

M

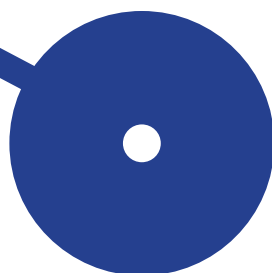
MESTRADO

EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

**Práticas musicais desenvolvidas
pelos refugiados afegãos em
Portugal: o caso da *Afghanistan
National Institute of Music in
Portugal (ANIMP)***

Klênio Jonessy de Medeiros Barros

11/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Klênio Jonessy de Medeiros Barros

Práticas musicais desenvolvidas pelos refugiados afegãos em Portugal: o caso da *Afghanistan National Institute of Music in Portugal* (ANIMP)

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Jorge Alexandre Costa

Porto, novembro de 2025

*Às famílias que ficaram, às que chegaram, às
que ainda hão de chegar e às **que muitos dos**
refugiados afegãos que aqui estão irão
abraçar no dia em que o respeito pela música,
pela educação e pela comunidade for
restabelecido no Afeganistão.*

AGRADECIMENTOS

Tinha recém-concluído a aventura do doutoramento em Música, na Universidade de Aveiro, quando, em 2021, iniciei funções como professor de Música nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Esse período revelou-se particularmente marcante. A crise migratória intensificou tensões políticas e sociais na Europa e refletindo-se diretamente no quotidiano escolar em Portugal. A pandemia de COVID-19 trouxe restrições, confinamentos e o desafio do ensino à distância. Em 2022, a guerra na Ucrânia eclodiu a meio do ano letivo, gerando instabilidade e exigindo a integração de novos alunos em Portugal. Apesar dos desafios, vivi encontros pessoais e profissionais de grande significado. Ao fechar este capítulo, senti que era o momento certo para regressar à minha terra natal, no Brasil.

A lembrança dos alunos e alunas que contatei em Portugal e as inquietações vividas com eles em sala de aula não ocupavam espaço na mala, mas acompanharam-me ‘durante’ e ‘para além’ de todo o voo. Ao aterrar no Brasil, apresentei o passaporte e ouvi: “Bem-vindo, você está de volta em casa”. Sorri, mas senti que algo em mim havia mudado. Não se trata do lugar. Tenho cada vez mais consciência do meu sotaque, das palavras que escolho e das coisas que faço sem pensar. Os que ficaram tinham uma expectativa de me (re)encontrar no mesmo ponto que havia saído, ao mesmo tempo em que eu já não conseguia encontrar(-me) (n)o que tinha deixado. Essa mudança interior alterou a minha percepção de lugar ou de habitar um lugar. Isto porque, ao voltar a minha terra natal, senti-me um estrangeiro permanente entre o lá e o cá. E mais: percebi que ser estrangeiro é uma condição existencial, não do passaporte. Um espaço onde pertenço, mas no qual, paradoxalmente, me sinto estranho a mim próprio.

Foi em pleno ar, a bordo do voo de regresso a Portugal, que tomei uma decisão: queria voltar a ser aluno. Regressar ao lugar onde fui verdadeiramente feliz — o espaço da aprendizagem. Ser aluno, para mim, é uma forma de plenitude. E é precisamente esse regresso ao papel de aprendiz que, de forma paradoxal, me transforma, todos os dias, num professor melhor. Assim, mergulhei na aventura do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP).

A surpresa entre colegas e professores(as) era natural: depois de um doutoramento, porquê recomençar? A resposta está nesse desejo profundo de reaprender, de me (re)colocar no lugar de quem aprende, de abandonar a zona de conforto e habitar a fronteira, crescendo no convívio com a diferença. Contudo, este crescimento exige um olhar generoso sobre o 'Outro', o mesmo olhar com que aspiramos ser reconhecidos. Ao voltar a ser aluno, vi-me diante de um espelho. Porque, em última instância, todos(as) nós podemos, a qualquer momento, tornar-nos esse 'Outro'.

É por isso que começo por agradecer a todos(as) os(as) 'Outros(as)' que passaram e que ficaram em mim: professores(as) da ESE-IPP, professores(as) cooperantes, encarregados(as) de educação, diretores(as), bibliotecários(as), funcionários(as), investigadores(as), artistas, refugiados(as), imigrantes, colegas de turma, amigos(as) e, em especial, os alunos e alunas que me ensinaram a ser professor. Sinto que sempre estiveram aqui — do 'Outro' lado do espelho. Emocionamo-nos e aprendemos na mesma linguagem das brincadeiras ou na prática da música, cujo os significados jamais poderá ser explicado embora, estranhamente, pode ser sentido por todos.

De forma muito carinhosa, agradeço aos alunos e alunas das turmas do Jardim de Infância e do 3º e 4º anos com quem contactei nas AEC, em 2021, e com quem fui cruzando caminhos no âmbito da multi/interculturalidade. Agradeço, sobretudo, por tudo o que me ensinaram, expressando e expondo a urgência de um olhar atento sobre a diversidade cultural patente na sociedade portuguesa contemporânea e sobre as suas implicações no domínio da Educação Musical.

Quero também manifestar profundo agradecimento aos vinte e oito alunos do 5º ano que me acompanharam durante a aventura do estágio. Jamais será possível esquecer as músicas partilhadas, as questões colocadas, as brincadeiras vividas, os sorrisos e os desafios que surgiram. Ao tomarem contato com outras músicas e culturas musicais ao longo das aulas, estes alunos transformaram o seu pensamento em novas atitudes de respeito e de admiração pelos 'Outros', aqueles que, parecendo diferentes, são, na realidade, parecidos de mais. Estendo igualmente os meus agradecimentos à direção da Escola Artística Conservatório de

Música Calouste Gulbenkian (EACMCG) e a toda a comunidade da ANIMP, pela generosidade e pela partilha do seu conhecimento.

Quero expressar a minha profunda gratidão ao Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (CIPEM) pelo apoio prestado aos alunos, pela atribuição de uma bolsa de investigação e pelo interesse constante demonstrado pelo meu trabalho. Agradeço igualmente aos estimados professores e professoras, bem como aos colegas Adelina Correia, Rosa Barros, Nuno Peixoto, Rui Marques, José António Neves, Maria José Araújo, Pedro Duarte e Sónia Barbosa. Aos amigos internacionais, Hesham Ali e Iraj Esmaeili, manifesto reconhecimento pelas trocas enriquecedoras e pela colaboração na tradução de alguns textos em Dari/Persa, e a Luciana Torres pela leitura crítica do meu trabalho. Agradeço ainda a Eduardo Falcão pelos estimulantes diálogos sobre música indiana.

Estendo estes agradecimentos aos docentes da ESE-IPP, com quem tive o privilégio de aprender durante o Mestrado, e que me marcaram profundamente, tanto no plano profissional como pessoal. Permito-me destacar, em particular, o brilhante professor António Guedes, que nos desafiava a “tirar os pés do chão” com as suas aulas e me proporcionou a oportunidade de conhecer a Escola da Ponte, bem como o professor Pedro Duarte, cuja dedicação e entusiasmo nas aulas, e cuja disponibilidade para atender às inquietações dos alunos, foram para mim fonte de grande inspiração.

O professor Jorge Alexandre Costa ocupa um lugar muito especial não apenas neste trabalho como também na minha vida. Ao Jorge devo muito do que sei sobre Música e Educação em Portugal ou porque me ensinou ou porque me encaminhou na procura deste saber. Deslumbrou-me o modo como me orientou, a mim e aos meus colegas do CIPEM, por um universo científico e por um modo de enxergar a Música a que mais ninguém me tinha ainda iniciado. A sua ética, exigência e rigor científico, a todos os níveis singulares, é para mim uma garantia de qualidade e de satisfação.

Agradeço profundamente aos meus pais Maria Jaecy e Sebastião Barros, pelo apoio infinito e pelos abraços e beijinhos que trocamos sempre que eu os visitava no Brasil. À minha querida filha Lailah Cristine, agradeço pela compreensão e por todo amor. Nunca seria capaz de

imaginar o que ela sentiu sempre que a abençoei despedindo-me para mais uma viagem além mar. À minha esposa Juliana Lobo, pela inspiração e apoio, e à Vitelinha, nossa filha canina. Agradeço pelos ensinamentos diários, por todo o apoio e pelo companheirismo. Sem elas, certamente, nada disso seria possível. Todos eles ocupam um lugar muito especial não só neste trabalho, como também na minha vida.

RESUMO

Este relatório apresenta uma análise integrada da prática educativa e da experiência de ensino desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, complementada por um estudo sobre as práticas musicais de refugiados afegãos em Portugal. O primeiro capítulo reúne um portefólio das observações de aulas realizadas no início do ano letivo de 2024-25, sustentado em diários reflexivos que evidenciam a sua relevância para o desenvolvimento da prática docente. O segundo capítulo descreve a experiência como professor estagiário, detalhando as atividades educativas implementadas na disciplina de Educação Musical, fundamentadas na Pedagogia de Fronteira, na valorização da diversidade cultural, na integração das músicas do mundo e na criação musical. O terceiro capítulo apresenta um estudo de caso sobre o *Afghanistan National Institute of Music (ANIM)*, em Braga, articulando sustentabilidade cultural e educação musical em situação de refúgio. Ancorado nas propostas teóricas de Schippers e Grant, o estudo demonstra como a resiliência, a mediação pedagógica e a participação comunitária contribuem para a vitalidade das práticas musicais. O relatório conclui com uma reflexão integrada que articula as aprendizagens decorrentes da prática docente e da investigação desenvolvida, destacando o contributo da Educação Musical para a construção de futuros culturais sustentáveis e para o fortalecimento do seu papel como prática intercultural e socialmente transformadora.

Palavras-chave: Educação Musical; Afghanistan National Institute of Music; Sustentabilidade Musical; Five-Domain Framework; Music Vitality and Endangerment Framework.

ABSTRACT

This report presents an integrated analysis of educational practice and teaching experience developed within the Master's Degree in Music Education in Primary Education, complemented by a study on the musical practices of Afghan refugees in Portugal. The first chapter brings together a portfolio of observations from classes held at the beginning of the 2024–25 academic year, supported by reflective journals that highlight their relevance to the development of teaching practice. The second chapter describes the experience as a trainee teacher, detailing the educational activities implemented in the Music Education discipline, based on Frontier Pedagogy, the appreciation of cultural diversity, the integration of world music and musical creation. The third chapter presents a case study on the Afghanistan National Institute of Music (ANIM) in Braga, linking cultural sustainability and music education in refugee situations. Anchored in the theoretical proposals of Schippers and Grant, the study demonstrates how resilience, pedagogical mediation, and community participation contribute to the vitality of musical practices. The report concludes with an integrated reflection that articulates the lessons learned from teaching practice and the research carried out, highlighting the contribution of Music Education to the construction of sustainable cultural futures and to the strengthening of its role as an intercultural and socially transformative practice.

Keywords: Music Education; Afghanistan National Institute of Music; Musical Sustainability; Five-Domain Framework; Music Vitality and Endangerment Framework.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - A APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DE FRONTEIRA NA EDUCAÇÃO MUSICAL - ALGUMAS DIMENSÕES	17
FIGURA 2 - PLANTA DA SALA M2	19
FIGURA 3 - À ESQUERDA, RITMO ELABORADO PELO PROFESSOR PARA A APRENDIZAGEM DO GAMELÃO; À DIREITA, RITMO DE KOTÉKAN (SPILLER, 2004, P. 123)	30
FIGURA 4 - À ESQUERDA, O INSTRUMENTO COLHERIM, CONSTRUÍDO PELOS(AS) ALUNOS(AS); À DIREITA, O PADRÃO RÍTMICO ELABORADO PELO PROFESSOR. AMBOS FORAM UTILIZADOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A APRENDIZAGEM DO SAMBA.....	31
FIGURA 5 - À ESQUERDA, MÓBILE MUSICAL CONSTRUÍDO PELO PROFESSOR A PARTIR DE MATERIAIS RECICLÁVEIS; À DIREITA, EXCERTO DA PARTITURA CALDER PIECE, DE EARLE BROWN, QUE SERVIU DE INSPIRAÇÃO PARA A ATIVIDADE.....	32
FIGURA 6 - DA ESQUERDA PARA A DIREITA: COLHERIM; VARARIM (PARA EXPERIMENTAÇÃO DE GLISSANDOS); TROMBONERA (INSPIRADA NO TROMBONE)	33
FIGURA 7 - “CRAVOCOPO DA LIBERDADE” — INSTRUMENTO CRIADO PELO PROFESSOR COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS.....	34
FIGURA 8 - COMPOSIÇÃO MUSICAL COLABORATIVA CRIADA NO SONG MAKER PELA TURMA DO 5.º F	35
FIGURA 9 - SESSÃO DE GRAVAÇÃO NO SOFTWARE ABLETON LIVE, DESENVOLVIDA EM COLABORAÇÃO COM O PROFESSOR E OS(AS) ALUNOS(AS), ILUSTRANDO A TEXTURA MUSICAL Densa (DESTACADA A VERMELHO)	35
FIGURA 10 - ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA O ENSAIO COM A ORQUESTRA ORFF DA TURMA 5F, ELABORADO PELO PROFESSOR NO ÂMBITO DA AULA SUPERVISIONADA	37
FIGURA 11 - MAPA DO AFGANISTÃO, INDICANDO A EXTENSÃO DO GRANDE KHORASAN.....	66
FIGURA 12 - RUBAB AFGÃO: IMAGEM E ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO INSTRUMENTO	67
FIGURA 13 - LOCALIZAÇÃO DOS PRINCIPAIS CENTROS DE FORMAÇÃO NAS CIDADES DE CABUL, HERAT, KANDAHAR E MAZAR-E-SHARIF, ASSINALADOS COM ESTRELAS VERMELHAS	70
FIGURA 14 - AVALIAÇÃO DO ANIM NO CONTEXTO DO AFGANISTÃO FACE AOS DOZE FATORES DO MUSIC VITALITY AND ENDANGERMENT FRAMEWORK GRANT (2014)	74
FIGURA 15 - SALA DE AULA DO ANIMP, EM BRAGA, PARA REALIZAÇÃO DE AULA DE RUBAB.....	80
FIGURA 16 - GUIÃO COM A LETRA DA CANÇÃO, UTILIZADO COMO RECURSO DE ORIENTAÇÃO PARA OS PROFESSORES E DE APOIO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ANIMP.....	82
FIGURA 17 - INSTRUMENTO RUBAB NO CHÃO DA SALA DE AULA DA SEDE DO ANIMP, EM BRAGA...	83

FIGURA 18 - EXPERIMENTAÇÃO DO RUBAB SOB ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR MURAD SARKHOSH .	84
FIGURA 19 - MODELO PEDAGÓGICO, ESTRUTURADO A PARTIR DE DOIS PONTOS INTER-RELACIONADOS	85
FIGURA 20 - TRÊS DIMENSÕES DE BASE PARA FUNCIONAMENTO DO MODELO	86
FIGURA 21 - ESTRUTURA DE TRANSMISSÃO COM ONZE CONTÍNUOS	88
FIGURA 22 - AVALIAÇÃO DO ANIMP NA SUA CONDIÇÃO DE REFÚGIO EM PORTUGAL FACE AOS DOZE FATORES DO <i>MUSIC VITALITY AND ENDANGERMENT FRAMEWORK</i> (GRANT 2014)	90
FIGURA 23 - ECOSSISTEMA MUSICAL: PRINCIPAIS FORÇAS QUE INFLUENCIAM A SUSTENTABILIDADE DAS PRÁTICAS MUSICAIS NO CASO DO ANIMP, COM BASE EM CINCO DOMÍNIOS	104

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PLANEAMENTO A MÉDIO/LONGO PRAZO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO.....	27
TABELA 2 - PRINCIPAIS REALIZAÇÕES MEDIÁTICAS E ARTÍSTICAS DO ANIMP	102

LISTA DE SIGLAS

AEGO: Agrupamento de Escolas Garcia de Orta

ANIM: Afghanistan National Institute of Music

ANIMP: Afghanistan National Institute of Music in Portugal

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CIPEM: Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical

EACMCG: Escola Artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian

EBFT: Escola Básica Francisco Torrinha

ESE-IPP: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

INET-md: Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança

MVEF: Music Vitality and Endangerment Framework

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PES: Prática de Ensino Supervisionada

Porto ICRE'24: Porto International Conference on Research in Education 2024

TIC: Tecnologia da informação e Comunicação

UC: Unidade Curricular

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (CEB) EM CINCO ESCOLAS PÚBLICAS	3
1.1. PORTFÓLIO DAS AULAS OBSERVADAS.....	4
1.1.1 ESCOLA I	4
1.1.2 ESCOLA II	5
1.1.3 ESCOLA III	6
1.1.4 ESCOLA IV	7
1.1.5 ESCOLA V	8
1.2. DISCUSSÃO	9
1.3. REFLEXÃO	12
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	14
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	18
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	20
2.3. PLANIFICAÇÃO	21
2.4. PRÁTICA DE ENSINO	28
2.5. AVALIAÇÃO.....	38
2.6. REFLEXÃO SOBRE A PES.....	41
3. PRÁTICAS MUSICAIS DESENVOLVIDAS PELOS REFUGIADOS ALEGÓIS EM PORTUGAL: O CASO DA AFGHANISTAN NATIONAL INSTITUTE OF MUSIC (ANIMP)	51
3.1. NOTA INTRODUTÓRIA	51
3.2. ENTRE A PERCEÇÃO E A TEORIA	52
3.3. SUSTENTABILIDADE MUSICAL E RESILIÊNCIA EM CONTEXTOS DE REFÚGIO.....	55
3.4. DESLOCAMENTOS E CONTINUIDADES.....	57
3.4.1 SISTEMAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL	57
3.4.2 MÚSICOS E COMUNIDADES	58
3.4.3 CONTEXTOS E CONSTRUTOS.....	58
3.4.4 REGULAMENTAÇÕES E INFRAESTRUTURA.....	59
3.4.5 MEDIA E INDÚSTRIA MUSICAL	59
3.4.6 SÍNTESE E IMPLICAÇÕES.....	59
3.5. MOTIVAÇÃO E JUSTIFICATIVA	60
3.5.1 DEFININDO UMA ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	60

3.5.2	OBJETIVOS.....	61
3.5.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE AÇÃO	62
3.6.	A MÚSICA AFEGÃ – CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS.....	65
3.7.	PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA MÚSICA AFEGÃ	69
3.8.	O REGIME TALIBÃ.....	71
3.9.	O ANIM EM PORTUGAL	75
3.10.	EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	79
3.10.1	SISTEMAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL	79
3.10.2	HIBRIDISMO METODOLÓGICO: ORALIDADE, NOTAÇÃO E FLEXIBILIDADE DIDÁTICA	84
3.11.	DISCUSSÃO E RESULTADOS	89
3.11.1	MÚSICOS E COMUNIDADES	94
3.11.2	CONTEXTOS E CONSTRUÇÕES.....	96
3.11.3	REGULAÇÃO E INFRAESTRUTURA	98
3.11.4	MEDIA E INDÚSTRIA DA MÚSICA	100
3.11.5	CULTURA MUSICAL AFEGÃ COMO UM ECOSISTEMA.....	103
3.12.	CONCLUSÕES.....	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS.....	110
	REFERÊNCIAS	113
	ÍNDICE DE ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP).

O documento encontra-se estruturado em três capítulos principais, antecédidos por uma nota de agradecimento e por uma introdução. A nota de agradecimento integra uma breve contextualização, evocando os impulsos iniciais e as motivações que me conduziram ao encontro das pessoas que tornaram este trabalho possível. A introdução, por sua vez, apresenta de forma clara a organização do documento, preparando a leitura dos capítulos que o compõem.

O primeiro capítulo centra-se nas observações realizadas no início do ano letivo de 2024-25, acompanhadas por uma reflexão crítica sobre a sua relevância para a prática educativa. Foram observadas cinco aulas em cinco escolas públicas distintas, destacando-se a importância atribuída à prática vocal e instrumental, com particular enfoque na utilização da flauta de bisel.

O segundo capítulo é dedicado à prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo, na qualidade de professor estagiário de Educação Musical. Inicia-se com a caracterização da escola e da turma, seguindo-se a apresentação do cronograma de atividades. São descritas experiências pedagógicas, atividades realizadas e desafios enfrentados na avaliação dos alunos, bem como as opções metodológicas que orientaram a intervenção educativa.

O terceiro e último capítulo centra-se na investigação sobre o tema “Práticas musicais desenvolvidas pelos refugiados afegãos em Portugal: o caso do *Afghanistan National Institute of Music in Portugal* (ANIMP)”. Apresentam-se os resultados de um projeto exploratório desenvolvido entre fevereiro de 2024 e julho de 2025, focado na sustentabilidade cultural e musical do ANIM em Portugal. A metodologia adotada incluiu trabalho de campo de natureza etnográfica, envolvendo a realização de entrevistas, bem como a observação de aulas e ensaios. A análise das transcrições, dos registos e das reflexões recolhidas constitui a base dos

dados apresentados e discutidos ao longo do capítulo. Por fim, as considerações finais procuram articular as conclusões obtidas, apontando possíveis linhas de investigação futuras e propostas de continuidade do trabalho desenvolvido.

1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (CEB) EM CINCO ESCOLAS PÚBLICAS

Durante o início da prática pedagógica na escola de estágio, observei cinco aulas de Educação Musical, em diferentes estabelecimentos de ensino público situados na região Norte do país. Esta experiência constituiu uma etapa crucial de aprendizagem profissional (Danielson, 2022). Permitiu-me conhecer “às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, (...) o currículo implementado e às interações estabelecidas entre o professor e os alunos” (Reis, 2011 p. 12) em contexto formal de sala de aula.

O presente capítulo apresenta estas observações num portefólio, promovendo uma reflexão crítica sobre as potencialidades e limitações das diferentes abordagens, metodologias e estratégias adotadas pelos(as) professores(as) nos diferentes contextos educativos observados e analisados. O contato direto com diferentes práticas pedagógicas foi complementado ainda com a partilha de informações entre o estagiário e os(as) professores(as) após a leção das aulas — momento privilegiado para o esclarecimento e discussão das opções didáticas utilizadas.

Procedeu-se “não apenas a observação, mas também seu registro em termos de textos, narrativas (...), anotações e diários de campo” (Pfaff, 2010, p. 258), que oferecem informações para uma análise aprofundada. Assim, para a elaboração deste portefólio, recorri a um modo de descrição que se procurou o mais fidedigno possível à experiência observada (Reis, 2011, p. 15). Por este motivo, nesta seção, optei pela inserção de algumas notas de campo que oferecem um testemunho vivo da experiência passada no terreno (Silva, 2018), articulado com uma reflexão crítica que se desenvolve no subtópico 1.2.

1.1. PORTFÓLIO DAS AULAS OBSERVADAS

1.1.1 ESCOLA I

Ao entrar na escola, a minha atenção se voltou para a percepção dos elementos básicos que a compõe: as relações entre professores(as), alunas e alunos, os trabalhos afixados nas paredes da sala de Música e os recursos que a sala dispunha. Foi inevitável observar como as crianças se organizavam para entrar na sala (...) e como se envolviam afetivamente entre elas e com o professor. Tanto quanto entendia estar a observar o ambiente, mais me apercebia que também estava a ser observado pelas crianças. Antes de iniciar a aula de Educação Musical, um aluno, de pronto, perguntou: professor, quem é aquele senhor com um caderno nas mãos? Ele vai participar da nossa aula? (Porto, 09 de outubro de 2024. Quarta-feira — Diário de campo)

Na escola I, a aula teve início com uma atividade musical orientada para a integração e o despertar corporal dos alunos, que foram convidados a levantar-se. Com o acompanhamento do professor ao *Ukelele* e através do canto coletivo — que incluía os nomes dos alunos — foi criado um ambiente afetivo, promovendo o sentimento de pertença e a coesão do grupo.

Após esta atividade introdutória, prosseguiu-se com uma atividade de audição e imitação vocal de fontes sonoras convencionais e não convencionais. Destacou-se, neste momento, a importância da escuta ativa, da criatividade e do cumprimento das regras estabelecidas pelo professor.

A disposição tradicional do mobiliário — com mesas e cadeiras enfileiradas — foi mantida. No entanto, o ambiente de aprendizagem foi construído por meio de estratégias pedagógicas subtis. O professor utilizou transições fluidas entre as atividades e adotou um tom de voz baixo, promovendo um clima de concentração. (Porto, 09 de outubro de 2024. Quarta-feira — Diário de campo).

De seguida, a atividade de treino de uma melodia com a flauta foi conduzida de forma estruturada, em blocos de quatro compassos: primeiro todos posicionavam a flauta no queixo para o treino das posições e depois tocavam todos juntos. Os alunos participaram ativamente

na atividade, incluindo um aluno brasileiro, que partilhou a seguinte observação: *“eu já sei tocar. É mais fácil tocar a melodia completa do início ao fim (...) do que tocar e parar de quatro em quatro compassos”* (Porto, 09 de outubro de 2024. Quarta-feira — Diário de campo). O professor deu continuidade ao treino, centrando-se no aperfeiçoamento das mudanças de posição e na qualidade do sopro, a partir de excertos específicos da obra musical.

Na segunda parte da aula, o foco incidiu no ensaio de repertório inserido num projeto de carácter comunitário. Realçou-se a valorização do canto na música tradicional portuguesa, bem como o envolvimento emocional dos alunos e alunas com as canções. O processo de ensino e aprendizagem musical assentou na escuta atenta do *play-along* de acompanhamento, na análise estrutural das peças, na correção fonética e na exploração da expressividade vocal. Por vezes, revelou-se necessário intervir na precisão rítmica dos(as) alunos(as), devido a alguns desencontros na sincronização do canto com o suporte áudio. A sessão culminou com a interpretação de “Ilhas de Bruma”, momento que evidenciou o potencial da música enquanto espaço de construção identitária e de partilha simbólica.

1.1.2 ESCOLA II

A aula na escola II teve início com a consolidação dos compassos, integrando explicação teórica e experienciação prática. A docente recorreu a instrumentos de percussão Orff, a exemplos musicais ao piano, excertos áudio e exercícios de identificação de padrões rítmicos. Esta abordagem permitiu aos alunos compreender o compasso como uma estrutura regular intimamente ligada ao ritmo, explorando aspetos como a pulsação, os tempos fortes e fracos e a sua articulação com a melodia. Além dos alunos portugueses, a turma era composta por alunos de diferentes origens culturais — um venezuelano, dois angolanos e um ucraniano — o que foi posteriormente confirmado pela docente.

Num segundo momento, a professora introduziu a temática dos acordes, utilizando as flautas e o piano como instrumentos de apoio. Os alunos consolidaram os diferentes tipos de acordes e praticaram a sua formação e execução em grupo. Com recurso a áudios, realizaram exercícios de audição ativa, explorando progressões harmónicas e acompanhando melodias. Esta atividade favoreceu o desenvolvimento da perceção auditiva e da colaboração entre

pares. Durante a sessão, alguns alunos foram solicitados a mudar de lugar devido as conversas paralelas.

A fase final da aula centrou-se na leitura musical e no ensaio de repertório vocal. A leitura das notas na pauta foi trabalhada de forma progressiva, culminando na interpretação de um cânone a três vozes e no ensaio de uma canção do repertório clássico europeu. A docente orientou a execução com ênfase na afinação e na expressividade da interpretação musical.

1.1.3 ESCOLA III

Na escola III, a aula de Educação Musical iniciou-se com a reorganização dos lugares dos(as) alunos(as), medida que contribuiu para promover o bom comportamento e a proporcionar aos que habitualmente se sentavam no fundo da sala a oportunidade de vivenciarem a aula noutras posições. Seguiu-se a verificação da realização dos trabalhos de casa, centrados no conteúdo cânone. De seguida, a docente enfatizou os conceitos de monorritmia e polirritmia com base numa metodologia ativa e lúdica, recorrendo a personagens fictícios para representar figuras rítmicas, e envolvendo os(as) alunos(as) em atividades práticas com palmas, sons do corpo e instrumentos de percussão desenvolvidos com materiais reutilizáveis. Observei que a transição entre as atividades era feita de modo a que os alunos não dispersassem.

A estratégia didática evidenciou uma clara preocupação em diversificar os métodos de ensino e em adaptar o ensino dos conteúdos à realidade musical dos(as) alunos(as). A sala de aula estava organizada com as cadeiras e mesas dispostas em formato de U, com as mesas e cadeiras voltadas para o quadro. Essa disposição deixa o espaço central livre, facilitando a circulação do professor e promovendo a visibilidade mútua entre os alunos e a interação direta com o docente. Apesar deste ambiente propício à aprendizagem, foi necessário advertir alguns alunos mais faladores, cujas brincadeiras despropositadas em relação aos colegas perturbaram momentaneamente o decorrer da aula.

As atividades rítmicas que se seguiram foram intercaladas com momentos de escuta de repertório clássico europeu. A divisão da turma em pequenos grupos revelou-se uma boa

estratégia para a execução de diferentes padrões rítmicos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da polirritmia. A atividade culminou na experimentação prática de sobreposições rítmicas com uso de percussão corporal.

Na segunda parte da aula, os(as) alunos(as) exploraram flautas e diferentes instrumentos de percussão — incluindo instrumentos Orff e outros construídos com materiais reutilizáveis. Esta atividade estimulou a criatividade musical e culminou no ensaio coletivo de uma música dos U2, seguido da respetiva gravação.

A professora conduziu o ensaio com uma metodologia progressiva e detalhada. Iniciou com treinos individuais por grupos e secções, avançando depois para a execução integral da peça. A performance contou ainda com o acompanhamento do professor ao piano. Após a apresentação, realizou-se uma escuta analítica e uma reflexão conjunta sobre a gravação.

Durante a partilha de comentários, reparei que um dos alunos tinha algumas dificuldades em português. A professora confirmou depois que ele é ucraniano. Esse detalhe fez-me olhar para a atividade com outros olhos, mais atentos às diferentes formas de expressão na turma. Logo a seguir, os próprios alunos sugeriram ao professor um padrão rítmico diferente para acompanhar a música. (Porto, 21 de março de 2025. Sexta-feira — Diário de campo)

1.1.4 ESCOLA IV

Na escola IV, o professor inicia a aula com o sumário projetado. À medida que os(as) alunos(as) entram na sala, começam de imediato a copiá-lo para o caderno. De seguida, procede a assiduidade e verifica rapidamente o material dos alunos. Retoma alguns avisos importantes e fornece *feedback* relativo a trabalhos musicais previamente realizados. Inicia-se então a aprendizagem de uma nova música. Após uma breve contextualização da obra, o professor reforça o reconhecimento de algumas notas musicais e as respetivas posições na flauta.

De seguida, o professor reproduz o *play-along* da música e interpreta-a integralmente na flauta para os alunos. Depois, inicia o ensino por blocos de dois compassos. Durante esta fase, os(as) alunos(as) acompanham as mudanças de posição com a flauta encostada ao queixo. Não há espaço para conversas: os(as) alunos(as) permanecem sempre focados em tocar e em

pensar na música. O professor fornece feedback contínuo, salientando aspetos a melhorar na execução prática. Corrige de forma sistemática a postura, a emissão sonora, a precisão das notas e o nível de concentração. Posteriormente, é iniciada uma prática com recurso ao *Flute Master*.

Na segunda parte da aula, o professor dispõe no chão da sala um xilofone, um metalofone e um jogo de sinos. Em seguida, reproduz uma música, orientando os(as) alunos(as) na execução com xilofones de papel, enquanto cantam o nome e a altura das notas. Com base na observação direta da atenção, qualidade e rigor da prática vocal e treino no xilofone de papel, convida três alunos(as) — segundo o professor: os melhores — a tocar nos instrumentos reais, acrescentando ainda uma atividade de improvisação musical.

No final da aula, procedeu-se à realização de uma atividade de composição musical, utilizando o software *Song Maker*. O docente iniciou a sessão com uma explicação detalhada sobre o funcionamento da ferramenta, seguindo-se a participação de alguns(mas) aluno(as) na composição musical em tempo real. Os(as) restantes alunos(as) acompanharam o processo de forma ativa, tanto ao nível auditivo como visual, através da projeção da atividade. Durante esta fase, foi necessário intervir relativamente ao comportamento de uma aluna, cujo comportamento inadequado estava a perturbar o normal decorrer da atividade e a concentração dos colegas. A aluna foi orientada a permanecer junto à porta da sala até ao final da aula. A sessão foi encerrada com a organização da saída da turma e uma breve conversa individual entre o docente e a referida aluna, com vista à reflexão sobre a sua conduta.

1.1.5 ESCOLA V

A aula na escola V inicia-se com um aquecimento vocal, com duração aproximada de quinze minutos. Esta atividade segue uma estrutura progressiva, semelhante a metodologia tradicional de treino do canto lírico.

De seguida, tem lugar um ensaio de coro, centrado em duas músicas do repertório clássico europeu. Durante o ensaio, o docente intervém para corrigir aspetos relacionados com a postura corporal, a empostação vocal e a afinação.

Posteriormente, os alunos realizam uma atividade de audição ativa, complementada com a leitura e coloração de uma ilustração de um compositor europeu, no âmbito da comemoração do dia mundial da música. Ao que se segue, o docente introduz o conceito de compasso, recorrendo a exemplos de música europeia para reforçar a aprendizagem.

Ao longo da aula, o professor intervém frequentemente para relembrar as regras de comportamento em contexto de sala de aula, com especial ênfase no respeito pelo espaço da disciplina de Educação Musical. Dedicar cerca de vinte minutos a um momento de reflexão sobre atitudes e comportamentos adequados. A aula termina com uma atividade prática de percussão corporal, promovendo a coordenação rítmica e o envolvimento ativo dos alunos.

1.2. DISCUSSÃO

A observação das aulas evidenciou que o momento dedicado ao sumário inicial não é entendido pelos professores como um ritual rígido e uniformizado. Ao longo do acompanhamento, verificaram-se diferentes formas de registo e de estruturação desse sumário. Constatou-se, ainda, que a organização dos alunos no espaço da sala, bem como a verificação do material necessário — como, por exemplo, a flauta de bisel —, assumem um papel central na preparação e no adequado desenvolvimento das aulas de Educação Musical.

Todas as aulas observadas apresentaram uma organização centrada na prática musical coletiva. Embora, pontualmente, se privilegiasse a consolidação de competências musicais individuais, a prática em grupo constituía a base para a implementação do currículo de Educação Musical. Notou-se ainda uma preocupação consistente em garantir a acessibilidade do ensino a todos(as) os(as) alunos(as).

O canto esteve presente em todas as aulas, funcionando simultaneamente como instrumento de desenvolvimento auditivo, expressivo e cognitivo, e como recurso facilitador da

aprendizagem musical. A sua portabilidade, aliada à acessibilidade, tornou-o um recurso pedagógico privilegiado, permitindo a participação de todos(as) os(as) alunos(as), independentemente da sua experiência musical prévia. Frequentemente, o canto foi utilizado pelos(as) professores(as) para apoiar a aprendizagem da altura das notas e da afinação, bem como para a memorização de melodias e estruturas musicais. Através desta prática, os(as) alunos(as) desenvolveram competências interpretativas que precederam a execução instrumental em xilofones, metalofones e flautas. Em algumas aulas, os(as) professores(as) recorreram ao posicionamento da flauta no queixo e ao canto como estratégias facilitadoras do processo de aprendizagem do instrumento.

Outro elemento central observado foi a utilização do instrumental Orff, com especial destaque para a flauta de bisel. A facilidade da sua execução conferiu-lhe um papel privilegiado no desenvolvimento do sentido rítmico, da expressividade sonora e do trabalho colaborativo entre os alunos.

A utilização de outros instrumentos do conjunto Orff, como xilofones, metalofones, pandeiretas, claves e caixas chinesas, embora menos frequente do que a flauta, contribuiu significativamente para o desenvolvimento rítmico e a criatividade dos(as) alunos(as). Os instrumentos de percussão de altura indefinida, de fácil execução, potenciaram a participação ativa, inclusiva e equitativa de todos(as) os(as) alunos(as), independentemente do seu nível técnico.

A percussão corporal assumiu um papel de destaque. Por meio dela, os(as) alunos(as) exploraram o ritmo, a coordenação motora, a consciência corporal e a expressividade, favorecendo a interiorização do pulso e do compasso. Esta abordagem estimulou ainda o trabalho em grupo e proporcionou aprendizagens significativas, ancoradas na experiência direta e sensorial dos(as) alunos(as).

Embora a partitura não fosse frequentemente utilizada como recurso de aprendizagem, nas ocasiões em que o era, seguia invariavelmente o modelo clássico ocidental. Em situações pontuais, recorriam-se também a partituras gráficas ou a atividades incluídas no *Manual* e no *Dossiê de Recursos* da obra *Play – 5.º Ano de Educação Musical* (Araújo & Santos, 2024).

Entre os aspetos mais recorrentes nas cinco escolas observadas destacou-se a promoção do envolvimento emocional e relacional através da música. O canto coletivo e a valorização do repertório tradicional português e europeu reforçaram a identidade cultural e o envolvimento afetivo dos(as) alunos(as). Em todas as aulas, observou-se a valorização da escuta ativa como competência essencial no processo de ensino e aprendizagem musical.

As aulas apresentaram uma estrutura clara, com progressão gradual dos conteúdos. A abordagem por blocos curtos, com a consolidação de excertos musicais antes da execução da obra completa, demonstrou-se uma metodologia comum.

Numa das aulas observadas, verificou-se a introdução de tecnologias digitais, nomeadamente o *Flute Master* e o *Song Maker*, o que evidencia uma predisposição para a inovação e para a integração de competências digitais no âmbito da Educação Musical, ainda que de forma pontual. Contudo, esta prática também denota fragilidades no que respeita à consolidação do uso sistemático das tecnologias no ensino da disciplina.

A dimensão corporal esteve presente em diversas estratégias, reforçando a importância da corporeidade no processo de ensino e de aprendizagem musical. Contudo, observou-se a ausência de um consenso quanto à reorganização estratégica do espaço físico e à disposição dos(as) alunos(as). A disposição em “U” e a movimentação intencional no espaço da sala, quando utilizadas, contribuíram para melhorar o comportamento e favoreceram a interação pedagógica.

Na maioria das aulas observadas, constatou-se a presença de alunos(as) imigrantes na constituição das turmas. Todavia, não se verificou a implementação de programas musicais de carácter intercultural, baseados, por exemplo, na exploração das músicas do mundo de tradição oral. O estudo de repertórios musicais provenientes de diferentes culturas pode ter um impacto significativo na formação musical dos(as) alunos(as), uma vez que contribui para o alargamento do vocabulário musical, promove o desenvolvimento da improvisação, estimula a criatividade e diversifica as possibilidades de prática e criação musical. Estes são domínios centrais no âmbito da Educação Musical, mas revelaram-se pouco explorados nas aulas observadas.

1.3. REFLEXÃO

A observação e a participação nas aulas das colegas de estágio constituíram uma oportunidade particularmente enriquecedora para refletir sobre diferentes contextos de aprendizagem, desafios didáticos e abordagens pedagógicas no ensino da música. O contacto com a diversidade de práticas revelou-se, desde o início, um elemento fundamental para aprofundar a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. A forma como as colegas planificavam as aulas, a leitura crítica que realizavam da sua própria prática docente e o modo como conduziam as atividades musicais contribuíram significativamente para a reavaliação das minhas práticas profissionais, bem como para uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do professor enquanto mediador do desenvolvimento musical dos alunos.

O diálogo constante entre os(as) colegas estagiários(as), tanto nos momentos de supervisão como nos Seminários e encontros semanais na ESE, potenciou um ambiente colaborativo que favoreceu a aprendizagem mútua. A partilha de experiências e a reflexão conjunta sobre as aulas lecionadas e as observações realizadas contribuíram para uma reestruturação mais eficaz das planificações e estratégias pedagógicas. Este processo colaborativo fomentou uma cultura de diálogo e autoavaliação, elementos fundamentais para o crescimento profissional e para a consolidação de uma prática docente reflexiva e sustentada.

Contudo, as observações também permitiram identificar fragilidades comuns, nomeadamente na gestão do comportamento dos(as) alunos(as), na transição entre os diferentes momentos das aulas e na clareza da intencionalidade pedagógica de determinadas escolhas. Estes aspetos foram alvo de reflexão crítica com as colegas de estágio, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas e para uma atuação docente mais consciente e eficaz.

Na minha prática docente, o propósito central consistiu em implementar uma pedagogia e didática de carácter intercultural (Sousa, 2012), que valorizasse as músicas do mundo, a composição musical, a improvisação e a criação de novos instrumentos, bem como a implementação de ferramentas metodológicas para o uso das Tecnologia da informação e Comunicação (TIC) na Educação Musical. Pretendeu-se que estas práticas fossem reconhecidas pelo seu potencial pedagógico, em consonância com as exigências da realidade

educativa contemporânea em Portugal e com o contexto específico da escola onde se desenvolveu a PES.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste capítulo, apresento a prática educativa desenvolvida ao longo do ano letivo, enquanto professor estagiário na Escola Básica Francisco Torrinha (EBFT), no âmbito da disciplina de Educação Musical, com uma turma do 5.º ano de escolaridade. Destaco as atividades mais significativas realizadas nesse contexto, com especial enfoque nas planificações implementadas e nos processos de avaliação, salientando o contributo de ambos para a aprendizagem dos(as) alunos(as).

As aulas que observei em várias escolas públicas evidenciaram, de modo recorrente, que as turmas integravam alunos(as) imigrantes ou de origens culturais diversas, mas que essa diversidade raramente se refletia no repertório ou nas metodologias de Educação Musical. Nas conversas com os(as) professores(as) cooperantes, emergiu a constatação de que, embora reconhecessem a multiculturalidade das suas turmas, poucas eram as oportunidades em que mobilizavam músicas de diferentes tradições culturais ou exploravam repertórios além do cânone ocidental. Igualmente, os relatos dos colegas estagiários reforçaram a perceção de que a mudança demográfica nas escolas portuguesas estava a exigir novas práticas pedagógicas — algo que nem sempre se articulava com a formação inicial dos(as) docentes ou com as planificações vigentes.

Esta vivência conjunta despertou em mim a necessidade de compreender, de forma mais aprofundada e fundamentada, como os(as) professores(as) de Música em Portugal estavam a lidar atualmente com esta diversidade emergente. O inquérito nacional surgiu, assim, como uma resposta científica e pedagógica a esta inquietação: pretendi compreender de que modo a Educação Musical poderia tornar-se um verdadeiro espaço de diálogo intercultural, em que as diferenças se transformassem em recursos para o ensino e para a aprendizagem.

Antes da descrição da prática, considero essencial apresentar um enquadramento conceptual que reflita a minha perceção da realidade educativa e fundamente as opções metodológicas adotadas. Deste modo, a análise dos resultados do inquérito — aplicado entre janeiro de 2024 e maio de 2025 (Anexo A) — tornou-se o alicerce das minhas decisões pedagógicas,

orientando a construção de planificações mais abertas, dialógicas e culturalmente sensíveis. O inquérito, dirigido a professores(as) de Música do 1.º e 2.º CEB em Portugal, teve como objetivos identificar a percentagem de alunos(as) imigrantes nas turmas e recolher as perceções dos(as) docentes relativamente às suas aulas de Música, com destaque para as estratégias pedagógicas utilizadas.

Esta iniciativa inscreve-se na linha de pensamento defendida pela *International Society for Music Education* (ISME), que sublinha que o ensino musical deve promover a compreensão intercultural, o respeito ético e a aprendizagem colaborativa como pilares de uma educação musical humanizadora (ISME, 2018; Schippers, 2010; Volk, 1998). Tal como aponta Terese M. Volk, em *Music, Education, and Multiculturalism* (1998), a inclusão de múltiplas vozes musicais não se resume à diversificação do repertório, mas exige a reconstrução dos modos de ensinar e aprender, de modo a reconhecer e valorizar as identidades dos(as) alunos(as). Neste sentido, o inquérito permitiu-me aprofundar e transformar as minhas próprias planificações, enriquecendo o currículo com repertórios plurais e estratégias que entusiasmaram e motivaram os(as) alunos(as), ao mesmo tempo que os(as) prepararam para pensar de forma complexa, agir com ética e compreender a diversidade como um recurso pedagógico e humano — e não como um obstáculo. Os resultados obtidos reforçam a relevância de introduzir a abordagem da Pedagogia de Fronteira. Vamos por partes.

A conjuntura atual da escola pública portuguesa é marcada por mudanças profundas, resultantes dos recentes fluxos migratórios e dos efeitos da globalização. Estas dinâmicas têm contribuído para uma crescente diversidade cultural na composição das turmas, fenómeno já identificado por vários(as) autores(as) como um dos principais desafios da educação portuguesa contemporânea (Anes, 2024; Seabra et al., 2023; Ginicolo, 2021). No domínio da Educação Musical, essa diversidade adquire particular relevância, dado que a disciplina se orienta cada vez mais para uma perspetiva inclusiva (Encarnação, 2023), que reconhece a diferença como um recurso pedagógico e enriquecedor.

A análise das 71 respostas recolhidas confirma esta realidade (Anexo A). Os dados revelam que a presença de alunos imigrantes nas escolas públicas é cada vez mais expressiva, embora variável entre contextos. A maioria dos(as) docentes assinala percentagens entre 0% e 25% de alunos(as) imigrantes por turma, mas também surgem casos de turmas em que estes

representam metade ou mais do grupo. As origens mais mencionadas incluem Brasil, Ucrânia, Venezuela, Angola e Cabo Verde, entre outras, refletindo a diversidade cultural atualmente presente nas salas de aula de Música.

No que respeita à integração social, a perceção dominante entre os(as) professores(as) é positiva (Anexo A). Em geral, consideram que os(as) alunos(as) de ascendência imigrante se encontram bem integrados nas aulas de Música, ainda que subsistam dificuldades, sobretudo relacionadas com a língua e com diferentes formações prévias. Apesar desses constrangimentos, a disciplina é reconhecida como espaço privilegiado de encontro intercultural (Sousa, 2012), dada a portabilidade e universalidade da linguagem musical.

As práticas pedagógicas relatadas pelos(as) docentes confirmam este potencial inclusivo (Anexo A). Destacam-se estratégias como a diversificação do repertório, a valorização das referências culturais dos(as) alunos(as) e a criação de oportunidades para promover sentido de pertença. Ainda assim, uma parte significativa dos(as) participantes afirma não ter recebido formação específica para responder a estes desafios, embora manifeste disponibilidade para o desenvolvimento de competências nesta área. Em síntese, os dados evidenciam que a diversidade cultural trouxe novas exigências pedagógicas, mas também oportunidades para enriquecer a aprendizagem musical dos(as) alunos(as). A resposta dos(as) professores(as) traduz um esforço de adaptação contínua, frequentemente individual e pouco articulado, o que reforça a necessidade de maior investimento em formação e em práticas colaborativas (Barros & Estumano, 2025).

É neste contexto que a Pedagogia de Fronteira, conceito desenvolvido por Vasconcelos (2009, 2011, 2019), assume particular relevância. Esta abordagem procura compreender a educação em espaços de fronteira, entendidos como territórios de comunicação e de cooperação, abertos à diversidade de saberes e de culturas. Segundo Vasconcelos (2011), “os educadores transcendem-se a si próprios e aos limites que lhes são colocados pelas respetivas estruturas institucionais e entendem que o outro não é uma ameaça, mas um recurso” (p. 8).

Aplicada ao campo da Educação Musical, a Pedagogia de Fronteira constitui uma alternativa consistente, tanto no plano teórico como no prático, para responder à crescente multiculturalidade das escolas portuguesas, como evidenciam os estudos de Barros e

Estumano (2025), Barros (2024a, 2024b) e Barros (2025). Ao valorizar o “entre-lugar” como espaço de encontro, esta perspectiva pedagógica abre a escola às músicas do mundo e favorece um ensino da Música sustentado em múltiplas referências culturais (Schippers, 2010). Como refere Schippers (1996), “the central focus should not be so much on the cultures from which the music originates, but rather on [intercultural dialogue and] the musical practices and principles underlying the music” (p. 14).

Esta abordagem permite que o currículo funcione como um sistema de vasos comunicantes, no qual os(as) alunos(as) podem aprender ritmo linear no Rock, ritmo cíclico no *tala* indiano ou no *djembe* comum em diferentes países da África, e ritmos irregulares na música tradicional turca, por exemplo. A Figura 1 sintetiza algumas das dimensões centrais desta proposta para a prática educativa.



FIGURA 1 - A APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DE FRONTEIRA NA EDUCAÇÃO MUSICAL - ALGUMAS DIMENSÕES

Fonte: elaborado pelo autor.

Contudo, como sublinha Matos (2024), o estágio docente desenvolve-se num quadro regulado por protocolos que limitam, em certa medida, a autonomia do estagiário. Este assume, em simultâneo, os papéis de aprendiz, observador, investigador e avaliado. Tal multiplicidade de funções requer uma atenção permanente às suas condicionantes. Ainda assim, procurei

orientar-me pela abordagem da Pedagogia de Fronteira, ajustando as práticas às necessidades dos(as) alunos(as) e às propostas de melhoria sugeridas no âmbito da supervisão.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A EBFT, integrada no Agrupamento de Escolas Garcia de Orta (AEGO), constitui uma unidade educativa de referência no panorama escolar da cidade do Porto. Localizada na Rua de São Francisco Xavier, a EBFT ocupa o edifício do antigo Colégio Brotero, tendo iniciado a sua atividade pedagógica na sequência das profundas transformações políticas e sociais decorrentes da Revolução de 25 de Abril de 1974 (Garcia de Orta, 2023-2026).

A escola recebeu o nome de Francisco Torrinha, distinto professor e filósofo (Pina, 1966), cujo legado académico se destacou pelo seu relevante contributo para o estudo e valorização da língua e cultura portuguesas (Garcia de Orta, 2023-2026). Esta escolha conferiu à instituição uma orientação humanista e académica, que se reflete ainda hoje na sua missão educativa e nos seus valores formativos (*Ibid.*, p. 11).

Em 2003, com a constituição do Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha, a EBFT assumiu funções de coordenação pedagógica sobre vários estabelecimentos de ensino, nomeadamente as Escolas Básicas de S. Miguel de Nevogilde, S. João da Foz e Paulo da Gama. Posteriormente, na sequência da reconfiguração da rede escolar ocorrida em 2012, foi integrada no atual AEGO, passando a funcionar como escola de 2.º e 3.º CEB (Garcia de Orta, 2024). No âmbito da sua ação educativa, tem vindo a implementar, nos últimos anos, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), em consonância com as orientações curriculares nacionais.

De acordo com o Projeto Educativo do AEGO, a missão do agrupamento consiste em:

Prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, através da formação integral dos seus alunos (...), preparando-os para uma participação comprometida com uma sociedade equitativa (...), solidária, (...) sustentável, numa sociedade humanitária, avançada tecnológica e cientificamente (Garcia de Orta, 2023-2026, p. 6).

A nível infraestrutural, a escola dispõe de uma biblioteca escolar, um pavilhão desportivo, um campo relvado exterior e uma reprografia, bem como diversas salas destinadas ao estudo, reuniões e ensino especializado, entre as quais se destacam os espaços dedicados à disciplina de Educação Musical. A sala de Música M2, onde decorreu a PES, encontra-se devidamente equipada com um conjunto superior a trinta instrumentos Orff, um piano digital, computador, quadros (com e sem pautas), projetor multimédia, sistema de som e acesso à internet via rede wifi.

Não obstante, constatou-se que alguns equipamentos apresentavam sinais de desgaste e perda de qualidade, consequência da sua antiguidade e utilização contínua. Além disso, embora as salas fossem, em geral, espaçosas, a disposição tradicional do mobiliário — com mesas e cadeiras organizadas em filas — revelava-se pouco favorável à implementação de atividades práticas e colaborativas, nomeadamente atividades com uso da expressão corporal e ensaios musicais, condicionando, em certa medida, a didática, a eficácia pedagógica e a qualidade das aprendizagens pretendidas. A representação da planta da sala pode ser vista na Figura 2.

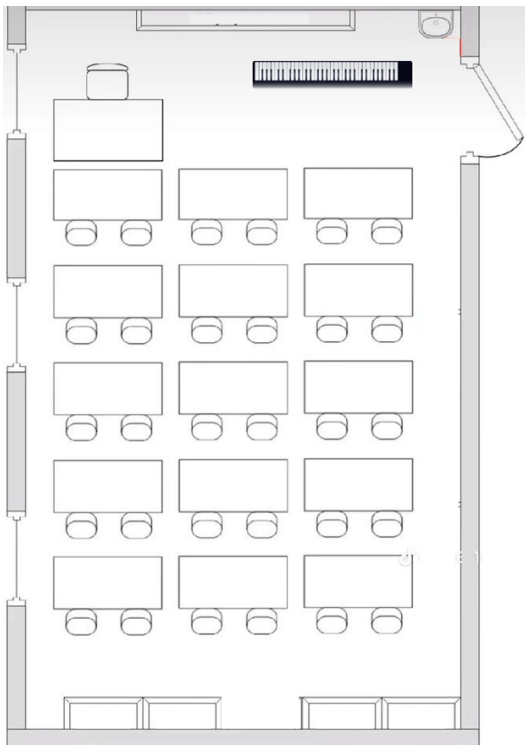


FIGURA 2 - PLANTA DA SALA M2

Fonte: elaborado pelo autor.

No ano letivo de 2024/2025, a planificação anual da disciplina de Educação Musical no AEGO organizou-se em dois períodos/semestres, com base em critérios de avaliação específicos. As áreas de competências foram estruturadas em dois domínios principais: conhecimentos e capacidades (75%) e atitudes (25%). A estrutura organizativa da escola promoveu a constituição de equipas multidisciplinares, facilitando a articulação e cooperação entre os docentes de diferentes áreas curriculares. As aulas de Educação Musical no 2.º CEB decorreram em blocos semanais de 100 minutos (com um intervalo intermédio), permitindo um trabalho contínuo e aprofundado no desenvolvimento das competências musicais dos alunos.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Durante o período de PES, a intervenção pedagógica desenvolveu-se junto da turma do 5.º F, composta por vinte e oito alunos com idades entre os 9 e os 11 anos, dos quais dez eram do sexo feminino e dezoito do sexo masculino. Predominava a nacionalidade portuguesa, embora se registasse a presença de dois alunos de nacionalidade brasileira e um aluno de nacionalidade ucraniana. Ao longo do ano letivo, ocorreram alterações na composição da turma: um aluno foi transferido para outra turma da mesma escola e, em contrapartida, integrou o grupo uma aluna oriunda da mesma escola.

No que respeita ao apoio educativo, dois alunos beneficiavam de medidas de apoio ao abrigo da ação social escolar e/ou de programas de apoio psicológico e pedagógico. Um dos alunos apresentava necessidades educativas especiais e frequentava regularmente as aulas de Educação Musical; contudo, registaram-se algumas faltas.

De forma geral, com base nas grelhas de observação direta e nos instrumentos de avaliação das atitudes em contexto de sala de aula, aplicados ao longo da prática pedagógica, a turma revelou-se simultaneamente desafiadora e colaborativa. Apesar de, em algumas sessões, se registarem casos pontuais de alunos(as) que não traziam o material necessário ou que demonstravam falta de pontualidade — sobretudo no regresso à sala após o intervalo —, a maioria demonstrava senso de responsabilidade e um envolvimento ativo nas atividades propostas, evidenciando interesse, empenho e rigor tanto na prática vocal como instrumental.

Durante os momentos de reflexão, destacou-se um grupo de alunos particularmente curioso e crítico, com capacidade para formular questões pertinentes e demonstrar pensamento reflexivo.

Relativamente à dimensão comportamental, observaram-se comportamentos disruptivos em sete alunos(as), nomeadamente através de conversas paralelas, comentários desajustados ao contexto ou reações defensivas face a advertências. Um dos alunos foi sujeito a processo disciplinar, tendo sido convocado o respetivo conselho disciplinar. Esta realidade foi confirmada na reunião do Conselho de Turma realizada a 5 de fevereiro, onde os(as) docentes das diferentes disciplinas relataram ocorrências similares sobre os(as) mesmos(as) alunos(as). Contudo, em momentos de performance musical, a turma revelou criatividade, motivação e empenho, evidenciando sentido de responsabilidade e respeito pelas dinâmicas artísticas e colaborativas.

2.3. PLANIFICAÇÃO

No domínio da Educação Musical, as planificações assumem um papel fundamental na organização do processo de ensino e aprendizagem, servindo como guia estruturante das práticas pedagógicas a desenvolver. Estas planificações são concebidas a partir das Aprendizagens Essenciais, em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção-Geral da Educação, 2017), assegurando a coerência entre os objetivos curriculares e a formação integral do(a) aluno(a). Nesta disciplina, as aprendizagens estruturam-se em três domínios interligados — Experimentação e Criação, Interpretação e Comunicação, e Apropriação e Reflexão — que orientam o desenvolvimento de competências musicais, expressivas e críticas, proporcionando experiências significativas que contribuem para a construção de conhecimentos, atitudes e valores essenciais à cidadania e ao desenvolvimento pessoal dos alunos.

Atualmente, com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, aprovada em 2017, define-se que o(a) professor(a) deve promover aprendizagens que unam conhecimento, atitudes e valores orientados para a inclusão, a igualdade, o respeito pelos Direitos Humanos e a participação democrática (República Portuguesa, 2017). Esta orientação encontra eco no

Projeto Educativo do AEGO, que assume como missão a formação integral dos(as) alunos(as), preparando-os para uma cidadania ativa, crítica e informada, e valorizando princípios como a liberdade, a igualdade, a responsabilidade social e a consciência cultural (Projeto Educativo, EBFT) (Agrupamento de Escolas Garcia de Orta, 2022).

No estágio realizado na EBFT, esta articulação concretizou-se na disciplina de Educação Musical através da escolha de repertórios que privilegiaram a diversidade cultural, em consonância com a valorização da pluralidade defendida pelo Projeto Educativo. Assim, a planificação deu relevo às músicas do mundo como espaço de diálogo intercultural. Paralelamente, articulou-se com a valorização do repertório local — estratégia alinhada com a visão crítica da *World Music Pedagogy* (Santiago, 2024) —, culminando com a apresentação pública de músicas portuguesas, dirigida à comunidade escolar (Anexo B). A iniciativa reforçou o sentido de pertença dos(as) alunos(as) e valorizou o património cultural nacional.

Desta forma, a disciplina assumiu-se como espaço de criação artística e de vivência cidadã, contribuindo para os objetivos estratégicos da escola no eixo da cidadania e para as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção-Geral da Educação, 2017). Importa destacar o esforço desenvolvido para articular estas estratégias e orientações com a síntese da planificação anual de Educação Musical (Agrupamento de escolas Garcia de Orta, 2024), em vigor no ano letivo de 2024-25 no AEGO. Esta planificação, concebida para o 5.º ano, organiza-se em torno dos domínios fundamentais da disciplina — timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma — e distribui os conteúdos de forma progressiva ao longo dos dois semestres.

No primeiro semestre, privilegiou-se a exploração da pulsação, das figuras rítmicas e da forma binária, bem como o contato inicial com a escala pentatónica, promovendo experiências sonoras que incentivam a criatividade e a expressão. No segundo semestre, a aprendizagem é aprofundada através do estudo da escala diatónica de dó maior, da melodia e harmonia, do interlúdio e coda, dos elementos musicais repetitivos e contrastantes e de novos elementos rítmicos, como o ostinato e o contratempo (ver Tabela 1). Esta estrutura curricular, para além de assegurar o desenvolvimento de competências musicais, reforça a dimensão da cidadania

com atividades que favorecem a cooperação, a escuta ativa e a valorização do património cultural.

Atento aos recentes fluxos imigratórios e aos debates promovidos pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) (Encarnação, 2023) sobre o modo como estes têm influenciado a realidade educativa portuguesa, constatei, logo no início do ano letivo, a diversidade cultural existente na escola de estágio e, em particular, na turma em que lecionei. Perante este cenário, optei por desenvolver o tema das Músicas do Mundo de tradição oral, apoiando-me nas propostas de Schippers (2010).

Esta abordagem revelou-se pertinente, pois possibilitou o contato e a exploração, ainda que de forma introdutória, de diferentes expressões musicais. A travessia iniciou-se em Portugal, com as Ilhas de Brumas, o Malhão e os Zés Pereiras; prosseguiu pela Indonésia, através da prática do Gamelão; cruzou o Brasil, com a música indígena Guarani, o samba, as marchinhas de carnaval e a emblemática *Asa Branca*; e concluiu-se com o regresso a Portugal, destacando o Pop Rock português, a Chula do Minho, o cante alentejano e as músicas de intervenção, estas últimas associadas às comemorações dos 50 anos do 25 de Abril (1974-2024). Contudo, ao longo do estágio, procurei assegurar que a implementação curricular não ficasse limitada ao calendário das datas comemorativas.

A tabela abaixo apresenta a planificação global das atividades letivas, abrangendo o período compreendido entre o início da leção, em outubro de 2024, e a conclusão do ano escolar, em junho de 2025. Nele estão assinaladas algumas atividades de carácter obrigatório, definidas pela coordenação da UC de PES. No que respeita ao repertório imposto, a **cor verde** identifica a **música portuguesa erudita**, enquanto a **cor laranja** assinala as atividades com **música contemporânea**. Outras recomendações estão igualmente destacadas: **visitas de músicos à escola (cor violeta)**; **avaliação dos alunos (cor vermelha)**; **colaboração com as colegas de estágio em interpretações musicais (cor azul-escuro)**; e **realização do concerto final (cor azul-claro)**. Na coluna das datas indicativas, a **cor salmão-claro** corresponde ao primeiro semestre e a **cor salmão-escuro** ao segundo semestre. Por fim, a **cor amarela** representa atividades desenvolvidas no domínio da Experimentação e Criação ao longo do estágio, dimensão observada como uma fragilidade nas aulas observadas.

Datas indicativas	Semanas	Aulas	Temas/conteúdos	Outras atividades na Escola
01 de Outubro	1ª	Observação	<u>Apresentação (contato inicial)</u>	
08 de Outubro	2ª	Observação	<u>Timbre e fontes sonoras</u>	
15 de Outubro	3ª	Cooperação	<u>Ilhas de Bruma;</u>	
22 de Outubro	4ª	Cooperação	<u>Ilhas de Bruma (consolidação)</u> Ritmo: pulsação rítmica; semínima e pausa de semínima. Gêneros musicais: interpretação de Ilhas de Bruma;	
29 de Outubro	5ª	Lecionação	<u>O Malhão</u> Timbre: flauta de bisel; timbre corporal e instrumentos de percussão Orff; Altura: notas sol, lá e si na pauta; Ritmo: pulsação rítmica: mínima, semínima e respetivas pausas; Gêneros musicais: interpretação do “Malhão”.	
05 de Novembro	6ª	Lecionação	<u>Explorando o crescendo e diminuendo</u> Dinâmica: intensidade, crescendo e diminuendo; Timbre: flauta de bisel; timbre vocal; Altura: notas sol, lá e si (consolidação); Ritmo: mínima e pausa de mínima (consolidação).	
12 de Novembro	7ª	Lecionação	<u>Altura dos sons</u> Altura: agudo, grave; altura definida e indefinida; nota ré na flauta de bisel; Gêneros musicais: interpretação da música “Meu pequeno céu” (com abertura para improvisação).	
19 de Novembro	8ª	Lecionação	<u>Um Gamelão na sala de aula</u> Timbre: instrumentos Orff; timbres vocais e instrumentais; Altura: grave e agudo; Dinâmica: forte e piano; Ritmo: padrões rítmicos Gêneros musicais: interpretação da música gamelão, adaptada pelo professor, com uso de improvisação;	Aula supervisionada
26 de Novembro	9ª	Lecionação	<u>Suíte Rústica n.º 1 F. Lopes-Graca</u> Timbre: instrumentos da orquestra; timbres vocais e instrumentais; Ritmo: compasso binário; Gêneros musicais: interpretação da Suíte Rústica n.º 1 — música erudita do século XX, nacionalista;	
03 de Dezembro	10ª	Lecionação	<u>Escala pentatónica</u> Obs.: realização do teste escrito; Altura: escala pentatónica; notas dó e mi; Timbre: flauta de bisel; timbre vocal e instrumental (metalofones: soprano contralto e baixo); Ritmo: colcheia; Gêneros musicais: interpretação da música indígena Guarani, com uso de improvisação.	1.ª Avaliação dos alunos (escrita)
10 de Dezembro	11ª	Lecionação	<u>Forma Binária (AB)</u> Forma: forma binária (AB); Timbre: instrumentos da orquestra (caixa de rufo, pratos, violoncelo); Altura: escala pentatónica (consolidação), com uso de improvisação; Gêneros musicais: Marcha Radetzky; Sarabande.	
17 de Dezembro	12ª	Lecionação	<u>Samba</u> Forma: forma binária (AB)	Colaboração na apresentação de

Datas indicativas	Semanas	Aulas	Temas/conteúdos	Outras atividades na Escola
			(consolidação); Timbre: instrumentos alternativos: “colherim”; Ritmo: padrão rítmico; Gêneros musicais: interpretação do Samba Ê, música popular brasileira.	Natal do 5G
07 de Janeiro	13ª	Lecionação	Samba (consolidação) Ritmo: padrão rítmico; Altura: escala pentatônica (consolidação); Timbre: instrumento alternativo: “colherim”; flauta de bisel (estudo de melodia para teste de flauta). Gêneros musicais: interpretação do Samba Ê (consolidação);	
14 de Janeiro	14ª	Lecionação	Móvil musical Altura: indefinida — grave e agudo; Timbre: instrumento alternativo: “móvil musical”; flauta de bisel (consolidação de melodia para teste de flauta); Gêneros musicais: interpretação da Calder Piece (com móvil musical);	
21 de Janeiro	15ª	Lecionação	Música Contemporânea Obs.: realização do teste prático; Timbre: fontes sonoras não convencionais, timbres vocais, corporais e instrumentais (flauta de bisel e instrumentos de percussão); Altura: partitura não-convencional; Forma: forma musical Gêneros musicais: música contemporânea (composição musical dos alunos);	2.º Avaliação dos alunos (flauta)
28 de Janeiro	16ª	Lecionação	Sequenza V de Luciano Berio Altura: glissando; Dinâmica: <i>piano</i> ; <i>mezzo forte</i> e <i>forte</i> ; Timbre: fontes sonoras não convencionais (consolidação); instrumentos alternativos (colherim, vararim e trombonera); Gêneros musicais: Sequenza V.	Aula supervisionada
11 de Fevereiro	17ª	Lecionação	Zés Pereiras Ritmo: compasso quaternário; andamentos: moderado e rápido; acelerando e ritardando; Padrão rítmico; Timbre: vocais, corporais e instrumentais (instrumentos de percussão Orff e flauta de bisel); Gêneros musicais: interpretação da Marcha Rancho.	*Nota: Conselho de Turma realizado dia 05 de fevereiro (sala 02)
18 de Fevereiro	18ª	Lecionação	Grândola, vila morena Ritmo: compasso quaternário (consolidação); semibreve (consolidação); ligadura de prolongação; nota fá na flauta; Timbre: vocais, corporais e instrumentais (instrumentos de percussão Orff e flauta de bisel); Gêneros musicais: interpretação de “Grândola, vila morena”.	
25 de Fevereiro	19ª	Lecionação	“Bachianas Brasileiras Nº 2” Ritmo: acelerando e ritardando (consolidação); Altura: melodia e harmonia Timbre: instrumentos da orquestra (consolidação): flauta transversal e clarinete. Gêneros musicais: interpretação de “O	

Datas indicativas	Semanas	Aulas	Temas/conteúdos	Outras atividades na Escola
			trenzinho do caipira”;	
11 de Março	20 ^a	Lecionação	“Asa Branca” Altura: Dó agudo na flauta, melodia e harmonia (consolidação); Ritmo: contratempo; pausa de colcheia; Géneros musicais: interpretação de “Asa Branca”	
18 de Março	21 ^a	Lecionação	“A minha casinha” Obs.: preparação para o teste; Ritmo: notas na pauta (consolidação), figuras rítmicas/pausas (consolidação), acelerando e ritardando (consolidação), andamentos: lento, moderado, rápido (consolidação); Altura: dó agudo na flauta (consolidação), melodia e harmonia (consolidação), escala pentatónica e diatónica de dó (consolidação); Timbre: instrumental Orff (consolidação); Géneros musicais: interpretação de “A minha casinha”	
25 de Março	22 ^a	Lecionação	“A minha casinha (consolidação)” Obs.: realização do teste escrito; Ritmo: anacruse; Géneros musicais: interpretação de “A minha casinha” (consolidação).	3.ª Avaliação dos alunos (escrita)
01 de Abril	23 ^a	Lecionação	“Travessia do deserto” Forma: introdução a elementos repetitivos e contrastantes, (composição musical dos alunos no Song maker); Ritmo: ostinato; Altura: escala pentatónica (consolidação); Géneros musicais: interpretação da música “Travessia do deserto”.	
08 de Abril	24 ^a	Lecionação	Músicas de intervenção Ritmo: ostinato (consolidação); Altura: harmonia e melodia (consolidação); Timbre: instrumentos alternativos: “Cravocopo da liberdade”; Géneros musicais: interpretação das músicas “Travessia do deserto” e “Eu vim de longe, eu vou p’ra longe”; (intervenção musical com musicistas convidadas: Sónia Sobral e Patrícia Lestre).	Visitas de músicos à escola
22 de Abril	25 ^a	Lecionação	Composição musical Forma: introdução à elementos repetitivos e contranstantes, (composição musical dos alunos no Song maker); Ritmo: ostinato (consolidação); Dinâmica: decibel — volume sonoro; textura fina e densa.	
29 de Abril	26 ^a	Lecionação	“Gotinha de água” Obs.: ensaio de preparação para concerto final e preparação para teste prático de flauta de bisel; Timbre: vocal, corporal, instrumental Orff, flauta de bisel; Forma: elementos musicais repetitivos e contrastantes (consolidação); Ritmo: ostinato rítmico e melódico (consolidação); Géneros musicais: interpretação da música “Gotinha de água”; e das composições musicais dos alunos	

Datas indicativas	Semanas	Aulas	Temas/conteúdos	Outras atividades na Escola
			realizadas através do <i>Song Maker</i> .	
06 de Maio	27 ^a	Lecionação	Música popular portuguesa Obs.: ensaio de preparação para concerto final e preparação para teste prático de flauta de bisel; Forma: interlúdio e coda, elementos musicais repetitivos e contrastantes (consolidação); Géneros musicais: interpretação das músicas “Gotinha de água”, “Chula do Minho” e “Tudo o que eu te dou”;	
13 de Maio	28 ^a	Lecionação	Preparar, ensaiar, apresentar Obs.: ensaio de preparação para concerto final e preparação para teste prático de flauta de bisel; Forma: interlúdio e coda (consolidação), elementos musicais repetitivos e contrastantes (consolidação); Géneros musicais: interpretação das músicas “Gotinha de água”, “Chula do Minho” e “Tudo o que eu te dou”;	Aula supervisionada
20 de Maio	29 ^a	Lecionação	Preparação para concerto final Obs.: ensaio de preparação para concerto final e preparação para teste prático de flauta de bisel; Forma: interlúdio e coda (consolidação), Géneros musicais: interpretação das músicas “Gotinha de água”, “Chula do Minho” e “Tudo o que eu te dou”;	
27 de Maio	30 ^a	Lecionação	Ensaio geral Obs.: realização do teste prático — Flauta de bisel e ensaio de preparação para concerto final; Visitas de músicos à escola: contrabaixista Aníbal Beirão e a acordeonista Carol Benigno; Timbre: instrumento da orquestra (consolidação): contrabaixo; Géneros musicais: interpretação das músicas “Gotinha de água”, “Chula do Minho” e “Tudo o que eu te dou”;	4.º Avaliação dos alunos (flauta) Visitas de músicos à escola
03 de Junho	31 ^a	Lecionação	Apresentação final Obs.: autoavaliação dos alunos, ensaio geral para apresentação musical; audição e apresentação pública da composição musical original da turma; Géneros musicais: interpretação das músicas “Gotinha de água”, “Chula do Minho” e “Tudo o que eu te dou”.	Realização do concerto final Colaboração na realização do concerto final das colegas de estágio
16 de junho	33 ^a	Reunião	Reunião de Avaliação	Reunião de Avaliação com conselho de turma

TABELA 1 - PLANEAMENTO A MÉDIO/LONGO PRAZO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO

2.4. PRÁTICA DE ENSINO

Neste tópico, procurei adotar uma linguagem alinhada com a experiência vivenciada junto dos alunos, articulando a percepção pessoal com as investigações e estudos pertinentes na área. Paralelamente, recorri à inclusão de figuras que visam ilustrar e aproximar, tanto quanto possível, a prática pedagógica e musical ao contexto deste relatório de estágio.

As primeiras aulas observadas permitiram conhecer alguns alunos e compreender principalmente a dinâmica relacional da turma, bem como identificar as principais estratégias pedagógicas mobilizadas pela professora cooperante no início do ano letivo. Paralelamente, revelou-se fundamental explicar para os(as) alunos(as), desde o primeiro momento, as regras de funcionamento necessárias ao adequado desenvolvimento das aulas de Educação Musical.

Nas aulas coadjuvadas, a Professora cooperante assegurou metade do tempo de aula e o estagiário a outra metade, numa lógica de continuidade dos conteúdos e temáticas abordadas. Esta fase inicial de observação e cooperação revelou-se essencial para um primeiro contato com o contexto de ensino e aprendizagem, constituindo-se como um alicerce para uma integração gradual e progressiva na prática letiva.

Após esta etapa, iniciaram-se as primeiras aulas integralmente lecionadas à turma do 5.º F. A planificação dessas sessões, ainda em fase inicial, baseou-se na observação das práticas registadas anteriormente. De forma progressiva, consolidou-se um trabalho mais consistente de elaboração de planificações ajustadas à realidade da turma (Anexo C), procurando garantir, em cada aula, a definição de um produto final e a articulação coerente de diferentes estratégias pedagógicas.

Semanalmente, nas reuniões com as colegas estagiárias e com a professora cooperante, as planificações eram analisadas e confrontadas com a experiência efetiva da prática docente, conforme recomendado por Alarcão e Canha (2013) no âmbito da supervisão e de uma formação docente reflexiva e colaborativa. Este processo permitiu uma reflexão aprofundada sobre a diferenciação pedagógica, a seleção de músicas e conteúdos, bem como a articulação de metodologias, contribuindo para a definição de estratégias no contexto de uma prática

supervisionada, orientada de forma deliberada para uma ligação consistente entre planificação e ação pedagógica.

A introdução, já no primeiro semestre, de repertórios com abertura a improvisação revelou-se particularmente eficaz na promoção de interações mais horizontais, possibilitando, em simultâneo, a identificação e valorização do potencial criativo dos(as) estudantes, sobretudo daqueles(as) que se mostravam mais reservados(as). Esta estratégia contribuiu, desde os primeiros momentos, para a construção de uma relação pedagógica positiva com a turma, potenciando o envolvimento ativo dos(as) alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem.

A lecionação do primeiro semestre teve como objetivo central compreender os principais desafios inerentes à atividade pedagógica. Nesta fase inicial, a estratégia pedagógica incidiu sobretudo no estabelecimento de uma relação de confiança com os(as) alunos(as), de modo a criar um ambiente propício à aprendizagem. Para tal, recorri ao repertório *Ilhas de Brumas* e ao *Malhão*, géneros que reforçaram o sentimento de pertença e a valorização da identidade cultural.

Paralelamente, utilizei um diário de campo com anotações a cerca das competências musicais individuais observadas, com o intuito de mapear eventuais áreas de fragilidade no desenvolvimento musical dos(as) alunos(as). Este processo revelou-se fundamental para uma seleção mais assertiva do repertório, para a construção das planificações e para a adequação das atividades pedagógicas à realidade concreta da turma.

No decorrer dos meses de novembro e dezembro, iniciou-se a implementação das Músicas do Mundo, inspirado nos trabalhos de grupo realizados na UC do curso. Em novembro, na primeira aula supervisionada, foi criado um gamelão de vidro na sala de aula, utilizando frascos de vidro reutilizados e *hashi* de madeira (usados para sushi) como baquetas. Os(as) alunos(as) manipularam a altura dos sons através da inserção de diferentes quantidades de água nos recipientes, experimentando de forma prática os princípios das fontes sonoras.

Schippers (2010) ressalta que, nas ilhas de Java e de Bali (Indonésia), o gamelão é normalmente concebido como um instrumento coletivo. A música é transmitida oralmente entre gerações, enfatizando a importância da aprendizagem coletiva e experiencial. Segundo

Schippers (2010), no contexto ocidental, o ensino e a aprendizagem musicais podem tornar-se mais ricos e profundos ao integrar estratégias semelhantes.

Apresenta-se a seguir a notação musical de padrões rítmicos elaborados pelo professor como referência para esta atividade (Figura 3). Importa salientar que esta notação não foi disponibilizada às crianças antes do processo de aprendizagem por imitação. O sistema de notação adotado inspira-se em modelos utilizados por etnomusicólogos(as) e educadores(as) especializados(as) na prática do gamelão (Spiller, 2004).

Sons agudos e graves	1	2	1	2	1	2	
Grave							
Agudo							

Figura 1: Padrão rítmico, parte “a” (frascos de vidro com água)

Grave							
Agudo							

Figura 2: Padrão rítmico, parte “b” (instrumentos Orff)

Grave							
Agudo							

Figura 3: Padrão rítmico, parte “c” (instrumentos Orff)

Grave							
Agudo							

Figura 4: Padrão rítmico (opcional), parte “d” (jogos de sinos)

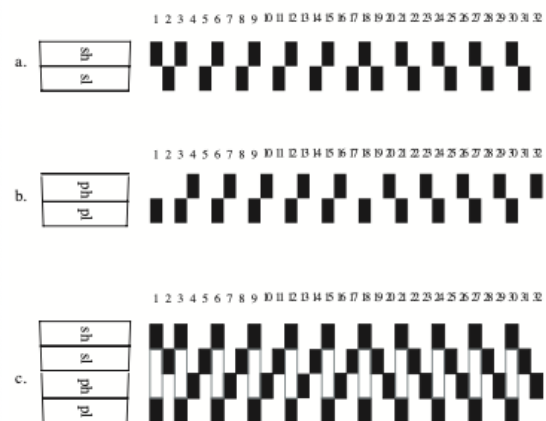


FIGURA 3 - À ESQUERDA, RITMO ELABORADO PELO PROFESSOR PARA A APRENDIZAGEM DO GAMELÃO; À DIREITA, RITMO DE KOTEKAN (SPILLER, 2004, P. 123)

Fonte: Primeira figura elaborada pelo autor; segunda figura adaptada de Spiller (2004).

Em dezembro, a atenção centrou-se na música indígena Guarani, explorada simultaneamente como conteúdo musical e como estratégia pedagógica para o ensino da escala pentatônica. A implementação deste repertório implicou reconhecer e respeitar os sistemas próprios de aprendizagem das culturas musicais de origem (Schippers, 2010; Fragoso, 2017) replicando-os de forma (re)contextualizada na prática educativa.

Ao investigar o processo de aprendizagem musical entre os Guarani Mbya, no Brasil, Fragoso (2017) mostrou que este se configura como um ritual. Nessa perspectiva, o ensino e a prática da música Guarani em contexto de sala de aula não se estruturou em fragmentos isolados,

mas em execuções integrais, nas quais não faz sentido interromper para ensaiar apenas determinadas seções, como a introdução ou a coda. Sempre que há uma interrupção no ensaio do coletivo, o grupo retoma a execução desde o início.

Esta concepção mostrou-se relevante no trabalho realizado com a turma do 5.º F, onde a abordagem integral confirmou a sua eficácia no processo de memorização e aprendizagem da forma musical e da melodia principal da música Guarani.

Ainda em dezembro, foi explorado o tema “Samba”, com recurso à partitura gráfica elaborada pelo professor e à exploração de instrumentos alternativos, entre os quais o *Colherim* — instrumento alternativo idealizado pelo educador musical brasileiro Estêvão Marques (2013, 2020). Esta prática incentivou a criatividade dos(as) alunos(as) e promoveu uma relação mais lúdica com a música. Além disto, contribuiu para o desenvolvimento rítmico e a percepção da forma musical, ao mesmo tempo que despertou interesse pela música brasileira.



FIGURA 4 - À ESQUERDA, O INSTRUMENTO COLHERIM, CONSTRUÍDO PELOS(AS) ALUNOS(AS); À DIREITA, O PADRÃO RÍTMICO¹ ELABORADO PELO PROFESSOR. AMBOS FORAM UTILIZADOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A APRENDIZAGEM DO SAMBA

Fonte: elaborado pelo autor.

¹ A partitura gráfica apresentada representa um padrão rítmico concebido para execução bimanual. O aluno deve segurar o colherim com a mão direita e, sob orientação do professor, produzir dois timbres distintos: um timbre grave, obtido ao percutir o colherim na palma da mão esquerda, e um timbre agudo, resultante da percussão da base (ou pega) do colherim nos dedos da mesma mão. Cada símbolo gráfico corresponde a uma pancada isolada. A esfera vermelha sinaliza a produção do timbre grave, enquanto os dois traços verticais laranja indicam as pancadas relativas ao timbre agudo. A leitura e a execução rítmica devem ser conduzidas por imitação, tomando como referência um pulso regular em semicolcheias, mantido pelo professor durante o treino prático.

Em janeiro, a Música Contemporânea teve destaque com a prática do Móbil musical, inspirado no *Calder Piece* do compositor Earle Brown. Foram preparados vinte e oito instrumentos (Móbil) em casa pelo professor. Em cada uma das mesas da sala de aula, estavam organizados vários objetos, de diversos materiais (frasco de vidro, tampas de garrafa, saco plástico e um instrumento Orff) que pudessem produzir timbre ao serem percutidos com o móbil. Os(as) alunos(as) colocaram-se de pé, dois por cada mesa, em que um esteve com um móbil e objetos, enquanto o outro respondia com instrumento Orff aos movimentos e aos timbres gerados. O professor atuou como mediador realizando indicação de dinâmicas e alturas. Os(as) alunos(as) experienciaram novas sonoridades e consolidaram a aprendizagem da altura indefinida dos sons.

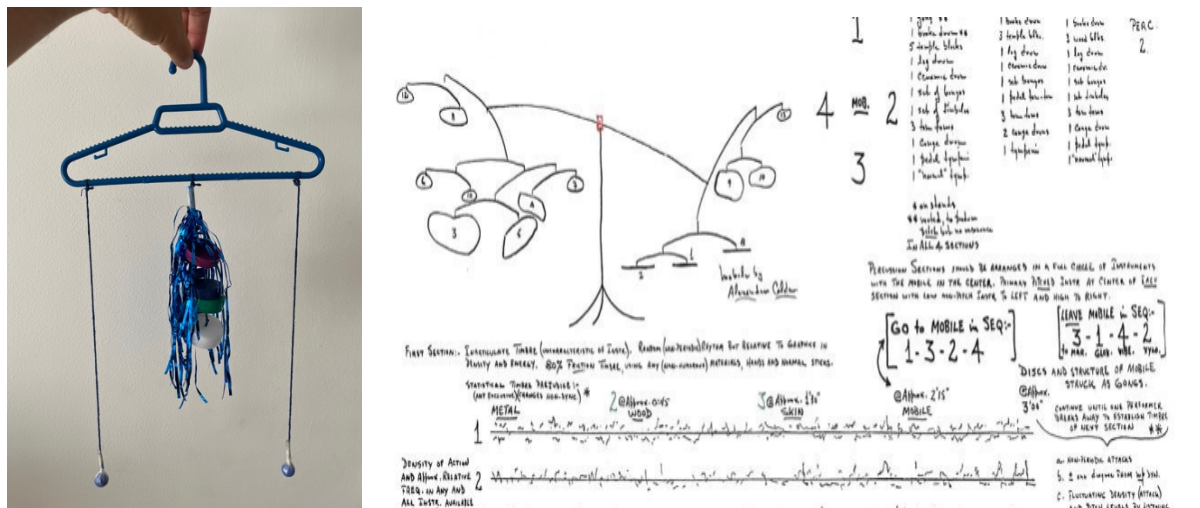


FIGURA 5 - À ESQUERDA, MÓBILE MUSICAL CONSTRUÍDO PELO PROFESSOR A PARTIR DE MATERIAIS RECICLÁVEIS; À DIREITA, EXCERTO DA PARTITURA CALDER PIECE, DE EARLE BROWN, QUE SERVIU DE INSPIRAÇÃO PARA A ATIVIDADE

Fonte: Elaboração própria (imagem à esquerda); Brown, E. (1966). *Calder Piece* [Partitura].

No final de janeiro realizou-se a segunda aula supervisionada, centrada na *Sequenza V*, de Luciano Berio para trombone. Nesta aula, os(as) alunos(as) exploraram o *glissando*, consolidaram diferentes níveis de dinâmica (*piano*, *mezzo forte* e *forte*) e contataram com fontes sonoras não convencionais, através da prática musical com instrumentos alternativos construídos pelo professor, nomeadamente o Colherim, o Vararim e a Trombonera, conforme apresenta a Figura 6 abaixo.

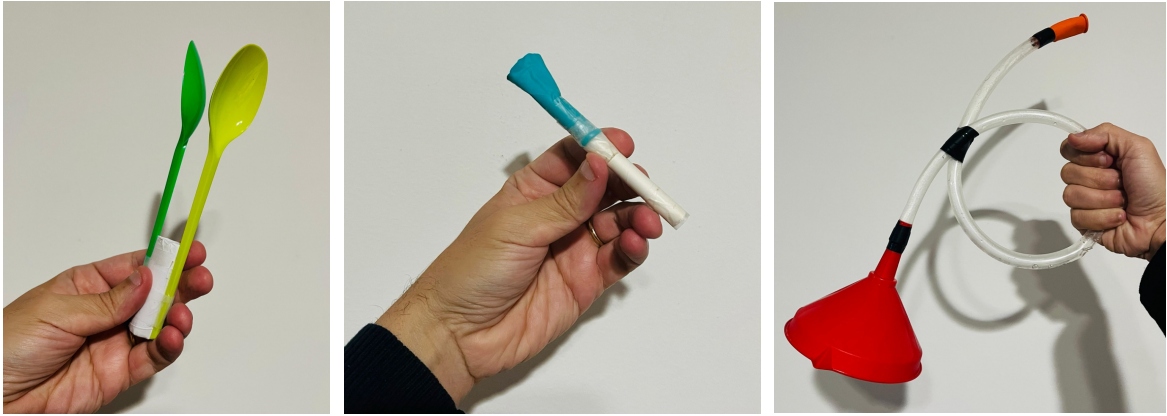


FIGURA 6 - DA ESQUERDA PARA A DIREITA: COLHERIM; VARARIM (PARA EXPERIMENTAÇÃO DE GLISSANDOS); TROMBONERA (INSPIRADA NO TROMBONE)

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao longo do primeiro semestre, a diversidade das músicas abordadas, desde a música tradicional açoriana (portuguesa), indígena Guarani (Brasil), gamelão (indonésia), Asa Branca (Brasil), Grândola vila morena (Portugal), Bachianas brasileiras Nº2 (Brasil), até à música contemporânea de Luciano Berio, exigiu formas de explorar novas estratégias e sonoridades, como a criação de instrumentos com fontes sonoras não convencionais. A diversidade das músicas exigiu sobretudo investigar sobre o modo como o professor deve transmitir aos alunos.

Em fevereiro, realizou-se uma aula dedicada às músicas de intervenção, que contou com a participação de duas artistas convidadas: a acordeonista Sónia Sobral e a cantora e multi-instrumentista Patrícia Lestre. A intervenção, de carácter essencialmente prático, decorreu na segunda parte da aula.

As artistas contextualizaram a música tradicional portuguesa e refletiram sobre o tema Cantar a Liberdade, interagindo com os(as) alunos(as) e apresentando excertos musicais. O acordeão foi destacado como instrumento de ligação entre diferentes contextos musicais, com particular ênfase na sua função harmónica.

Os alunos participaram ativamente na interpretação da canção Eu vim de longe, eu vou p'ra longe, de José Mário Branco, recorrendo a instrumentos Orff, a instrumentos alternativos ou

ao canto. Entre os instrumentos, destacou-se o “Cravocopo da liberdade”, criado pelo professor e distribuído a cada aluno(a).

Este instrumento, concebido a partir de materiais reutilizáveis (agitador de bebidas, copos de plástico, fita-cola, tesoura e papel crepe em vermelho e verde), serviu para ensaiar um ostinato rítmico característico da Chula do Minho. O ostinato foi executado pelos(as) alunos(as) como acompanhamento da referida canção.



FIGURA 7 - “CRAVOCOPO DA LIBERDADE” — INSTRUMENTO CRIADO PELO PROFESSOR COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS

Fonte: elaborado pelo autor.

Em abril, destaco as atividades centradas na criação e composição musical (Anexo C). Os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de explorar elementos musicais repetitivos e contrastantes, recorrendo à experimentação com o *software* de produção musical *Song Maker*, como mostra a Figura 8.

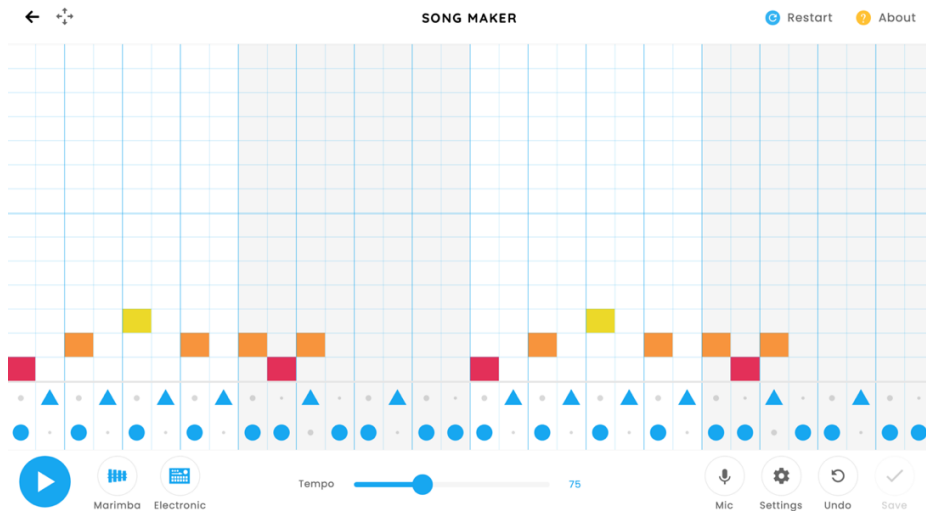


FIGURA 8 - COMPOSIÇÃO MUSICAL COLABORATIVA CRIADA NO SONG MAKER PELA TURMA DO 5.º F

Fonte: Elaborado pelos alunos; ficheiro guardado no software *Song Maker*, 2025.

À medida que compunham, a turma podia escutar de imediato o resultado no software, experimentar a sua execução e decidir, de forma colaborativa e intencional, se mantinha ou alterava o material produzido. Em seguida, os conteúdos produzidos foram gravados no *Ableton Live* (Anexo D) e reinterpretados recorrendo à percussão corporal e a instrumentos Orff. Esta dinâmica permitiu aos alunos e alunas experienciar, na prática, a textura musical densa, marcada pela sobreposição de múltiplos instrumentos e vozes (ver marcação em vermelho na Figura 9 abaixo). A Figura 9 ilustra a gravação musical no *Ableton Live*, oferecendo uma visão concreta desta experiência.

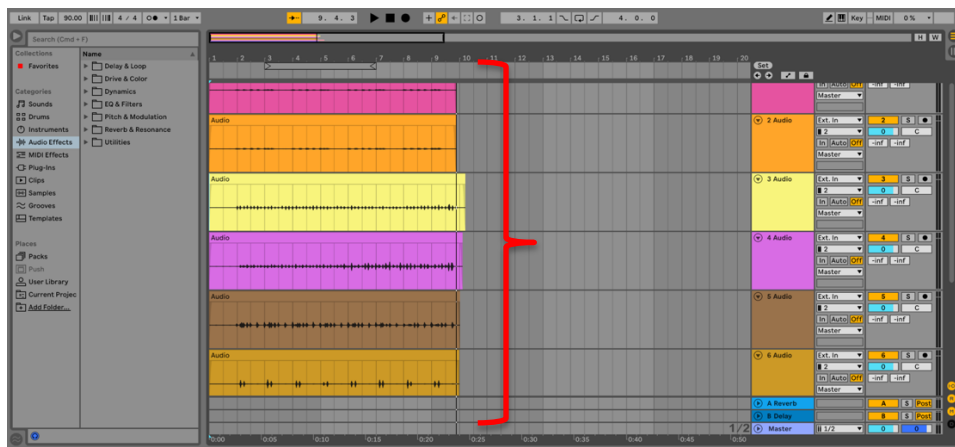


FIGURA 9 - SESSÃO DE GRAVAÇÃO NO SOFTWARE ABLETON LIVE, DESENVOLVIDA EM COLABORAÇÃO COM O PROFESSOR E OS(AS) ALUNOS(AS), ILUSTRANDO A TEXTURA MUSICAL Densa (DESTACADA A VERMELHO)

Fonte: Elaborado pelos alunos; ficheiro guardado no software *Ableton Live*, 2025.

O registo áudio resultante foi tratado pelo professor, discutido com os alunos e apresentado à comunidade escolar no concerto final (Anexo D). Assim, a realização deste laboratório de composição e gravação musical, com o apoio do *Song Maker* e *Ableton Live*, possibilitou aos alunos criar, gravar, escutar, analisar e reformular as suas composições musicais em tempo real na sala de aula, promovendo uma abordagem simultaneamente reflexiva e experimental no processo criativo.

Em maio, iniciaram-se os ensaios de preparação para o concerto final. Para este efeito, elaborou-se, sob a supervisão da professora cooperante, um plano estratégico composto por cinco fases. Estas fases foram concebidas para orientar o processo de aprendizagem e a construção performativa das peças musicais (Anexo E).

A primeira fase consistiu na apresentação e audição das músicas, na distribuição dos materiais (letras e arranjos) e na divisão de papéis entre coro e instrumentos Orff, iniciando-se simultaneamente a prática musical. Na segunda fase, procedeu-se ao trabalho técnico inicial, consolidando-se a aprendizagem das melodias, das letras e dos padrões rítmicos, e ensaiando-se instrumentalmente pequenas secções das músicas.

A terceira fase centrou-se no desenvolvimento da expressividade musical, incluindo dinâmicas, expressão corporal e intenções interpretativas, culminando no ensaio completo das peças. A quarta fase correspondeu ao ensaio geral, durante o qual se ajustaram e afinaram detalhes técnicos e interpretativos. Por fim, a quinta fase consistiu na simulação final do concerto, permitindo a realização de ajustes finais.

Deste modo, os ensaios não se limitaram à prática instrumental e vocal, mas constituíram um instrumento pedagógico fundamental para a implementação do currículo, pois integraram conhecimentos teóricos, competências técnicas e expressivas, e promoveram a aprendizagem colaborativa e reflexiva.

A escolha do repertório para o concerto final dos alunos foi direccionada para a música tradicional portuguesa, com destaque para a música Gotinha de água e géneros como a Chula, devido ao sucesso observado durante a intervenção de artistas na aula do 5.º F, em especial a atuação de uma acordeonista. Através da observação direta, constatou-se uma melhoria

significativa na motivação e na qualidade da prática vocal e instrumental dos(as) alunos(as). Esta opção pela música tradicional portuguesa reforçou o sentimento de pertença, valorizou o património musical da comunidade e criou pontes entre a escola e o quotidiano dos(as) alunos(as), promovendo a comunicação e o diálogo com os encarregados de educação e a restante comunidade escolar.

A terceira aula supervisionada teve como principal objetivo consolidar a execução das peças musicais previstas para o concerto final, arranjadas pelo professor para a orquestra Orff — inspirada no pensamento filosófico e musical de Carl Orff. Os(as) alunos(as) participaram ativamente através do canto, da execução de instrumentos Orff (de altura definida e indefinida) e da flauta de bisel, tendo igualmente reforçado, em contexto de ensaio, a interpretação do interlúdio e da coda das obras. Em complemento, o professor elaborou um esquema de organização da sala, com placas de identificação nas mesas, a fim de orientar o ensaio com a orquestra Orff, facilitando o mapeamento dos lugares e a distribuição de papéis e instrumentos pelos 28 alunos da turma, conforme ilustrado na Figura 10.

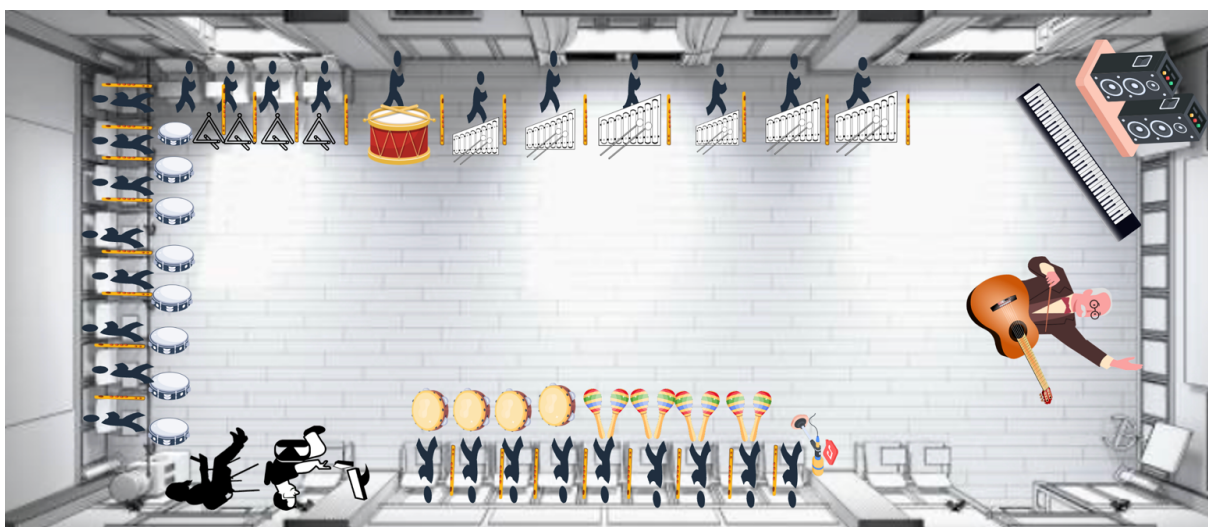


FIGURA 10 - ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA O ENSAIO COM A ORQUESTRA ORFF DA TURMA 5F, ELABORADO PELO PROFESSOR NO ÂMBITO DA AULA SUPERVISIONADA

Fonte: elaborado pelo autor.

A metodologia de ensaio adotada assentou na identificação e exploração dos elementos repetitivos e contrastantes presentes nos géneros Cante Alentejano, Chula e Pop Rock. Um procedimento transversal ao processo de preparação consistiu na gravação áudio das

performances pelo professor, seguida de uma reflexão conjunta com os(as) alunos(as), centrada na valorização dos aspetos positivos e na identificação dos pontos a melhorar.

Ao longo da prática docente, tornou-se particularmente evidente o reconhecimento dos alunos como autores. Observou-se que quando fazem música, não se limitam a reproduzir padrões do mundo adulto; antes constroem universos próprios, que coexistem com este. Durante o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo, os alunos experienciaram formas significativas de expressão e de criação de mundos sonoros, manifestados na sala de aula, nos espaços de brincar e nos recreios. Estas vivências promoveram conexões positivas, fundamentais para o desenvolvimento expressivo e cultural. Enquanto professor, mantive uma postura atenta à sua produção musical, reconhecendo a agência e a autoria dos alunos, bem como oferecendo-lhes feedback. Nestes processos, destaca-se a relevância das metodologias participativas, que possibilitam compreender e valorizar não apenas a criação musical, mas também as interações que dela emergem.

O trabalho de investigação-ação desenvolvido ao longo do ano letivo permitiu-me uma evolução significativa nos campos de planeamento, competência pedagógica, atitude profissional e competência musical. As dificuldades que surgiram durante as aulas, como a gestão do tempo, a adaptação às necessidades dos(as) alunos(as) e os imprevistos, foram oportunidades valiosas de reflexão e aprendizagem. Por conseguinte, o processo de avaliação contínuo foi crucial para identificar pontos de melhoria e ajustar as minhas práticas para a lecionação futura.

2.5. AVALIAÇÃO

Avaliar em Educação Musical constitui um desafio significativo. Embora muitas das questões associadas à avaliação não sejam exclusivas desta disciplina, a sua especificidade conduz inevitavelmente a uma reflexão própria sobre a natureza e os objetivos que lhe estão subjacentes.

A definição dos princípios orientadores, das finalidades e dos objetivos gerais da Educação Musical no 2.º CEB oferece um quadro de referência que permite compreender este domínio

como um processo intencional, sistemático e estruturado. Trata-se de uma área com conteúdos muito particulares, construídos a partir da experiência global do fenómeno musical e da sua constante articulação com os(as) alunos(as). Nesta perspetiva, a Educação Musical, ao assumir objetivos previamente definidos, pode e deve estabelecer critérios de avaliação que permitam verificar em que medida tais objetivos são alcançados.

No caso específico da turma do 5.º F da EBFT, a avaliação baseou-se na observação direta, no caderno diário e na aplicação de quatro testes ao longo do ano letivo: dois testes práticos individuais de flauta de bisel e dois testes escritos (Anexo F). O primeiro destes foi elaborado pela professora cooperante, enquanto os restantes foram concebidos e desenvolvidos pelo professor estagiário, tendo em consideração as condicionantes que, em certa medida, limita a sua autonomia.

Nos testes práticos, os critérios de avaliação inicialmente definidos foram: melodia, ritmo, andamento, articulação, postura e qualidade sonora. Cada aluno(a) executava individualmente, em sala de aula, um excerto melódico previamente disponibilizado pelo professor. Estes critérios foram aplicados de forma sistemática; contudo, à medida que o processo avaliativo decorria, emergiam inevitavelmente algumas questões.

Sendo a aprendizagem em Educação Musical fortemente orientada para práticas coletivas — como o canto coral, o ensemble ou a percussão em grupo —, coloca-se a questão de até que ponto uma avaliação prática individual, realizada de forma isolada, poderá refletir de maneira justa e eficaz o desempenho real de cada aluno. Tal modelo tende a reduzir a avaliação a um momento de pressão, cuja função principal é a atribuição de uma nota final de carácter eminentemente somativo, em detrimento do acompanhamento e da valorização do processo de aprendizagem. Torna-se, assim, evidente que o rendimento e o sucesso individuais estão, em larga medida, dependentes do processo e da dinâmica performativa do coletivo.

Importa ainda sublinhar que os(as) alunos(as) chegam à escola com experiências musicais bastante diversas: alguns frequentaram aulas particulares, outros — oriundos de diferentes contextos culturais e nacionais — vivenciam a música sobretudo em rituais comunitários, enquanto há aqueles cujo primeiro contato com a prática musical ocorre apenas no espaço

escolar, durante o primeiro ciclo. Apesar desta diversidade, a avaliação tende a operacionalizar critérios uniformes, não reconhecendo plenamente os diferentes pontos de partida nem os contextos socioculturais em que os alunos se inserem. Em suma, o(a) professor(a) encontra-se, na prática, entre a exigência de quantificar aprendizagens artísticas e o reconhecimento de que, neste domínio, nem tudo é suscetível de ser mensurado.

De modo geral, sabemos que apenas uma parte do fenómeno da prática musical tem sido objeto de avaliação, ou seja, prioritariamente procura-se medir as potencialidades de diferenciação sensorial (ritmos, alturas e intervalos) bem como os conhecimentos de ordem estritamente teórica. Se bem que estas competências tenham uma importância indiscutível, o fato de as mesmas estarem muito ligadas à existência de um potencial talento musical, conceito este ainda não definido de forma convincente, obriga a uma reflexão que permita avaliar fazendo justiça aos diferentes processos que se propõe sejam percorridos na aprendizagem dos(as) diferentes alunos(as).

Em primeiro lugar, o surgimento de um talento musical pode ser explicado tanto por predisposições inatas como pela influência do meio. A conjugação destas duas dimensões potencia, por conseguinte, o desenvolvimento de uma vocação neste domínio. Em segundo lugar, reconhece-se atualmente a existência de diferentes tipos de musicalidade, cada um associado a distintas formas de realização artística. A ausência de um processo rigoroso que permita medir quantitativamente o talento musical no âmbito da Educação Musical evidencia a necessidade de diversificar os métodos de avaliação. Esta constatação questiona o uso exclusivo de instrumentos que apenas aferem a musicalidade herdada ou que se limitam a definições descontextualizadas em relação ao universo musical que lhes deu origem.

Apesar das limitações identificadas, na minha prática docente adaptei estas ferramentas de avaliação aos critérios específicos da disciplina de Educação Musical em vigor no AEGO. Neste contexto, atribui-se 75% à dimensão dos conhecimentos e das capacidades (nos domínios da Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; e Experimentação e Criação) e 25% à dimensão das atitudes (cumprimento de regras, participação, empenho, responsabilidade e autonomia) (Anexo F). Relativamente aos processos de recolha de informação durante as aulas, recorreram-se a diferentes instrumentos de avaliação, nomeadamente: i) observação

direta do desempenho em contexto de sala; ii) análise da qualidade e rigor da prática vocal e instrumental; iii) avaliação da capacidade de leitura e escrita em pauta musical; para além do uso de grelhas de avaliação, fichas de trabalho e testes auditivos.

Para a minha prática docente futura, assumem especial relevância ferramentas avaliativas de natureza qualitativa e centradas no processo, como a autoavaliação e os portfólios enquanto instrumentos de autoria do(a) aluno(a) (Hernando Calvo, 2016). Em consonância com a perspectiva de Luckesi (2011), tais ferramentas contribuem para a construção de uma avaliação orientada ‘para’ a aprendizagem, contemplando a diversidade das suas manifestações, quer enquanto processo, quer enquanto produto. Inspirada em princípios construtivistas e em abordagens formativas, torna-se fundamental partilhar com os alunos os critérios de avaliação e os objetivos a alcançar em cada atividade ao longo do ano letivo. Estas práticas favorecem a participação ativa dos(as) estudantes no seu percurso formativo, estimulam a autonomia e a responsabilidade e reforçam o seu papel enquanto protagonistas da própria aprendizagem. O(a) professor(a), por sua vez, desempenha a função de mediador, clarificando critérios, oferecendo feedback e ajudando o(a) aluno(a) a atribuir sentido ao processo educativo.

2.6. REFLEXÃO SOBRE A PES

No âmbito da PES, a reflexão na e sobre a ação — conforme proposta por Alarcão (1996) — permitiu-me analisar criticamente as minhas escolhas e formas de atuação. Esta análise, sustentada numa perspectiva construtivista (Serrão & Barros, 2010) e articulada com os desafios educativos atuais (Boal-Palheiros & Bóia, 2020; Nóvoa, 2022), favoreceu a compreensão das competências que desenvolvi. Além disso, contribuiu para a definição de percursos futuros de formação contínua, em consonância com as orientações de Nóvoa (2002, 1992).

Durante o estágio, assumi a responsabilidade pedagógica de forma engajada, conforme os princípios de democracia educacional de John Dewey (1916) e a inclusão democrática proposta por Gert Biesta (2010, 2011, 2009). Comprometi-me a desenvolver competências que considerei fundamentais para a minha formação como docente. Assumi como desafios:

1. Planificar as aulas com rigor científico, cumprir a planificação estabelecida e adaptá-la sempre que surjam imprevistos no contexto da sala de aula;
2. Incluir, em todas as aulas, uma ou duas áreas fundamentais da Educação Musical: audição, interpretação e composição;
3. Desenvolver a capacidade de autoavaliação docente e de (auto)avaliação dos alunos, promovendo a reflexão crítica e fundamentada sobre o processo de aprendizagem;
4. Utilizar *softwares* de produção musicais como recurso pedagógico (Partti, 2017), integrando abordagens criativas como as tecnologias digitais no ensino da música (Medvinsky, 2017, p. 423);
5. Desenvolver atividades orientadas para a improvisação, composição e criação musical;
6. Criar e explorar novos instrumentos musicais construídos a partir de materiais reutilizáveis (Vasconcelos, 2013 p. 02);
7. Assumir a liderança e a autoridade docente com empatia;
8. Lecionar com enfoque na prática musical;
9. Abordar e explorar uma diversidade de repertórios, segundo a lógica das “Músicas do Mundo” de tradição oral;
10. Colaborar com os colegas de estágio nas interpretações musicais;
11. Implementar o projeto curricular da escola, em articulação com as aprendizagens essenciais e as áreas de competência do perfil dos alunos (competências gerais);
12. Praticar uma postura construtivista (Serrão & Barros, 2010), estabelecendo uma relação pedagógica próxima com os(as) alunos(as);
13. Realizar um concerto final na escola, como culminar do percurso formativo e artístico desenvolvido ao longo do estágio.

Desde a realização da minha autoavaliação intermédia, verifico progressos significativos em todas as áreas mencionadas. A construção das planificações tem-se tornado progressivamente mais detalhada, integrando de forma sistemática os materiais, os recursos e as estratégias pedagógicas a utilizar. Esta evolução tem sido sustentada pela UC de PES (ESSE-IPP), pelos Seminários de Estágio, pelas discussões reflexivas com a professora cooperante e pela colaboração contínua com as colegas de estágio. Além disso, a planificação a médio prazo foi devidamente ajustada ao desenvolvimento progressivo dos(as) alunos(as) e ao plano de Educação Musical em vigor no AEGO.

Tendo em conta o apoio recebido e os *feedbacks* das aulas supervisionadas, passei a incluir nas planificações diversos recursos didáticos, como partituras gráficas, partituras de acompanhamento com cifras, fichas de preparação para avaliação, esquemas de disposição dos instrumentos Orff — por naipes — para os ensaios em sala de aula, bem como a organização pormenorizada do palco para realização do concerto final.

Durante todo o período de estágio, assegurei a preparação autónoma e integral de todos os materiais de apoio às aulas, incluindo fichas de trabalho, *Power Point* e arranjos musicais para a interpretação de todas as músicas ensinadas em contexto de sala de aula. Paralelamente, procedi à adequação das estratégias de ensino e dos instrumentos de avaliação às especificidades de cada aula, garantindo a coerência entre os objetivos pedagógicos e as práticas avaliativas.

Este exercício autorreflexivo, sustentado na investigação e na análise do processo de avaliação dos alunos, contribuiu para reforçar o rigor científico das minhas planificações, aumentar a eficácia do ensino e, sobretudo no domínio da avaliação, promover a consolidação das aprendizagens dos(as) alunos(as).

No segundo semestre, iniciei uma reflexão mais profunda e contínua sobre a avaliação das aprendizagens. Esse processo levou-me a “refletir e analisar (...) o quanto o [meu] trabalho [docente] está sendo eficiente” (Luckesi, 2003, p. 83). A literatura recente na área evidencia que a avaliação ganha verdadeiro sentido quando se orienta para a aprendizagem, “auxiliando o educando na busca da sua autoconstrução” (Luckesi, 2011, p. 263).

Esta visão refletiu-se na minha prática pedagógica, através da consolidação de aprendizagens e do incentivo à participação dos(as) alunos(as). Atribuí, de forma intencional, papéis musicais de maior destaque — como a execução de xilofones, metalofones ou jogos de sinos — a alunos(as) que, em avaliações anteriores, haviam revelado um desempenho insatisfatório. Adotei a mesma estratégia na distribuição de instrumentos e funções musicais para o concerto final. Esta decisão contrariou outras abordagens, que tende a afastar dos papéis de protagonismo da prática instrumental os(as) alunos(as) com menor domínio técnico, privilegiando aqueles com melhores resultados.

Elaborei grelhas de avaliação com base nas competências que pretendia desenvolver. Estas grelhas permitiram-me verificar se os(as) alunos(as) tinham alcançado os conhecimentos e habilidades desejados. Quando tal não acontecia, assumia a responsabilidade de retomar o ensino para consolidar aprendizagens.

No domínio da liderança, procurei construir uma relação de confiança e respeito mútuo com os alunos. Para tal, mantive sempre a pontualidade e evitei levantar a voz em qualquer circunstância. Reconheci a autoridade do professor como condição essencial para um ambiente de aprendizagem positivo e estruturado. Contudo, a aplicação dessa autoridade revelou-se para mim um desafio constante.

Um dos principais obstáculos foi a condução eficaz dos ensaios musicais, sobretudo após o intervalo — momento em que os(as) alunos(as) regressam à sala de aula com níveis de agitação mais elevados. A gestão da atenção e do foco, em contextos altamente estimulantes como os ensaios instrumentais, exigiu de mim competências específicas de organização, assertividade nas orientações e liderança pedagógica.

Pretendo continuar a desenvolver estas competências através da prática docente em diferentes turmas e escolas. Para tal, valorizo a participação em ações de formação acreditada, tanto a nível nacional – promovidas, por exemplo, pelo CIPEM, pela Associação Portuguesa de Educação Musical e pelo Serviço Educativo da Casa da Música – como a nível internacional, por meio de eventos organizados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e pela *International Society for Music Education* (ISME).

Desde a última autoavaliação, implementei atividades e introduzi repertórios que enriqueceram significativamente a diversidade musical e pedagógica da prática letiva. Dei continuidade ao trabalho iniciado no primeiro semestre com as Músicas do Mundo — com destaque para a prática do gamelão da Indonésia, a marcha e o frevo do Brasil em conexão com a música dos Zés Pereiras em Portugal e a música tradicional açoriana, dentre outras. Abordei repertório tradicional do Minho e do Alentejo, bem como música de intervenção, com destaque para obras de José Mário Branco e José Afonso. Trabalhei ainda com Pop Rock português, nomeadamente com temas de Pedro Abrunhosa. Introduzi obras de Heitor Villa-

Lobos, no contexto brasileiro, e incentivei a composição ou criação de novas músicas pelos alunos.

Esta abordagem implicou a exploração de novas aprendizagens e promoveu o desenvolvimento da autonomia. Incluiu, ainda, a utilização de estratégias sonoras inovadoras, como a criação de novos instrumentos a partir de fontes sonoras não convencionais, a aplicação de técnicas instrumentais alternativas e a valorização da expressão vocal criativa.

A promoção de um ambiente inclusivo, alinhado com as realidades quotidianas dos alunos, foi uma prioridade. Fui intencional na forma como forneci feedback ao longo das aulas, assegurando que os alunos se sentissem valorizados e motivados a participar nas atividades propostas. Desenvolvi, igualmente, competências na gestão de problemas técnicos relacionados com materiais digitais e recursos tecnológicos, fundamentais para a concretização das planificações.

Do ponto de vista musical, a utilização de uma vasta gama de instrumentos — desde os instrumentos Orff, gamelão de vidro, colherim, língua de sogra, chocalho, trombonera, vararim, cravocopo, ocarina, asa branca, melódica/escaleta, trombone, flauta transversal, clarinete, *Boomwhackers* e sons corporais, até instrumentos harmónicos como o piano e a guitarra — contribuiu significativamente para o desenvolvimento da perceção auditiva e da musicalidade dos(as) alunos(as).

Implementar o currículo através da prática instrumental com os instrumentos Orff representou, para mim, simultaneamente um desafio e um privilégio. Constituiu um desafio do ponto de vista pedagógico, pela necessidade de mediação constante junto dos(as) alunos(as), bem como pela diversidade tímbrica e pelas múltiplas possibilidades técnicas de execução oferecidas por estes instrumentos.

Durante o estágio, os instrumentos mais utilizados foram a flauta de bisel e os pertencentes às famílias das peles (com altura indefinida), das madeiras e dos metais (com alturas definidas e indefinidas). Os xilofones e metalofones foram usados de forma pontual, pois, numa turma com 28 alunos, tornou-se difícil assegurar um acesso equitativo e uma experimentação significativa para todos.

A improvisação revelou-se particularmente eficaz nas aulas de música contemporânea e nas atividades de criação de paisagens sonoras, tendo recorrido ao uso de uma ampla diversidade de instrumentos musicais (convencionais e não convencionais).

É sabido que a improvisação musical pode ser abordada sob diferentes perspetivas. Muitas vezes, assume a forma de uma prática consciente, sustentada por regras e orientações prévias — um “saber fazer”. Contudo, pode também ser vivenciada como uma atividade lúdica, interativa e colaborativa, enquadrada numa lógica de criatividade distribuída (MacDonald & Wilson, 2020, p. 101). Esta última abordagem, alicerçada no conceito psicológico de *flow* (ou “fluxo”), assumiu um papel particularmente relevante na minha experiência pedagógica.

Em suma, foram respeitadas todas as recomendações e cumpridos os pressupostos obrigatórios correspondente a PES, incluindo a integração da música erudita portuguesa, com obras de Fernando Lopes-Graça, e da música contemporânea, com composições de Earle Brown e Luciano Berio.

Destaco algumas atividades que marcaram o percurso pedagógico desenvolvido no segundo semestre:

- i) Exploração da música de intervenção no contexto do 25 de Abril, com a participação de duas artistas portuguesas: uma acordeonista e uma cantora multi-instrumentista.
- ii) Composição musical individual, realizada como trabalho de casa, através do software *Song Maker*.
- iii) Composição musical colaborativa utilizando o *Song Maker*. As produções foram analisadas em conjunto com os alunos, gravadas posteriormente através do *software Ableton Live* e reinterpretadas com recurso à percussão corporal e a instrumentos Orff. A música resultante foi apresentada à comunidade escolar no concerto final.
- iv) Realização do laboratório de composição e gravação musical com o *Ableton Live*, que permitiu aos alunos criar, gravar, escutar, analisar e reformular as suas composições em

tempo real na sala de aula, promovendo uma abordagem reflexiva e experimental no processo criativo.

v) Organização da participação dos músicos convidados Aníbal Beirão (contrabaixo) e Carol Benigno (acordeão) em duas sessões de ensaios gerais com os alunos, para a apresentação musical de encerramento do ano letivo. A colaboração com músicos profissionais motivou significativamente os alunos.

vi) Compilação, mixagem e edição final da composição criada e interpretada pelos alunos, tendo como base os registros musicais recolhidos em sala de aula e os elementos da avaliação dos(as) alunos(as).

Importa ainda referir que, com o objetivo de garantir a qualidade das aulas e proporcionar uma experiência de aprendizagem musical mais enriquecedora aos alunos e alunas — especialmente nas aulas supervisionadas —, optei por utilizar os meus próprios recursos técnicos. Para tal, disponibilizei um piano digital com pedal de *sustain*, colunas de som de elevada qualidade com capacidade de mistura, microfones, tripés, cabos e uma placa de som para gravação.

Através da reflexão contínua e da experiência acumulada na minha prática docente, fui identificando áreas que exigiam maior desenvolvimento na minha atuação como professor de Educação Musical. A lecionação permitiu-me reconhecer fragilidades e definir metas claras para a melhoria profissional.

_Reforçar a minha assertividade na gestão comportamental dos(as) alunos(as), especialmente durante a exploração de instrumentos musicais e nos momentos de ensaio.

_Investir de forma mais sistemática na prática e no ensino do instrumental Orff, com especial enfoque nos instrumentos de altura definida e na sua integração em contexto de orquestra escolar.

_Aprimorar as minhas competências no desenvolvimento de ensaio musical, tornando as orientações mais claras e assertivas, com foco na superação das dificuldades específicas de cada grupo.

_No âmbito das atividades de criação e improvisação, aprofundar a implementação eficaz da improvisação musical. Procuro alcançar um equilíbrio entre a definição de regras que orientem os(as) alunos(as) no processo de aprendizagem e a capacidade de flexibilizar essas mesmas regras, sempre que tal se revele benéfico para a dinâmica criativa e para a construção de competências musicais nos(as) alunos(as).

_Ser mais rigoroso com relação a prática instrumental e na gestão do tempo durante as aulas, promovendo uma maior eficácia no aproveitamento pedagógico.

_Aperfeiçoar as minhas competências vocais, de modo a apoiar melhor os alunos, tanto no desenvolvimento da expressão e qualidade sonora como na condução das atividades musicais.

_Outro ponto relevante refere-se à melhoria da forma como conduzo os exercícios de aquecimento corporal e vocal no início das aulas, tornando-os mais eficazes e ajustados às necessidades dos(as) alunos(as).

O meu plano de crescimento profissional na área da Educação Musical estrutura-se em torno de uma abordagem contínua e progressiva de desenvolvimento, que articula práticas pedagógicas, formação contínua, investigação e partilha em rede.

Proponho as seguintes linhas de ação:

1. Iniciarei por reforçar uma prática reflexiva sustentada, através da autoavaliação regular das minhas práticas letivas, com o objetivo de identificar pontos fortes e áreas a melhorar.
2. Pretendo concorrer a vagas no âmbito do segundo CEB, de forma a diversificar os contextos educativos em que atuo e a experimentar novas estratégias pedagógicas adaptadas a diferentes realidades escolares.

3. Continuarei a investir na prática musical, com especial enfoque nas práticas de coro, de instrumental Orff e de instrumentos harmônicos, reconhecendo o seu valor enquanto ferramenta de aprendizagem ativa no desenvolvimento musical dos(as) alunos(as).
4. Procurarei integrar redes e comunidades de professores de Educação Musical, com o intuito de partilhar boas práticas, refletir em conjunto sobre desafios pedagógicos e colaborar no desenvolvimento de projetos educativos inovadores.
5. Participarei em programas formativos da Casa da Música, nomeadamente na formação de animadores musicais, privilegiando abordagens que promovam a autonomia, a colaboração entre pares e a valorização da diversidade cultural.
6. Darei continuidade à exploração de metodologias de investigação-ação, procurando testar, avaliar e ajustar estratégias de ensino da música que promovam a aprendizagem significativa e a inclusão.
7. Frequentarei formações acreditadas e oficinas educativas em eventos académicos e não-académicos, e procurarei também submeter propostas de oficinas, como forma de partilhar experiências e testar a aplicabilidade de estratégias educativas específicas.
8. Pretendo participar regularmente em congressos e conferências na área da Educação Musical, tanto a nível nacional como internacional, para me manter atualizado sobre as tendências pedagógicas e musicais e ampliar o conhecimento sobre os principais desafios da Educação Musical na contemporaneidade.

Durante o estágio, mantive uma postura alinhada com os valores do Projeto Educativo do AEGO, procurando prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, centrado na formação integral dos(as) alunos(as) e na preparação para uma participação ativa numa sociedade equitativa, solidária, sustentável e tecnologicamente avançada (Garcia de Orta, 2023-2026, p. 6).

A minha integração no contexto escolar foi marcada pelo trabalho colaborativo e em rede com as colegas estagiárias. Acompanhei os seus alunos e alunas ao piano ou à guitarra, colaborei

tocando trombone, elaborei arranjos musicais e participei na organização do espaço da sala e na distribuição de instrumentos durante os ensaios. Estive, de forma contínua, envolvido na resolução conjunta de desafios pedagógicos.

Desenvolvi competências de adaptação e de resolução de problemas perante imprevistos, como a reorganização do concerto do *Open Day*, o cancelamento da visita de estudo à Casa da Música ou a necessidade de ajustar os arranjos musicais ao nível técnico dos(as) alunos(as). Revi e adaptei, sempre que necessário, a planificação a médio prazo, em função do desenvolvimento musical da turma. Destaco, ainda, a gestão de uma aula supervisionada em simultâneo com a realização de um simulacro de incêndio.

A concretização do concerto final, que envolveu todos os estagiários e respetivas turmas, contou com a presença da direção e de vários docentes, tendo sido um momento de grande orgulho e felicidade para os alunos, pelo resultado alcançado.

O estágio revelou-se uma experiência profundamente formativa. Cresci enquanto pessoa, músico e, sobretudo, professor. Acredito que um bom professor é aquele que **reflete de forma crítica, questiona o que pensa saber, aprende com os seus(uas) alunos(as) e não desiste de nenhum**. Creio que o meu contributo individual fortaleceu o sucesso coletivo da equipa de estágio e enriqueceu o ambiente de aprendizagem. Estou consciente de que o percurso docente é permanente e dinâmico e, com entusiasmo, mantenho o compromisso com a melhoria contínua da minha prática pedagógica.

3. PRÁTICAS MUSICAIS DESENVOLVIDAS PELOS REFUGIADOS AFGÃOS EM PORTUGAL: O CASO DA AFGHANISTAN NATIONAL INSTITUTE OF MUSIC (ANIMP)

أتمنى لك رحلة سعيدة [للعودة] إلى المنزل²

3.1. NOTA INTRODUTÓRIA

O presente texto resulta de uma investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, na ESE-IPP, e centra-se no caso da ANIMP, escola fundada em 2010, em Cabul, por Ahmad Naser Sarmast, com o propósito de proporcionar a jovens afegãos uma educação geral e formação especializada em música, independentemente do género, origem étnica ou condição social. Entre as suas iniciativas, destaca-se a criação da Orquestra Zohra, a primeira orquestra feminina do Afeganistão, símbolo de resistência cultural e de afirmação dos direitos das mulheres num país historicamente marcado por restrições severas à liberdade de expressão (RTP, 2022).

Contudo, em 2021, com a proibição da prática musical no Afeganistão imposta pelo movimento islâmico Talibã, os jovens músicos da ANIM foram perseguidos e forçados a abandonar o país (Barros, 2025b). “Portugal acolheu esta comunidade, que deu continuidade à sua atividade” (Barros & Marques, 2024, p. 2), através da criação do *Afghanistan National Institute of Music in Portugal* (ANIMP). Este acolhimento concretizou-se em colaboração com a Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (EACMCG), em Braga, onde os alunos da ANIMP frequentam o ensino artístico especializado (Barros & Marques, 2024, p.

² Tradução nossa do original em dari/persa: “Desejo-lhe uma boa viagem de regresso a casa”. Este excerto, retirado da letra da canção *Nawaye Del* — em português: *Melodia do Coração* — remete para uma expressão recorrente na poesia e na música *sufis* do subcontinente indo-afegão, em que o “som” (*nawā*) é entendido como meio de comunhão espiritual e o “coração” (*del*) como sede da emoção e da ligação ao divino. A versão moderna, interpretada pelo *Qawwali Group* do *Afghanistan National Institute of Music*, atualiza este imaginário poético através de uma sonoridade híbrida que conjuga elementos da tradição *qawwali* — canto devocional coletivo de matriz *sufi* — com práticas pedagógicas contemporâneas de ensino e performance musical. O fragmento utilizado no subtítulo do presente texto foi escolhido por condensar simbolicamente esta articulação entre música, aprendizagem e experiência espiritual, tal como observada nas sessões conduzidas por Ahmad Naser Sarmast e Murad Sarkhosh. (Braga, 31 de maio de 2025. Sábado — Notas de campo)

2), “que lhes proporciona, de acordo com os planos curriculares nacionais, uma formação em Música” (Barros, 2025, p. 195).

Em paralelo, o ANIMP tem procurado preservar e valorizar a identidade cultural e musical afegã, “oferecendo aulas de teoria musical hindustânica e de instrumentos musicais como a *sitar* e o *Rubab*, e apresentando repertórios afegãos, em contexto orquestral e em pequenos *ensembles*” (Barros & Marques, 2024, p. 2). Esta dupla dimensão — a integração no sistema educativo português e a continuidade de práticas musicais tradicionais — revela um diálogo entre culturas que ultrapassa a dimensão do acolhimento, tornando-se um exercício de reconstrução simbólica e de resistência cultural.

Entre a adaptação às práticas musicais institucionais portuguesas e a preservação da herança musical afegã, emergem, portanto, questões mais amplas associadas à sustentabilidade cultural (Barros, 2025c). Estas interrogações conduzem à reflexão sobre a importância da música e da educação enquanto instrumentos fundamentais para a vitalidade e continuidade das culturas musicais em risco. É neste ponto de convergência entre perceção e teoria que se delineiam os fundamentos conceptuais desta investigação, centrados na compreensão da sustentabilidade — e, em particular, da sustentabilidade cultural e musical — como eixo estruturante das práticas educativas e artísticas analisadas.

3.2. ENTRE A PERCEÇÃO E A TEORIA

No discurso público contemporâneo, a noção de sustentabilidade tende a ser entendida, de forma geral, como a necessidade de gerir equilibradamente recursos naturais escassos, finitos ou em risco de esgotamento. Nesse enquadramento, é frequentemente associada à preservação ambiental e à promoção de transformações socioeconómicas positivas (Allen, 2017). Contudo, como sublinha Titon (2016), o conceito de sustentabilidade não se esgota nas questões ambientais, estendendo-se a outras dimensões da vida social e cultural. É neste alargamento de sentido que se inscrevem as práticas musicais (Schippers, 2016), revelando a pertinência de pensar também numa sustentabilidade cultural.

Para Schippers e Grant (2016), a sustentabilidade cultural manifesta-se na continuidade, na renovação e na vitalidade das práticas musicais, as quais asseguram a transmissão de patrimónios imateriais e reforçam a coesão das comunidades que as mantêm vivas. No âmbito da Etnomusicologia aplicada, Titon (2016) propõe compreender a sustentabilidade musical como a capacidade de uma prática sonora ou tradição musical persistir de forma dinâmica ao longo do tempo, em equilíbrio com os contextos sociais, ecológicos e culturais que a sustentam. O autor discute o conceito de sustentabilidade, incorporando noções complementares que orientam estratégias de ação etnomusicológica.

A conservação diz respeito aos esforços destinados a preservar materiais e registos sonoros já existentes, garantindo a sua integridade e acessibilidade para as gerações futuras (Titon, 2009a, p. 121). Já a salvaguarda envolve ações ativas de proteção e transmissão do património imaterial, frequentemente concretizadas por meio de políticas culturais, iniciativas educativas ou processos colaborativos de documentação (*Ibid.*, 2009a, p. 122). A revitalização, por sua vez, refere-se à reintrodução ou ao fortalecimento de práticas musicais em declínio, de modo a promover a sua pertinência e vitalidade no presente (p. 123). De modo particular, a renovação assenta na adaptação criativa dessas práticas, permitindo que se transformem e permaneçam significativas em contextos sociais emergentes (p. 124).

Apesar das suas especificidades, estas abordagens convergem num propósito comum: assegurar a continuidade viva da música como prática social, respeitando simultaneamente a sua diversidade, a sua capacidade de mudança e o seu papel essencial na sustentabilidade cultural das comunidades.

O relatório da Convenção da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) sobre *Urgent Safeguarding of Intangible Cultural Heritage*, revisto em 2022, alertou para as dificuldades, que a música, enquanto património cultural, tem em se afirmar e salvaguardar internacionalmente (UNESCO, 2003, 2022). “The cultural practices across the world were under serious threat from a range of local and global forces; the music of minority groups (...), and other marginalised or minoritised groups, was particularly at risk” (Grant, 2024, p. 02). Em diálogo com perspetivas oriundas da ecologia aplicada e de uma visão

sistêmica da vida (Capra & Luisi, 2020), esta preocupação tem-se manifestado de forma crescente nas práticas de indivíduos e instituições, abrangendo diversos domínios de atuação.

No domínio da música em contexto educativo, a UNESCO reconhece que “education has a critical role to play in supporting the sustainable future of music and other cultural practices” (Grant, 2024, p. 2). Neste enquadramento, tem-se consolidado uma consciência crescente de que as culturas musicais e os respetivos modos de transmissão assentam num ecossistema complexo (Grant, 2024, 2014; Schippers & Grant, 2016; Schippers, 2015; UNESCO, 2024). Este ecossistema é compreendido como uma metáfora heurística que permite explorar as relações, os fluxos e as interdependências existentes no interior das culturas musicais (Titon, 2023).

Trata-se de um sistema que envolve diversos agentes e atores educativos — músicos, professores, alunos, mestres e outros praticantes enquanto membros das comunidades musicais. Importa igualmente reconhecer o papel determinante das instituições que integram este ecossistema. Como argumentam Schippers e Grant (2016), todos estes elementos contribuem para a vitalidade e a sustentabilidade das culturas musicais.

Esta tomada de consciência conduz a um duplo reconhecimento. Por um lado, reconhece-se o valor intrínseco da música e o impacto profundo que as formas de organização do ensino exercem na continuidade das culturas musicais em risco de silenciamento (UNESCO, 2003). Por outro lado, sustentar ou promover a manutenção de práticas musicais através do ensino formal e/ou artístico significa não apenas preservar tradições musicais, mas também manter vivas as comunidades que as praticam e lhes atribuem sentido (Titon, 2015; Grant, 2014, 2024; Schippers & Grant, 2016).

O aprofundamento desta reflexão exige (re)pensar criticamente a sustentabilidade a partir de uma perspetiva que compreende a prática da música enquanto capital cultural dinâmico e renovável. Esta abordagem parte do princípio de que a música no contexto educativo, tal como a biodiversidade, está intimamente ligada aos contextos ecológicos e sociais em que é produzida, transmitida e vivida. Assim, torna-se essencial articular três dimensões principais:

- i) Os direitos culturais, que incluem o direito das comunidades a praticarem, ensinarem e desenvolverem as suas tradições musicais (UNESCO, 2024);

- ii) A Educação Musical, promovendo a transmissão intergeracional e o reconhecimento da diversidade cultural (UNESCO, 2024);
- iii) E a circulação de repertórios, assegurando o respeito pelas suas origens e contextos de uso (Schippers & Grant, 2016).

A articulação destas três dimensões não só possibilita práticas musicais que preservam tradições, promovem a diversidade e reforçam identidades culturais, como também oferece um enquadramento analítico para compreender contextos em que tais práticas se tornam particularmente desafiadoras — nomeadamente a resiliência das comunidades musicais em situação de refúgio, onde os processos de continuidade, reinvenção e circulação assumem formas e desafios específicos.

3.3. SUSTENTABILIDADE MUSICAL E RESILIÊNCIA EM CONTEXTOS DE REFÚGIO

A abordagem ecológica às culturas musicais, proposta por Titon (2009a, 2009b), sublinha a importância de compreender o ‘território/solo cultural’ que sustenta a prática artística, destacando que a vitalidade das tradições depende da gestão atenta das condições socioculturais, políticas e económicas em que se inserem. Esta perspetiva converge com a de Schippers (2015), que concebe a sustentabilidade musical como um processo dinâmico e relacional, no qual a adaptação às transformações contextuais deve prevalecer sobre abordagens fixistas ou estritamente conservacionistas. Assim, a sustentabilidade não se restringe à preservação de formas herdadas, mas implica uma capacidade contínua de reconstrução cultural.

Neste enquadramento, a adaptação e a resiliência musical em situação de refúgio não se explicam pela manutenção intacta das práticas, mas pela sua capacidade de recontextualização (Reyes, 1999). Essa reconfiguração manifesta-se na adaptação de repertórios, significados e modos de performance a novos ambientes e públicos (Aubert, 2007). No estudo *Songs of the Caged, Songs of the Free: Music and the Vietnamese Refugee Experience*, Adelaida Reyes (1999) demonstra como os(as) refugiados(as) vietnamitas, movidos pela nostalgia, procuram simultaneamente afirmar a sua identidade cultural e

encontrar formas de integração nas sociedades de acolhimento. Neste sentido, a tradição deixa de ser vista como um corpo fixo e passa a ser entendida como um processo que visa “enrich it according to present circumstances and transmit the result to future generations” (Aubert, 2007, p. 10).

Estudos recentes reforçam esta concepção processual. Caruso (2017, 2019), Hemetek e Sağlam (2008), Simonett (2019) e Secheyay e Martiniello (2019) demonstram que a recontextualização de práticas musicais em situações de deslocamento forçado não apenas preserva patrimônios culturais, mas também promove interações pedagógicas e sociais que desafiam narrativas de exclusão. A música, neste contexto, revela-se um meio de resistência simbólica e de construção de pertença, permitindo que os indivíduos reconstruam as suas identidades coletivas através da prática artística partilhada.

Por conseguinte, tanto em contextos educativos como nas comunidades de acolhimento, a música constitui uma via privilegiada de intervenção nos diversos domínios da ecologia cultural (Grant, 2014). Para além de fomentar diálogos interculturais e promover sistemas de aprendizagem inclusivos (Sarrouy & Kyratsou, 2025), as práticas musicais das comunidades refugiadas evidenciam a importância dos músicos e das comunidades de prática na afirmação e continuidade dos seus contextos socioculturais (Reyes, 1999). Estas práticas transcendem a dimensão simbólica, contribuindo para a criação de infraestruturas e meios de difusão cultural (Schippers, 2010; Schippers & Grant, 2016). Assim, a resiliência e a capacidade adaptativa destas comunidades emergem como expressões concretas de sustentabilidade musical. É neste quadro que os cinco domínios propostos por Schippers (2016) se apresentam como estruturantes, oferecendo uma base conceptual sólida para compreender, analisar e apoiar a vitalidade da música em situação de refúgio.

3.4. DESLOCAMENTOS E CONTINUIDADES

Cinco domínios para a sustentabilidade musical em contexto de refúgio

A proposta de Schippers (2016) para compreender a sustentabilidade das culturas musicais assenta em cinco domínios interligados: (1) sistemas de aprendizagem musical, (2) músicos e comunidades, (3) contextos e construtos, (4) regulamentações e infraestrutura, (5) media e indústria musical. Em situação de refúgio, cada um destes domínios adquire especificidades próprias, resultantes das condições de deslocamento, da fragilidade dos recursos e da necessidade urgente de reconfiguração cultural.

3.4.1 SISTEMAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL

A transmissão do conhecimento musical em comunidades refugiadas tende a sofrer descontinuidades significativas, devido à perda de mestres, à dispersão geográfica e à ausência de espaços dedicados à prática de aprendizagem situada. Na verdade, as diferentes formas musicais e culturais também se ‘descolam’ do território onde foram criadas, onde fazem sentido e onde se desenvolviam com a compreensão das tradições culturais locais, tentando sobreviver em contextos isolados e nem sempre amigáveis, tal como os seus praticantes. Mesmo que haja, nos contextos institucionais de ensino, abertura para a troca cultural, a mudança é comumente complexa.

Neste sentido, Schippers (2010) sublinha a importância de analisar os equilíbrios entre educação formal e não formal, a aprendizagem oral e baseada em notação, assim como as abordagens holísticas e analíticas, não esquecendo as aprendizagens informais que sempre acontecem com a experiência musical. No caso de refugiados, frequentemente prevalecem formas orais e comunitárias, preservando a oralidade e o contato direto entre músicos, mestre e aprendiz. No que se refere às novas tecnologias — mesmo em campos de refugiados — estas podem facilitar a criação de arquivos digitais e materiais pedagógicos partilháveis, respondendo à necessidade de manter viva a tradição apesar da opressão.

3.4.2 MÚSICOS E COMUNIDADES

Em situação de refúgio, o papel dos músicos ultrapassa a dimensão artística, assumindo funções de liderança cultural e de coesão social. Como refere Schippers (2015), é essencial compreender “the positions, roles, and interactions of musicians within their communities, and the social basis of their traditions” (p. 11). Nas cidades de acolhimento ou nos campos de refugiados, o músico pode ser simultaneamente guardião da memória, mediador intercultural e agente de integração, criando pontes entre a cultura de origem e o novo contexto sociopolítico. A visibilidade destes músicos, tanto no seio da comunidade como perante o público externo, contribui para a legitimação e valorização das tradições musicais.

3.4.3 CONTEXTOS E CONSTRUTOS

A literatura recente sobre comunidades musicais refugiadas evidencia que as práticas musicais se deslocam e adaptam a novos contextos, transformando o seu significado social (Sarrouy & Kyratsou, 2025; Caruso, 2017, 2019; Hemetek & Sağlam, 2008; Simonett, 2019; Sechehayé & Martiniello, 2019). Em situações de refúgio, a música pode deixar de cumprir funções rituais originais e assumir novos papéis, associados ao bem-estar emocional (Reyes, 1999), à educação intercultural ou à reivindicação política. Em complemento, Schippers & Grant (2016) sublinham a importância de compreender os “underlying values and attitudes (constructs) steering musical directions” (p. 11), que incluem dimensões como identidade, prestígio, género e cosmologias.

Logo, para populações ameaçadas e forçadamente deslocadas, a prática musical constitui simultaneamente uma afirmação identitária e um instrumento de resistência simbólica, capaz de reforçar o sentido de pertença e de contribuir para a (re)construção de uma ‘nova casa’, sempre em diálogo com os contextos sociais e culturais que moldam e condicionam a experiência de refúgio.

3.4.4 REGULAMENTAÇÕES E INFRAESTRUTURA

A falta de espaços adequados para a prática musical é uma realidade frequente em campos de refugiados e centros de acolhimento (Kölbl, 2021; Sarrouy & Kyratsou, 2025). Este domínio, que Schippers (2016) relaciona com “places to perform, compose, practice, and learn” (p. 11), é condicionado tanto pela escassez de recursos materiais como pelas restrições legais e administrativas impostas pelas autoridades (Cabot, 2019; Picozza, 2021). Ainda assim, a criação de pequenas estruturas comunitárias — salas improvisadas — pode constituir um elemento fundamental no processo de revitalização das práticas musicais.

3.4.5 *MEDIA* E INDÚSTRIA MUSICAL

O domínio relativo aos *media*, por sua vez, assume uma relevância crescente para os refugiados, pois as plataformas digitais permitem difundir a música além-fronteiras, criando redes de apoio e visibilidade internacional. Como refere Schippers (2010), “most musicians and musical styles depend for their survival on the music industry in its widest sense” (p. 11). No caso de comunidades deslocadas, o uso de redes sociais, transmissões ao vivo e gravações digitais não só garante a preservação sonora das tradições, mas também pode gerar oportunidades económicas e narrativas alternativas àquelas dominadas pelos discursos institucionais ou mediáticos sobre os refugiados.

3.4.6 SÍNTESE E IMPLICAÇÕES

A análise dos cinco domínios em contexto de refúgio pode ser reveladora dos modos em que a sustentabilidade das culturas musicais não depende exclusivamente da preservação de repertórios, mas sim da capacidade das comunidades para recriar sistemas de transmissão, redefinir papéis sociais, negociar significados, construir infraestruturas adaptadas e explorar novas formas de difusão. Trata-se de uma abordagem que articula educação musical e resiliência cultural, permitindo que, mesmo em condições adversas, as práticas musicais continuem a ser um elemento de identidade e esperança.

3.5. MOTIVAÇÃO E JUSTIFICATIVA

3.5.1 DEFININDO UMA ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo, centrado no ANIMP, surge da necessidade de compreender o papel mediador da educação musical na promoção da sustentabilidade de culturas musicais em risco de silenciamento e de analisar o significado das práticas musicais desenvolvidas por refugiados afegãos em Portugal. Procura-se compreender de que modo essas práticas, desenvolvidas em contextos educativos e comunitários, contribuem para a resiliência das comunidades musicais envolvidas, promovendo a preservação de culturas ameaçadas e refletindo sobre processos de integração e os respetivos impactos sociais.

No caso do ANIM, os conceitos de resiliência e gestão adaptativa são mobilizados como estratégias fundamentais para a ação de professores de música e investigadores comprometidos com a manutenção musical e cultural destas comunidades musicais (Barros, 2025c).

Como afirma Titon (2016), “insofar as music cultures are systems, they too exhibit resilience to a greater or lesser degree” (p. 1). A gestão adaptativa, por sua vez, “acknowledges the (...) uncertainties of (...) management” (Titon, 2016, p. 26) e procura identificar os fatores que tornam uma cultura musical vulnerável, atuando no sentido de reforçar a sua capacidade de resistência e adaptação. O objetivo é mitigar os elementos que acentuam essa vulnerabilidade. Neste âmbito, “resilience refers to a system’s capacity to recover and maintain its integrity, identity, and continuity when subjected to forces of disturbance and change” (Titon, 2016, p. 1).

A análise dos processos investigados conduziu-nos a uma reflexão crítica sobre o papel da Música na Educação enquanto instrumento de emancipação, responsabilidade social e sustentabilidade das culturas musicais em situação de vulnerabilidade social, em consonância com os princípios defendidos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

(ONU/UNRIC, s.d.) (mais especificamente o ponto 4 Educação de qualidade; a meta 4.1³; o ponto 10 Reduzir as desigualdades e 16 Paz, justiça e instituições eficazes; e a meta 16.7⁴); pela *Framework for Culture and Arts Education* (UNESCO 2024) (objetivos 8. i⁵., iii⁶., escopo 9⁷., 10⁸., e 11⁹.) e OCDE (2018).

Este estudo estrutura-se a partir de uma abordagem interdisciplinar que integra contributos da Etnomusicologia aplicada, da Música na Comunidade, da Educação Musical, da Ecomusicologia, dos Estudos Culturais e das Ciências da Educação.

O conceito de sustentabilidade, entendido neste estudo como a manutenção das culturas musicais ameaçadas, refere-se à capacidade de uma cultura musical manter e desenvolver a sua música agora e no futuro previsível (Titon, 2015). Tal abordagem assume um carácter ético e comprometido, implicando uma prática devolutiva às pessoas e comunidades com quem se estabelece contato.

3.5.2 OBJETIVOS

Considerando a contextualização exposta, esta investigação tem como objetivo geral: mobilizar os conhecimentos académicos de forma prática para desenvolver propostas que promovam a sustentabilidade cultural, beneficiando as comunidades musicais envolvidas.

³ Até 2030, pretende-se garantir que todas as meninas e todos os meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, conduzindo a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes (ONU/UNRIC, S.d.a, ODS 4.1).

⁴ Garantir que a tomada de decisão seja responsiva, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis (ONU/UNRIC, s.d.b, ODS 16.7).

⁵ A educação cultural e artística deve contribuir diretamente para o desenvolvimento sustentável e para a paz” (UNESCO, 2024, Objetivo 8.i).

⁶ A UNESCO afirma: “integrar efetivamente a educação cultural e artística em políticas, estratégias e programas relevantes (...) rumo a um desenvolvimento ao longo da vida e em diversos contextos” (Objetivo 8.iii).

⁷ O quadro da UNESCO (2024, p 4) entende a educação cultural e artística como um ecossistema amplo, inclui atividades educativas para todas as pessoas, em todos os contextos (formais, não-formais e informais), recorrendo a pedagogias diversas que valorizam perspetivas culturais variadas, práticas e expressões, e a múltiplas modalidades (presencial, online, à distância, híbrida), em todos os níveis e tipos de oferta.

⁸ O quadro assenta numa compreensão ampla de cultura e integra processos como o diálogo intercultural, além de valorizar princípios como a diversidade cultural, linguística e de saberes (UNESCO, 2024, p 4).

⁹ De acordo com a UNESCO (2024, p. 4), o quadro fomenta parcerias intersectoriais e a participação de múltiplos intervenientes.

Com base neste objetivo geral, constituem objetivos específicos:

_Perceber como se desenvolve a resiliência no caso particular do ANIMP;

_Identificar os modos de ensino e práticas pedagógico-musicais desenvolvidas no contexto do ANIMP.

Esta investigação contribui para o conhecimento académico através da sistematização gráfica das componentes e das interações do ecossistema cultural ativo no âmbito do ANIMP, evidenciando as complexidades inerentes ao ensino da música em situação de refúgio. A análise da diversidade cultural permite a identificação das oportunidades potenciadas pela variedade de sistemas musicais, repertórios e práticas incorporadas nos currículos, enquanto a reflexão crítica sobre questões contextuais, incluindo a tensão entre tradição estática e fluxo constante, modos de transmissão musical e dimensões da interação musical, proporciona fundamentos teóricos sólidos para a compreensão do fenómeno musical. Adicionalmente, a produção de dados empíricos orienta decisões mais informadas, com implicações diretas nas práticas e políticas educativas voltadas para a promoção da sustentabilidade cultural na educação, promovendo a sustentabilidade cultural e uma compreensão integrada das dinâmicas do ecossistema em estudo.

3.5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE AÇÃO

Do ponto de vista metodológico, este estudo configura-se como um estudo de caso, apoiado num modelo etnográfico presencial, centrado no trabalho de campo e na observação participante (Barz & Cooley, 2008). A adoção desta abordagem privilegia a experiência situada e partilhada das práticas musicais, nas quais os(as) interlocutores(as) são reconhecidos como coautores dos significados culturais observados. Esta opção assegura que as narrativas produzidas reflitam as suas perspetivas, respeitando os princípios de ética e democracia participativa, em consonância com Titon (2008).

Antes do contato direto com os participantes, foi realizada uma pesquisa documental preliminar em ambiente digital. Esta baseou-se em fontes jornalísticas, institucionais e digitais, publicadas entre 2021 e 2023, posteriormente submetidas a análise temática (Barros,

2025, p. 195). Este procedimento permitiu identificar padrões, desafios e oportunidades no cruzamento entre educação musical, sustentabilidade e vitalidade cultural das práticas musicais afegãs. Os resultados desta etapa foram apresentados em encontros científicos — nomeadamente o I Seminário do Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (G.A.T.A.) e o Porto *International Conference on Research in Education 2024* (Porto ICRE'24) —, constituindo um momento decisivo para o refinamento conceptual e para a definição das entrevistas semiestruturadas a realizar com professores, maestros e gestores institucionais.

O trabalho de campo decorreu em Braga, entre outubro de 2024 e maio de 2025, após reuniões preparatórias com as equipas de gestão da EACMCG e do ANIMP. As atividades incluíram aulas, ensaios e concertos, durante os quais foram recolhidas notas de campo, realizadas observações etnográficas e conduzidas quatro entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados Mariana Quesada Bernardo (*Project Manager*), o maestro e arranjador Tiago Moreira da Silva (em duas ocasiões) e o professor Murad Sarkhosh. Numa fase posterior, os dados foram complementados por observações em contextos informais, permitindo que os significados emergissem de forma dinâmica e contextualizada (Barz & Cooley, 2008), com ênfase na análise das interações e forças que sustentam a vitalidade das práticas musicais afegãs.

Todas as atividades de campo obedeceram aos princípios éticos definidos pelo Regulamento da Comissão de Ética do Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos de Música e Dança (INET-md) e pelo Código de Conduta da ESE-IPP. Foram obtidos consentimentos informados antes da realização das entrevistas e dos registos audiovisuais, assegurando o cumprimento das normas de ética e consentimento livre e esclarecido.

A análise dos dados — incluindo transcrições, registos de campo e notas reflexivas — foi conduzida de forma contínua e colaborativa, em diálogo permanente com os participantes, conforme os princípios da etnomusicologia aplicada (Pettan & Titon, 2015). Procurou-se compreender como as práticas musicais podem ser sustentadas, identificando, entre a diversidade das experiências individuais, os elementos que configuram um comum dinâmico. Este não se limita ao consenso, mas manifesta-se na ação política e cultural que garante a

continuidade das práticas. As narrativas evidenciaram padrões de reiteração que revelam redes de apoio e dinâmicas de sustentabilidade cultural.

A partir da interação entre músicos, professores, comunidade e instituições, delineou-se o ecossistema musical do ANIMP, em consonância com a perspectiva ecológica de Schippers e Grant (2016), que entende as práticas musicais como um sistema vivo e interdependente. Esta abordagem possibilitou mapear as relações que sustentam as práticas musicais e identificar possibilidades de estratégias de continuidade.

Para avaliar a sustentabilidade musical, adotaram-se os cinco domínios propostos por Schippers (2016): (1) sistemas de aprendizagem musical; (2) músicos e comunidades; (3) contextos e construtos; (4) regulamentos e infraestruturas; e (5) media e indústria musical. Estes domínios funcionaram como eixos interpretativos, permitindo uma leitura integrada das práticas e das dinâmicas institucionais observadas.

A vitalidade das práticas musicais afegãs foi analisada com base no *Music Vitality and Endangerment Framework* (MVEF), inspirado no modelo de vitalidade linguística da UNESCO (UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages, 2003), composto por nove fatores e posteriormente ampliado para doze por Grant (2014, 2024). Estes doze fatores foram aplicados em duas fases complementares: a primeira no Afeganistão, ou no respetivo contexto cultural de origem, e a segunda em Portugal, onde as práticas musicais permanecem ativas na situação de refúgio. A aplicação do quadro baseou-se na observação direta, em entrevistas e na análise documental, permitindo identificar diferentes níveis de vitalidade e de risco associados a distintas práticas e repertórios. A avaliação incluiu dimensões como a transmissão intergeracional, o envolvimento e retorno comunitário, a circulação, o reconhecimento social, os recursos disponíveis e a capacidade de adaptação a novos contextos.

De acordo com Grant e Schippers (2016), em *Sustainable Futures for Music Cultures: An Ecological Perspective*, os dois modelos — o Framework de Grant (2014) e os cinco domínios de Schippers (2016) — foram aqui articulados de forma integrada e ecológica. Essa articulação permitiu uma leitura multiescalar e relacional da sustentabilidade musical no contexto do

ANIMP. Assim, os fatores de transmissão alinharam-se com o domínio dos sistemas de aprendizagem musical; os de participação e papel social dos músicos, com músicos e comunidades; os de identidade, prestígio e diversidade expressiva, com contextos e construtos; os de recursos e políticas, com regulamentos e infraestruturas; e os de difusão e circulação, com media e indústria musical.

3.6. A MÚSICA AFEGÃ – CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS

As práticas musicais afegãs possuem uma longa e complexa trajetória. Estas são marcadas por interações culturais, resistência e adaptação. Desde a Antiguidade, as populações do atual território afegão cultivavam práticas musicais influenciadas por tradições culturais gregas e budistas, embora mantendo uma forte autonomia local: “the ancient people of Afghanistan (...) had a well-developed musical culture and played an important role in the development of the musical culture in this area” (Sarmast, 2004, p. 351).

Segundo Sarmast (2004), durante a Idade Média, surge o conceito de *Musiqi Khurasani*, que se refere à música erudita praticada na região do grande *Khurasan*, abrangendo partes do atual Afeganistão, Irão e Ásia Central. Tratava-se de zonas de grande relevância nas chamadas Rotas das Sedas, “onde se comprava e vendiam bens, onde se trocavam, adaptavam e refinavam ideias” (Frankopan, 2018, p. 16). A Figura 11 abaixo indica a extensão aproximada da área correspondente ao *Khurasan*.



FIGURA 11 - MAPA DO AFGANISTÃO, INDICANDO A EXTENSÃO DO GRANDE KHORASAN

Fonte: Baily, J. (2016). War, exile and the music of Afghanistan: The ethnographer's tale. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315473049>

Ainda hoje, o termo *Musiqi Khurasani* é utilizado no Ocidente como sinónimo de “Persian music” e, no Irão, como equivalente a “Iranian music” (Sarmast, 2004, p. 352). Por conseguinte, o sistema modal *khurasani* desempenhou um papel central na estruturação da música erudita pan-islâmica. Como afirma Sarmast (2004), “Khurasani musicians shared a common modal system of melodic and metric modes with the rest of the Islamic world” (p. 352).

A partir do século XVIII, sobretudo com o estabelecimento do império Durrani, a música nas cortes reais afegãs começou a integrar diversos elementos estrangeiros (Sarmast, 2004). Como observa Frankopan (2018): “havia boas razões para que as culturas, cidades e povos que viviam ao longo das Rotas das Sedas se desenvolvessem e avançassem: quando trocavam ideias e bens, aprendiam e influenciavam-se uns aos outros” (p. 16). Apesar da suposição de que os reis *pashtuns* favorecessem a música local, os dados reunidos por Sarmast (2004) revelam outra realidade: “Ahmad Shah did not pay much attention to any type of music, in spite of the presence of music and musicians at his court and in his army” (Sarmast, 2004, p. 354).

Nos séculos XIX e XX, a chegada de músicos da Índia levou à incorporação de géneros clássicos hindustani como *khyal*, *tarana*, *thumri*, *ghazal* e *gat-toda* (Sarmast, 2004, 2007). Muitos destes géneros foram inicialmente preservados na sua forma e língua originais (Sarmast, 2007), mas posteriormente adaptados: “attempts were made by a few Afghan singers (...) to adapt these styles of singing to a broader Afghan audience by using a Dari/Persian or a Pashto text” (Sarmast, 2004, p. 268).

Segundo Sarmast (2004), Sakata (2012) e Murad (2025), é consensual a ideia de que um dos instrumentos mais característico da cultura musical afegã é o *Rubab*. Tradicionalmente associado à prática pashtun, este instrumento de cordas era utilizado para acompanhar narrativas, canções de amor e baladas. “Pashtun musicians (...) while accompanying their songs on the rabab, also performed as accompanists to the Hindustani dancing girls” (Sarmast, 2004, p. 354). Na contemporaneidade, o *Rubab* mantém um papel de destaque, estando presente tanto na música clássica afegã como na música popular (Sakata, 2012; Murad, 2025).

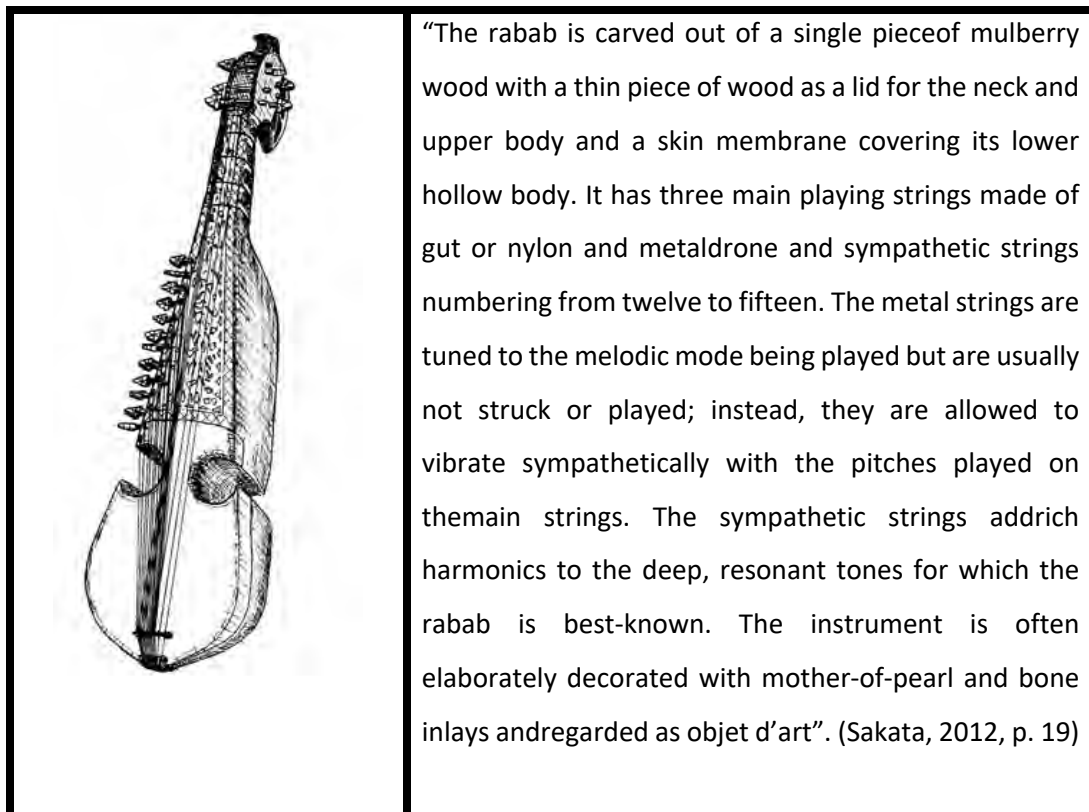


FIGURA 12 - RUBAB ALEGÃO: IMAGEM E ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO INSTRUMENTO

Fonte: Sakata (2012), adaptado pelo autor.

É importante salientar que a música clássica afegã distingue-se da música popular. Essa diferenciação prende-se com os contextos sociais, as técnicas empregues e os instrumentos utilizados. Sakata (2012) explica que “folk music, by definition, refers to regional, nonprofessional ‘music’ (...) for self-amusement or private performances, whereas classical art or popular music implies a system of training, patronage, and public performances” (p. 20). Enquanto a música popular, especialmente aquela que emergiu em Cabul nos anos 1960, incorporava sons e instrumentos ocidentais — como o piano e a guitarra —, a música clássica mantinha-se enraizada na tradição Hindustani do raga, exigindo formação especializada. De acordo com Sakata (2012), artistas como Ahmad Zahir tornaram-se ícones desta fusão de estilos. Já o repertório clássico valorizava a execução solista e a profundidade tímbrica do *Rubab*, refletindo uma prática mais institucionalizada e urbana, em contraste com a tradição oral rural. Além desta distinção, outro ponto singular é que a música no Afeganistão é mais do que uma questão de som, é uma construção social que articula estatuto, função e tradição.

No Afeganistão, o conceito de música é construído a partir de critérios culturais e religiosos muito particulares (Sakata, 2012). Diferentemente da visão ocidental, que abrange uma ampla gama de manifestações sonoras humanas, a música afegã é entendida como uma prática secular, com primazia para a vertente instrumental. Expressões sonoras de natureza religiosa, como as recitações do Alcorão, por exemplo, embora possam soar melódicas como canções, não são percebidas pelos afegãos como música. De acordo com Sakata (2012), “Qur’anic recitations or calls to prayers no matter how musical they sound are never considered music” (p. 18). A mesma lógica aplica-se às canções de embalar ou de trabalho, que apenas são consideradas música quando interpretadas com instrumentos musicais e perante uma audiência. Assim, a percepção do que é ou não música depende menos do som em si e mais do seu contexto social, função e forma de apresentação.

Em geral, a aprendizagem musical também obedece a uma estrutura social específica. A distinção entre músico profissional e amador, por exemplo, está fortemente associada à origem familiar e à tradição de transmissão oral do conhecimento musical, conforme aponta o testemunho do professor Murad Sarkosh (2025): “Professional musicians, often from families of hereditary musicians, receive training from an early age, while amateurs learn on their own initiative or through the teaching of a recognised master in the community”.

Durante o século XX, o panorama musical afegão foi ainda impactado pela introdução de instrumentos ocidentais e do sistema de notação europeia. Esta modernização contou com o apoio de indivíduos estrangeiros e resultou na criação de orquestras como a *Arkestar Jaz* e a *Arkestar-e Bozorg Radio Afghanistan*. Contudo, a instabilidade política e os conflitos armados devastaram esse legado. A destruição do bairro musical de Kharabat e a proibição total da música durante o regime Talibã, por exemplo, levaram à quase extinção da prática musical estruturada no país: “there were no other musicians trained in Western music to fill in these vacancies and to maintain the quality of performance” (Sarmast, 2004, p. 359).

Apesar das perdas e da instabilidade sociopolítica, muitos músicos exilados têm-se empenhado na preservação e transmissão da tradição da *Musiqi Khurasani*. Como salienta Sarmast (2004, p. 361), o processo de revitalização, no entanto, exige mais do que esforço individual. Torna-se necessária uma articulação entre políticas públicas, reconstrução institucional e o apoio da ciência e da comunidade internacional.

3.7. PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA MÚSICA AFEGÃ

Os processos de ensino e aprendizagem da música afegã desenvolveram-se, durante séculos, através de uma tradição oral e não institucional, fortemente centrada na relação direta entre mestre e discípulo. Este modelo, baseado na prática do *ustad-shagird*, constituiu o principal meio de preservação e transmissão do conhecimento musical afegão, particularmente no domínio da música clássica urbana. De acordo com Sarmast (2024):

در فرهنگ موسیقایی افغانستان، لقب «استاد» به هنرمندانی اطلاق می‌شود که با مهارت فنی برجسته، آثار ماندگار، و سهم شایسته و ملموس در تربیت نسل‌های آینده، به چهره‌های الگو و تأثیرگذار در جامعه هنری مبدل شده باشند. این لقب نه تنها نشان‌دهنده توانایی هنری فرد بوده، بلکه بیانگر جایگاه وی در انتقال دانش موسیقی و پرورش شاگردان نیز می‌باشد.¹⁰ استاد «در معنای عمیق خود، حامل بار مسوولیت، تعهد، دانش، و استمرار یک سنت هنری است (Sarmast, 2024, p. 3)

¹⁰ Tradução nossa do original em dari/persa: “Na cultura musical afegã, o título «*Ustad*» é concedido a artistas que, através de habilidades técnicas excepcionais, obras duradouras e uma contribuição digna e tangível para a formação das gerações futuras, se tornaram figuras exemplares e influentes na comunidade artística. Este título

No contexto tradicional, o ensino era personalizado, baseado na imitação, repetição e interiorização auditiva (Sarkosh, 2025). A formação de um músico dava-se no seio de famílias musicais ou por meio de longos períodos de *apprenticeship* junto de um *ustad*. Tal processo era orientado não apenas para a aquisição de competências técnicas, mas também para a formação ética, estética e espiritual do aprendiz (Sarmast, 2024). Como sintetiza Sarmast (2005): “Teaching was highly personalized and non-institutional. Knowledge was transmitted orally and aurally, and learning took place through close imitation, repetition, and long-term apprenticeship” (p. 181).

Os músicos afegãos eram iniciados nos modos e formas da tradição indostânica, nomeadamente os *rāga*, *tāla* e *ghazal*, bem como em repertórios persas e da Ásia Central (Sarmast, 2007). Os principais centros de formação localizavam-se em cidades como Kabul, Herat, Kandahar e Mazar-e-Sharif (ver figura 6), sendo reconhecidos os contributos de famílias e artistas como Ustad Qasem Jo, Ustad Mohammad Omar (Baily, 1997) e Ustad Rahim Bakhsh para a consolidação de linhagens musicais distintas (Sarmast, 2004, pp. 183–189).



FIGURA 13 - LOCALIZAÇÃO DOS PRINCIPAIS CENTROS DE FORMAÇÃO NAS CIDADES DE CABUL, HERAT, KANDAHAR E MAZAR-E-SHARIF, ASSINALADOS COM ESTRELAS VERMELHAS

Fonte: Encyclopaedia Britannica, Inc., 2005.

não significa apenas a capacidade artística do indivíduo, mas também o seu papel na transmissão do conhecimento musical e na formação dos alunos. No seu sentido mais profundo, «Ustad» carrega o peso da responsabilidade, do compromisso, do conhecimento e da perpetuação de uma tradição artística. (Sarmast, 2024, p. 3).

Durante os reinados de Amir Sher Ali Khan (1863–1879) e do rei Amanullah (1919–1929), observou-se uma abertura cultural que possibilitou o intercâmbio musical com a Índia, o Irão e o Ocidente. Apesar disso, o ensino da música manteve-se informal até meados do século XX. A criação da Rádio de Kabul em 1940 permitiu o acesso público à música e incentivou formas sistematizadas de aprendizagem, embora a transmissão oral continuasse dominante (Sarmast, 2004, pp. 202-204).

Foi apenas nas décadas seguintes que surgiram tentativas mais estruturadas de ensino, nomeadamente com a criação de escolas de música nos anos 1970 e, posteriormente, com a fundação da ANIM em 2008. Contudo, a destruição de infraestruturas culturais durante os conflitos armados e, particularmente, a proibição da música durante o regime talibã (1996-2001) interromperam severamente o ciclo pedagógico tradicional (Sarmast, 2004, pp. 243-248).

Com o renascimento cultural após 2001, o ANIM, sob direção de Ahmad Sarmast, tornou-se um centro de revitalização da Educação Musical, integrando currículos formais com práticas tradicionais. Ainda assim, o modelo *ustad-shagird* permanece central ainda hoje, especialmente entre músicos da tradição clássica urbana, evidenciando a continuidade de métodos ancestrais de aprendizagem no seio de uma estrutura pedagógica híbrida.

A história da transmissão musical no Afeganistão reflete, assim, uma tensão contínua entre oralidade e institucionalização, exclusividade e democratização. Este percurso revela não apenas a resiliência das tradições musicais afegãs, mas também a importância da pedagogia como instrumento de resistência cultural.

3.8. O REGIME TALIBÃ

No Afeganistão, “the political narrative is so complicated, particularly with endless changes in alliances between different factions” (Baily, 2017, pp. 20–21). Esta complexidade política refletiu-se profundamente na vida cultural do país, em especial na esfera musical, que se tornou alvo de sucessivas políticas de repressão. A primeira ascensão do regime talibã, entre 1996 e 2001, constituiu um dos períodos mais devastadores para a música afegã, ao impor

uma proibição absoluta da sua prática, tanto em espaços públicos como privados. Qualquer manifestação musical era considerada um ato pecaminoso e passível de punição (Sarmast, 2004).

A repressão teve consequências imediatas e duradouras: a destruição sistemática de instrumentos, gravações e arquivos, bem como a interrupção da tradição oral que sustentava a transmissão musical entre gerações. Músicos profissionais viram-se obrigados a abandonar as suas atividades, muitos sendo forçados ao exílio ou ao abandono definitivo da profissão — conforme documenta Baily em *War, Exile and the Music of Afghanistan: The Ethnographer's Tale* (2017).

Entre os espaços mais afetados destacou-se o bairro de Kharabat, em Cabul, núcleo histórico da música clássica urbana e berço de mestres como Ustad Mohammad Omar. A perseguição aos músicos, a destruição de casas e escolas de ensino musical pelos Talibãs comprometeram não apenas o património físico, mas também a continuidade das tradições e dos saberes artísticos. Como sintetiza Sarmast (2005), “music was banned and considered a sinful act, and musical instruments and recordings were systematically destroyed” (p. 248).

A queda do regime, em 2001, abriu caminho a um lento e frágil processo de reconstrução cultural. Contudo, os danos infligidos foram profundos. Várias gerações ficaram privadas do contacto com os *ustad*, quebrando-se, em muitos casos, a cadeia de transmissão oral que sustentava a aprendizagem musical. A revitalização da música exigiu, assim, não apenas a reconstrução de infraestruturas, mas também o restauro da memória coletiva e das práticas tradicionais que haviam sobrevivido na diáspora.

No entanto, o regresso dos Talibãs ao poder, em 15 de agosto de 2021, mergulhou novamente o panorama musical afegão numa repressão severa. As escolas foram encerradas, a prática musical voltou a ser proibida e milhares de instrumentos foram destruídos. O ANIM, símbolo do renascimento cultural do país após 2001, tornou-se um dos principais alvos do novo regime, sendo forçado a abandonar o Afeganistão e a procurar refúgio em Portugal (Afghanistan National Institute of Music, n.d.). Para o ANIM, este exílio marcou o início de um

novo capítulo de resistência e adaptação, no qual a instituição procurou preservar a herança musical afegã e manter viva a sua missão educativa.

Tal como entre 1996 e 2001, os Talibãs voltaram, após 2021, a promover cânticos vocais sem acompanhamento instrumental. Estes cânticos são usados como instrumentos de propaganda e de consolidação ideológica. A repressão intensificou-se ainda mais após o terramoto que atingiu o leste do Afeganistão, em setembro de 2025, deixando inúmeras famílias a viver em condições precárias.

No mesmo mês, o regime impôs um apagão nacional de internet e telecomunicações, restringindo severamente a comunicação e o acesso à informação. Fontes independentes — entre as quais Noack (2025), Human Rights Watch (2025), Civil Society Alliances for Digital Empowerment (CADE) (2025) e Agence France-Presse (2025) — indicam que a medida foi deliberada e integrou uma estratégia de controlo social destinada a reprimir manifestações consideradas ‘imorais’ pelo regime talibã. As restrições afetaram sobretudo as mulheres, que dependiam do ensino remoto para prosseguir os seus estudos.

Perante este cenário, e com o objetivo de compreender o grau de vitalidade e vulnerabilidade das práticas musicais afegãs no atual contexto sociocultural e político, procedemos a uma primeira avaliação com base no MVEF. A análise dos dados recolhidos em torno do caso do ANIM revela que a ameaça à sustentabilidade musical é profunda e transversal aos doze fatores propostos por Grant (2014).

A avaliação foi realizada numa escala de impacto de 1 (não vital) a 5 (vital). A proibição da música e, consequentemente, do ensino musical no Afeganistão tem repercussões diretas sobre a vitalidade da maioria desses fatores, como se observa na figura seguinte.



FIGURA 14 - AVALIAÇÃO DO ANIM NO CONTEXTO DO AFGANISTÃO FACE AOS DOZE FATORES DO *MUSIC VITALITY AND ENDANGERMENT FRAMEWORK GRANT* (2014)

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise de fatores cruciais — como a transmissão intergeracional, a infraestrutura, as políticas institucionais e a documentação — revela valores muito baixos na escala de impacto. Esses resultados refletem o colapso das condições indispensáveis à continuidade da música no país. Apesar de alguma resistência simbólica observada na resposta aos meios de comunicação de massa e na atuação de certos agentes externos (*outsiders*), o quadro geral aponta para uma quase extinção funcional das tradições e práticas musicais. De acordo com os parâmetros definidos por Grant (2014), esta situação corresponde a um nível crítico de ameaça.

Apesar das adversidades, considerar que as práticas musicais afegãs desapareceram seria, como afirma Titon (2016), a visão de quem observa de fora da comunidade, contrastando com a realidade interna de resistência e resiliência cultural (Barros, 2025c). O *Afghanistan National Institute of Music in Portugal* (ANIMP) mantém-se, em Portugal, como um símbolo vivo da cultura afegã, promovendo no exílio a continuidade artística, educativa e identitária da sua comunidade (Barros, 2025b; Afghanistan National Institute of Music, n.d.; VOA News, 2023).

3.9. O ANIM EM PORTUGAL

3.9.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ANIMP E REDES DE APOIO

A chegada do ANIM a Portugal, em dezembro de 2021, marcou o início de um processo de integração complexo, mas profundamente transformador. O primeiro passo foi a institucionalização do ANIMP – ANIM em Portugal. Este processo foi sustentado por um conjunto articulado de instituições, políticas públicas, redes de apoio e esforços individuais que, em conjunto, formam um ecossistema complexo de sustentabilidade musical.

A trajetória de Mariana Quesada, colaboradora essencial neste processo, insere-se de forma singular neste percurso. Com formação e experiência na área humanitária, o seu envolvimento com o ANIM começou por acaso, mas rapidamente se tornou essencial:

Eu estava a trabalhar já na área humanitária; na altura tinha regressado de uma missão de voluntariado num campo de refugiados na Grécia, quando conheci um dos advogados que, mais tarde, ajudou na legalização da ANIM. A partir daí, começámos a colaborar. O Dr. Sarmast precisava de alguém que o auxiliasse e, assim, comecei a colaborar com a ANIM. (Bernardo, comunicação pessoal, 2025).

De acordo com Mariana, o primeiro grande desafio foi assegurar as condições legais e humanas para a instalação da comunidade em território português. O acolhimento inicial, realizado em Lisboa, teve como centro de operações o Hospital Militar de Belém, onde os membros da ANIM estiveram alojados durante cerca de nove meses. Esse processo contou com o apoio do Estado português, envolvendo diversas instâncias:

O Estado português, o Governo português, o Ministério da Defesa, o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação, ou seja, todas as equipas ministeriais. A instituição que acolheu foi a Cruz Vermelha, que é a unidade nacional. (Bernardo, comunicação pessoal, 2025)

Ao mesmo tempo:

O Instituto lutava para garantir que os alunos não fossem separados em famílias de acolhimento, como prevê a legislação portuguesa no caso de menores não acompanhados. A ANIM veio enquanto comunidade, portanto, nós acreditávamos e ainda acreditamos que a integração e a reconstrução do projeto fariam sentido se todos os alunos e professores, ou pelo menos os alunos, estivessem todos no mesmo sítio. (Bernardo, comunicação pessoal, 2025)

Em seguida, a decisão de deslocar a comunidade para Braga e Guimarães foi estratégica, assegurando o acesso ao ensino musical articulado com o ensino regular. Mariana complementa explicando que: “A cidade de Lisboa e a cidade do Porto não tinham capacidade para receber os nossos alunos, portanto foi Braga que disse o grande sim (...) Guimarães também tem um conservatório, portanto foi essa a razão” (Bernardo, comunicação pessoal, 2025).

Neste momento, emerge uma rede de instituições parceiras que fornecem o apoio necessário: nomeadamente, a EACMCG de Braga, a Sociedade Musical de Guimarães, os agrupamentos escolares do Mosteiro e Cávado e de Maximinos, bem como a Escola Secundária Francisco de Holanda em Guimarães.

Os alunos têm todas as disciplinas e atividades escolares e depois têm as aulas de instrumentos tradicionais e os ensaios com os nossos grupos musicais e orquestras, ao fim de semana e ao final do dia (Bernardo, comunicação pessoal, 2025).

A EACMCG assume um papel central nesta rede, tanto no acolhimento dos alunos afegãos como na cedência de espaços e articulação com a equipa pedagógica do ANIMP: “os ensaios da orquestra acontecem no conservatório e (...) nós temos esta amizade com o conservatório e somos muito gratos pela mesma” (Bernardo, comunicação pessoal, 2025).

Para além disso, destaca-se o apoio ativo da comunidade afegã (ANIM) e das famílias dos estudantes afegãos (em modo online) no equilíbrio emocional e na estruturação da vida quotidiana dos estudantes em Braga. Mariana destaca que: “as famílias são bastante discretas relativamente ao fato de serem familiares de músicos. Os jovens estão a 100% a salvo aqui em Portugal” (Bernardo, comunicação pessoal, 2025).

A estrutura organizacional do ANIMP, embora reduzida, sustenta-se também em parcerias cruciais:

Somos uma equipa relativamente pequena que tem a sorte de ter a consultoria financeira e legal por duas grandes empresas, a KPMG e a Moraes Leitão (...) temos também o apoio de uma organização americana, que é o Friends of ANIM, que trata e que nos auxilia na angariação de fundos. (Bernardo, comunicação pessoal, 2025).

A formalização legal da associação deu-se a 22 de fevereiro de 2022, e apesar da burocracia, a legitimidade institucional foi alcançada com sucesso. Uma das maiores dificuldades, curiosamente, foi de natureza bancária: “o facto de a direção ser constituída só por pessoas (...) não portuguesas, acabou por ser o entrave, mas depois foi contornado” (Bernardo, comunicação pessoal, 2025).

A prática musical e o ensino da Música constituem o eixo central da ação da ANIMP. A sua estrutura inclui os professores afegãos Ahmad Naser Sarmast e Murad Sarkosh, bem como o maestro português Tiago Moreira da Silva. As atividades realizam-se, maioritariamente, fora do horário escolar e englobam ensaios, aulas de instrumentos tradicionais afegãos e concertos. Entre os instrumentos ensinados destacam-se a *Tabla*, o *Rubab*, o *Harmónio* e o *Sitar*.

A integração dos jovens no sistema de ensino português, combinada com a convivência musical com estudantes locais, potencia o impacto transformador da Música na Educação: “Está a correr bastante bem, tão bem que neste momento há alguns alunos portugueses na nossa orquestra” (Bernardo, 2025). “Estudantes do conservatório e uma pianista que alterna entre o piano e o harmónio afegão” (Silva, comunicação pessoal, 2024).

O repertório musical do ANIMP articula tradições do Afeganistão, da música hindustânica e da música ocidental, numa perspetiva de interseção cultural e pedagógica: “existe (...) uma coordenação criativa e cultural entre o Tiago e o Dr. Sarmast no sentido de garantir que (...) o repertório afegão está presente (...) e também tentar integrar peças da parte ocidental” (Bernardo, comunicação pessoal, 2025).

Com base no arquivo sonoro de Hamad Naser Sarmast — herdeiro do legado de Ustad Mohammad Salim Sarmast, eminente mestre da música afegã e autor da primeira partitura sinfónica do Afeganistão (Sarmast, 2000) — Tiago Silva procede à transcrição e adaptação das melodias tradicionais afegãs para a escrita sinfónica europeia (Silva, 2024). O maestro sublinha, contudo, que este processo vai além da simples busca pela perfeição técnica: “a forma de tocar, a afinação, a junção, o estilo (...) [são considerados, mas] há aspetos mais importantes do que o perfeccionismo ocidental (...) como adaptar os arranjos ao nível de cada um e respeitar as suas individualidades” (Silva, comunicação pessoal, 2024).

Em complemento, as atividades musicais do ANIMP são suportadas pelo apoio do consultor/colaborador Mirwaiss Sidiqi (WOMEX, 2022), alguns estudantes/músicos/solistas e líderes da orquestra feminina *Zohra* e da *Afghan Youth Orchestra* (AYO) (Afghanistan National Institute of Music, 2024), bem como professores visitantes/mentores em Portugal, dentre os quais destaca-se o violoncelista Yo-Yo.

A sustentabilidade financeira do projeto depende essencialmente de doações e apoios institucionais internacionais, o que exige um esforço contínuo de mobilização. De acordo com o testemunho de Mariana: “Os apoios são frutos de doações, ora pessoais, ora institucionais. São instituições e fundos de caridade, que pontualmente nos vão auxiliando” (Bernardo, comunicação pessoal, 2025).

Apesar da distância física e simbólica do Afeganistão, a preservação da cultura afegã continua a ser um pilar essencial da missão do ANIMP. Segundo Mariana: “manter viva a cultura afegã que está a ser, a cada segundo que passa, apagada pelo governo atual e garantir que as próximas gerações também tenham acesso à música e à cultura do Afeganistão” (Bernardo, comunicação pessoal, 2025).

De acordo com Mariana (2025), este esforço não se limita à reprodução de um repertório, mas implica garantir que os jovens concluam seus estudos, desenvolvam-se integralmente de forma saudável e que sejam capazes de projetar os seus sonhos: “O objetivo número um é garantir que estes jovens (...) acabam a escola, que eles sejam felizes, que eles sejam jovens e

que cresçam enquanto jovens e adultos saudáveis (...), que consigam perseguir os seus sonhos musicais” (Bernardo, comunicação pessoal, 2025).

A continuidade do ANIMP em Portugal representa não apenas a sobrevivência de um projeto artístico e educativo, mas a criação de um modelo de acolhimento baseado na educação, na música na comunidade, na cultura e na dignidade humana. Com uma estrutura institucional sólida, uma rede colaborativa eficaz e uma prática musical viva e transformadora, o ANIMP faz parte hoje de um verdadeiro ecossistema de sustentabilidade musical. Um espaço onde a arte se entrelaça com os direitos humanos, a educação e a cidadania.

3.10. EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

3.10.1 SISTEMAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL

O processo de aprendizagem da música tradicional afegã no ANIMP, em Braga, assenta maioritariamente na valorização da oralidade e da experiência direta, estabelecendo-se numa relação pedagógica que articula a herança cultural com a adaptação a um novo contexto sociocultural. Esta dimensão torna-se visível desde a organização do espaço até às dinâmicas quotidianas da sala de aula.

A sala de aula é constituída por um grande tapete disposto no chão rodeado por almofadas. Os alunos retiram os calçados ao entrar na sala, cumprimentam-se uns aos outros (...) e saúdam o professor com amizade e respeito. De seguida, sentam-se no chão com as pernas cruzadas e posicionam os instrumentos sobre as pernas para o início do treino. (Braga, 15 de maio de 2025. Quinta-feira — Notas de campo)

Este registo, retirado do meu caderno de campo, evidencia a minha perceção inicial sobre o ambiente singular da sala de aula no ANIMP, ilustrado na figura abaixo. O excerto revela a forma como os alunos se relacionam com o professor e se organizam para o início da aula, oferecendo indícios do contexto tradicional de transmissão musical em que as práticas de ensino do *Rubab* se inscrevem.



FIGURA 15 - SALA DE AULA DO ANIMP, EM BRAGA, PARA REALIZAÇÃO DE AULA DE RUBAB

Fonte: acervo pessoal (2025).

À semelhança do que ocorre na tradição musical hindustani, esta abordagem confere ao professor um papel central na mediação do saber, sendo muitas vezes percecionado pelos estudantes como uma figura amiga e familiar, com autoridade cultural e até espiritual.

O percurso formativo dos alunos inicia-se maioritariamente pela aprendizagem do raga, entendido não como espaço de improvisação, mas como fundamento técnico estruturante. Tal como afirma o professor Murad Sarkhosh: “the system is preparing and building the good quality sound for the students. Making the end good then making (...) the right hand and the left. Both together” (Sarkhosh, comunicação pessoal, 2025). A metáfora utilizada reforça esta conceção estruturante: “the classical is very powerful. It’s like (...) the tree. If the trees grow up and everything is good, it’s very strong for the future” (Sarkhosh, comunicação pessoal, 2025), sugerindo que o domínio técnico inicial constitui a base para o desenvolvimento artístico e expressivo subsequente.

Em articulação com a estabilidade estrutural do raga, o ANIM valoriza a diversidade musical do Afeganistão: “we have Ghazal music. We have Tombak music. We have Pop music (...) every province or every district, they have their own music” (Sarkhosh, comunicação pessoal, 2025). Entre as músicas praticadas destaca-se دل نواي (Nawaye Del — melodia do coração), canção moderna em dari/pashto.

No quotidiano de ensino e treino, o *Qawwali Group*, que “consists of two main singers, back-up singers, Afghan traditional and Indo-Afghan classical instruments” (Afghanistan National Institute of Music [ANIM], 2025, secção ‘Qawwali Group’), constitui um exemplo eloquente de como a tradição e a prática coletiva se interligam e se atualizam no contexto pedagógico. A passagem seguinte, retirada do meu caderno de campo, ilustra esta dinâmica observada durante uma sessão de aprendizagem musical.

Observei que a aprendizagem desta canção era conduzida de forma oral pelos professores Ahmad Naser Sarmast e Murad Sarkhosh. Ambos não só contextualizavam a música, mas também forneciam instruções para experimentação dos alunos. O ambiente era marcado por diálogo constante: aqueles que aprendiam mais depressa ajudavam os colegas, enquanto os professores intervinham como mediadores, acrescentando orientações sempre que necessário. A performance incluía dois cantores solistas, acompanhamento instrumental com *Rubab*, Guitarra, Harmonio, Tablas e ainda um coro com cinco alunos que reforçavam o ritmo com palmas. (Braga, 31 de maio de 2025. Sábado — Notas de campo)

O único suporte utilizado pelos professores e alunos do ANIMP durante a aprendizagem da canção foi um guião com a respetiva letra. Este material evidencia o carácter predominantemente oral do processo pedagógico, baseado na escuta ativa, na prática conjunta e na mediação direta dos docentes. O guião desempenhou uma função provisória, servindo como apoio ao treino e à memorização da canção até à sua internalização pelos alunos. A figura seguinte apresenta o referido guião utilizado no processo de aprendizagem.

نوای دل نوای نوای که بر دل نشیند • ز یک دل بر آید بصد دل نشیند • نوازم نوایی ز عشق و محبت که در بزم یاران مایل نشیند چه نوری زر افشان در دامن شب به ابر سیه ، ماه هائل نشیند سرشکم بسازم گهر بیز زیور که بر دور گردون حمائل نشیند خوشا سر نشینان آن کشتی نوح ز سیلاب و طوفان به ساحل نشیند صبا مشکی زان خاک میهن بیاور نسیمش بجان و تن و دل نشیند وطن بهترین بوستانست گر آنجا به کاخش اگر شاه عادل نشیند • نخواهم خدایا به دیوان و مسند بجای حقیقت باطل نشیند سفر خوش بود سوی یار و دیارم جهاز هوایی به منزل نشیند	Som (música) do coração Toca, toca um som que toque a minha alma. Um som que vem de uma alma e toca cem almas. Vou tocar uma música de amor e carinho que será bem recebido entre amigos apaixonados como uma luz brilhante na escuridão da noite e como a lua numa nuvem negra. Como as pessoas da arca de Noé que chegarão à terra através das tempestades. Desejo que o vento me traga um aroma da minha terra, que a sua frescura me acaricie a alma, a mente e o corpo. O país (que é como um grande jardim) é o melhor lugar quando governado por um rei justo. Rezarei para que prevaleça a verdade e não a falsidade. Viajar para o meu país e para a minha amada é o melhor. Quando as coisas vêm do coração e são verdadeiras, chegam ao destino. <i>*Tradução do dari/pashto para o português realizada com a colaboração de Iraj Esmaeili, cuja assistência foi decisiva na interpretação de expressões e nuances regionais.</i>
---	--

FIGURA 16 - GUIÃO COM A LETRA DA CANÇÃO, UTILIZADO COMO RECURSO DE ORIENTAÇÃO PARA OS PROFESSORES E DE APOIO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ANIMP

Fonte: acervo do ANIMP, cedido ao investigador, 2025

Entre os diversos elementos da tradição musical afegã, o *Rubab* destaca-se como símbolo identitário central. Conforme afirma Sarkhosh (2025): “*Rubab* is the general instrument for all the countries (...) they call it Afghan *Rubab* (...) the original instrument belongs to Afghanistan” (Sarkhosh, comunicação pessoal, 2025). A figura seguinte ilustra a presença deste instrumento musical no contexto educativo do ANIMP.



FIGURA 17 - INSTRUMENTO RUBAB NO CHÃO DA SALA DE AULA DA SEDE DO ANIMP, EM BRAGA

Fonte: acervo pessoal (2025).

O Professor Murad Sarkhosh, ao explicar os aspetos fundamentais do instrumento, afirmou: “we have almost 16 sympathetic strings for the Rubab. Our sound is very good, very, very good. We have almost two octaves. We [are] playing the whole sounds in the two octaves. The music should be happy in their heart, and they are going to learn it”. (Sarkhosh, comunicação pessoal, 2025).

Após esta explicação introdutória sobre as características técnicas e expressivas do *Rubab*, o professor Murad passou a uma abordagem mais prática, permitindo-me participar diretamente na experiência musical. Este momento, particularmente marcante para mim, encontra-se registado no excerto seguinte, retirado do meu caderno de campo, bem como ilustrado na Figura 18 que o acompanha.

Enquanto me explicava o funcionamento do instrumento, o professor Murad permitiu que o experimentasse. Sentei-me então no chão, para o tocar sob a sua orientação. Este momento teve como propósito esclarecer alguns pormenores do ritual de ensino e aprendizagem do

Rubab, nomeadamente os modos de dedilhar por baixo das cordas, a postura corporal adequada e a produção sonora¹¹. (Braga, 15 de maio de 2025, Quinta-feira — notas de campo)



FIGURA 18 - EXPERIMENTAÇÃO DO RUBAB SOB ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR MURAD SARKHOSH

Fonte: acervo pessoal (2025).

Na condição de refúgio, este instrumento mantém-se como eixo pedagógico e referencial identitário, preservando a ligação simbólica ao território de origem e distinguindo-se, pela sua morfologia e timbre, das versões adaptadas em outros contextos regionais (Sarkhosh, comunicação pessoal, 2025).

3.10.2 HIBRIDISMO METODOLÓGICO: ORALIDADE, NOTAÇÃO E FLEXIBILIDADE DIDÁTICA

Embora a oralidade continue a ser uma componente essencial do processo de ensino e aprendizagem no ANIMP, observa-se uma integração progressiva de elementos da notação musical — tanto na sua forma tradicional como ocidental: “notation (...) Sa, Re, Ga, Ma, Pa,

¹¹ Tal posicionamento metodológico encontra fundamento na reflexão de James Kippen (2008), que, ao descrever o seu trabalho de campo na tradição do *tabla* de Lucknow, reconhece ter-se tornado “a shāgird of my ustād if I was to be let in to the world of his teaching, his repertory, and his pupils” (p. 127). Esta perspetiva, centrada na imersão e na aprendizagem prática junto do mestre — ainda que, no meu caso, apenas por momentos —, ilustra uma vertente da etnomusicologia que privilegia a participação incorporada do investigador como forma de aceder aos significados culturais e às dinâmicas pedagógicas da transmissão musical. Assim, tal como sublinha Kippen, a compreensão plena destes processos exige, ainda que temporariamente, a vivência direta da relação mestre–discípulo e a incorporação física e sensorial da prática musical.

Dha, Ni, As (...) I am changing also both end for *Rubab* (...) I'm keeping both (...) in Western and the [Afghan] traditional notations” (Sarkhosh, comunicação pessoal, 2025). Esta prática híbrida configura um modelo pedagógico flexível e responsivo, que permite ao ANIMP posicionar-se num espaço intermédio entre a tradição viva e as exigências da formação musical formal no contexto europeu.

3.10.3 PARA UMA LEITURA PEDAGÓGICA DO MODELO

A integração gradual entre oralidade e notação, observada nas práticas híbridas de ensino do ANIMP, evidencia um equilíbrio entre a transmissão tradicional e as exigências da formação musical formal. Este hibridismo metodológico, que conjuga escuta, imitação e escrita musical, constitui a base de um modelo pedagógico flexível e adaptativo, sustentado por dois eixos interligados: oralidade–notação e direcionamento–autonomia. A Figura 19 que se segue representa esse modelo, ilustrando a passagem de estratégias auditivas para o uso da notação e, paralelamente, a evolução de uma aprendizagem orientada pelo professor para o desenvolvimento progressivo da autonomia interpretativa e criativa dos alunos.

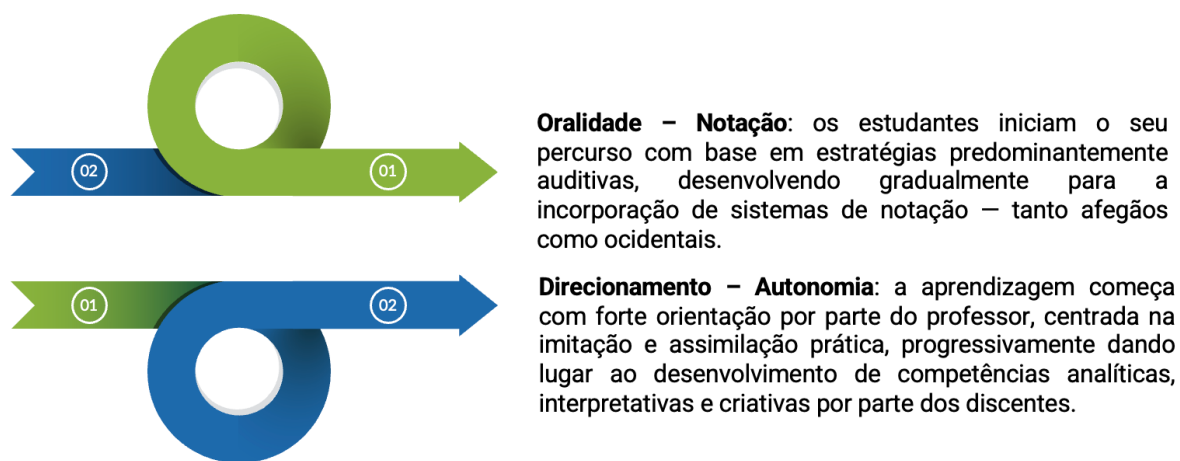


FIGURA 19 - MODELO PEDAGÓGICO, ESTRUTURADO A PARTIR DE DOIS PONTOS INTER-RELACIONADOS

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir deste modelo pedagógico, tornam-se evidentes as dimensões que sustentam o seu funcionamento e orientam a prática docente. Estas dimensões articulam os princípios da oralidade, da notação e da autonomia, estruturando o processo de aprendizagem musical de

forma integrada. A Figura 20 apresenta as três dimensões de base que organizam e dinamizam este modelo.



FIGURA 20 - TRÊS DIMENSÕES DE BASE PARA FUNCIONAMENTO DO MODELO

Fonte: elaborado pelo autor.

A figura acima ilustra as três dimensões de base que sustentam e operacionalizam o modelo pedagógico: equilíbrio entre tradição e inovação, imersão cultural e relação pedagógica de confiança. Estas dimensões interagem de forma dinâmica, assegurando a integração entre a técnica, a cultura e a experiência humana no processo de ensino e aprendizagem. O equilíbrio entre tradição e inovação preserva a herança simbólica do *Rubab* enquanto incorpora ferramentas de notação; a imersão cultural reforça o vínculo identitário por meio da prática coletiva; e a relação pedagógica de confiança consolida um ambiente de proximidade, no qual a aprendizagem se entrelaça com a reconstrução pessoal e cultural dos estudantes.

A articulação entre o hibridismo metodológico — sustentado pela conjugação entre oralidade, notação e flexibilidade didática — e o modelo pedagógico organizado em dois eixos

interrelacionados revela uma dinâmica de ensino que oscila entre a escuta e a sistematização, entre o direcionamento do professor e a autonomia progressiva dos alunos. Esta estrutura é organizada e dinamizada por três dimensões de base — equilíbrio entre tradição e inovação, imersão cultural e relação pedagógica de confiança — que, simultaneamente, estruturam o processo formativo, clarificam o seu modo de funcionamento e garantem a continuidade simbólica do património musical afegão, ao mesmo tempo que respondem às exigências da educação musical no país de acolhimento. Conjuntamente, estes elementos configuram um sistema formativo adaptável às realidades interculturais do ANIMP. Em determinados momentos de treino e performance, este sistema amplia-se através da integração de alunos portugueses em *ensembles*, especialmente a orquestra (Silva, 2024; Bernardo, comunicações pessoais, 2025).

Neste quadro, a pertinência de recorrer à Estrutura de Transmissão com Contínuos proposta por Schippers (2010) torna-se particularmente evidente no contexto específico de estudantes em situação de refúgio. Ao substituir dicotomias rígidas por contínuos analíticos, esta estrutura permite mapear, com maior precisão, os modos como tradição e recontextualização, oralidade e notação, autoridade pedagógica e participação coletiva se combinam e se reequilibram no processo de aprendizagem musical em deslocamento. Os contínuos propostos por Schippers possibilitam, assim, uma leitura fina das práticas de transmissão que emergem num ambiente marcado por reconstruções identitárias e por necessidades de integração cultural. Aplicada ao caso do ANIMP, a análise através dos contínuos evidencia como os professores e alunos afegãos negociam simultaneamente a preservação da sua herança musical e a adaptação às novas condições socioculturais, permitindo compreender de que modo a transmissão musical atua como espaço de continuidade cultural, de apoio emocional e de reconstrução de pertença na situação de refúgio. A Figura 21, apresentada a seguir, ilustra este posicionamento pedagógico, mostrando como os três grandes domínios — questões de contexto, modos de transmissão e dimensões de interação — se materializam no quotidiano formativo desta prática híbrida entre tradição e inovação.

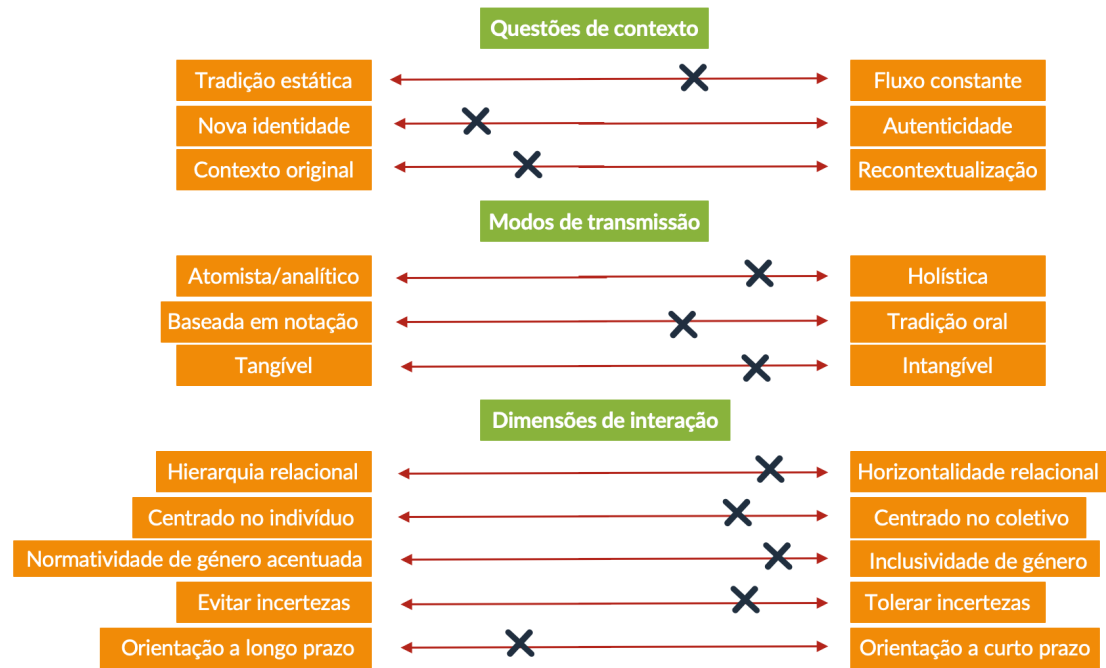


FIGURA 21 - ESTRUTURA DE TRANSMISSÃO COM ONZE CONTÍNUOS

Fonte: elaborado pelo autor. Inspirado em Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. New York, NY:Oxford University Press, p. 163.

Nota: Uma visão geral das escolhas feitas na estrutura de transmissão de onze contínuos durante duas aulas avançadas com o grupo de *Rubab*, ministrada pelo professor Murad Sarkosh, no ANIMP, em Braga

A figura anterior permite agora aprofundar a compreensão das opções pedagógicas observadas nas aulas de *Rubab* no ANIMP, analisadas à luz da estrutura de transmissão com onze contínuos de Schippers (2010). Esta leitura possibilita identificar como o modelo híbrido se concretiza nas práticas de ensino, articulando tradição e reconfiguração identitária. A seguir, apresentam-se as escolhas realizadas ao longo das aulas observadas, organizadas segundo os três eixos principais apresentados anteriormente.

No que diz respeito às questões de contexto, a pedagogia do ANIMP situa-se num ponto de intersecção entre a preservação de práticas tradicionais e a sua recontextualização no espaço europeu. Em Braga, a música tradicional afegã não é concebida como uma tradição estática ou como simples reprodução de um contexto original; pelo contrário, é vivida como um sistema em fluxo, em diálogo com novas identidades culturais e com uma autêntica apropriação pedagógica. Tal como representa a figura anteriormente apresentada, os modos de ensino e aprendizagem do ANIMP se aproximam mais do 'contexto original', embora

posiciona-se no contínuo entre ‘contexto original’ e ‘recontextualização’, assumindo, por arrastamento, a ‘nova identidade’ dos seus participantes como uma componente central do processo formativo.

Relativamente aos modos de transmissão, observa-se uma convivência entre abordagens analítico-atomistas e formas holísticas de aprendizagem, embora posiciona-se impreterivelmente junto a formas holísticas de ensino. Apesar do ensino no ANIM integrar elementos de notação — tanto ocidental como tradicional — a oralidade e a transmissão vivencial continuam a ser fundamentais. Conforme aponta Schippers (2010), a aprendizagem baseada na tradição oral permite preservar elementos intangíveis da prática musical, como o fraseado, a expressividade e a relação corpo-som, os quais nem sempre são captáveis através de notação escrita. O modelo híbrido adotado pelo ANIMP permite, assim, transitar de um eixo ‘baseado em notação’ para um eixo de ‘tradição oral’, permitindo uma aprendizagem mais integrada e sensorial.

Ao nível das dimensões de interação, verifica-se um modelo que combina elementos tradicionais — como o respeito pela autoridade do mestre — com práticas mais horizontais e colaborativas. O relacionamento entre professor e aluno mantém características de hierarquia relacional, muito enraizadas nas culturas musicais do Sul da Ásia e Médio Oriente. No entanto, no contexto do ANIMP, este modelo é progressivamente permeado por princípios de horizontalidade relacional, inclusão de género e centralidade no coletivo.

A experiência do exílio e da reconstrução comunitária promove um ambiente de aprendizagem que privilegia o trabalho colaborativo, a tolerância à incerteza e uma orientação mais imediata para a reconstrução identitária dos estudantes.

3.11. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Após abordar os sistemas de aprendizagem musical ativo atualmente no ANIMP, discutimos agora alguns dos principais resultados da avaliação do grau de vitalidade e ameaça das práticas musicais afegãs em Portugal face aos doze fatores do MVEF (Grant, 2014). A análise fundamentou-se numa escala de impacto que varia entre 1 (não vital) e 5 (vital). Os resultados

evidenciam áreas em que as práticas enfrentam alguns desafios — enquadrados nos cinco domínios propostos por Schippers (2016) — e que, consequentemente, podem constituir pontos estratégicos para ações futuras de sustentabilidade cultural.

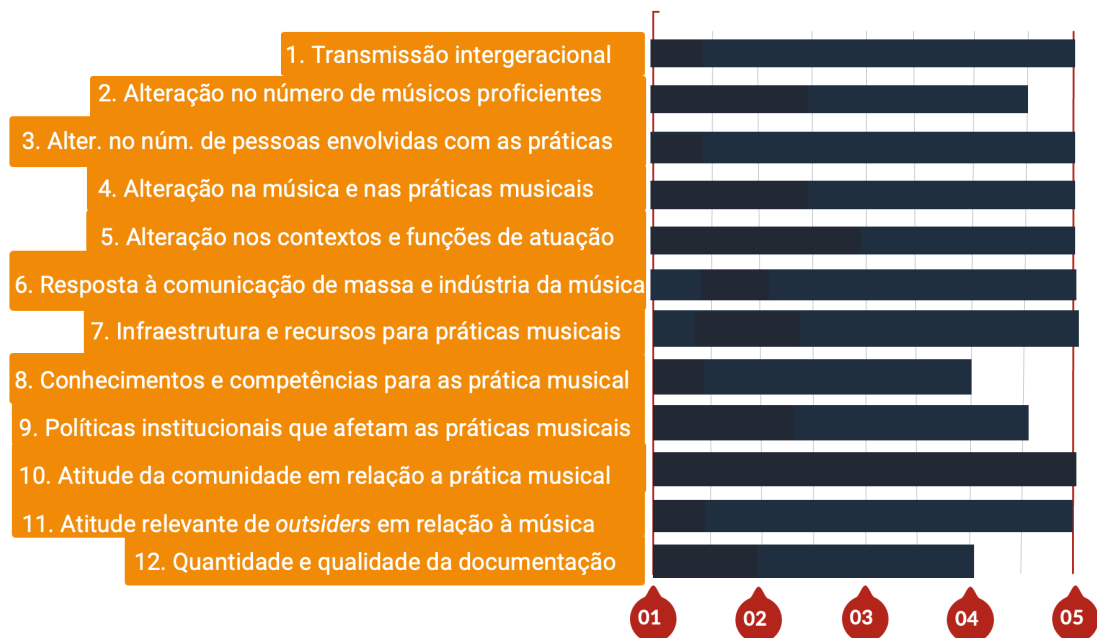


FIGURA 22 - AVALIAÇÃO DO ANIMP NA SUA CONDIÇÃO DE REFÚGIO EM PORTUGAL FACE AOS DOZE FATORES DO MUSIC VITALITY AND ENDANGERMENT FRAMEWORK (GRANT 2014)

Fonte: Grant (2024), adaptado pelo autor.

Os resultados revelam níveis de vitalidade distintos entre os fatores. A transmissão intergeracional (fator 1) e a alteração no número de pessoas envolvidas com as práticas musicais (fator 3), bem como resposta à comunicação de massa e à indústria da música (fator 6), destacam-se com pontuações elevadas, refletindo o empenho do ANIMP em garantir continuidade formativa, expansão do grupo de participantes e uso da internet, das redes sociais e de gravações audiovisuais para difundir e sustentar a sua música.

A infraestrutura e os recursos disponíveis para as práticas musicais (fator 7) apresentam igualmente uma classificação alta. Este resultado confirma o impacto positivo do apoio institucional, tanto a nível local — através da integração em redes educativas e culturais portuguesas — como a nível internacional, com o reconhecimento e a cooperação de entidades como a UNESCO, universidades europeias e grandes salas de concerto nos Estados

Unidos. Esse contexto favorece também uma avaliação positiva quanto às alterações nos contextos e funções de atuação (fator 5).

Em contrapartida, fatores como a quantidade e qualidade da documentação existente (fator 12) revelam níveis mais baixos de vitalidade. Tal constatação aponta fragilidades associadas à escassez de registos históricos e sistemáticos, comprometendo a preservação e a difusão do património musical a longo prazo.

De forma semelhante, o fator conhecimentos e competências para as práticas musicais (fator 8) revela uma tensão entre a fidelidade à tradição afegã e a necessidade de adaptação ao contexto cultural e educativo português. Na EACMCG de Braga, a ausência de professores especializados em instrumentos como o *Sitar*, *Tabla*, *Harmonio* ou *Rubab* limita o desenvolvimento técnico e a transmissão direta dos saberes musicais, exigindo adaptações constantes. Mesmo no contexto do ANIMP, em alguns casos — como o da *Tabla* —, o ensino especializado depende de aulas à distância com mestres localizados no Afeganistão (Teles, 2024, p. 49). Por conseguinte, a adaptação exigida no fator 8, aliada ao impacto positivo da infraestrutura (fator 7) — que, por sua vez, gera transformações nos contextos e funções de atuação (fator 5) — implica, em certa medida, alterações nas práticas musicais (fator 4): os afegãos veem-se frequentemente obrigados a adaptar o repertório, a instrumentação e os contextos de performance. Contudo, o ANIMP interpreta estas mudanças como uma adaptação saudável e necessária para a continuidade das suas práticas, não as entendendo como uma perda.

Contudo, o apagão no sistema de telecomunicações ocorrido em setembro de 2025, sob o regime Talibã, dificultou severamente o contato online com esses mestres, comprometendo o progresso e a consolidação das competências musicais. Estas condicionantes afetam também o número de músicos proficientes (fator 2). Ainda assim, contribuem para diversificar a formação, reforçar a resiliência e fortalecer a capacidade de adaptação dos estudantes afegãos — futuros mestres e guardiões da sua herança musical — assegurando a continuidade desta tradição nas gerações futuras.

Embora as políticas institucionais portuguesas exerçam uma influência positiva sobre as práticas musicais afegãs (fator 9) — ao acolher os refugiados afegãos na comunidade, criar condições que favorecem a sua coesão e promover a sua integração social e educativa —, as recentes medidas mais restritivas em matéria de imigração e nacionalidade, apoiadas pela (extrema) direita, introduziram iniciativas simbólicas e legislativas que, em certa medida, afetam as comunidades muçulmanas e refugiadas, bem como as suas expressões culturais. Tais medidas têm contribuído para o reforço do estigma, para a legitimação de discursos ante estrangeiro e para o agravamento de um sentimento de insegurança social para as comunidades deslocadas.

Paralelamente, as atividades culturais do ANIMP desenvolvidas no seio da comunidade evidenciam o reconhecimento da relevância das práticas musicais afegãs na construção identitária (fator 10) (Teles, 2024). A atitude positiva da comunidade perante a prática musical (fator 10), aliada à predisposição favorável de *outsiders* em relação à música (fator 11), constitui um conjunto de evidências convergentes que reforçam o elevado grau de vitalidade destas práticas.

De forma geral, a Figura 22 evidencia um quadro de vitalidade moderada a elevada nos fatores diretamente associados à prática comunitária e educativa, contrastando com desafios estruturais e comunicacionais que condicionam a sustentabilidade no médio e longo prazo. Esta leitura permite compreender que o ensino e a prática musical no ANIMP não se limitam à reprodução de um repertório, mas constituem instrumentos de resistência cultural e de reconstrução identitária em situação de refúgio.

Esta leitura, realizada à luz da perspectiva ecológica de Schippers e Grant (2016), permitiu mapear atores, práticas, espaços e recursos, bem como as relações dinâmicas que os interligam no ecossistema musical, em conformidade com os princípios de resiliência e de ciclos adaptativos (Titon, 2015). A tradução narrativa e visual destas interações no ecossistema (que será apresentado mais a frente) procurou evidenciar a complexidade do sistema, destacando pontos de vulnerabilidade e potenciais de sustentabilidade. Neste processo, articulou-se a dimensão cultural e musical com componentes extraídas tanto dos cinco domínios de Schippers (2016) como dos doze fatores de Grant (2014).

O estudo do caso ANIMP permitiu identificar práticas pedagógico-musicais ajustadas às necessidades e às realidades vividas pelos alunos em contexto de refúgio. Revelou ainda que o ensino e a prática musical, neste enquadramento, funcionam como mecanismos de resiliência cultural. Essas práticas permitem às comunidades reconstruir laços identitários, reforçar redes de pertença e preservar a memória coletiva, assegurando a continuidade da escola afegã em Portugal e a sua transmissão intergeracional.

Desde a sua chegada a Portugal, o ANIMP tornou-se um caso paradigmático de como a sustentabilidade das práticas musicais de uma comunidade refugiada depende, de forma decisiva, da mediação educativa. Esta mediação não se limita à preservação de um repertório ou de técnicas interpretativas; envolve, de modo intrínseco, a transmissão intergeracional de valores, narrativas identitárias e modos de expressão artística que constituem o núcleo cultural da comunidade. Para Schippers e Grant (2016), em qualquer tradição musical sustentável, elementos essenciais são transmitidos entre indivíduos e grupos, num processo que pode assumir formas formais e sistemáticas ou informais e experienciais. No caso do ANIMP, este processo adquire contornos particulares, dada a necessidade simultânea de salvaguardar uma herança musical ameaçada pela instabilidade política e social do país de origem e de dialogar com o ecossistema cultural e educativo português.

O caso do ANIMP demonstra que a transmissão musical não é um ato meramente técnico, mas um fenómeno sociocultural, cujo equilíbrio entre tradição e inovação é vital. Parte significativa da aprendizagem ocorre de modo não explícito — sons, gestos e atitudes são absorvidos através da convivência e da prática coletiva. Contudo, a situação do ANIMP exige também estruturas pedagógicas formais e intencionalmente planeadas. Esta conjugação de aprendizagens formais e informais mostra que a sustentabilidade de uma tradição deslocada não reside apenas na fidelidade ao modelo original, mas na sua capacidade de se reconfigurar e reinventar no novo contexto.

Durante o processo de integração em Portugal, a comunidade do ANIMP enfrenta o desafio de evitar a fossilização da sua prática musical — o risco de transformar um património vivo, que inclui improvisação, recontextualização e criação de novas obras, num artefato estático. A resposta a este desafio passa por uma pedagogia musical que valoriza tanto o repertório

tradicional como a criação contemporânea, estimulando a inovação como parte integrante da identidade cultural. Assim, a música torna-se não apenas um meio de transmissão de herança, mas também um instrumento de mediação cultural capaz de fomentar integração, diálogo intercultural e desenvolvimento comunitário.

Por outro lado, a experiência do ANIMP evidencia que, embora a educação musical formal proporcione estabilidade, prestígio e acesso a recursos, a sustentabilidade a longo prazo depende do enraizamento das práticas na própria comunidade. A dependência excessiva de apoios institucionais ou políticos — inevitável em situação de deslocação forçada ou refúgio — pode tornar estas práticas vulneráveis a mudanças de prioridade e conjuntura. É, por isso, fundamental que a transmissão musical no ANIMP se apoie em redes de aprendizagem comunitária, onde o saber circule horizontalmente, em diálogo com escolas, instituições culturais e espaços informais de prática.

A sustentabilidade da música afegã, no caso do ANIMP, depende, portanto, da capacidade da instituição e da sua comunidade em articular três dimensões essenciais: a preservação das formas e valores musicais herdados; a inovação criativa, que garante relevância e vitalidade à prática; e a mediação educativa, que liga essas tradições ao tecido social e cultural que as acolhe. Este triplo eixo — tradição, inovação e mediação — constitui não apenas uma estratégia de sobrevivência, mas um modelo possível de transmissão musical em situação de refúgio, onde a música se afirma simultaneamente como memória e como construção de futuro.

O próximo tópico desenvolverá esta análise, mostrando como os doze fatores do MVEF (Grant, 2014) se desdobram nas cinco dimensões propostas por Schippers (2016), permitindo compreender de forma mais integrada o ecossistema de sustentabilidade musical do ANIMP.

3.11.1 MÚSICOS E COMUNIDADES

O conceito de comunidade, aplicado ao contexto do ANIMP, revela-se multifacetado e complexo. A comunidade não se limita ao grupo de músicos e estudantes afegãos deslocados, mas abrange igualmente as redes culturais portuguesas, instituições educativas, organizações

da sociedade civil e o público mais alargado. Neste sentido, o envolvimento comunitário surge como elemento central para a sustentabilidade cultural e pedagógica da instituição em Portugal, funcionando como alicerce tanto para a preservação das tradições musicais afegãs como para a sua adaptação e reinvenção no novo contexto sociocultural.

A sustentabilidade do ANIM não se avalia apenas pela manutenção de repertórios ou técnicas musicais herdadas, mas também pela vitalidade das relações entre músicos, estudantes e a comunidade de acolhimento. Observa-se uma diversidade de formas de participação: desde apresentações em escolas, a colaborações com músicos portugueses e de outras origens, até a produção e partilha de conteúdos musicais online que reforçam laços com a comunidade global afegã e com públicos interessados noutras latitudes.

Estas interações têm um efeito direto sobre o sistema de ensino e aprendizagem do ANIM, que combina elementos da pedagogia tradicional afegã com metodologias próprias do ensino formal europeu. As comunidades envolvidas — tanto a afegã como a portuguesa — influenciam ativamente a forma como a música é ensinada e aprendida. Por um lado, a comunidade afegã em refúgio reforça a importância da transmissão oral, do repertório tradicional e das práticas musicais enraizadas na vida cultural do Afeganistão; por outro, a comunidade portuguesa, através de escolas, conservatórios e espaços culturais, introduz metodologias estruturadas, acesso a recursos tecnológicos e oportunidades de intercâmbio artístico.

Tal como noutras tradições musicais (ver Wettermark & Lundström, 2016, com o *Ca trù* no Vietname; Campbell & Flores, 2016, com a música *mariachi* no México; Howard, 2016, com o *Samulnori* coreano; Hayward & Kuwahara, 2016, com *shima uta* nas Ilhas Amami, no sul do Japão; e Dunbar-Hall, 2016, com a música e dança em Bali-Indonésia), a preservação de um género ou prática musical depende do reconhecimento comunitário do seu valor — seja ele simbólico, identitário, educativo ou económico. No caso do ANIM, este reconhecimento manifesta-se no apoio institucional e social que a instituição recebe, na adesão do público aos seus concertos e na integração dos seus músicos em eventos culturais de relevo. Esta visibilidade reforça a autoestima dos estudantes e legitima a continuidade do trabalho pedagógico.

A participação ativa de músicos, professores e líderes comunitários tem igualmente um papel catalisador. À semelhança de outros contextos em que a continuidade de práticas ameaçadas depende da iniciativa de indivíduos ou pequenos coletivos (ver Barwick & Turpin, 2016, com as cerimónias tradicionais das mulheres aborígenes australianas, na região central da Austrália), também no ANIMP existem figuras-chave cuja dedicação assegura que a música afegã permaneça viva e relevante, como nos casos das musicistas integrantes da orquestra feminina *Zohra*, do professor Mohammad Murad Sarkhosh, do professor e etnomusicólogo Ahmad Naser Sarmast, do professor Tiago Moreira da Silva, dentre outros. O seu trabalho vai além da performance: envolve orientação de novos talentos, criação de repertório que dialoga com diferentes culturas e conceção de programas educativos que equilibram tradição e inovação.

Assim, a sustentabilidade cultural da ANIMP resulta de um ecossistema em que músicos e comunidades, juntos, moldam e alimentam o sistema de ensino e aprendizagem. Esta rede garante que a música afegã não apenas sobreviva no exílio, mas se reinvente como prática viva, capaz de mediar culturas, educar novas gerações e contribuir para a diversidade artística no país de acolhimento.

3.11.2 CONTEXTOS E CONSTRUÇÕES

A relação entre as músicas e os seus contextos — tanto físicos como conceptuais — é um tema central na Etnomusicologia há mais de meio século (como no modelo estrutural proposto por Alan Merriam, em 1964, e em muitas das produções que se seguiram no estudo da Antropologia da Música: ver Blacking 1973, 1987, Nattiez 1983, Feld 1984, Rice 1987, Seeger 1980, dentre outros). No caso do ANIMP, essa relação assume contornos singulares, pois envolve a adaptação de um ecossistema musical profundamente enraizado no ambiente sociocultural e histórico do Afeganistão para um território com práticas, valores e espaços de performance distintos.

Conforme argumentam Schippers e Grant (2016), alguns tipos de música ameaçadas mantêm contextos relativamente estáveis, mas a maioria transforma-se ao longo do tempo — e muitas vezes de forma drástica. O ANIM é um exemplo vivo de adaptabilidade: a música afegã,

originalmente praticada em contextos como cerimónias religiosas, eventos comunitários e concertos institucionais em Cabul, encontra-se agora a desenvolver-se em auditórios portugueses, em escolas de música, em festivais de música internacionais, nas mais prestigiadas salas de concerto dos EUA e Alemanha, e em plataformas digitais. Esta recontextualização não significa perda de autenticidade; pelo contrário, representa uma estratégia de sobrevivência e de revitalização cultural, permitindo que a tradição musical floresça num contexto de refúgio.

Tal como o jazz, que em Portugal incorpora novos elementos e formatos educativos, ou o samba, que se expande no país através das comunidades brasileiras da diáspora, a música do ANIMP reconfigura-se para dialogar com públicos diversificados e responder às oportunidades oferecidas pelo meio de acolhimento. Essa capacidade de deslocamento e de reinvenção constitui um ativo fundamental, pois permite que, mesmo quando os contextos originais deixam de existir, as práticas musicais encontrem novos espaços e funções.

Esta dinâmica suscita, contudo, uma questão crucial, já levantada por Howard em 2016 no contexto do *samulnori* coreano: o que deve, efetivamente, ser preservado numa tradição musical? No ANIM, a resposta não se limita à conservação de repertórios históricos; envolve também a garantia da continuidade de valores pedagógicos, estéticos e sociais associados à música afegã. O sistema de ensino e aprendizagem integra tanto práticas canónicas — transmitidas por mestres afegãos — como criações originais que emergem da interação com músicos portugueses e de outras proveniências. A criatividade, neste contexto, é alimentada pela fusão de heranças culturais e pela adaptação a novas realidades performativas.

As construções conceptuais — sejam elas estéticas, políticas ou religiosas — exercem influência determinante sobre a vitalidade da música. No Afeganistão, a repressão cultural em determinados períodos reduziu drasticamente o espaço para a prática musical. Em Portugal, pelo contrário, a música do ANIMP beneficia de uma perceção positiva que a associa à preservação de um património ameaçado e ao enriquecimento da diversidade cultural. Este prestígio simbólico atrai apoio institucional, financiamento, espaços de ensaio e performance, e visibilidade mediática, fortalecendo assim as condições para a sustentabilidade.

O prestígio do ANIMP, neste caso, é mais do que um reconhecimento estético: é um motor que mobiliza músicos e comunidades, promove o interesse de novas gerações, incentiva a participação ativa dos jovens em processos de ensino e aprendizagem e abre portas a colaborações interinstitucionais e internacionais — como os emblemáticos concertos realizados em 2024 no Carnegie Hall, no Kennedy Center (nos EUA), no Conselho de Direitos Humanos da ONU e programas educativos realizados na Suíça e Alemanha). Ao mesmo tempo, este capital simbólico encoraja públicos a assistir a concertos, a consumir gravações e a envolver-se em atividades pedagógicas e culturais relacionadas com a música afegã.

Porém, a sustentabilidade a longo prazo requer que o prestígio seja acompanhado por um enraizamento efetivo nas comunidades que praticam e vivenciam esta música. Sem este vínculo, existe o risco de a tradição ser vista apenas como um objeto exótico ou um produto cultural de consumo. O desafio do ANIMP, portanto, é assegurar que as suas práticas musicais, mesmo adaptadas a novos contextos e moldadas por novas construções conceptuais, permaneçam vivas, relevantes e integradas no quotidiano da comunidade afegã e na paisagem cultural portuguesa.

Em síntese, o caso do ANIMP evidencia que a sustentabilidade cultural depende de uma relação dinâmica entre contexto e construção, em que o espaço físico, o enquadramento conceptual e a rede de relações sociais influenciam diretamente o sistema de ensino e aprendizagem. É essa interação — entre tradição e recontextualização, entre prestígio e prática viva — que assegura que a cultura musical afegã não apenas sobreviva no exílio, mas se renove e prospere.

3.11.3 REGULAÇÃO E INFRAESTRUTURA

No contexto do ANIMP, a relação entre regulação, infraestrutura e sustentabilidade cultural assume uma relevância particular. Ao contrário de géneros musicais com uma indústria fortemente estruturada, o ANIMP atua num campo em que as principais normas jurídicas e regulamentares que afetam a sua prática dizem respeito sobretudo à propriedade intelectual e aos direitos de execução. Embora raramente constituam uma fonte de rendimento substancial para os seus músicos e estudantes, estes direitos representam um

reconhecimento moral do valor do trabalho artístico e contribuem para a visibilidade e legitimação da música afegã no contexto português.

No que diz respeito à infraestrutura, o ANIMP beneficia, em Portugal, de condições que não teria atualmente no Afeganistão: salas de ensaio adequadas, auditórios equipados, acesso a estúdios de gravação, recursos tecnológicos para ensino presencial e online¹² e apoio de instituições culturais e educativas. Estes elementos físicos e logísticos têm impacto direto no sistema de ensino e aprendizagem, permitindo um equilíbrio entre a transmissão tradicional — baseada na oralidade e na proximidade entre mestre e aprendiz — e a utilização de métodos contemporâneos de pedagogia musical.

Tal como acontece noutros casos, a correlação entre financiamento e sustentabilidade não é linear. O apoio financeiro através de bolsas, subsídios e parcerias institucionais é importante, mas pode criar uma dependência vulnerável a mudanças políticas ou económicas. A experiência do ANIMP demonstra que a sustentabilidade também se constrói com base em redes descentralizadas de apoio, envolvendo escolas, amigos, parceiros solidários e plataformas comunitárias.

A infraestrutura não se restringe a espaços ou equipamentos físicos; engloba igualmente arquivos e registos documentais que preservam repertórios, métodos pedagógicos e memórias orais. Contudo, estes carecem de uma documentação mais sistemática e robusta, conforme indica a avaliação do fator 12 do MVEF (ver figura 12). A repressão e a destruição de materiais pelo regime Talibã agravaram essa fragilidade. Paralelamente, embora a música não ocupe espaço na mala — pois viaja dentro dos corpos das pessoas —, a deslocação forçada para Portugal impôs limitações físicas, como a impossibilidade de transportar instrumentos, objetos, livros ou bibliotecas.

No caso do ANIMP, esta vertente arquivística levanta desafios e questões sobre o que deve ser preservado, de que forma e com que objetivo — garantindo não apenas a memória das práticas musicais, mas também a sua relevância no presente e no futuro. Arquivos dinâmicos,

¹² Um dos alunos do ANIMP “que toca tabla tem aulas online com os seus professores que se encontram no Afeganistão” (Teles, 2024, p. 49).

que interagem com músicos, estudantes e comunidades, tornam-se parte integrante do processo educativo e da circulação cultural.

A sustentabilidade da cultura musical afegã no contexto do ANIMP depende de uma articulação eficaz entre regulação e infraestrutura: por um lado, um enquadramento legal que assegure direitos, acesso a espaços e liberdade de criação; por outro, recursos físicos e simbólicos que sustentem o ensino, a aprendizagem e a performance. Este binómio não apenas preserva práticas herdadas, mas cria condições para a sua renovação, permitindo que a música afegã continue a ser um património vivo e adaptável, mesmo longe da sua terra de origem.

3.11.4 *MEDIA E INDÚSTRIA DA MÚSICA*

Desde que os avanços tecnológicos permitiram a ascensão dos media de massas e da indústria musical, estes têm desempenhado um papel fundamental na construção da reputação de músicos e na divulgação dos géneros musicais junto de públicos diversificados e dispersos (Schippers & Grant, 2016). No caso do ANIM, a relação entre media, indústria musical e sustentabilidade cultural é determinante para a manutenção e renovação das práticas musicais afegãs.

Embora poucas tradições musicais mundiais tenham gerado rendimentos substanciais para a maioria dos seus intérpretes, os media conferem prestígio e visibilidade, fatores que potenciam a sustentabilidade financeira e cultural. Este prestígio pode traduzir-se no aumento do público para concertos, na valorização das atividades pedagógicas e na promoção de produtos culturais relacionados com a música, como gravações e partituras.

No contexto do ANIM, o papel dos media tradicionais (televisão, imprensa) tem sido crucial para a divulgação da comunidade, dos músicos refugiados e dos seus repertórios, facilitando o reconhecimento público da riqueza cultural afegã e o envolvimento da comunidade portuguesa e internacional. Por outro lado, a indústria musical, embora ainda incipiente neste contexto específico, começa a estruturar-se em torno de eventos culturais, gravações em

formato audiovisual e colaborações interdisciplinares, promovendo não só a transmissão das tradições musicais como também a sua adaptação a novas formas artísticas e pedagógicas.

Mais recentemente, as plataformas digitais e os meios online tornaram-se instrumentos decisivos para a sustentabilidade cultural do ANIMP. Através da internet, a música afegã alcança audiências globais, cria nichos de mercado especializados e fomenta comunidades virtuais que partilham interesse e conhecimento sobre esta cultura musical. Estas tecnologias alteraram radicalmente a forma como a música é produzida, difundida e recebida, permitindo uma divulgação mais rápida e democrática.

A presença online abre novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem da música, ao facilitar o acesso a recursos educativos, gravações, masterclasses e intercâmbios com músicos de diversas regiões do mundo. Esta dimensão digital permite que os alunos do ANIMP, mesmo em contexto de exílio, preservem o contacto com os seus mestres e com as suas raízes musicais, ao mesmo tempo que se mantêm informados sobre as inovações essenciais para assegurar a vitalidade, a contemporaneidade e a sustentabilidade da cultura musical afegã. A Tabela 2 apresenta algumas das principais realizações mediáticas e artísticas do ANIMP.

TIPO DE REALIZAÇÃO	EXEMPLOS IMPORTANTES
Documentário premiado	<i>“The Last Song from Kabul”</i> – News & Documentary Emmy 2024
Cobertura jornalística	Artigos do <i>The Guardian</i> e <i>New York Times</i>
Programas televisivos	<i>“Notes of Protest”</i> na NBC News NOW
Concertos simbólicos em Portugal	Gala <i>“Light and Hope”</i> (2022), documentário <i>Symphony of Courage</i>
Contatos com artistas renomados	Visitas de Midori (2023) e Yo-Yo Ma (2022)
Tournées internacionais	Carnegie Hall, Gulbenkian, Sydney Opera, tournée EUA 2024, tournée Europa 2024
Prémios e reconhecimento	Polar Music Prize, Global Pluralism Award, prémios UNESCO, etc.

TIPO DE REALIZAÇÃO	EXEMPLOS IMPORTANTES
Concertos e programas educativos	Em janeiro de 2024, o <i>Afghan Youth Orchestra</i> realizou uma tournée de 15 dias por Suíça e Alemanha, incluindo um concerto de abertura para o Conselho de Direitos Humanos da ONU em Genebra e apresentações com uma mensagem poderosa sobre liberdade, especialmente através da orquestra Zohra no País Basco.

TABELA 2 - PRINCIPAIS REALIZAÇÕES MEDIÁTICAS E ARTÍSTICAS DO ANIMP

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Como demonstrado anteriormente, os *media* assumem um papel determinante enquanto catalisadores da sustentabilidade da cultura musical afegã no contexto português. Por intermédio da mediação simbólica e tecnológica, ampliam a visibilidade de artistas e repertórios junto de públicos dispersos, ao mesmo tempo que geram oportunidades de apoio económico, social e cultural. Tal como se verifica noutras tradições musicais de alcance global, a exposição mediática reforça o prestígio dos músicos, favorece a circulação das práticas musicais e contribui para a sua resiliência e continuidade. Em complemento, os ambientes digitais configuram-se como espaços de sociabilidade, expressão e (re)construção identitária, possibilitando a formação de nichos de audiência e de comunidades de prática musical, particularmente significativas em contextos de refúgio e diáspora.

Neste quadro, a articulação entre os *media*, a indústria da música, os músicos e as comunidades — bem como entre os contextos institucionais, construtos normativos, estruturas de regulação, infraestruturas e sistemas de ensino — constitui um eixo analítico fundamental para a compreensão da cultura musical afegã enquanto ecossistema cultural dinâmico. Esta perspetiva encontra sustentação no modelo ecológico proposto por Schippers e Grant (2016), segundo o qual as culturas musicais devem ser entendidas como sistemas interdependentes, compostos por múltiplas dimensões em interação contínua. Assim, a vitalidade e a continuidade da cultura musical dependem da reciprocidade entre os seus elementos constituintes — agentes mediáticos, estruturas produtivas, políticas culturais, práticas pedagógicas e públicos —, cuja sinergia assegura a manutenção, a gestão adaptativa e a regeneração do ecossistema como um todo, conforme será explorado na secção seguinte.

3.11.5 CULTURA MUSICAL AFEGÃ COMO UM ECOSSISTEMA

Como demonstrado neste estudo, a criação da ANIMP marca o início de um processo de reconstrução cultural e educativa único. Este processo não se limita a uma mera mudança geográfica de sede da escola, mas envolve a reconfiguração de um ecossistema cultural, pedagógico e comunitário vivo, no qual a prática musical e o ensino da música se constituem como o núcleo central.

Este ecossistema é composto por múltiplos fatores e elementos interdependentes que não são pontos fixos ou isolados, mas sim componentes em constante interação e transformação, influenciando a vitalidade e a sustentabilidade das práticas musicais.

O organismo central é a prática musical viva na Educação, sustentada por um repertório que articula tradições afegãs, elementos da música hindustânica e ocidentais. Este núcleo é alimentado por eixos essenciais, tais como o ensino formal de música, assegurado em colaboração com conservatórios e escolas portuguesas, e a integração no sistema de ensino geral, garantindo o desenvolvimento integral dos estudantes. Um importante bioma¹³ deste ecossistema corresponde ao apoio institucional e político, composto pelo Estado português, ministérios (Defesa, Negócios Estrangeiros, Educação) e autoridades locais. Este bloco garante as condições legais, logísticas e humanas para a permanência da comunidade, desde o acolhimento inicial até à integração escolar e habitacional.

Outro bioma fundamental é formado pela rede educativa e artística local, incluindo o EACMCG de Braga, a Sociedade Musical de Guimarães, agrupamentos escolares e escolas secundárias. Estas instituições proporcionam espaços, integração pedagógica e oportunidades de performance, fortalecendo o contacto entre estudantes afegãos e portugueses.

¹³ O termo *bioma* designa, em ecologia, uma unidade regional de larga escala que integra comunidades de organismos e fatores físicos — como o clima, o solo e o relevo — num sistema ecológico relativamente estável, cujo equilíbrio interno influencia simultaneamente as suas partes e o conjunto (Tansley, 1935). No âmbito do presente estudo, o conceito é adotado em sentido metafórico, em consonância com Schippers (2015) e Schippers e Grant (2016), para descrever as relações dinâmicas entre agentes culturais, institucionais, mediáticos, dentre outros, que sustentam ou transformam as práticas musicais. Tal como propõe o autor, os *ecosystems of music* constituem um modelo analítico que permite mapear os fatores interdependentes que afetam a vitalidade e a sustentabilidade da música enquanto prática social.

O apoio comunitário e familiar constitui outro pilar determinante. Contribui para o equilíbrio emocional e o sentido de pertença dos estudantes. Destaca-se a presença ativa da comunidade afegã, a participação discreta, mas constante das famílias à distância e a relação de amizade construída com as comunidades locais. O apoio financeiro e jurídico, assegurado por parcerias estratégicas com empresas e por redes internacionais de apoio ao ANIMP, corresponde outro bioma relevante. Este setor garante não apenas a viabilidade económica, mas também a credibilidade e estabilidade institucional.

Igualmente fulcral é o património cultural e missão identitária. Centram-se na preservação da música afegã, atualmente ameaçada pelo contexto político do Afeganistão. Este bioma assegura que a prática musical não é apenas uma atividade formativa, mas também um ato de resistência cultural, transmitindo valores e repertórios às novas gerações. As interações entre estes e outros biomas são complexas e interdependentes. No diagrama seguinte (Figura 23), o núcleo central — Prática musical na Educação — está rodeado pelos biomas essenciais, representando um sistema vivo, dinâmico e multidirecional.



FIGURA 23 - ECOSSISTEMA MUSICAL: PRINCIPAIS FORÇAS QUE INFLUENCIAM A SUSTENTABILIDADE DAS PRÁTICAS MUSICAIS NO CASO DO ANIMP, COM BASE EM CINCO DOMÍNIOS

Fonte: elaborado pelo autor¹⁴.

¹⁴ Inspirado em Schippers, H. (2015). Applied ethnomusicology and intangible cultural heritage: Understanding “ecosystems” of music as a tool for sustainability. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), The Oxford handbook of applied ethnomusicology. New York, NY: Oxford University Press, p. 142.

Num ecossistema cultural, nenhum elemento atua de forma autónoma. Por exemplo, a visibilidade mediática influencia diretamente o prestígio da música afegã, que, por sua vez, pode atrair mais apoio institucional ou financiamento. Da mesma forma, a disponibilidade de instrumentos tradicionais e de espaços adequados para a performance está intrinsecamente ligada ao modo como as práticas musicais são ensinadas e vividas no dia a dia. Assim, qualquer mudança num dos elementos repercute-se nos restantes, podendo gerar equilíbrios ou desequilíbrios que afetam a sustentabilidade global.

Este entendimento é crucial para a formulação de projetos de financiamento, políticas públicas e ações estratégicas orientadas para a preservação e dinamização deste património musical. Ao conceber a música afegã como parte de um ecossistema, as autoridades culturais e a própria comunidade podem identificar pontos de fragilidade — como a escassez de atuações em Portugal, a reduzida participação de músicos portugueses ou de outras nacionalidades, o limitado reconhecimento social local face às recentes mudanças no cenário político, ou os desafios contínuos na angariação de apoio financeiro — e desenvolver intervenções direcionadas que reforcem as interligações positivas e minimizem os fatores de risco.

Importa sublinhar que o diagrama conceptual do ecossistema não reflete hierarquias de importância, proximidade ou dimensão entre os elementos: cores, formas e tamanhos não correspondem a níveis de prioridade. A sua função é representar um conjunto dinâmico onde cada componente desempenha um papel, por vezes mais visível, por vezes mais discreto, mas sempre com potencial de influenciar o todo.

Além disso, fatores externos como o desenvolvimento da tecnologia, a geopolítica, as guerras em curso em diferentes países, a globalização ou condições socioeconómicas adversas podem alterar profundamente o funcionamento deste ecossistema. Esses fatores não aparecem como biomas autónomos, mas manifestam-se através de desafios específicos que se atualizam numa rapidez significativa: desde a dificuldade com a língua portuguesa, com a integração, a dificuldade em encontrar mestres para instrumentos específicos, à adaptação do repertório para novos públicos, até à necessidade de integrar práticas pedagógicas híbridas que conciliem tradição e inovação.

A aplicação do modelo de ecossistemas ao caso do ANIM oferece uma estrutura de análise consistente para compreender como os diferentes domínios da sustentabilidade musical — transmissão e educação, contexto e construção, regulação e infraestrutura, media e indústria musical — interagem no contexto português. Este olhar sistémico evita soluções únicas e genéricas, promovendo antes estratégias ajustadas às circunstâncias concretas desta comunidade musical em contexto de refúgio.

Reconhecer a cultura musical afegã como ecossistema não significa desvalorizar o conteúdo musical em si, mas sim reforçar a ideia de que a sua vitalidade depende tanto da preservação dos estilos e repertórios quanto do fortalecimento das relações entre músicos, comunidades e contextos. Ao trabalhar estas conexões de forma coordenada, é possível criar novos projetos e políticas públicas e ações sustentadas que assegurem a continuidade, renovação e visibilidade desta tradição musical no tecido cultural português e internacional.

3.12. CONCLUSÕES

Desde o primeiro contacto com o ANIMP, em Braga, em outubro de 2024, tornou-se evidente que compreender as suas práticas musicais exigia partir das interpretações que os próprios interlocutores constroem sobre as suas realidades. As experiências vividas e partilhadas nos seus espaços de formação e atuação moldaram as opções conceptuais, metodológicas e de escrita deste estudo, desenvolvido num contexto marcado pela proibição da atividade musical no Afeganistão, pela condição de refúgio e pelos desafios da integração cultural em Portugal.

A investigação demonstrou que a luta simbólica e política desta comunidade está intrinsecamente associada à sustentabilidade cultural das suas práticas, assegurada pela continuidade da escola afegã no país de acolhimento. Verificou-se que os níveis de vitalidade e de fragilidade das práticas musicais do ANIMP são condicionados por múltiplas dimensões da vida social, cultural, política e educativa portuguesa — tanto ao nível micro como macro — o que reforça a pertinência de analisar a cultura musical afegã como um ecossistema interdependente, em constante negociação entre tradição e adaptação.

As principais áreas de vulnerabilidade identificadas na manutenção destas práticas concentram-se na documentação insuficiente das práticas musicais (fator 12 do MVEF) e nas limitações de formação especializada (fator 8 do MVEF), fatores que influenciam a preservação e a continuidade das tradições musicais afegãs em Portugal. A escassez de registos históricos sistemáticos enfraquece a memória coletiva e dificulta a difusão do património musical, enquanto a ausência de professores especializados em instrumentos tradicionais — agravada pela distância e pela instabilidade das comunicações com mestres no Afeganistão — restringe o desenvolvimento técnico e a transmissão direta de saberes. Estas fragilidades, associadas à dependência de apoios institucionais e às recentes tensões político-sociais que afetam comunidades refugiadas, tornam evidente a necessidade de reforçar estratégias de sustentabilidade baseadas na criação de acervos documentais, na formação local de novos mestres e na consolidação de redes comunitárias e educativas que garantam autonomia e continuidade cultural a longo prazo.

Neste sentido, a articulação entre os cinco domínios de Schippers (2016) e os doze fatores de vitalidade musical de Grant (2014), integrados no MVEF, permitiu estabelecer correspondências entre os elementos que sustentam e os que ameaçam a continuidade desta tradição. Esta abordagem teórico-empírica revelou-se particularmente eficaz na identificação de vulnerabilidades — como a dependência institucional, a limitação de recursos humanos especializados e o risco de descontextualização cultural — e, simultaneamente, na valorização dos fatores de resiliência e inovação pedagógica que emergem do próprio contexto comunitário.

A análise empírica demonstrou que a cultura musical afegã deve ser entendida como um ecossistema vivo, cuja vitalidade depende do equilíbrio entre tradição, inovação e mediação educativa. A estrutura de transmissão do ANIMP, observada à luz dos onze contínuos de Schippers (2010), revelou um modelo pedagógico dinâmico e relacional, sustentado em dois eixos interdependentes — oralidade–notação e direcionamento–autonomia — e em três dimensões fundamentais: preservação das formas herdadas, inovação criativa e mediação comunitária. O sistema de aprendizagem musical combina oralidade, improvisação e notação, constituindo um espaço de experimentação e reconstrução identitária, no qual a música atua como capital cultural dinâmico e renovável.

Os resultados confirmam que o ensino e a aprendizagem da música no ANIMP funcionam como motores de emancipação e responsabilidade social. O modelo pedagógico, baseado em relações horizontais e interculturais, reforça a coesão comunitária e fomenta o diálogo entre músicos afegãos e locais, assegurando a continuidade intergeracional do património musical. A analogia ecológica com a biodiversidade revela-se particularmente pertinente: tal como os ecossistemas naturais, a vitalidade musical depende da diversidade, da adaptação e da reciprocidade entre os seus elementos constitutivos.

A sustentabilidade a longo prazo das práticas musicais do ANIMP exige, contudo, o enraizamento e fortalecimento comunitário das ações educativas, ultrapassando a mera dependência de apoios institucionais. Embora a educação formal ofereça estabilidade, a excessiva dependência de financiamentos externos pode representar uma fragilidade estrutural. Assim, a criação de redes comunitárias de aprendizagem, que integrem escolas, ensembles locais, instituições culturais e espaços informais, emerge como condição essencial para a continuidade da tradição musical afegã em contexto de refúgio.

A aplicação do MVEF revelou-se uma ferramenta eficaz de diagnóstico e intervenção, traduzindo o conhecimento académico em ação concreta. O modelo permitiu avaliar, de forma participativa, os fatores de vitalidade e risco, promovendo um diálogo produtivo entre investigadores, educadores e comunidade. Este processo confirmou que a sustentabilidade cultural se constrói a partir de metodologias colaborativas e contextualmente sensíveis, nas quais as comunidades são reconhecidas como agentes centrais da sua própria continuidade cultural.

As principais limitações deste estudo decorrem da rápida transformação dos fenómenos socioculturais e musicais numa comunidade em refúgio, exigindo atualização contínua e desafiando a estabilização analítica. Contudo, estas limitações não invalidam o estudo realizado; antes evidenciam a complexidade e a fluidez do contexto investigado. Ao revelar a natureza dinâmica deste cenário, reforçam a importância de metodologias e modelos já orientados para a flexibilidade e a adaptação. Deste modo, tornam-se um contributo relevante para investigações futuras, ao sublinharem a necessidade de aprofundar

abordagens capazes de captar, com maior precisão, os processos de sustentabilidade musical em contextos de mudança acelerada.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre os doze fatores de Grant (2014) e os cinco domínios de Schippers (2016) constitui uma via teórico-metodológica eficaz para compreender e fortalecer ecossistemas musicais deslocados. O caso do ANIMP demonstra que, quando apoiada em pedagogias flexíveis e processos de aprendizagem comunitários, a música tem o poder de transformar a vulnerabilidade em potência criativa e social. Assim, o estudo cumpre plenamente o seu objetivo central: mobilizar o conhecimento académico de forma prática e participativa, contribuindo para a promoção da sustentabilidade cultural e para o fortalecimento das comunidades musicais envolvidas.

Em última instância, a continuidade e sustentabilidade das práticas musicais do ANIMP em Portugal representam não apenas a sobrevivência de um projeto artístico e educativo, mas a afirmação de um modelo de acolhimento fundado na educação, na música em comunidade, na cultura e na dignidade humana. Este modelo, ancorado na reciprocidade e na valorização da diversidade, oferece um contributo significativo para a construção de sociedades mais democráticas, resilientes e socialmente responsáveis, nas quais a música se reafirma como um espaço de encontro, esperança e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

A articulação entre a prática pedagógica e o trabalho de investigação permitiu compreender a Educação Musical como um campo dinâmico, situado na interseção entre a ação educativa, a coconstrução do conhecimento e o compromisso social. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, esta articulação concretizou-se em dois contextos distintos: as aulas da área disciplinar de Educação Musical e o trabalho de investigação desenvolvido em Braga sobre o caso do ANIMP.

A reflexão na e sobre a ação (Alarcão, 1996) revelou-se essencial para consolidar competências docentes, interpretar criticamente a realidade educativa e desenvolver uma prática consciente e intencional. Nesta experiência formativa, a planificação rigorosa das aulas assumiu um papel central, exigindo atenção constante ao currículo, aos objetivos e aos conteúdos, bem como à adaptação das propostas pedagógicas às especificidades de cada grupo. Esta exigência evidenciou a complexidade de conciliar as orientações curriculares e os pressupostos da UC de Metodologia e Didática da Educação Musical com o contexto concreto da sala de aula e com a autonomia profissional do professor, que, segundo Reis (2011), se afirma como verdadeiro construtor do currículo.

Sustentada numa Perspetiva de Pedagogia de Fronteira — em que “os educadores transcendem-se a si próprios e os limites impostos pelas estruturas institucionais, reconhecendo que o outro não é uma ameaça, mas um recurso” (Vasconcelos, 2011, p. 8) —, esta prática pedagógica evidencia a relevância da flexibilidade, da avaliação formativa e da integração das Músicas do Mundo como estratégia para valorizar a diversidade cultural e promover a cidadania em contextos educativos multiculturais. Ao deslocar o foco do ensino da música ocidental para uma abordagem global, centrada nos princípios e funções das diferentes tradições musicais, as escolas ampliam repertórios e métodos pedagógicos, fomentando competências culturais abrangentes e sensibilidade auditiva nos alunos. Tal abordagem contribui para a formação de cidadãos musicalmente críticos e culturalmente conscientes, enriquecendo o currículo formal e tornando-o mais representativo da diversidade sonora contemporânea.

Neste sentido, o estágio constituiu uma oportunidade de aprendizagem significativa, reafirmando o papel do professor enquanto mediador cultural e agente de transformação social, comprometido com a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes da pluralidade musical e humana que caracteriza a sociedade portuguesa contemporânea.

O trabalho desenvolvido no contexto do *Afghanistan National Institute of Music in Portugal* (ANIMP) reforçou a dimensão intercultural e humanista da educação musical. A investigação demonstrou que a sustentabilidade das práticas musicais oriundas de tradições musicais deslocadas depende da sua capacidade de adaptação e da participação comunitária, sendo a mediação educativa o elo que assegura a continuidade das tradições e a construção de novos sentidos de pertença. A aplicação do MVEF de Grant (2014) e a sua articulação com as cinco dimensões propostas por Schippers (2016) permitiu mobilizar o conhecimento académico em ação prática, promovendo o diálogo entre investigadores, músicos, instituições e comunidades, e consolidando o valor educativo da música na promoção da emancipação e da sustentabilidade cultural.

No seguimento desta experiência de estágio e investigação, futuras investigações em Portugal poderão aprofundar a aplicação do MVEF como instrumento de apoio à identificação de áreas em que a sustentabilidade das práticas musicais se encontra ameaçada. A avaliação da vitalidade de géneros musicais específicos, realizada em colaboração com comunidades, instituições culturais e investigadores, permitirá direcionar intervenções educativas e culturais mais eficazes, apoiar candidaturas a financiamentos e informar políticas de valorização da diversidade musical. Esta abordagem contribui para assegurar que os recursos e esforços sejam aplicados de forma estratégica, promovendo a continuidade e a vitalidade das práticas musicais de interesse social e cultural.

A investigação futura deverá também privilegiar processos participativos e colaborativos, colocando a Educação Musical, no seu diálogo com as comunidades, no centro da reflexão sobre a sustentabilidade musical (cf. Barros, 2024–2026). A interação contínua entre artistas, educadores(as), investigadores(as) e públicos locais possibilita compreender melhor os desafios enfrentados pelos diferentes contextos culturais e desenvolver estratégias adaptadas à realidade de cada grupo. Neste sentido, é fundamental garantir que a investigação e as ações

de intervenção não se limitem a uma perspetiva externa ou académica, mas que retornem às comunidades sob formas concretas de benefício educativo, cultural e social, reforçando a democracia e a interculturalidade (cf. Barros, 2025–2026).

Por último, trabalhos futuros poderão explorar a criação de programas pedagógicos e culturais inovadores, inspirados em experiências internacionais de sustentabilidade musical, para promover a valorização das Músicas do Mundo em contextos educativos e comunitários em Portugal. Projetos orientados para a transmissão intergeracional, a adaptação de práticas musicais à contemporaneidade e a construção de redes de cooperação cultural poderão contribuir para a preservação de culturas musicais ameaçadas, fomentando a diversidade sonora e o reconhecimento da música como instrumento de transformação social e de coesão intercultural em Portugal.

REFERÊNCIAS

- Afghanistan National Institute of Music. (2024, July). *The Afghan Youth Orchestra (AYO) returns to the U.S.* <https://www.anim-music.org/the-latest/the-afghan-youth-orchestra-ayo-returns-to-the-us>
- Afghanistan National Institute of Music. (n.d.). *About us.* <https://www.anim-music.org/about-us>
- Afghanistan National Institute of Music. (n.d.). *Afghanistan National Institute of Music* [Website]. Retrieved 1 November 2025, from <https://www.anim-music.org>
- Agence France-Presse. (2025, 1 de outubro). ‘It felt like we had gone back centuries’: Afghans express relief after internet restored. *The Guardian*. Recuperado a 6 out. 2025, de <https://www.theguardian.com/world/2025/oct/01/afghans-internet-restored-afghanistan-mobile-taliban>
- Agrupamento de Escolas Garcia de Orta. (2022). *Projeto Educativo 2023-2026*. AEGO. <https://aegarciadeorta.pt/wp-content/uploads/2024/06/PROJETO-EDUCATIVO-2023-2026-2.pdf>
- Agrupamento de Escolas Garcia de Orta. (2023–2026). *Projeto Educativo 2023–2026: Uma escola singular num mundo plural* [Documento institucional]. Porto: Agrupamento de Escolas Garcia de Orta. <https://aegarciadeorta.pt/wp-content/uploads/2024/06/PROJETO-EDUCATIVO-2023-2026-2.pdf>
- Agrupamento de Escolas Garcia de Orta. (2024). *Planificação anual – Educação Musical: 5.º ano (Ano letivo 2024-2025)* [Documento interno]. AEGO.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores — Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento* (Coleção Nova CIDInE) [Reimpressão junho de 2013]. Porto Editora. ISBN 978-972-0-34575-2.

- Allen, A. S. (2017). Review of Sustainable Futures for Music Cultures: An Ecological Perspective, edited by Huib Schippers and Catherine Grant. *Ethnomusicology Forum*, 26(3), 400–5.
- Anes, M. F. M. (2024). *Integração das crianças migrantes em contexto escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona]. Repositório U.Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/15123>
- Araújo, A., & Santos, B. (2024). *Manual ou dossiê de recursos do Play: 5.º ano — Educação musical*. Porto Editora.
- Aubert, L. (2007). *The music of the other: New challenges for ethnomusicology in a global age*. Ashgate.
- Baily, J. (1988). *Music of Afghanistan: Professional musicians in the city of Herat*. Cambridge University Press.
- Baily, J. (1997). The naghmeh-ye kashāl of Afghanistan. *British Journal of Ethnomusicology*, 6(1), 117–163. <https://doi.org/10.1080/09681229708567364>
- Baily, J. (2016). *War, exile and the music of Afghanistan: The ethnographer's tale*. Routledge.
- Baily, J. (2017). *War, exile and the music of Afghanistan: The ethnographer's tale*. Routledge.
- Barros, K. (2024b). *O lugar onde vivemos: Práticas de educação musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a problemática da fronteira* [Resumo]. Livro de Resumos do III Encontro CEA 2024. Conservatório Escola das Artes. <https://cea.conservatorioescoladasartes.com/wpcontent/uploads/2024/10/LivrodeResumosCEA24.pdf>
- Barros, K. J. M. (2025–2026). *Sons com sabor de casa* [Projeto artístico e de investigação aplicada financiado pela Direção-Geral das Artes, Programa Música e Ópera – Edição e Distribuição]. INET-md | CIPEM. <https://www.dgartes.gov.pt/>
- Barros, K. J. M. (2024–2026). *Práticas Musicais e Ciência Cidadã: A comunidade musical afegã em “viagem”* [Projeto de investigação]. INET-md | CIPEM.

<https://www.inetmd.pt/projetos-inet/praticas-musicais-e-ciencia-cidada-a-comunidade-musical-afega-em-viagem/>

- Barros, K. J. de M. (2025a). Quando a Escola e as Músicas Viajam. Música na Educação e práticas de inclusão social em contextos de acolhimento ou refúgio. *Sensos-e*, 12(2), 193–205. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v12i2.5952>
- Barros, K. J. M. (2024a). O lugar onde vivemos: Práticas de educação musical no 1.º ciclo do Ensino Básico e a problemática da fronteira. In M. J. Araújo, R. M. Barros, & K. Barros (Eds.), *Sonoridades pedagógicas: Narrativas de formação e sociabilidade* (n.º 1, pp. 25–31). INET-md | CIPEM / Edições Furar o Cerco.
- Barros, K. J. M. (2025b). The Afghan restart. In *Proceedings of the SIMMposium #10 – All Abstracts 2025* (pp. 43–44). SIMM – Social Impact of Making Music. INET-md | CIPEM | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Barros, K. J. M. (2025c). أتمنى لك رحلة سعيدة [للعودة] إلى المنزل: Educação musical, resiliência e gestão adaptativa como elementos de sustentabilidade das culturas musicais em situação de refúgio. In M. J. Araújo, R. M. Barros, & J. A. Costa (Eds.), *Sonoridades pedagógicas: Educação artística e investigação* (n.º 2, pp. 34–37). INET-md | CIPEM / Edições Furar o Cerco.
- Barros, K., & Estumano, J. (2025, 15–18 de julho). *Fundamentos teóricos para a (trans)formação do ensino da música em Portugal: o caso dos imigrantes* [Apresentação oral, Conferência online]. Apresentado na XV Conferencia Regional Latino-americana y VIII Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical, Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte, Universidad Nacional de Asunción, Asunción, Paraguai. <https://drive.google.com/file/d/1F9R--2RqDF1Z0pZqWaHJCGQxPyhBDE1V/view>
- Barros, K., & Marques, R. (2024). Integração social, negociação de identidades e construção colaborativa de conhecimentos musicais em contexto de acolhimento: um estudo de caso sobre o Instituto Nacional de Música do Afeganistão em Portugal. In *Colóquio Identidades e Comunidades Musicais 2024: Resumos* (pp. 1-2). Universidade do Minho.

- Barwick, L., & Turpin, M. (2016). Central Australian women's traditional songs: Keeping Yawulyu/Awelye strong. In H. Schippers & C. Grant (Eds.), *Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective* (pp. 111–144). Oxford University Press.
- Barz, G. F., & Cooley, T. J. (Eds.). Shadows in the field: New perspectives for fieldwork. In *Ethnomusicology* (pp. 1–22). Oxford University Press.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm.
- Biesta, G. (2011). Learner, student, speaker: why it matters how we call those we teach. In M. Simons & J. Masschelein (Eds.), *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy* (pp. 31–42). Wiley-Blackwell.
- Biesta, G. (2009). Sporadic democracy: Education, democracy, and the question of inclusion. In: M. Katz, S. Verducci, & G. Biesta (Eds.), *Education, Democracy, and the Moral Life* (pp. 101–112). Springer.
- Blacking, J. (1973). *How Musical Is Man?* University of Washington Press.
- Blacking, J. (1987). *A commonsense view of all music: Reflections on Percy Grainger's contribution to ethnomusicology and music education*. Cambridge University Press.
- Boal-Palheiros, G., & Boia, P. S. (Orgs.). (2020). *Desafios em educação musical*. CIPEMINET/md, ESE/P-PORTO.
- Cabot, H. (2019). The Business of Anthropology and the European Refugee Regime. *American Ethnologist*, 46(3), 261–275.
<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/amet.12791>
- CadeProject. (2025, 1 out.). *Internet restored in Afghanistan after 48-hour shutdown*. Recuperado a 6 out. 2025, de <https://cadeproject.org/updates/internet-restored-in-afghanistan-after-48-hour-shutdown/>

- Campbell, P. S., & Flores, L. S. (2016). Mariachi music: Pathways to expressing Mexican musical identity. In H. Schippers & C. Grant (Eds.), *Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective* (pp. 271–302). Oxford University Press.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *A visão sistêmica da vida: Uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas* (M. T. Eichenberg & N. R. Eichenberg, Trans.; Coleção Polêmica). Cultrix.
- Caruso, F. (2017). Music and migration: una ricerca/azione nel centro della pianura Padana [Music and migration: A research/action in the center of the Po Valley]. In F. Caruso & V. Ongini (Eds.), *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso* [School, migrations and religious pluralism] (pp. 151–161). Tau.
- Caruso, F. (2019). Sounding Diversities. Towards an Open Online Archive of Migrants' Musical Lives. *Musicological Annual*, 55(2), 171-186. <https://doi.org/10.4312/mz.55.2.171-186>
- Civil Society Alliances for Digital Empowerment (CADE). (2025, 1 out.). *Internet restored in Afghanistan after 48-hour shutdown*. CADE – Civil Society Alliances for Digital Empowerment. <https://cadeproject.org/updates/internet-restored-in-afghanistan-after-48-hour-shutdown/>
- Danielson, C. (2022). *The framework for teaching: Evaluation instrument*. Danielson Group. <https://danielsongroup.org>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924* (pp. 1–3, v. 9). Southern Illinois University Press.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória: Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Dunbar-Hall, P. (2016). Balinese gamelan: Continual innovation, community engagement, and links to spirituality as drivers for sustainability. In H. Schippers & C. Grant (Eds.),

- Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective* (pp. 145-178). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190259075.003.0006>
- Encarnação, M. (2023). *Newsletter APEM 2023* (pp. 01–22). Direção da APEM. https://www.apem.org.pt/newsletter/2223/2023/Apem_Newsletter_setembro_2023.pdf
- Encyclopaedia Britannica, Inc. (2005). *Mapa — Localização dos principais centros de formação nas cidades de Cabul, Herat, Kandahar e Mazar-e-Sharif* [Mapa]. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Afghanistan>
- Feld, S. (1984). Communication, Music, and Speech about Music. In *Yearbook for Traditional Music* (v. 16, pp. 1-18). International Council for Traditional Music.
- Fragoso, D. A. (2017). A infância e o processo de ensino-aprendizagem entre os Guarani Mbya: jogo, música e educação. *Orfeu*, 2(2), 31-44. <https://doi.org/10.5965/252553040202017031>
- Frankopan, P. (2018). *As rotas da seda: Uma nova história do mundo* (I. C. Silva, Trad.). Relógio D'Água (Ítaca).
- Ginicolo, M. de F. (2021). *Um lugar para chamar de seu: Integração, participação cívica e política e cidadania ativa de alunos imigrantes numa escola de Educação Básica em Portugal* (Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto).
- Grant, C. (2014). *Music endangerment: How language maintenance can help*. Oxford University Press.
- Grant, C. (2024, in press). Sustainable futures for music practices: Opportunities for music education [Transcript of keynote presentation at the 3rd European Music School Symposium, Vienna, Austria, 6–7 October 2023]. *Finnish Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.16993/fjme.12345>
- Hayward, P., & Kuwahara, S. (2016). Amami Shima-Uta: Sustaining a vernacular popular island music in the shadow of mainstream Japanese culture. In H. Schippers & C. Grant (Eds.),

Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective (pp. 209-238) (1ª ed.). Oxford University Press.

Hemetek, U. & Sağlam, H. (eds). (2008). *Music from Turkey in the Diaspora*. Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie.

Hernando Calvo, A. (2016). *Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. Fundação Telefônica Vivo.
https://www.academia.edu/35033933/Viajem_a_escola_do_seculo_XXI

Howard, K. (2016). *SamulNori: Sustaining an emerging Korean percussion tradition*. In H. Schippers & C. Grant (Eds.), *Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective* (pp. 239-270). Oxford University Press.
<https://academic.oup.com/book/3203/chapter-abstract/144120783?redirectedFrom=fulltext&login=false>

Human Rights Watch. (2025, 1 de outubro). *Afghanistan: Internet shutdowns imperil rights*. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2025/10/01/afghanistan-internet-shutdowns-imperil-rights>

International Society for Music Education. (2018). *Proceedings of the 33rd World Conference on Music Education, Baku, Azerbaijan, 15-20 July 2018* (D. Forrest, Ed.). International Society for Music Education.
https://www.isme.org/sites/default/files/documents/2018_isme_conference_proceedings.pdf?utm_source=chatgpt.com

Kippen, J. (2008). Working with the Masters. In G. Barz & T. J. Cooley (Eds.), *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology* (2nd ed., pp. 125–140). Oxford University Press.

Kölbl, M. (2021). Ethnomusicology, fieldwork, and the refugee experience: Notes on Afghan music. *In Austria. Music & Minorities*, 1, 1-23.
<https://mm.journals.qucosa.de/mm/article/view/5>

- Luckesi, C. C. (2003). *Avaliação da aprendizagem na escola: Reelaborando conceitos e criando a prática*. Malabares Comunicação e Eventos.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (22nd ed.). Cortez. ISBN 978-85-249-1744-8.
https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/avaliacao-da-aprendizagem-escolar-4156-1.pdf
- MacDonald, R., & Wilson, G. (2020). Improvisação, criatividade distribuída e processos sociais: Ao encontro dos desafios contemporâneos em educação musical. In G. Boal-Palheiros & P. S. Boia (Orgs.), *Desafios em educação musical* (pp. 99–116). CIPEM-INET/md, ESE/P-PORTO.
- Marques, E. (2013). *Colherim: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres*. Petrópolis.
- Marques, E. (2020). *Educando pela brincadeira*. Plataforma Hot Mart.
- Matos, L. (2024). *Inventar a cantar, grupo de criação coletiva. Um projeto-piloto* [Relatório de estágio, Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto.
<https://recipp.ipp.pt/entities/publication/4bf08e9b-b5ec-47a2-ae7b-104313699850>
- Medvinsky, M. (2017). Meaningful and relevant technology integration. In S. A. Ruthmann & R. Mantie (Eds.), *The Oxford handbook of technology and music education* (online ed.) Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199372133.013.44>
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Nattiez, J.-J. (1982). Comparisons within a Culture: The Examples of the Katajag of the Inuit”. In R. Falck & T. Rice (eds.). *Cross-Cultural Perspectives on Music* (pp. 134-140). University of Toronto Press.
- Noack, R. (2025, 29 set.). *Afghanistan’s internet goes down amid fears of a Taliban crackdown*. The Washington Post. Recuperado a 6 out. 2025, de https://www.washingtonpost.com/world/2025/09/29/afghanistan-taliban-internet-blackout/8020b1cc-9d65-11f0-af12-ae28224a8694_story.html

- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- OCDE. (2018). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. A series of concept notes. OCDE.
- ONU/UNRIC. (s.d.a). *Objetivo 4: Educação de qualidade*. Nações Unidas – ONU Portugal. <https://unric.org/pt/objetivo-4-educacao-de-qualidade-2/>
- ONU/UNRIC. (s.d.b). *Objetivo 16: Paz, Justiça e Instituições Eficazes*. Nações Unidas – ONU Portugal. <https://unric.org/pt/objetivo-16-paz-justica-e-instituicoes-eficazes/>
- Partti, H. (2017). Pedagogical fundamentalism versus radical pedagogy in music. In S. A. Ruthmann & R. Mantie (Eds.), *The Oxford handbook of technology and music education* (pp. 257-276). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199372133.013.25>
- Pettan, S., & Titon, J. T. (Eds.). (2015). *The Oxford handbook of applied ethnomusicology*. Oxford University Press. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780199351718_A24841548/preview-9780199351718_A24841548.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Pfaff, N. (2010). Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In W Weller & N. Pfaff (orgs.), *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática* (pp. 254-270). Vozes.
- Picozza, F. (2021). *The Coloniality of Asylum: Mobility, Autonomy and Solidarity in the Wake of Europe's Refugee Crisis*. Rowman & Littlefield.

- Pina, L. de. (1966). Faculdade de Letras do Porto (breve história). *Revista da Faculdade de Letras do Porto*, 1. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11079.pdf>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4708>
- República Portuguesa (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Reyes, A. (1999). *Songs of the caged, songs of the free: Music and the Vietnamese refugee experience*. Temple University Press.
- Rice, T. (1987). Toward the Remodeling of Ethnomusicology. *Ethnomusicology*, 31, 469-487.
- RTP. (2022). *Saving the musicians in Kabul - Mission: Impossible* [Documentário]. Realizado por Anne-Frédérique Widmann. <https://www.rtp.pt/programa/tv/p43357>
- Sakata, H. L. (2012). Afghanistan: Multidisciplinary Perspectives [Artigo de destaque, Vol. 17(2)]. *Education About Asia*. Disponível em: <https://www.asianstudies.org/publications/eaa/archives/music-in-afghanistan>
- Santiago, R. (2024). World Music Pedagogy: uma apresentação de uma abordagem multicultural de educação musical. *Revista NUPEART*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.5965/23589252812024e03511>
- Sarmast, A. N. (2000). *Ustad Mohammad Salim Sarmast: A 20th Century Afghan Composer, and the First Symphonic Score of Afghanistan*. Monash Asia Institute, Monash University.
- Sarmast, A. N. (2004). *A Survey of the History of Music in Afghanistan, from Ancient Times to 2000 AD, with Special Reference to Art Music from c. 1000 AD*. [Tese de Doutoramento, Monash University].
- Sarmast, A. N. (2007). The Nagma-ye Chārtuk of Afghanistan: A new perspective on the origin of a solo instrumental genre. *Asian Music*, 38(2), 97-114. <https://doi.org/10.1353/amu.2007.0036>

- Sarmast, M. S. (2024). فروپاشی معیارها؛ تاملی بر بحران القاب هنری در موسیقی افغانستان [O colapso dos critérios: uma reflexão sobre a crise dos títulos artísticos na música do Afeganistão]. Kabul: مرکز مطالعات موسیقی افغانستان [Centro de Estudos Musicais do Afeganistão]. https://8am.media/fa/the-collapse-of-standards-a-reflection-on-the-crisis-of-artistic-titles-in-afghan-music/?fbclid=IwZnRzaAN0YVBleHRuA2FlbQlxMQABHpeTyEBzGI04gzGueuE7oatMewENS-bqiuIM6QrdEP3JAJYz5HpgbmEevFSs_aem_fOkzHUv1zvJPapyTlrO7Ow
- Sarrouy, A. D., & Kyratsou, C. (2025, 31 jul.). *Thematic Issue: Music Education Among Refugee and Migrant Youths: Sharing, Belonging, Including. Music and Arts in Action*, 9(1), 1–25. https://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/294/intromusiceducationamongrefugeeandmigrant youths?utm_source=chatgpt.com
- Schippers, H. (1996). Teaching world music in the Netherlands: Towards a model for cultural diversity in music education. *International Journal for Music Education*, 27, 16–23.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Schippers, H. (2015). Applied ethnomusicology and intangible cultural heritage: Understanding “ecosystems” of music as a tool for sustainability. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford handbook of applied ethnomusicology* (pp. 134–157). Oxford University Press.
- Schippers, H. (2016). Sound futures: Exploring the ecology of music sustainability. In H. Schippers & C. Grant (Eds.), *Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective* (pp. 353–367). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190259075.001.0001>
- Schippers, H. & Grant, C. (2016). *Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective*. Oxford University Press.
- Seabra, T., Cândido, A. F. & Tavares, I. (2023). *Atlas dos alunos com origem imigrante: quem são e onde estão nos ensinos Básico e Secundário em Portugal*. Observatório das Desigualdades. <https://www.observatorio-das->

desigualdades.com/observatoriodasdesigualdades/wp-content/uploads/2024/03/AtlasdosAlunosdeOrigemImigrante.pdf

- Sechehaye, H. & Martiniello, M. (2019). Refugees for Refugees: Musicians between Confinement and Perspectives. *Arts*, 8(1). <https://www.mdpi.com/2076-0752/8/1/14>
- Seeger, A. (1980). Sing for your Sister: The Structure and Performance of Suya Akia. In M. Herndon & N. McLeod (eds.), *The Ethnography of Musical Performance* (pp. 7-42). Norwood Editions.
- Serrão, C., & Barros, S. (2010). A psicologia da educação. In M. Pessanha, S. Barros, R. Sampaio, C. Serrão, S. Veiga, & S. C. Araújo (Eds.), *Psicologia da educação* (pp. 234–263). Plural Editores. <http://hdl.handle.net/10400.22/8605>
- Silva, C. R. da (2018). A observação no estágio. *Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/326332218_A_OBSERVACAO_NO_ESTAGIO_1
- Simonett, Helena. 2019. “Miteinander musizieren: Über den Nutzen von Musikprojekten für angehende Musikpädagog*innen und junge Asylsuchende” [Making Music Together: On the Benefits of Music Projects for Future Music Educators and Young Asylum Seekers]. *Die Musikforschung*, 72(4), 336–346.
- Sousa, M. do R. (2012). *Pedagogia e didáticas da música intercultural: Programas artísticos e musicais interculturais*. Lugar da Palavra.
- Spiller, H. (2004). Music in Java and Bali. In H. Spiller (ed.), *Gamelan: the traditional sounds of Indonesia* (Vol. 2, pp. 49-134). ABC-CLIO.
- Tansley, A. G. (1935). *The use and abuse of vegetational concepts and terms*. *Ecology*, 16(3), 284–307.
- Teles, Â. R. M. (2024). *Fighting the beast with music: Processos de reconstituição identitária de refugiados – Um estudo de caso da ANIM* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/163043/3/696621.pdf>

- Titon, J. T. (2008). Knowing fieldwork. In G. F. Barz & T. J. Cooley (Eds.), *Shadows in the field: New perspectives for fieldwork in ethnomusicology* (2nd ed., pp. 1-22). Oxford University Press.
- Titon, J. T. (2009a). Music and sustainability: An ecological viewpoint. *The World of Music*, 51(1), 119–137.
- Titon, J. T. (2016). Sustainability, resilience, and adaptive management for applied ethnomusicology. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford handbook of applied ethnomusicology* (pp. 157–195). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199351701.013.8>
- Titon, J. T. (2023). Eco-trope or eco-tripe? In A. S. Allen & J. T. Titon (Eds.), *Sounds, ecologies, musics* (pp. 281-299). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780197546642.003.0014>
- Titon, J. T. (ed.) (2009b). Special Issue on ‘Music and Sustainability’. *The World of Music*, 51(1).
- UNESCO (2024). *UNESCO Framework for Culture and Arts Education*. Acedido em: https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_CLT-EDWCCAE20241.pdf (Acedido em 20/08/2025).
- UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages. (2003). *Language vitality and endangerment*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/doc/src/00120-EN.pdf>
- UNESCO. (2022). *Basic texts of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. UNESCO. <https://ich.unesco.org>
- Vasconcelos, A. Â. (2013). Feito e dito. *Newsletter APEM*, 1–12.
https://www.apem.org.pt/newsletter/APEMNEWS_jan2013.pdf
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8–20.

- Vasconcelos, T. (2019). Educação de infância em tempos de fronteira. In P. Cunha et al. (Eds.), *Educação de infância: O que temos e o que queremos?* EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo.
- VOA News. (2023, abr. 27). *Taliban 'singsongs' thrive in music-less Afghanistan*. <https://www.voanews.com/a/taliban-singsongs-thrive-in-music-less-afghanistan/7077659.html>
- Volk, T. M. (1998). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. Oxford University Press.
- Wettermark, E., & Lundström, H. (2016). *Ca trù: The revival and repositioning of a Vietnamese music tradition*. In H. Schippers & C. Grant (Eds.), *Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective* (pp. 303–332). Oxford, UK: Oxford University Press.
- WOMEX. (2022, October 20). Music Under Siege — What can we do to help Afghanistan's musicians at risk? Mirwaiss Sidiqi & Ahmad Sarmast (panel). https://www.womex.com/virtual/piranha_arts_1/event/music_under_siege

ENTREVISTAS REALIZADAS

Bernardo, Mariana Quesada. (2025) (*Project Manager* da ANIMP) [1 Entrevista cedida a Klênio Barros, fonte não publicada]. Braga-PT.

Silva, Tiago Moreira da. (2024) (*Maestro e arranjador* da ANIMP) [2 Entrevistas cedidas a Klênio Barros, fonte não publicada]. Braga-PT.

Sarkhosh, Mohammad Murad. (2025) (*Instrumental Music Teacher Principal* of ANIMP) [1 Entrevista cedida a Klênio Barros, fonte não publicada]. Braga-PT.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A: INQUÉRITO

ANEXO B: REGISTO AUDIOVISUAL DA APRESENTAÇÃO FINAL

ANEXO C: PLANIFICAÇÕES, REFLEXÕES, MATERIAIS E REGISTOS AUDIOVISUAIS DA PES

ANEXO D: ÁUDIO DA COMPOSIÇÃO MUSICAL COLABORATIVA DESENVOLVIDA PELA TURMA

ANEXO E: PLANO DE PREPARAÇÃO E ENSAIOS PARA CONCERTO FINAL EM 5 FASES

ANEXO F: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO, FICHAS DE TRABALHO E GRELHAS DE AVALIAÇÃO

M

MESTRADO
EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

Práticas musicais desenvolvidas pelos
refugiados afegãos em Portugal: o caso da
*Afghanistan National Institute of Music in
Portugal (ANIMP)*

Klênio Jonessy de Medeiros Barros

