

M

MESTRADO

Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Relatório de Estágio
A Regionalização do Currículo de
Educação Musical no 2º Ciclo do
Ensino Básico, na Ilha da Madeira
Carolina Faria Costa

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Carolina Faria Costa

Relatório de Estágio: A Regionalização do currículo de Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico, na Ilha da Madeira

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação:

Prof. Doutor Pedro Boia

Porto, julho de 2022

Ao meu avô Joaquim,

que nunca cobrando as ausências, abraçava sempre (com muita força) os meus regressos.

AGRADECIMENTOS

Chegado o culminar de mais uma etapa da minha vida, agradeço a todos aqueles que me acompanharam e auxiliaram durante o meu percurso:

À Doutora Graça Boal Palheiros, ao Doutor Pedro Boia, e ao Dr. Jonas Araújo, por toda a orientação.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação do Porto que, ao longo de 5 anos, acompanharam e auxiliaram o meu percurso académico.

À Escola Básica Augusto Gil, por todo o acompanhamento dado ao longo deste ano letivo.

Ao professor Carlos Graciano, por todos os ensinamentos, pelo apoio e por todos os conselhos.

Às minhas colegas de estágio por todos os momentos de partilha.

A todos os intervenientes da Regionalização do Currículo de Educação Musical, por terem colaborado de várias formas para a investigação do meu projeto.

A todas as amigadas que a vida académica me deu.

À Invicta Cidade do Porto e à CANTUNA - Tuna Feminina da Escola Superior de Educação do Porto, que me receberam menina e me fizeram Mulher.

À Ana Raquel e à Rita, por terem acompanhado e auxiliado de perto o meu percurso.

À Ângela e à Mariana por, ao longo destes anos, terem feito parte da minha vida de forma muito especial.

Ao Eduardo, por todo o apoio, pela compreensão das múltiplas ausências e pelo carinho com que me presenteia todos os dias.

A todos os meus familiares, por toda a motivação.

Aos meus primos, por serem sempre uma fonte de inspiração e me lembrarem que todo o esforço é recompensado.

À Joana, pela companhia e carinho constantes, e por fazer com que a distância e a saudade fossem atenuadas.

Aos meus avós, por todo o apoio e palavras de incentivo.

Aos meus pais, pela força e resiliência que sempre me transmitiram e por ampararem todas as adversidades da vida. Sem eles todo este percurso não seria possível nem teria o mesmo significado.

RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico e encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, serão explanadas as aulas observadas no contexto do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em diferentes instituições de ensino, onde abordarei as principais aprendizagens de cada observação. No segundo capítulo farei em primeiro lugar uma caracterização da turma bem como da escola onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), abordando as atividades realizadas com os alunos, reflexões acerca das opções tomadas, exposição das dificuldades sentidas e das aprendizagens realizadas.

O terceiro capítulo é inteiramente dedicado ao projeto de investigação, denominado “Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2º CEB, na Ilha da Madeira”, que pretende expor esta realidade das aulas de Educação Musical na Madeira, documentando o seu processo de conceção e implementação desde o seu começo até aos dias de hoje, bem como perceber as suas vantagens e desvantagens. Os métodos utilizados foram análise documental, observação indireta de aulas (gravação audiovisual de aulas cedidas por uma escola de 2º Ciclo EB da Região Autónoma da Madeira [RAM]) e realização e análise de entrevistas. Concluiu-se que o projeto de regionalização tem vindo a evoluir de várias formas com o passar dos anos, mas ao não ter um carácter obrigatório, nem todas as escolas da RAM aderem. Além disto, existem também alguns desafios futuros inerentes à evolução do projeto, que serão também apresentados e discutidos.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Musical; Regionalização do currículo; Região Autónoma da Madeira.

ABSTRACT

This report was developed as part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Music Education Teaching in Basic. It is divided into three chapters. In the first chapter, there will be a description of the lessons observed in the 2nd Cycle of Basic Education, across different institutions, where I will focus on the most important knowledge I gained from the observations. In the second chapter, I will characterise the class I worked with, as well as the school where I conducted my teaching practice. This chapter will focus on approaches and activities that I chose to do with students and on a reflection of the choices taken and their results. Additionally, I will reflect on the difficulties I felt and what skills I gained from this experience.

The third chapter is entirely dedicated to my research project, called "Regionalisation of the Musical Education Curriculum in the 2nd Cycle of Basic Education, in Madeira Island". It intends to expose that aspect of Musical Education lessons in Madeira Island, by documenting its process of conception and implementation, from its starting point until today, as well as its advantages and disadvantages. The methods used were documentary analysis, indirect observation of lessons (audio-visual recordings of lessons provided by a 2nd Cycle of Basic Education school in the Autonomous Region of Madeira) and the analysis of interviews. It was concluded that the regionalisation has been evolving in several ways as time goes on, but since it is not mandatory, not all schools choose to add it to their curriculum. Furthermore, there are future challenges related to the evolution of this project, which will also be presented and discussed.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Musical Education; Regionalisation of the Curriculum; Autonomous Region of Madeira.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sala de Educação Musical na Escola Básica Augusto Gil	22
Figura 2 - Sala Museu na Escola Básica Augusto Gil.....	22
Figura 3 - Tabela Dodecafónica utilizada em aula	28
Figura 4 – Musicograma utilizado em aula	29
Figura 5 - Cartaz de divulgação da apresentação de Cordofones Tradicionais Madeirenses...	33
Figura 6 - Site da Regionalização do Currículo de Educação Musical	64
Figura 7 - Interpretação final - aula 1	65
Figura 8 - Interpretação final – aula 2	66

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE - Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESE - Escola Superior de Educação

GCEA - Gabinete Coordenador de Educação Artística

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

PASSEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

RAM – Região Autónoma da Madeira

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
1. CAPÍTULO I - OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	15
1.1. OBSERVAÇÃO DE AULAS NA ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS.....	15
1.2. OBSERVAÇÃO DE AULAS NO COLÉGIO PAULO VI	17
1.3. OBSERVAÇÃO DE AULAS NA ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL.....	18
2. CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	20
2.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL E DA TURMA ...	20
2.2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	23
3. CAPÍTULO III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	35
3.1. INTRODUÇÃO.....	35
3.2. REVISÃO DA LITERATURA	36
3.2.1. O CURRÍCULO	36
3.2.2. A REGIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO.....	37
3.3. METODOLOGIA.....	41
3.4. A REGIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ILHA DA MADEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO, ORIGEM E IMPLEMENTAÇÃO	44
3.5. PERSPETIVAS DOS PROTAGONISTAS DO PROCESSO DE REGIONALIZAÇÃO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	49
3.6. APLICAÇÃO DO CURRÍCULO REGIONALIZADO EM SALA DE AULA HOJE: ESTUDO DE CASO 63	
3.7. CONCLUSÃO E TRILHOS PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA.....	67
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio expõe a minha experiência e reflexão acerca da (PES) e incide ainda no meu projeto de investigação, cujo tema é a “Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2º CEB, na Ilha da Madeira”. Este documento constitui o resultado final de todo o trabalho durante este ano letivo.

O Capítulo I aborda as observações realizadas no âmbito da PES, em diferentes escolas, inseridas em diversos contextos. Estas observações foram uma mais-valia para a minha posterior prática em sala de aula uma vez que permitiram diversas aprendizagens, através do exemplo de vários docentes, aumentando a bagagem de ferramentas para a prática.

No Capítulo II é feita uma caracterização da instituição de ensino onde decorreu a PES (Escola Básica Augusto Gil), realçando no âmbito da Educação Musical os materiais de que dispõe, e a forma como a disciplina funciona, bem como a visão da mesma pela comunidade escolar. Neste capítulo serão apresentadas algumas experiências, atividades realizadas e metodologias utilizadas, suportadas por literatura, bem como alguns desafios, principais dificuldades e aprendizagens.

O Capítulo III é inteiramente dedicado ao meu projeto de investigação, que trata uma temática que me é muito próxima. Enquanto aluna do 1º e 2º CEB, experienciei uma prática de Educação Musical regionalizada, sem me aperceber que de um projeto se tratava. Assim, tendo agora uma melhor perceção das diferenças inerentes a um currículo regionalizado, este projeto de investigação tem como principal objetivo compreender o projeto de regionalização do currículo de Educação Musical na RAM, através de análise documental, de algumas entrevistas e da observação indireta de aulas de 2º CEB; perceber de que modo foi e é implementado nas escolas, entender quais as suas vantagens e desvantagens e quais os desafios futuros.

Por fim, as minhas considerações finais apresentarão a reflexão de toda a minha experiência, quer na PES, quer na investigação.

1. CAPÍTULO I - OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A observação de aulas de Educação Musical no 2º CEB ao longo da minha PES foi realizada em três instituições de ensino. A terceira escola foi onde realizei a minha PES, pelo que as observações das aulas lecionadas pelas minhas colegas estagiárias aconteceram durante todo o ano letivo.

As observações realizadas foram uma enorme mais-valia para a minha prática enquanto professora estagiária, pois como salienta Reis, “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.” (Reis, 2011, p. 11)

Para Reis, as observações têm como principal intuito “[...] promover [...] o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos [...]” (Reis, 2011, p. 12). Assim, dada a oportunidade de observar diferentes realidades do contexto escolar, consegui adquirir várias aprendizagens e reter múltiplos exemplos, bastante úteis na minha própria prática letiva. Foi possível assistir a diferentes metodologias e estratégias que cada docente utilizava relativamente a questões comportamentais, gestão de conflitos na sala de aula, envolvimento dos alunos nas atividades da aula, a gestão do tempo e a utilização dos materiais.

1.1. OBSERVAÇÃO DE AULAS NA ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS

O primeiro impacto da Escola Básica de Matosinhos foi ao nível da infraestrutura da instituição: trata-se de uma escola em muito bom estado, e com áreas bastante grandes. Ao chegar à sala de aula deparei-me com um espaço sem especificidades para a aula de Educação Musical e percebi que a turma e a docente não tinham acesso à sala de música, devido às restrições causadas pela situação pandémica da Covid-19. Isto implica que a professora tenha

de transportar os instrumentos para a sala de aula e que esta não reúna as condições necessárias para uma aula de Educação Musical (quadro pautado, instrumentos musicais). Neste sentido, estes fatores podem limitar a realização da aula, (uma vez que todo o material que existe na sala de música é sempre transportado para a sala onde acontece a aula). Contudo, constatei que isso não impediu que os alunos ficassem motivados para a aula.

A Professora, demonstrou uma ótima relação com a turma (6º ano de escolaridade) e os alunos mostraram sempre interesse nas atividades propostas fazendo questões bastante pertinentes. Ao nível do comportamento existiram apenas pequenos momentos esporádicos rapidamente resolvidos pela docente.

Nesta aula, a docente abordou a canção “Uma pequena flor” da banda Entre Aspas. Após a escrita do sumário, a professora indica aos alunos que tenham “postura de aula de música”, ao que estes correspondem chegando a cadeira para a frente e endireitando as costas. Seguidamente acontece um relaxamento ao som de uma música e posteriormente, aquecimento corporal. Depois desta fase inicial, a professora contextualiza a banda Entre Aspas e promove uma primeira audição da música. Ulteriormente, a professora dá indicação aos alunos para que se levantem e coloquem a pares, ensinando uma pequena coreografia com recurso a percussão corporal, para acompanhar a canção. O movimento proposto pela professora traduzia a intencionalidade da música e foi, a meu ver, uma ótima estratégia para os alunos compreenderem aquilo que estavam a escutar, tal como afirma Maria Sousa, acerca do sistema musical criado por Dalcroze, que expõe “[...] a importante função do movimento corporal na consciência e na clarificação do movimento musical” (Sousa, 2021, p. 56). Após um pequeno ensaio, a turma interpreta a coreografia com a música “Uma pequena flor”, durante a qual a docente chama a atenção devido à pulsação, já que alguns alunos estavam fora do tempo.

De seguida passou-se ao aquecimento vocal, onde a professora, com recurso a um teclado, faz alguns vocalizos com diferentes dinâmicas, que os alunos repetem, bem como uma entoação da peça “Frei João”, em cânon, alternando entre letra em português, inglês e francês. Esta preparação vocal serviu como mote para rever a canção “Fisga”, já conhecida dos alunos, sendo interpretada pelos mesmos, com recurso a percussão corporal.

Uma das principais aprendizagens que retirei desta observação relaciona-se com a gestão do tempo: a aula tem a duração de 50 minutos, o que, a meu ver, é um período temporal muito reduzido para uma aula tão prática. Assim, a gestão da aula feita pela professora, a existência de um fio condutor do início ao fim, sem que os alunos sejam forçados a realizar atividades mais rapidamente, não comprometendo a exposição dos temas, foram importantes aprendizagens para mim.

1.2. OBSERVAÇÃO DE AULAS NO COLÉGIO

PAULO VI

O Colégio Paulo VI, localizado em Gondomar, é uma instituição de ensino privada e conta com excelentes instalações. A sala onde decorreu a aula de Educação Musical, apetrechada com todo o material desejável (instrumentos Orff, quadro interativo com projetor) e boas dimensões é, na minha visão, um bom indicador como ponto de partida.

Durante a aula, o docente, mostrou ter uma ótima relação com os alunos (6º ano de escolaridade), dando abertura para que a turma fizesse várias questões. Nesta aula o docente abordou a música portuguesa, e utilizou uma canção da banda HMB, iniciando a temática a contextualizar a banda em questão através da leitura de um texto presente no manual e da visualização do vídeoclip da peça que seria trabalhada em aula. A música escolhida denomina-se “O amor é assim” e é um dos grandes êxitos desta banda, não existindo necessidade de ensinar à turma a letra, uma vez que praticamente todos a sabiam. Assim, o docente tocou ao piano a peça uma primeira vez e foi possível escutar a turma toda a cantar corretamente, pelo que concluo que o facto de a escolha musical ter recaído sobre algo atual facilitou este processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente o docente indicou aos alunos que pegassem na flauta e fizessem uma primeira leitura da partitura, treinando a dedilhação sem tocar e, posteriormente, tocando por grupos. Ulteriormente, o professor passa à aprendizagem dos xilofones, metalofones e jogos de sinos sendo que, o primeiro passo foi a turma toda tocar num xilofone de papel que existe no manual, solfejando depois as notas correspondentes. Subsequentemente, o professor selecciona os alunos a quem entrega os instrumentos, mediante a sua performance no exercício anterior. Devido ao facto de não existirem instrumentos para todos os alunos é feita uma seleção e cada aluno é encaminhado para o instrumento onde demonstrou mais

agilidade anteriormente. Tendo já ensaiado todas as partes da música, o professor faz, no final da aula, uma interpretação com todos os naipes, sendo que nenhum aluno fica sem instrumento atribuído.

Na aula observada considerei uma das maiores aprendizagens o facto de todos os alunos participarem ativamente. De início ao fim foi possível notar um bom fio condutor que motivou e envolveu toda a turma de diferentes formas: quando foi pedido que os alunos tocassem flauta de bisel todos o fizeram, pois, o instrumento era individual. Já quanto aos instrumentos Orff, considerei o uso do xilofone de papel, constante no manual, um recurso muito útil, permitindo ao professor avaliar a destreza e agilidade de toda a turma e assim definir quem os iria tocar, possibilitando que todos toquem a parte correspondente àquele instrumento (o que provavelmente não aconteceria se fossem logo utilizados os instrumentos, pois estes não eram em número suficiente para todos os alunos). No final da aula, a turma foi capaz de interpretar a peça abordada e nenhum aluno ficou sem papel nesta interpretação. Para mim, foi uma excelente estratégia, refletindo a pedagogia de Wuytack, que privilegia a participação ativa de todas as crianças no desenvolvimento da atividade musical, segundo Sousa: “Para Jos Wuytack, o mais importante da educação musical consiste na participação ativa de todos os alunos [...]” (Sousa, 2021, p. 96)

1.3. OBSERVAÇÃO DE AULAS NA ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL

Nesta instituição de ensino público, localizada no centro da cidade do Porto, foram observadas aulas, durante duas semanas. Numa sala de música com imenso material, foi notória a diversificação de atividades, desde a prática vocal e instrumental, passando também pela audição e improvisação, perfazendo, de acordo com Sousa, alguns dos princípios pedagógicos de Carl Orff: “ritmo, melodia, criatividade, jogo, improvisação e instrumental” (Sousa, 2021, p. 88). As práticas vocais e instrumentais estão sempre associadas ao método Kodály que utiliza os gestos, ou linguagem gestual, como afirma Sousa (2021) como associação às notas. De acordo com Silva, esta estratégia:

[...] torna o solfejo visualmente concreto, um fator importante na aprendizagem de iniciantes em música. Ela reforça a sensação intervalar, auxilia na visualização espacial da direção sonora (agudo-grave/grave-agudo) e na relação entre as alturas cantadas. Colabora ainda no desenvolvimento da memória musical e no treinamento auditivo. (Silva, 2012, p. 75)

Sendo esta a instituição de ensino onde viria a realizar a minha PES, as observações que realizei foram muito relevantes, quer para expandir questões metodológicas, como para conhecer o contexto e a forma como a disciplina de Educação Musical funciona. Uma das maiores aprendizagens que retirei está relacionada com a motivação. O professor adequava os instrumentos e as peças a cada turma o que constituía uma enorme fonte de interesse para os alunos. Por exemplo, numa turma com maior facilidade a nível vocal, o docente começava pela aprendizagem da parte melódica da peça a ser trabalhada que, quando consolidada, gerava uma sensação de grande satisfação entre os alunos. Por outro lado, numa turma onde a voz fosse um ponto mais fraco, o professor dava prioridade ao ensino do acompanhamento rítmico que, sendo um ponto forte, se concretizava mais rapidamente gerando grande contentamento na turma. Existia sempre um ponto em comum em todas as turmas relacionado com os arranjos: tinham como base ostinatos rítmicos e bordões, podendo associar-se à pedagogia de Carl Orff, onde “os procedimentos e recursos utilizados na construção da composição musical fundamentam-se em blocos, estruturas em forma de pilares, de bordões e de ostinatos [...]” (Bona, 2012, p. 128).

2. CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES foi realizada numa turma do 6º ano de escolaridade na Escola Básica Augusto Gil, com o Professor Cooperante Carlos Graciano e os Professores Supervisores Graça Boal-Palheiros e Jonas Araújo. Neste capítulo será apresentada a turma em questão e caracterização da instituição de ensino, bem como uma reflexão acerca de algumas das atividades realizadas ao longo do ano letivo, os respetivos fundamentos, principais desafios e dificuldades, assim como os processos de aprendizagem.

2.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL E DA TURMA

A Escola Básica Augusto Gil é uma instituição de ensino público, localizada no centro do Porto, que agrega os 2º e 3º CEB, pertencendo ao Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, cujo Projeto Educativo se destaca por promover a liberdade e responsabilidade no contexto escola, bem como defender conceitos como a tolerância, de forma a fomentar uma correta atitude cívica dos alunos e a autonomia, como meio para atingir o sucesso escolar.

O edifício escolar já tinha sido utilizado por dois colégios (Colégio Nossa Senhora da Estrela - 1840 a 1928 e Colégio João de Deus – 1928 a 1973) pelo que a sua arquitetura e espaços espelham a época em que foi construído (Séc. XIX). De forma a perpetuar o passado histórico deste edifício escolar, a EB Augusto Gil dispõe de uma Sala Museu com vitrines onde estão expostos alguns objetos do antigo colégio João de Deus e onde, atualmente, estão alguns instrumentos musicais e se fazem concertos, palestras ou apresentações. Nesta sala existe ainda um piano de cauda, oferecido pela Associação de Pais da escola, como incentivo aos projetos musicais dinamizados. A sala de aula de Educação Musical está bem equipada a nível de instrumentos contendo guitarras, cavaquinhos, piano digital e instrumentos de percussão de altura indefinida. Existe também uma biblioteca que oferece várias atividades aos alunos, um clube de canto, dinamizado pelo professor Carlos Graciano, onde alunos e ex-alunos da EB

Augusto Gil têm oportunidade de participar (sendo comum a presença de alunos que frequentam o ensino secundário na Sede de Agrupamento). A escola é detentora de um hino, denominado “Cantar Augusto Gil”, feito em colaboração com um docente de Português, Professor Fernando Santos, e o docente de Educação Musical, Professor Carlos Graciano, em conjunto com várias turmas e gravado em 2006.

No início do ano letivo 2021-2022 a turma do 6º ano com a qual trabalhei integrava 24 alunos, tendo mais dois novos alunos no decorrer do ano letivo. Esta turma é caracterizada por alguma diversidade cultural, já que nem todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, e por algumas discrepâncias a nível socioeconómico. Os alunos mostraram muita motivação, desde o início do ano, para a disciplina de Educação Musical, sendo o feedback sempre bastante positivo. Ao nível do desempenho, a turma apresentava algumas lacunas na interpretação instrumental, possivelmente decorrente de no ano letivo anterior se recorrer ao Ensino Remoto de Emergência, dificultando trabalhar esse tipo de competências, mas com uma grande motivação para a disciplina. A sua boa capacidade de adquirir conhecimentos facilitou a implementação das atividades e fez com que o resultado final de cada proposta musical fosse evoluindo cada vez mais. Não obstante, a turma teve uma evolução negativa a nível do comportamento, comum a várias disciplinas curriculares, fazendo com que procurasse cada vez mais estratégias para gerir os conflitos que iam ocorrendo em sala de aula. Procurei manter uma dinâmica de aula muito ativa, onde os alunos estivessem sempre envolvidos em atividades, não dando assim margem para que o comportamento dispersasse e envolver mais os alunos com comportamento disruptivo, atribuindo-lhes um papel de destaque o que, muitas vezes, melhorava consideravelmente o comportamento da turma. Apesar desta tendência comportamental, consegui notar que através da motivação, que acontecia muitas vezes através do repertório escolhido e da aprendizagem de novos instrumentos (como foi exemplo o cavaquinho ou a guitarra), era possível que os alunos se empenhassem nas atividades musicais e se afastassem do comportamento disruptivo que os começou a caracterizar.



Figura 1 - Sala de Educação Musical na Escola Básica Augusto Gil



Figura 2 - Sala Museu na Escola Básica Augusto Gil

2.2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O professor é fundamentalmente um praticante reflexivo, que identifica problemas, questiona valores, observa o contexto político e social da escola, participa no desenvolvimento curricular, assume a responsabilidade pela gestão curricular, sem nunca esquecer a relevância que o trabalho colaborativo tem em todo este processo de reflexão e evolução profissional (Nunes, 2018, p. 12)

Foi na PES que mais aprendi ao longo destes dois anos de Mestrado. Embora tendo já alguma experiência no ensino, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), o contexto de 2º CEB era algo completamente novo para mim. Por esta razão, as observações iniciais foram de extrema importância uma vez que me ajudaram a entender o contexto e a diversidade de contextos políticos e sociais existentes nas escolas, compreendendo como o docente adapta a aula à turma e refletir sobre as múltiplas abordagens a que assisti.

No que diz respeito à turma, tentei desde o início estabelecer uma boa relação com a mesma, à base do diálogo e da abertura para a exposição de opiniões por parte dos alunos. Promovi momentos de trabalho de grupo de forma a fomentar a cooperação entre a turma, mas também tentei implementar de imediato regras para o bom funcionamento da aula. De uma forma geral o meu principal objetivo era plantar naqueles jovens o prazer em tocar, cantar e ouvir, bem como desenvolver o seu sentido crítico e abrir-lhe os horizontes para novas sonoridades.

No começo deste processo, a minha maior dificuldade foi a planificação das aulas. Ao início, era algo que me deixava com muitas dúvidas, por ter de planificar de acordo com os conteúdos da disciplina, o documento das Aprendizagens Essenciais (AE) e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASSEO), publicado pelo Ministério da Educação, e paralelamente ter estratégias para motivar os alunos. Durante os seminários com o Professor Cooperante fui percebendo que não seria assim tão difícil realizar estas planificações e este processo começou a ser mais intuitivo para mim, revelando-se uma mais-valia para a minha organização das aulas e das temáticas, bem como das estratégias a utilizar.

Outro documento que também nos foi pedido pela Escola Superior de Educação (ESE) foi uma planificação a médio-longo prazo (*ver anexo*), que inicialmente se revelou muito complexa, contudo, mostrou-se fulcral para a minha própria organização, sendo flexível dado que foi alterada várias vezes ao longo de todo o processo, tendo em conta as necessidades dos alunos.

Uma outra dificuldade que senti foi em relação ao acompanhamento harmónico. Sendo o meu instrumento o violino, e não tendo muito à vontade no piano, esta foi uma insuficiência notória, sobretudo no começo do meu percurso enquanto professora estagiária. Tentei durante o ano letivo aprimorar as minhas capacidades de acompanhamento com a turma, optando na maioria das vezes pelo uso da guitarra, já que é o instrumento harmónico com o qual me sinto mais à vontade. Notei imediatamente uma melhoria ao nível da afinação vocal da turma devido ao suporte harmónico, bem como um aumento da motivação. Além disso, o facto de a guitarra ser um instrumento portátil, permitia-me deslocar-me pela sala e interagir com os alunos o que também se tornou um facilitador durante ensaios e/ou aprendizagens de novas peças.

A minha própria afinação vocal foi também um obstáculo com que me deparei, pois no início do ano letivo não me sentia à vontade na prática vocal e em cantar em frente à turma. Este foi um dos aspetos que mais trabalhei, ciente de que é uma peça chave para a lecionação da Educação Musical. Com o passar do tempo fui vendo imensas melhorias da minha parte e, conseqüentemente, da turma já que, quanto melhor conseguisse exemplificar partes entoadas na aula, melhor os alunos as repetiam e/ou interpretavam. Foi fundamental para mim aprimorar esta competência dado que a prática vocal tem extrema importância, como refere Willems: “o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes; [...] ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a musicalidade.” (Willems, 1970, p. 23)

As planificações semanais eram realizadas por mim, e revistas pelo Professor Cooperante durante os seminários. Eram normalmente estruturadas em três grandes fases que posteriormente se subdividiam: introdução (começo da aula), desenvolvimento e conclusão (final da aula). No começo da aula, após realizar a chamada e ditar o Sumário, costumava fazer um exercício de concentração caso notasse que a turma estava muito agitada. Caso contrário seguia para o aquecimento vocal, onde privilegiava a entoação de melodias na tonalidade da

peça a ser trabalhada, seguido de aquecimento rítmico (caso a peça a trabalhar contemplasse interpretação rítmica), onde, através da imitação-repetição preparava a turma para o ritmo que teriam de realizar. Após esta primeira parte, o desenvolvimento da aula acontecia em torno dos conteúdos abordados e/ou da contextualização da peça a ser interpretada seguindo-se a sua aprendizagem. Por fim, para concluir, tentei sempre que existisse um produto final, algo que mostrasse e fizesse sentir à turma o resultado do seu trabalho durante os 100 minutos de aula.

No fim desta interpretação final, tentava sempre dar algum feedback à turma (se não fosse possível no final dessa aula utilizava os primeiros minutos da aula seguinte), de forma a expor os pontos positivos e a melhorar daquela performance. Quando possível, gravava a interpretação para expor na aula seguinte onde, além de exprimir a minha opinião, promovia a exposição das opiniões dos alunos, reforçando a ideia de Fernandes sobre a importância do feedback: “O feedback é um processo através do qual os alunos sentem que participam nos processos de avaliação, de aprendizagem e de ensino o que suscita a sua motivação e o seu maior envolvimento” (Fernandes, 2022, p. 50)

Ao planificar, o meu objetivo era fazer com que fosse ao encontro dos três principais domínios designados no documento das AE (Ministério da Educação, 2018): “Experimentação e Criação”; “Interpretação e Comunicação” e “Apropriação e Reflexão”. Neste sentido, o mais desafiante foi pensar em estratégias para tornar estas atividades impactantes, nunca descurando nestes domínios as competências indicadas no PASSEO (Oliveira-Martins, 2017), tais como a “consciência e domínio do corpo”, “linguagens e textos”, “pensamento crítico e pensamento criativo”, entre outros. Não obstante, o facto de o manual adotado pela escola (Música 6) organizar os conteúdos do programa da disciplina (Programa de Educação Musical do 2º Ciclo – vol. I) fez com que adotasse essa ordem nas minhas planificações.

Embora fossem várias as atividades realizadas durante a aula (interpretação instrumental, vocal, etc.), tentei privilegiar sempre um produto final, de forma que os alunos pudessem consolidar tudo o que fizeram. Apercebi-me que a sua motivação aumentava sempre que este processo se dava, já que oferecia um resultado e um sentido a tudo aquilo que tinham vindo a ensaiar, tal como recomenda Wuytack:

No fim da aula é necessário dar um pequeno concerto com tudo o que se aprendeu, para termos a noção da globalidade. [...] Dará também satisfação às crianças dar-lhes o sentimento de que trabalharam bem, de que fizeram qualquer coisa de interessante. (Wuytack, 1982, p.5 in Sousa, 2011, p.96)

No caso de atividades de improvisação e composição musical, a produção e audição do resultado final das suas criações musicais provocou nos alunos uma reação crítica que, explorada por mim, se transformou num momento altamente construtivo.

Quanto à composição musical enquanto atividade de sala de aula, tentei promovê-la algumas vezes de forma que os alunos pudessem ter essa experiência associada a vários conteúdos. Assim, propus um exercício de composição musical associado à fusão de timbres e às fontes sonoras não convencionais (*ver anexo – aulas 15 e 16*) onde, através de alguns materiais (pacotes de leite, caixas de cereais, etc.) os alunos realizaram em grupos uma composição musical que seria uma de três partes da peça: uma primeira parte com instrumentos musicais tocados de forma não convencional (flauta de bisel e trompete) a cargo das colegas de estágio; uma segunda parte que consistia na interpretação de cada grupo da sua composição musical e, finalmente, uma linha rítmica interpretada pela turma toda em conjunto. O intuito desta atividade foi a promoção de um exercício que fomentasse a composição já que, esta pode ser considerada um “[...] processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada” (França & Swanwick, 2002, p. 8), e também no que diz respeito a fazer música com objetos que à partida não seriam utilizados para tal. A criatividade é, desta forma, estimulada no contexto da aula de Educação Musical, como propõe Dâmaso, “a educação da criatividade nas aulas de música deveria ser, portanto, um pilar fundamental já que a expressão musical desencadeia processos criativos que os professores devem conhecer e potenciar.” (Dâmaso, 2011, p. 47).

A receptividade dos alunos não foi a princípio positiva, já que não entendiam de que forma é que aqueles objetos poderiam ser utilizados para fazer música, porém no decorrer da atividade foi havendo uma evolução na criatividade dos alunos o que rapidamente aumentou a motivação. Por exemplo, os alunos começaram por utilizar sacos de plástico vazios, mas no

final da atividade já alguns os tinham transformado num shaker, colocando lá dentro material escolar e abanando o saco.

Esta atividade reflete uma articulação com os pressupostos dos dois documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação: no âmbito das áreas de competências do Perfil dos Alunos (Oliveira-Martins, 2017), o “Relacionamento Interpessoal” através da composição musical em grupo, ou a “Sensibilidade Estética e Artística”, experimentando diferentes formas de arte; e no âmbito das Aprendizagens Essenciais, promovendo a “Experimentação e Criação”, através da manipulação de fontes sonoras não convencionais com finalidade musical e “Interpretação e Comunicação”, já que no final existiu uma interpretação da peça. Tive também em conta os conteúdos programáticos para o 6º ano de escolaridade, de acordo com o programa da disciplina de Educação Musical (Ministério da Educação, 1991), pelo que nesta atividade foi abordada a “Fusão de Timbres”.

Uma outra atividade de composição foi realizada em associação à música erudita do séc. XX, tendo por base o Concerto para Nove Instrumentos, op.24 de Anton Webern (*ver anexo – aulas 25 e 26*). O meu intuito era explicar e expor aos alunos o conceito de dodecafonismo, promovendo a sua experimentação. A atividade consistia na realização de uma composição, baseada na tabela dodecafónica da peça. Os alunos tinham à sua disposição melódicas, e a tabela, trabalhando em grupos. Por fim, cada grupo apresentou a sua composição dodecafónica que, além da sequência melódica, continha sons corporais escolhidos pelos alunos, para acompanhar a peça.

Inverso

↓ 2m 3M 2m 3M 2m 2m 3M 2m 5P 2m 3M

Original →

Si	Lá#	Ré	Mib	Sol	Fá#	Láb	Mi	Fá	Dó	Dó#	Lá
Dó	Si	Ré#	Mi	Sol#	Sol	Lá	Fá	Fá#	Dó#	Ré	Sib
Láb	Sol	Si	Do	Mi	Mib	Fá	Réb	Ré	Lá	Sib	Solb
Sol	Fá#	Lá#	Si	Ré#	Ré	Mi	Dó	Réb	Láb	Lá	Fá
Mib	Ré	Fá#	Sol	Si	Sib	Dó	Láb	Lá	Mi	Fá	Réb
Mi	Ré#	Sol	Láb	Dó	Si	Dó#	Lá	Sib	Fá	Solb	Ré
Ré	Dó#	Fá	Solb	Sib	Lá	Si	Sol	Láb	Mib	Mi	Dó
Fá#	Fá	Lá	Sib	Ré	Dó#	Ré#	Si	Dó	Sol	Sol#	Mi
Fá	Mi	Sol#	Lá	Dó#	Dó	Ré	Sib	Si	Fá#	Sol	Mib
Sib	Lá	Dó#	Ré	Fá#	Fá	Sol	Mib	Mi	Si	Dó	Láb
Lá	Láb	Dó	Dó#	Fá	Mi	Fá#	Ré	Mib	Sib	Si	Sol
Dó#	Dó	Mi	Fá	Lá	Sol#	Lá#	Fá#	Sol	Ré	Ré#	Si

← Retrógado

↑
Inverso
retrógado

Figura 3 - Tabela Dodecafónica utilizada em aula

Sendo esta realidade musical algo muito distante daquilo que os alunos ouvem, a sua primeira reação foi de estranheza, contudo após expor vários exemplos musicais de música do Século XX a turma foi-se habituando às novas sonoridades. Sendo uma composição baseada numa peça já existente e experimentarem um instrumento novo (a melódica), motivou a turma.

Abordei ainda com a turma, num campo de interpretação instrumental, a música erudita portuguesa, sendo um conceito que gostei imenso de explorar (*ver anexo – aulas 27 e 28*). Constatei que o conhecimento dos alunos sobre música portuguesa não é muito vasto, e menor ainda relativamente à música erudita. A Suite Alentejana nº1 de Luís de Freitas Branco foi a peça trabalhada e a receptividade dos alunos foi muito boa. Em associação com a obra escolhida, utilizei como recurso um musicograma de forma a proporcionar à turma uma audição musical ativa, baseando-me na pedagogia musical Wuytack, que propõe este recurso como estratégia de ensino a crianças e jovens, promovendo a audição:

Esta pedagogia solicita a participação física e mental do ouvinte e utiliza a perceção visual para melhorar a perceção musical. Propõe que as crianças aprendam previamente os materiais temáticos da música, preparando a audição por meio da expressão verbal, vocal, corporal ou

instrumental; e que a ouçam, visualizando um esquema da música denominado musicograma (Wuytack, 1975; 1984; 1989; in Oliveira & Boal-Palheiros, 2017, p. 3)

Desta forma, notei que os alunos estiveram muito mais atentos e bastantes interessados em decifrar os símbolos que continham o musicograma, tendo mais facilmente entendido as diferentes frases e partes da peça.

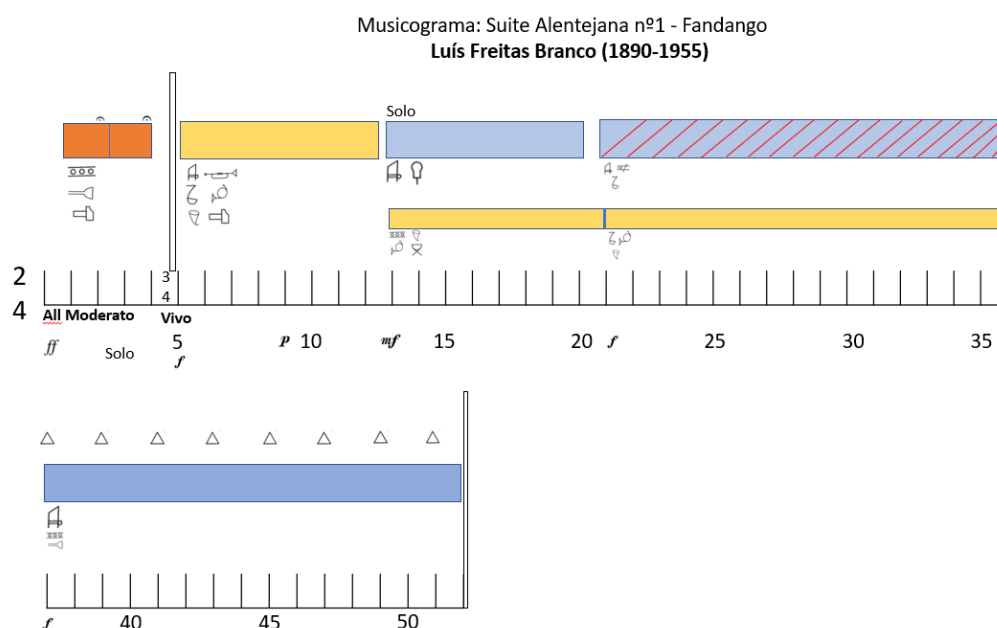


Figura 4 – Musicograma utilizado em aula

A própria temática da música erudita portuguesa gerou muita curiosidade nos alunos, que, ao ouvirem esta obra, imediatamente associaram a sua autoria a nomes como Mozart ou Beethoven, mostrando imenso espanto quando expliquei que se tratava de um compositor português. Esta obra foi também um meio para abordar a música tradicional portuguesa, já que optei por expor o terceiro andamento, denominado “Fandango”. Pude contextualizar esta dança, tradicional do Ribatejo, através de vídeos e promovendo assim uma divulgação conjunta da música erudita e música tradicional portuguesa. Este ativismo cultural de promoção da música portuguesa é bem expresso nas palavras de Paulo Cunha:

Numa altura em que em Portugal [...] o ensino da música se vai desviando do seu principal objetivo, [...] urge, dentro do exequível trazer para a sala de aula as raízes identitárias de um povo necessitado de se afirmar enquanto tal. (Cunha, 2012, p. 59)

Desde o início do ano que os alunos manifestaram uma opinião muito negativa em relação à música portuguesa e esse ceticismo foi para mim uma motivação adicional para trabalhar repertório português, numa tentativa de abrir os horizontes da turma. Creio que esta tentativa de promoção da cultura resultou numa alteração de algumas opiniões dos alunos que até manifestaram o seu agrado pelo repertório do concerto final ter sido todo à base de música portuguesa.

No que concerne à prática instrumental e vocal da turma, o facto de todos os arranjos terem sido feitos por mim, contribuiu para um melhor produto final dada a possibilidade poder adaptar os meus arranjos aos materiais disponíveis na escola e ao nível de dificuldade da turma. Os alunos foram evoluindo ao longo do ano letivo, foi notória uma melhoria ao nível da interpretação rítmica em instrumentos de altura indefinida (em partes de acompanhamento rítmico) e definida (em partes de interpretação de melodias ou acompanhamento harmónico), graças a uma motivação cada vez maior que os alunos tinham por estas valências, fruto do incentivo e da permanência destes elementos em todas as peças abordadas. Tive então a oportunidade de acompanhar essa evolução da turma e adaptar as peças a isso, o que acredito que seja uma mais-valia, tanto enquanto Professora Estagiária (já que, tendo realizado o arranjo, o conheço ainda melhor e isso facilita o ensino das suas várias partes), como para a turma (tendo assim um arranjo completamente moldado a si). Não obstante, no começo da PES senti alguma dificuldade neste processo de adaptar as peças e o arranjo à turma, dada a sua exigência. No entanto, a prática semanal ajudou-me a entender as necessidades de cada aluno, o que me permitiu resolver a problemática dos arranjos e até distribuir os alunos pelos instrumentos de melhor forma. É de realçar que na maior parte dos arranjos optei por incluir alguns dos instrumentos das minhas colegas de estágio, de forma a enriquecer a peça e a apresentar aos alunos novos instrumentos e sonoridades.

Querendo proporcionar experiências musicais a que os alunos não tivessem acesso normalmente, tive a preocupação de promover algumas atividades nesse âmbito.

No 2º período do ano letivo, inscrevi a turma no concurso “Canção à Espera de Palavras”, promovido pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), que consistia na criação de uma letra para uma melodia já existente, composta este ano por Luísa Sobral (*ver anexo - Concurso*).

Dado que a turma já conhecia a autora a propósito do repertório de Natal (canção “Natal mais uma vez”), e tendo imensa criatividade, posso afirmar que a participação neste concurso foi um sucesso a nível motivacional. O tema da canção foi decidido por mim (e validado pelo Professor Cooperante) com a concordância de toda a turma: apelo à paz. Em conjunto com os alunos escreveu-se a letra, onde o principal intuito foi fazer daquela canção um pedido pela paz dos vários países que se encontram em guerra atualmente. O resultado final foi bastante positivo, tendo esta peça sido escolhida para fazer parte do repertório do concerto final de ano. Foi uma atividade de criação bastante interessante e que uniu imenso a turma enquanto grupo que estava a trabalhar em prol do mesmo projeto. O próprio ensaio da canção beneficiou de toda esta motivação e decorreu com imenso prazer por parte da turma.

Dando continuidade a estas dinâmicas, organizei uma apresentação de cordofones tradicionais madeirenses, promovida pelo instrumentista Guilherme Órfão. O meu principal objetivo foi contextualizar e expor à turma estes instrumentos, associados à peça que estava a ser abordada na altura, bem como promover uma apresentação musical onde estes pudessem interagir. Assim, além de o músico convidado ter tocado e falado um pouco acerca dos três cordofones tradicionais madeirenses (braguinha, viola d’arame e rajão), no final da apresentação, e uma vez que esta se integrava na semana do 25 de abril, a turma cantou a peça “Grândola Vila Morena” acompanhada da viola d’arame.

A meu ver, estas atividades são fundamentais para a promoção da literacia musical dos alunos e para a exposição de novas sonoridades e, uma vez que se encontrava dentro do contexto da peça que tínhamos vindo a preparar e à qual demos continuidade, considero esta atividade bastante pertinente. Realço que, de forma a garantir a atenção dos alunos, realizei uma ficha de observação (*ver anexo – aulas 35 e 36*) que estes deviam preencher com algumas informações que foram expostas durante a apresentação. Este documento revelou-se muito interessante pois através dele pude entender que alunos retiveram as informações corretamente e o parecer da turma em relação à apresentação.

Torna-se também importante salientar as *competências adquiridas por mim enquanto professora estagiária* nos momentos que unem a comunidade educativa e a apresentação pública do trabalho desenvolvido pela turma. Neste sentido, no final do 1º período, foi promovida uma aula aberta (apresentação musical da turma, a outra(s) turma(s) e/ou a docentes

da instituição de ensino), onde os alunos interpretaram algumas das peças trabalhadas ao longo do 1º período (*ver anexo – aulas 7 e 8*) (esta apresentação não pode ser aberta aos encarregados de educação devido às restrições da Covid-19). Sendo a minha primeira experiência num contexto de apresentação pública, foi com esta atividade que adquiri várias competências, tais como, o ensaio antecipado dos alunos e a necessidade de definição do repertório em função do nível de dificuldade da turma e do tempo disponível até à data da performance. Como professora reflexiva, um aspeto que devo melhorar será aproveitar mais as aulas para trabalhar com a turma, através de uma gestão mais eficiente do tempo. Tal teria permitido que a turma tivesse uma melhor prestação na atividade.

Refletindo acerca da minha prática, creio que durante este período teria sido preferível trabalhar e apresentar uma peça ou duas peças menos exigentes, de forma a conseguir rentabilizar os ensaios da(s) mesma(s), privilegiando assim a qualidade musical do que seria apresentado. Apesar disto, a turma mostrou superação num obstáculo, especialmente, que era uma das partes entoadas de uma das canções, na qual demonstraram muito empenho e esforço, culminando num resultado muito positivo.

No final do 2º período, a dinâmica de aula aberta repetiu-se, desta vez com a apresentação de cordofones tradicionais madeirenses (*ver anexo – aulas 35 e 36*), pelo instrumentista Guilherme Órfão, com quem a turma interpretou uma canção. Nesta atividade consegui corrigir alguns erros, como a gestão menos positiva do tempo em aula que se refletiu na performance da turma, preparando assim de melhor forma os alunos para a interpretação. Além disso fui capaz de adquirir novas competências, desta vez relacionadas com o contacto com pessoas externas à instituição de ensino, pelo facto de ter convidado um instrumentista, e também ao nível da divulgação da atividade já que produzi um cartaz que seria colocado em vários pontos da escola com intuito de publicitar o evento e convidar a comunidade escolar.



Figura 5 - Cartaz de divulgação da apresentação de Cordofones Tradicionais Madeirenses

No último período deu-se o concerto de final de ano, já com a presença dos encarregados de educação, atribuindo mais responsabilidade sobre mim como docente pois, devido ao covid-19, esta seria a primeira vez que os familiares dos alunos iriam observar a sua prestação na disciplina de Educação Musical. Tentei transmitir esta responsabilidade à turma, incentivando-os a manterem uma boa postura nos ensaios e atenção a todas as minhas indicações. Desta vez o meu intuito foi colmatar todos os erros das apresentações públicas anteriores (como por exemplo ao nível dos ensaios para a performance ou a postura durante a interpretação), e ensaiar a turma o melhor possível. Infelizmente, na semana anterior ao concerto muitos dos alunos afirmaram que não iriam comparecer ao concerto final, o que se refletiu na falta de alunos para tocar instrumentos. Porém, rapidamente troquei alguns alunos de instrumento e, graças ao facto de, sempre que abordava uma canção ou peça ensinar em primeiro lugar todas as partes à turma toda, nenhum aluno mostrou dificuldades nesta mudança repentina de instrumento (e consequentemente de parte a tocar). Tal ideal de comunidade é defendido por Wuytack: “Wuytack pretende que todas as crianças estejam envolvidas com o fazer musical. Assim, é tudo ensinado a todos, de modo a não excluir nenhuma criança da atividade que está sendo proposta.” (Palheiros & Bourscheidt, 2012, p. 308)

Toda a preparação que realizei para este concerto, desde a realização de cartazes e convites (*ver anexo – concerto final*), até ao ensaio da própria turma, mostrou-se uma enorme aprendizagem para mim, ao nível da organização, da escolha de repertório e da motivação que tentei sempre passar à turma. No dia do concerto, durante a entrada dos encarregados de educação, coloquei uma junção de composições dos alunos feitas no software *Chrome Music Lab* (*ver em anexo – concerto final*). Expliquei aos familiares que a performance da turma se tinha iniciado desde o momento em que a primeira pessoa entrou, e que tudo o que estiveram a ouvir até aquele momento tinha sido fruto do trabalho feito na aula. Notei que os alunos ficaram bastante motivados com o facto de os seus encarregados de educação terem acesso ao seu trabalho, por isso considero que tal tenha sido uma mais-valia como estímulo positivo para o concerto em si. Ao nível da performance musical da turma (*ver anexo – concerto final*), considero que superou as minhas expectativas. Os alunos mostraram-se muito atentos à minha direção, tendo correspondido a tudo o que indiquei, mantendo uma postura correta desde o início e, musicalmente, não existiram grandes erros, apenas um, bastante notório, na última peça que era cantada por grupos de solistas, onde uma delas estava um pouco desafinada.

Todos estes momentos de apresentação pública foram uma enorme aprendizagem para mim no sentido de preparar a turma para estes eventos, inculcar nos alunos o espírito de responsabilidade e de compromisso, bem como ao nível de ensaios e decisão de repertório e de resolver dificuldades não previstas inicialmente (como a mudança de aluno-instrumento quando vários alunos faltaram ao concerto final). Era algo que nunca tinha feito, tendo a princípio sido um desafio, mas fez-me crescer e evoluir a nível profissional. Considero que é também muito relevante a abertura aos encarregados de educação, como forma de valorizar a disciplina e inculcar nos próprios familiares a importância da mesma.

3. CAPÍTULO III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de investigação intitulado “Regionalização do currículo de Educação Musical no 2º CEB, na Ilha da Madeira” tem como principais motivações o facto de, enquanto aluna do 1º e 2º CEB ter experienciado na prática esta regionalização do currículo, sem me aperceber que de um projeto se tratava. Quando estamos rodeados pelas nossas tradições regionais e/ou locais creio que a tendência é a não consciência de que aqueles costumes podem não ser comuns a todas as pessoas. Enquanto criança e aluna madeirense nunca tive noção de que em Portugal Continental o repertório ensinado pudesse diferir daquele que eu aprendera na Madeira. Assim, tendo agora uma melhor perceção das diferenças inerentes a um currículo regionalizado, este trabalho tem como principal intuito compreender o projeto de regionalização do currículo de Educação Musical na Madeira através de análise documental e de entrevistas a intervenientes-chave na sua implementação; o processo e o modo como foi e é implementado nas escolas e entender e debater as suas vantagens e desvantagens.

Esta investigação encontra-se dividida em seis subcapítulos após esta introdução. Um primeiro (3.2), onde irei abordar as várias definições e perspetivas, de diferentes autores, do conceito de “currículo”, apresentando também uma pequena evolução histórica do conceito; incidirei também sobre a definição de “regionalização do currículo” de uma forma mais geral e não tão focada no caso madeirense. O segundo subcapítulo (3.3) explicita a metodologia e os métodos de recolha de informação utilizados. O terceiro subcapítulo (3.4) é dedicado à contextualização e análise do processo de *Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2ºCiclo na Ilha da Madeira* (através de análise documental, literatura relevante e entrevistas). No quarto subcapítulo (3.5) analiso as perspetivas dos protagonistas envolvidos neste processo de regionalização curricular (através de entrevistas). Seguidamente (3.6), um estudo de caso da aplicação prática do projeto numa escola por uma Professora de Educação Musical (análise de aulas gravadas em vídeo). Finalmente, apresento conclusões bem como trilhos para investigação futura sobre este tema (3.7).

3.2. REVISÃO DA LITERATURA

3.2.1. O currículo

“Currículo é aquela série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta” (Bobbit; 1974, in Moulin; 1974, p.6)

Como ponto de partida para se compreender a problemática da regionalização do currículo, começarei por expor várias perspectivas acerca do conceito de currículo. Segundo Sacristán, “o termo currículo deriva da palavra latina curriculum” (Sacristán, 2013, p. 16). Ora, se voltarmos atrás no tempo, até à Europa Medieval, o currículo era sinónimo de “[...] lista de matérias ou conteúdos ou, ainda, a seriação dos estudos realizados na escola” (Moulin, 1974, p. 5), sendo as escolas apenas frequentadas por uma elite muito restrita. Aos restantes, eram destinadas aprendizagens como “[...] mestres de ofício que lhes transmitiam alguma habilidade artesanal” (Lima, 1973, in Moulin, 1974, p. 6).

Com o passar dos anos a definição de currículo foi sendo aprimorada e, em 1896, John Dewey demonstrou, através de uma escola-laboratório “[...] que os alunos aprendem melhor através de experiências do que por meio de atitude passiva” (Moulin, 1974, p. 6). Infelizmente, na época a ideia de Dewey não teve grande aceitação, mas abriu caminho para a definição de currículo do futuro. Alguns anos mais tarde, o conceito continua a evoluir e em 1950, Caswell define o currículo como sendo “[...] tudo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais, e de seus professores. Tudo o que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo. Em verdade, currículo tem sido definido como O AMBIENTE EM AÇÃO” (Moulin, 1974, p. 7). Assim, assistimos a uma evolução do conceito de currículo onde este passa de lista de disciplinas na escola, para ferramentas dadas aos alunos de forma a prepará-los para a vida adulta.

Pacheco debruçou-se igualmente sobre esta temática, dividindo o conceito em duas tradições: uma primeira, com início na Idade Média, que vê o currículo como um organizador de aprendizagens, planejado e com objetivos formulados. Esta perspectiva associa o currículo a conjuntos de conteúdos a serem ensinados, assumindo este conceito como um plano que tem de ser cumprido, em suma, “[...] falar de currículo ou falar de programa representa uma mesma

realidade, aparecendo, sobretudo na tradição francófona, como sinónimos” (Pacheco, 1995, p. 13). A segunda tradição difere um pouco da anterior e assume o currículo como algo mais prático, mais associado a um conjunto de experiências que os alunos vivem no seu contexto escolar (Pacheco, 1995). Assim,

[...] não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto [...], mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem (Pacheco, 1995, p. 13)

Mais recentemente é também possível observarmos algumas definições de currículo. Segundo Sacristán, o currículo “[...] é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (Sacristán, 2013, p. 17). Numa outra visão, Roldão e Almeida definem o currículo como “[...] o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão & de Almeida, 2018, p. 7) contudo, este não dá, atualmente, resposta às necessidades sociais atuais. Por fim, um outro parecer em relação a este conceito assume o currículo como “[...] pilar fundacional da educação formal [...]” (Duarte, 2021, p. 39).

3.2.2. A regionalização do currículo

A ligação da escola à região e à comunidade local é claramente reforçada se a primeira relevar as outras como conteúdos curriculares no sentido de se promover aprendizagens sobre elas e através delas (Lima, 2000, p. 7).

Para Pacheco, a regionalização do currículo está associada ao conceito de meio como conteúdo curricular:

o meio adquire um significado curricular quando se torna numa parte constituinte da organização do processo didático, ou seja, quando são utilizados os recursos que os diferentes protagonistas locais proporcionam à escola e que permitem não só o estabelecimento de uma relação de proximidade entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem, como também a experimentação e observação focalizada (Pacheco, 1995, p. 65).

A verdade é que, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (n.º 4 e 5 do art.º 47º) é possível perceber que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais”. Também Lima apresenta uma perspetiva em relação a esta temática, focada no facto de o meio ser tão ou mais importante “[...] como referência constante de aprendizagens como encará-lo como um conteúdo” (Lima, 2000, p. 14) assumindo, no entanto, que o meio não pode constituir a maioria dos conteúdos escolares uma vez que os alunos devem ter uma ideia mais generalizada do mundo que os rodeia e não apenas cingir-se ao que lhes é próximo (Lima, 2000).

Uma nova visão da escola, que aproxima progressivamente a noção de currículo com a problemática da regionalização deste, é também sugerida por Pinho, ao assumir os alunos como

[...] portadores de uma cultura, com necessidade da sua identificação nas raízes, da valorização consciente do que é património de todos no sentido de corporizarem e se apropriarem de conhecimentos, de afetos e de intervenções conscientes na comunidade a que pertencem, e de modo a que o seu valor seja respeitado e reconhecido (Pinho, 2000, p. 33).

A autora perspetiva também uma escola situada num espaço de intervenção, integrada numa sociedade real, enraizada, com um desenvolvimento mais próximo do quotidiano dos alunos (Pinho, 2000). Também Alonso e Sousa definiram este conceito de *currículo regionalizado* “[...] como uma adaptação do currículo nacional às características de determinada região” (Alonso & Sousa, 2012, p. 458). Ora, entendo então que o programa curricular deverá ter alguma margem para uma certa adaptação regional que poderá valorizar as experiências individuais de cada aluno.

Além disto, é também fundamental compreender que existem algumas preocupações a ter quando se fala em currículo regionalizado:

em primeiro lugar surge-nos a dimensão significativa de essas componentes serem unidades conceptuais relativas a fenómenos regionais e locais da história, da cultura, [...] etc. Por exemplo, quando pretendemos que os alunos comecem por se interrogar e por construir os seus conhecimentos sobre a história a partir dos acontecimentos passados na sua região ou mesmo na sua localidade de origem. (Pacheco, 1995, p. 75).

Neste sentido, na minha visão, quando um docente aborda conteúdos regionais na disciplina que leciona, precisa de ter a noção dessa parte regional e/ou local, ou seja, ao pedir exemplos aos alunos é importante compreender o seu quotidiano e até problematizá-lo no seu meio.

Pacheco afirma,

pode surgir-nos como significativa uma outra dimensão da componente regional e local, esta relativa a temáticas não centrais do conhecimento abrangido pela disciplina, ou seja, relativa a áreas de problemas que têm um âmbito regional e/ou local face a problemas que são nucleares no programa da disciplina em causa. Por exemplo, a imprensa regional e local é uma área de conhecimento periférica em relação dos conteúdos da disciplina de português, na medida em que não faz parte do campo conceptual ou do corpus textual aconselhado. (Pacheco, 1995, p. 75).

Na minha perspetiva, entendo que existam alguns temas relacionados com o contexto regional e/ou local que não estejam incluídas no programa da disciplina de Educação Musical, neste caso, e que, assim, é necessária alguma atenção de forma a gerir este tipo de situações da melhor forma. Por último, de acordo com o autor, o facto de a escola promover esta interação do meio no currículo faz com que as suas iniciativas ganhem significado, na dinâmica sociocultural e socioeconómica da região (Pacheco, 1995).

Também Bellem (1995) se debruçou sobre alguns dos principais obstáculos à gestão local e regional do currículo. O autor aponta tópicos como o facto de os conteúdos serem definidos, maioritariamente, com âmbito nacional, não dando assim, a meu ver, margem para um currículo regionalizado; os conteúdos selecionados são, ainda segundo Bellem, “[...] sem critérios de ligação a atividades produtivas e sociais” (Bellem, 1995, p. 35). O “fracionamento maioritário dos tempos letivos em aulas de 50 minutos, mais adequados a palestras ou demonstrações” (Bellem, 1995, p. 35) também são um obstáculo, bem como “entraves à saída dos alunos das salas para atividades educativas de exterior e dificuldades burocráticas colocadas à entrada de atores da comunidade nas aulas, mesmo a convite dos professores” (Bellem, 1995).

Apesar de todas estas dificuldades, Bellem expõe algumas formas de contrariá-las: sugere um levantamento de atividades sociais relacionadas com o meio e a disciplina, que tenham utilidade curricular, para que sejam transformadas em atividades escolares de turma e também a colaboração dos alunos e professores de forma a organizar um “[...] banco de informação e

documentação da disciplina [...]” (Bellem, 1995, p. 37). Outros obstáculos foram também apontados num inquérito lançado pelo PEPT¹ a docentes no exercício das suas funções:

as estruturas do nosso sistema educativo e a escola portuguesa tradicional, pelas suas características, dificultam, a muitos níveis, o desenvolvimento de componentes regionais e locais dos currículos”; “os currículos são uniformes e os programas prescritos, definidos centralmente, pensados por disciplina, orientados mais pelo saber que pelo viver (Trigo, 2000, p. 43).

Alguns professores referem também a questão da motivação, afirmando que

a motivação será tanto mais profunda quanto mais for ao encontro dos interesses e vivências do aluno. A abordagem do currículo através do meio torna a escola mais viva e promotora de sucesso”; “Ninguém pode amar o que não conhece e os alunos sentem-se naufragados num mar que não é o seu”; “Há no fundo falta de motivação e de interesse pelos programas devido precisamente à falta de articulação com as suas vivências. A interligação dos conteúdos programáticos com os pormenores concretos do seu quotidiano seria a forma ideal de aprender, de formar-se e de se informar (Trigo, 2000, p. 44).

No âmbito do mesmo inquérito foram também sugeridas algumas soluções para combater as dificuldades acima mencionadas, tais como, o apoio de entidades locais (como autarquias, junta de freguesia, etc.) ou a integração de professores recém-chegados na realidade do meio em que a escola está inserida, com um plano de atividades diversificado (Trigo, 2000).

Focar-me-ei de seguida nas propostas sugeridas para a disciplina de Educação Musical, no que concerne ao documento “Programa de Educação para Todos – da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais” onde são dadas algumas sugestões de “[...] componentes regionais e locais passíveis de integração, episódica ou regular, nos conteúdos programáticos de frequência obrigatória.” (Pacheco, 1995, p. 75). De acordo com este documento, é fulcral ouvir e conhecer música tendo sempre presente a realidade local, neste caso, o património musical português. Alguns exemplos são “ a organização de concertos escolares, seja *com prata da casa*, seja com a colaboração de sujeitos ou instituições exteriores; a audição de músicos instrumentistas locais; a recolha de cancionero tradicional; a construção elementar de instrumentos de percussão regionais; a visita guiada a fabricantes de instrumentos

¹ Programa Educação Para Todos

musicais; organização de grupos corais ou instrumentais; o estudo das vivências musicais e das associações ligadas à prática musical das populações locais; as biografias e histórias de vida, reveladoras de entrosamento entre a prática musical e a cultura do tempo; a promoção da formação musical da comunidade escolar, encarando-se a disciplina como recurso de outras disciplinas, nomeadamente o português e a história (tenha-se em conta o crescente movimento de “reconstituições” históricas, onde a música é necessária como elemento da “atmosfera” do tempo” (Pacheco, 1995, p. 81). Esta questão da regionalização do currículo é também fundamental para a preservação do património cultural, estimulando o pensamento crítico em relação aquilo que é produzido no próprio meio e “caraterizar a música portuguesa numa perspetiva histórica, geográfica e social” (ME, 1991:370 *in* Pacheco, 1995, p.88).

Por fim, é importante salientar que este ideal de currículo regionalizado já acontecia na Região Autónoma dos Açores: «[...] em 2001 a Assembleia Legislativa, que é o principal órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores, legislou, pela primeira vez, sobre o currículo regional do arquipélago, assumindo, no nº1 do Artigo 1º do Decreto Legislativo Regional nº 15/2001/A, que determinados aspetos da gestão curricular nos ensinos básico e secundário “devem ser objeto de intervenção da administração regional autónoma”» (Alonso & Sousa, 2012, p. 457). Salientam-se alguns documentos relevantes para este processo de regionalização, nomeadamente “Competências essenciais do currículo regional do Ensino Básico” e “Currículo regional da Educação Básica”. Assiste-se assim a um incremento da regionalização do currículo, uma vez que ambas as Regiões Autónomas o implementaram, o que pode ser um estímulo para uma eventual futura adoção em Portugal Continental.

3.3. METODOLOGIA

Para a realização deste projeto, a metodologia utilizada pode traduzir-se em qualitativa e intensiva, e os métodos de recolha e tratamento de dados são: análise documental, entrevistas (e respetiva categorização) e observação indireta de aulas (através de gravações cedidas por uma escola, de uma turma de 2º CEB).

Quanto à análise documental, os documentos sujeitos a análise são o Decreto-Lei nº364/79 de 4 de setembro, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro e o artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo (*ver em anexo*). Em relação a estes documentos a minha intenção

é perceber como é que, a nível legal, a Madeira conseguiu criar este projeto de Regionalização do Currículo, ou seja, a fundamentação legal do processo. Um outro documento analisado é o artigo, da autoria de Paulo Esteireiro, “A conservação do património musical regional através da educação. O Processo de Regionalização do Currículo de Educação Musical (2º CEB) na Região Autónoma da Madeira”, publicado na Revista da APEM. Este artigo, que incide na descrição deste projeto de regionalização, será alvo de análise com o intuito de perceber os antecedentes deste mesmo projeto, compreender a sua evolução e ter uma melhor perceção do seu documento orientador.

A análise documental é uma forma de tratar informação que pretende representar de maneira distinta essa primeira informação que foi recolhida. “O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação [...] com o máximo de pertinência [...]” (Bardin, 2016, p. 51). Desta forma, a escolha por este método deveu-se ao facto de a maioria da informação sobre a temática a ser trabalhada se encontrar dispersa por vários livros, artigos, etc., havendo então a necessidade de a recolher juntar, articular e sistematizar, para uma melhor compreensão do seu conteúdo.

No que diz respeito às entrevistas, foram realizadas seis a protagonistas do processo de regionalização do currículo de Educação Musical na Madeira, sendo o principal objetivo obter várias perspetivas acerca de alguns traços gerais relacionados com o projeto (opinião acerca do mesmo, se consideram que existam vantagens ou desvantagens, etc.).

Participantes: as figuras entrevistadas para este projeto de investigação foram selecionadas por terem intervindo, de forma significativa, no projeto de regionalização do currículo de Educação Musical no 2º CEB, na Ilha da Madeira. São elas o Doutor Carlos Gonçalves, que deu início a este projeto; Doutor Paulo Esteireiro (cujo papel neste projeto incluía a sua coordenação); Professor Ricardo Correia (ex-coordenador do projeto de regionalização do currículo e professor de Educação Musical), Professora Susana Abrantes (atual coordenadora do projeto de regionalização do currículo e professora de Educação Musical), Professor Vítor Sardinha (cuja função esteve relacionada com textos sobre instrumentos tradicionais e a seleção de exemplos musicais) e um dos professores que, durante uma certa etapa da criação do projeto,

esteve responsável pela implementação das atividades pedagógicas em sala de aula (e que pediu o anonimato).

Procedimento: realização de entrevistas (semiestruturadas) online, via Zoom, anuídas pelos entrevistados.

Optei por realizar as entrevistas de forma semiestruturada, com auxílio de um guião, que servia como orientação durante a entrevista. Esta decisão por uma entrevista semiestruturada deveu-se ao facto de esta possibilitar alterações ao guião, em tempo real, sendo assim possível que se acrescentem questões que inicialmente não estariam pensadas, mas que, devido ao discurso do entrevistado, fazem sentido inquirir, moldando assim o conteúdo da própria entrevista (Bogdan & Biklen, 1999). “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 134). Assim, este método foi escolhido para tentar recolher o máximo de informações que os entrevistados pudessem ter, perceber o seu parecer e suas perspetivas em relação ao tema, bem como colmatar alguma inexistência de informação documental, que não se encontra online nem editada em livros.

Instrumento de recolha: para cada entrevistado foi criado um guião de entrevista (*ver em anexo*), onde constam perguntas que seriam comuns a todos os entrevistados, de carácter mais geral, e questões mais específicas, adaptadas e relacionadas com o papel que cada entrevistado teve no projeto de regionalização.

Finalmente, observei indiretamente e analisei duas aulas gravadas em vídeo onde é visível a implementação do projeto de regionalização do currículo em contexto de sala de aula por uma professora numa determinada escola.² O meu principal objetivo foi compreender e observar de que forma é que este projeto é aplicado atualmente por uma professora numa escola do 2º CEB. As turmas presentes na gravação são do 5º e 6º ano de escolaridade e foram escolhidas pela escola, de acordo com a disponibilidade dos Encarregados de Educação para a

² Pela razão prática de não me poder deslocar à Madeira, devido ao Mestrado, foi necessário delegar a produção e seleção das aulas à Escola e à docente.

autorização das gravações. De uma forma geral, analisei de que forma é que a abordagem da docente, a escolha de repertório, as temáticas da aula se projetam naquilo que é o projeto de regionalização do currículo e como o materializam em sala de aula.

Este é, pois, um estudo de caso em que a análise das gravações de aulas é articulada com análise documental e as entrevistas referidas anteriormente, e que serviram para recolher o máximo de informação disponível: “o investigador começa por recolher toda a informação disponível sobre o problema e toma nota das personalidades a quem e pode dirigir e onde deve procurar. Se regista pouca informação, tem de fazer observações, entrevistas, etc.” (Kemp & Adelman, 1995, p. 112)

Pretendo, como afirmam Adelman e Kemp, relatar ao pormenor os acontecimentos, com a maior precisão possível:

O seu objetivo é relatar, pormenorizadamente, os acontecimentos e as suas relações internas e externas. Tudo tem de ser feito com tanta precisão e credibilidade que todas as relações entre casos concretos se enquadrem dentro dos limites estabelecidos [...] (Kemp & Adelman, 1995, p. 111)

3.4. A REGIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ILHA DA MADEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO, ORIGEM E IMPLEMENTAÇÃO

Apesar da LBSE prever a possibilidade de os órgãos regionais programarem atividades de complemento curricular no âmbito regional [...] a verdade é que ainda não havia nada consistente nesse sentido. (Santos, 2020, p. 72).

Em 1979, o Decreto-Lei nº364/79 de 4 de setembro consagra a “[...] autonomia político-administrativa da Região” o que resultou também na “[...] autonomia nos domínios da educação e investigação científica” sendo que esta última obrigava a uma transferência “[...] dos serviços periféricos do respetivo Ministério” e à definição de “[...] atribuições que nestas

matérias pertençam à esfera da autonomia regional e aquelas que se reservam ao Governo da República como garantia necessária da unidade nacional e da igualdade dos cidadãos no acesso ao ensino [...]”. É também decretado que “compete aos órgãos de Governo próprio da Região Autónoma da Madeira assegurar o correto desenvolvimento da ação educativa na Região, promovendo a aplicação dos princípios gerais do sistema nacional de educação” (Artigo 1º).

Posteriormente, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro foi também um importante estímulo à autonomia curricular, já que prevê “que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.” Ou seja, existe aqui um incentivo à descentralização curricular que, aliado ao artigo 47º da LBSE “A nível regional, e com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a atividade educativa, será criado em cada região um departamento regional de educação, em termos a regulamentar por decreto-lei.”, fundamentam, legalmente, as iniciativas para a tentativa de regionalização do currículo.

Um outro fator que motivou este processo de regionalização é o facto de, segundo Paulo Esteireiro, o currículo nacional dar pouco valor às características locais, caracterizando-o como excessivamente centralista, fazendo com que exista um desfasamento entre o que os alunos aprendem e os contextos onde estão inseridos (Esteireiro, 2007, pp. 28,29). Deste modo, o projeto de regionalização do currículo, procura uma certa autonomia curricular regional, sempre em articulação com o currículo nacional.

3.4.1. O projeto de regionalização do currículo de Educação Musical

O projeto de regionalização do currículo de Educação Musical foi proposto, durante o I Congresso de Professores de Educação Musical na Madeira em 2002: “tal proposta consistia em regionalizar o currículo nacional (EM) em cerca de 30%” (Esteireiro, 2007, *in* Santos, 2020, p.72). Os antecedentes deste projeto levam-nos à anterior criação de um Observatório da Educação Musical, que, de acordo com Vítor Sardinha na entrevista que realizei, tinha como principal intuito “[...] recolher o máximo de informações que seriam úteis para uma futura teorização de um “programa comum” na área da [...] Educação Musical”. Em suma, Vítor

Sardinha visitou as escolas da Madeira e Porto Santo, “[...] realizando entrevistas e inquéritos aos professores e conselhos executivos fazendo observações sobre as condições das aulas e dos espaços e equipamentos [...]”. Algumas das principais motivações por detrás deste projeto foram o facto de os alunos da Ilha da Madeira receberem uma preparação musical no 1ºCiclo que provocaria um “[...] desfasamento em relação ao currículo nacional, onde o primeiro contacto sério com professores de música especializados surge geralmente no 2ºciclo [...]” (Esteireiro, 2006, *in* Santos, 2020, p.73). Tal como afirmou Vítor Sardinha na entrevista realizada:

A realidade na minha sala de aula em todas estas escolas do continente era completamente diferente. Os alunos chegavam à prática musical e aos conceitos da música pela primeira vez na sua vida, no 5º ano de escolaridade. Ao contrário da minha experiência enquanto professor na Madeira em que desde o início dos anos 80, a música fazia parte do currículo escolar desde o 1º ano de escolaridade, durante todo o 1º ciclo [...]. Isto fazia e faz toda a diferença!

Os aspetos referidos como tendo originado este projeto de regionalização curricular foram o facto de a música tradicional madeirense não ser muito reconhecida nos manuais a nível nacional (Esteireiro, 2006 *in* Santos, 2020), “a necessidade de criar personalidades modelo mais próximas dos alunos, de modo a aumentar o orgulho pelos músicos da sua terra e a motivação para a prática musical” (Esteireiro, 2006, *in* Santos, 2020, p.73), “fortificar a identidade regional, numa época de forte globalização económica e cultural” (Esteireiro, 2007, p. 28) e o facto de a ausência dos conteúdos regionais no manuais estar a levar a que os alunos “[...] conheçam a música do todo nacional e do mundo [...], mas desconheçam quase totalmente a música da sua terra [...]. Conhecem-se os “outros”; não se conhece a identidade local e regional” (Esteireiro, 2007, p. 29). Desta forma, o Secretário Regional da Educação, presente no congresso anteriormente referido, autorizou a “[...] regionalização de 30% dos conteúdos do currículo nacional” (Esteireiro, 2007, p. 28).

Este projeto de regionalização do currículo, liderado pelo (Gabinete Coordenador de Educação Artística) GCEA começou por criar uma equipa de professores cuja tarefa seria a formulação de atividades pedagógicas de apoio aos docentes de Educação Musical que acabariam por constituir o livro de apoio ao projeto da regionalização do currículo (acompanhado por dois CDs) (ver sistematização da evolução do projeto no gráfico abaixo). O livro está dividido em dois módulos, o primeiro denomina-se “Música Tradicional

Madeirense”, sendo este “[...]constituído por exemplos musicais da tradição rural madeirense e que procura ligar a criança à família e às tradições da região” (Esteireiro, 2007, p. 30), e o segundo, que tem como temática “Música e Músicos Madeirenses do Século XX” e “[...]procura ligar o aluno aos músicos de referência da região [...] e permitir a experiência de uma vivência musical direta, de modo a mostrar a enorme variedade e riqueza musical existente na cultura madeirense” (Esteireiro, 2007, p. 30). Oferece ainda vinte e dois exemplos musicais, sendo que para cada um destes exemplos foi também criada uma proposta de atividade a implementar em sala de aula, de acordo com o currículo nacional (Santos, 2020).

No primeiro módulo, o principal objetivo foi selecionar exemplos musicais que dessem a conhecer a variedade de música tradicional madeirense que existe. Um dos principais desafios foi a não existência de uma partitura ou de gravações áudio; no entanto, com o auxílio do grupo musical “Xarabanda” este obstáculo foi ultrapassado, já que este grupo tinha em formato digital algumas melodias tradicionais. Já em relação ao segundo módulo, os exemplos musicais tinham como intuito mostrar aos alunos existem várias subculturas musicais madeirenses, e não apenas uma só, explicando que cada uma delas tem o seu lugar de ação (Esteireiro, 2007). Algumas dificuldades apontadas em relação a este segundo módulo foram a não existência de gravações, sendo que o GCEA esteve responsável por fazer as gravações necessárias e a recolha de informação, uma vez que esta se encontrava dispersa, o que levou a um maior gasto de tempo já que também foi necessário entrevistar alguns músicos, de modo a colmatar falhas de informação (Esteireiro, 2007).

Após esta seleção de repertório foram criados textos de apoio, “[...] cuja principal função é auxiliar o professor aquando da apresentação do contexto cultural dos exemplos musicais aos alunos” (Esteireiro, 2007, p. 31). Os conteúdos destes textos de apoio são distintos no 1º e 2º módulo. Assim, no primeiro, era possível encontrar definições do género musical abordado, uma lista de instrumentos que seriam utilizados para acompanhar o mesmo, uma explicação acerca do carácter emotivo e do assunto que tratava a peça e por fim, algumas outras informações sobre a peça. Já no segundo módulo as informações eram relativas aos locais onde os músicos daquele género costumavam atuar, que géneros musicais é que esses músicos interpretavam, o tipo de instrumentos utilizados e algumas informações sobre o exemplo musical. Neste módulo optou-se também por adicionar um parâmetro de “notas biográficas” para dar a conhecer aos alunos “[...] a existência de carreiras profissionais ligadas ao mundo

da música, criando em simultâneo personalidades-modelo mais próximas da sua realidade quotidiana” (Esteireiro, 2007, p. 32).

Fazia também parte deste documento um trabalho iconográfico, que ilustrava com imagens os contextos sociais do repertório abordado. Por fim, consta deste livro um programa onde é possível encontrar, de forma sintetizada, os objetivos do módulo com uma proposta de duração, as competências a desenvolver pelo aluno, o vocabulário musical a ser desenvolvido e atividades de aprendizagem a serem desenvolvidas.

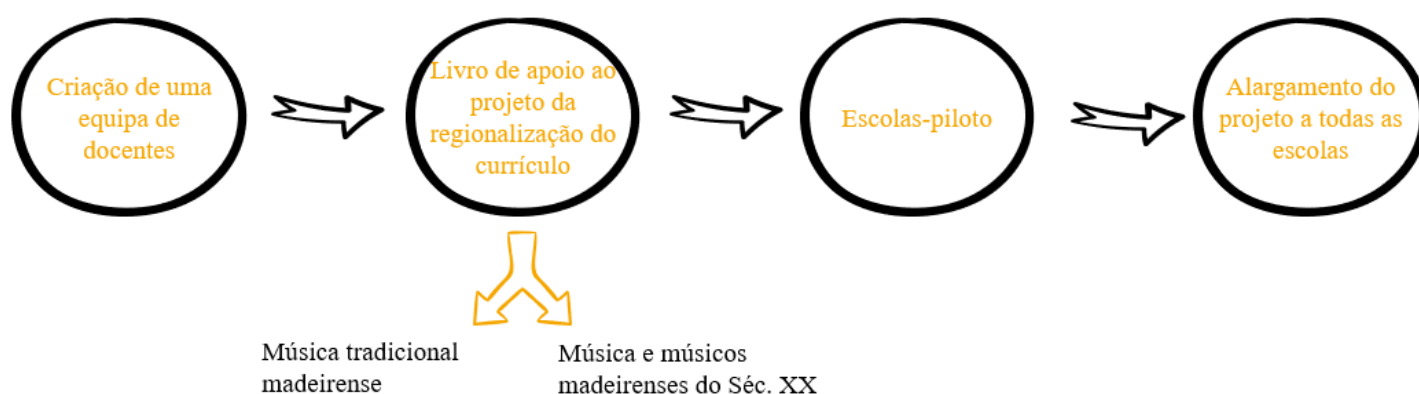
O passo seguinte foi a criação de atividades para cada um dos vinte e dois exemplos que constam do livro. Para tal, foi criada “[...] uma comissão com professores de educação musical das escolas do 2º ciclo [...]” (entrevista a Carlos Gonçalves), que tinham como principais tarefas criar as propostas de atividades de acordo com o documento das *Competências Essenciais da disciplina de Educação Musical* para a disciplina de Educação Musical e experimentar essas mesmas atividades nas suas turmas, fazer eventuais correções e avaliar se iriam ou não fazer parte do documento final.

Este projeto foi então testado em escolas-piloto e, devido aos seus resultados, considerados positivos, foi mais tarde alargado a muitas escolas da região. Para tal procedeu-se à formalização da edição do livro orientador de apoio aos professores (colmatando assim a falha de existência de material e promovendo a conservação do património), realizaram-se formações destinadas aos professores, nas quais foram ensinadas todas as 22 atividades que constam do documento orientador. Foi criado um cargo de liderança do projeto, o de coordenador do projeto de regionalização, que é exercido por um docente de Educação Musical no 2ºCiclo, que, com redução (parcial) de horário que visita as escolas, comunica com os restantes docentes no sentido de perceber se existem algumas dificuldades e de que forma estas poderão ser ultrapassadas e organiza também atividades extracurriculares relacionada com o projeto de regionalização (Esteireiro, 2007).

Atualmente, esta comissão de coordenação mantém-se, e continua o trabalho que tem sido feito até ao momento. Continua a existir formação para os professores no sentido de mostrar algumas atividades do projeto de regionalização do currículo, em formato de conferência: “existe um plano anual de conferências [...] o coordenador pega nos materiais

pedagógicos que existem [...] e vai às escolas e apresenta aos alunos [...] e ao professor. Há aqui um trabalho conjunto [...]” (entrevista a Ricardo Correia). Ora, isto permite, em primeiro um lugar um contacto muito próximo entre a coordenação do projeto e os docentes que o implementam, além de que é uma mais-valia para quem não tem grande conhecimento das atividades sugeridas.

Como sistematização final, eis um esquema-síntese da implementação do projeto:



3.5. PERSPETIVAS DOS PROTAGONISTAS DO PROCESSO DE REGIONALIZAÇÃO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Temas transversais

As perspetivas dos seis protagonistas do processo de regionalização curricular do ensino de Educação Musical na RAM foram recolhidas através de entrevistas. Estas permitiram aprofundar o tema ao mostraram uma diversidade de visões, sistematizadas em tabelas de categorização temática e depois discutidas.

CATEGORIA A: Identidade – clarificação do papel no projeto de regionalização do currículo	
<p>Susana Abrantes <i>Função no projeto:</i> professora de Educação Musical; atual coordenadora da regionalização do currículo.</p>	<p>“Este cargo [coordenador do projeto de regionalização do currículo] traduz-se em coordenar a equipa que está a trabalhar comigo [...]; fazer e preparar novas atividades; estar sempre a atualizar o site da regionalização; fazer as conferências didáticas / pedagógicas nas escolas; no fundo implementar e dar a conhecer o projeto”</p>
<p>Prof. Ed. Musical <i>Função no projeto:</i> responsável pela implementação das atividades pedagógicas em sala de aula.</p>	<p>[Um dos docentes responsáveis pela implementação das primeiras atividades do projeto, em sala de aula]</p>
<p>Paulo Esteireiro <i>Função no projeto:</i> coordenação; realização de textos de apoio, notas biográficas, etc.</p>	<p>“Acabei por coordenar mais a parte de engenharia [...] foi produzir a documentação: os livros, edições e acabei por dar um pouco “corpo” ao projeto”</p>
<p>Ricardo Correia <i>Função no projeto:</i> professor de Educação Musical; ex-coordenador da regionalização do currículo.</p>	<p>“O coordenador do projeto [...] tem várias valências: uma na parte da documentação [...], as conferências nas escolas [...], trabalha em conjunto com uma equipa de professores”</p>
<p>Vítor Sardinha <i>Função no projeto:</i> textos sobre instrumentos tradicionais e a seleção de exemplos musicais.</p>	<p>“De volta à Madeira em 2002, apresentei no 1ª Encontro de Professores de Educação Musical da Madeira a ideia de introduzir no currículo da disciplina de Educação Musical, repertório das várias culturas musicais madeirenses”</p>
<p>Carlos Gonçalves <i>Função no projeto:</i> Um dos mentores.</p>	<p>“Mas eu fui insistindo com a diretora regional [da educação], é preciso fazer qualquer coisa com o 2º ciclo. Porque, as aulas de música no 2º ciclo [...] os miúdos não gostavam.”</p> <p>“Eu encarreguei-o [Paulo Esteireiro] dessa área da regionalização do currículo”</p>

A **Categoria A** revela as diferentes funções que cada protagonista desempenha ou desempenhou neste processo: desde a atual coordenadora do projeto de regionalização do currículo, até aos fundadores do projeto, passando por um dos docentes que implementou atividades pedagógicas enquanto projeto-piloto e por um dos ex-coordenadores do projeto.

CATEGORIA B: Conhecimento do projeto de regionalização do currículo – conhecimento do projeto antes de fazer parte do mesmo	
Susana Abrantes <i>Função no projeto:</i> professora de Educação Musical; atual coordenadora da regionalização do currículo.	“Antes de vir para o projeto, isto há uns oito anos, a verdade é que eu só me debruçava sobre a parte tradicional. Depois de vir para o projeto realmente comecei a ver um panorama completamente diferente e um mundo ainda a explorar. Aí sim, comecei a trabalhar nas minhas aulas outra vertente da regionalização que não a parte tradicional”
Prof. Ed. Musical <i>Função no projeto:</i> responsável pela implementação das atividades pedagógicas em sala de aula.	Não se aplica
Paulo Esteireiro <i>Função no projeto:</i> coordenação; realização de textos de apoio, notas biográficas, etc.	“O projeto começou antes da minha chegada à Madeira”
Ricardo Correia <i>Função no projeto:</i> professor de Educação Musical; ex-coordenador da regionalização do currículo.	“Não conhecia o projeto quando comecei a coordená-lo [...] estava a começar a dar aulas há sensivelmente dois anos”
Vítor Sardinha <i>Função no projeto:</i> textos sobre instrumentos tradicionais e a seleção de exemplos musicais.	Não se aplica
Carlos Gonçalves <i>Função no projeto:</i> Um dos mentores.	Não se aplica

A **Categoria B** permite saber que os docentes de Educação Musical Susana Abrantes e Ricardo Correia, pouco conheciam o projeto e o implementavam na sua sala de aula, antes de desempenharem o cargo de coordenadores do projeto. Observa-se aqui uma promoção da cultura musical madeirense não só para os alunos, mas neste caso, também para os professores. Esta questão não se aplica aos responsáveis pelo início do projeto.

CATEGORIA C: Vantagens e desvantagens do projeto de regionalização do currículo	
<p>Susana Abrantes <i>Função no projeto:</i> professora de Educação Musical; atual coordenadora da regionalização do currículo.</p>	<p>[vantagem] “Desde criar uma identidade social e comum; preservar e saber um pouco da nossa história”</p> <p>“Não considero desvantagem nenhuma”</p>
<p>Prof. Ed. Musical <i>Função no projeto:</i> responsável pela implementação das atividades pedagógicas em sala de aula.</p>	<p>“[vantagens] “para as nossas crianças que no futuro serão os profissionais que teremos, saberem um pouco da nossa história musical da Madeira”</p> <p>“Eu acho que não tem desvantagens”</p>
<p>Paulo Esteireiro <i>Função no projeto:</i> coordenação; realização de textos de apoio, notas biográficas, etc.</p>	<p>“Eu praticamente só vejo vantagens. Quer dizer, há desvantagens para os professores que têm de aprender músicas novas e ensiná-las, mas para os alunos não há desvantagem nenhuma [...]”</p>
<p>Ricardo Correia <i>Função no projeto:</i> professor de Educação Musical; ex-coordenador da regionalização do currículo.</p>	<p>” [Vantagens]: preservação do património”</p> <p>“Desvantagens: [...] a aposta nestas novas tecnologias [...] é uma boa aposta, mas [...] os professores que já têm mais alguma idade, [...] poderá ser uma desvantagem não haver uma edição física para resposta a estes professores”.</p>
<p>Vítor Sardinha <i>Função no projeto:</i> textos sobre instrumentos tradicionais e a seleção de exemplos musicais.</p>	<p>Vantagens: “[...] continuamos no caminho da construção do sucesso [...] sem quebras na transição entre eles como infelizmente ainda acontece no resto do país.”</p> <p>Desvantagens: “Não encontro nenhuma se o processo for ativo, reflexivo, bem avaliado [...]”</p>
<p>Carlos Gonçalves <i>Função no projeto:</i> Um dos mentores.</p>	<p>“Eu acho que desvantagens...nenhumas</p>

Relativamente às vantagens e desvantagens (**Categoria C**), a principal vantagem apontada é a conservação do património musical madeirense. Constata-se uma desvantagem, apontada por Ricardo Correia, que parece ser mais um obstáculo técnico à implementação, relacionado com as novas tecnologias poderem ser um entrave aos docentes de faixa etária superior. Paulo Esteireiro menciona como possível inconveniente a necessidade de aprendizagem do novo repertório por parte dos professores. Os restantes entrevistados afirmaram não conhecer qualquer desvantagem deste projeto de regionalização do currículo.

CATEGORIA D: Posição quanto à não obrigatoriedade da implementação do projeto nas escolas da RAM	
<p>Susana Abrantes <i>Função no projeto:</i> professora de Educação Musical; atual coordenadora da regionalização do currículo.</p>	<p>“Isto funciona mais à base da componente não letiva [...] e há outros projetos que a escola considera ser mais importantes [...] põe os alunos em desvantagem em relação uns aos outros”</p>
<p>Prof. Ed. Musical <i>Função no projeto:</i> responsável pela implementação das atividades pedagógicas em sala de aula.</p>	<p>“Por um lado, pode ser uma dificuldade, os alunos não ficam todos todos na mesma abrangência de conhecimentos sobre a música da Madeira, mas, por outro lado, [...] se um professor não estiver muito motivado para dar estas aulas é um bocado difícil estarem a obrigá-lo a dar essas aulas [...] porque se ele não estiver motivado e gostar, como é que ele vai ensinar os alunos?”</p>
<p>Paulo Esteireiro <i>Função no projeto:</i> coordenação; realização de textos de apoio, notas biográficas, etc.</p>	<p>“Aquilo teve a sua cota de sucesso, mas, ao não ser obrigatório tornou-se também um pouco, pronto, os conteúdos que eles [docentes] achavam que tinha sucesso, eles aplicavam aquilo que lhes apetecia sem nenhuma obrigatoriedade”</p>
<p>Ricardo Correia <i>Função no projeto:</i> professor de Educação Musical; ex-coordenador da regionalização do currículo.</p>	<p>“No meu ponto de vista penso que não seria necessário haver uma obrigação, mas uma recomendação, penso que é o ideal”</p>
<p>Vítor Sardinha <i>Função no projeto:</i> textos sobre instrumentos tradicionais e a seleção de exemplos musicais.</p>	<p>“A Regionalização do Currículo não é obrigatória, é um complemento ao Currículo Nacional [...]”</p>
<p>Carlos Gonçalves <i>Função no projeto:</i> Um dos mentores.</p>	<p>“Eu acho que é uma desvantagem [o projeto não ser obrigatório]”</p>

Salientando agora a **Categoria D**, as opiniões foram díspares respeitantes à não obrigatoriedade da implementação deste projeto de regionalização curricular nas escolas da RAM: Susana Abrantes considera que a escola salienta mais outros projetos do que este, afirmando que esta não obrigatoriedade cria desvantagens entre os alunos; o docente de Educação Musical (que requereu anonimato) indica o mesmo motivo da desigualdade entre os alunos afirmando, porém, que se fosse obrigatório tal poderia condicionar a motivação de docentes a quem esta temática regional não interessasse. Vítor Sardinha afirma o projeto como uma complementação ao Currículo Nacional da disciplina, enquanto Ricardo Correia sugere

que a implementação do mesmo seja recomendada e não obrigatória. Contrariamente, Paulo Esteireiro e Carlos Gonçalves afirmam como uma clara desvantagem o facto de esta implementação do projeto de regionalização curricular não ser obrigatória. É então comum aos docentes de Educação Musical entrevistados a não preferência pelo carácter obrigatório, contrariamente ao parecer de alguns dos mentores do projeto o que, no meu parecer crítico, poderá estar relacionando com as funções que estes intervenientes desempenham.

CATEGORIA E: Posição acerca de este projeto poder ter ou não como objetivo, a afirmação cultural regional, em relação a Portugal Continental	
Susana Abrantes <i>Função no projeto:</i> professora de Educação Musical; atual coordenadora da regionalização do currículo.	“Eu acho que é um projeto que todo o Portugal devia de adotar, mas não tem nada a ver com afirmação, somos todos portugueses”
Prof. Ed. Musical <i>Função no projeto:</i> responsável pela implementação das atividades pedagógicas em sala de aula.	“Eu não sei se esse é um dos objetivos [...] o principal objetivo foi que as nossas crianças [...] tivessem um bocadinho mais de conhecimento da nossa música madeirense. [...] Tem é depois essa consequência de afirmação em relação ao continente”
Paulo Esteireiro <i>Função no projeto:</i> coordenação; realização de textos de apoio, notas biográficas, etc.	“ Sim, [...] os alunos às vezes tinham nos manuais músicas do mundo [...] mas depois a música da sua cultura à volta, não aprendiam nada. De certo modo havia aqui um provincianismo ao contrário, ou seja, só o que era de fora é que era ensinado e era bom”
Ricardo Correia <i>Função no projeto:</i> professor de Educação Musical; ex-coordenador da regionalização do currículo.	“[...] Penso que a gente irá sempre esbarrar na parte de preservar o património musical madeirense, não uma afirmação [...] mas mais numa ótica de preservação”
Vítor Sardinha <i>Função no projeto:</i> textos sobre instrumentos tradicionais e a seleção de exemplos musicais.	“O propósito nunca foi esse. [...]
Carlos Gonçalves <i>Função no projeto:</i> Um dos mentores.	“Eu acho que a nossa preocupação nunca foi fazer a diferença do continente ou dos Açores. [...] A nossa preocupação foi ser inovadores e fazer tudo pelas crianças que é para isso que nós trabalhamos”.

Na **Categoria E**, percebe-se, na visão de algum dos entrevistados, este projeto constituía uma tentativa de afirmação cultural da Madeira, em relação a Portugal Continental. Paulo Esteireiro afirma que essa foi uma intenção, justificando-a com a falta de referências às

tradições musicais madeirenses nos manuais da disciplina de Educação Musical. Por sua vez, o docente de Educação Musical considera que tal afirmação identitária não teria sido, à partida, uma intenção do projeto de regionalização do currículo, mas acaba por ser uma consequência. Os restantes entrevistados não creem que a afirmação cultural tenha sido um objetivo, tendo alguns apontado como principal intuito deste projeto colmatar as necessidades dos alunos madeirenses.

CATEGORIA F: Envolvimento em mais do que uma edição do documento orientador da regionalização do currículo	
Susana Abrantes <i>Função no projeto:</i> professora de Educação Musical; atual coordenadora da regionalização do currículo.	[atualização do site da regionalização do currículo]
Prof. Ed. Musical <i>Função no projeto:</i> responsável pela implementação das atividades pedagógicas em sala de aula.	“Foi só na primeira edição”
Paulo Esteireiro <i>Função no projeto:</i> coordenação; realização de textos de apoio, notas biográficas, etc.	
Ricardo Correia <i>Função no projeto:</i> professor de Educação Musical; ex-coordenador da regionalização do currículo.	“Tive [envolvido] no site [...]. O site acabou por ser o centro onde começamos a colocar tudo o que era criado. Acabou por não haver uma edição física, mas o site acabava por ser o local onde se colocava os materiais de apoio ao professor”.
Vítor Sardinha <i>Função no projeto:</i> textos sobre instrumentos tradicionais e a seleção de exemplos musicais.	“Não [estive envolvido]. Apenas a primeira edição “
Carlos Gonçalves <i>Função no projeto:</i> Um dos mentores.	

Com a **Categoria F** procurei saber se algum dos entrevistados esteve envolvido nalguma edição do documento orientador. Sei que apenas a atual coordenadora do projeto e o ex-coordenador do mesmo se mantiveram ativos na edição de materiais, neste caso, em formato digital com a adoção do site. Creio que tal se deva às funções inerentes ao cargo de coordenador do Projeto de Regionalização do Currículo de Educação Musical, que é a quem compete produzir materiais de apoio.

CATEGORIA G: Desafios futuros para este projeto no âmbito da educação musical	
Susana Abrantes <i>Função no projeto:</i> professora de Educação Musical; atual coordenadora da regionalização do currículo.	“Conseguir por toda a gente nas escolas a trabalhar; dar a conhecer toda a nossa identidade aos alunos; fazer da regionalização um ponto assente das nossas aulas; continuar com o projeto para cada vez trabalhar mais e melhor”
Prof. Ed. Musical <i>Função no projeto:</i> responsável pela implementação das atividades pedagógicas em sala de aula.	“Adequar as músicas [...]; suportes de gravação;
Paulo Esteireiro <i>Função no projeto:</i> coordenação; realização de textos de apoio, notas biográficas, etc.	“Se o país conseguisse que a nível nacional houvesse regiões [que], fossem regionalizados, haveria uma força maior para que não fosse impedido, como foi na Madeira, que o diploma passasse”
Ricardo Correia <i>Função no projeto:</i> professor de Educação Musical; ex-coordenador da regionalização do currículo.	
Vítor Sardinha <i>Função no projeto:</i> textos sobre instrumentos tradicionais e a seleção de exemplos musicais.	“[...] a prática curricular e a construção do currículo...no dia a dia da escola [...]”
Carlos Gonçalves <i>Função no projeto:</i> Um dos mentores.	“As sementes forma lançadas, há muita gente a trabalhar [...] e temos condições para trabalhar noutros projetos”

A **Categoria G**, refere-se aos desafios futuros que se colocam a este projeto, na perspetiva destes protagonistas. Os principais desafios referidos são chegar o projeto a todas as escolas da Madeira; a adequação das músicas e suportes de gravação e, finalmente, a ambição de alargar o projeto a Portugal Continental.

Temas específicos a cada protagonista

Uma vez que cada um destes entrevistados teve um papel diferente no projeto de regionalização do currículo de educação musical na Madeira, foram incluídas questões no guião de entrevista especificamente direcionadas ao seu papel na regionalização curricular. Estas questões permitiram-me perceber melhor a função de cada um destes agentes no projeto, e como cada um, individualmente, contribuiu para o trabalho do grupo.

Perguntas individualizadas – Paulo Esteireiro			
Principais objetivos no início do projeto	O livro orientador do projeto, foi pensado para ser de carácter meramente orientador?	Que critério foi utilizado para selecionar o repertório a constar em cada uma das partes do documento?	Dificuldades durante a recolha e seleção de repertório
<p>“Na visita às escolas, uma das coisas que me apercebi foi que os professores se queixavam que não havia material para poderem regionalizar [...] não tinham CDs, não tinham manuais [...]” “[...] Nós queríamos criar esses conteúdos que as pessoas diziam que não tinham, dar formação e envolvê-los no projeto.”</p>	<p>“Ao não ser aprovado o diploma [que obrigava as escolas a cumprirem com a regionalização do currículo] isto acabou por ficar meramente como sugestões”</p>	<p>“Iamos escolher repertório que desse continuidade ao 1º ciclo [...] mantivemos os conteúdos regionais. “Era importante ter a música tradicional da madeira (ligada ao campo) mas também a música da cidade (músicos do séc. XX [...] ligados à cidade do funchal)”</p>	<p>“A 1ª coisa era ter gravações e, na música clássica havia poucas gravações; [...] e um dos critérios era tem gravação ou não tem gravação. [...] E depois havia a questão da partitura, podia ter gravação e não ter partitura”</p> <p>“E logo estes dois critérios que é o critério do registo [...] foram critérios separadores daqueles que podiam incluir ou não, o livro”</p> <p>“Se não tivesse [algum dos registos] nós teríamos ou de gravar a música se tivéssemos a partitura, ou se só tivéssemos a gravação tínhamos de transcrever o áudio.”</p>

De acordo com Paulo Esteireiro, a criação de materiais de apoio foi uma das primeiras preocupações aquando da criação do projeto de regionalização curricular, bem como a formação dos professores, envolvendo-os assim no processo. Dentro destes materiais, fazia

parte um documento orientador em formato de manual que, segundo o entrevistado, apenas sugere atividades e repertório, já que a não obrigatoriedade de implementação do projeto não permite que tenha outro caráter. Assiste-se então a uma consequência da não aprovação do diploma que tornaria obrigatório este projeto nas instituições de ensino. Esteireiro refere que o repertório que faz parte do documento orientador, foi selecionado tendo em conta aquele que já era utilizado no 1º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo tanto a música tradicional como a música madeirense do séc. XX. Neste sentido, existiram algumas dificuldades mencionadas pelo entrevistado, como a existência de registos das peças. Faltando registos auditivos (gravações áudio) ou físicos (partitura), era função da comissão que iniciou o projeto colmatar essa falha.

Perguntas individualizadas – Susana Abrantes				
Entraves na implementação do projeto em sala de aula	Motivações para aceitar o cargo de coordenadora do projeto	Noção dos alunos em relação ao que estão a aprender ser uma forma de preservação de tradições	Apropriação das orientações do documento	Recetividade dos alunos à temática dos músicos do séc. XX
<p>“Um dos grandes entraves é falta de equipamento necessário, tendo em conta que estamos agora a trabalhar mais num formato [...] digital, há escolas que ainda não têm computador ou tela”</p> <p>“Alguns professores ainda mencionam o facto de não terem tempo por causa do programa [...]”</p>	<p>“Para já porque concordo plenamente, acho que é um projeto fantástico. Nós para sermos um ser e uma pessoa integrante da sociedade temos que conhecer as nossas raízes, temos que conhecer o meio que nos rodeia [...]. Faz parte da nossa história, da nossa identidade cultural.</p> <p>“Nós sabemos hoje em dia que [...] a sociedade está diferente e se não é este projeto [...] isto [cultura regional] vai-se perder”</p>	<p>“Eles têm essa noção [...]. Todos eles acham que é muito importante dar a conhecer [...] o património.”</p>	<p>“A linha base é sempre a mesma. Agora, [...] cada turma é uma turma [...] agora a maneira que é dado, obviamente eu dou de uma forma e outro colega vai dar de outra forma”</p>	<p>“A recetividade é boa até porque nós no projeto não estamos a trabalhar só músicas e compositores do séc. XX, também trabalhamos do séc. XIX. E o facto de eles conhecerem uma história que nem os avós sabem contar [por não ser de caráter tradicional / popular], eles mostram bastante recetividade”</p>

Na perspetiva da atual coordenadora do projeto de regionalização curricular, é agora possível perceber que um dos entraves existentes na implementação em sala de aula prende-se com a falta de material a nível digital, bem como a falta de tempo para corresponder ao programa da disciplina. De acordo com Susana Abrantes, um dos motivos para ter aceitado o cargo que desempenha atualmente relaciona-se com a preservação do património musical madeirense e, nesse sentido, a docente afirma que os alunos estão conscientes e afirmam a importância de expor as tradições musicais da Madeira. Tendo o documento orientador um carácter sugestivo, Abrantes afirma que a sua apropriação varia tendo em conta a turma mantendo-se, no entanto, a sua base. Quanto à receptividade dos alunos à música do séc. XX, a professora afirma que estes têm interesse na temática, pelo facto de ser algo novo, do qual não tinham referências, aumentando a motivação pela sua aprendizagem.

Perguntas individualizadas – Ricardo Correia		
Uma vez que lecionava há pouco tempo quando foi coordenador, houve alguma dificuldade inicial em relação ao projeto?	Durante as conferências nas escolas, os alunos estavam motivados para a temática do projeto?	Considera que o que dizia aos alunos na escola era já algo que eles conheciam ou era novo para eles
“Não senti porque sou madeirense. O facto de ser madeirense e de já ter muitas daquelas vivências na minha vida, isso também ajudou a perceber o projeto, a importância do mesmo e a maneira como estava a ser desenvolvido.”	“O discurso [do professor] por vezes era chato [...]. Mas depois de aplicar a atividade [...] mudavam a postura [...]. O que eu defendo para este projeto é partir da parte prática, isso é meio caminho andado para que eles interiorizem”	“Depende dos temas”

O ex-coordenador do projeto de regionalização do currículo, Ricardo Correia, considera que o facto de ser madeirense facilitou o entendimento do projeto. No meu ponto de vista tal pode traduzir uma eventual dificuldade para a integração de docentes não madeirenses e neste projeto. Acerca das conferências que realizou nas escolas, Correia explica que os alunos ficavam motivados com a aplicação das atividades, defendendo a prática como ponto de partida para a aprendizagem. Como preconiza Wuytack: “[...] pretende-se que a criança aprenda

música fazendo música.” (Palheiros & Bourscheidt, 2012, p. 307). O entrevistado considera também que, dependendo das turmas, alguns alunos já tinham conhecimento daquilo que ele abordava nas conferências.

Perguntas individualizadas – Prof. Ed. Musical				
Alguma razão para ter sido a responsável pela parte de música tradicional no primeiro documento orientador?	Recetividade dos alunos à música tradicional: já conheciam	Sendo música tradicional, já aconteceu algum aluno reconhecer uma peça na aula?	O facto de os alunos conhecerem o repertório (ser familiar) aumenta o interesse e motivação na aula?	Considera que tenha existido evolução desde o início do projeto até agora?
“Tem a ver com o meu gosto, gosto muito de música tradicional em geral e da música tradicional da madeira em particular”	“Algumas coisas até são novas [...]. Os miúdos, ouvindo uma canção da madeira, seja lá qual fora, eles dizem “ah é o bailinho da madeira”. Portanto, para eles, é tudo o bailinho da madeira, mas, há outros géneros que não só o bailinho [...]”	“Sim já me aconteceu isso de eles dizerem “ah a minha avó canta isso, ou as minhas tias”	“Sim, alguns sim. Outro têm uma atitude assim “ah isso é dos mais velhos” e querem partir para outra música [...] e nós temos de fazê-los ver e valorizar a nossa música.	“Eu acho que sim porque, na altura em que nós começamos, a nível dos [...] cordofones tradicionais não havia tantos grupos a trabalhar os cordofones nas escolas, como há agora. [...] Não sei se é consequência só deste projeto, mas penso que tem um bocadinho a ver com ele”

Quanto à docente que implementou as atividades que viriam a constar do documento orientador, numa fase inicial do projeto, percebe-se que a sua função na música tradicional madeirense se deveu ao seu gosto pessoal e que, embora os alunos estejam minimamente familiarizados com a música tradicional madeirense, associam-na no geral ao “bailinho”. Contudo, o docente afirma já ter assistido a momentos em que os alunos reconhecem o repertório lecionado como algo ouvido no seio familiar, preconizando assim uma das intenções

do projeto de regionalização do currículo que é a aproximação dos conteúdos à realidade sociocultural dos alunos. Contudo, esta proximidade não constitui sempre um veículo de motivação nas aulas, tendo o entrevistado afirmado que alguns alunos desvalorizam as peças tradicionais, por as associarem a uma geração antiga. Não obstante, o docente constata uma evolução ao nível dos cordofones tradicionais madeirenses e no aumento de grupos que os preservem e trabalhem.

Perguntas Individualizadas: Carlos Gonçalves	
Como se deu início ao projeto de regionalização do currículo?	Existiram entraves no começo do projeto?
<p>“Como é que chega a regionalização do currículo: a certa altura nós começamos a ver o seguinte: os meninos [...] do agora 1º ciclo começavam a ter aulas de música com professores formados em música desde os 6 anos de idade em que eles tocavam flauta, cantavam, tocavam xilofone, dançavam, faziam coreografias. Quando chegavam ao 5º ano de escolaridade [...] as aulas de educação musical, os miúdos diziam que era uma seca. Os professores [...] pegavam no manual [...] e era praticamente aulas de solfejo: ler as notas, escrever as notas, as claves, fazer ditados, ou seja, um princípio daquilo que é a formação musical num conservatório nada a ver com ed. Musical</p>	<p>“O maior entrave foi dos professores de educação musical nas escolas, especialmente aqueles mais antigos. [...] E claro que havia professores muito agarrados ao manual antigo [...] mas fizemos em simultânea formação para professores”</p>

Carlos Gonçalves, um dos mentores deste projeto de regionalização curricular, refere o desfasamento de conhecimentos entre o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico na disciplina de Educação Musical, como o principal motivo que deu início ao projeto, perfazendo a ideia de Esteireiro (Esteireiro, 2006, *in* Santos, 2020). De acordo com o entrevistado, o maior entrave no começo deste projeto esteve relacionado com os próprios docentes de Educação Musical, enfatizando os professores de uma faixa etária superior, e os docentes que já estariam

habituaados ao manual adotado. Como forma de combater esta questão, Gonçalves salienta a formação de professores, no âmbito deste projeto de regionalização curricular.

Perguntas individualizadas – Vítor Sardinha	
Os programas dos módulos basearam-se em algum documento já existente, emanado pelo Ministério da Educação?	Critério utilizado para a seleção do repertório
O Currículo Nacional e as Aprendizagens Essenciais foram o ponto de partida	Foi a partir da vasta discografia lá existente [Centro de Documentação da Associação Musical Xarabanda], sobre música e músicos da Madeira que se pensou a melhor forma e os melhores exemplos musicais para chegar à escola, aos alunos, aos professores.

Segundo Vítor Sardinha, o documento orientador e os seus módulos basearam-se no programa da disciplina de Educação Musical e no documento das Aprendizagens Essenciais. De acordo com o entrevistado, a seleção do repertório dependeu dos materiais já existentes (registos áudios e partituras, referidos anteriormente por Esteireiro).

Concluindo, foi enriquecedor aprofundar esta temática recolhendo e analisando as perspetivas dos entrevistados, tanto sobre temas transversais associados a esta regionalização curricular em Educação Musical, como sobre aspetos diferenciados conforme os papéis e funções de cada um destes protagonistas.

3.6. APLICAÇÃO DO CURRÍCULO REGIONALIZADO EM SALA DE AULA HOJE: ESTUDO DE CASO

De forma a melhor conhecer a aplicação atual deste projeto de regionalização do currículo, entrei em contacto com uma escola, que produziu e facultou, a meu pedido, duas gravações em vídeo referentes a aulas de Educação Musical em turmas do 5º e 6º ano de escolaridade. É de salientar que a escolha da docente foi feita pela instituição de ensino, bem como a seleção das turmas. Ressalva-se também o facto de, sendo esta mesma docente a atual coordenadora do projeto de regionalização do currículo de Educação Musical aqui abordado, estas aulas poderem ter um carácter tanto ou quanto ideal. É, portanto, um estudo de caso, não necessariamente representativo das práticas da maioria dos professores de Educação Musical na Madeira, mas intrinsecamente interessante.

Através de uma análise a estas gravações, tentarei perceber como estas aulas vão de encontro e implementam aquilo que o projeto de regionalização perspetiva. Analisando ambas as aulas, faz sentido dividi-las em três partes representativas dos momentos mais relevantes (ver a sistematização nas tabelas abaixo).

Aula 1

Na primeira aula, de uma turma de 5º ano, no início da aula (*Momento 1* – min.1: seg.8,)³ a docente faz algumas perguntas aos alunos acerca da época festiva que se celebra e os alunos respondem muito rapidamente (e acertadamente) que é celebrado o Santo Amaro⁴. A docente prossegue fazendo uma breve contextualização histórica, remetendo para a tradição do “varrer dos armários”⁵. Ora, é perceptível, pelas intervenções dos alunos, que alguns estão familiarizados com a época e/ou com a tradição. Este é, portanto, um dos tópicos que considero enquadrar-se naquilo que o projeto de regionalização do currículo ambiciona: promover a familiaridade do aluno em relação aos conteúdos e a aproximação do currículo ao quotidiano.

³ Gravações vídeo em anexo.

⁴ O Santo Amaro é uma festa religiosa celebrada tradicionalmente no dia 15 de janeiro em Santa Cruz, Madeira, e, segundo a tradição, é a festa que encerra a época natalícia.

⁵ Tradição que remete para grupos que, com a tradicional vassoura de urze, cantam de casa em casa com objetivo de receber as últimas iguarias do Natal.

Posteriormente (*Momento 2* – min.6: seg.52), a docente projeta a partitura da canção alusiva ao Sto. Amaro, que, entretanto, já tinha sido apresentada à turma, para que todos os alunos vejam, e faz uma breve análise musical da mesma. Ora, para tal, recorre ao site do projeto de regionalização do currículo, onde estão disponíveis materiais que podem ser utilizados quer pelos professores, quer pelos alunos (Fig. 6). Este é outro momento onde se pode assistir a uma consonância entre esta aula e um dos propósitos do projeto também já explicitado anteriormente, neste caso, o propósito de oferecer aos docentes materiais com os quais estes possam trabalhar e interagir com a turma, implementado conteúdos regionalizados de forma prática e didática

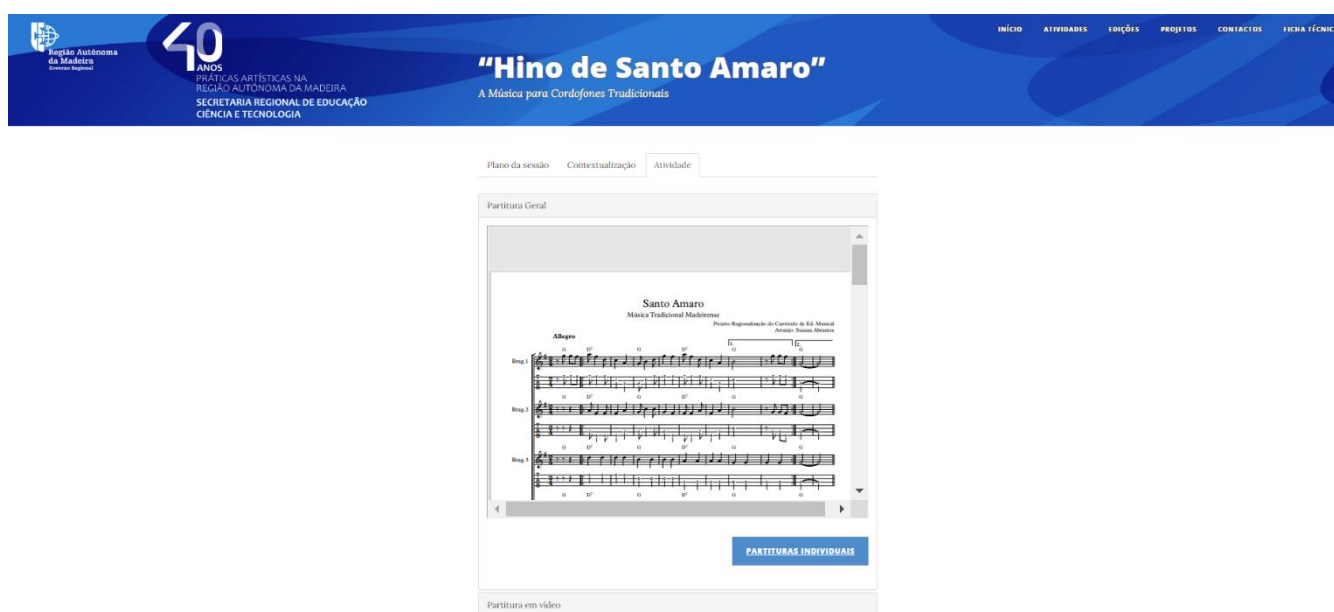


Figura 6 - Site da Regionalização do Currículo de Educação Musical

Por fim, o último momento (*Momento 3* – min22: seg.26) que destaco é o resultado final da aprendizagem da canção, onde os alunos cantam e tocam instrumentos de percussão de altura indefinida (Fig. 7). Destaco este momento pois considero que seja fundamental numa aula de educação musical que haja um resultado musical final, que dê sentido a tudo o que foi feito durante a aula. Além disso, sendo este resultado algo enquadrado na época festiva do concelho onde os alunos estão inseridos, uma vez mais, constrói-se uma ponte entre aquilo que o projeto de regionalização procura promover, e aquilo que de facto é realizado e concretizado no contexto prático de sala de aula.



Figura 7 - Interpretação final - aula 1

1º Momento	2º Momento	3º Momento
Contextualização da época festiva em causa – Santo Amaro	Análise da partitura – identificação de instrumentos e do andamento (explicação do carácter do andamento “Allegro”)	Resultado final – interpretação da canção – alguns alunos tinham instrumentos de percussão de altura indefinida (triângulo e pandeiretas) e a docente acompanhou com a guitarra

Aula 2:

Na segunda aula em análise, o repertório a ser lecionado é o mesmo que na aula anterior: uma canção alusiva à festividade de Santo Amaro, mas agora trabalhada com outra turma.

A aula inicia-se (*Momento 1* – min.0: seg.55) com um aluno a ler uma planificação (que os restantes alunos também tinham consigo), onde constavam as tarefas que deveriam ter sido cumpridas na aula anterior (tais como, realizar um exercício que consistia em escrever as notas musicais indicadas para os instrumentos referidos no documento; interpretar a canção e

posteriormente gravá-la). Ora, os alunos concluíram que não tinham cumprido tudo, já que a gravação não havia sido feita.

Posteriormente (*Momento 2* – min2: seg.14), a docente projetou a partitura da peça (tal como já tinha feito com a outra turma) e pediu aos alunos que identificassem alguns parâmetros (andamento, tonalidade, compasso). Existiram algumas dúvidas em relação à armação de clave e à tonalidade (a peça está em Sol Maior) pelo que a professora reviu esses conceitos.

Por último, a docente distribuiu os alunos pelos instrumentos (xilofone alto e soprano, jogo de sinos, pandeireta, guizos e guitarra) e relembrou rapidamente a melodia de cada instrumento. Seguidamente fez uma interpretação da peça, faseada por partes dividindo a turma por grupos e atribuindo a cada grupo uma das partes. Uma vez que os instrumentos de percussão de altura indefinida estavam a tocar um ostinato rítmico, a docente pediu a um dos alunos que fosse escrever ao quadro essa sequência rítmica e relembrou o nome das figuras rítmicas. Por último (*Momento 3* – min.38: seg.48), a turma tocou a peça toda de início ao fim, interpretando os instrumentos e cantando (Fig. 8).



Figura 8 - Interpretação final – aula 2

1º Momento	2º Momento	3º Momento
Confirmação numa planificação daquilo que havia sido feito	<i>Análise da partitura</i> – identificação do compasso, tonalidade e andamento	<i>Resultado final</i> – interpretação da canção – instrumentos de percussão de altura definida e indefinida (xilofones alto e soprano e jogo de sinos; pandeireta e guizos) e guitarra.

Ao nível da implementação do projeto de regionalização do currículo de educação musical em contexto de sala de aula, esta aula cumpre igualmente o seu propósito pois o repertório escolhido é conhecido dos alunos e integra-se numa festividade que ocorre na zona geográfica onde está situada a escola. Sendo familiar para os alunos, o processo de ensino-aprendizagem poderá ser facilitado pois fazendo parte de uma tradição tão próxima existe a possibilidade de os alunos já conhecerem alguma das peças.

Teria sido vantajoso que existisse uma maior variedade de repertório nas aulas analisadas, mas não foi possível controlar essa variável, devido a encontrar-me no Porto a realizar estágio deste mestrado, tendo de delegar a produção das gravações à escola e à docente.

3.7. CONCLUSÃO E TRILHOS PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA

Os resultados aqui apresentados permitem entender o funcionamento deste projeto de regionalização do currículo e tirar algumas conclusões. Através da análise documental que fiz,

percebi que o principal propósito do projeto de Regionalização do Currículo da disciplina de Educação Musical é o de regionalizar 30% do currículo nacional da mesma, ou seja, não prescindir do ensino da música nacional e internacional, mas sim adicionar a música regional. O projeto vigora atualmente nas escolas da região, de forma não obrigatória, o que, de acordo com algumas entrevistas que realizei, pode constituir tanto vantagens como desvantagens. A elaboração dos manuais de apoio a este projeto foram os primeiros recursos a serem elaborados e fazem atualmente parte de um conjunto de materiais disponíveis online, auxiliando os docentes nesta tarefa de lecionar conteúdos regionais. Creio que este foi um ponto fulcral para a implementação do projeto uma vez que dá ao professor uma ideia sistematizada daquilo que existe no âmbito da música e dos compositores madeirenses. Além de ser um auxílio em termos organizacionais, sendo de fácil acesso online, torna-se útil para utilizar em sala de aula.

Numa perspetiva crítica, e tendo em consideração toda a investigação que pude realizar, considero que este projeto de regionalização do currículo constitui uma mais-valia para os alunos madeirenses. No início deste projeto de investigação, e graças ao meu desconhecimento em relação à Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2ºCiclo, na Ilha da Madeira, achei que o objetivo seria reduzir o currículo da disciplina única e exclusivamente à música madeirense. Após a investigação que fiz, e que se refletiu em várias frentes: desde a análise documental, até à realização de entrevistas e passando pela observação indireta de aulas, algo que até à data não tinha sido feito, consegui perceber que estava errada. Havendo a divisão de 30% currículo regionalizado e 70% para currículo nacional, os alunos acabam por ter acesso a uma variedade de tipos de música - música nacional, internacional e regional, o que, a meu ver, é um enorme benefício na sua formação e cultura pelo enriquecimento que tal proporciona.

No futuro, gostaria imenso de dar continuidade à investigação sobre este mesmo projeto, por considerar que este constitui uma mais-valia para as crianças madeirenses. Um dos meus propósitos futuros seriam novas linhas de investigação abertas pelo estudo aqui apresentado e alargar a investigação a todas as escolas que se apropriam do projeto. Perceber a opinião dos docentes em relação ao mesmo, entender de que forma é que se apropriam das sugestões do documento orientador e dos materiais disponíveis, fazer um levantamento de críticas e sugestões destes mesmo docentes que implementam o currículo regionalizado em sala de aula. Além disso, é do meu interesse estender este tema aos próprios alunos, saber a sua opinião e se têm noção da existência do projeto, perceber o impacto que este tem nas crianças e se estas têm

sugestões e/ou críticas. Outro tópico que também gostaria de desenvolver é a abrangência deste projeto nas escolas. Uma vez que não é obrigatório, nem todos os alunos podem usufruir dele pelo que, creio que seria interessante arranjar algum mecanismo que não fosse a obrigatoriedade, mas que estimulasse as escolas e os próprios docentes a quererem fazer parte do projeto. Teria sido também desejável que o estudo caso tivesse incluído mais aulas e maior variedade na exploração de repertório, mas tal não foi possível por razões práticas já explicadas. Por fim, acredito que este modelo poderia ser seguido em várias regiões e zonas do país, já que, felizmente, temos o privilégio de viver num país com várias e fortes tradições musicais e os alunos só teriam a ganhar se tal fosse possível.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base tudo aquilo que vivi no trajeto que tenho vindo a percorrer, posso afirmar que a PES teve um impacto enorme no meu percurso. Ao longo de cinco anos de formação (Licenciatura em Educação Musical seguida deste Mestrado) foram vários os conhecimentos adquiridos que finalmente coloquei em prática durante este ano letivo. Esta primeira experiência de lecionação de Educação Musical com uma turma de 2º CEB moldou o meu futuro profissional e a maneira como vejo esta profissão. Foram vários os momentos em que cometi erros e tive dificuldade em corresponder a determinadas exigências, talvez devido a algum nervosismo aliado à inexperiência. Contudo, foram estes momentos que me fizeram refletir sobre a minha prática, encontrar o erro e tentar não o repetir e sobretudo, aprender e desenvolver as minhas competências como professora de Educação Musical. Neste sentido, aprendi que os alunos têm de estar motivados, que o professor tem de os fazer gostar e sentir prazer em fazer ou ouvir música, desenvolver o seu pensamento crítico e dar-lhe ferramentas para que possa formar a sua opinião fundamentada enquanto ouvintes.

A minha própria perceção em relação aos alunos foi sendo muito alterada ao longo do tempo, atualmente vejo-os como o futuro que, de certa forma, creio ter ajudado a moldar. Tentei sempre que a turma tivesse experiências ricas musicalmente, mas também que explorassem conceitos extramusicais: trabalhando em grupo e fomentando a ajuda mútua, sabendo comunicar respeitosamente, unindo-se para um propósito comum. Claro que adquirir conceitos musicais é fundamental, bem como interpretar ou ouvir peças, mas, acima de tudo, apercebi-me de que o docente e a sua atitude em sala de aula moldam aquelas crianças e, saber adequar a passagem de conhecimentos musicais com o ensinamento de valores pessoais, é a meu ver, o grande desafio e a tarefa mais importante de um professor.

Ora, foi então a necessidade de perceber um pouco melhor aquilo que é ensinado aos alunos que me levou ao tema do projeto de investigação, sobre a *Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico, na Ilha da Madeira*. Este foi de facto um trabalho que me deu imenso gozo realizar, não só pelo meu particular gosto pela investigação, mas também por ser uma temática que me é ao mesmo tempo tão próxima e tão longínqua. Ou seja, enquanto aluna usufruí do projeto de regionalização do currículo, mas, de forma totalmente inconsciente e, por este motivo, esta investigação mostrou-se bastante interessante. Deu-me

uma maior noção da importância do local e de aliarmos aos conteúdos aquilo que nos rodeia ou que nos possa parecer mais próximo. A verdade é que, tendo feito esta investigação em simultâneo com a PES, fui tentando fazer esta articulação com a turma, tentando mostrar exemplos que fossem geograficamente próximos, para que os alunos percebessem que em Portugal existem também excelentes exemplos musicais. Esforcei-me também para que, sempre que possível, os alunos interpretassem algumas vezes peças tradicionais portuguesas com instrumentos tradicionais portugueses, contextualizá-los nesse sentido e fazê-los dar valor aquilo que é a música existente no país.

Termino este relatório com uma sensação de concretização muito grande. Fui capaz de evoluir a vários níveis, desde a minha gestão de tempo em aula ou postura, até às minhas capacidades musicais, passando por proporcionar experiências musicais relevantes aos alunos. Estou convicta de que, como referi, os próprios erros que cometi contribuíram para fazer o percurso que fiz ao converterem-se em oportunidades de aprendizagem que permitem, aos poucos, ir-me tornando na profissional que quero ser. A Prática de Ensino Supervisionada abriu-me novas portas nunca antes abertas por mim, no que diz respeito a metodologias, estratégias, postura e dinâmicas de sala de aula. No fundo compreendi que a Educação Musical não forma músicos, mas sim pessoas sensíveis à música, capazes de ouvir e refletir criticamente, e o professor de Educação Musical forma, não só ouvintes, mas também pessoas que estão a iniciar o seu crescimento e pensamento crítico, pelo que o seu papel é fundamental. Dou por finalizado este relatório com um enorme sentimento de gratidão e com a certeza de que o encerrar deste capítulo é o começo de um outro.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L., & Sousa, F. (2012). *A emergência de uma política curricular nos Açores: Sentidos e interrogações*. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da Afirse. Revisitar os estudos curriculares: Onde estamos e para onde vamos? Lisboa. 2, 3 e 4 de fevereiro de 2012 pp. 457-458.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bellem, J. (1995). A gestão local e regional dos currículos. Em J. Bellem, *Programa de educação para todos* (pp. 35-39). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bona, M. (2012). Carl Orff. Um compositor em cena. Em T. Mateiro, & B. Ilari, *Pedagogias em Educação Musical* (p. 128). Brasil: Câmara Brasileira do Livro.
- Cunha, P. (2012). Música tradicional portuguesa na sala de aula. *Revista de Educação Musical* nº 138, p. 59.
- Dâmaso, L. (2011). Composição, criatividade e desenvolvimento musical. *Revista de Educação Musical* nº 137, p. 47.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular. Uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Educação, D.-G. d. (Julho de 2018). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos - 2ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- Esteireiro, P. (2007). A conservação do património musical regional através da educação. O processo de Regionalização do Currículo de Educação Musical (2ºCiclo) na Região Autónoma da Madeira. *Revista de Educação Musical* nº 127, pp. 28-35.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Lisboa: Leya.

- França, C. C., & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista em Pauta 13*, p. 8.
- Kemp, A., & Adelman, C. (1995). Estudo de caso e investigação-ação. Em A. Kemp, *Introdução à investigação em educação musical* (p. 111). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M. d. (2000). Componentes locais e regionais dos currículos. Em M. M. Trigo, *Cadernos PEPT 2000 - Educação para todos* (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Martins, G. (coord.) (2017). O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação
- Moulin, N. (1974). *Conceito de currículo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Nunes, A. (2018). *Relatório de Estágio: Os limites da sala de aula - desafios de ensinar e aprender em contexto*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Oliveira, C. Palheiros, G. (2017). Musicar Wuytack: avaliação de um projeto de educação musical para crianças. In Natália Fernandes, Maria Helena Vieira, Fernando Azevedo, Beatriz Pereira (orgs), *Atas I Jornadas em Estudos da Criança*. Minho. Julho de 2016
- Pacheco, J. A. (1995). Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais. Em J. A. Pacheco, *Programa de educação para todos* (pp. 13-15 65-82). Lisboa: Ministério da Educação.
- Palheiros, G. B., & Bourscheidt, L. (2012). Jos Wuytack. A pedagogia musical ativa. Em T. Mateiro, & B. Ilari, *Pedagogias em educação musical* (p. 308). Curitiba: Editora Intersaberes.
- Pinho, L. (2000). Componentes locais e regionais dos currículos. Em M. M. Trigo, *Cadernos PEPT 2000 - Educação Para todos* (pp. 32-34). Lisboa: Ministério da Educação.

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores .
- Roldão, M. d., & de Almeida, S. (2018). *Gestão curricular - para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção - Geral da Educação.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Brasil: Penso.
- Santos, M. N. (2020). *Educação artística na Região Autónoma da Madeira: conquistas e desafios*. Madeira (Portugal): Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação.
- Silva, W. M. (2012). Zoltán Kodály. Alfabetização e habilidades musicais. Em T. Mateiro, & B. Ilari, *Pedagogias em educação musical* (p. 75). Brasil: Câmara Brasileira do Livro.
- Sousa, M. d. (2021). *Metodologias do ensino da música para crianças. Pedagogos, teoria, modelos e experiências. Investigação científica aplicada às didáticas da música*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Trigo, M. M. (2000). Componentes locais e regionais dos currículos. Em *Educação para Todos* (pp. 43-44). Lisboa: Ministério da Educação.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Lisboa: Ed. Patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Documentos Legais analisados

Decreto-Lei nº 365/79 de 4 de setembro da Presidência do Conselho de Ministros, Gabinete do Ministro da República para a Região Autónoma da Madeira e Ministério da Habitação e Obras Públicas. Diário da República I série nº 204 (1979)

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro de 18 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República I série nº 15 (2001)

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto: Lei de Bases do Sistema Educativo (2005)

ANEXOS

Relatório de Estágio - Anexos

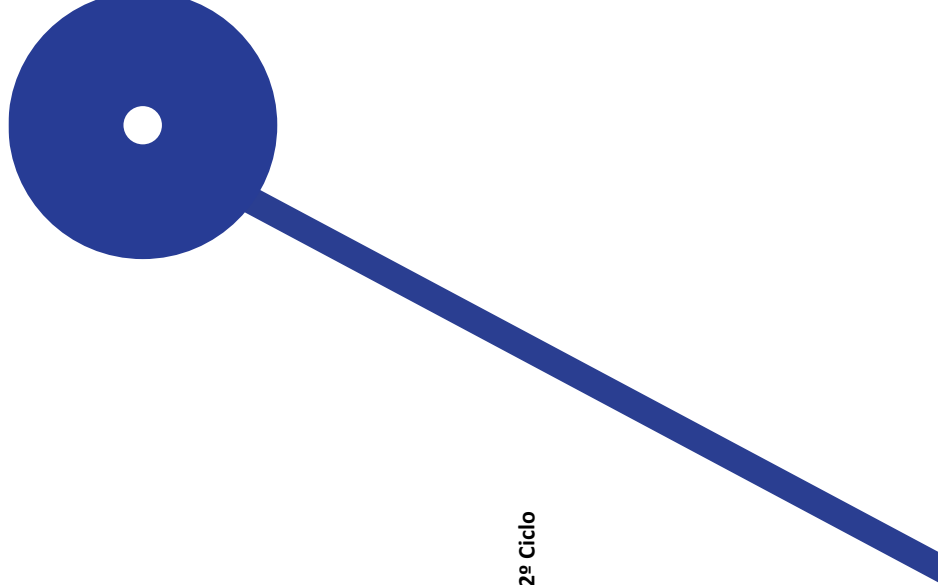
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Ensino de Educação Musical no Ensino Básico



Relatório de Estágio
A Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2º Ciclo
do Ensino Básico, na Ilha da Madeira
Carolina Faria Costa