

Índice

ÁREA TEMÁTICA 4 - EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

A GESTÃO DE CURSOS NO SISTEMA UAB: DESAFIOS E POSSIBILIDADES Luciene Borges Tavares & Maria João Carvalho & Carlos Machado dos Santos	1004
ILUSTRAÇÃO: DIÁLOGO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO Mónica Oliveira & Brigitte Silva	1016
MEDIAÇÃO CULTURAL: A EDIÇÃO E A SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS CULTURAIS/ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO GOSTO Isabel Garcez	1035
CONCEÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLINO NUMA SALA DE AULA DIFERENCIADA Ana Cristina Fernandes Mikus & Luísa Orvalho	1049
PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DRAMÁTICAS - IMPLICAÇÕES DA OBSERVAÇÃO NA INTERVENÇÃO Manuel Neiva, Amélia Lopes & Fátima Pereira	1061
FENOMENOLOGIA JOGO E MOVIMENTO: UMA TRILOGIA PARA A COMPREENSÃO DO MOVIMENTO HUMANO Aguinaldo Cesar Surdi, Antônio Camilo Cunha, Danieli Alves P. Marques, José Tarcísio Grunennvaldt, Elenor Kunz & Inês Peixoto Silva	1073
AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO HOMEM NOVO Maria Santos Cunha	1089
EDUCAÇÃO, ARTE E QUESTÕES DE GÉNERO Ana Pereira	1101
A ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE INGLÊS: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE O 1.º E O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - UM ESTUDO DE CASO NO CONCELHO DE GUIMARÃES Alice Manuela Alves Cruz & Carlos Manuel Ribeiro da Silva	1116
DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Cristina Ceinos-Sanz & Miguel Angel Nogueira-Perez	1147
AS PERSPETIVAS DOS PROFESSORES SOBRE CONTINUIDADE EDUCATIVA NA “ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA”: UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO DE BRAGA Carla Susana F. Fernandes & Carlos M. R. Silva	1164

CONSTRUINDO A PROFISSÃO: ENTRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - CONTRIBUTOS DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO E DO MODELO CURRICULAR PROCUR	1178
Joana Mafalda M. Caldas & Carlos M. R. da Silva	
A CRIANÇA E O CONTACTO COM A LEITURA: ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO E PROMOÇÃO DA LEITURA	1203
Cátia Liliana Fernandes & Carlos M. R. da Silva	
AS AULAS DE ARTE DO IFRN/CNAT COMO ELEMENTO CONSTRUTOR DA AUTONOMIA ESTÉTICO-CULTURAL DOS SUJEITOS	1232
Elane Fátima Simões & Lia Raquel Moreira de Oliveira	
A EVT NA DINÂMICA INTER E TRANSDISCIPLINAR EM CONTEXTO TEIP	1247
Rolando Viana & Teresa Gonçalves	
EFEITOS DAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS NUM GRUPO DE IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS	1263
Conceição Trigo & Teresa Gonçalves	
DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS DAS CRIANÇAS. UMA INTERVENÇÃO EM JARDINS DE INFÂNCIA DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA	1277
Gloria Ramalho, Mafalda Magalhães, Susana Cruz, Sofia Ferreira & Inês Elias	
ENSINO EM GRUPO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS NO CONTEXTO DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS	1290
Ana Roseli Paes dos Santos & Maria Helena G. L. Vieira	
A NÃO CONTEMPORANEIDADE DOS CONTEMPORÂNEOS: A EDUCAÇÃO EM PROL DO DESENVOLVIMENTO	1303
Maria Inês Faria	
PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: IMPLEMENTAÇÃO DO TURNO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE	1319
Clarissa Candiota	
LA EXPRESIÓN MUSICAL EN LA PRÁCTICA PIANÍSTICA: ESTUDIO Y DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS ESPECÍFICOS EN LA FORMACIÓN INSTRUMENTAL	1332
Isabel Romero Tabeayo, Francisco César Rosa Nepal & Mercedes Gonzalez Sanmamed	
ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE MUSICAL DESDE LA IMPROVISACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO	1342
Francisco César Rosa Nepal	
QUANDO A ILUSTRAÇÃO CONTA A HISTÓRIA: NARRATIVAS VISUAIS PARA A INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE LEITORES	1353
Sara Reis da Silva	
ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	1360
Wilson Rogério dos Santos	
O LUGAR DE OUTRAS TIPOLOGIAS MÚSICAIS NO CURRÍCULO DO CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA: UM ESTUDO DE CASO	1369
Ana Luiza Azevedo Miranda & António José Pacheco Ribeiro	

A PROPÓSITO DA MÚSICA – DISCIPLINA DE OFERTA COMPLEMENTAR NO ENSINO SECUNDÁRIO DE MÚSICA DO CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA	1377
Luísa da Fonseca Ferreira & António Pacheco Ribeiro	
EXIGÊNCIAS DA PROFISSÃO DOCENTE NA ACTUALIDADE – PRÁTICAS PROFISSIONAIS CRIATIVAS E INOVADORAS	1386
Estela Pinto Ribeiro Lamas	
NOVAS VIAS PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL	1396
Ana Maria Senos Matias	
INTERVENÇÃO COM MÚSICA: PROJETO <i>TRIPLO SALTO NA ILHA DA BOA VISTA</i> (CABO VERDE)	1413
Joana Nogueira	
A ARTE NA EDUCAÇÃO COMO FORMA DE MUDANÇA SOCIAL	1422
Elsa Tavares	
ENSEMBLE SOPHIA DE MELLO BREYNER – UM PROJETO POR E PELA MÚSICA	1431
Maria Helena Cabral	
PROJETO “MUSICFLAT” — A PONTE ENTRE O ENSINO GENÉRICO E O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA	1440
Marta Garcia Tracana	
A ESCOLA DE MÚSICA DA BANDA MUSICAL DA PÓVOA DE VARZIM: UMA PERSPETIVA CULTURAL, ARTÍSTICA E HUMANA	1451
Paulo Sousa	
FORMULAÇÃO DE PERGUNTAS NO ÂMBITO DE UMA OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS QUE “MEXEM”: ESTUDO EXPLORATÓRIO	1469
Verónica Silva, Catarina Santos, Débora Naiure, Eliana Silveira, Jefferson Silva, Rafael Camargo, Helena Albuquerque, Lina Ferreira & Piedade Vaz-Rebelo	
ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE MUSICAL DESDE LA IMPROVISACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO	1482
Francisco César Rosa Nepal	
O RETRATAR DA CONDIÇÃO HUMANA NA OBRA DE PICASSO: LEITURAS PARA O EDUCADOR	1493
Leonora de Abreu Bernardes	
A EXPRESSÃO ARTÍSTICA E O GESTO PEDAGÓGICO	1506
Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes, Osvaldo Freitas de Jesus & Fernanda Telles Márques	
UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE A EXTENSÃO VERBALIZADA DA SEQUÊNCIA NUMÉRICA POR CRIANÇAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA NO SUMBE, KWANZA SUL, ANGOLA	1520
Pedro Cardoso da Silva & Pedro Palhares	
QUALIDADE DA ARGUMENTAÇÃO PRODUZIDA NO ÂMBITO DA TEMÁTICA ‘DESTRUIÇÃO DA CAMADA DO OZONO’ POR ALUNOS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE	1531
Joana Alves & José Luís Coelho Silva	

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: AS EXPRESSÕES
ARTÍSTICAS AO SERVIÇO DA LÍNGUA E DAS MATEMÁTICAS

1546

Isaura das Dores Gomes de Sousa, Maria de Fátima Rodrigues da Torre, Carla Marina
Alves Alexandre, Maria Amélia Machado Rua & Elisabete Maria Sousa

A GESTÃO DE CURSOS NO SISTEMA UAB: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Luciene Borges Tavares
Maria João de Carvalho
Carlos Machado dos Santos

Universidade do Estado do Pará
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

lucienebtavares@hotmail.com
mjcc@utad.pt
cmsantos@utad.pt

RESUMO: A Educação a Distância (EaD) em resultado dos reflexos do processo de transformação de uma economia globalizante, tem ocupado um lugar de destaque nas organizações educativas. Neste contexto surge a necessidade de se repensarem novas formas de conceber o processo de ensino/aprendizagem onde a sala de aula passa a ser um ambiente com possibilidades múltiplas, onde o encontro real/virtual de professores e alunos acontece em espaços e/ou tempos diversos.

Assim, foi nosso intuito conhecer quais as principais dificuldades na implementação e na gestão de cursos no sistema da Universidade Aberta do Brasil. Para tal, fizemos uso da abordagem qualitativa com recurso à entrevista, inquérito por questionário, observação não participante, análise documental. Foi possível concluir que existe desarticulação administrativa e pedagógica na gestão dos Cursos; que há dificuldades quanto à restrita infraestrutura de apoio no Polo; que existe indefinição de parcerias e recursos diversos e que são garantidas a dimensão técnico-científica (uso das TIC) para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação cidadã.

Introdução

A EaD no Brasil aparece regulamentada no artigo 80 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394 de 1996), onde se pode ler que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. Em 2005, o Governo Federal, atento às antigas e novas exigências da sociedade que passam pela educação superior bem como pela formação de professores nas diversas Licenciaturas, lança o Decreto nº 5.622 de 2005, que regulamenta a educação a distância (EaD) no Brasil, dando origem ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB veio contemplar as políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade com extensão a todos os Estados da Federação Brasileira. Nesse sentido, aumentou consideravelmente o número de credenciamento de novos polos presenciais com ofertas de cursos em

áreas diversas, aumentou as expectativas e os desafios diários para gestores, professores e estudantes, com relação à implementação e gestão dos cursos objeto de nosso estudo, Biologia e Letras, oferecidos ao Polo Presencial, Polo Alfa.

Apesar da escassez de literatura na área é importante referir que o aperfeiçoamento da EaD se dá pela inclusão, e pela democratização ao nível do acesso dos estudantes que já há alguns anos se encontravam fora, ou excluídos, do processo educativo por motivos vários, nomeadamente, de ordem social, econômica e geográfica.

Como enfatiza Kearsley e Moore:

Uma característica especial da educação a distância e talvez daquilo que a maioria das pessoas considera quando pensa sobre educação a distância é a capacidade de uma instituição ou organização proporcionar acesso à educação a alguns alunos que, de outra forma, não poderia obtê-la. (...) o acesso é até mais importante para determinados tipos de alunos: deficientes, idosos ou que moram em áreas rurais ou remotas (2007: 178).

O Edital Público do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação a Distância (SEED) lançou o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), depois denominado de sistema Universidade Aberta do Brasil, abrindo novas possibilidades para o sistema de ensino público através de consórcios e parcerias nas esferas de governo federal, estadual e municipal. Foram propostos diversos cursos de ensino superior a distância, de graduação e também de pós-graduação, oferecidos pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) aos polos credenciados, conforme as necessidades e demandas dos municípios brasileiros interessados nessa modalidade de educação.

A elaboração da Proposta de Criação de Polos de Apoio Presencial para o Ensino Superior a Distância, pelos municípios, no ano de 2006, acontece em resposta a uma chamada pública do Ministério da Educação - MEC e Secretaria de Educação a Distância - SEED, com abertura do Edital em 2005, destinado a todos os Estados da Federação. O objetivo seria implementar o programa Universidade Aberta do Brasil, por meio de “polos presenciais descentralizados”, com potencialidade para a expansão da interiorização, com ofertas a nível de cursos de licenciatura, contemplando um público de regiões longínquas, antes não alcançado.

A observação da realidade dos gestores municipais e secretários de educação apontaram como principais dificuldades, dos municípios em geral, para acesso ao

sistema UAB, a fase inicial de cadastramento. Tal facto estava em estrita relação com a falta de infraestruturas necessárias, como salas de aula, laboratórios e outros, que atendessem às condições, ou exigências, propostas em edital para a criação do polo presencial. Constatou-se que na 1ª chamada muitos municípios ficaram de fora, por não atenderem às condições de infraestrutura exigidas pelos normativos do MEC. E foi então que, por meio do 2º edital lançado em 18 de outubro de 2006, nova oportunidade surge para novos municípios se cadastrarem e enviarem as suas propostas de criação de polos.

Para a nossa investigação foi escolhido como objeto de estudo um polo municipal próximo a Brasília, situado na Região Administrativa do Distrito Federal-DF, que passamos a denominar por Polo Alfa.

Método

Na tentativa de ler a realidade que se pretendeu conhecer, mediante a escolha de métodos e técnicas adequadas ao objeto de estudo, realizamos um estudo de carácter qualitativo (mais utilizado em estudos sobre organizações educativas), descritivo, pela natureza sociológica do objeto investigado - visão dos coordenadores, tutores e estudantes, quanto aos desafios e obstáculos administrativos e pedagógicos, assim como às possibilidades da formação docente, na gestão dos cursos de Biologia e Letras na modalidade EaD do sistema Universidade Aberta do Brasil, no Polo Presencial (Municipal) - Polo Alfa. Fizemos, assim, incidir a nossa análise organizacional sobre três instituições públicas, o que se terá configurado enquanto estudo de multicasos, considerado por Triviños (1987). Para fins desta pesquisa optou-se pelo estudo de caso múltiplo incorporado para investigar os diferentes tipos de papéis das instituições parceiras no processo decisório na gestão de cursos UAB.

- a) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
- b) Universidade de Brasília (UnB)
- c) Polo Presencial (Polo Alfa)

De acordo com Yin "O estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados" (2005, p 36). Este configurou-se como a metodologia mais adequada por se tratar de aprofundar o conhecimento como

organização universitária (a UnB) e o seu modo de articular a administração com outras instituições do Sistema UAB (Capes e Polo Alfa), para oferecer cursos na modalidade de ensino relativamente nova, que é a EaD.

Segundo Gil (1999) o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o delineamento: a) delimitação da unidade - caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório. A primeira fase consiste em delimitar a unidade que constitui o caso, o que exige habilidades do pesquisador para perceber quais dados são suficientes para se chegar à compreensão do objeto como um todo.

Na linha de Baranâno (2004), o estudo de caso é um método de investigação utilizado que pressupõe uma apresentação rigorosa de dados empíricos, baseada numa combinação de evidências. Caracteriza-se, igualmente, pelo fato de reunir informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual se recorre a técnicas variadas de recolha de informação – observações entrevistas, documentos.

Se é verdade que os resultados não podem ser generalizados, eles permitem o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada e os resultados podem formular hipóteses para a formulação de outras pesquisas.

Objetivos

Contribuir para a consolidação da qualidade dos Cursos de Biologia e Letras no sistema UAB e, conseqüentemente, favorecer a melhoria da formação profissional docente oferecida no Polo, beneficiando, desta feita, a sociedade em geral.

Queríamos, ainda, conhecer os modelos teóricos que fundamentam o sistema UAB e as implicações desses modelos na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Cursos de Biologia e Letras, oferecidos no Polo, ao mesmo tempo em que queríamos saber se esses Cursos atendem às necessidades de formação profissional dos estudantes.

Como premissas, definimos:

- Os principais desafios, obstáculos e possibilidades da formação, vivenciados na Gestão dos Cursos no sistema UAB estão atrelados, diretamente, às condições de

funcionamento do Polo, quanto à estrutura física, pedagógica, tecnológica e de recursos humanos e que a melhoria do processo de gestão administrativa e pedagógica dos Cursos de Biologia e Letras perpassa por uma proposta de projeto de polo com prédio próprio;

- Os modelos teóricos que fundamentam a Gestão do sistema UAB determinam os rumos da gestão administrativa e pedagógica dos Cursos de Biologia e Letras no Polo de Apoio Presencial – Polo Alfa;

- Apesar das dificuldades encontradas na gestão dos Cursos de Biologia e Letras estes têm contribuído para o aperfeiçoamento da formação profissional docente dos estudantes-professores que atuam na educação básica.

Atores Privilegiados (Amostra)

Instituição I (CAPES) – Num total de 04 Coordenadores, 02 entrevistados (50%), mais 01 entrevistado na posição de ex-coordenador dessa Instituição. Tendo o total de 03 entrevistas realizadas;

Instituição II (UnB) - 06 questionários aplicados, sendo 01 ao Coordenador do Curso de Biologia e 01 ao Coordenador de Letras, 01 questionário ao Tutor Presencial de Biologia e 01 questionário de um total de 04 Tutores a Distância de Biologia (25%), 01 questionário ao Tutor Presencial de Letras (100%) e 01 questionário de um total de quatro Tutores (25%) no primeiro bimestre;

Instituição III (Polo Alfa) - 16 Estudantes dos Cursos de Biologia e Letras, mediante análise interpretativa das estatísticas relativas aos questionários aplicados a 09 de um total de 15 estudantes (60%) que cursam Biologia e a 07 de um total de 19 estudantes (36,8%) que cursam Letras.

Procedimentos

A pertinência em conhecer a visão dos atores, sobre as práticas de gestão dos cursos de Biologia e Letras, sob o efeito de determinantes administrativos e pedagógicos. Foi necessário reunir informações numerosas, a partir de fontes documentais (legislação e outros) e orais para se conhecer a administração nas três instituições pesquisadas e especificamente a gestão universitária dos cursos no Polo de

Apoio Presencial, quanto aos aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura.

Considerando ainda que para Baranâno (2004), o estudo de caso serve para explicar ou avaliar a implementação de um programa e seus efeitos, o critério utilizado na escolha dos casos em questão, cumpre as características apontadas por este autor, uma vez que, durante a elaboração do estudo, a estrutura organizacional do Polo investigado, por exemplo, pôde ser caracterizada com base nos Referenciais de Qualidade para EaD Superior estabelecidos pelo MEC.

Instrumentos

À custa de um posicionamento descritivo e analítico procurou-se, então, fazer uma abordagem mais intensiva dos aspectos das instituições em análise, viabilizando a captação de muitos e variados elementos da dinâmica organizacional a partir de procedimentos variados de coleta de informações (Yin, 2005).

Para o efeito recorreu-se à entrevista semi-estruturada, ao inquérito por questionário, à observação não participante, à pesquisa documental (registros de arquivos editais, leis, ofícios, decretos, catálogos, relatórios de avaliação, projetos, arquivos de imagens, sonoros e vídeos e-mails e mensagens pessoais).

A utilização destes instrumentos de recolha de dados permitiu perceber o comportamento dos atores face ao cumprimento dos normativos estabelecidos; dos significados e da percepção dos atores sobre a relação entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica, dos conflitos e da relativa autonomia, dos acordos entre os grupos das Instituições, dos processos decisórios, apontando por fim aos desafios e obstáculos na gestão dos cursos.

Conforme Vergara (2010) pode-se, ainda, utilizar na coleta de dados o método da observação não participante, no momento que ocorrem as entrevistas. Do mesmo modo, fez-se uso desse método de observação em momentos específicos, previamente combinados, como nas aulas presenciais no Polo (Curso de Letras e Curso de Biologia).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) na observação não-participante, o investigador não interage de forma alguma com o objeto do estudo no momento da observação.

Esta técnica permite o uso de instrumentos de registro sem influenciar o objeto observado.

Desse modo, a escolha das duas técnicas de coleta de dados, a observação não participante e a entrevista, representam o caráter qualitativo da pesquisa e também evita tendências resultantes de uma fonte única. Todavia, organizar e analisar todo o material obtido por meio de observação e entrevistas não são tarefas fáceis e exigem a aplicação de uma metodologia da qual a análise de conteúdo faz parte (Godoy, 1995).

Desta feita, como instrumentos de recolha de dados fizemos uso da entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário, a observação não participante e a pesquisa documental. Como técnica de análise e tratamento de dados, utilizamos a análise de conteúdo e o aplicativo Statistical Package for the social Sciences (SPSS), versão 14.0 para Windows.

Com o foco maior no tipo de análise “interpretativa”, o estudo de multicaso em questão, tornou possível conhecer e descrever a estrutura, a organização e o funcionamento das Instituições investigadas em especial no que diz respeito à feição burocrática - anárquica da administração universitária, relativas aos processos e práticas de gestão dos cursos no sistema UAB.

Resultados

As percepções dos gestores da Instituição I-(CAPES)

- A Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES por meio de Planilha específica (nº de alunos) fomenta, financia e supervisiona a produção e material didático dos cursos.
- Por meio das indicações das áreas adquire, financia e envia os laboratórios pedagógicos.
- São feitas visitas *in loco* para verificação das condições de funcionamento do Polo. “Polos sem sede própria, ficam a cargo da Instituição ofertante”.
- O Grupo Assessor da UAB auxilia a DED na definição de diretrizes e tomada de decisão.
- Sistema de Informações - Os atores são responsáveis por preencher as informações: coordenadores adjuntos, coordenadores de curso e coordenadores de Polo.

As percepções dos atores das Instituições II e III

Quanto ao material didático, laboratórios e a biblioteca:

- “Pouco se é explorado em termos de pesquisa a outras fontes que não as disponibilizadas em ambiente virtual. Os professores/tutores não sugerem leituras complementares, tão pouco valorizam outras formas didáticas de apoio ao curso.” (E2);
- “Pois o aluno não tem disponíveis apostilas e livros e nem biblioteca equipada para atender as necessidades do curso eles têm acesso unicamente aos textos enviados pelos professores supervisores nas páginas das disciplinas.” (Tutor Presencial);
- “É de responsabilidade do mantenedor do Polo embora a CAPES tenha apoiado a aquisição. Quando o Polo não tem laboratório, os estudantes são levados para dentro da Instituição, onde são cedidos os laboratórios para realização das aulas laboratoriais.” (E1).

Sobre as principais dificuldades do Polo

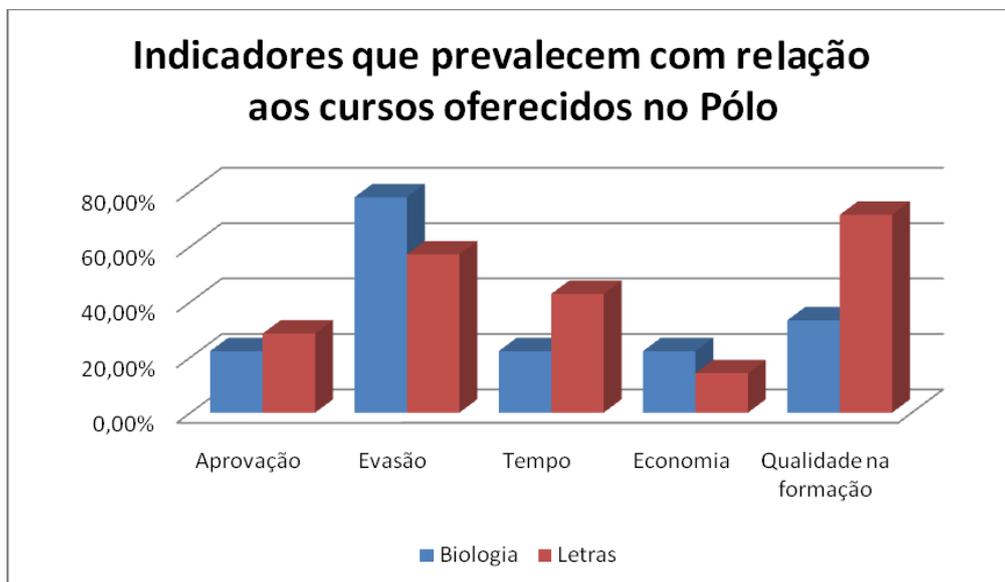
Em ordem de importância:

- **“A construção do Prédio- Sede do Polo;** a participação do Gestor Administrativo-Município; o funcionamento do Polo de forma descentralizada.” (Estudante);
- **“A participação do Gestor Administrativo-Município;** a manutenção do Polo – definição de parcerias e recursos; a construção do Prédio-Sede própria; o funcionamento do Polo de forma descentralizada.” (Coordenador de Curso).

Quanto aos indicadores:

“**Quanto aos Indicadores**”, pelo gráfico abaixo, a evasão é maior no curso de Biologia e no curso de Letras o nº de estudantes evadidos também é considerável. Quanto ao item qualidade, o maior percentual está no curso de Letras. Vindo a seguir o tempo, aprovação e economia.

Gráfico I- Indicadores



Considerações feitas pelos respondentes:

“Tanto a evasão, quanto a qualidade na formação prevalecem em relação ao curso oferecido.” (Tutor Presencial);

“Aprovação, a economia e a qualidade na formação prevalecem com relação ao curso oferecido.” (Tutor a Distância);

“Tivemos um alto índice de evasão, no entanto credito mais às dificuldades pessoais do que propriamente pelas falhas no Curso (...) tivemos muitas disciplinas exatas, o que assustou quem pensava encontrar facilidades.” (E7);

“Temos aprovação, reprovação evasão. Como muitos alunos residem distantes do polo, a questão de tempo é relevante, tendo o aluno que gastar dinheiro para pagar vaias passagens. De tanto insistirmos, conseguimos declaração para pegarmos gratuidade de passagens de ônibus e metrô no DF, direito de estudantes. Isso é muito importante, tendo em vista, que a ida e a volta (residência, polo, vice-versa) custa 10 reais (2 ônibus, 2 metrô). A qualidade na formação é comprometida, diante do desestímulo de vários alunos que chegam ao polo e veem a falta de biblioteca, de laboratório enfim, de uma verdadeira aula universitária.”(E9).

Interessante observar que apesar do indicador “qualidade na formação”, ainda assim é grande a evasão nos cursos. Segundo depoimentos das turmas, a turma de Biologia iniciou com 40 estudantes e frequentam atualmente apenas 15, pois

recentemente mais um estudante desistiu. No Curso de Letras, que iniciou com 45 estudantes, hoje são frequentes apenas 19. Há que se considerar, os diversos obstáculos, causas da evasão, alegados, principalmente pelos estudantes.

O que afirmam os entrevistados da Instituição I - Categoria 6C “Grupo Assessor da UAB e a definição de diretrizes e tomada de decisão- acompanhamento e avaliação de cursos e polos de apoio presencial”.

”Foi um primeiro movimento adotado no sentido de acompanhar melhor o Sistema UAB, mas ele ainda não se consolidou na prática. Isso fica evidenciado em visitas aos Polos. É um pouco para isso que diz a Portaria, mas na prática mesmo, acontece muito pouco.” (E2).

Contudo está disponível no sitio do MEC os Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância. Estes subsidiam o planejamento dos cursos. Apesar de existirem os Indicadores, Carline e Ramos (2009, p 163) defendem que “não há um padrão único e consensual nacional ou internacional, a ser empregado na avaliação de cursos a distância”.

Quanto à dimensão técnica e dimensão política:

- “O aluno torna-se mais independente e com o passar do tempo ele desenvolve uma habilidade que às vezes não tinha antes no **uso da TIC**.” (Tutor Presencial);

- “**Forma cidadãos** mais disciplinados, comprometidos, com senso crítico, pois a EAD faz com que o aluno adquira mais responsabilidades e aprenda de forma construtiva, aonde ele vai construindo o saber juntamente com discussões a respeito de um tema.” (Tutor Presencial).

Discussão

Necessidades/Desafios do Curso (por ordem de prioridade)

Na visão dos Coordenadores:

- “**O problema das instalações físicas** se concentra muito mais na cobrança dos compromissos assinados pelos parceiros locais do que na falta de orientações ou definições das necessidades. Alguns polos simplesmente não cumpriram o prometido”.

- **“O problema dos recursos humanos se defronta com dois problemas: (a) a escolha dos tutores e coordenadores de polo, que nem sempre seguem critérios académicos e (b) a absoluta ausência de profissionais especializados em algumas sedes de polos”.**
- **“Embora os aspectos pedagógicos sejam de extrema importância, a maior lacuna sem dúvida ocorreu quanto à infraestrutura do polo. A parte pedagógica, sob responsabilidade da Universidade, com todas as dificuldades iniciais de adaptação para a EAD, conta com profissionais qualificados, no entanto a estrutura física e a disponibilização de pessoal para atuar no polo deixou muito a desejar”.**

Algumas Constatações/Possibilidades:

- **“(…) a única forma possível para que pudesse dar continuidade a minha formação profissional. A EaD requer uma adaptação a sua metodologia, pois apesar do benefício de diminuir as distâncias e a facilidade de mobilidade de horários, a grande evasão confirma a queda dos mitos quanto à facilidade desta modalidade educacional, bem como a falta de qualidade dos cursos. (...) uma grande solução para os que realmente querem dar continuidade à formação, quebrando barreiras e expandindo limites”. (E7);**
- **“O Curso superior em EaD certamente garante a formação continuada e o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade local, uma vez que propicia a atualização profissional de forma rápida e dinâmica, flexibilizando a gestão do tempo de cada indivíduo de modo a possibilitar que o mesmo se mantenha no mercado de trabalho com competência e autonomia”. (E2);**
- **“Sem dúvida, a EaD é uma estratégia muito boa. Excelente! Ela é uma modalidade útil para a inclusão social. O Sistema UAB tem uma grande contribuição, que foi socializar, aproximar a EaD das universidades”. (E2).**

Conclusões

Existe desarticulação administrativa e pedagógica na gestão dos Cursos de Biologia e Letras. Com indicação para os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Cursos (em aperfeiçoamento) como via dessa articulação.

Há dificuldades quanto à: restrita infraestrutura de apoio no Polo (prédio emprestado), indefinição de parcerias, recursos diversos. Com indicação para maior participação do Gestor Administrativo-Município e construção do prédio próprio.

São garantidas a dimensão técnico-científica (uso das TIC) para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação cidadã. Atendendo aos aspectos pedagógicos, segundo os Referenciais de qualidade da Educação Superior a Distância do MEC (2007).

Apesar das limitações encontradas na investigação, como o fato de serem as primeiras turmas no Polo Alfa, constatamos que os Cursos de Biologia e Letras, estão cumprindo o objetivo maior do Sistema UAB, que é contribuir para a formação profissional dos Professores da Educação Básica no Brasil.

Referências Bibliográficas

- Baranano, A. M. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão: Manual de Apoio à Realização de Trabalhos de Investigação*. Lisboa: Sílabo.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carline, A. L., & Ramos, M. P. (2009). A avaliação do curso. Em M. Formiga & F. M. Litto (Eds) *educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 161-165.
- Decreto n.º 5.622 de 19 de Dezembro de 2005. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. (2005). Obtido Janeiro 15, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm
- Gil, A. C. (1999). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57–63.
- Kearsley, G., & Moore, M. G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- LDB. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Obtido Janeiro 15, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas
- Vergara, S. C. (2010). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (12th ed.). São Paulo: Atlas.

ILUSTRAÇÃO: DIÁLOGO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO

Mónica Oliveira
Brigite Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

monica@esepf.pt
brigite.silva@esepf.pt

RESUMO: A ilustração atual desempenha um papel vital na construção da cultura visual, tendo adquirido uma preponderância através da pluralidade de imagens, temas, estilos, formas de representar que incitam a novas formas de interpretar e refletir visualmente o mundo em que vivemos. Na atualidade, o livro ilustrado, como meio de comunicação artística, torna-se um objeto educativo incontornável, quer pelo valor das experiências precoces que a capacidade da imagem proporciona à criança permitindo criar e recriar o mundo através dos sentidos, quer por colocar a criança como recetora da sua própria cultura, usufruindo assim do tempo em que vive, quer ainda pelo impacto visual das formas de representação, com influências da arte contemporânea, que possibilitam o desenvolvimento da sua sensibilidade estética e da sua representação gráfica. A ampliação do conceito artístico subjacente à ilustração atual produz efeitos presentes com impactos futuros na educação das crianças. Esta investigação pretende lançar novos olhares sobre a importância da ilustração atual enquanto recurso educativo multidisciplinar e inovador e perceber de que forma na educação pré-escolar se tem vindo a utilizar e potenciar a ilustração como recurso educativo.

Introdução

Uma característica comum dos livros infantis é que, para além de palavras, utilizam imagens para contar histórias. A maioria das vezes são as próprias ilustrações que narram, que traduzem todo o significado, com uma ausência quase total da palavra. A importância destas ilustrações reside no facto de desempenharem um papel fundamental para o desenvolvimento intelectual e artístico das crianças: permitem a aquisição de conceitos e significados, a articulação de diferentes domínios de aprendizagem, desenvolvem a perceção visual e a sensibilidade estética; adicionalmente estimulam a imaginação, a criatividade, o juízo crítico a forma de expressão e comunicação e promovem o interesse pela leitura.

Para as crianças a imagem visual constituiu um elemento muito atrativo. Daí que a ilustração de livros infantis se converta numa forma artística capaz de estabelecer níveis de comunicação e de deixar uma marca profunda na consciência da criança. A ilustração alimenta não só os nossos horizontes percetivos com conteúdos em permanente renovação, como o imaginário. Para tal tem de conseguir reunir qualidade artística e

afetiva para dar força à comunicação visual tendo sempre presente a leitura de significados. Como afirma Verónica Uribe y Marianne Delon: "Las imágenes y la concepción gráfica son de gran importancia en un libro para niños. En el aprendizaje de la lectura y en la consolidación de hábitos de lectura, las imágenes juegan un papel interesante de apoyo, motivación y apresto a la lectura. No deben ser simples adornos del libro ni debemos considerar que simplemente hacen al libro más bonito. Las imágenes constituyen por sí mismas un lenguaje de fácil aprehensión por parte de los niños, que pueden tener tanta o más importancia que el lenguaje escrito. Por este motivo, es indispensable prestar atención a la calidad gráfica de los libros para niños" (Uribe e Delon, 1983, p. 27).

Com este projeto pretende-se conhecer e compreender o trabalho desenvolvido pelos educadores de infância no que concerne à educação artística, mais concretamente, no caso específico, na utilização da ilustração como recurso pedagógico. Neste contexto torna-se necessário identificar e problematizar os conhecimentos dos educadores nesta área, as suas competências, as estratégias de intervenção bem como as diferentes limitações de natureza institucional, social, cultural ou pessoal, com o objetivo de diagnosticar a prática educativa atual e promover a (re)construção profissional do educador de infância neste âmbito. Foram várias as questões que emergiram da amplitude deste tema: Qual a importância concedida pelos educadores de infância à ilustração enquanto elemento potenciador de aprendizagem? Qual a natureza das competências que este profissional deve mobilizar perante a cultura visual? Qual a importância da ilustração no desenvolvimento global da criança? De que forma a educação pré-escolar tem vindo a potenciar a ilustração como recurso educativo? Quais as estratégias utilizadas pelo educador no ato de ensinar?

Tendo em consideração o objetivo do projeto acima apresentado, pretende-se com este artigo, concetualizar a noção de ilustração na atualidade, caracterizá-la e apresentar os resultados preliminares até esta fase de implementação do projeto.

A ilustração atual como recurso educativo

Entendemos que atualmente o mundo da ilustração se torna cada vez mais pertinente na educação na medida em que apresenta uma panóplia de propostas gráficas centradas no que se entende por arte contemporânea, oferecendo assim uma diversidade

e complexidade de soluções artísticas e estéticas que colocam a criança como recetora do seu tempo alargando a sua perceção visual, quer através de novos significados e novas interpretações, quer ainda através do desenvolvimento do vocabulário gráfico que podem utilizar na sua representação plástica.

A pertinência da ilustração atual, como referido, recai na sua proximidade com a arte contemporânea. Este efeito ocorre por variadas razões nomeadamente por intermédio do uso de códigos gráficos e linguísticos de diferentes formas de expressão artística num mesmo espaço pictórico (podemos encontrar num livro de ilustração a modelagem, a pintura, a colagem em perfeita harmonia estética). Não existem fronteiras entre as artes, que interpenetram-se, contaminam-se, ampliando as potencialidades gráficas da imagem visual. A coexistência harmoniosa de várias técnicas tradicionais e digitais, permite também perceber que o vocabulário artístico foi-se expandindo tornando-se hoje mais rico e, simultaneamente, mais complexo.

Do mesmo modo a intencionalidade e a representação expressiva sofrem alterações do ponto de vista concetual e plástico nomeadamente na seleção dos temas a abordar mais próximos da nossa sociedade de hoje (o multiculturalismo, o direito à diferença, o divórcio, a adoção, os novos medos). Os ilustradores usam o seu poder mediador para refletir sobre o contexto cultural que nos rodeia, representando de forma gráfica a sua perspetiva dos princípios, costumes, valores éticos, morais e estéticos, entre outros. Os temas tratados pelos artistas são temas que preocupam a sociedade atual sendo tratados de acordo com as suas experiências e identidades. A relação entre a vida e a arte sempre alimentou o espírito artístico, tendo o quotidiano, cada vez mais, ocupado uma posição central nas artes visuais da atualidade. O dia-a-dia, os simples objetos de uso utilitário (tecidos, cartão, objetos naturais, papel de jornal, latas, fios, embalagens, etc.), bem como outros reciclados comuns da vida quotidiana são integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados atingindo o estatuto de objetos artísticos que permitem à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis, alimentando-se reciprocamente. Para tal, o artista recorre a diferentes referências, cruzando dessa forma territórios e categorias até então distintas. Esta situação integra a criança no mundo ao qual pertence, aproximando-a da realidade por ela vivida, promovendo a sua identidade e o sentimento de pertença à comunidade. A ilustração permite à criança falar e descrever as situações de seu tempo, do espaço em

que vivem, da realidade que a cerca. Em suma, mostra-lhe uma leitura e aprendizagem do mundo e da vida, desperta-lhe a curiosidade e impulsiona a vontade de descobrir.

As representações visuais encerram, ainda, modos de ver e julgar visualmente o que nos rodeia (Chaplin, 1994; Sauvageot, 1994; Berger, 1999). Uma representação visual, mesmo sendo contemplada como uma realização de autor, denuncia um momento histórico preciso, nas suas convenções, tecnologias e técnicas de figuração, no modelo cognitivo e ideológico. Revela as particularidades sociais que animam as relações específicas entre sujeito e objeto representado. É, para todos os efeitos, testemunha histórica de um ato simbólico expressivo daquilo que são o agente da representação e o agente representado.

Howard Gardner destaca e defende um conjunto de ideias e princípios que, na realidade, deveriam servir de guiões tanto para qualquer educador de infância, como para qualquer escritor/ilustrador de livros para crianças: “Eu quero que as minhas crianças compreendam o mundo, mas não apenas porque o mundo é um lugar fascinante e a mente humana é curiosa. Quero que o compreendam de modo a se posicionarem para fazer dele um lugar melhor. O conhecimento não é o mesmo do que moralidade, mas precisamos de o compreender se quer evitar erros do passado e seguirmos direções mais produtivas. Uma parte importante dessa compreensão é a de saber quem somos e o que podemos fazer... Finalmente, devemos sintetizar as nossas compreensões sobre nós mesmos. A performance para compreender o que importa é a que podemos levar a cabo como seres humanos num mundo imperfeito que podemos afetar, para o bem e para o mal” (Gardner, 1999, p.180-181).

Igualmente a organização da imagem pictórica (a escolha dos elementos que devem constar da imagem, aqueles que devem estar em destaque, os fundos, a articulação com da imagem e do texto, etc.) é agora alvo da atenção do artista.

Nesse sentido, as ilustrações de qualidade evitam enfoques miméticos sobre a realidade e reproduções *fotográficas* e/ou demasiado realistas conjugando em si mesmo um conjunto de estratégias que tornam inevitável o seu impacto sobre o público, apelando para uma postura ativa centrada na descodificação da imagem através da leitura cumulativa dos seus elementos constituintes quebrando uma passividade contemplativa tradicional.

Esta situação advém, em grande medida, da postura do artista perante a arte e para a qual muito contribuiu a sua formação académica. O contato e o estudo aprofundado de diferentes movimentos artísticos, diferentes formas de expressão contemporânea, a sua prática artística na qual a investigação, o processo criativo e sensibilidade estética ultrapassam as normas convencionais artísticas, estão hoje evidenciadas na forma de ilustrar. Resultado desta nova atitude é o facto de hoje se perceber, através de enorme número de publicações infantis, que o livro se transforma numa espécie de galeria de arte dinâmica com imagens móveis que viajam com os textos. Como refere Andricaín, “un libro ilustrado por un artista relevante, bien editado y mejor impreso, puede funcionar, entonces, como una sala de arte. Y si un libro actúa como una pequeña galería, entonces, una buena biblioteca de libros ilustrados funciona como un museo” (Andricaín, 2005, p.43). Os artistas têm vindo a perceber que a ilustração é um recurso didático muito próximo das crianças que influencia a sua forma de ver e que permite prepará-las para apreenderem novas formas artísticas, potenciando a formação de novos públicos nas artes e na cultura. De acordo com Camargo (1995, p. 33), seja no livro ilustrado, em que a visualidade dialoga com o texto, seja no livro de imagem, em que a ilustração é a única linguagem, várias são as funções que ela assume no texto, ao descrever, narrar, simbolizar, brincar, persuadir e pontuar pela linguagem plástica.

Este convite à participação ativa das crianças no processo artístico, no caso concreto da ilustração, quer como simples apreciadoras, quer ainda como co autoras em experiências mais ricas e mais ousadas, contribuiu em definitivo para a abolição da ilustração como fenómeno meramente decorativo e redundante do texto narrativo. A ilustração atual tende a ser mais interativa e próxima do mundo das crianças de hoje, tentando estabelecer nexos entre problemas, lugares, tempos e pessoas e articulando conteúdos interdisciplinares. Daí que faça todo o sentido a sua inclusão no currículo escolar. E se as práticas artísticas estão a mudar, se já não existe um discurso artístico totalizador e legitimador para a ilustração, se os seus fundamentos e meios expressivos são diversos, também a educação pré-escolar deve acompanhar essa mudança na sua prática. Atualmente o professor não se pode pautar apenas pelo domínio de um conjunto fixo de conhecimentos, devendo, pelo contrário, estar apto a renová-los, a reinterpretá-los e a problematizá-los.

A ilustração atual: impacto na educação de infância

O contato visual das crianças com formas visuais, técnicas, materiais e temas indagadores e provocatórios transferidos das propostas artísticas atuais é, em si mesmo, uma forma de educação estética e artística.

Corroborando com a afirmação da ilustradora checa Kveta Pacovská de que *um livro ilustrado é a primeira galeria de arte que uma criança visita*, pode-se afirmar que um livro ilustrado, se provido de imagens com proeminente valor estético, pode constituir um relevante contributo para a educação artística pelas suas potencialidades na sensibilização do olhar e do sentido estético, essenciais para a formação da criança como leitor visual e criadora de imagens.

A ilustração, estabelecendo uma relação entre a criança e a arte atual, adquire uma funcionalidade lúdica na aprendizagem, contribuindo de forma indelével para a construção da sua identidade. Neste sentido, Bruner refere-se à “(...) narración como forma de pensamiento y como una expresión de la visión del mundo de la cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos y el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros.” (Bruner, 1997:15).

A criação artística como instrumento de desenvolvimento cultural e social tem cada vez mais importância. Para que a difusão da arte como valor social e cultural seja efetiva e de ampla repercussão, o professor deve selecionar livros cujos textos/imagens levem, como diz Hernández (2007), à definição de uma nova narrativa educativa: a relevância da visão e da visualidade no mundo contemporâneo, as mudanças nas representações sociais sobre a infância, as mudanças nas artes visuais e a necessidade de novos saberes para a educação.

A ilustração atual propõe um trabalho artístico como fonte para a aprendizagem interdisciplinar, promove a perceção e o uso reflexivo da imagem, articula a exploração de conteúdos diversos assim como a interpretação e a criação de artefactos visuais.

Propor a utilização da ilustração como recurso visual, como estímulo da cultura visual, favorece caminhos e formas de aprendizagem ativos, para gerar diálogos de interpretação e compreensão de subjetividades nas crianças assumindo a posição, como Aguirre, que “desde un punto de vista educativo, lo que (..) interesa del arte o la cultura visual concebidos como experiencia, es su capacidad de convertirse en detonante de la

transformación personal de los usuarios, tanto en su calidad de productores como receptores” (Aguirre, 2011, p. 41).

Todavía, a interpretação e comprensión das imáxens requere unha aprendizaxe no sentido da literacia visual. A expresión literacia visual ampliou-se, estando presente en documentos emanados polo Ministerio da Educación, onde é feita referencia á relación que a crianza establece coa imáxen. Nas Metas de Aprendizaxe (2010) publicadas polo Ministerio da Educación é mencionado que a expresión Plástica asenta no desenvolvemento das competencias en “Literacia nas Artes” nomeadamente: “no desenvolvemento da capacidade de expresión e comunicación”, “na comprensión das artes no contexto”, “na apropiación da linguaxe elemental das artes” e no “desenvolvemento da creatividade” (Metas de aprendizaxe, 2010).

Segundo Camargo, “tal como a lectura da palabra depende do coñecemento do mundo e do coñecemento lingüístico, a lectura da imáxen tamén depende do coñecemento do mundo e do coñecemento da linguaxe visual” (2006: 13). Isso significa que non basta sómente ver, é preciso aprender a ver. Engana-se quen acredita que a lectura de imáxens sexa puramente instintiva ou fácil; comprender unha narrativa visual presupón unha alfabetización do olhar. Aprende-se a ler, mas tamén a ver - e o papel do educador é, tamén, mostrar como decifrar os códigos visuais, moitas veces extremadamente sofisticados. Como afirma Almejeiras, “el papel de la educación artística debiese ser el alfabetización artística” (1991:47). Acrescenta aínda que “la observación, atenta de la realidad circundante, el estímulo de la creatividad, la motivación, comunicación e interpretación de los lenguajes artísticos serían la base de la alfabetización visual” (1991: 49).

Corroborando con Tishman e Palmer (2007), observar arte requere pensar, sendo un modo de cultivar disposicións de pensamento. A aproximación das crianzas á arte, mesmo que através da exploración de ilustracións, constitúe unha oportunidade para o desenvolvemento destas *disposicións de pensamento* que envolven observar, describer, interpretar, cuestionar e investigar, explorar puntos de vista, explorar complexidades visuais, comparar e relacionar (Tishman e Palmer, 2007).

Segundo Sergio Andricaín (2005), a ilustración actual é un camiño para a apreciación das artes visuais e para o desenvolvemento da comunicación. É un meio, por exceléncia, para promover a sensibilidade estética da crianza, para estimular os seus

sentidos para diferentes formas ver e representar, que ultrapassam o figurativo, o óbvio, o estereótipo, e por conseguinte, do perigo do cliché.

Metodologia de investigação

Investigar o reconhecimento e a atenção que os educadores de infância, em termos concretos, facultam à ilustração enquanto recurso pedagógico apresenta-se como necessário para se sustentar uma intervenção formativa a este nível.

A definição de uma pergunta de partida foi essencial para orientar o desenvolvimento do trabalho. Deste modo, a pergunta de partida que norteou o estudo desenvolvido é a seguinte: *Que importância é concedida pelos educadores de infância à ilustração enquanto elemento potenciador de aprendizagem?*

Os objetivos principais determinados para esta investigação relacionam-se essencialmente com o conhecimento sobre as representações que os educadores de infância possuem sobre a importância da ilustração para o processo educativo e de aprendizagem das crianças e sobre o modo como a ilustração é explorada enquanto recurso pedagógico tratando-se de um estudo de natureza exploratória com uma abordagem metodológica quantitativa.

Por conseguinte, os **objetivos** definidos baseiam-se em: perceber que importância o educador de infância concede à ilustração quando seleciona os livros que pretende apresentar às crianças; perceber que intencionalidade educativa subjaz a ação do educador de infância quando explora a ilustração com as crianças; conhecer os critérios que o educador de infância considera ao selecionar livros infantis para a sua intervenção educativa; conhecer as estratégias que o educador de infância utiliza para explorar as ilustrações dos livros com as crianças; perceber o interesse que as crianças manifestam pelas ilustrações.

Sujeitos do Estudo

A amostra, sendo de conveniência, por se ter selecionado os membros da população mais facilmente acessíveis para a obtenção da informação (Carmo e Ferreira, 1998; Sousa, 2009), é composta por 58 educadores de infância selecionados pelo facto de exercerem funções, no distrito do Porto, em instituições cooperantes de uma Escola Superior de Educação.

Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e de análise de dados

O instrumento de recolha de dados utilizado para procurar respostas à pergunta de partida e aos objetivos determinados foi o inquérito por questionário, definido por Marconi e Lakatos (2002, p. 98) como “(...) um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. A utilização de questionários tem como principais vantagens a economia de tempo e obtenção de um grande número de dados, podendo chegar a um maior número de pessoas e área geográfica. Assim, obtém-se respostas mais rápidas e precisas, com maior liberdade e segurança quanto ao anonimato e pela menor influência do investigador.

Com intuito de responder aos objetivos da investigação, o questionário criado para o estudo contém um total de 19 questões que se debruçam sobre a caracterização socio profissional dos educadores de infância inquiridos (7 questões) e sobre a importância concedida à ilustração, estratégias pedagógicas utilizadas nesta área pelo educador e o impacto verificado nas crianças da sua exploração (11 questões).

Apresentação e Discussão dos Resultados

A partir das respostas dadas ao questionário, verifica-se, como representado na tabela I, que a maioria dos educadores de infância inquiridos (79,7%) possuem idades inferiores a 40 anos e que 21% possuem idades superiores a 40 anos o que revela ser uma amostra maioritariamente jovem.

Tabela I – Idade dos educadores

21-30 anos	31-35 anos	36-40 anos	41-45 anos	≥ 46 anos
15%	36%	28%	9%	12%

Constatou-se que somente um educador de infância é do género masculino o que reforça o facto de ser uma profissão exercida sobretudo por mulheres.

Tabela II - Género dos educadores

Feminino	Masculino
98%	2%

Pela tabela III pode-se apurar que a maioria dos educadores (84,5%) possui como grau académico a Licenciatura. Possui ainda o Bacharelato 1,7% e 6,9% dos educadores expandiram a sua formação tendo obtido o Mestrado.

Tabela III – Grau académico

Bacharelato	Licenciatura	Mestrado
1,7%	84,5%	6,9%

Relativamente ao tipo de instituições onde os educadores exercem a sua função docente, 50% dos educadores trabalha numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), 43,1% trabalha numa instituição particular e/ou cooperativa e 5,2% trabalha numa instituição pública.

Tabela IV - Tipo de instituição onde trabalha

Pública	Particular e/ou cooperativa	IPSS
5,2%	43,1%	50%

Como se verifica na tabela V, todas as instituições pertencem ao distrito do Porto apesar de variarem quanto ao concelho. O concelho onde trabalham mais educadores inquiridos é o concelho da Maia com 31%, seguido do Porto com 17,2% enquanto que os restantes educadores se distribuem por instituições pertencentes aos concelhos de Valongo (12,1%), Vila Nova de Gaia (12,1%), Matosinhos (10,3%), Rio Tinto (3,4%) e Gondomar (1,7%).

Tabela V - Localidade da instituição

Valongo	V. N. de Gaia	Maia	Porto	Matosinhos	Gondomar	Rio Tinto
12,1%	12,1%	31%	17,2%	10,3%	1,7%	3,4%

Pode-se verificar, pela tabela VI, que um menor grupo de educadores (12,1%) trabalha com grupos com crianças de diferentes idades em simultâneo – grupos mistos – e um maior número de educadores (32,8%) trabalha com um grupo de crianças de 5 anos, 25,9% trabalha com crianças de 4 anos e 27,6% trabalha com crianças de 3 anos.

Tabela VI - Idade do grupo de crianças com quem trabalha

3 anos	4 anos	5 anos	Misto: 3+4 anos	Misto: 4+5 anos	Misto: 3+4+5 anos
27,6%	25,9%	32,8%	1,7%	5,2%	5,2%

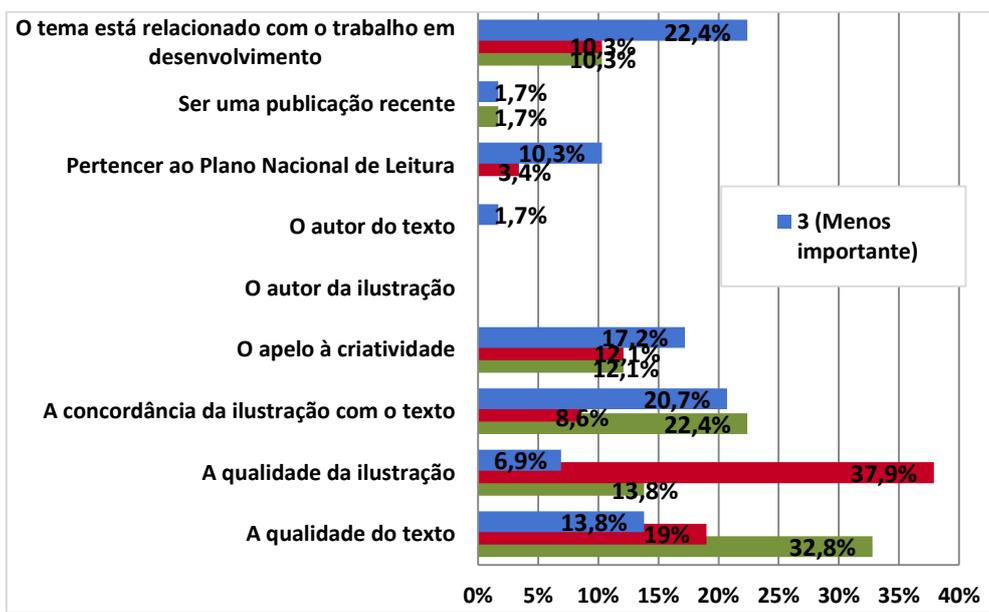
Os dados recolhidos permitem verificar (ver tabela VII) que é o educador que tem um maior impacto na seleção dos livros infantis a serem disponibilizados às crianças na instituição educativa. A direção/coordenação da instituição tem uma menor influência nos livros selecionados (22,4%). Ainda, 36% dos educadores inquiridos referem que as crianças também têm voz na seleção dos livros infantis disponibilizados e 34,5% refere que alguns livros são oferecidos. Pôde-se verificar que uma educadora menciona somente livros oferecidos podendo-se deduzir que a qualidade dos livros, nesta sala, está sobretudo dependente de quem os oferece.

Tabela VII – Quem seleciona os livros infantis para a sala

Educador	Direção/coordenação da instituição	Crianças	Oferecidos
96,6%	22,4%	36,2%	35,5%

Pelo gráfico seguinte, observa-se que os educadores não têm como principais critérios na seleção dos livros o autor da ilustração. Consideram pouco importante ao autor do texto e o facto de ser uma publicação recente em detrimento da qualidade do texto em que 32,8% refere como sendo o critério mais importante. Dão também muita importância à concordância da ilustração com o texto (22% refere como mais importante), a qualidade da ilustração (37,9% refere como o 2º aspeto mais importante). Pode-se assim referir que os critérios mais considerados na seleção dos livros são, em primeiro lugar, a qualidade do texto e, em segundo lugar, a qualidade da ilustração.

Gráfico I - Critérios que tem em conta na escolha dos livros infantis



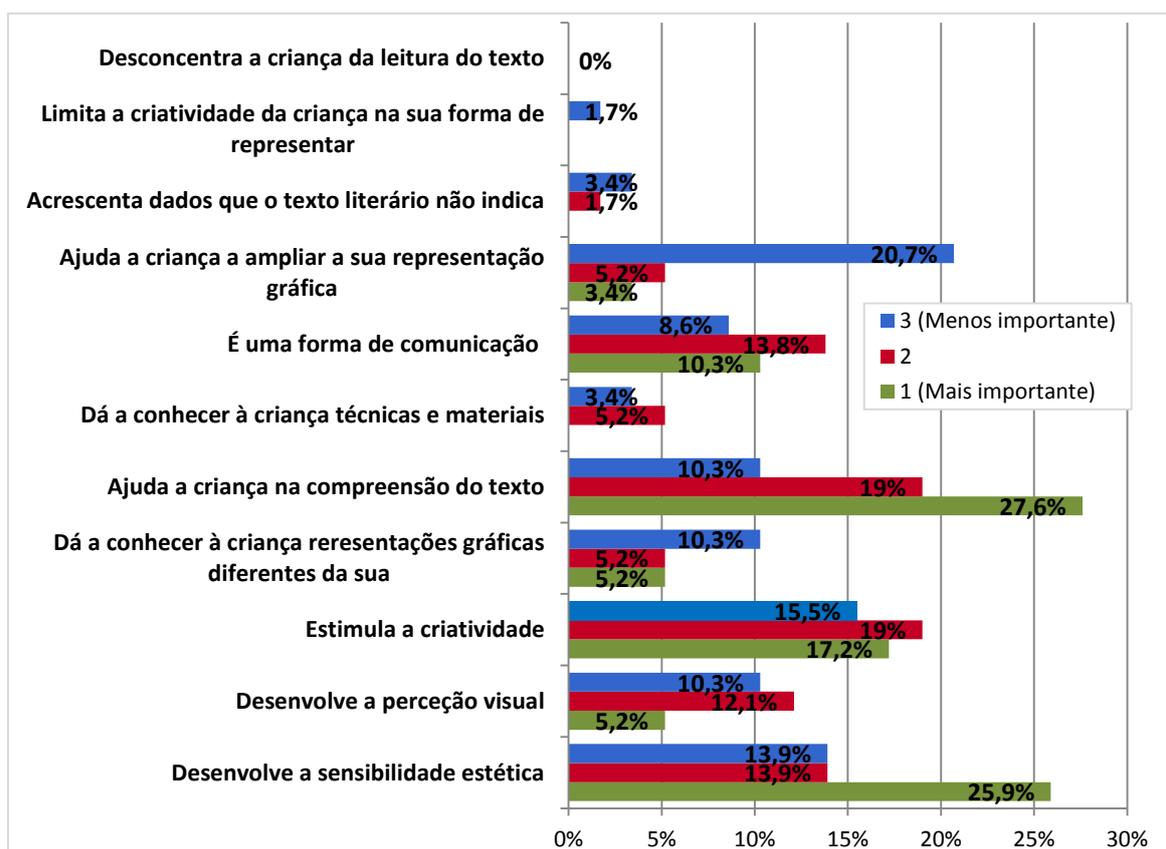
Dos educadores inquiridos, 87,9% refere que dá muita importância à ilustração quando seleciona os livros e 10,3% dão alguma importância. Nenhum educador menciona que dá pouca ou nenhuma importância à ilustração.

Tabela VIII - Importância concedida à ilustração quando seleciona os livros

Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita
0%	0%	10,3%	87,9%

A razão que os educadores de infância inquiridos mais apontam como sendo a mais significativa face à importância concedida à ilustração diz respeito ao facto de esta ajudar a criança na compreensão do texto. O facto de a ilustração ser apontada como promotora do desenvolvimento estético e da criatividade também são razões apontadas de forma mais expressiva.

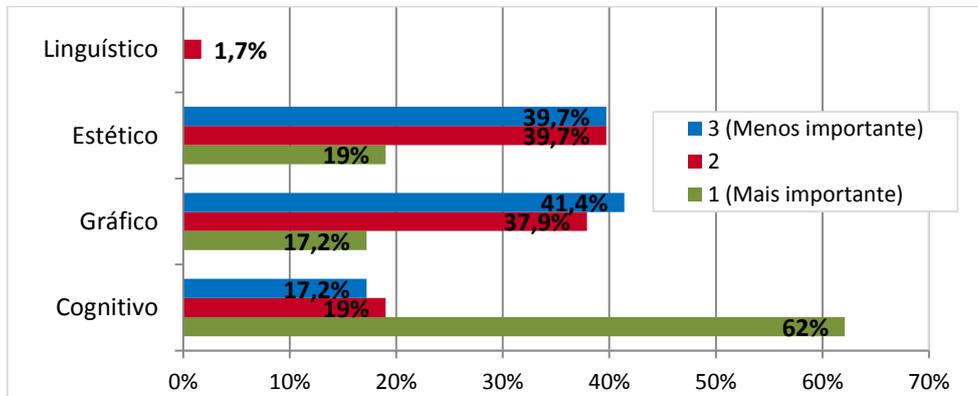
Gráfico II - Razões que justificam a importância concedida à ilustração



Os educadores de infância consideram que a ilustração tem uma influência mais importante no desenvolvimento cognitivo das crianças (62% referem como o domínio

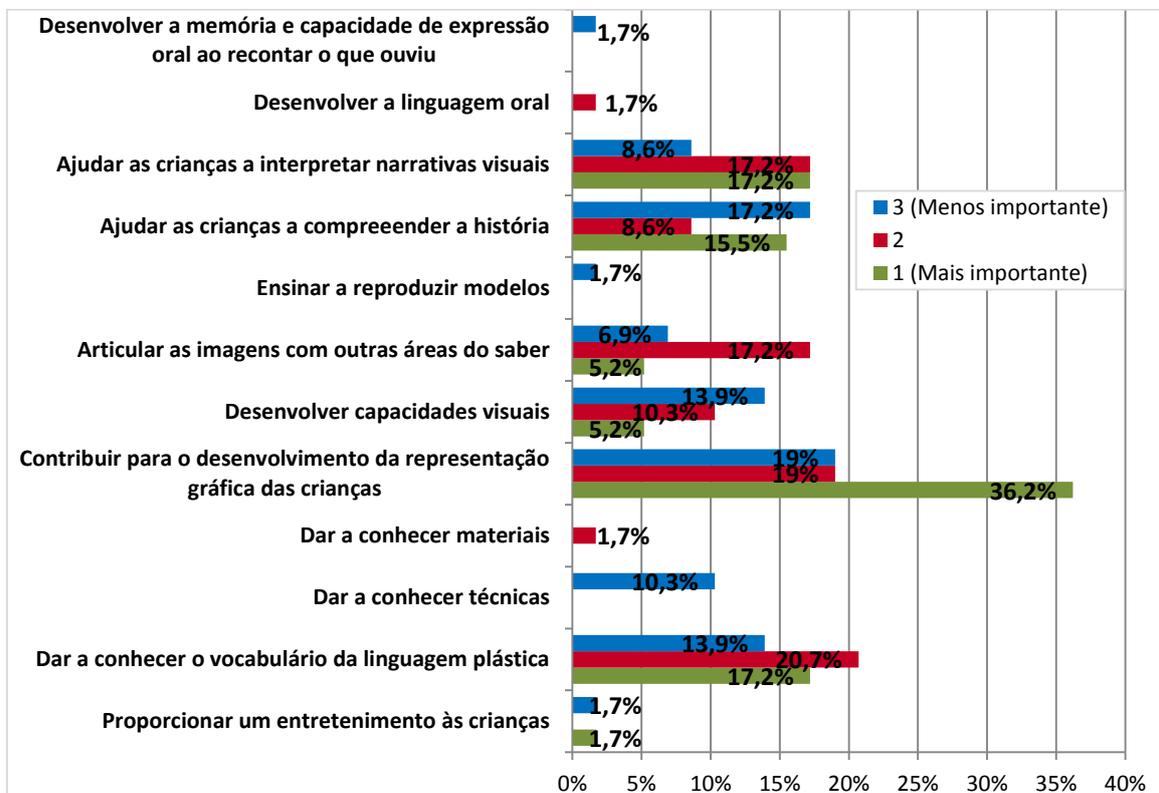
mais influenciado) em confrontação com o desenvolvimento estético, gráfico ou linguístico.

Gráfico III - Domínios de desenvolvimento em que a ilustração poderá ter influência na criança



Os educadores mencionam que quando trabalham com a ilustração têm como principais objetivos contribuir para o desenvolvimento da representação gráfica das crianças seguindo-se objetivos como dar a conhecer o vocabulário da linguagem plástica, ajudar as crianças a interpretar narrativas visuais e ajudar as crianças a compreender a história.

Gráfico IV - Objetivos que pretende alcançar quando trabalha a ilustração com as crianças



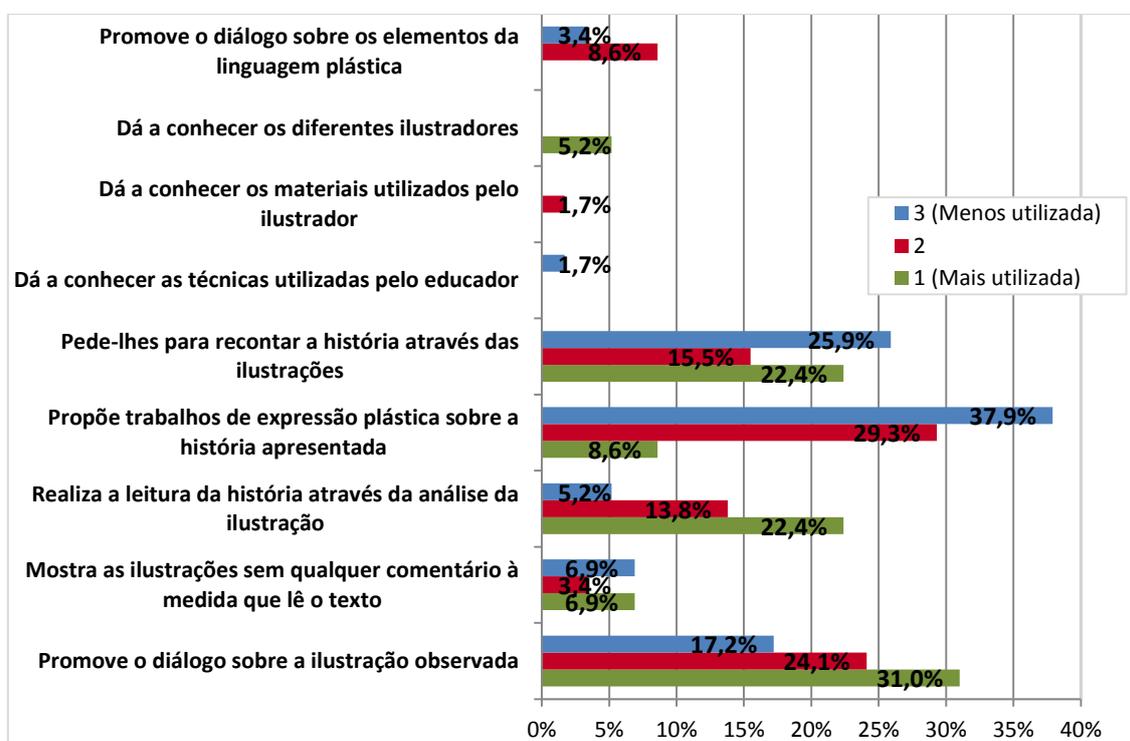
Somente uma educadora de infância refere não ser frequente mostrar imagens quando conta uma história. Mostrar imagens às crianças quando contam histórias revela-se uma prática comum por parte dos educadores.

Tabela IX - Quando conta uma história às crianças, é frequente mostrar as imagens

Sim	Não
98,3%	1,7%

O diálogo sobre a ilustração observada, o reconto da história a partir das ilustrações e propostas de trabalhos de expressão plástica sobre a história apresentada são as estratégias mais utilizadas pelos educadores de infância para explorarem a ilustração.

Gráfico V – Como trabalha a ilustração com as crianças



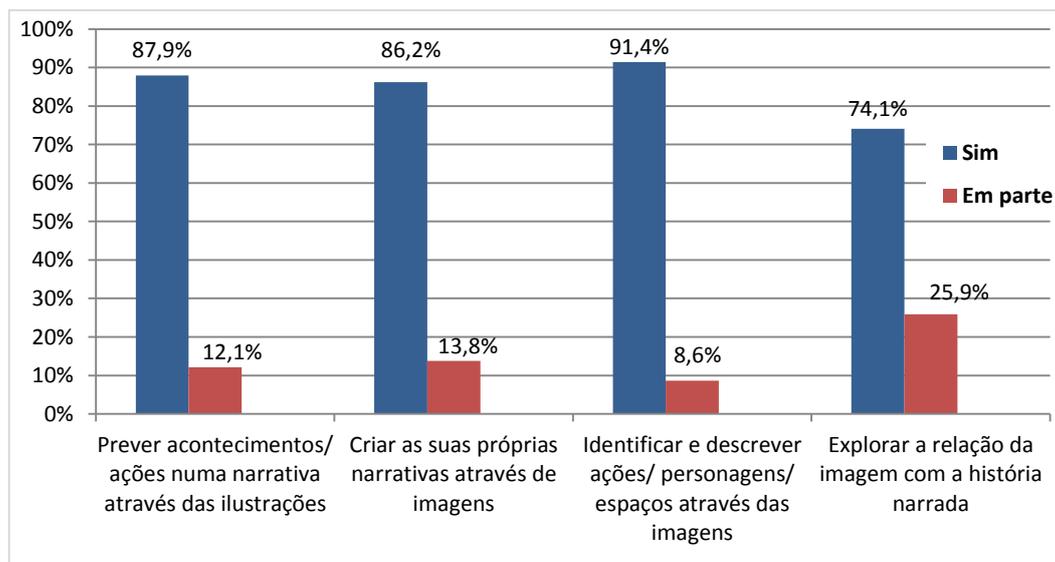
Pela tabela seguinte percebe-se uma grande diversidade de ilustradores que são dados a conhecer às crianças. Verifica-se que muitos dos nomes referidos são ilustradores portugueses. Manuela Bacelar (65,5%), André Letria (56,9%) e Marta Torrão (44,8%) são os ilustradores mais apresentados às crianças.

Tabela X - Ilustradores apresentados às crianças

Manuela Bacelar	65,5%	Rosa Maria Curto	1,7%
André Letria	56,9%	Inês Burgos	1,7%
Marta Torrão	44,8%	José Matos	1,7%
Carla Pott	25,9%	Miguel Tanco	1,7%
Madalena Matoso	22,4%	Mafalda Sá	1,7%
Cristina Valadas	20,7%	Maria João Lopes	1,7%
João Vaz de Carvalho	15,5%	Rui Truta	1,7%
Gémeo Luís	12,1%	Christian Voltz	1,7%
Eric Carle	6,9%	Carla Antunes	1,7%
Pedro Leitão	5,2%	David Mckee	1,7%
Kveta Pacovská	4,2%	Oliver Jeffers	1,7%
Fátima Afonso	3,4%	Helga Bansch	1,7%
Raquel Pinheiro	3,4%	Susana Oliveira	1,7%
Oscar Villá	3,4%	Mafalda Milhões	1,7%
Sérgio Mora	3,4%	Joana Quental	1,7%
Yara Kono	3,4%	Leo Lionni	1,7%
Bernardo Carvalho	3,4%	Armando Alves	1,7%
Marta Madureira	3,4%	Gianni Rodari	1,7%
José Cardoso Marques	3,4%	Pierre Couronne	1,7%
Liliane Crismer	3,4%	Elsa Lé	1,7%
Roger Olmos	3,4%	Danny Wojciechowski	1,7%
Joana Quental	3,4%	Ute Krause	1,7%
Joana Alves	1,7%	Sarah Pirson	1,7%
Daniela Gonçalves	1,7%	Anthony Browne	1,7%
Carla Nazareth	1,7%		

Todos os educadores de infância são unânimes ao afirmar que as crianças preveem acontecimentos/ações numa narrativa através das ilustrações (87,9%), criam as suas próprias narrativas através de imagens (86,2%), identificam e descrevem ações/personagens/ espaços através das imagens (91,4%), exploram a relação da imagem com a história narrada (74,1%).

Gráfico VI – Capacidades das crianças perante o visionamento de ilustrações



Somente 3,5 % dos educadores referiram que as crianças não possuem livros de ilustração ao seu acesso na sala.

Tabela XI - Existência de livros de ilustração ao acesso das crianças

Sim	Não
93,1%	3,5%

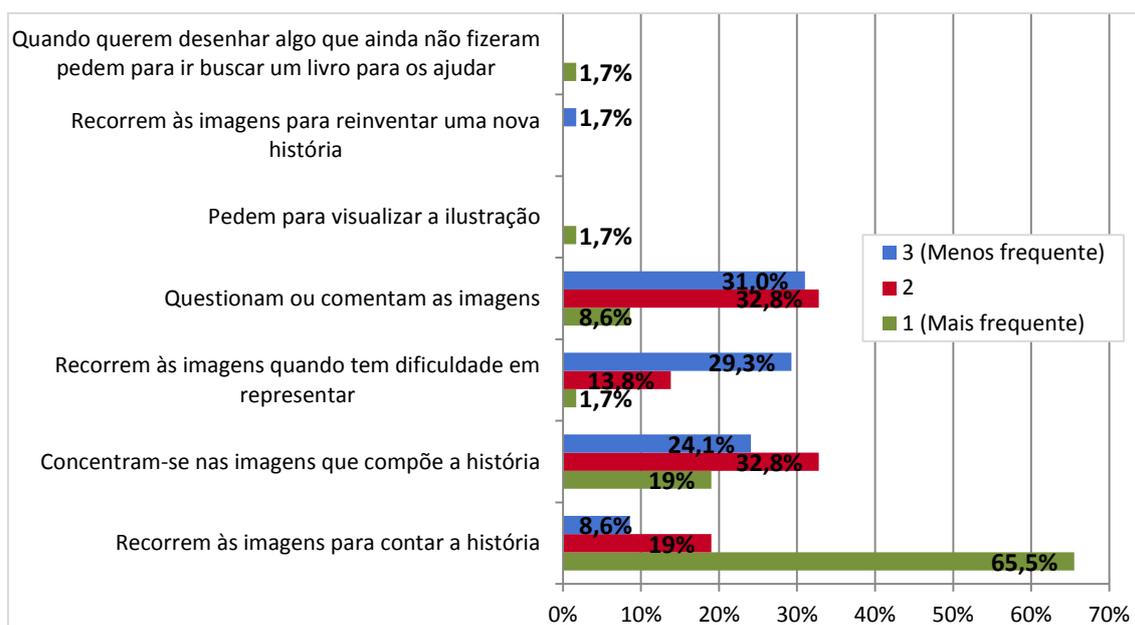
Os educadores, na sua maioria (65,5%), referem que as crianças dão muita importância à ilustração enquanto 29,3% dos educadores não são tão afirmativos relativamente à reação de importância concedida pelas crianças à ilustração, referindo que estas dão alguma importância. Os restantes 3% de educadores não responderam a esta questão.

Tabela XII – Importância dada pelas crianças à ilustração

Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita
0%	0%	29,3%	65,5%

O interesse que as crianças demonstram pela ilustração é, segundo os educadores inquiridos, sobretudo verificável quando recorrem às imagens para contar a história (65,5% - mais frequente).

Gráfico VII –Modo como as crianças demonstram interesse pela ilustração



Considerações finais

Os dados recolhidos a partir do inquérito por questionário efetuado aos educadores de infância permitem apurar que a ilustração é entendida e usada pelos educadores como um elemento com potencialidades pedagógicas ao qual reconhecem valor centrando a sua atenção em ilustradores portugueses de reconhecido mérito nesta área que utilizam uma linguagem contemporânea e que vai ao encontro das potencialidades educativas apresentadas neste artigo. Na seleção dos livros, os educadores valorizam sobretudo a qualidade do texto, embora a qualidade da imagem seja também uma das suas prioridades. Esta questão justifica que a maioria dos educadores considere a ilustração como elemento que ajuda a criança na compreensão do texto ainda que salientem também a importância no desenvolvimento da sensibilidade estética, contribuindo sobretudo para a representação gráfica e para o conhecimento do vocabulário da linguagem plástica.

São várias as estratégias que os educadores utilizam para trabalhar a ilustração que passam fundamentalmente pelo diálogo sobre a imagem, a leitura da história através da análise da ilustração que permitem à criança, como os mesmos referem, preverem acontecimentos/ações numa narrativa, criarem as suas próprias narrativas, identificarem e descreverem ações, personagens e espaços através das imagens, explorarem a relação da imagem com a história narrada. Também os trabalhos sobre expressão plástica são

uma das estratégias de eleição dos educadores. Em suma, podemos afirmar que existe uma preocupação por parte dos educadores em centrarem o seu trabalho quer no aspeto cognitivo, quer ao aspeto produtivo da educação artística que pressupõe um impacto no desenvolvimento das crianças. Este impacto advém do enorme interesse das próprias crianças na ilustração e pelo facto de terem livre acesso aos livros de ilustração. Este aspeto verifica-se fundamentalmente quando elas recorrerem às imagens para contar histórias e quando as questionam ou as comentam de forma livre e espontânea.

Para finalizar, é importante referir que as ilustrações enquanto recurso pedagógico concorrem para “alfabetização visual”, aquela que compreende o universo das imagens, e cuja leitura permite que se amplie o prazer de ver, para compreender o sentido de que se reveste o texto. A leitura da ilustração permite à criança desenvolver uma maior capacidade de avaliação e compreensão das imagens que as cercam e que compõem a cultura visual do seu tempo. Ampliando a sua visão, as crianças poderão ser capazes de questionar e criticar a qualidade das ilustrações dos livros que leem, não apenas quanto ao seu carácter estético, mas também no que se reporta ao significado das imagens relacionando-as com o mundo que os circunda. Explorar visualmente as ilustrações é aproveitar o museu na própria sala de atividades e promover, por conseguinte, disposições de pensamento.

Referências bibliográficas

- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Aguirre, I. (2011). El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes. In Viadel Marin, R. (coord) *Infancia, mercado y educación artística* (pp. 41-58). Granada: Dykinson.
- Almejeiras, M. (1991). Consideraciones sobre la educación artística. En Hernández, F., Tovar, A. & Marín, R. (Org.). *¿Qué es la Educación Artística?* (pp. 45-65). Barcelona: Sendai.
- Andricaín, S. (2005). El libro infantil: Un camino a la apreciación de las artes visuales. In *Primeras Noticias – Revista de literatura, Especial Ilustración y cómic*. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía, n.208, 39-46.
- Berger, J. (1999). *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chaplin, E. (1994). *Sociology and Visual Representation*. Londres: Routledge.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hernández, F. (1997). *Cultura visual y educación*. Morón (Sevilla): M.C.E.P.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2007) Works of art are good to think about. In R. Niehoff & R. Wenrich (Eds.), *Thinking and learning with images: interdisciplinary approaches to aesthetic education*. Munich: Kopaed Publishing.
- Sauvageot, A. (1994). *Voires e Savoirs: Esquisse d'Une Sociologie du Regard*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mulcahey, C. (2009). *The story in the pictures: Inquiry and artmaking with young children*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University and National Art Education Association.
- Uribe, V. e Delon, M, (1983). La selección de libros para niños: la experiencia del Banco del Libro. Caracas: *Revista Parapara*, nº 8.

MEDIAÇÃO CULTURAL: A EDIÇÃO E A SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS CULTURAIS/ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO GOSTO

Isabel Garcez

Universidade de Lisboa

isabelgarcez66@gmail.com

RESUMO: São as sucessivas políticas culturais públicas que definem a cultura de um país e não será por acaso que a leitura é um campo sempre privilegiado, pois o livro permite aceder democraticamente à obra original de um autor – cada um dos exemplares é tão autêntico como qualquer outro –, apresenta-se com grande potencial perante as novas tecnologias e é, de entre os vários produtos culturais, um dos mais acessíveis.

O atual ambiente cultural – que tende à valorização de formas culturais tidas como populares – não é argumento para diminuir a qualidade da formação de públicos, pois estes devem tornar-se aptos a usufruírem prazenteiramente das formas mais exigentes de arte. Assim, o papel do Estado – no caso o Plano Nacional de Leitura –, da Escola – nomeadamente o programa Ler + Escolas – e, finalmente, dos Editores – no que concerne às suas linhas editoriais e às relações que estabelecem, tanto com o PNL como com as escolas – deverão ser vistos como agentes preferenciais na formação de públicos e na construção do gosto desses mesmos públicos, pois é a partir do gosto que se constrói a gramática que nos permite aceder às muitas representações possíveis do mundo.

*Como já dizia Karl Marx,[...] é preciso considerar a sensibilidade
“como atividade prática dos sentidos do homem”
(Piaget, 2010: 167)*

Iniciamos esta reflexão com uma rara citação em que os editores, os autores e os livreiros são contemplados na listagem dos mediadores da leitura:

É muito importante a figura do *mediador* [...] (pais, professores, educadores, assistentes sociais ou bibliotecários, ainda que, em boa verdade, deveríamos considerar também como tal os editores, os autores ou os livreiros). (Lluch. *Apud* Torremocha, 2010:98).

Em nossa opinião, a presença rara destas tradicionalmente “excluídas” figuras nos inúmeros estudos sobre mediação cultural, em geral, e mediadores de leitura, em particular, dever-se-á a vários fatores: o facto de serem muito poucos os autores, editores e livreiros que também refletem criticamente sobre as suas funções profissionais, entre elas, o seu papel na mediação da leitura; o facto de estas figuras estarem posicionadas na cadeia dos livros e da leitura “antes” de os livros chegarem aos leitores – o que acaba por permitir uma “síndrome” semelhante àquela que leva as crianças a pensar que o leite “nasce” nos pacotes, ou que, por analogia, os livros “nascem” nas prateleiras; e, finalmente, o facto de atualmente a mediação cultural estar

marcadamente mercantilizada, o que “afasta” estes quadros da responsabilidade social e cívica do seu trabalho.

A esta lista de fatores, acrescentamos ainda a particularidade da figura do autor, primeiro ator em todo o processo – pelos menos, o autor-artista –, mas que, muito embora esteja mais ou menos consciente de que o seu trabalho oferece leituras do mundo, não está, na esmagadora maioria dos casos, a pensar no tipo de receção que a sua obra terá.

Assim, qualquer trabalho sobre mediação cultural e de leitura deveria implicar refletir também sobre as figuras do autor, do editor e do livreiro, pois só com eles se poderá integrar o estudo sobre a edição e, sem refletir sobre a edição propriamente dita, qualquer estudo sobre mediação cultural conterà uma lacuna grave.

O que é um inédito? O que é a edição? O que é um édito? Como as próprias palavras indicam, há, entre o primeiro e o último, uma dimensão temporal, porque um “inédito” só pode existir *antes* de deixar de o ser, *ie*, antes de ser “édito”, dado que a edição tem um sentido único e irreversível. É a edição que transforma o “inédito” em “édito” –, pelo que nunca será de mais realçar a responsabilidade inerente e intransmissível da edição enquanto mediador do sempre poderoso e misterioso veículo que é a palavra e do modo como esta, através do seu suporte privilegiado – o livro –, se apresenta editada, *ie*, definida, definitiva e pública.

Defendemos que a primeira responsabilidade de um editor é relativa ao próprio texto em que trabalha: desde o primeiro momento, o editor terá de abrir uma plataforma de diálogo exclusiva com o texto, pois só assim se garante que esse texto específico é respeitado em todo o processo de produção, de modo a poder ser acedido, sob a forma de objeto-livro, pelo leitor final com integridade.

As entidades autor – o que cria –, editor – o que medeia – e recetor – o que recebe – têm exatamente a mesma idade histórica, mesmo que as respetivas ações/funções só recentemente¹ tenham a clareza de posicionamento atuais. Parece-nos por isso legítimo deduzir que estarão fadadas a existir em conjunto, para sempre. A obra de arte e/ou de conhecimento pode existir apenas enquanto obra resultante do impulso criador do seu

¹ Genericamente, estas diferentes figuras que, durante a Antiguidade e grande parte da Idade Média, muitas vezes se conjugavam/misturavam na mesma pessoa só depois de Guttenberg começaram a ganhar, cada uma delas, autonomia, tanto em termos de denominação como em termos dos diferentes direitos e deveres que detinham.

autor, independente do mediador ou do recetor, mas o seu estatuto cultural e social só se concretiza na existência da equação completa: inédito + edição = édito.

Mas este “édito” (aqui, sinónimo de livro), se tratamos de obras literárias, de obras de arte, tem a sua existência pública dependente do valor estético que os seus recetores lhe reconhecem, principalmente os recetores institucionais: o Estado e as respetivas políticas culturais, os professores, educadores e bibliotecários, mas também a família e os amigos, assim como, num outro plano, os críticos, os jornalistas e a academia.

E toda esta rede está intimamente ligada à sociedade que a envolve e no papel que é reconhecido à educação, aqui entendida em sentido lato, enquanto motor e modeladora de criadores e públicos. Pelo que a educação não pode ser considerada um mero bem de consumo, principalmente na sociedade atual, uma sociedade que, infelizmente, é mais uma sociedade de informação do que uma sociedade de conhecimento, as quais, como esclarece Pedro Torremocha:

não são, em caso algum, conceitos sinónimos. A “informação” é algo externo e rapidamente acumulável pelas pessoas, mas que pode ser “nada” se uma pessoa não é capaz de a assimilar, de a discriminar, de a processar e de a julgar, e isso só é facultado pela *competência leitora*. O *conhecimento*, pelo contrário, é algo interno, estruturado, que se relaciona com o entendimento e com a inteligência, que cresce lentamente e que pode conduzir à ação². (Torremocha, 2010:95)

Deste modo, o nosso objetivo coletivo, enquanto agentes privilegiados no seio da cultura e do conhecimento, será, como o mesmo Torremocha defende, formar “um cidadão leitor [...] com *competência leitora*, o que permitirá abandonar o sistema de exclusão educativa” (idem, ibidem).

No entanto, a sociedade atual está ainda longe de alcançar este democrático estado social, até porque a pós-modernidade em que vivemos valoriza principalmente a performatividade, isto é, a otimização das performances através da melhor relação “input-output” (Lyotard, 1989:91). Tudo – desde o saber às pessoas – “é e será produzido para ser vendido” (Lyotard, 1989:18), o que implica também ser “comprado”, ou seja, que algo ou alguém o adquira, que se torna seu dono e que, por isso, o controla. E podemos inferir este “comprador” como sendo o recetor, e, assim sendo, remetemo-nos à estética da receção, que tem como base argumentativa a defesa da soberania do

² Tradução minha dos trechos citados deste autor. Destaques no original.

leitor/espetador na receção crítica da obra de arte. Um dos seus principais mentores, Jauss, defende que, perante uma obra de arte, “o destinatário passa a atentar para a nova possibilidade linguística e *pensa*, através dela, toda a língua, todas as suas possibilidades, todo o património do a dizer e do já dito que a mensagem poética arrasta atrás de si como possibilidade entrevista” (Jauss, 1993:69). O que também equivale a dizer que o destinatário, o recetor da obra de arte, processa cada nova obra rececionada segundo o que o seu universo estético determina. E este universo – o gosto – constrói-se, educa-se, desenvolve-se.

Sendo um conceito particularmente subjetivo, é, por essa mesma razão, um conceito com grande plasticidade, elástico e flexível, pelo que pode ser alvo de abusos interpretativos. Se convocarmos Lopes-Graça, segundo o qual, “a educação para o Belo só se faz através do Belo” (Weffort, 2007:50), a educação do gosto deverá abranger tanto recetores como criadores, pois, num contexto tão marcadamente mercantilista, com características globais que se pautam por determinar níveis de performatividade meramente eficazes do ponto de vista comercial, o risco de baixar o nível de qualidade também se aplica à produção, à criação.

O gosto não é isento de “sentido”, apenas significa que, a partir dele, e do inevitável jogo de comparações a que obriga, iremos construindo a nossa própria linguagem, a gramática que nos permite compreender as muitas representações possíveis do mundo. Ou, como Pierre Bourdieu explicita: “A obra de arte só existe enquanto tal, quer dizer, enquanto objeto simbólico dotado de sentido e de valor, se for apreendida por espetadores dotados da atitude e da competência estéticas tacitamente exigidas.” (Bourdieu, 1989: 286)

E não podemos posicionar as questões do gosto e do valor estético sem ser em relação às categorias comumente aceites de cultura erudita, cultura popular e cultura de massas. Mas defendemos que o gosto de muitos pode evoluir no sentido de englobar obras inicialmente consideradas acessíveis apenas às elites, pois o ser humano é “plástico incessantemente modificado pela aprendizagem, pelas influências exteriores, pelo exercício ou a ‘experiência’ no sentido empirista do termo.” (Piaget, 2010:171)

Para clarificar o pensamento que defendemos, retomamos o músico e pensador Lopes-Graça para explicitar o que o conceito popular não é: “não é o mesmo que ordinário e vulgarucho” (Weffort, 2007:46). E serve esta citação plenamente os nossos

intentos porque também pode ser facilmente utilizada para definir o que não é erudito: erudito não é necessariamente nem especial nem exclusivo...

E podemos ainda definir, em semelhantes termos, o que a cultura de massas não tem de ser, pois defendemos, tal como Adorno, que o público, mesmo aquele que é o alvo preferencial dos piores produtos de uma cultura de massas “pode querer algo de correcto” (Adorno, 2003:178), o que só é alcançável através de uma “educação não subordinada ‘à cultura do instrumento’ e à ‘indústria cultural’, uma formação capaz de resistir à ‘adaptação dócil e aplicada à realidade’”. (Lima, 2003:145)

Pelo que, mesmo inseridos num mercado “reificado e avassalador” (Velho, 2003:45), que leva a que em “boa parte das sociedades ocidentais o clássico acervo literário humanista que era a base da formação das elites está bastante desvalorizado”. (Idem, ibidem). É este o papel da educação – e, conseqüentemente, de todos os agentes sociais nela inseridos, quer direta quer indiretamente: oferecer capacidades que permitam a um público cada vez mais alargado aceder às propostas culturais ditas eruditas, assim como a propostas culturais experimentais, inovadoras, aquelas que necessariamente obrigam a um novo e adequado posicionamento do olhar... “Mal iria a escola [...] se se deixasse levar pelas pressões para preparar consumidores em vez de cidadãos.” (Pinto, 2003:94)

E serão estes cidadãos completos e complexos que possuirão “o contexto anterior da experiência em que se inscreve a percepção estética” (Jauss, 1993:68). Se esse “contexto anterior” for rico e exigente, o próprio público tenderá a recusar o facilitismo de muitas das obras da dita cultura popular e/ou de massas e isso elevará necessariamente o nível de qualidade dos produtos comercializados como “bens culturais”.

E, continuando a seguir Adorno: “saber se o público simplesmente pode ou não querer, é uma pergunta que só se decide no plano social” (Adorno. 2003: 174), o que implica assumir a responsabilidade de responder, embora, como o próprio Adorno reconhece, “se me perguntassem quais os critérios para verificar a qualidade a que me refiro [...], ver-me-ia obrigado a ficar calado” (Adorno. 2003: 177). Esta afirmação será, pensamos nós, subscrita por todos os que têm responsabilidade mais ou menos relevante na definição desses “critérios”, mas será igualmente verdade que, no que à leitura diz respeito (e o mesmo se passará com as restantes competências intelectuais e artísticas):

“Ler apenas, ler mais, ler ‘tudo’ não implica, necessariamente, ler melhor.” (Gomes, 2010:77)

Defendemos a democratização no acesso às obras de arte e da democracia criativa inerente ao constante aumento do número de artistas, mas também nos colocamos na posição de que nem uma coisa nem outra deverá pautar-se por uma deficiente formação, seja de criadores ou de públicos. O direito à arte é fundamental, como é fundamental o direito à educação, e o primeiro não é exercido plenamente se o segundo não o anteceder. Daí que o papel do Estado, das academias, dos críticos e dos cada vez mais numerosos mediadores culturais seja cada vez mais determinante.

Não há arte que não seja mais cedo ou mais tarde como tal reconhecida pelas instituições detentoras do poder de dar a conhecer uma obra; não porque, se assim não acontecer, não possa ser arte, mas porque, se não for reconhecida pelas entidades legitimadas para tal, essa obra não tem “existência” social.

Mas esta “existência social” corre permanentemente o risco de se enredar nos meandros dos cada vez mais numerosos *campos de poder* (segundo Pierre Bourdieu, 1989, 56) que se institucionalizaram recentemente como *indústrias culturais*. Embora reconhecendo que muito se progrediu em matéria de indústrias culturais e que o seu potencial positivo na democratização do acesso à arte é muito considerável, reconhecemos também que, cada vez mais agressivas e economicistas, as pós-modernas indústrias culturais confundem criação com criatividade e receção com fruição, no meio de um autêntico “caos comunicativo, que anula a própria ideia de prova de grandeza substituindo-a pela prova de força” (Perniola. 2004:22).

O acervo cultural moderno não pode ser entendido como algo cristalizado e dominado por uma elite oligárquica e distante das vivências da grande maioria dos “consumidores” e da diversidade de práticas culturais, tanto do lado da produção como do lado da receção; no entanto, por outro lado, este acervo cultural também não pode ser definido sob o jugo das “forças de mercado”, porque, como defende a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO, “por si sós, não podem garantir a preservação e promoção da diversidade cultural, condição de um desenvolvimento humano sustentável” (UNESCO, 2002, art. 5.º).

É neste contexto que abordaremos o Plano Nacional de Leitura... Através das listas de livros recomendados para cada nível de ensino – a sua mais notória atividade,

pois o seu selo é já uma diretriz para as escolhas de mediadores e leitores, *a posteriori*, e de autores, editores e livreiros, *a anteriori* –, o PNL tende a complementar, mas não a acentuar, o contacto com os cânones, pois considera-se que esses cânones estão já estabelecidos nos programas curriculares da disciplina de Língua Portuguesa. O PNL procura antes incentivar a leitura de um conjunto eclético de obras, promovendo contactos multifacetados com a leitura com vista a alcançar também as capacidades para contactar com a literatura, pois outra responsabilidade prioritária da Escola será “oferecer a experiência de leitura de textos linguisticamente complexos, distantes no tempo ou de significado pouco transparente” (Colomer, 2010:86).

Integrado no Programa Ler + Escolas está o que mais interessa aos editores: as Listas de Livros Recomendados, pois as vendas destes títulos são, muitas vezes, exponencialmente mais elevadas do que a dos restantes títulos do catálogo das Editoras³. No entanto, o que acabámos de expor não significa que os editores não tenham a consciência de que, na realidade, os restantes títulos equivalentes e os restantes programas de promoção à leitura incrementam o potencial das Listas de Livros Recomendados, seja em contexto de sala de aula ou em contexto de escola/biblioteca e, muitas vezes, na comunidade.

As Listas de Livros Recomendados têm numerosas subdivisões, tanto no que respeita ao escalão etário⁴ como aos tipos de leitura⁵ e, dentro destes, outros subtipos⁶, mas o que se pretende realçar é o papel do PNL na construção de uma literacia literária.

Retomando as palavras de Teresa Colomer:

As aprendizagens literárias realizam-se dentro e fora do âmbito escolar. [...] a colaboração explícita entre família, escola e comunidade social (biblioteca pública, ações culturais, etc. [permitam-nos, neste ponto, acrescentar as figuras dos editores e livreiros]) potenciam enormemente a aquisição de hábitos de leitura e o desenvolvimento cultural das novas gerações. (Colomer, 2010:85)

Por isso, espera-se que este conjunto de programas do PNL e deste em conjunto com os seus restantes parceiros, sejam estes públicos ou privados, represente um meio

3 Embora os editores não possam deixar de pensar que esta realidade é também um pouco perversa, pois muitas vezes os títulos selecionados pertencem a coleções de livros muito equivalentes, tanto em termos de forma quanto em termos de conteúdo, e os títulos especificamente contemplados nestas listas têm vendas muito mais elevadas do que os restantes.

4 Sendo que, a partir dos 3.º e 4.º anos os títulos são enquadrados em graus de dificuldade.

5 Leitura orientada; leitura autónoma e de apoio a projetos.

6 Como a leitura em voz alta ou a leitura com apoio do educador/pais.

instrumental e auxiliar na perspectiva de que esta literacia literária seja alcançada, sabendo-se que isso só poderá acontecer com a participação alargada de muitos setores da sociedade.

Ainda mais importante do que uma sociedade repleta de cidadãos com literacia literária será a literatura fazer verdadeiramente parte do mundo, e isso só acontecerá com cidadãos portadores de literacia literária, mas também cidadãos conscientes, críticos e questionantes, pois haverá “leitura sem interpretação?” (Barata-Moura, 2010:189). Não, não há leitura inteligente sem leitores que tenham a capacidade de interpretar.

Não será por mero acaso que o livro e a leitura são campos sempre privilegiados em todas as políticas culturais públicas. O livro é muito provavelmente o mais universal meio de acesso à cultura, além de ser em si próprio um bem cultural de inegável valor artístico⁷. O livro permite aceder democraticamente à obra original de um autor – pois cada um dos exemplares é tão autêntico como qualquer outro –, o livro é uma forma privilegiada e ainda insubstituível de aceder a todo o tipo de conhecimento e apresenta-se com grande potencial para ser adaptado às novas tecnologias, sendo previsível uma explosiva evolução a este nível.

Não se pretende aqui defender que a totalidade da cultura de um país deva estar dependente da ação direta do Estado e também não será salutar que as políticas culturais promovam um gosto excessivamente elitista e apenas acessível a classes sociais mais preparadas: a democratização cultural – que integra expressões tão diversas como o artesanato, o design ou o entretenimento – é uma conquista civilizacional das modernas democracias ocidentais surgidas após a Segunda Guerra Mundial, mas tal não deve ser argumento para que se abandone ou defraude a formação de públicos: os públicos, todos eles, deverão, idealmente, tornar-se aptos a usufruir prazenteiramente de formas mais exigentes de arte. Se se considera que as capacidades criativas e criadoras são motores de desenvolvimento numa sociedade, será então óbvio que esse desenvolvimento não será alcançado apenas com produtos de “assimilação imediata”.

O objetivo nuclear e programático é o da formação de cidadãos que, mediante processos de atribuição de sentido ao mundo em que vivem e tirando criativamente partido dos recursos e possibilidades, se sentem

⁷ De realçar que neste trabalho se considera o livro enquanto veículo privilegiado de obras literárias e não como um produto meramente comercial.

participantes e co-responsáveis da marcha desse mesmo mundo. (Pinto, 2003:97)

Apenas o tempo pode (re)validar ou não uma apreciação feita pelos contemporâneos recetores de uma obra, pois o valor estético de uma obra depende muito de poder ser ou não reconhecida pelas gerações posteriores à sua produção, como uma forma de entendimento do mundo que é também por estes partilhada ou partilhável. E serão estas as obras “universais”, pois permitem o autorreconhecimento cultural e civilizacional de um dado recetor, mesmo quando este recetor é posterior, e, por esse motivo, pode não partilhar da totalidade da mensagem transmitida por uma obra.

Por este motivo, o papel do Estado e das suas políticas culturais públicas deve oferecer diversidade de estilos e de técnicas, de leituras e de propostas que o mercado puramente orientado para o lucro tende a ignorar, uma vez que a diferença aumenta o risco de imprevisibilidade da receção de um dado produto. E o Estado não pode descartar-se do seu papel de interveniente ativo na cultura do seu país, pois a alternativa será direta ou indiretamente, o Estado defender o princípio de mercado “livre” proposto por uma oligarquia económico-cultural que compreensivelmente protege em primeiro lugar o lucro a distribuir pelos seus acionistas, secundarizando o seu papel no incremento das capacidades de interpretação e de questionamento por parte dos públicos-alvo.

Reitera-se assim que as políticas culturais públicas deverão acompanhar os cidadãos ao longo de toda a sua vida e que o facto de um bom nível de competências de leitura se alcançar apenas gradativamente, degrau após degrau, em termos de quantidade e de qualidade dos textos que vão sendo passíveis de ser entendidos e apreciados⁸, não deverá ser visto como uma dificuldade, mas, sim, como uma oportunidade, a de o Estado, e, conseqüentemente, a sociedade, ser tão responsável pelos seus cidadãos e pelos percursos – intelectuais ou não, artísticos ou não – seguidos por esses cidadãos ao longo de toda a sua vida, como esses cidadãos o são perante a sociedade em que vivem.

Por termos sempre de começar pelo princípio, à literatura infantojuvenil está reservada uma preocupação especial por parte das políticas culturais, quer estas sejam

⁸ Ou, como aponta ainda o comissário do PNL: “O que importa é dar-lhes [aos leitores] a conhecer as melhores obras literárias, para que não fiquem na ignorância. Só se pode amar o que se conhece”. (Anexo 1, 3).

públicas ou privadas, e dos editores e livreiros, mas também professores, educadores, bibliotecários e pais. A literatura infantojuvenil merece toda a atenção que se lhe queira dispensar, mas a responsabilidade social, cívica e intelectual do mediador cultural e de leitura, que procuramos expor nesta reflexão, é, neste segmento, mais importante do que em qualquer outro e comprova, pensamos nós, o posicionamento geral que temos perante a literatura: não tem idade e não se pode medir aos palmos.

O Plano Nacional de Leitura, enquanto iniciativa do Governo, cuja responsabilidade é dividida pelo Ministério da Educação, o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, tem, como objetivo central promover os hábitos de leitura, elevando conseqüentemente os níveis de literacia dos portugueses, equiparando-os aos dos restantes países europeus.

As principais áreas de intervenção da primeira fase de ação do PNL (2006-2011) tiveram como principal público-alvo as crianças e jovens⁹ – desde o pré-escolar ao final do secundário, passando privilegiadamente pelo ensino básico – e os diversos agentes e mediadores, sejam eles familiares ou educativos, que interagem diretamente com este público-alvo. Esta opção teve em conta o facto de que, do ponto de vista das crianças:

as competências básicas ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis (Neves, 2008:10).

Concordamos com o facto de que o “PNL não é nem quer ser um árbitro do gosto, e mesmo as listas de obras recomendadas referem apenas um conjunto de livros **sugeridos** ou **recomendados**¹⁰, não constituindo, portanto, nenhum cânone” e que “a criação de hábitos de leitura vem de trás” (Amaral, Anexo 1, 2.1).

A oferta de bens culturais é cada vez mais diversificada, tanto em termos de forma como de conteúdos, o que dificulta em muito o trabalho de todo e qualquer organismo que pretenda abraçar a tarefa de analisar e avaliar a qualidade e a pertinência de todos esses produtos e, mais importante ainda, mas também mais arriscado, se pretender partilhar com o resto da sociedade o resultado do seu trabalho. E isto não é só verdade para o PNL, para as escolas, para as famílias, é-o também para os editores e os livreiros.

⁹ Incutindo “o prazer da leitura desde a infância, no quotidiano das salas de aula” (Fernando Pinto do Amaral. Anexo 1, 2.1.).

¹⁰ Destaques no original.

Para mais, em tempos de acelerado desenvolvimento tecnológico, num futuro cada vez mais próximo, tanto o PNL como todos os outros mediadores terão de abrir linhas de ação e secções nas suas programações, nos seus campos de estudo, nas suas preocupações. O livro digital veio para ficar; não sabemos ainda muito acerca de como evoluirão e da forma como o farão, mas muito provavelmente deixarão de ser “versões” digitais de livros em papel¹¹ para passarem a ser um novo suporte de conteúdos para conteúdos que, por sua vez, serão também diferentes porque nunca o conteúdo é totalmente independente da forma por que é veiculado.

Mas livro digital, em vez de ser o vilão que é agora para muitos defensores acérrimos do livro em papel, será a possibilidade de libertar o livro impresso da sua redutora função de meio exclusivo de transmissão de conteúdos. O livro impresso pode finalmente expandir-se e reinventar-se, tornando-se porventura um suporte para conteúdos exclusivos e não o suporte exclusivo de conteúdos...

Apesar da sensação da crise e dos discursos sobre a crise na educação, todos concordaremos igualmente que é pela educação que passam alguns dos mais poderosos fatores das mudanças socioeconómicas e culturais. (Pinto, 2003:87)

E para alcançar esse objetivo, lato, complexo e inevitável numa sociedade de conhecimento que todos os mediadores culturais, em geral, e da leitura/literacia literária, em particular – incluindo, veementemente, os editores e os livreiros, a par dos naturalmente sempre mencionados, familiares, professores, educadores e bibliotecários –, terão de trabalhar, cada um deles assumindo a sua quota-parte de responsabilidade cívica e social, que, também esta, está a par, em importância e legitimidade, com todas as outras.

Quanto aos livreiros, porque a sua cultura literária – ou, infelizmente, a ausência frequente da mesma nos jovens (mal)assalariados que desempenham estas funções em muitas das nossa atuais “superfícies comerciais livreiras” – se denota na organização temática das suas estantes e na escolha das suas montras ou mesas de destaque – as quais são hoje em dia quase sempre localizações passíveis de aluguer a preços quase escandalosos –, na sua programação cultural, ou na sua ausência.

¹¹ Como aliás vai já acontecendo em projetos editoriais como o Patológico.

Quanto aos editores, porque é sua a responsabilidade inicial de disponibilizar uma dada obra ao público – *ie*, de transformar um inédito em édito. A verdade, tão óbvia e tão frequentemente obliterada, é que as políticas culturais públicas ou não, as escolas, as bibliotecas, a família, os críticos, os jornalistas, os académicos, a sociedade em geral, só podem exercer o papel de mediação perante as obras com existência social, e esta existência é sempre inicialmente determinada pela figura do editor, seja ele académico, um quadro com formação técnica e ética profissional ou um (bem)assalariado detentor de sucessos de venda imediatos e efémeros.

Nenhuma empresa sobrevive sem lucro e uma Editora é uma empresa – infelizmente, na esmagadora maioria dos casos, privada –, mas esse facto não determina por si só um posicionamento no mercado exclusivamente em prol do lucro “certo”. Por um lado, porque são demasiados os exemplos em que esse lucro “certo” falha; por outro, porque, como afirma o editor do único prémio Nobel de Literatura português, Zeferino Coelho: “a boa literatura também pode vender bem”. Pois pode. Sejamos nós, políticos e/ou mediadores, capazes de construir as bases para que isso seja uma realidade cada vez mais natural e frequente.

Referências bibliográficas

- Adorno, Theodor W. (2003). *Sobre a Indústria da Cultura*, Coimbra, Angelus Novus,.
- Barata-Moura, José. (2010). A leitura em debate. In *Formar Leitores para Ler o Mundo*. Congresso Internacional de Promoção da Leitura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bourdieu, Pierre. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa e Rio de Janeiro: Difel e Editora Bertrand Brasil.
- Colomer, Teresa. (2010). Planificar la lectura en la escuela. In *Formar Leitores para Ler o Mundo*. Congresso Internacional de Promoção da Leitura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, José António. (2010). Relatório do painel 1. In *Formar Leitores para Ler o Mundo*. Congresso Internacional de Promoção da Leitura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jauss, Hans Robert. (1993). *A Literatura como Provocação*. Lisboa: Vega.

- Lima, Licínio C. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lyotard, Jean-François (1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva, 2.^a ed. Trad. José Bragança de Miranda.
- Neves, José Soares, Maria João Lima e Vera Borges. (2008). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Perniola, Mario. 2004. *Contra a Comunicação*. Lisboa: Teorema.
- Piaget, Jean. (2010). *Seis Estudos de Psicologia*. Alfragide: Texto.
- Pinto, Manuel. (2003). Informação, conhecimento e cidadania – a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. In *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Plano Nacional de Leitura. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>.
- Quintanilha, Alexandre. (2003). Aprender para lá do que nos ensinaram. In *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, Augusto Santos. (2003). Como classificar as políticas culturais? Uma nota de pesquisa. *OBS* n.º 12. <http://www.oac.pt> (acedido 12 novembro 2011).
- Torremocha, Pedro C. Cerrillo. (2010). Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores de lectura. Congresso Internacional de Promoção da Leitura. In *Formar Leitores para Ler o Mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2002. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. <http://unesdoc.unesco.org> (acedido 12 novembro 2011).
- Velho, Guilherme. (2003). Dimensões na cultura na sociedade moderno-contemporânea. In *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weffort, Alexandre Branco (org.). 2007. *A Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça*. Alfragide: Caminho.

Anexo 1

*Excerto do questionário endereçado ao Plano Nacional de Leitura*¹²

[...]

2.1. Como perspectiva o PNL o seu papel no acompanhamento da evolução do gosto literário e dos hábitos de leitura das gerações de leitores que ajudou a formar com a sua ação desenvolvida na primeira fase da sua existência?

R – O PNL tem procurado incutir o prazer da leitura desde a infância, no quotidiano das salas de aula das nossas escolas, mas, à medida que os jovens se tornam adultos, são eles que vão formando o seu gosto, cada vez com maior autonomia e liberdade de escolha. O PNL não é nem quer ser um árbitro do gosto, e mesmo as listas de obras recomendadas referem apenas um conjunto de livros **sugeridos** ou **recomendados**, não constituindo, portanto, nenhum cânone.

[...]

Dito isto, o PNL deve contribuir para que esse gosto tenha como ponto de partida um bom acesso aos clássicos da literatura e uma ampla dose de informação. Por outras palavras, o gosto literário deve ser assumido livremente por cada jovem leitor, mas deverá ser um gosto **informado**, ou seja, que se baseie num efetivo conhecimento da realidade literária.

[...]

3. Qual o entendimento do PNL relativamente ao papel do Estado e respetivas políticas culturais públicas na construção do cânone e do gosto?

R – O papel do Estado e das políticas públicas deve ir no sentido de corrigir as desigualdades de acesso à educação e aos bens culturais, que em Portugal ainda é patente.

[...]

Seja como for, não é missão do PNL estabelecer um cânone literário e, tal como já foi afirmado em 2.1., o gosto dos leitores vai sendo formado ao longo do tempo, com autonomia, sendo fruto dos seus percursos individuais de leitura. O que importa é dar-lhes a conhecer as melhores obras literárias, para que não fiquem na ignorância. Só se pode amar o que se conhece.

Fernando Pinto do Amaral – Fev. 2012

¹² Questionário inicialmente elaborado para o trabalho intitulado “O futuro não se prevê, prepara-se”, realizado no âmbito do seminário de Políticas Culturais.

CONCEÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLINO NUMA SALA DE AULA DIFERENCIADA

Ana Cristina Fernandes Mikus
Luísa Orvalho

Centro de Cultura Musical
Católica Porto

anacristinamikus@artave.pt
luisa.orvalho@gmail.com

Resumo: Este trabalho, intitulado “Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada”, é uma investigação educacional, de natureza qualitativa, assente numa estratégia metodológica de Investigação-Ação (I-A), realizada em dois ciclos de investigação, com a duração de três meses cada um.

Com este estudo pretendeu-se aprofundar os conhecimentos sobre o ensino diferenciado e a sua aplicação no ensino vocacional de música - ensino coletivo de instrumento (violino).

Esta pesquisa foi realizada no Centro de Cultura Musical (CCM), com quatro alunos do 2º grau, do ensino articulado de violino, em que se utilizou como técnicas de recolha de dados, entre outras, a observação direta e participante, as notas de campo registadas num diário de bordo, os questionários e os portefólios dos alunos.

A análise e interpretação dos dados foram feitas através da análise de conteúdo de todos estes registos. Considera-se que o objetivo desta pesquisa foi atingida e os resultados confirmaram a tese de que os alunos aprendem mais com estratégias de ensino diferenciado, numa sala de ensino coletivo de instrumento.

Introdução

Com esta pesquisa pretendeu-se saber como se podia promover a equidade nas aulas de ensino coletivo de instrumento violino, fazendo com que todos os alunos aprendam, através da aplicação de técnicas de diferenciação pedagógica. Essa foi a problemática central que orientou esta nossa investigação.

A universalização do direito à educação constitui uma das concretizações mais significativas resultantes da modernização das sociedades, sendo hoje, a liberdade para aprender, um elemento fundamental na concretização dos direitos cívicos e políticos. As problemáticas sociológicas passam a centrar-se sobre os efeitos da universalização, em particular sobre as desigualdades sociais no acesso à educação. Um dos aspetos mais

significativos deste processo diz respeito ao debate em torno do que se tornou comum designar, a partir dos anos 60, por massificação, normalmente associado ao decréscimo do nível educativo. Esta tendência já tinha aliás sido antecipada por Pierre Bourdieu, em 1966.

Dentro desta linha, de que todos têm direito ao ensino, a democratização do ensino assume-se como um elemento fundamental. “A democratização do ensino situa-se, geralmente, na confluência de ideologias generosas e de políticas realistas” (Perrenoud, Hutmacher, cit. in Perrenoud, 2000, p.32). Neste contexto o papel do professor nos últimos anos tem vindo a ganhar grande importância, como elemento insubstituível na promoção de melhores aprendizagens, de maior qualidade e com novas metodologias de ensino, face aos desafios da diversidade dos públicos-alvo que frequentam hoje a escola. Não haverá transformações se a “comunidade dos formadores de professores” não se virar mais para si própria refletindo coletivamente sobre o seu trabalho, se as propostas não forem construídas dentro da profissão a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho mobilizando conhecimentos, vontades e competências.

Segundo Hargreaves (1998), a colaboração promove o desenvolvimento profissional dos indivíduos nela envolvidos, podendo proporcionar momentos de aprendizagem mútua e potenciar reflexões individuais. Assim, o professor do futuro deve possuir competências científicas e técnicas, competências pedagógicas, competências pessoais e experiência do mundo do trabalho (*on-the job experience*), (Orvalho, L. et al., 2008, p. 400).

As primeiras noções de diferenciação pedagógica surgiram em 1966 e esta foi desenvolvida por Bloom, nos Estados Unidos. “A diferenciação pedagógica não é mais do que a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem de cada aluno”. (Cadima, 2006, p.110). Traduz-se num conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo; é criar condições de partilha do que cada um tem e do que cada um sabe; é partir das capacidades que cada membro desse grupo tem. Os professores que praticam o ensino diferenciado passam a ver-se mais como organizadores de ambientes de aprendizagem e de oportunidades de ensino. Organizar e gerir uma sala de aula com vista a atividades e descobertas eficazes torna-se a principal prioridade. Os professores do ensino diferenciado, centram-se no

seu papel de treinadores ou mentores, atribuem aos alunos o máximo de responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem e ensinam-nos a lidar melhor com as situações. As práticas diferenciadas fazem com que todos se sintam bem recebidos e contribuam para que qualquer outra pessoa também se sinta bem-vinda. O respeito mútuo deve existir, não é algo negociável e não surge sem esforço. O professor é, inevitavelmente o catalisador desse esforço. Para planificar com sucesso aulas diferenciadas o professor deve saber fazer uma planificação proativa abrangendo um currículo diferenciado.

O ensino coletivo de instrumento musical é um passo importante para a democratização do ensino musical. Embora este tipo de ensino esteja a dar os primeiros passos em Portugal, já foi implementado, com sucesso, noutros países como o Brasil e os Estados Unidos da América. Nas escolas do Centro de Cultura Musical (CCM) e na ARTAVE, situadas nas Caldas da Saúde, em Santo Tirso, distrito do Porto, este ensino já foi implementado com sucesso, desde o ano de 1995, na classe de pianos, no ano de 1996, na classe de cordas e no ano seguinte na classe de sopros. O documento legislativo, Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, apresenta um novo plano de estudos, introduzindo pela primeira vez o ensino instrumental em grupo na escola de música especializada. Assim, metade da carga horária, que é de 90 minutos, será atribuída a aula de grupo constituída por dois alunos (artigo 7, nº 5, alínea b). Apesar de o ensino em grupo ser uma novidade em Portugal, outros países possuem já uma vasta experiência neste campo da metodologia de ensino coletivo.

Foi em 1850, nos Estados Unidos da América, que se iniciou a prática de ensino coletivo dos instrumentos de cordas. Esta prática foi introduzida por professores de canto coral e estava ligada aos grupos corais religiosos. Este ensino alargou-se assim aos instrumentos de cordas e de sopros contribuindo para a criação de metodologias de ensino coletivo. O interesse crescente pela música levou à abertura dos primeiros conservatórios e escolas de música. O primeiro conservatório abriu em Boston, em 1867. As primeiras orquestras que surgiram, entre 1896, em Wichita, Kansas e 1904, em Los Angeles, estavam ligadas a estas escolas regulares mas não eram consideradas parte integrante do currículo escolar, nem tinham como objetivo o ensino da técnica do instrumento (Birge, 1939). “O ensino coletivo instrumental foi concebido para ser o método de desenvolvimento de orquestras e bandas de proporções maiores e

melhores”(Wassell, 1964, pp. 30-31). No entanto a semente estava lançada e na mesma época, em Inglaterra, a empresa Murdock and Company of London, através de um projeto de venda de instrumentos e de material didático criou o programa de ensino coletivo de violino que foi implantado nas escolas públicas. Para se ter ideia das proporções que este ensino começava a ter, em 1908, quatrocentos mil alunos, de cinco mil escolas britânicas tocavam violino. Em 1911, Albert Mitchell implantou o ensino coletivo de cordas nas escolas públicas americanas (cit. in Birge, 1939). Hoje em dia essa tradição continua, e a par do ensino especializado da música de onde saem os músicos profissionais, todas as escolas, incluindo as universidades, têm a sua banda ou orquestra e, a música faz parte dos seus planos curriculares. Assim pode-se dizer que o ensino coletivo da música não é menos importante que o ensino individual uma vez que a sua abrangência é muito grande e traz grande motivação aos alunos.

Estudo Empírico

Objetivos

O ensino diferenciado como objeto de estudo da investigação que foi realizada no CCM, teve os seguintes objetivos:

Como ensinar e gerir o desenvolvimento pessoal, técnico e musical de cada aluno/e de todos os alunos com aulas de instrumento exclusivamente em grupo, sem atrasar os mais dotados ou abandonar os menos dotados?

Como conceber estratégias de ensino diferenciadas no ensino coletivo de instrumento para que todos aprendam.

Como praticar a equidade dentro da sala de aula de ensino coletivo de instrumento violino?

As **questões de investigação** as quais se pretendeu responder foram as seguintes:

Será que usando a diferenciação pedagógica todos os alunos aprendem mais?

O ensino diferenciado ajuda os alunos a maximizar as suas capacidades de aprendizagem?

O potencial de cada aluno é melhor atingido quando se estabelece um trabalho colaborativo entre alunos de níveis de desempenho diferentes?

Os resultados que os alunos obtêm são melhores quando se usa o ensino diferenciado em vez do ensino (individual) tradicional?

Quais são os principais constrangimentos na aplicação das estratégias de ensino diferenciado numa sala de aula de ensino coletivo de instrumento e as condições para a sua superação?

Metodologia

O estudo empírico, centrado no CCM, foi abordado através de uma investigação de natureza qualitativa, usando uma estratégia metodológica de Investigação - Acção (I-A). A razão desta escolha prende-se não só com a natureza do contexto, da problemática e das questões do estudo, mas também, porque na investigação naturalista o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal.

Participantes

Participaram nesta investigação um grupo de quatro alunos, três rapazes e uma rapariga com a idade de onze anos, do 2º grau do ensino vocacional de música (6º ano do ensino regular). Foi realizada no Conservatório de Música, Centro de Cultura Musical nas Caldas da Saúde (CCM), onde a investigadora é professora. Os alunos foram escolhidos por integrarem um grupo de ensino coletivo de violino, bastante heterogéneo, possuindo níveis e perfis de aprendizagem diferentes, interesses e motivações diferentes, oriundos de contextos sociais e culturais diferentes.

Técnicas de recolha, análise e interpretação de dados e produção do conhecimento

Quanto ao procedimento de recolha de dados no trabalho de campo, deu-se ênfase à observação direta e participante, assente nas vivências quotidianas (Orvalho, 2011 p.106) dos alunos e nas suas atuações e, ainda, na participação colaborativa e crítica, enquanto investigadora, nas reuniões com os seus pares, nas reuniões de grupo. As técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados foram as seguintes: (1) observação direta nas trinta aulas e três audições em que participaram os alunos; (2) notas de campo registadas num diário de bordo da investigadora; (3) notas retiradas dos portefólios dos alunos; (4) inquéritos por questionário subordinados ao tema “Como gostam de aprender os alunos”; (5) grupos de discussão com os professores de cordas e,

ainda; (6) a técnica documental, (consulta de documentos oficiais e registos pessoais), conforme se ilustra na fig. 1



Figura 1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao longo do processo de I-A fez-se a produção, divulgação e partilha de conhecimentos com outros professores do grupo de cordas, do CCM, quer em reuniões formais de grupo, quer em discussões informais, que ajudaram a elaborar o texto interpretativo e as respostas às questões de investigação.

A análise dos dados fez-se através da análise de conteúdo de todos os registos. A elaboração do texto interpretativo recebeu os contributos da abordagem descritiva, analítica e interpretativa. A reflexão produzida sobre a informação qualitativa recolhida pelos diversos instrumentos, permitiram explorar os conceitos de descrição, análise e interpretação, fazendo a sua categorização, num quadro interpretativo, através da informação do diário de bordo da investigadora. Estes registos foram relatados da forma mais direta e fiel possível e tiveram como finalidade perceber o desenrolar e desenvolvimento dos acontecimentos da aula e, assim, melhor enquadrar as reflexões crítica e construtiva tirando daí as conclusões finais e as repostas a dar aos objetivos e às questões de investigação deste estudo.

O percurso investigativo

Aplicando as quatro fases da estratégia metodológica de I-A, planificação - ação - observação - reflexão, conforme se indica na figura 2



Figura 2 – As quatro fases da I-A

procedeu-se ao *design* da investigação, depois de obtida a autorização dos pais para a realização de um inquérito por questionário sobre “como os alunos gostam de aprender”. Os alunos foram esclarecidos sobre os objetivos do trabalho e convidados a participar de forma voluntária. O questionário foi aplicado depois de ter sido testado e validado por um grupo de testagem constituído igualmente por quatro outros alunos do mesmo grau de ensino. Depois de recolhidos e analisados os dados do inquérito foram planeadas e aplicadas as estratégias de ensino diferenciado, no desenvolvimento curricular das aulas de violino. Os dados recolhidos, em cada aula, foram registados no diário de bordo da investigadora.

O plano de ação envolveu uma espiral de dois ciclos de I-A, tendo o primeiro ciclo começado em 5 de setembro de 2011 e terminado em 5 de janeiro de 2012 e o segundo ciclo, em 6 de janeiro de 2012 e durou até 19 de março de 2012. No total foram realizadas 30 aulas de ensino coletivo de instrumento e feitas três audições das prestações dos alunos, para os pais.

Resultados

Observou-se e comprovou-se que utilizando a diferenciação pedagógica todos os alunos aprenderam mais porque, em relação ao ano anterior, todos os alunos tocaram mais obras do que estava previsto no repertório para o seu grau e, o nível de dificuldade das peças aumentou consideravelmente.

Verificou-se que a aplicação do ensino diferenciado ajudou os alunos a maximizar as suas capacidades de aprendizagem, ao nível do instrumento violino, porque cada um aprendeu ao seu ritmo e a professora e os colegas ajudaram a superar as dificuldades que cada um tinha, em cada momento. Isto comprovou-se porque o material didático foi escolhido conforme o interesse demonstrado pelos alunos nos questionários e de acordo com as suas capacidades. O aluno mais capacitado, em todas as aulas apresentou uma peça nova, que não constava do currículo geral do grupo, mas sim de um leque de obras que foi sugerido pela professora, e que tinham características diferentes, de maior nível da dificuldade técnica e musical. Por outro lado os alunos menos capacitados não se sentiram pressionados negativamente pelo grupo, como ficou registado no diário de bordo, sendo pelo contrário, elogiados e incentivados pelos colegas a trabalharem mais e a apresentarem, também, peças diferentes. Este trabalho foi apresentado no final de cada aula de grupo e todos os alunos sentiram-se confortáveis em apresentar o seu trabalho.

Ficou claro que o trabalho colaborativo entre os quatro alunos de níveis de desempenho diferentes ajudou a atingir o potencial de cada aluno devido ao entusiasmo e clima de confiança criado durante as aulas. Isto verificou-se como ficou comprovado pelos registos do diário de bordo, por exemplo, quando dois alunos ficaram a tocar em conjunto depois da aula ter terminado ou, quando um dos alunos quis trocar a sua peça pela que ouviu tocada pelos colegas mais avançados. Também quando outro aluno, depois de ter desistido, tocou uma peça em grupo com os colegas numa audição, depois de ser motivado por todos.

Constatou-se, sem dúvida, que ao aplicar no grupo o ensino diferenciado em vez do tradicional (experiência que a investigadora tem relativamente ao ensino individual do instrumento), todos os alunos obtiveram melhores resultados. Estes evidenciaram-se pela diversidade crescente em relação ao nível de performance e à ânsia de mostrarem os resultados alcançados, como foi comprovado pelo grupo de professores que assistiram às audições, como júri. Assim, todos os alunos envolvidos neste ensino coletivo de violino, fizeram mais do que as expectativas esperadas no ensino tradicional. Este facto foi demonstrado num espaço da aula, com caráter facultativo, denominado espaço criativo, onde todos quiseram participar de uma forma

entusiasta e constante. Isto mostra que além das peças que tinham no seu currículo, todos tocaram um programa extra.

A clarificação das regras do trabalho em equipa, baseado no respeito mútuo, na planificação cuidada e no diálogo permanente, fez com que os constrangimentos surgidos na aula fossem ultrapassados. Os principais constrangimentos verificaram-se ao nível do comportamento dos alunos, pelo facto de uma parte da aula deixar de ser uniforme para ser diversificada, havendo mais movimentação na sala de aula. As regras da sala criaram o papel de aluno moderador, que chamava a atenção dos seus colegas para que era preciso “saber ouvir” e “querer aprender”. Muito diálogo entre a professora e os alunos, para que as diferenças fossem aceites e compreendidas fez com que as aulas fossem pacíficas. Outro constrangimento sentido verificou-se ao nível da exigência da planificação das aulas com a ação estratégica de ensino diferenciado para fazer aprender todos os alunos. E por fim ao nível da avaliação tendo a professora que desenvolver novas competências para que esta fosse uma avaliação formativa, por isso mais autêntica e participativa.

Conclusões

Comparando com a minha experiência de mais de vinte anos de ensino tradicional, pode-se concluir desta investigação, que ao praticar o ensino diferenciado, todos os alunos aprenderam mais. No ensino tradicional o grupo/turma era gerido pensando no nível médio e não no potencial de cada um. A interação e colaboração constantes entre os alunos participantes, quer incentivando-se uns aos outros, ou chamando a atenção do colega momentaneamente mais distraído, quer ainda, congratulando-se uns aos outros, originou muito empenho e alegria em tocarem em conjunto. As aulas tornaram-se mais dinâmicas e agradáveis. Outra constante que se verificou foi que, por vezes, uma parte da aula se tornou mais barulhenta, fruto do trabalho diferenciado, tendo a professora investigadora a necessidade de desenvolver nos alunos outras competências de natureza pessoal e não só técnica e musical através do diálogo constante. A avaliação formativa contribuiu para a progressão e evolução de todos os alunos. A equidade foi conseguida na medida em que “a questão da equidade já não é o respeito e a igualdade de oportunidades, é a disposição de reconhecer igualmente o potencial de cada um e os seus direitos de ser valorizado e apoiado a

concretizar essas suas potencialidades” (Cadima, 2006, p. 110). O ensino diferenciado exige do professor maior esforço, empenho, comprometimento, conhecimento das técnicas de gestão da progressão diferenciada das aprendizagens para que todos os alunos possam atingir o máximo do seu potencial. Só a aprendizagem é inclusiva, e o princípio chave da qualidade é a diferenciação pedagógica. É importante que a organização escolar preveja condições e espaços para o trabalho pedagógico colaborativo e interdisciplinar entre os professores. Cada professor deve cultivar uma atitude investigativa contínua e formativa para pôr em prática a diferenciação pedagógica, para fazer aprender com qualidade todos os alunos, tornando-os mais empenhados, realizados e felizes. Numa escola onde todos devem aprender e ter o seu sucesso é cada vez mais importante que o professor saiba praticar a pedagogia diferenciada.

Bibliografia e referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto. ASA Editores, S.A.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alonso, L. (1995). A construção social do currículo: Uma abordagem ecológica e prática. *Revista de Educação*, vol. IX, nº 1, 2000. Lisboa: Departamento de Educação da F.C. da U.L.
- Alonso, L. (Coord. Científica) ORVALHO, L. (Coord.) (1992). *Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias*. (Documento escrito e Documento vídeo). Porto: GETAP/ME
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar (livro e CD-ROM)*. 7ª Edição. Madrid: McGraw Hill. Interamericana de Espanha, S.A.U.
- Birge, E. B. (1939). *History of public school in the United States*. Universidade de Michigan: O.Ditson.
- Bloom, B. (1966). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw Hill.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant l'agriculture, *Revue française de sociologie*, nº 3, pp. 325-347.
- Cadima, A. (2006). As estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula, *In Actas do Seminário Equidade na Educação – Prevenção de Riscos Educativos*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Caria, T. H. (2008). Análise Social do Saber Profissional e do Trabalho Técnico-Intelectual: uma linha de investigação em desenvolvimento (Eds.), *VI Congresso Português De Sociologia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Cohen & Mannion (1987). *More Than The Sun of the Parts: research methods in group interviewing*. *British Educational Research Method*, 13, pp. 25-34.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

- Delors, J. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- Equipa Internacional de Países Participantes do Programa Petra II, Ação II, adaptação de Orvalho, L., & Leite, E., (1995). *O Professor Aprendiz – criar o futuro*. Porto: DES.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto Estratégica de Formação de Professores: Um Estudo*. Lisboa: IIE.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Porto: Texto Editores, Lda.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Kemmis. S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et Navigation Professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation (2ª edition).
- Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 51-84.
- McNiff, J. (2002). *Action Research*. London: Taylor & Francis Group.
- Mikus, A.C. (2012). *Conceção de Estratégias Para o Ensino Coletivo de Violino Numa Sala de Aula Diferenciada*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola das Artes e FEP em 5 de fevereiro de 2013. Porto: UCP.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Desenvolvimento Profissional de Professores Para a Qualidade e Para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. (pp. 1-11). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Orvalho, L., & Silva, R. (2008). O Desafio dos Cursos Profissionalmente Qualificantes nas Escolas Públicas. *In Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas*, Comunicação no Tema “ O Trabalho do Professor e a Organização Pedagógica da Escola”, pp. 385 - 402, dias 2 e 3 de maio. Aveiro: UA.
- Orvalho, L. (2009). Estrutura modular como trampolim para o sucesso dos cursos profissionais: ...dos princípios de enquadramento curricular e pedagógico...às práticas de gestão diferenciada na sala de aula. *In Actas do 2º Encontro do Ensino Profissional, “O Ensino Profissional nas Escolas Secundárias – Novo Paradigma”*, no Painel “A Flexibilidade da Educação Profissional e o Sucesso Educativo”, realizado dia 23 de maio de 2009, na Fundação Cupertino de Miranda. Porto: Areal Editores.
- Orvalho, L. (2010a). *A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso*. Dissertação de Doutoramento apresentada na FEP/UCP, em 2 de junho de 2011. Porto: UCP
- Orvalho, L. (2010b). *Teorias contemporâneas de educação*. Porto: FEP/UCP. Pdf.

- Orvalho, L. (2010c). *Teorias de aprendizagem e estratégias de ensino*. Porto: FEP/UCP. Pdf
- Orvalho, L. (2012). *Planificação do ensino por módulos com uma visão estratégica de ensino para a competência*. Porto: FEP/UCP. Pdf
- Orvalho, L.(2010d). *As culturas de sala de aula: tradicional e de projecto/portefólio*. Porto: FEP/UCP. Pdf
- Orvalho, L., Alonso, L (2011). A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº 10, pp. 79-121.
- Parlamento Europeu (2006). *Competências essenciais para a ALV*. Disponível em:http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090pt.htm. [Consultado em 4/4/2012].
- Perrenoud, PH. (2000a). *10 Novas Competências Para Ensinar*. (Reimpressão em 2007). Porto Alegre (Brasil): Artmed.
- Perrenoud, PH. (2000b). *Pedagogia Diferenciada – Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, Discurso e Práxis*: Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento dos Professores*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schön N, D (1988). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e IIE, pp. 77.91.
- Silva, A. S. (2002). *Dinâmicas sociais do nosso tempo*. Porto: Editora da Universidade do Porto.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Coleção Educação Especial (18). Porto: Porto Editora.
- União da Inovação – novo programa no âmbito da Estratégia Europa 2020 Disponível em : http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/tajani/hot-topics/innovation-union/index_pt.htm [Consultado em 3/4/2012].
- Wassell, A. (1964). “Class String Instruction in America”. *Teachers Association Part I-X*, 1964-1967. Fall 1964: 30-31.

PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DRAMÁTICAS - IMPLICAÇÕES DA OBSERVAÇÃO NA INTERVENÇÃO

Manuel Neiva
Amélia Lopes
Fátima Pereira

Universidade do Porto

manuel.neiva@gmail.com
amelia@fpce.up.pt
fpereira@fpce.up.pt

RESUMO: Apesar da exploração simples de atividades dramáticas poder fomentar por si o desenvolvimento dos sujeitos (atores e recetores), parte-se do princípio de que há uma necessidade constante de atualização e aprofundamento das relações entre a/s teoria/s e prática/s educativa/s, uma vez que as práticas tendem a transformar-se em rotinas e as conceções tendem a cristalizar se não houver formação contínua, técnica e científica. O nosso estudo intenta, a partir da metodologia de investigação-ação, sistematizar e compreender as potencialidades de ciclos de observação-planificação-ação na construção e no cruzamento do saber educativo e teatral; porquanto, na ação docente são, por exemplo, mobilizadas competências da expressão e da comunicação, e a expressão e educação dramática são áreas de conteúdo na educação de infância. O estudo, em estado avançado, está a ser desenvolvido com nove docentes em serviço nas valências de creche e jardim-de-infância de três instituições no distrito do Porto. A observação e as reflexões retrospectiva e prospetiva por parte das educadoras e dos investigadores repercutiram em diferentes tipologias de cooperação, na experimentação e na estruturação de conceitos, procedimentos e atitudes, no domínio da atividade dramática, o que gerou uma maior complexificação e desenvolvimento das práticas, ou parte delas, e dos sujeitos.

Da docência à formação e da educação à qualidade

O docente mobiliza na sua ação saberes científicos, pedagógicos e culturais, e, à luz de uma conceção construtivista (Dewey, 1963), é mediador e responsável da aprendizagem dos sujeitos; não obstante, e segundo o autor, nem toda a experiência é educativa. Concomitantemente, o autor (1929) infere que a inovação científica e pedagógica emerge não só da relação teoria-prática, mas também da colaboração entre os centros da prática e a academia. Deste modo, enforma a assunção de que a interatividade entre o pensamento e a ação dos protagonistas dos processos de construção de conhecimento são centrais na atividade educativa; repercutindo-se em experiências refletidas e fundamentadas.

Em confronto com Perrenoud (1997), “um prática profissional refletida não é, hoje em dia, aludir a um modelo bem formulado de desenvolvimento profissional cujo

significado seria aceite e partilhado no seio do corpo docente (...), exige um esforço constante de auto-observação, de descentração" (p. 131-132).

Neste sentido, alude-se e valoriza-se a formação contínua dos docentes com implicações nos sistemas educativos para uma possível evolução ou transformação de uma sociedade em constante mudança (Day, 2001), uma vez que a qualidade do ensino também é, e essencialmente, dependente destes (Correia, 1999). Não obstante, Correia (*idibem*) afirma que qualquer formação pode ter efeitos nos sujeitos e nas práticas, mas que terão mais e melhores resultados se (cor)responderem aos interesses e necessidades dos seus destinatários.

No entanto, mais recentemente, a Recomendação n.º 4/2013, sobre a formação contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, nota um decréscimo no investimento público, em prol de outras prioridades, e uma menor procura da formação contínua, em paradoxo com o ideário de alguns referentes legais e com a relevância desta para as práticas pedagógicas. Discute ainda a valor que a formação possa deter na progressão da carreira ou da "avulsa atualização" (p. 15763), já que nem sempre são as principais motivações dos docentes para aceder à formação. Esta recomendação ressoa os referenciais teóricos mobilizados: ao criticar muitas ações descontextualizadas, definido como premente uma focalização na escola e na construção de planos com os docentes; e ao enunciar o direito e o dever à formação em diferentes dimensões, com a participação de instituições do ensino superior.

Com este quadro, a nossa investigação partiu do princípio de que poderá reforçar, influenciar e promover o desempenho do/a docente, numa terceira instância; mas mais especificamente as/os educadores/as de infância, numa segunda instância, uma vez que foi neste contexto que se desenvolveu o estudo; e, principalmente ou de forma mais imediata, numa primeira instância, as educadoras envolvidas nos processos de formação e de desenvolvimento profissional (co)construídos. Mesmo assim, e devido à complexidade da atividade pedagógica, centrámo-nos no questionamento e no desenvolvimento de competências dramáticas, no sentido da mudança pelo enriquecimento e pela criticidade.

Assim, entende-se que as diferentes qualidades e sentidos da expressão e educação dramática, verbal e não verbal — intrínsecas a cada educador/a e que este/a planeia desenvolver com as crianças, não só pelas interações como também pelas

experiências de aprendizagem que promove — aludidas/os nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 1997), podem ser identificadas nas dimensões do *estar*, *comunicar* e *criar* (Aguilar, 2001) e que são permeáveis ao desempenho do/a educador/a. Porquanto, o *estar* se relaciona com a exteriorização de mensagens sem que haja intenção de comunicar; o *comunicar* já intenta uma vontade pessoal e/ou profissional; e o *criar* visa a construção de um produto (*ibidem*).

A investigação e a ação

O estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa sob a metodologia da investigação-ação (IA) numa modalidade emancipadora (crítica); em que o investigador principal detém/teve o papel de moderador do processo ao conhecer, participar e ser corresponsável pela visada (trans)formação. Silva (1996) nota que para Lewin (1946) “Investigação e mudança são aspetos complementares e necessários para a construção teórica.” (p. 23). Ou seja, a realização de experiências é a forma privilegiada de produção de saberes.

Concomitantemente, esta metodologia pode ser definida como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 1991, p. 69, *apud* Máximo-Esteves, 2008, p. 18), em que “a ação e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (*ibidem*, p. 21). Pressupõe-se deste modo que os/as educadores/as que teçam este ciclo, como estratégia de desenvolvimento profissional, ampliem “o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (*ibidem*, p. 18). Assim, através deste processo colaborativo de IA, pode ocorrer uma estimulação do pensamento auto e hetero-reflexivo, que conduz à (indag)ação sistemática e científica, num plano de formação e intervenção com vista à resolução de problemas ou à melhoria das práticas (*ibidem*; Vieira & Moreira, 2011).

Com as conceções e intenções demonstradas, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa que permitiu o desenho dos objetivos do estudo e o norteou: qual o contributo do desenvolvimento de competências dramáticas no desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância?

A partir da questão evidenciada, desenharam-se objetivos gerais: identificar, compreender e sistematizar processos de inter e intra-estruturação do desenvolvimento

das competências dramáticas do/a educador/a de infância; contribuir para o desenvolvimento socioprofissional em contexto pré-escolar e para além deste, como fator propiciador da articulação e transformação de processos de investigação, ação e formação.

O projeto de IA-formação desenvolveu-se em três instituições e com o envolvimento ativo de nove educadoras de infância em serviço nas valências de creche e de pré-escola, no distrito do porto, durante o ano-letivo 2012/2013. No entanto, neste espaço, pretende-se apenas dar conta de alguns processos e implicações da observação na intervenção com uma educadora, do ensino público, com um grupo de crianças em faixa etária heterogénea.

Para conferir à investigação a sistematicidade e a intencionalidade desejadas, tal como o envolvimento e o distanciamento necessários, nos ciclos previstos e realizados, afiguram-se as três categorias, definidas por (Latorre, 2008), de técnicas e de instrumentos de recolha de dados utilizadas: a análise de documentos, a observação participante, e a conversação - que subdividimos em duas tipologias, os momentos em equipa restrita (investigador-educadora/s), e os momentos em equipa alargada (todos os intervenientes no processo de IA).

A construção e análise de documentos, referentes à nossa problemática, tiveram como mote e objeto: uma narrativa profissional pela educadora; de narrativas de observação pelo investigador principal, com enfoque nas práticas da/s educadora/s e no seu envolvimento; e a elaboração de registos escritos pela educadora, após momentos de formação em equipa alargada. Foram estes escritos e momentos (in)formativos que constituíram alguns ciclos e que sustentaram não só a realização de encontros teórico-práticos quer em contexto profissional/restrito, quer em contexto alargado, com outras educadoras participantes, mas também algumas intervenções ou experiências em sala de atividades com o/s grupo/s.

"As narrativas profissionais (...) apresentam um potencial formativo elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão" (Vieira & Moreira, 2011, p. 39); as autoras incluem nestas narrativas, não só as narrativas de carácter autobiográfico, conforme a solicitada à educadora, mas também as associadas a processos de observação e de reflexão. As narrativas de observação escritas no âmbito deste estudo expandiram o simples relato de factos, pois pretendiam e prefiguravam uma projeção analítica e

interventiva, como se apontará posteriormente, uma vez que neste lugar se partilhará evidências das potencialidades de cada um destes ciclos entranhados e consequentes uns nos/dos outros.

Neste sentido, Vieira e Moreira (2011) - ao convocarem diferentes autores e autoras, tais como: Amaral (1998); Clandinin (1992); Hobson (2001); Sá-Chaves (2005); Zabalza (1994) - constataam que a escrita se trata de "uma estratégia que pode servir diferentes propósitos e ser concretizada de diversos modos [pois] (...) constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar ideias e emoções." (p. 40).

Ciclo/s reflexivos de observação-planificação-ação

Interessa-nos neste momento tecer três tipologias de observação e as suas análises, provenientes da narrativa profissional (NP), da narrativa de observação (NO), dos registos escritos (RE) após encontros teórico-práticos.

Foi fornecido um guião à educadora para a escrita da sua narrativa, no sentido de apoiar na identificação e compressão de visões e decisões sobre os seus processos de desenvolvimento profissionais, nomeadamente sobre a organização do currículo e do ambiente educativo, com enfoque especial nas competências dramáticas; mas este também solicitava alguma reflexão sobre a sua formação académica e entrada na profissão; não obstante, o guião aludia à liberdade de expressão e sugeria a criação ou a reorganização destes tópicos. No entanto, a educadora decidiu seguir as entradas de texto propostas, tendo articulado de forma contínua os subtópicos sugeridos, tais como: curso/s, ano/s de conclusão e sua/s duração/ões; disciplinas e docentes que mais a/o marcaram (positiva e negativamente).

A educadora, além de deter o curso de educação de infância, licenciou-se em animação sociocultural, e para dar resposta a uma criança com necessidades educativas especiais concluiu uma especialização em educação especial, no domínio cognitivo e motor.

Esta formação marcou a diferença na minha prática pedagógica não só com a criança que tinha dificuldades, mas todas as outras ganharam com esta minha formação. Refletindo sobre o trabalho que desenvolvi com a criança que me motivou a frequentar o curso de educação especial e nas estratégias que optei na minha prática, facilmente percebi que a área trabalhada que garantiu alguns resultados positivos foi a expressão dramática. (NP - Laura)

Deste modo, o seu percurso - desde 1988 até 2006 - pautou-se pelo interesse no seu desenvolvimento académico com implicações na profissionalidade; mesmo reconhecendo que a sua primeira função profissional a munuiu de diferentes saberes técnicos e sociopolíticos

Hoje reconheço que foi uma grande escola, aprendi a lidar com todo o tipo de pessoas, a ler o que estava por trás do discurso e principalmente a impor-me perante jogadas políticas recusando ser transformada num peão do jogo. [Confessou] (...) que estava a estagnar, que precisava de formação e de ter contatos com outras realidades" (NP - Laura).

Concomitantemente, e em paralelo com as valorizações e dilemas apresentados no quadro teórico, a educadora também afirmou que, durante o seu percurso académico e profissional, frequentou algumas ações de formação contínua, nomeadamente de música, movimento e drama, e participou em um projeto - CRIA-SE (Criatividade e Sucesso Escolar) promovido por uma equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto - desde 1993 a 1996,

que foram muito importantes na minha/[sua] formação pessoal, desenvolvendo estratégias que me/[lhe] permitiram ultrapassar alguma da minha timidez (...) não só porque necessitava delas para progressão na carreira, mas principalmente porque eram áreas que considerava deficitárias na minha/[sua] formação. [No entanto] A nível de agrupamento tem sido pedida pelos docentes da Educação Pré-Escolar formação nas áreas do drama e matemática, consideradas deficitárias, o que nunca aconteceu. (NP - Laura)

Segundo a Educadora Laura, "Esta procura na área da expressão dramática não tem sido fácil, denotando uma subvalorização desta área por parte das entidades formadoras. (...) [e pelos próprios profissionais, quando cita docentes de outro nível de ensino] «são todos doidos, olha o que nos põem a fazer, devem ser comunistas»" (NP). O desejo pelo conhecimento, a disponibilidade para a (trans)formação - porque demonstra consciência dos seus efeitos: "Da reflexão à concretização da mudança ainda levou algum tempo. A constatação de que algumas das minhas práticas não eram as mais adequadas para o desenvolvimento das crianças abalou um pouco o meu «mundo»" - e a capacidade (auto)crítica da educadora Laura, não findou nestas experiências. Ou seja, transitou para a valoração, identificação e desenvolvimento, das competências dramáticas na ação pedagógica, pelo facto de ter notado (des)interesses e resultados destes processos em todos os intervenientes; uma vez que expôs:

Eu sei que na minha prática frequentemente recorro a esta área, seja através das dramatizações, seja através da minha linguagem corporal, facial, mimica ou mudança de vozes. A minha convicção é que as potencialidades que esta área oferece não se esgotam aqui, tem que haver muito mais, mas a minha formação na área não me permite vislumbrar mais caminhos, daí a necessidade sentida em mais formação. (NP - Laura)

Nesta reflexão e nas consequentes, ainda identificou e valorizou potencialidades do domínio da expressão dramática. Por exemplo, logo no seu primeiro registo escrito sobre este projeto de investigação-ação-formação notou que conseguiu "retirar prazer do que fazia, ao mesmo tempo que ia pensando de que forma ia aplicar a atividade com o meu/[seu] grupo, qual a reação que iriam ter." (RE). De forma congruente, durante as observações realizadas identificou-se a presença de uma contante ludicidade e utilização de algumas competências dramáticas no desempenho da educadora; especialmente, durante uma atividade que ultrapassou o domínio da expressão musical para chegar à representação dramática.

A educadora partiu da observação e do diálogo sobre o funcionamento de um xilofone, para depois explicar que as crianças representariam cada lâmina e que ela própria seria a instrumentista, agindo como se fosse um maestro. (...) Entretanto, a educadora L. delegou o seu papel às crianças e participou no jogo como uma "lâmina". A cada novo/a instrumentista, a educadora pedia que explicasse que tipo de xilofone desejava. Uma vez era o/a próprio/a que decidia, outras vezes o grupo fazia sugestões. Exploraram-se xilofones: brincalhões; bailarinos; de animais; de dormir; de palavras; de rir; de chorar. (...) Na postura, quase sempre lúdica, da educadora identificaram-se três variantes: por vezes não se contia no riso, de forma espontânea, devido às expressões caricatas das crianças; outras vezes simulava o riso de forma claramente voluntária para imprimir um ambiente divertido na sala; mas também organizava o grupo aludindo, de forma jocosa, à possibilidade de se retirar alguma criança do jogo por estar "avariada", ou seja, por não estar a respeitar as regras da dinâmica. Com esta última finalidade, também usava da seriedade. (NO)

Aquando da realização desta ação, o investigador interveio no sentido de ampliar e enriquecer o jogo não só ao lembrar a educadora do termo maestrina - que rapidamente integrou no seu discurso (e.g. ao dizer que se seguiria uma menina maestrina, ou um menino maestro), o que poderá ter promovido a diferenciação de género - mas também para que se aplaudissem as crianças após a exploração de cada tipologia de orquestra. "Com este último mote incentivou-se o reforço positivo e o jogo tornou-se mais próximo da conceção de um espetáculo; e.g. uma criança chegou mesmo

a agradecer e o facto foi notado verbalmente pela educadora ao grupo." (NO). Deste modo teve início um crescente sentimento de cooperação e cumplicidade entre o investigador e a educadora no desenvolvimento da prática pedagógica.

Estas observações apontam para uma coerência com a partilha da educadora na sua narrativa, em que por um lado evidencia alguma facilidade em mobilizar as competências dramáticas no âmbito da comunicação, da ação e da avaliação, mas por outro lado identifica dificuldades em transportá-las para a observação e planificação, identificando estas últimas como responsabilidade e mote da/para a sua formação. De forma analítica, pareceu-nos que estas dificuldades se situavam ao nível da conceção ou da ideação da/s atividade/s dramática/s, e foi nestes âmbitos que incidimos o nosso ciclo reflexivo de observação-planificação-ação; mas não tanto na projeção e desenvolvimento de dramatizações, pois notou-se uma consciência crítica e adequada sobre as mesmas. Como pode ser evidenciado nas seguintes evidências sobre uma atividade observada:

A atividade não foi desenvolvida como devia pois o tempo para preparação era muito pouco, assim, foram ultrapassadas etapas no processo da dramatização. Todos os aspetos tidos em conta numa dramatização têm que ser pensados pelo grupo, o que não aconteceu, porque não tínhamos tempo. (...) Sinto alguma dificuldade em apresentar exemplos de atividades que possam ser consideradas significativas, pois considero-as mais do mesmo, básicas e o normal numa sala de educação pré-escolar. (NP - Laura)

As educadoras [Laura e Noémia] estavam a orientar o ensaio de forma colaborativa, nomeadamente no questionamento direto às crianças envolvidas do que acontecia naquele momento ou na colocação de questões tal como: "O que levavas? / O que dizes?". As educadoras tinham o apoio de um guião e ao mesmo tempo que estimulavam a memória das crianças, fomentavam as suas capacidades de improvisação, pois chegaram a registar no guião (delas) algumas frases que não existiam (...). Não obstante estas intencionalidades, poderia ser pertinente a existência um guião legível e/ou realizado pelas próprias crianças - e.g. de uma forma gráfica, em tamanho adequado e com títulos numerados. Desse modo, e com mais ensaios, talvez se ampliasse a autonomia das crianças na realização da sequência das cenas; uma vez que se notaram algumas posturas tácitas, que são comuns quando os ensaios têm uma forma mais técnica e por isso mais distante do jogo. (NO)

Como notado, o ciclo reflexivo observação-planificação-ação referido centrou-se na observação da prática pedagógica e no envolvimento da educadora e das crianças. Assim, a partir de uma observação realizada na sala da educadora Laura - "Durante o

tempo do lanche verificou-se que duas crianças encontraram um jogo com as bananas, usando-as como objetos personificados ao manipulá-las como se se tratasse de um teatro de objetos; este momento potencial não foi comentado e/ou observado pela educadora" (NO) - planificou-se, para um dos momentos de formação em equipa alargada, a experimentação e complexificação do jogo com a manipulação de objetos. Sobre este momento, a educadora concluiu: "fui projetando possíveis ações a desenvolver com o meu grupo de crianças, de que forma as podia adequar às necessidades existentes" (RE - Laura).

Enaltece-se igualmente que foram estes registos escritos que permitiram uma reflexão mais sistemática e intrínseca pela educadora: "Se a primeira sessão foi a descoberta das potencialidades da expressão dramática [pois foi valorizado o trabalho do corpo em movimento no espaço] e o alargamento deste conceito, esta segunda sessão foi uma injeção de confiança nas minhas próprias capacidades" (RE - Laura).

Para consolidar o desenvolvimento deste ciclo, e para que se ampliasse o envolvimento do investigador, foi planeada uma intervenção colaborativa que voltou a extrapolar a ação imediata.

A intervenção teve início num diálogo com a educadora em que esta desejava explorar com as crianças uma caixa em que seriam "retirados" movimentos. Este interesse, além de coincidir com a valorização dos conteúdos abordados nesta IA-formação, foi ao encontro do desejo e da necessidade, já aludida, de adequação e transposição de algumas propostas para o contexto específico. Contudo, na atividade orientada pela educadora observou-se que a exploração do movimento e o estudo do

gesto não era muito claro ou preciso, o jogador repetia o mesmo até o público chegar ao conceito exposto, muitas vezes por tentativa e erro. (...) [Em outro] encontro de reflexão/discussão com a educadora (...) discutimos algumas potencialidades deste exercício tal como o desempenho das crianças e concluímos que poder-se-ia focar mais o significativo; (...) estimular a exploração da qualidade do movimento através de uma maior orientação, tal como complexificar o significativo pelo enriquecimento do contexto, e.g. representar um bombeiro contente por estar a conseguir apagar o fogo." (NO)

De acordo com a narrativa de observação, em reflexão sobre as propostas que se poderiam desenvolver com este grupo de crianças, em relação com as entradas observacionais e reflexivas anteriores, foram definidos dois objetivos: um para o grupo

(favorecer as capacidades de acreditar, fazer acreditar e sustentar o acreditar a partir da representação corporal); outro para a educadora (potenciar o conhecimento de estratégias de desenvolvimento das expressões corporais das crianças). Na definição dos exercícios, valorizou-se um que disponibilizasse o grupo para o trabalho, outro que se centrasse no desenvolvimento e complexificação do objetivo, e por fim, um que focasse e acalmasse o grande grupo para o fim da sessão.

A participação da educadora foi nuclear para a prossecução dos exercícios, nomeadamente, porque, na primeira dinâmica apoiou uma criança que estava com dificuldades em compreender como desbloquear os joelhos e, na fase principal da sessão em que dividimos o grupo, apoiou o questionamento e a complexificação; além de ter ficado como coordenadora de uma equipa enquanto eu fiquei com a outra. Assim, apesar de ter orientado/apresentado a sucessão dos exercícios e das suas variantes, formámos uma díade cooperante e em sintonia. (NO)

A educadora referiu que a atividade tinha decorrido bem e que sentiu uma crescente implicação e envolvimento do grupo à medida que a atividade foi sendo desenvolvida. Notou que achou muito interessante o facto de dois meninos terem encontrado a solução de se sobreporem para criarem uma aranha com oito patas. (...) A educadora acrescentou ainda que iria desenvolver o último exercício - exploração de ações cénicas com as mãos - pela potencialidade expressiva que transporta e por dar a oportunidade de se poder igualmente continuar a desenvolver os objetivos iniciais. (NO)

Estas evidências reflexivas revelaram a ocorrência, a importância e a "urgência" de diálogo entre sujeitos, de experimentação sobre *o que é* ou *o que pode ser* a atividade dramática (em grandes e pequenos grupos, de crianças e de adultos; com ou sem materiais), da observação e formação em contexto, dos escritos - ou seja, da espiral observação-planificação-ação colaborativa - em torno de conceitos inerentes ao domínio da expressão dramática. Assim, infere-se que favoreceram a crescente autonomização e estimularam a profissionalidade da educadora - por exemplo, relativamente à capacidade de avaliação e conseqüente projeção pedagógica, que na ação, quer após a mesma - e orientaram o processo científico; ou seja, de articulação, construção, sistematização e operacionalização de conhecimento/s teórico/s e praxiológico/s.

Alguns resultados ou (des)equilíbrios

A opção pela IA garantiu o rigor metodológico e perseguiu o cariz teórico-prático desejado para este projeto. Tal perspetivação assegurou, simultaneamente, a coerência

entre o quadro conceitual e o projeto empírico - pelo carácter cíclico de indagação e transformação da práxis numa lógica construtivista e dialética - e a aproximação ente investigador e participante/s no mesmo plano de investigação-intervenção.

Pela construção e desconstrução de ideias e (motiv)ações, sempre num formato de conversação-experimentação-reflexão colaborativa, emergiram e confluíram interesses, necessidades, ideários e práticas dos sujeitos em diferentes momentos, desde a formação inicial até à contemporaneidade, sobre duas tipologias de conhecimento (académico e profissional) que se agregaram, por deterem intersecções ou impactos no pensamento e na ação de cada um/a, numa perspetiva deontológica.

Aferiu-se a ideação e a exequibilidade de práticas investigativas e formativas de desenvolvimento profissional, especificamente no âmbito da expressão dramática, situadas em contextos e sujeitos do campo educativo concreto e local, em dinâmicas horizontais.

Consequentemente, o desequilíbrio mais significativo encontrado reside na limitação deste estudo e que se afigura na sua maior potencialidade - a intervenção e investigação em contexto - em que a comunicação destes processos e resultados para outros profissionais e contextos profissionais de educação depende/rá da disponibilidade para a partilha, problematização, complexificação e construção de um (outro) conhecimento, ou de uma outra interpretação deste, mais próximo/a e menos universalizante.

Outro desequilíbrio identificado foi o enfoque fornecido à atividade dramática, havendo também "urgência" na investigação de outras áreas de expressão e de conteúdo na educação de infância, e mesmo em outros níveis de ensino. No entanto, devido à prossecução deste e outros projetos, crê-se que o quadro da IA pode ser mais do que uma metodologia *ideal*. Propomos assim, que através de uma descrição e análise crítica da ação desenvolvida em contexto, refletir sobre o processo de construção de conhecimento sobre a prática pedagógica e de desenvolvimento de competências com vista à construção de um perfil profissional sustentado e multifacetado.

Referências bibliográficas

- Aguilar, Luís Filipe. (2001). *Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Correia, José Alberto. (1999). *Os «Lugares-Comuns» na Formação de Professores*.

- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, John. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Dewey, John. (1963). *Experience and education*. London: Collier Books.
- Latorre, Antonio. (2008). *La Investigación-Acción* (9 ed.). Barcelona: Graó.
- Lopes da Silva, Maria Isabel. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Máximo-Esteves, Lúcia. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, Maria Isabel Lopes. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, Flávia, & Moreira, Maria Alfredo. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

FENOMENOLOGIA JOGO E MOVIMENTO: UMA TRILOGIA PARA A COMPREENSÃO DO MOVIMENTO HUMANO

Aguinaldo Cesar Surdi
Antônio Camilo Cunha
Danieli Alves P. Marques
José Tarcísio Grunennvaldt
Elenor Kunz
Inês Peixoto Silva

Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade do Minho
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Santa Maria
Universidade do Minho

aguinaldosurdi@yahoo.com.br
camilo@ie.uminho.pt
edf.danieli@gmail.com
jotagrun@hotmail.com
elenkunz@terra.com.br
inexota@hotmail.com

RESUMO: A comunicação faz uma síntese de um amplo projeto teórico/prático (teoria do se-movimentar) e tem como objetivo fazer uma reflexão a respeito das possíveis relações entre o brincar/jogar e o movimento humano significativo - uma vez que essa dimensão tão nobre da vida humana, tem vindo paulatinamente a ficar prisioneira de uma racionalidade confrangedora. O brincar/jogar é movimento - movimento esse realizado por pessoas com a intenção de auxiliar na descoberta de si e do mundo de forma crítica e criativa. Procura-se, através da teoria do se-movimentar, mostrar como o brincar/jogar e o movimento humano significativo se aproximam, pois tanto um como o outro possuem características em comum. Dentre elas, destacamos a dimensão intencionalidade fenomenológica, diferente da dimensão intenção, que é do campo da racionalidade.

Introdução

Por isso a estética de Kant, sem renunciar à razão, nem ao sentimento, aos quais confere um estatuto essencial no juízo do gosto, orienta-se resolutamente em direção do barroco, pelo menos enquanto essa arte do excesso consegue conter-se nos limites do bom gosto e assim conservar uma relação satisfatória (para o sentimento) com as ideias (da razão) (Ferry, 1995, p. 154).

Tal como o gosto, discorrer sobre o jogo, tendo em vista a complexidade que envolve o tema, se apresenta como uma pretensão marcada pela ousadia, principalmente quando se procura creditar ao jogo a sua função de não utilidade imediata, em que se

busca a preservação dos seus aspectos estético-expressivos. Isso porque são raras as incursões sobre o tema do jogo que conseguem fugir aos ditames da lógica produtivista da sociedade industrial e, mais recentemente, da cobrança sutil, invasiva e sedutora com que os jogos eletrônicos “fazem a cabeça” de crianças, adolescentes e jovens.

Nesses termos, é possível considerar a escola como instituição, entre outras, que foi criada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, como largamente conservadora, na medida em que aciona mecanismos capazes de assegurar “a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade (Gómez, 1998, p 14).

Assim, fica evidente que, para os autores e para as correntes da sociologia da educação, os objetivos-funções básicos e prioritários da socialização dos educandos na escola são: a) prepará-los para serem absorvidos no mundo do trabalho; b) a formação do cidadão para sua intervenção na vida pública.

Procuraremos evidenciar com duas passagens de Gómez (1998) cada uma das duas funções basilares da socialização da escola. Sobre a primeira:

Desde as correntes funcionalistas até a teoria da correspondência, passando pela teoria do capital humano, do enfoque credencialista ou das diferenças posições marxistas e estruturalistas, todos, ainda que com importantes matizes diferenciais, concordam em admitir que, ao menos desde o surgimento das sociedades industriais, a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho (Gómez, 1998, p. 14).

Quanto à segunda:

A escola deve prepará-los para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana (Gómez, 1998, p. 15).

Embora existam as evidências do caráter reprodutor da instituição escolar –, a argumentação sociológica procura demonstrar –, a relativa autonomia da ação da escola não é oriunda somente das contradições internas e externas, mas fruto do processo de reprodução conservadora da cultura dominante. Acreditar no movimento interno das escolas, como produtora de cultura, então faz sentido, pois socializar humanizando possibilita à escola exercer sua função educativa.

A função educativa ultrapassa, vai mais além da reprodução, pelo menos teoricamente. A mesma tensão dialética que aparece em qualquer formação

social, entre tendências conservadoras que se propõem garantir a sobrevivência mediante a reprodução do *status quo* e das aquisições históricas já consolidadas (socialização) e as correntes renovadoras que impulsionam a mudança, o progresso e a transformação, como condição também de sobrevivência e enriquecimento da condição humana (humanização), acontece de forma específica e singular na escola (Gómez, 1998, p, 21).

Já é possível a afirmação de que a Educação Física procura se legitimar enquanto área de conhecimento que tem um espaço nos currículos escolares, com um corpo de conhecimento reconhecidamente consolidado, cujo objetivo é a produção de cultura, colaborando na construção do ser humano, buscando a formação da sua personalidade e da sua participação ativa na sociedade.

Não obstante essa preocupação de constituir sua legitimidade, frente às disciplinas já consolidadas na escola e perante seus professores a Educação Física tornou-se uma disciplina no sistema escolar da modernidade, mas parece faltar-lhe a função específica nesse sistema. Portanto, ao adentrar a escola sem as mesmas justificativas que as demais disciplinas escolares que já se consolidaram, a Educação Física, que se pretendia e se pretende componente curricular, parece estar acometida da “síndrome do patinho feio”, pois lhe estaria faltando o entendimento de que existem formas heterogêneas de aprender ou dominar uma atividade e, essa consideração se faz necessária, quando se tem em mente a “Cultura técnica, Artes ou a Educação Física”. Entende-se, portanto, a assertiva de Charlot (2009), quando diz que “ainda bem que a Educação Física não é uma disciplina como as demais”.

Este texto procura apresentar o jogo como conteúdo escolar capaz de tencionar dentro da escola a função de sua própria socialização, portanto, sua função conservadora. Também procura creditar ao jogo e à sua utilização para o enriquecimento da condição humana dos educandos, com ênfase na sua função educativa. Discorreu-se, em seguida, sobre o movimento humano significativo, fundado a partir da concepção dialógica de movimento. Por fim, traçaram-se alguns apontamentos que tornam o jogo como parte essencial da educação física e do movimento humano significativo.

E agora, atenção, que o jogo já vai começar...

Conforme Kunz (2004), a Educação Física, historicamente, vem utilizando práticas corporais, social e culturalmente construídas, como ginástica, esporte, dança, jogos e lutas. Dentre essas manifestações da cultura corporal de movimento ou cultura de movimento, o desenvolvimento das modalidades esportivas tem sido amplamente privilegiado nos planejamentos da Educação Física, previstos, inclusive, nas próprias legislações oficiais.

O jogo, nas aulas de Educação Física, com frequência, não tem sido utilizado como conteúdo que se basta por si mesmo. Ele tem sido usado, geralmente, como meio para aprendizado de outros conteúdos, tornando-se, portanto, um instrumento metodológico, utilizado normalmente para facilitar o aprendizado do esporte. As práticas que envolvem jogos e brincadeiras como conteúdos das aulas de Educação Física, compõem um conjunto de possibilidades que ampliam a percepção e a interpretação da realidade. É possível, ainda, que talvez os professores de Educação Física sem se aperceberem disso, atribuam insignificância ao conteúdo jogo, tendo em vista que estão marcados por uma leitura que preceitua que o jogo deve estar em função de um trabalho produtivo. Parece que, com relação ao jogo, que congrega dor e prazer, cansaço e leveza, tristeza e alegria, sofrimento e satisfação. Assim, fica evidente que, em nenhuma outra atividade, essa ambivalência positiva se faz tão presente.

Na Educação Física, o jogo e as atividades “não racionais” estão com o passe livre para transitar. Vejamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, o que estabelecem:

O desenvolvimento moral do indivíduo, que resulta das relações entre a afetividade e a racionalidade, encontra no universo da cultura corporal um contexto bastante peculiar, no qual a intensidade e a qualidade dos estados afetivos experimentados corporalmente nas práticas da cultura de movimento literalmente afetam as atitudes e decisões racionais (PCNs, 1998, p. 34)

A ludicidade é a concretização corporal da espontaneidade, senso de humor, alegria e prazer expressados através dos movimentos e das ações do sujeito. Não obstante, o avanço sugerido pelos PCNs, Santin (1993), comentando sobre a esportivização das práticas corporais, salienta que, “brincar tornou-se uma atividade dependente dos conhecimentos científicos, dos segredos técnicos e dos interesses econômicos”, valendo mais a vitória que o prazer de jogar. E frisa que “os comportamentos lúdicos são tão importantes quanto o comer e o beber” (p.104).

Parece que interesse e desinteresse se cruzam quando o jogo está em questão. Neste sentido, Santin (1994) pergunta: Por que o jogo? E, comenta que o jogo, apesar de não ser a única, é uma excelente forma de compreender as estruturas sociais, porque contempla a ideia de liberdade e de espontaneidade, de acaso sem pré-determinismos. Desse modo, o jogo se configura um código corporal não verbal, que vai irradiando sentidos não determinados; desfruta, portanto, de um estatuto que corresponde ao da autonomia da obra de arte (Wisnik, 2008).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), o homem inventou o brincar, "um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente", (p. 64). Conceitos como intencionalidade, expressão, espontaneidade, lúdico, liberdade e outros, conferem ao jogo em sua forma original, um enfoque primordial em direção ao entendimento significativo do movimento humano.

O jogo, o movimento humano e a teoria do se-movimentar

A concepção dialógica do movimento humano procura um entendimento não mecânico do movimento. Esta teoria se orienta na relação entre ser humano e mundo por meio da ação que é, exatamente, o diálogo que o ser humano desenvolve com o mundo através do seu se-movimentar. Este se-movimentar para Tamboer citado por Trebels (2006) "é junto com o pensar e falar, entre outras ações, uma das múltiplas formas nas quais a unidade primordial do ser humano com o mundo se manifesta" (p. 40). Trebels (2006, p. 40) salienta ainda que o "se-movimentar é a forma de um agir original do ser humano, por meio da qual ele se garante como ser-no-mundo e na qual – neste agir – ele mesmo, como sujeito, e o mundo, como sua contraface imaginária, adquirem contornos visíveis".

Por sua vez, o jogo, segundo Huizinga (2001, p.33) é

... uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência do ser diferente da vida cotidiana.

Podemos perceber que o poder da ação ou, ainda, da intenção de agir, recai sobre o sujeito desta ação. Tanto no jogo como na concepção dialógica do movimento humano o ser humano é livre para agir de forma original e voluntária. As regras

existem, podendo ser criadas e modificadas pelos envolvidos, que elaboram normas para melhor interagirem consigo mesmos, com as pessoas e com o mundo. Queremos enfocar, aqui, o jogo como movimento humano, inserido no mundo de movimento das pessoas e que se faz conteúdo da educação física escolar.

Ao se movimentar, as pessoas questionam o mundo, as outras pessoas e as coisas com as quais compartilham a existência. Esses questionamentos não são direcionados pela lógica da racionalidade científica. Portanto, o sujeito se permite validar aspectos que são da esfera da sensibilidade, do sentimento, da emoção e do autoconhecimento, o que permite a liberação de intencionalidades que permeiam toda relação existente entre o homem e o mundo.

Esta intencionalidade habita o jogo que, por si só, tem uma conotação de liberdade, que conduz o ser humano a um estado de euforia, mostrando que a intencionalidade do sujeito só pode existir quando este está livre das pressões e de resultados que lhe são impostos. A intencionalidade não significa apenas o ser humano dirigir a atenção ao objeto, mas também, estar atento de forma pré-consciente e pré-racional para todas “as peças do cenário” que o homem configura com o mundo. Desta forma Gordijn apud Trebels (2006) comenta que o se-movimentar significa, sobremaneira, a atualização dos significados motores em situações concretas, correspondendo à realização de movimentos a partir de possibilidades individuais. Estar em situação de jogo permite que cada indivíduo possua uma gama cultural que distingue as pessoas umas das outras, porque se trata de uma atividade em que o inusitado e a imprevisibilidade permeiam as ações.

O jogo e sua natureza lúdica permitem uma relação do sujeito com o mundo de forma interpretativa e, portanto, significativa. Nesse sentido, é capaz de facilitar a ocorrência simultânea da relação dialógica entre desenvolvimento e aprendizagem.

Podemos perceber que tanto no se-movimentar do homem como no jogo, as relações que os envolvem devem receber um destaque interdisciplinar e integral. O homem se movimenta como um ser unitário e total. A intencionalidade do movimento humano gera um sentimento global de significação que envolve todas as esferas do homem em movimento em direção ao mundo. Esse sentimento de integração é proporcionado pela forma própria que o ser humano criou no seu se-movimentar e que vai oportunizar o conhecimento do mundo e manter relações de forma significativa. O

jogo não é prerrogativa apenas da Educação Física, já que jogos e brincadeiras permeiam toda ação humana. O jogo pode ser vinculado à cultura, à ordem social e aos interesses ideológicos e, portanto, pode ser material de pesquisa da linguística, da história, da sociologia, da filosofia e da matemática para citar somente algumas áreas.

Kunz (1991) enfatiza que o se-movimentar, entendido como diálogo entre homem e mundo, envolve sempre o sujeito e a sua intencionalidade. É através da intencionalidade que o se-movimentar se constitui como sendo significativo. “O movimento humano é fundado na intencionalidade” (p. 175). É essa intencionalidade que procura superar a relação dualista de sujeito cognoscente e objeto cognoscível. Tudo é uma totalidade, ambos os fatores estão intimamente relacionados e interligados, sendo impossível existir um sem o outro. Nesta relação, não podemos distinguir nada no mundo como sendo objeto ou sujeito, tudo pertence a um mundo de relações intencionais. Nesse sentido, Kunz (1991, p. 175) defende que o “sentido/significado é assim constituído na relação homem/mundo, e não pode ser localizado somente no sujeito ou no (s) objetos(s)”.

Com efeito, comentando a relação do mundo com o sujeito, o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, pelo fato de comportar o lúdico no seu fazer-se. A idéia de jogo é central para a civilização. O jogo, segundo Huizinga (2001), vem como uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quando o raciocínio (homo sapiens) e a fabricação de objetos (homo faber). O homem que brinca, não substitui o homo sapiens, que sabe e que raciocina, mas se coloca ao lado e um pouco abaixo deste, mais ou menos na mesma categoria em que o homo faber, que trabalha. O caráter de ficção é um dos elementos constitutivos do jogo, no sentido de fantasia criativa, da imaginação. E, ao contrário, do que muitas pessoas podem admitir, é algo muito sério e necessário, além de ser um direito. Enquanto o jogo dura, as regras que regem a realidade cotidiana ficam suspensas.

O jogo, entendido como categoria primária da vida, pode ser mais bem compreendido no mundo pré-reflexivo, ou ainda pré-consciente, tendo em vista que ele é continuamente constituído através de nossas experiências. Este mundo é o mundo vivido. Mundo este que nos proporciona uma oportunidade ímpar para sermos quem realmente somos, com nossas emoções, sentimentos, alegrias e frustrações. É nele que

podemos ser autênticos e criar formas intencionais e originais de nos relacionar com o mundo e de transformá--lo ao nosso modo. Nesse universo, não existem formas de movimentos pré-estabelecidas, mas construídas livremente baseadas na subjetividade.

O mundo vivido ou ainda mundo da vida que é a tradução da palavra alemã (Lebenswelt), é um termo utilizado por Husserl para designar o mundo da experiência humana que é considerado antes de qualquer tematização conceitual. Segundo Japiassu e Marcondes (1996), o mundo da vida é o que se aceita como dado, como pressuposto e que constitui nossa experiência cotidiana. “Trata-se do real em seu sentido pré-teórico e pré-reflexivo” (p. 190).

Segundo Surdi (2010) a ciência moderna e sua conseqüente forma de quantificar a realidade se tornaram alvo de muitas críticas por ignorar inúmeras questões significativas que fazem parte do mundo da vida. O mundo em que vivemos produz uma gama de possibilidades e diversidades de sons, imagens, árvores, paisagens, rios, lagos e muito mais, que são entendidas como qualidades secundárias pela ciência. Estas qualidades fazem parte do mundo irreal, enquanto que o mundo real é fornecido pelo conhecimento científico da natureza. Dessa forma, o mundo da ciência é o verdadeiro, ao passo que aquele que vivenciamos de forma direta é ilusório e insignificante.

As visões mecanicistas do movimento humano, baseado nas análises biomecânicas, interpretam o movimento humano para construir padrões de movimento eficazes para determinado gesto técnico, seja no esporte ou outra atividade de rendimento. Este tipo de entendimento não leva em considerações fatores essenciais e cruciais para que o movimento humano seja um fator importante na vida das pessoas com possibilidade de conhecer o mundo e modificá-lo.

As diferenças individuais e toda a cultura que cada pessoa possui são excluídas. O sujeito pensante, que brinca, que questiona a realidade e produz cultura fica de fora deste movimento padronizado externamente. O mundo vivido é a individualidade que caracteriza cada ser humano em movimento. Apenas neste contexto o lúdico pode ter seu devido valor. É no mundo vivido que estas manifestações originais e subjetivas podem ser entendidas como significativas e importantes para a vida das pessoas.

A teoria do se-movimentar humano baseia-se em princípios que procuram resgatar o significado/sentido humano do movimento. Para isso, as interpretações devem basear-se, principalmente, em três dimensões: primeiramente, ao Ator do movimento, ou seja,

ao sujeito da ação, pois, todas as ações de movimento são produzidas por atores, que são os descobridores das condutas motoras; depois, uma situação concreta onde as ações de movimento estão vinculadas, situação que, além do ambiente físico, deve contemplar os contextos sociais e culturais onde os movimentos serão realizados. E, por fim, um sentido/significado que orienta a ação e a estruturação do movimento.

Esse sentido/significado deve ser constituído pela cultura de movimento das pessoas, através do seu mundo vivido (Buytendkijk, Gordijn, Tamboer & Trebels apud Kunz, 2005). Huizinga (2001) entende o jogo como algo de irracional que, em alguns momentos, foge do controle e não consegue ser aprisionado na racionalidade; é quando provoca o desligamento do cotidiano para introduzir um mundo de faz de conta, de ficção. Esse mundo é o vivido, antes de ser “representado” pela ciência.

Dessa forma, podemos perceber que, realmente, existe um diálogo entre o ser humano e o mundo, através do movimento. Neste se-movimentar, a pessoa participa ativamente da ação e, com isto, consegue entender o mundo à sua volta, através da experimentação. Nesta relação entre o ator, a situação e o significado, surge um momento de troca, que possibilita uma assimilação da ocasião que proporciona um entendimento da pessoa que se movimenta sobre aquele momento da realidade. Segundo Kunz (2005, p. 385-386), o “se--movimentar é o movimento próprio do ser humano; movimento que deve ser interpretado de forma consciente, e sempre a partir das referências anteriores apresentadas”.

A cultura mostra a presença ativa do fator lúdico, como criador de muitas formas fundamentais da vida social. Pode-se dizer, então, que a fase primitiva da cultura é o jogo. Não que a cultura nasça do jogo, mas ela surge no jogo e, enquanto jogo, nunca mais sai da cultura. O homem, chamado de “Homo Sapiens” merece ser chamado também de “Homo Ludens”, pois considera o jogo toda e qualquer atividade humana, é um fator fundamental presente em tudo o que acontece no mundo. Segundo Huizinga (2001), é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Portanto, jogo é um fenômeno cultural e não biológico, pode ser estudado sob uma perspectiva histórica e não científica.

O se-movimentar proporciona um mundo de significações e sua apropriação se dá em três etapas.

Tais significações são intencionais e devem, no dizer de Tamboer mencionado em Kunz (1991, p. 175), “transcender limites”. Para este autor, o movimento humano intencional pode ser adquirido baseado em três formas diferentes. O primeiro é a forma direta, onde a transcendência acontece na base da intencionalidade espontânea das pessoas como uma ação não pensada. Esta forma está relacionada com o plano pré-reflexivo, ou seja, as respostas são fornecidas livre e espontaneamente ao mundo. Como exemplo, Kunz (1991) cita os primeiros contatos de uma criança com a bola. Ela sabe o que fazer com a bola e, gradativamente, vai brincando através do chutar, rebater, quicar e com isto vai dialogando com o mundo, construindo o seu mundo de significações.

A segunda forma é a apreendida. Ela surge pela aprendizagem, ou ainda pela intencionalidade que desenvolve através da idéia de imagem do movimento. Nessa forma, a questão principal é fornecer pistas sobre a ideia do movimento para que o problema seja resolvido. Não se quer valorizar a imitação, mas simplesmente mostrar parcialmente a intenção de que o movimento pode ser executado para se chegar a um fim. Este movimento que, segundo Tamboer apud Kunz (1991), deve ser aprendido através de uma estratégia, onde ao autor denominou de “imitação de uma intenção” (p. 176).

A terceira forma é a criativa/inventiva, que surge da intencionalidade inventiva e criativa por parte de cada um. A transcendência do mundo é feita a partir da criação e invenção. O ser humano explora e constitui o mundo com novos significados/sentidos que lhe fornecem uma maior compreensão-de--mundo. A partir desta compreensão, o ser humano adquire capacidades para mudar o mundo situacional em que vive e, conseqüentemente, mudar a si próprio.

O jogo, o lúdico e o brincar: fatores que caracterizam o movimento humano significativo

O jogo inclui o lúdico que engloba o brincar. No brincar, a intencionalidade do ser humano é maximizada pelo fato dele ser o ator de sua ação. Desta forma o jogo engloba o movimento humano e é englobado por ele. Ambos se tornam coesos com objetivos comuns. No jogo também são exploradas as formas de criação e invenção. As condutas partem do sujeito, que buscam construir regras, brincadeiras, atividades condizentes

com os participantes. Existe um respeito com as diferenças, no sentido que os papéis não são impostos externamente, mas discutidos no grupo. Nesse sentido, todo ser humano tem o poder de mudar o mundo e claro como dissemos anteriormente de mudar a si mesmo. O jogo possibilita que as pessoas se entreguem totalmente à atividade proposta. A ludicidade fornece um impulso para que este ato seja intrínseco e cheio de significações.

Huizinga (2001) comenta que a essência do jogo reside em sua intensidade, fascinação e capacidade de excitar, expressando-se através do ritmo e harmonia, evidenciando o elemento lúdico em toda a sua análise e interpretação. Tal conceito mostra o jogo com um fenômeno cultural, fixado em nossa tradição, com raízes em todo o processo de humanização do homem, valorizado pela ludicidade e pela estética. Para Huizinga, “A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu”. (p. 9). Salienta, ainda, que os laços entre beleza e jogo sejam bastante íntimos, o que mostra a importância da expressão corporal, da beleza do movimento como vivência e experiência que são construídos subjetivamente.

Segundo Gordijn apud Trebels (2006), o se-movimentar relaciona-se de forma bastante coesa com fatores intencionais intrínsecos e a percepção de objetos e fenômenos do mundo:

Aquele que se movimenta experiência e adquire um mundo de significados motores. Neste conceito, os significados subjetivos, ou seja, incluídos intencionalmente, e os significados objetivos, isto é, os pré-dados e percebidos no mundo, inter-relacionam-se organicamente. Os significados motores não são só produção de sentidos individuais (apenas como uma intenção de movimento) nem, tampouco, unicamente o resultado de experiências com as qualidades intrínsecas dos objetos (o mundo percebido no ser-assim), mas, sim, uma delimitação e mútua complementaridade dessas perspectivas. Ambas se encontram numa relação de nexos que são coincidentes (p. 41).

Nosso mundo é sempre um mundo vivido. É nele que nossas possibilidades de se-movimentar se tornam humanas, significativas e belas. Nossas experiências originais são fundamentais para que nossa compreensão de mundo seja significativa. Temos que agir e participar ativamente na relação que temos com este mundo, relação essa que se dá, muitas vezes, pelo movimento e esse movimento tem que ser inventivo e individual, pois todas as pessoas são diferentes. E, por serem diferentes, devem compreender o

mundo a seu modo e dessa forma criar o seu se-movimentar, que proporciona uma comunicação com o mundo também significativa.

Esse poder de criação motora está direcionado ao sujeito que pratica o movimento e não ao movimento propriamente dito. O poder proporcionado ao sujeito da ação, o objetivo é o de que ele seja participativo e controlador de todas as suas ações de movimento. A intervenção da subjetividade nesse processo é indispensável, pois ela adquire características sociais que se desenvolvem através das vivências individuais. Dessa forma, Kunz (1994), fazendo uma relação à educação, desenvolver pessoas críticas e emancipadas, é abrir uma gama de possibilidades individual e subjetiva de cada aluno para com o mundo.

A subjetividade é a nossa forma verdadeira de conhecer o mundo. O mundo e as coisas que o habitam não existem definidas “em si”, mas são constituídas de possibilidades infinitas de agir, perceber, sentir e outras. A subjetividade de cada pessoa é o que traduz seu lado humano de ser o que você é. As vivências subjetivas do movimento humano são fundamentais para as crianças, e se baseiam na cultura de movimento de cada um, sem parâmetros nem modelos. As experiências individuais proporcionam a naturalidade e a originalidade desse movimento o que os faz significantes para que a criança tome consciência do seu movimento próprio, que traduz a sua forma autêntica de desvendar o mundo.

Com muita similaridade, Huizinga (2001), ressalta as características fundamentais do jogo, como sendo este um ato voluntário, que se concretiza como evasão da vida real, com orientação própria, ocorrendo dentro de limites de tempo e de espaço, criando a ordem através de uma perfeição temporária e limitada. Enfatiza como de grande importância no jogo, a tensão, que se expressa pela incerteza e pelo acaso, jamais se deve saber o final ou desfecho antes que este acabe como exemplo os jogos de azar e as competições esportivas.

Contudo, não se deve esquecer o papel fundamental das regras em um jogo, “e não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo” (p.14). O autor assim aborda mais um conceito de jogo, como sendo: “uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro,

praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras” (p.16).

Fica evidente que tanto no jogo como na realização do movimento humano significativo, que o praticante se entrega por inteiro. Tais atividades se tornam parte do sujeito. Esta intencionalidade que não deixa de ter o poder lúdico, proporciona o desligamento do mundo real e parte para o mundo da vida ou vivido, onde nossas experiências são postas em jogo, expressadas e exteriorizadas de forma consciente. A possibilidade de criação é oportunizada pelo sentido de abertura que este mundo pré-reflexivo nos propõe. Nada é preestabelecido, mas sim criado pelos sujeitos baseados em sua intersubjetividade.

A cultura vivida pelo ser humano é de grande importância no processo de conhecimento e compreensão do mundo, é o que proporciona que ele se mostre como realmente é. Kunz (1994) comenta que:

Manter o ser humano distante ou afastado do real e do sensível à cultura, ao seu modo de agir, pensar e sentir é fragmentar sujeito e conhecimento, é evitar o conhecimento reprimido a curiosidade e a paixão pelo mundo, pelas coisas e pelo outro, é mantê-lo na ignorância. Pode-se facilmente identificar onde e quando esses momentos acontecem na escola (embora a escola não seja a única instância em que isto acontece). [...] Na proibição do falar; no desencorajamento de expressões de afeto, ou de emoção, como o riso e o choro; pela censura a atitudes infantis; pela separação em meninos e meninas, e principalmente pelo controle e disciplinamento do seu se-movimentar (p. 114).

A realidade deve ser construída pelo sujeito, através de sua relação vivida com o mundo. Esta relação deve passar por uma reflexão rigorosa do sujeito da ação, que busca o melhor para si e para o mundo em que vive. As decisões do se-movimentar devem ser tomadas pelo ator do movimento, através das suas experiências, levando em consideração critérios individuais como velocidade, força, ritmo e outras qualidades humanas que são próprias de cada pessoa.

Na busca pelo entendimento do movimento humano como significativo Santin (1987), salienta existirem várias possibilidades de compreender o movimento humano. Primeiramente, ele classifica como uma ação motora, baseada, como falamos anteriormente, nos princípios e nas leis da física e da mecânica. Aqui podemos citar os movimentos desenvolvidos biomecanicamente com intenção de melhorar o rendimento humano e, também, os movimentos destinados à melhoria na realização de determinada modalidade esportiva. Esta visão está ligada à funcionalidade mecânica do movimento

humano. Outra possibilidade de compreensão do movimento humano é a locomoção de um lugar para outro, que pode igualar o homem a qualquer animal. Movimentos como correr, saltar e andar são entendidos aqui como simples formas de movimento que passam de geração a geração. O terceiro ponto de entendimento do movimento humano o caracteriza como fonte de energia e produtividade. O trabalho do homem produz um gasto calórico que é fundamental para que muitas tarefas sejam realizadas e os objetivos sejam alcançados.

Como última forma de entendimento do movimento humano, ele é entendido como linguagem ou ainda como capacidade expressiva. O homem, através de seus movimentos se expressa, pela sua forma de se postar, de olhar, de gesticular e outros. “O corpo humano é fala e expressão” (p. 34). Essa forma significativa de entender o movimento humano é sempre intencional e cheio de sentido. O jogo, como forma de beleza se torna arte, porque se expressa com o mundo de forma direta e imprevisível; através de seus movimentos ele fala, discute e reflete sobre aquele mundo. Esse movimento significativo e expressivo é o que distingue o homem no mundo e lhe proporciona o poder de transformá-lo a seu modo.

A ludicidade se faz presente no processo de humanização do homem, no qual se expressam, principalmente, os sentimentos de prazer e de alegria, servindo como estímulo primordial e fonte de inspiração para os diversos jogos. Segundo Santin (1994) “a ludicidade se constitui por uma atmosfera de total liberdade e autonomia”. Para o autor, a ludicidade surge da vontade de “querer brincar”, de forma espontânea e surpreendente. Salienta, ainda, que a ludicidade “não pode ser apreendida pela palavra, mas pela fruição. O comportamento lúdico é vivência, isto é, é fruição”(p.28).

Baseado nessa ótica que abordamos, o movimento humano significativo, como também o jogo podem ser entendidos sendo uma real possibilidade de descoberta do mundo pelo homem, através do diálogo que o homem em movimento faz com o mundo. Compreender o mundo pela ação, quer dizer utilizar o movimento próprio do ser humano em direção ao mundo, mundo este que é sempre um mundo vivido, aquele pré-reflexivo, onde utilizamos nossas experiências e vivências motoras mais originais, impulsionadas pela intencionalidade. O se-movimentar consiste nas experiências motoras significativas e individuais, onde o indivíduo busca um contato com o mundo. Este contato deve ser entendido como dialógico e para que isto aconteça o ser humano

deve ser participativo, criativo e produzir intencionalmente uma comunicação para que o diálogo se efetive e assim compreender este complexo mundo e ser compreendido por ele. O jogo entendido como expressão primordial do ser humano, carrega o potencial lúdico que fornece as possibilidades essenciais para que o ser humano em seu se-movimentar desenvolva este diálogo com o mundo.

Considerações Finais

Podemos perceber que a relação entre o jogo e o movimento humano significativo é bastante ampla. O jogo como atividade de movimento que é utilizado pela educação física deve ter como fator fundador o sujeito da ação, que está no centro do processo de realização deste movimento. Este movimento, por ser subjetivo, é uma ação intencional que oportuniza ao indivíduo ter o poder sobre o seu se-movimentar. Os padrões de movimento existem, mas o que importa nesta ótica são as pessoas se movimentando livremente, o que caracteriza o jogo e, conseqüentemente, o componente lúdico. A ludicidade só acontece em um espaço livre, onde a criação é motivada e a atividade é feita por prazer.

O lúdico ultrapassa as necessidades que temos de forma imediata da vida diária. Ele possui um valor em si mesmo, constituindo assim uma realidade própria. Por isso, quando estamos realizando uma atividade realmente lúdica, nos envolvemos de tal forma na atividade que ela própria nos satisfaz por inteiro. Doamo-nos por completo e é exatamente nesse momento que percebemos muito do que realmente somos e da capacidade que possuímos. Nosso eu se revela através do lúdico, caracterizado pela realização de atividades significativas, dentre elas o se-movimentar, que oportuniza um conhecimento se si, através das formas de se relacionar com o mundo, onde podemos nos expressar de forma autônoma e espontânea.

Neste mundo vivido, nosso movimento não é entendido como um simples deslocamento físico em um determinado espaço e tempo, como o mundo da ciência procura nos mostrar. É muito mais complexo, envolve expressão, arte, criação alegria e prazer. Surge das nossas intencionalidades, que proporcionam um contato dialógico com o mundo, possibilitando, assim, que tanto o sujeito da ação como o mundo sejam transformados mutuamente. É o nosso movimento próprio que vem das nossas individualidades e nossas necessidades como sujeitos autônomos.

O jogo, como atividade, inclui elementos essenciais para o ser humano. O jogo pode representar para os sujeitos uma “segunda natureza”, na medida em que ela consegue permanecer vigilante e atenta às necessidades de prazer, alegria e satisfação das pessoas. O jogo, como atividade, conteúdo e conhecimento da educação física escolar pode possibilitar a manifestação do movimento humano em toda a sua amplitude. Assim, os movimentos que configuram a situações de sujeitos em jogo na escola, não necessariamente precisam estar orientados segundo os padrões de referência dos interesses da quantificação objetiva.

Em ação, o binômio movimento humano e o jogo permitem momentos de expressão da subjetividade, que foi esquecida nos dias de hoje pelo predomínio dos ditames da racionalidade científica.

Referências Bibliográficas

- Coletivo de Autores. (2005) *Metodologia Do Ensino De Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Huizinga, J. (2001) *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva.
- Japiassú, H.; Marcondes, D. (1996) *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Kunz, E. (1991) *Educação Física: Ensino & Mudanças*. Ijuí, RS: Livraria UNIJUI Editora.
- Kunz, E. (1994) *Transformação didático – pedagógico do esporte*. 3ª edição. Ijuí, RS: Editora UNIJUI.
- Kunz, E. (1995) A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. *Motrivivência*. 7 (8), 46-54.
- Kunz, E. (2005) *Se-Movimentar*. In: Gonzäles, F. J., Fensterseifer, P. E. (orgs). *Dicionário Crítico de Educação Física*. R.S: Editora Unijuí. Ijuí, RS: p.383-386.
- Santin, S. (1987) *Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI.
- Santin, S. (1993) *Educação física – outros caminhos*. 2ª ed. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS.
- Santin, S. (1994) *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS.
- Surdi, A. C. (2010) *Educação Física e o Movimento Humano Significativo: Uma possibilidade fenomenológica*. Videira, SC: Editora Êxito.
- Trebels, A. (1992) Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá: PR. 13 (3), p. 338 – 344.
- Wisnik, J. M. (2008) *Veneno remédio: o futebol e o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO HOMEM NOVO

Maria José dos Santos Cunha

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

mjscunha@net.sapo.pt

RESUMO: É nossa intenção neste artigo e porque o que está em causa é a construção do “homem novo”, dar a conhecer os traços mais marcantes de uma experiência que se manifestou na realização de um conjunto de ateliês artístico/educativos, dinamizados por alunos da UTAD. Com a proposta pretendíamos colocá-los em contacto direto com públicos de diferentes realidades e faixas etárias, o que desde logo contribui, em nosso entender, para lhes aumentar sensibilidades, os desenvolver pessoal e socialmente e melhor lidarem com futuros públicos, propostas e desafios profissionais.

A metodologia utilizada foi a de “projeto de aprendizagem”, enquadrada no grupo denominado “métodos centrados nos alunos”. Os objetivos que nos moviam eram os de lhes fornecer experiências efetivas que lhes possibilitassem novos caminhos para o conhecimento de si e do outro e, com isso, um desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo real. A avaliação, outro elemento importante da aprendizagem que esteve presente em vários momentos do processo, deu a conhecer que esta forma de abordar a aprendizagem e o desenvolvimento foi favorecedora da preparação dos alunos para o mundo do trabalho, ajudou a desenvolver o seu espírito criativo e expressivo-comunicativo, a responsabilidade individual e a capacidade de trabalho em equipa.

Introdução

Hoje em dia o que está em causa é a construção de um homem capaz de refletir, de desenvolver capacidades criativas, de expressão simbólica e estética, de se motivar e compreender a importância das relações de interdependência com o meio ambiente. Um homem que seja, sobretudo, capaz de estabelecer uma relação ética com os demais. Ajudar a alcançar estes objetivos é, de certa forma, missão do professor a quem cabe promover, a partir do seu conhecimento, alternativas ao modelo de educação da sociedade capitalista, como forma de impedir que se venham a conhecer, num futuro próximo, as consequências de um modo de vida pautado exclusivamente por uma racionalidade instrumental, económica e artificial, em que a sociedade, em vez de se centrar no homem, se centra no mercado. Por tais motivos e porque educar é algo mais do que proporcionar conhecimentos, o professor é desafiado a agir com outra visibilidade: a de ter em atenção a diversidade, os diferentes ritmos e o de estar comprometido com o desenvolvimento global do ser humano em todos os seus estádios de crescimento. Esta forma de educação é, por assim dizer, conceber um tipo de

formação em que a razão (cognição) e o coração (afeto) jamais se separam, é preparar o aluno ao nível das competências técnicas necessárias à sua futura profissão, mas é também desenvolver o seu *self*. Ter como pressupostos a educação e o desenvolvimento do aluno, implica que o professor tenha a capacidade de pontualmente lançar mão de técnicas, recursos ou dinâmicas, nomeadamente das expressões artísticas, que lhe permitam consegui-lo, até porque a educação através delas se traduz em processos integrados e abrangentes no sentido do desenvolvimento do ser humano nas suas múltiplas dimensões de formação.

É assim nossa intenção dar a conhecer neste artigo os traços mais marcantes de uma experiência que se manifestou no desenvolvimento de um conjunto de ateliês artístico/educativos — levados a cabo por alunos da UTAD no âmbito da unidade curricular de Atelier: Drama e Cultura da licenciatura em Teatro e Artes Performativas. Com esta proposta de trabalho pretendíamos colocar estes formandos em contacto direto com públicos de diferentes realidades e faixas etárias, logo com necessidades diferentes, o que desde logo contribui, em nosso entender, para desenvolver a sua sensibilidade face a elas e é fundamental para os ajudar a desenvolver pessoal e socialmente, na sua vida artística e numa melhor preparação para lidarem com futuros públicos, propostas e desafios profissionais.

A metodologia a que se recorreu foi a de “projeto de aprendizagem”, que se enquadra no grupo denominado “métodos centrados nos alunos”.

Os objetivos que nos moviam, ao proporcionar aos alunos esta interação direta com diferentes realidades, através do recurso a diferentes expressões artísticas, eram os de poderem abordar de forma inovadora e mais motivadora, compreender e assimilar conteúdos fundamentais para a sua vivência profissional futura, reforçar a sua formação ética, dotá-los de um conjunto de competências que lhes permitam ser mais autónomos, interventivos e seguros, bem como fornecer-lhes experiências afetivas, cognitivas e físicas que lhes mostrem novos caminhos para o conhecimento de si e do outro.

Educação e expressões artísticas: processos integrados e abrangentes no sentido do desenvolvimento do ser humano

Neste mundo complexo e plural, marcado de forma crescente por atitudes de intolerância, marginalização, de criação de estereótipos de vária ordem, onde proliferam

as manifestações de racismo e de xenofobia, educar é cada vez mais uma tarefa exigente e de enorme responsabilidade. Para Camps (1998: 11),

Educar é formar o carácter no sentido amplo do termo: formar o carácter para que se cumpra um processo de socialização imprescindível, e formá-lo para promover um mundo mais civilizado, crítico com os defeitos do presente e comprometido com o processo moral das estruturas e atitudes sociais.

O conceito de educação — uma vez que esta diz respeito ao desenvolvimento humano nas suas diferentes trajetórias de vida, mas também às múltiplas formas de organização social que possibilitam as transformações da pessoa para que esta possa atingir graus mais elevados de realização pessoal e bem-estar social — é deveras complexo. Dias entende a educação “como processo de criar condições para que os seres humanos se desenvolvam em todas as suas dimensões, cresçam, sejam, se realizem, ao longo de toda a sua existência” (2002:18), enquanto que muitos outros autores a consideram como a alavanca da sociedade do conhecimento.

Quando orientada para a promoção de capacidades e competências, a educação requer, sobretudo, equilíbrio e coerência entre orientação formativa, procedimentos pedagógicos adotados e expectativas dos implicados no processo educativo, no qual há inúmeras formas de intervir. De entre essas formas destacamos as expressões artísticas nas suas diferentes modalidades, uma vez que promovem a transmissão de valores sociais. Consideradas como recursos educativos preciosos, especialmente vocacionadas para o desenvolvimento da autonomia dos jovens e da sua autoconfiança, as expressões artísticas contêm em si virtudes que ajudam, na opinião de Schön (1992: 28), “a fertilizar boa parte das experiências que urge levar a cabo nas nossas instituições de formação”. Estas expressões têm, para além disso, a capacidade de provocar o conhecimento de novas realidades e conduzir à reflexão social. Assim acontece com o teatro e a expressão dramática, a música, a dança, a expressão plástica e visual e outras expressões artísticas que, desde que devidamente planeadas e desenvolvidas em grupo, permitem promover o sentido de competência dos jovens, conferem a possibilidade de se desenvolverem afetiva, social e intelectualmente e, com isso, aprenderem a interpretar o mundo, a estruturar o pensamento, a desenvolver o seu equilíbrio emocional, a formar o seu carácter e a afirmar a sua identidade, o que de certa forma vai

ao encontro da opinião de Cunha, quando refere que “existem métodos de acção que por serem mobilizadores e participativos, induzem e coadjuvam a mudança” (2004: 145).

A apreensão destas formas de comunicação, segundo Marques e Sousa (2008: 9),

(...) deve ser entendida como um sistema de símbolos e uma manifestação cultural, cujo objectivo se centra em diferentes modos de ler o mundo e de o questionar. Assim, para que tal finalidade seja atingida, torna-se necessário conhecer e compreender os códigos que as várias manifestações artísticas pressupõem.

Porém, a educação através das diferentes expressões não consiste numa mera transmissão de informação, nem depende de um dom. Ela traduz-se, na realidade, em processos integrados e abrangentes no sentido do desenvolvimento do ser humano. A este respeito e tendo em vista estabelecer um acordo acerca do que se entende como desenvolvimento, Magnusson e Cairns (1996) destacaram os sete princípios básicos que o devem nortear: o primeiro desses princípios estabelece que a pessoa se desenvolve e funciona psicologicamente como um organismo integrado, em que os elementos de maturação, experiência e cultura se fundem na ontogenia; o segundo enfatiza que a pessoa em desenvolvimento funciona de acordo com uma dinâmica contínua, num processo de interação com o seu ambiente, incluindo as relações com outras pessoas e grupos sociais e culturais; o terceiro destaca que o funcionamento individual depende de influências recíprocas de interação entre subsistemas da própria pessoa, tais como os sistemas cognitivo, emocional, fisiológico, morfológico, conceitual e neurobiológico, enquanto que os restantes princípios indicam que novos padrões de funcionamento individual surgem durante a ontogenia; que as variações no desenvolvimento produzem diferenças na organização e na configuração de funções psicológicas, podendo o desenvolvimento ser acelerado ou retardado; que o funcionamento psicológico é entendido em termos de organização hierárquica a partir de sistemas dinâmicos mais elementares; e, finalmente que as continuidades e mudanças no desenvolvimento resultam de pressões de forças internas e externas ao organismo. E porque a finalidade da educação é permitir aos jovens que se tornem aprendizes de sucesso, intervenientes eficazes, cidadãos responsáveis e indivíduos confiantes, temos o dever de lhes proporcionar todo o tipo de experimentações num modo de expressão livre, que conduzirá, por certo, a um trabalho de libertação mental e pensamento divergente que se

necessita que seja desenvolvido, tendo em vista uma sociedade evoluída, que aceita as diferenças, consegue respeitá-las e fazer delas a sua riqueza.

As expressões artísticas e os desafios da contemporaneidade

Num contexto marcado pela inovação e imprevisibilidade dos acontecimentos como o atual, em que se procuram cada vez mais indivíduos capazes de garantir desempenhos de excelência nas mais diversas áreas, o ensino superior adquire, inevitavelmente, um papel de relevo enquanto ambiente privilegiado de promoção de competências, sendo estas entendidas por Sanz de Acedo Lizarraga como,

(...) uma combinação de capacidades (habilidades), conhecimentos, atitudes e comportamentos dirigidos à execução correta de uma tarefa num contexto definido; ou como uma forma de atuar na qual as pessoas utilizam o seu potencial para resolver problemas ou fazer algo numa situação concreta. É uma medida do que uma pessoa pode fazer adequadamente em resultado da mobilização dos seus recursos e da planificação das suas ações após a conclusão de um processo de aprendizagem (2010: 16).

O desenvolvimento dessas competências e capacidades são necessárias, na medida em que ajudam os jovens a lidar com os desafios, que nos tempos difíceis que atravessamos, lhes são colocados.

Para Lima (2008), a aprendizagem dá-se por intermédio de um processo cognitivo que envolve afetividade, relação e motivação, daí que as aulas devam ser dinâmicas, de forma a que no tempo em que decorrem esteja presente a descoberta e a contextualização, uma vez que sem isso não há motivação, nem aprendizagem significativa. Por sua vez, a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano.

São diversas as dinâmicas de que se pode lançar mão para trabalhar a desinibição, a sensibilização, a expressão oral e gestual, a oratória, a dicção, a interpretação, a comunicação e a criatividade, e com isso levar a que os jovens passem a desempenhar as suas potencialidades e competências e a exercer a sua conduta com inteligência emocional e autodomínio. De entre essas dinâmicas destacamos a expressão dramática, a dança, a expressão musical e plástica, sobre as quais nos debruçaremos de seguida:

Expressão dramática

A expressão dramática — que se pode levar a cabo através de atividades de experimentação e criação artística, num trabalho físico e de valorização da inteligência emocional e sensível — tem como objetivos fundamentais o desenvolvimento da expressão individual do aluno e da sua competência comunicativa. Bento (2003) considera-a como atividade pré-teatral, na medida em que a sua finalidade não é apresentar um espetáculo.

A expressão dramática atua com uma eficácia inigualável, tornando-se necessário considerá-la em três grandes linhas: como instrumento de auto educação, autonomia e capacidade de relação com os outros; como meio de facilitação da aprendizagem escolar, aprendizagem de concentração e atuação sobre os sentidos; como sensibilização da vida estética e artística. Assim sendo, o recurso à expressão dramática tanto melhora a postura corporal, a flexibilidade, a expressividade de movimentos e gestos, como desenvolve a criatividade, a competência comunicativa e a aprendizagem global.

Ao permitir experiências diversificadas, a expressão dramática pode facilitar o desenvolvimento pessoal e social através da mudança de atitudes e, mais importante ainda, é o ser capaz de educar o indivíduo sem o privar do que é mais humano em si, o sentir e o pensar. Desafia, para além disso, para os benefícios do trabalho em equipa, ajuda a estabelecer laços a nível pessoal e relacional e proporciona estímulos para o desenvolvimento humano de indivíduos com perspetivas e formas de atuação inovadoras e fortemente orientadas para a conduta exigida pela nova sociedade que se impõe, face a um mundo globalizado. Tem-se, no entanto, consciência que

(...) optar por fomentar modos pessoais de sentir e pensar perante os outros e o mundo que os cerca, modos pessoais e únicos que se relacionam com os de outrem e se organizem em produtos expressivos e criativos, é uma opção exigente (Kowalski, 2000: 121).

A grande oportunidade que a expressão dramática nos dá é, portanto, a de se poder estar num espaço e num tempo, formal ou não-formal e ser-se capaz de desenvolver e trabalhar valores educativos a partir dela.

Dança

A dança — uma das formas que o homem encontrou para expressar os seus sentimentos — é expressão, significado, movimento, é vida. Cada movimento revela

quem é o sujeito ou a situação em que se encontra. Em paralelo com as outras expressões, a dança desenvolve uma extensa área da capacidade intelectual e proporciona um modo especial de se usar a imaginação.

Desde a antiguidade que a humanidade tinha na expressão corporal, através da dança, uma forma de se comunicar. Aliás, a dança foi a primeira forma de expressão essencialmente grupal do homem. A dança tinha um caráter místico, daí que fosse muito difundida em ritos religiosos e raramente dançada em festas comemorativas. Com o renascimento cultural dos séculos XV-XVI, a dança sofre profundas alterações, que já se vinham evidenciando ao longo de anos e começa a ter um sentido social, isto é, passa a ser levada a cabo pela nobreza em festas, como forma de entretenimento e recreação. Desde então, a dança social transformou-se e aos pouco tornou-se acessível às camadas menos privilegiadas da sociedade. Diversificou-se, enriqueceu-se e hoje, entendida como a arte de mover o corpo segundo uma certa relação entre tempo e espaço – que se estabelece graças a um ritmo e a uma composição coreográfica – dança-se por espírito lúdico, socializante, extravasamento de alegria, comemoração de vitórias ou celebração de factos.

Seja espontânea ou organizada, a dança expressa um sentimento ou uma situação determinada e pode ser complementada por gestos destinados a torná-la mais inteligível. Por vezes, este importante elo de conexão entre o homem e o que o rodeia, tem por instrumento único o corpo, que funciona, no dizer de Cunha, como se fosse “o veículo que faz a ligação com as relações que o homem estabelece” (2008: 263), sendo através dele e dos seus gestos que o homem elabora o seu próprio ritmo e expressa a sua relação com o meio.

A dança é não apenas uma forma de expressão, mas também um instrumento educacional, que permite às crianças e adolescentes aprenderem a ter disciplina e a desenvolverem a criatividade. E porque é através do movimento que o indivíduo se manifesta, entendemos as aulas de dança como espaços de aprendizagem onde se estabelece uma relação entre criar, executar e observar o outro, com a possibilidade de se efetuarem trocas, a vários níveis, que conduzem a progressos de desenvolvimento ao nível da autonomia corporal e intelectual, da socialização, da cooperação e do divertimento.

Expressão musical

A música envolve o corpo e a mente, o sentimento do “eu” e a compreensão dos outros. Fazer música implica construir canais de comunicação, dar condições de descoberta, abrir caminhos para as emoções evoluírem e se desenvolverem. A educação musical é muito importante, porque desenvolve sentimentos coletivos e de autocontrole, disciplina movimentos do corpo, gestos e atitudes e contribui para uma harmonia corporal e afetiva. O envolvimento nessas experiências de construção faz parte da educação da inteligência, da sensibilidade e dos afetos.

Quando bem trabalhada a música desenvolve o raciocínio, a criatividade, outros dons e aptidões, para além de ter o dom de aproximar as pessoas. Tem por outro lado, imenso poder de transmissão de sentimentos e ideias, daí que se utilize em todos os meios de comunicação, onde pode ser mensagem em si mesmo, ou reforço da mensagem. O ser humano que com ela convive aprende a conviver melhor com os outros e estabelece um meio de comunicação muito mais harmonioso. Na sua ação educativa, esta expressão artística colabora no desenvolvimento geral do ser humano, nomeadamente na inteligência auditiva, na coordenação psicomotora e capacidade expressiva.

Pelas inúmeras oportunidades que as atividades musicais podem oferecer, é previsível que projetos de trabalho que as incluam viabilizem novos rumos e novas práticas para a educação.

Expressão plástica

Atividade natural e espontânea, a expressão plástica tem por objetivo a expressão das emoções e sentimentos através da criação. As formas de expressão plástica são formações expressivas onde se utilizam técnicas de produção que manipulam materiais para construir formas e imagens que revelam uma conceção estética ou até poética. As mais utilizadas são o desenho, a pintura, o recorte, a colagem e a modelagem. A expressão plástica que atua sobre dois eixos, “o saber fazer” e “o saber ver” da arte, é um meio de comunicação capaz de levar a reproduzir, num suporte material, as ideias que se idealizam e um meio que permite ao homem exprimir-se livremente e exteriorizar nos desenhos e construções, tudo aquilo que sente e pensa. Possibilita, para

além disso, trabalhar e explorar diferentes tipos de material, estimular a imaginação e desenvolver o espírito criativo.

Ateliê: projeto de educação, aprendizagem e desenvolvimento

Uma sociedade evoluída é a que aceita as diferenças, consegue respeitá-las e fazer delas a sua riqueza. Com esta finalidade devemos proporcionar aos nossos alunos todo o tipo de experimentações num modo de expressão livre que conduzirá, por certo, a um trabalho de libertação mental e pensamento divergente, que se necessita que seja desenvolvido.

No âmbito deste trabalho e tendo em vista os objetivos focados, a primeira decisão a tomarmos foi solicitar aos alunos da turma que, de forma espontânea, constituíssem quatro grupos de trabalho e informá-los que cada grupo deveria organizar um ateliê artístico/educativo dirigido a um determinado público à sua escolha. Na opinião de Sanches González (2010: 25),

Esta forma de constituição dos grupos apresenta a vantagem de proporcionar equipas com fraca conflitualidade, uma vez que, normalmente, os alunos escolhem agrupar-se com aqueles com quem sentem maior afinidade. Por outro lado, na medida em que são os próprios a constituírem-se como grupo, o nível de responsabilidade que assumem relativamente aos resultados é geralmente maior que nas restantes modalidades de constituição.

Após a constituição dos grupos — e dado que se desejamos que o aluno trabalhe numa determinada proposta devemos facilitar-lhe orientações nesse sentido — houve lugar a uma reflexão sobre o conceito de ateliê e foram facultadas aos alunos indicações claras e precisas acerca dos passos a ter em conta na sua elaboração. Focamos, nomeadamente, a atitude e postura correta de quem o organiza e orienta, bem como os dados que devem constar da planificação do mesmo. Foram igualmente informados, que cada ateliê deveria ter uma componente artística/educativa como base e um tempo limite de duração e que, no período em que um dos ateliês estivesse a ser implementado, todos os colegas de turma que não fizessem parte desse grupo de trabalho deveriam assistir a ele e dar assistência ao processo, uma forma de fomentar a solidariedade e cooperação entre todos.

Cada grupo deveria assim selecionar os objetivos do seu ateliê, os conteúdos, estratégias e atividades a desenvolver, os recursos materiais e humanos necessários para

o efeito, bem como escolher os destinatários do seu ateliê (idosos, jovens ou crianças). Deveria ainda, indicar a forma como o trabalho seria avaliado por quem a ele assistisse. Foi ainda solicitado que cada grupo desenhasse o guião do seu trabalho e anexasse a este todas as fontes que lhe permitiram o processo de criação, bem como a elaboração de um *power point*, com a estrutura do seu ateliê, para ser apresentado e discutido com a turma. Mas porque as intervenções docentes que pretendam promover experiências formativas a partir dos conhecimentos proporcionados devem também “cuidar dos critérios de sua avaliação, atendendo a que todos os passos neste processo proporcionem a necessária autonomia em qualquer aprendizagem e ainda a fortaleçam (Rué, 2009: 111), foi negociado com os alunos o sistema de avaliação.

A tarefa de pesquisa, com o intuito de conhecer onde e como as expressões podem atuar com maior êxito é uma tarefa aliciante. Assim sendo, foi ao grupo que competiu determinar a temática a trabalhar e o grau de complexidade e rigor artístico que devia modelar a sua criação artística. A tarefa de que eram incumbidos seria, a nosso ver, uma boa forma de os preparar não apenas para o mundo de hoje, mas também para o mundo que irão encontrar na sua vida ativa, uma vez que de forma substantiva teriam de ser capazes de modelar as suas ideias e intenções sobre a forma de obras/performativas.

Conscientes da nossa obrigação como professor, tivemos o cuidado de tutoriar os diferentes grupos de forma a evitar a repetição de temáticas, moderámos discussões entre os diferentes elementos, bem como o entusiasmo em demasia de alguns, aproximando as suas expectativas da realidade. Injetámos energia nos mais passivos e incentivámos os grupos permanentemente, de forma a tornarem-se cada vez mais criativos, autónomos e responsáveis. Pretendia-se, nomeadamente, levar a que o aluno desenvolvesse a sua capacidade de raciocínio lógico; de competências expressivo-comunicativas e aproximá-lo da realidade profissional. A este propósito Cunha é de opinião que “é através de movimentos educativos capazes de provocar mudança, que se garante e estimula a iniciativa e a participação activa” (2000: 60), daí o recurso às expressões artísticas, na medida em que permitem a experienciação de novas estratégias, o engrandecimento dos valores presentes na ação prática, das capacidades de comunicação, criatividade e imaginação, da inter-relação pessoal, do convívio, da iniciativa pessoal, do sentido crítico e da responsabilidade.

Os ateliês desenhados foram de: expressão dramática; dança criativa; expressão corporal e risoterapia; expressão plástica e estampagem e algumas performances teatrais. Após o seu desenho houve lugar a uma reflexão com a turma, para que todos pudessem tomar conhecimento do que cada grupo iria fazer e assim poderem dar a sua opinião e contributos para a melhoria dos trabalhos a desenvolver. Após esta apresentação e discussão procedeu-se, posteriormente, à implementação do ateliê por cada grupo, no local por ele escolhido. Colocar estes ateliês em prática tornou-se um pouco mais complicado, o que levou os alunos a constatar que pôr em prática o que já foi desenhado, não é tão fácil quanto inicialmente pensavam.

A avaliação, elemento importante da aprendizagem, esteve presente em vários momentos do processo, isto é, no momento em que cada grupo apresentou o seu *power point*, após a apresentação de cada ateliê face ao público e local escolhido e no final da apresentação de todos os ateliês, em que cada um dos intervenientes teve de fazer a sua autoavaliação e a heteroavaliação dos colegas de grupo. Estes diferentes momentos de avaliação possibilitaram aos alunos refletir criticamente sobre as práticas desenvolvidas e dar-nos a conhecer que esta forma de abordagem da aprendizagem, através das diferentes expressões artísticas foi favorecedora da sua preparação para o mundo do trabalho, na medida em que aprenderam a elaborar e adaptar um plano de trabalho a diferentes faixas etárias, enriqueceu a sua experiência e informação e ajudou a desenvolver o seu espírito criativo, capacidade expressivo-comunicativa, responsabilidade individual e capacidade de trabalho em equipa.

Conclusão

Entendendo-se a educação como a alavanca da sociedade em matéria de conhecimento, educar é cada vez mais uma tarefa exigente e de enorme responsabilidade, que requer equilíbrio e coerência entre orientação formativa, procedimentos pedagógicos adotados e expectativas dos implicados no processo, sobretudo quando o que está em causa é a educação e o desenvolvimento do homem novo. Não admira, portanto, que para nós, que diariamente lidamos com jovens, para quem o futuro é um desafio marcado por inúmeras dificuldades, faça todo o sentido o recurso à criação e implementação de ateliês de expressões artísticas por parte dos alunos, como fortalecimento para a formação de personalidades capazes de fazer face

aos desafios que o mundo contemporâneo não cessa de proporcionar, o que aliás foi de certa forma confirmado, pela avaliação efetuada pelos implicados neste trabalho. Acreditamos por isso, que a educação e as expressões artísticas devem encetar uma caminhada conjunta e comungar de objetivos comuns em prol da educação e desenvolvimento dos jovens e que tendo por objetivo esta fundamentação educacional e formativa dos jovens, que são o garante de que o nosso país consegue ultrapassar a crise estrutural que o atinge, compete à universidade ser cada vez mais um local de sensibilização e consciencialização para uma pedagogia da expressividade e da criatividade, da comunicabilidade e sociabilidade, tão necessárias num mundo globalizado e de ajuda no repensar os caminhos necessários a um passaporte para o futuro.

Referências bibliográficas

- Camps, Vitória (1998). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- Cunha, Maria José Santos (2000). *Animação educativa através do teatro: Um projecto de intervenção na área de educação de adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho.
- Cunha, Maria José Santos (2004). *Animação educativa para o desenvolvimento pessoal e social: um estudo de práticas teatrais com futuros formadores*. Tese de Doutoramento na Área Científica de Ciências Humanas e Sociais - Ciências de Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Cunha, Maria José Santos (2008). *Expressão dramática na educação*. Braga: APPACDM.
- Dias, José Ribeiro (2002). Prefácio. In Emanuel Oliveira Medeiros. *A filosofia na educação secundária: Uma reflexão no contexto da reforma curricular educativa*, pp. 17-19. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Kowalski, Isabel (2000). Educação estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico. In Vários. *Educação pela arte*, pp.119-126. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, Sandra Vaz (2008). *A importância da motivação no processo de aprendizagem*. S. Paulo: Papirus.
- Magnusson, David & Cairns, Robert B. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. In Robert B. Cairns, Glen H. Elder & E. Jane Costello (orgs.), *Developmental science*, pp. 7-30. New York: Cambridge University Press.
- Marques, Elisa & Sousa, Pedro (2008). Tecnologias para quê? In *Infância na Europa*, 14, 7-9.
- Rué, Joan (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Sánchez González, Maria Paz (coord.) (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Sans de Acedo Lizarraga, Maria Luísa (2010). *Competências cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

EDUCAÇÃO, ARTE E QUESTÕES DE GÊNERO

Ana Pereira

Universidade do Minho

ana.mfpp@gmail.com

RESUMO: Ao longo da minha atividade como profissional de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico deparei-me com duas formas antinômicas de se assumir a área das expressões artísticas: por um lado, o reconhecimento das potencialidades das artes no ensino; por outro, a secundarização da área das expressões pelo domínio de uma conceção pedagógica de linha académica. Esta consciência levou-me a questionar sobre a forma como as professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico percecionam a sua prática pedagógica em torno da área de Expressão Plástica. Também me interessou captar estas perceções em dois momentos históricos diferentes, isto é, que conceções sobre a teoria e a prática predominavam antes e depois do 25 de Abril de 1974. Para tal, recorri a histórias de vida que me permitiram obter dados sobre o mundo subjetivo das professoras, dando-me a conhecer as significações que elas foram construindo na interação com os outros, com a sociedade e com a realidade objetiva, bem como compreender o desenvolvimento do pensamento e da ação dos fenómenos sociais passados em relação aos fenómenos contemporâneos.

Introdução

O objeto deste artigo tem como enfoque o desenvolvimento das áreas de expressões artísticas, particularmente da Expressão Plástica, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando compreender, através de histórias de vida a forma como as professoras deste nível de ensino as interpretam no currículo escolar e as desenvolvem na sua atividade quotidiana.

As questões de partida foram: (i) Que ambientes de escola facilitam/dificultam o desenvolvimento das expressões artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico? (ii) Como assumem as professoras as mudanças observadas no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que meios utilizam para redefinir as suas estratégias pedagógicas em relação às expressões artísticas? As histórias de vida colocam o sujeito no centro da investigação revelando o domínio do subjetivo. As vivências apresentadas refletem a imagem da sociedade fechada que o regime ditatorial forjou durante cinquenta anos e que conduziram à construção de identidades de género marcadamente estereotipadas e diferenciadas. No entanto, as histórias de vida permitem também desvelar formas de resistência onde a ironia e humor têm lugar assinalável. Na vida das pequenas comunidades o isolamento persiste nas escolas antigas, escuras e frias, acentuando o

divórcio entre professores e comunidades locais. Evidencia-se também o conflito entre a função de professora e mãe. Na história de vida da professora que começou a lecionar antes do 25 de Abril reconhece-se que a importância do desenho se situava no princípio da repetição de gestos e traços onde a criança se apropria de competências ligadas à escrita, apenas como auxiliar do pensamento racional. Através da história de vida da professora que começou depois do 25 de Abril denota-se que a tradição metodológica ligada ao desenho à vista e ao rigor deixa de existir, passando o desenho a incorporar uma vertente de complemento, onde a articulação texto/imagem era graficamente resolvida pela criança. A preocupação inerente à exploração das áreas artísticas tende a acentuar-se, contudo não se pode esquecer que persiste a ideia de que a arte é inata ao indivíduo e que só alguns sobredotados estão ligados a essa forma de expressão.

Desenvolvimento

A escola foi, durante muito tempo, um espaço de ensino, onde se valorizava, sobretudo, a leitura, a escrita e o cálculo. Ainda que em Portugal, a partir de 1836, se tivesse investido na instrução primária elementar, o estudo efetuado por Magalhães (1994) revela que “nem a preparação da generalidade dos mestres de primeiras letras, nem as instalações e materiais didáticos, nem as expectativas de boa parte da população escolar, favoreciam uma acção pedagógica para além dos rudimentos de ler, escrever e contar” (p.29). O professor considerado um agente do estado, possuidor de conhecimento teórico, tinha como função debitar matéria e saberes herméticos e inacessíveis que a criança memorizava, mesmo sem entender (Sousa, 2000; Roldão, 2003).

O *Desenho*, como área curricular essencial de aprendizagem, no ensino, foi afirmado no discurso de Machado de Castro em 1787, apresentado na corte. A ênfase do *Desenho*, nessa época, e por um longo período, situou-se na racionalidade e apresentou-se como “um processo estruturante do pensamento para além de um exercício de destreza manual” (Eça, 2000, p.82).

Durante muitos anos as disciplinas artísticas que existiam nos currículos do Ensino Primário eram o *Desenho* e o *Canto Coral*, fazendo apenas o primeiro parte das avaliações anuais para concluir este nível de ensino.

A designação de *Desenho* manteve-se até à reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), assumindo uma nova dimensão passa a ser titulado de *Expressão Plástica*.

Fica assim reconhecida a importância da linguagem plástica para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) verificou-se que, no ensino generalista, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no plano curricular, foi introduzida uma área pluridisciplinar que abrange as várias expressões: Drama, Movimento, Música e Plástica (Leite, 1995).

Os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico marcados pelos rituais pedagógicos anteriores, observando as exigências da introdução destas áreas no currículo, demitem-se da sua exploração, assumindo que elas retiram tempo necessário às matérias ditas centrais. Actualmente são vistas como uma forma de colmatar “tempos mortos”, sendo pois verdade o que Oliveira (2003) diz: “esta área é ainda encarada na nossa sociedade mais como uma forma de distração, do que uma área que possui uma importância determinante para o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança” (p.40).

Esta situação peculiar advém “de um conjunto de pressupostos ‘errados’ que se foram criando ao longo dos tempos e que passam essencialmente pela dificuldade em perceber a utilidade educativa desta área e pela dificuldade em determinar a sua estrutura curricular” (Oliveira, 2003, p.40). O certo é que a escrita sempre teve uma enorme influência na aprendizagem da criança, opinião partilhada pela maior parte dos profissionais de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Enquanto, por exemplo, a Língua Portuguesa, considerada uma disciplina útil, serve, segundo Oliveira (2003, p.41), “para concretizar pensamentos e saberes”, a *Expressão Plástica* assume um “carácter lúdico muitas vezes próximo ao inútil”.

No entanto, existem alguns profissionais de ensino que estão conscientes que a educação artística desenvolve na criança capacidades expressivas, lúdicas, físicas, cognitivas e criativas. Contudo, nem sempre os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico “estão preparados para uma operacionalização da forma mais adequada” e, como consequência, a *Expressão Plástica* é banida ou relegada para segundo plano (Vasconcelos, 2003, p.7).

A sociedade actual fala na alfabetização das artes (Santos, 2003; Vasconcelos, 2003; Oliveira, 2003) e o próprio Ministério da Educação assim o aponta. Também se fala numa inserção escolar adequada ao desenvolvimento harmonioso da criança, para a formação da sua personalidade, tendo em conta instrumentos e profissionais de

educação com formação específica. Mas, na verdade, no 1.º Ciclo do Ensino Básico impera o regime de monodocência, e o professor vê-se confrontado com um currículo multidisciplinar, o desenvolvimento de projetos curriculares, e um conjunto de responsabilidades que vão para além do seu papel como professor. Perante esta multiplicidade de papéis, Ferreira (2002) interroga-se se a monodocência deve “ser redescoberta e revalorizada como opção pedagógica” (p.14). O autor considera que sim, porque acredita que os problemas das escolas residem, não na monodocência, mas sim “na compartimentação disciplinar”. Perante esta situação, questiono-me, diversas vezes, se o saber generalista não colocará em causa algumas das áreas curriculares.

Método

No presente estudo utilizo, como recurso metodológico, histórias de vida para compreender o fenómeno das práticas de duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Isto, porque acredito, tal como Goodson (2000) que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (p.72). Considero ainda que todo o ambiente sociocultural e as experiências de vida das professoras do meu estudo são, como qualquer outra história de vida seria, “idiossincráticas e únicas e devem, por isso, ser estudadas na sua complexidade” (Goodson, 2000, p.72).

As histórias de vida para Angélica Cruz (2002) são o método mais apropriado quando se pretende observar como as interações sociais invadem vidas privadas e como cada sujeito toma consciência delas.

Problema, objetivos e questões do estudo

No meu contacto diário com escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Bragança confrontei-me com professores(as) que sobrevalorizam algumas áreas curriculares em detrimento das áreas das Expressões Artísticas. Assim, a problematização deste estudo teve a ver com vivências pessoais em contextos educativos. Ao longo da minha atividade como profissional de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico deparei-me com duas situações antinómicas: se por um lado, temos o reconhecimento das potencialidades das artes no ensino, por outro, temos uma tradição pedagógica que coloca as artes num plano secundário em detrimento das disciplinas ditas prioritárias. Face a tudo isto, julgo ser pertinente o problema que levanto e que

equacionei da seguinte forma: *como percebem as professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico a sua prática pedagógica em torno da área de Expressão Plástica? Em dois momentos históricos diferentes: que conceções sobre a teoria e a prática predominavam?* Detetada esta problemática, enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta investigação tem como objetivo geral analisar a relevância que a *Expressão Plástica* tem adquirido ao longo dos anos na vida e nas práticas dos docentes deste nível de ensino. Nesta linha, e para a concretização deste objetivo central outros se afiguraram. Proponho, assim, como objetivos específicos: (i) constatar mudanças entre dois momentos históricos (antes e depois do 25 de Abril de 1974) no que se refere às representações das docentes sobre a importância da *Expressão Plástica*; (ii) conhecer a articulação existente entre o discurso teórico das professoras e as práticas profissionais que se desenvolvem em contexto educativo; e, (iii) perspectivar a situação actual do ensino da *Expressão Plástica*, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tracei ainda algumas questões chave que me serviram como pontos de orientação, conjugação e análise dos dados recolhidos através das histórias de vida que, teoricamente, me possibilitaram criar uma linha de orientação no processo de categorização dos dados, e que passo a explicitar:

- Que ambientes de escola facilitam/dificultam o desenvolvimento das expressões artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Como assumem as professoras as mudanças observadas no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que meios utilizam para redefinir as suas estratégias pedagógicas em relação às expressões artísticas?

Sujeitos do estudo

Na medida em que a questão do género é transversal ao ensino, quer na socialização, quer na formação dos docentes, a minha escolha recaiu sobre duas professoras com vivências pessoais, formativas e profissionais que ocorreram em momentos históricos diferenciados. Considero que o universo ideológico e cultural se reflete no universo pedagógico das professoras e, por tal, pretendo conhecer diferentes discursos que me ofereçam fortes possibilidades de realizar análises comparativas entre práticas educativas contextualizadas em momentos históricos distintos. Daí ter escolhido para o estudo uma professora que realizou a sua formação e início de carreira antes do 25 de Abril e outra após este marco histórico.

A seleção de mulheres está relacionada com a intenção de conhecer experiências de subjetividade de mulheres professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Então, ficou decidido que seriam duas participantes do sexo feminino, das quais uma teria de ter iniciado a sua actividade profissional ainda durante a ditadura salazarista e a outra após. Neste sentido considerei relevante elaborar uma lista onde constassem as habilitações e anos de serviço de todas as professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer a sua actividade profissional na cidade de Bragança. Nos dois Agrupamentos de Escolas existentes recolhi todos esses dados e a partir daí segui os seguintes critérios para a selecção de duas professoras: (i) que ambas tivessem realizado a formação inicial nas Escolas do Magistério Primário de Bragança; (ii) que no momento de recolha dos relatos de vida estivessem a trabalhar directamente com crianças, numa escola de Bragança; (iii) que tivessem efectuado investimento profissional; (iv) que manifestassem facilidade de comunicação, conhecimento pessoal e capacidade de reflectir sobre as suas práticas profissionais; e (v) que tivessem disponibilidade de tempo para serem entrevistadas. Nos quadros I e II seguintes apresento os dados biográficos das professoras seleccionadas para o estudo.

Quadro I. Dados biográficos referentes à professora Isabel

DADOS BIOGRÁFICOS		CODIFICAÇÃO: ISABEL
Início da actividade profissional	01.10.1971	
Tempo de Serviço Docente	34 anos de serviço docente	
Data de Nascimento: 03.10.1948	Distrito: Bragança	
Estado Civil	Casada	
HABILITAÇÕES		
Magistério Primário de Bragança Data de conclusão: 17.07.1971	Curso de Complemento da Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1.º Ciclo (grau de licenciatura) no domínio da especialização em Língua Portuguesa e Educação para a Cidadania e Formação Pessoal e Social, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Data de conclusão: 11.07.2001	

Quadro II. Dados biográficos referentes à professora Luísa

DADOS BIOGRÁFICOS		CODIFICAÇÃO: LUÍSA
Início da actividade profissional	20.11.1986	
Tempo de Serviço Docente	19 anos de serviço docente	
Data de Nascimento: 08.02.1964	Distrito: Viseu	
Estado Civil	Casada	
HABILITAÇÕES		
Magistério Primário de Bragança Data de conclusão: 04.07.1986	Curso de Professores do Ensino Básico 2.º Ciclo, Variante de Educação Visual e Tecnológica, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança Data de conclusão: 14.06.1999	

A análise das histórias de vida das duas professoras constituiu-se, assim, como núcleo central deste trabalho, já que se parte das suas crenças sobre a problemática. Apesar de procurar linhas comparativas entre os discursos reconheço a impossibilidade de realizar generalizações, mas entendo que os dados me poderão ajudar a construir novas significações sobre a temática.

Instrumentos

O método biográfico permite obter dados sobre um indivíduo, sobre o mundo subjetivo que o acompanha desde que nasce, os seus valores, os seus objetivos, todo o seu percurso de vida tem um carácter subjetivo que se desenvolve no seu interior, devido a uma interação com os outros, com a sociedade, com a realidade objetiva.

Refere Nóvoa (2000) que “as abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de acção e de formação”(p.8).

O que viso, ao utilizar o método biográfico, como abordagem metodológica, não é a teorização das práticas mas sim a articulação dialética entre a vertente prática e a teórica, que duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico preconizam no seu trabalho diário com as crianças, sobretudo na tão questionada área da Expressão Plástica.

A escolha do método biográfico (ou histórias de vida), suportado pela entrevista biográfica como metodologia de recolha de dados, prendeu-se com a coerência dos objetivos propostos e com as características empiristas deste tipo de estudo.

Uma das fases/etapas deste trabalho, mais concretamente a recolha de dados, foi operacionalizada através da utilização da técnica da entrevista em profundidade.

Procedimentos

No estudo optei pela entrevista não diretiva uma vez que se permitiu que as entrevistadas exprimissem as suas opiniões, em função das suas vivências pessoais e profissionais, questões que lhes foram colocadas de forma livre. No terceiro e último momento das entrevistas, após ter reflectido sobre o conteúdo das narrativas obtidas nos dois momentos precedentes, optei por realizar questões semi-directivas a fim de clarificar alguns aspectos mais dúbios ou em falta.

Foi fundamental, do ponto de vista técnico, registar em áudio as entrevistas realizadas, com a prévia autorização das duas professoras entrevistadas, tendo sido informadas dos objectivos e do tema da pesquisa.

Pelo facto de ter optado por uma investigação qualitativa com recurso a histórias de vida, surgiram algumas preocupações éticas, uma vez que as professoras entrevistadas referenciaram outras vidas com quem estabeleceram relações profissionais e familiares e que não foram consultadas a participar na investigação. O direito à privacidade, à confidencialidade e ao anonimato foram respeitados e, para tal, todos os nomes que aparecem (professoras entrevistadas, maridos, filhos, colegas, amigos) são fictícios, bem como algumas das localidades onde exerceram a actividade profissional (atuais ou passadas). Assumi, desta forma, o meu sentido de responsabilidade (Tuckman, 2000). Construídas as histórias de vida na sua versão final, cuja organização sequencial de cada um dos discursos se pautou pela minha visão pessoal, contactei as colaboradoras individualmente para que pudessem sancionar o trabalho realizado. Nesta fase foi-lhes dada a possibilidade de alterar a sequência dos acontecimentos e de substituir, retirar ou acrescentar algumas partes do discurso. Esta operação obedeceu às seguintes etapas:

- i)* O registo em áudio de cada entrevista transformou-se em documento escrito, classificado segundo a ordem, o tempo de conversação e os momentos de realização. Após a transcrição efectuei atentamente várias leituras a fim de suprimir interjeições, repetições inúteis, palavras sem seguimento, e rectificar a pontuação;
- ii)* Na margem do discurso transcrito foram realizadas algumas anotações relacionadas com a especificidade temática dos acontecimentos, tendo-lhe sido atribuída uma cor diferente. Através de jogos de cor, recorte de texto e montagem agrupei os acontecimentos;
- iii)* Suprimi a saturação de informação contida nos relatos para que resultasse um texto coerente, sem que perdesse a sua singularidade, autenticidade e significação;
- iv)* Procedi a uma ordenação temática com sequência cronológica de cada relato que contempla uma análise de conteúdo antecipada, resultando numa organização e apresentação, cujos temas e acontecimentos se identificaram e

enquadraram em categorias que emergiram do *corpus* dos discursos e que se constituíram como títulos ou subtítulos do capítulo referente às histórias de vida.

Após a versão definitiva e já sancionada procedi à interpretação do *corpus* das entrevistas. Para tal realizei um conjunto de etapas que passo a descrever:

- i) As técnicas de análise de conteúdo, propriamente ditas, começaram a partir desta fase, onde foram elaboradas grelhas de análise que se constituíram como uma mais-valia para a organização e descodificação do *corpus* de cada relato. Da análise dos discursos sobressaíram três categorias preliminares enquadrando, cada uma delas, as variáveis de texto que remetessem para a temática comum. Este processo foi executado através da técnica de corte e colagem, ou seja, após ter realizado um jogo de cores, cortei os fragmentos de texto que diziam respeito às categorias e foram colados obedecendo à ordem sequencial das histórias de vida. Pelo facto de ser confrontada, por vezes, com fragmentos de texto que remetiam para duas categorias em simultâneo, segui as regras de exclusividade mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade e fidelidade propostas por Bardin (1995). De cada categoria emergem ainda subcategorias para reduzir o campo de análise.
- ii) Dentro de cada categoria emergiram subcategorias que foram ou não coincidentes ao longo dos discursos. Nesta fase da análise, para encontrar as subcategorias, tomei como ponto de referência a história de vida de Isabel (pelo facto de ser mais velha) e, a partir dela, procurei estabelecer analogias com o discurso de Luísa que me permitissem identificar essas mesmas subcategorias. A fim de registar esses momentos e a sua coincidência, ou não, nos discursos de ambas as professoras elaborei um quadro onde consta uma listagem das categorias e subcategorias por ordem numérica, referenciando as páginas onde ocorrem.
- iii) Por fim elaborei quadros de análise, por cada professora, onde coloquei as frases ou relatos que me serviram como orientação subsidiária para a análise das histórias de vida. Deles constam as categorias, subcategorias e indicadores (sendo estes os fragmentos de texto que possibilitaram o emergir de cada subcategoria).

Resultados e Conclusões

O estudo das narrativas conduziram-me por algumas linhas de análise que apontam diferentes dimensões que se entrecruzam e interpenetram na vida das entrevistadas. Emergem, assim, as perceções que as professoras têm sobre: a construção da sua identidade pessoal e profissional; a profissão e a formação tendo em vista o desenvolvimento de competências profissionais; as mudanças observadas nos currículos escolares; a predisposição para a mudança; e os factores favorecedores/inibidores para o desenvolvimento das expressões artísticas em contexto escolar. Ao longo do estudo penso ter colocado em evidência três aspetos fundamentais que sintetizo de seguida.

As questões em torno da construção social e cultural, do feminino e do masculino, revelam as marcas que a ideologia, as crenças e os valores sociais tiveram e têm sobre as pessoas. Este tempo de memórias, trazidas ao presente, revelou-se um tempo passado que as professoras fingiram não ver e, talvez, como não o viram (ou não queriam ver) nem deram pela sua passagem. Enquanto protagonistas dos acontecimentos que marcaram as suas vidas e a continuidade que teimavam em perpetuar, importa reflectir sobre o que penso que disseram, o que parece que disseram, o que deixaram nas entrelinhas e o que não disseram.

As vivências apresentadas refletem a imagem da sociedade fechada, imersa sobre si mesma, que o regime ditatorial forjou durante cinquenta anos. Os valores conservadores de *Deus, Pátria e Família* e a normatividade por eles imposta, conduziram à construção de identidades de género, marcadamente estereotipadas e diferenciadoras. As condutas dos rapazes e das raparigas eram claramente influenciadas pelo socialmente aceitável. A escola cumpria o seu papel como inculcadora dos valores e princípios ideologicamente assumidos. O silenciamento dos sentimentos, das incertezas e das angústias favoreceram os tabus sustentados pelo secretismo da vida privada e da esfera pública. Nas terras encravadas, nas montanhas onde tudo tarda em chegar, o hermetismo do regime ditatorial foi mais acentuado. As acções e os pensamentos eram regidos pela moral tradicional, fortemente condicionada pela Igreja Católica. A envolvência ideológica e religiosa reproduziu e reafirmou o poder masculino paternalista, excluindo e reprimindo as mulheres nos seus direitos humanos. Tudo estava definido à partida. O homem sustentava o agregado familiar, tinha profissão e alguns momentos de lazer fora de casa. A mulher cuidava da casa, do

homem e dos filhos, trabalhasse, ou não, fora de casa, contribuísse, ou não, para a economia doméstica, eram estes apenas os seus passatempos. Tudo isto se desvela nas narrativas, ao falarem da sua situação, enquanto filhas. Assim era e assim deveria ser, pelo menos para isso contribuía a acção da escola, das professoras que aceitavam incondicionalmente a transmissão desses valores. Mas, a Revolução dos Cravos provoca mudanças indizíveis e incompreendidas. Portugal experimentou, nos anos que se seguiram ao período revolucionário, uma situação caracterizada por uma incontida vontade de democratizar. Mas a prudência leva-me a pensar no valor das palavras, naquilo que elas representam para cada um de nós. A democracia, como expressão de cidadania não se ensina vive-se em cada dia, nas salas de aulas, no quotidiano comunitário e em família.

As práticas pedagógicas, centradas no aluno, reclamam uma nova forma de estar e de ser na profissão. Reclamam a partilha de opiniões, a construção quotidiana de um modelo de acção, a desrotinização das estratégias. Dito de outro modo, encarar a criança/aluno(a) como cidadão(ã) implica mudanças. Contudo, a estrutura das mentalidades, impenetrável, resistente e individualizada revelou ser um obstáculo para as mudanças que importava e importa realizar.

Apesar de muito ter sido feito, muito ficou por fazer. A igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso, enferma ainda das incongruências e inconsistências que se observam entre o que se pensa, o que se legisla, o que realmente se pode mudar e aquilo que se muda de facto. E, neste entretanto, todos somos responsáveis. Sem generalizações abusivas, penso que apesar da euforia sentida no pós 25 de Abril e na efectiva liberdade a que ele levou, a escola continua a ser uma instância onde se continuam a inculcar valores desadequados e desajustados das necessidades educativas e sociais actuais. Importa lembrar que cada uma das professoras recebeu a marca dos contextos e dos ambientes com os quais contactou e que influenciaram as suas significações de vida, de educação e de homem/mulher.

Ser professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico é nas narrativas, simultaneamente, uma actividade altruísta e arriscada. Como é definida nas entrelinhas das narrativas, a profissão docente é encarada como um acto altruísta pelo prazer de dar prazer ao outro. É inúmeras vezes afirmada, a profissão, como uma prática da relação, que assume a dimensão da partilha como uma acção de transferibilidade de conhecimento de

professor(a) para aluno(a), gerador de conforto e bem-estar a ambos. Neste sentido, os discursos acentuam uma visão da acção pedagógica centrada no professorado. Foi uma herança pesada a que estas profissionais receberam na formação inicial e a que experimentaram enquanto alunas. É ela que continua a marcar as suas representações e a valorizar a acção educativa como uma relação unívoca, num acto de dar (o professorado) aos que devem receber (as crianças), em vez de ser interpretada como uma relação recíproca de construir. Mas a profissão docente é também entendida como uma actividade arriscada pelas consequências que dela podem advir. Assume-se a acção educativa como um dos elementos mais importantes na formação das crianças. A responsabilidade profissional parece estar presente nos discursos pela valorização que atribuem ao não *gostar de faltar*. Revela-se ainda arriscada: porque as crianças são todas diferentes; porque é importante fazer-lhes entender bem os conteúdos; porque as professoras são modelos transmissores de conhecimento. Continuando ainda a carregar o peso do currículo acentuadamente cognitivista, privilegiam-se os modelos que não perturbem o tempo do professor, a organização da sala e as estratégias que favoreceram, preferencialmente, o saber saber. As mudanças dos currículos e os discursos que as Ciências da Educação têm veiculado, observam a subida difícil, lenta e compassada do Marão. A vida das pequenas comunidades assiste, paulatinamente, a pequenas inversões. O isolamento persiste, as escolas antigas, escuras e frias, acentuam o divórcio entre professores e comunidades locais. A pesada marca dos quilómetros diários, que as professoras revelam efetuar, evidenciam o conflito entre a sua função de professora e de mãe. Ir à escola dar aulas, regressar a casa, parece ser uma solução para o conflito interior que vivenciam. A solução não é, para elas, satisfatória, mas aparece como uma espécie de equilíbrio de forças entre dois desejos. Não é um processo perfeito porque, de um lado ou de outro, há sempre perdas. Não parecem existir, dadas as características do distrito de Bragança, soluções ideais, mas apenas a sensação de que é impossível conseguir fazer melhor. Penso também que não se pode reduzir este conflito a uma racionalidade ultrapassável porque ele está marcado pelos sistemas sociais, pelas marcas que atribuem significado às acções declaradas nas narrativas. Importa ainda referir que ser professora do 1.º Ciclo, no distrito de Bragança (e talvez noutros do interior do país) é estar profissionalmente só. E estando sós, completamente desenraizadas dos seus

contextos emocionais, estas professoras não se abrem à comunidade, não dialogam e não investem.

A tão apregoada mudança do pós 25 de Abril pode ter sido legislada, apelada e programada em diferentes iniciativas e até na formação contínua que estas professoras experimentaram, mas ela não chegou às salas de aula, aos modelos pedagógicos e muito menos aos alunos. Transformar a acção pedagógica exige, de cada um de nós, o esforço por romper com estereótipos do passado, com imagens e representações construídas no conformismo da acção e com a vontade de ser diferente em cada dia.

Marcadas pela valorização de um currículo cognitivista, as professoras do estudo, sentem-se condicionadas no desenvolvimento das áreas das expressões artísticas. As propostas curriculares que as entrevistadas receberam, durante a escola primária, apesar da diferença de idades, basearam-se na reprodução da realidade percebida, na medida em que se limitavam a exprimir o observado e o evidente.

Reconheço que na educação de Isabel a importância do *Desenho* se situava no princípio de que, pela repetição de gestos e de traços, a criança se apropriava de competências ligadas à escrita, auxiliando o pensamento racional, sem contemplar o desenvolvimento desejável de uma cultura visual e o processo criativo. Através do discurso de Luísa denota-se que, no seu tempo, a tradição metodológica ligada ao desenho à vista e ao rigor deixa de existir, passando o desenho a incorporar uma vertente de complemento, onde a articulação texto/imagem era graficamente resolvida pela criança.

A preocupação inerente à exploração das áreas artísticas tende a acentuar-se, e ainda bem. Contudo não se pode esquecer que persiste a ideia de que a arte é inata ao indivíduo e que só apenas alguns sobredotados estão ligados a essa forma de expressão. Esta desvalorização pela arte foi alvo de um lento e gradual processo que atingiu, não só a escola, como a sociedade. Na formação de professores também persistiu a ideia de que a arte é para formar artistas, o que comprometeu e compromete a tão combatida imagem do professor ou professora que tenham como prática o desenvolvimento de um ensino artístico. As entrevistadas situaram-se sobre estes aspectos constrangedores que, por vezes, impossibilitam a exploração das áreas artísticas, sejam eles pessoais, institucionais ou mesmo sociais.

Confrontadas com as opções na LBSE e com diversas regulamentações em Decretos-Lei, Circulares e Despachos, salientam as docentes a importância da exploração da área de Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por tal, assumo que a mudança a construir dependerá de cada profissional, bem como de medidas governamentais que permitam dotar as escolas com dispositivos facilitadores do desenvolvimento do currículo, em suma, que invistam e apetrechem as nossas escolas com recursos adequados e arranjem espaços próprios, porque a mudança educativa não pode depender apenas da boa vontade do grupo profissional.

Além da natural reflexão que este estudo me proporcionou, fez, ainda, emergir uma forma mais consciente e crítica de olhar a minha prática pedagógica, reconhecendo a necessidade de romper com alguns estereótipos e constrangimentos de um passado feito presente, enfrentando e assumindo profissionalmente os desafios do futuro.

A reflexão sobre as áreas das expressões artísticas no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico associa-se, muitas vezes, à falta de conhecimento que os professores têm sobre elas, condicionando o seu desenvolvimento. Mas penso que a valorização das áreas das expressões não se reduz à implementação de algumas técnicas de Expressão Plástica, à memorização de umas canções e poesias ou mesmo à dramatização de textos. A acção pedagogicamente centrada nas áreas de expressão artística pode revelar-se uma mais-valia no desenvolvimento de projectos educativos integrados, indutores de novas formas de olhar o mundo, o real e o concreto. Neste sentido, penso que este estudo abre uma porta à reflexão sobre a forma como são pensados os currículos e também a formação de professores no campo das expressões artísticas e questões de género.

É urgente pensar uma nova lógica escolar, o que implica pensar na formação de professores de forma integradora e transversal. Professorado que: contribua para a construção de crianças despertas para a arte, para a cultura e para o sentido crítico; no seu quotidiano valorize a divergência e não apenas a convergência; e disponível e consciente das implicações que advém da sua acção educativa, por isso, mais sensível para observar, para ouvir e para reflectir. Além disso, este estudo levanta ainda algumas questões sobre os contextos onde os professores desenvolvem a sua acção profissional, apontando claramente para a necessidade de reconcetualizar a formação contínua e o sentido dos projectos educativos e curriculares das escolas.

Finalmente, penso que este estudo reconhece que os contextos sociais, saberes e experiências de cada um(a), implicam que os(as) investigadores(as) desenvolvam linhas formativas centradas nas necessidades formativas do professorado. De contrário, continuamos a estar perante a construção social do conformismo. Na verdade, a educação pela arte pode ser uma das vias para a formação e/ou reforço de competências profissionais quando devidamente integrada nos currículos de formação.

Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cruz, A. (2002). *Clay figurines of Galegos: an anthropology of artistic production by woman in northern Portugal*. Londres: University of Surrey/Roehampton (tese de doutoramento policopiada).
- Eça, T. (2000). 150 anos de ensino das artes visuais em Portugal. In *Comunicação apresentada nas IV Jornadas de Historia de La Educación Artística* (pp. 81 – 91). Documento consultado em 6 de Janeiro de 2004. Disponível em: <http://www.prof2000.pt:9999/users/marca/barcelona.html>.
- Ferreira, F. (2002). A monodocência: um constrangimento ou uma opção pedagógica?. In E. Coquet, & C. Reis (Coords.), *iec informação, Set/Out, n.º 66*, Boletim informativo do Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 14.
- Goodson, I. (2000). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp.63 – 78). Porto: Porto Editora.
- Leite, E. (1995). Educação visual e cumplicidade tecnológica ao nível dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. In A. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 461 – 500). Porto: Porto Editora.
- Magalhães, J. (1994). Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: Edições Afrontamento, 7 – 34.
- Magalhães, M. (1998). *Movimento feminista e educação. Portugal, décadas de 70 e 80*. Oeiras: Celta Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11 – 30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2003). A expressão plástica e desenvolvimento curricular: implicações para a formação. In A. Bárrios, & O. Strecht-Ribeiro (Coords.), *Revista Educare, Apprendere*, 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, 39 – 52.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, M. (2003). A importância da educação artística no desenvolvimento global da criança. In A. Bárrios, & O. Strecht-Ribeiro (Coords.), *Revista Educare, Apprendere*, 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, 13 – 21.
- Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições Asa.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2003). A formação para o ensino da educação artística. Propostas de reconceptualização. In A. Bárrios, & O. Strecht-Ribeiro (Coords.), *Revista Educare, Apprendere*, 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, 123 – 143.

A ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE INGLÊS: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE O 1.º E O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – UM ESTUDO DE CASO NO CONCELHO DE GUIMARÃES

Alice Manuela Alves Cruz
Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho

alicemacruz@gmail.com
carlos@ie.uminho.pt

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo conhecer a natureza do trabalho desenvolvido nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês e se este tem implicações significativas nas aprendizagens das crianças. Através dos professores das AEC e dos professores do 2.º Ciclo de Inglês, queremos perceber quais as alterações que estas atividades provocaram na aquisição de conhecimentos e que influências tiveram no rendimento escolar no ciclo seguinte. Procuramos ainda compreender se existe articulação e como é concretizada, bem como se tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da Língua Estrangeira – Inglês. O estudo realizou-se no ano letivo de 2011/2012 em sete Agrupamentos de ensino público pertencentes ao Concelho de Guimarães, com professores de ambos os ciclos. Trata-se de um estudo de caso, baseado numa metodologia de natureza qualitativa em que foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevistas exploratórias e inquéritos por questionário. Os resultados encontrados permitiram-nos perceber que os professores das AEC consideram-nas lúdicas, motivadoras e interessantes, embora desenvolvidas em espaços com condições inapropriadas. Os professores do 2.º Ciclo consideram estas atividades, de forma genérica, uma influência positiva no rendimento escolar dos alunos. Outro aspeto abordado neste estudo decorre do facto de ser necessário conhecer e entender como é feita a articulação entre os professores de ambos os ciclos, assim como perceber até que ponto existe continuidade curricular/pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, do ensino da Língua Estrangeira de Inglês. Queremos, deste modo, realçar os aspetos positivos e/ou elaborar recomendações no sentido de superar algumas lacunas que possam existir na articulação curricular entre níveis e na continuidade pedagógica no Ensino de Inglês entre o 1.º e o 2.º Ciclo.

Introdução

Este estudo abarca o ensino e a aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), concretamente nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), promovendo o desenvolvimento das suas competências gerais e transversais, fomentando a integração desta língua no 2.º Ciclo (Cruz, 2012). O Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI) no 1CEB refere que “ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na

aprendizagem de línguas” (Bento, 2005, p.10).

As razões que estão na origem deste estudo prendem-se, sobretudo, com as abordagens à aprendizagem de Inglês no 1CEB. Nesse sentido, preocupa-nos também o seu contributo para as restantes aprendizagens deste nível de ensino, respeitando as suas características de ensino globalizante.

Esta investigação pretende analisar as repercussões que a aprendizagem da LE de Inglês, iniciada no 1.º Ciclo, tem no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2CEB). Pretendemos, assim, perceber se existem práticas de continuidade curricular/pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da LE de Inglês entre estes níveis de ensino e em que processos de articulação se sustentam. Em face destas intenções, queremos ainda perceber se os professores do 2CEB reestruturam as suas práticas de ensino e como, por consideração com os conteúdos explorados e as experiências prévias dos alunos no âmbito das AEC.

Vários autores defendem a criação de um ambiente de ensino que vá ao encontro dos interesses dos alunos, ambiente esse que deverá contemplar abordagens metodológicas de carácter holístico. Assim, as experiências de aprendizagem da LE devem ser entendidas como parte de um todo, em que é percecionada como um instrumento necessário à construção e alargamento do conhecimento (Cohen, 1991; Phillips, 1993). Todavia, a LE deverá ser entendida globalmente, de forma integrada e interdisciplinar, uma vez que, tal como refere Pereira (2003, p.3) esta “constitui um elemento que facilita e promove aprendizagens significativas, uma vez que permite a mobilização e transferência de conhecimentos e capacidades associadas às diversas áreas disciplinares”.

Trabalhos recentes nesta área mostram que ainda não aprendemos o suficiente. Santos (2010) refere que os Agrupamentos de Escolas deverão definir os métodos de trabalho com os professores, incluindo os de AEC, e os Departamentos Curriculares, de forma a melhorar a qualidade das atividades, bem como a sua articulação com o currículo escolar. Considera ainda que deve existir uma maior programação entre os professores das AEC, bem como uma maior integração dos mesmos nos Departamentos Curriculares dos respetivos Agrupamentos de Escolas. Nesse sentido, conforme afirma Strecht-Ribeiro, “continua por resolver um fator crítico essencial: o da articulação” (2005, p.215).

Vasconcelos (2009) no seu trabalho de investigação, acrescenta que as AEC, apesar de não serem de carácter obrigatório e não fazendo parte da componente curricular do 1CEB, determinam, no entanto, entre outras atividades, o início da aprendizagem da LE de Inglês, pelo que devem ser encaradas com seriedade pelas partes envolvidas no processo educativo. Sabemos o quanto se torna fundamental, na sociedade moderna, a aquisição de competências linguísticas, nomeadamente ao nível da LE de Inglês, para a promoção da integração e sucesso profissional, bem como da própria realização pessoal.

Parece-nos, desta forma, relevante que se comece a examinar a realidade das escolas a fim de verificar se a legislação é posta em prática. Se o professor tem de articular as atividades que promove com outros profissionais da educação, por que razão descarta essa tarefa que lhe é exigida? Se o aluno é portador de conhecimentos e experiências prévias, por que razão não existe continuidade curricular e pedagógica?

É a estas e outras questões que pretendemos dar resposta, para que, em primeiro lugar, se promova uma análise das práticas das escolas, e se necessário as reformulem, com o intuito de promover o sucesso educativo das crianças. Não temos a ousadia de pensar que as vamos alterar com a concretização deste estudo ou doutros desta natureza. Contudo, sem estes passos, certamente, não poderemos chegar sequer a pensar que isso é possível. E, de facto, a nossa experiência, nos contextos escolares, dizem-nos que mais do que possível, essas mudanças tornam-se necessárias, se queremos uma educação capaz de responder melhor às necessidades das crianças dos nossos dias.

De acordo com as considerações concretizadas, partimos para o estudo tendo por base uma questão global de investigação, a qual, em termos metodológicas, subdividimos em três outras questões, que procuram ser um meio de orientar os processos de indagação. Apresentamos de seguida a questão geral desta investigação:

- Quais as perspetivas dos professores sobre o processo de transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico e as suas dinâmicas de concretização relativamente à aprendizagem da Língua Inglesa, trabalhada nos contextos das Atividades de

Enriquecimento Curricular, ao nível do 1.º Ciclo, e da disciplina desta área curricular, no 2.º Ciclo?

Deste modo, como dissemos, para orientar o trabalho metodológico consideramos as três seguintes sub-questões:

- (I) Quais as perceções dos professores do 1CEB e do 2CEB, no âmbito da Língua Inglesa, sobre a importância da AEC de Inglês?
- (II) Que perspectivas têm os professores sobre a existência da continuidade pedagógica/curricular no processo de ensino aprendizagem, do ensino da Língua Inglesa, entre o 1CEB e o 2CEB?
- (III) Que inferências fazem os professores acerca do processo de concretização da articulação entre o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico?

Assim, orientamos o trabalho no sentido de verificar qual a preparação em LE que é ministrada por professores do 1CEB e suas implicações na promoção do ensino e da aprendizagem da LE junto das crianças do 2CEB.

Uma vez formulado o problema e apresentadas as questões que nos orientam a investigação, decidimos estruturar o texto da dissertação em duas partes: a primeira parte, Enquadramento Teórico, é composta por dois capítulos (“As AEC no Contexto da Educação Básica em Portugal” e “A AEC de Inglês no Contexto da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira”); e a segunda parte, Metodologia de Investigação, é constituída por três capítulos (“Metodologia de Investigação e Análise dos Resultados”, “Apresentação e Análise dos Resultados” e “Considerações Finais”), cujos conteúdos, tentaremos fazer aqui uma breve síntese, e para os quais reservamos para uma leitura atenta do texto integral da investigação (Cruz, 2012).

Enquadramento teórico

As AEC no Contexto da Educação Básica em Portugal

Neste apartado dá-se destaque a temas que se entendem estar diretamente relacionados com a investigação, dando principal atenção ao sistema educativo português e à sua evolução, assim como analisa como se processa o desenvolvimento deste. Do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem esta não é uma realidade estanque, mas sim algo em permanente desenvolvimento com vista à promoção de uma educação de qualidade. Para entendermos o desenvolvimento humano temos que estudar e compreender os diferentes contextos inerentes ao crescimento da criança.

Como tal, deve-se ter em conta todos os sistemas nos quais ela se desenvolve. A escola da atualidade, devido ao crescimento da sociedade, exige uma investigação e reflexão sobre a nossa ação para que, posteriormente, na prática educativa se trabalhe no caminho da inovação pedagógica e curricular que visam o desenvolvimento integral do aluno. O surgimento das AEC, no contexto do Ensino Básico em Portugal, é uma dessas realidades que precisam de ser estudadas e reequacionadas, no sentido de prestar os melhores serviços educativos de qualidade às crianças.

A Educação é um direito de todos os seres Humanos, ideal também defendido por Gimeno (2005), que se encontra presente na constituição portuguesa e consagra a ideia de “assegurar o ensino básico universal” e “obrigatório e gratuito” (artigo 74.º, n.º 2). A Educação é um direito de todos os seres Humanos e procura assegurar uma formação que seja comum a todos os cidadãos, contribuindo desta forma para desenvolver as suas capacidades a nível de personalidade, de carácter e de cidadania. O sistema educativo português encontra-se organizado da seguinte forma, Educação pré-escolar, Educação Escolar (Básica, Secundária e Superior) e Educação extraescolar. “A educação escolar é uma das diferentes práticas sociais mediante as quais se ajuda o ser humano a desenvolver todas as suas capacidades pessoais, num determinado contexto cultural e social” (Alonso, 1996, p.6).

De acordo com Roldão (2009, p.186), a educação de base, dos 0 aos 12 anos, não é “sinónimo de educação básica enquanto ciclo de um qualquer sistema”, mas deve ser entendida, por parte da sociedade e da comunidade educativa, como oferta e garantia do desenvolvimento e percurso educativo das crianças.

Se atendermos às palavras de Bártolo Campos (1995), nos últimos anos foi possível estender o acesso à educação criando condições de funcionamento das escolas, proporcionar estabilidade à função docente e desenvolver novas práticas de ensino e aprendizagem. Podemos, assim, dizer que a educação só é de qualidade quando faz desenvolver o aluno e promove o seu potencial e para que tal ocorra é necessário que haja envolvimento.

Foi a partir da aprovação em 1989, na Convenção sobre os Direitos da Criança, na Assembleia Geral das Nações Unidas, que se evidenciou a valorização do estatuto da criança e da importância da sua educação. Devido a um conjunto de preocupações, tais como a “dupla rotura no processo de escolarização das crianças”, a passagem do

Pré-escolar para o 1.º Ciclo e deste para o 2.º Ciclo (Alarcão, 2009, p.24). Em dezembro de 2006, o seminário internacional sobre “Educação das crianças dos 0 aos 12 anos”, promovido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) teve como finalidade analisar a situação portuguesa tendo como referência outros países europeus, caracterizar a situação e tentar delinear novos rumos.

A educação é considerada como parte integrante de uma sociedade. Compete à educação acompanhar as transformações desta, de modo a responder aos interesses globais do ser humano. A escolarização tem como objetivo preparar os sujeitos para participarem ativamente em sociedade, possuindo competências para que, de forma consciente e crítica, sejam capazes de compreender, participar e viver no mundo do qual são parte integrante.

Os professores e as escolas são assim chamados a adequar e a contextualizar as orientações curriculares às suas realidades concretas através do Projeto Curricular de Escola e do Projeto Curricular de Turma.

Mais concretamente, a elaboração do currículo nacional num contexto local requer, entre outros aspetos, que se planifique e desenvolva “práticas de diferenciação pedagógica que permitam trabalhar um currículo comum (igual para todos), através de estratégias que se adequem aos diferentes grupos presentes nas salas de aula” (Leite, 2001, p.35).

Pode assim afirmar-se que o conceito de currículo nesta reorganização engloba um currículo nacional flexível que determina as aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, que deve ser contextualizado ao nível da gestão local, adaptando-se assim às necessidades e realidades de cada escola.

Intimamente relacionadas com o currículo estão as “atividades integradoras” (Alonso, 1998, p.196). Estas são orientadas para a resolução de problemas com um sentido e uma intenção e devem estar presentes nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a significatividade e a funcionalidade. Tudo o que a criança aprende deve ter um sentido e que possa usar o conhecimento atribuindo-lhe sempre um significado. Para que os alunos possam desenvolver as competências básicas temos que lhes transmitir a ideia que devem refletir no sentido de as suas aprendizagens serem construtivas (Escamilla, 2009, p.33).

Segundo Alonso (2006), o currículo é como um projeto de cultura e de formação educacional, e resulta de uma construção social complexa e participada, através de vários níveis e processos de decisão-ação-avaliação, que se articulam entre si com uma conceção de inovação, entendida como processo dinâmico, evolutivo e aberto de construção cultural, social e política da mudança, no contexto ecológico e complexo das escolas.

Para que haja qualidade de ensino, no sentido de proporcionar a cada aluno as condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades, de acordo com um projeto curricular, permitindo desta forma o sucesso educativo para todos e desenvolvendo todo o seu potencial de aprendizagem, não podemos deixar de falar de inovação e mudança.

A medida educativa Escola a Tempo Inteiro (ETI), surge relacionada com a necessidade de ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo e no espaço escolar. O Ministério da Educação pretendia dar resposta aos problemas identificados no ICEB, particularmente, a elevada taxa de insucesso escolar, revelada pelos resultados das provas de aferição. Com a implementação da ETI são criadas condições para a introdução de outras medidas que visam a melhoria deste nível de ensino, nomeadamente a garantia de atividades extracurriculares a todas as crianças, de modo a rentabilizar ao máximo o tempo letivo das áreas curriculares nucleares, o fornecimento de refeições escolares, e a formação dos professores (Matthews et al, 2009, p.19). Perante a implementação das AEC, no âmbito da ETI, os docentes atuaram e foram percebendo a necessidade de se apropriarem do projeto e tomarem decisões ao nível da sua planificação e organização. A opção desta medida educativa é pertinente, pela sua dimensão educativa na escola atual, mas também porque corresponde a uma resposta social para todas as famílias, com a ocupação plena das crianças em atividades enriquecedoras (Matthews et al, 2009, p.17).

A AEC de Inglês no Contexto da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

A aprendizagem de uma segunda língua tem ocupado lugar de realce nos últimos anos no nosso país, tendo sido postas em prática medidas de promoção desta aprendizagem a partir de idades precoces. Torna-se preciso ganhar consciência da importância das novas perspetivas da educação em Línguas no contexto europeu e nacional, com especial relevo para a sua aprendizagem precoce e inserida no PGEI no 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal. Este apartado é uma chamada de atenção para

aspectos relacionados com as perspetivas atuais inerentes ao ensino da LE a crianças, tal como é preconizado pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), que sugere que o mesmo deve proporcionar aos alunos momentos estimulantes ao se envolverem em tarefas, onde é privilegiada a abordagem comunicativa.

A construção da Europa, para além da adaptação das medidas legislativas, passa pela emergência de uma consciência europeia que precisa da escola para se desenvolver. Foi na Cimeira da Comissão Europeia realizada, em Lisboa, em 200¹ que se reconheceu a aprendizagem das línguas estrangeiras como competência chave essencial, tendo sido este reconhecimento validado na Cimeira de Barcelona em 2002², que estabelece como objetivo o juntar de esforços para que os sistemas educativos dos países membros pretendam tornar-se como referência de qualidade a nível mundial. No contexto multicultural Europeu, torna-se necessário desenvolver o ensino das línguas estrangeiras (uma sociedade multilinguística), potenciar a mobilidade e o intercâmbio educativo.

Portugal, enquanto país comunitário, segue estas recomendações assumindo a aprendizagem da LE como garantia de futuro para as novas gerações, facilitando a iniciação da aprendizagem de Inglês no 1CEB, registando, à semelhança de documentos publicados pela Comissão Europeia, a sua importância enquanto língua de comunicação “increasingly needed (...) virtually essential (...) an instrument of global communication” (Maalouf, 2008, pp.7-9). Na sequência destas decisões, assistimos, em 2005, à criação do PGEI, que constitui um ponto de viragem no sistema educativo português, abrindo a possibilidade do ensino de Inglês a partir do 1CEB.

Na sociedade contemporânea, global e tecnológica, o Inglês tornou-se, sem dúvida, uma língua universal e um instrumento de comunicação e de trabalho de crucial relevância, tornando-se de inquestionável importância a sua aprendizagem precoce. Para atingir este objetivo é necessário despertar para as línguas (Candelier, 2004), sensibilizar para a diversidade linguística, desde os primeiros anos de escolaridade, já que a sociedade onde vivemos é linguística e culturalmente diversificada. É necessário, então, que as escolas promovam uma mudança relativamente ao ensino e aprendizagem das línguas, no caso o Inglês, propondo uma oferta linguística diversificada.

O normativo publicado em 2005, Despacho n.º 14753/2005, 24 de junho, regista a possibilidade de as escolas proporcionarem a aprendizagem de Inglês, no 3.º e 4.º ano

¹ Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions, part I, 26.

² Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, Presidency Conclusions, part I, 43.1.

de escolaridade. Posteriormente, já em 2008, com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, alarga-se esta oferta ao 1.º e 2.º ano de escolaridade, atribuindo a responsabilidade da decisão sobre a sua frequência aos encarregados de educação das crianças.

Atualmente há uma maior consciência da importância da aprendizagem precoce da LE para o desenvolvimento integral da criança. Com a inclusão da LE no 1.º Ciclo pretende-se que os contributos desta área vão de encontro aos objetivos gerais deste nível de ensino, tentando integrá-la nas restantes áreas do currículo.

Este estudo visa incidir sobre o ensino e a aprendizagem do Inglês no 1CEB, promovendo o desenvolvimento das competências gerais e transversais do Ensino Básico e fomentando a integração desta língua nas outras áreas curriculares. O PGEI no 1CEB refere que “ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas” (Bento, 2005, p.10).

Considerando a importância do desenvolvimento da LE no 1CEB, para o sucesso escolar futuro dos alunos, o Decreto-lei n.º 6/2001, que configura a Reorganização Curricular, estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, referindo no seu Artigo 7.º (Línguas Estrangeiras) que “as escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral” (ponto 1).

Procedimento metodológico

A motivação para este estudo empírico partiu da vontade de investigar e perceber, através dos professores das AEC e dos professores do 2.º Ciclo de Inglês, as alterações que estas vieram provocar nas aprendizagens da criança e que influências tiveram no rendimento escolar. Queremos ainda compreender se a articulação entre ciclos de escolaridade tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da LE – Inglês.

O professor deve, colaborar na planificação/programação das atividades de Inglês, reunindo com os outros docentes e assumir, assim, uma atitude de colegialidade, abertura e cooperação, porque, de uma forma positiva, o objetivo é obter «feedback» sobre comportamentos de modo a melhorar e inovar o desempenho profissional, pois existem sempre aspetos a corrigir/aperfeiçoar (Moreira, 2005).

Tratando-se de um trabalho assente em metodologias qualitativas, recorda-se que

estas metodologias requerem ajustamento ao objeto de análise, aos objetivos da investigação e à natureza das interpretações que se pretendem formular. Os objetivos são a descrição das várias realidades, o desenvolvimento da compreensão e o desenvolvimento de conceitos, através de dados descritivos, de documentos pessoais, discursos de sujeitos, etc.

O paradigma neste tipo de abordagem é construtivista, significando isto que a realidade se traça através de um conjunto de significados que são socialmente construídos. Assim, o sujeito e o objeto a conhecer interagem e influenciam-se mutuamente. A realidade é interpretada, confrontando as diferentes construções dessa realidade, ou o significado elaborado por esses atores sociais.

Paradigma qualitativo e metodologia de estudo de caso

Autores como Howard e Sharp (1983, citados por Bell, 2002) afirmam que uma investigação/pesquisa é uma procura que pretende ampliar os nossos conhecimentos, utilizando métodos e processos que nos conduzam a novas descobertas.

Este é um estudo de natureza empírica que assenta num paradigma qualitativo, pois procura conhecer em profundidade uma realidade social e esclarecer os passos da construção do conhecimento. A metodologia qualitativa é uma das mais utilizadas nas Ciências Sociais e Humanas e, por inerência, nas Ciências de Educação. Tem como objeto de estudo uma entidade bem definida – quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação (Coutinho, 2002). É a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “porquê?” que caracterizam o objeto de estudo fazendo justiça à sua unidade e identidade próprias (Yin, 2005) em que se pretende obter uma descrição detalhada de um determinado contexto ou problema.

Outra característica da investigação qualitativa é o facto de o plano de investigação ser progressivo e não um documento inflexível, formal e fechado. Ele demonstra uma intenção, um conjunto de orientações gerais, flexíveis e abertas, suscetíveis de serem alteradas sempre que o problema a investigar o exija (Bell, 2002). À metodologia qualitativa, geralmente, aplicam-se procedimentos interpretativos, pressupostos relativistas e representação verbal após análise de dados, contrariamente à representação quantitativa.

A opção por este paradigma deveu-se ao facto de considerarmos, tal como Guba

& Lincoln (1988, cit. por Vieira, 1998, p.147) que a realidade educativa é extremamente complexa. E como menciona Silva (2011, pp.40-41), na sua tese de doutoramento,

[n]a origem da discussão sobre o carácter quantitativo ou qualitativo da investigação está a identificação de dois paradigmas na investigação educacional, formulados por Erickson (1986), e sistematizados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994): o paradigma positivista e o paradigma interpretativo. (...) No contexto do paradigma interpretativo, o objeto de investigação é formulado em termos de acção, que abrange não só o comportamento físico, mas também, e sobretudo, os significados que lhe são atribuídos pelos atores e por aqueles que interagem com os mesmos. Nesta medida, “o objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento (p.127).

“A essência de um estudo de caso é tentar esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (Schramm, 1971). Assim, a presente investigação constrói-se com base na metodologia de estudo de caso enquadrando-se num paradigma qualitativo, descritivo e interpretativo. As técnicas de recolha de dados para responder às questões de investigação, seguem os pressupostos deste tipo de estudo. Conforme referem Goode & Hatt, o estudo de caso “não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais, preservando o carácter unitário do objecto social estudado” (1969, p.422).

O estudo de caso é algo que acontece em ambiente natural, que não foi manipulado, isto é, não pretende alterar a realidade, mas investigá-la tal como ela é. É algo que se vai construindo, que vai crescendo e em que o nosso campo de intervenção também se vai ampliando. Tem que haver uma imensa variedade de instrumentos e estratégias de recolha de dados para fazer a comparação (triangulação dos dados), por exemplo: questionários, documentos e observações, pois tem um forte carácter descritivo que conduz a um grande alcance analítico. Baseia-se, principalmente, no trabalho de campo (é naturalista), sendo o caso sempre de grande interesse para o investigador – este é o principal instrumento de recolha de dados. Fidel (1992) refere que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo. De acordo com Ponte (2006), as conclusões servem apenas um determinado caso, uma determinada realidade/contexto e não as podemos aplicar a outro caso.

Através desta metodologia qualitativa, pensa-se que o estudo de caso se acomoda melhor ao objeto de análise, aos objetivos da investigação, à essência das informações recolhidas e das interpretações que se pretendem enunciar. Do mesmo modo, a visão

integrada e holística dos processos a investigar têm subjacente o conhecimento que se dispõe da temática da investigação, afirmando-se contudo a postura de vigilância quanto à formulação de juízos de valor aquando da interpretação da realidade organizacional, tal como exige o trabalho de investigação.

Segundo Bell, a vantagem do “método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo (...) de um determinado caso (...) interessando-se sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos [para] permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tenta identificar, os diversos processos interativos em curso”. Como desvantagem apresenta “o perigo da distorção (...), apontam o facto de a generalização não ser geralmente possível e questionam o valor do estudo de acontecimentos individuais” (2002, pp.22,24). Esta definição vai de encontro com o que pretendemos atingir e com os limites da nossa investigação. Contudo, um estudo bem conduzido, deve prestar-se a uma reflexão a diferentes níveis e deve realçar relações, questões pertinentes num determinado contexto, ou seja, a acção da realidade escolar.

Sendo uma metodologia bastante diversa e/ou composta por diferentes elementos/tendências, pode permitir uma triangulação das técnicas e dos dados e uma maior consistência e singularidade das conclusões, o estudo de caso é, por isso, adequado com uma visão holística da realidade enquanto construção social.

Objetivos e amostra

Hernández et al. (2003) apontam os objetivos da investigação como um dos aspetos a ter em conta no levantamento do problema, já que permitem clarificar a intencionalidade das perguntas da investigação. Assim, os objetivos da investigação têm como finalidade, operacionalizar o processo metodológico, com o intuito de servirem como orientadores da pesquisa e assinalar o que se pretende alcançar com a investigação.

No sentido de determinar qual o rumo a seguir, na procura de respostas para a problemática enunciada, definimos os seguintes objetivos:

- (i) Perceber se existe articulação entre os Professores do 1.º Ciclo da AEC de Inglês e os Professores do 2.º Ciclo de Língua Inglesa na promoção da

aprendizagem desta área de conhecimento;

- (ii) Analisar se existe e como se processa o trabalho colaborativo entre o 1CEB e 2CEB.
- (iii) Compreender se a articulação tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da Língua Inglesa;
- (iv) Conhecer as perceções dos professores sobre a importância da integração curricular da AEC de Inglês no currículo escolar do 1CEB.

Para desenvolver a presente investigação optámos por escolher sete dos 14 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Guimarães, os quais são constituídos por 44 escolas do 1.º Ciclo, em que o número total de alunos é de 3565 (dados relativos a 2011-12). Os sete Agrupamentos envolvidos são formados por sete Escolas Básicas do 2.º e 3.º Ciclo, sendo o número total de alunos, do 2.º Ciclo, de 1931. Refira-se que esta informação foi recolhida através da consulta dos Projetos Educativos (PE) de cada Agrupamento. Não se faz uma citação nominal, pois procura-se proteger as identidades dos participantes “para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.77). Assim, por questões éticas, garantiu-se o anonimato dos participantes, sendo cada agrupamento denominado pelas letras de A a G. Pelas mesmas razões, os participantes envolvidos na investigação, também não foram identificados nominalmente.

Os sujeitos do estudo são professores das AEC de Inglês do 1.º Ciclo (30) e professores de Inglês do 2.º Ciclo (38). Estes foram escolhidos por se mostrarem disponíveis para colaborar nesta investigação e por possuírem conhecimentos da realidade em causa, assim como os Agrupamentos não terem colocado qualquer objeção à realização do estudo. A existência ou não de receptividade demonstrada pelos Diretores dos Agrupamentos, desde o primeiro contacto, em relação ao estudo, tornou-se num fator decisivo na seleção dos contextos de investigação. Com o objetivo de conhecer as representações dos professores de Inglês do 1.º e 2.º Ciclo dos Agrupamentos em questão, inquirimos o universo dos professores envolvidos nesta tarefa - 55 docentes.

O motivo que levou à escolha destes deve-se à disponibilidade demonstrada pela comunidade escolar/corpo docente para o estudo em causa. Consideramos que o número de Agrupamentos que participam neste estudo acaba por ser suficientemente representativo da realidade Concelho de Guimarães para podermos inferir na análise de

resultados ideias que digam respeito, genericamente, a esta realidade na sua globalidade. Sendo um número difícil de apurar, devido às restrições que os Agrupamentos colocaram, ainda assim podemos dizer também que trabalhamos com um número de professores, tanto do 1.º como do 2CEB, na ordem dos 50% de todo o universo do concelho de Guimarães.

Procedimentos e instrumentos

Segue-se a apresentação dos procedimentos de recolha e análise da informação nas diversas fases do estudo. Numa fase inicial contactaram-se os/as Diretores/as dos Agrupamentos, na tentativa de solicitar a sua permissão para poder desenvolver a investigação que se pretendia efetuar. Estes contactos estabeleceram-se durante o mês de dezembro de 2011, com a finalidade de explicar os objetivos do estudo e verificar a disponibilidade para participarem no mesmo, garantindo a confidencialidade da escola e dos seus participantes. Obtida a autorização, entregamos os protocolos de investigação com o agrupamento devidamente assinados em duplicado por ambas as partes.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram: entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário, com a finalidade de obter informações claras e pertinentes de modo a responder às questões pretendidas. Como lembra Bell (2002, p.85) “um estudo que recorre a inquéritos pode também possuir características qualitativas”.

No decurso deste estudo utilizámos a entrevista semiestruturada como um procedimento para a recolha de informação, no sentido de conhecer com detalhe as problemáticas em questão, mas também como uma forma de enriquecer os dados para proceder à elaboração dos questionários.

De acordo com Quivy & Campenhoudt as “leituras e entrevistas exploratórias devem ajudar a constituir a problemática de investigação. (...) [A]s entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras” (1998, p.69). As entrevistas exploratórias têm como função a recolha de dados que podem ser fundamentais para a investigação.

As entrevistas obedeceram à seguinte codificação: as referentes aos dois professores de AEC do 1CEB, são assinaladas da seguinte forma (Ent_xx_AEC). No 2CEB também foram realizadas duas entrevistas cuja apresentação foi codificada como podemos observar (Ent_xx_2CEB). A expressão ‘xx’ corresponde ao número da

entrevista realizada aos professores. De salientar que os professores entrevistados não participaram no preenchimento dos questionários, não tendo qualquer vínculo aos agrupamentos que participaram no estudo.

Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto, processo durante o qual não houve qualquer tipo de interação entre estes e os inquiridos. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem o tema desta investigação.

Na opinião de Ghiglione e Matalon (1993), quando recorremos a este instrumento de recolha dos dados interessa-nos ter a possibilidade de retirar conclusões acerca do que os inquiridos dizem.

Ambos os questionários foram sujeitos a um processo de validação interna e externa. Na validação interna foi submetido ao parecer de dois professores de Inglês do Ensino Básico, e por um docente do Ensino Superior, com a finalidade de dar uma opinião fundamentada e imparcial, uma vez que possuíam um distanciamento relativamente ao estudo em causa. Este processo contribuiu com algumas sugestões no sentido de clarificarmos questões que poderiam causar alguma insegurança nas respostas. Seguimos as suas recomendações e reformulamos algumas perguntas que poderiam parecer um pouco ambíguas. Todo o processo ficou concluído com a validação dos questionários ao nível do Ministério da Educação e Ciência (MEC), no sentido de a investigação poder ser concretizada nos contextos escolares.

Tendo presentes estes pressupostos, procedemos, como já atrás referimos, à elaboração de dois questionários. Tendo em conta os objetivos de ambos, a estrutura dos mesmos baseou-se em três pontos que consideramos fundamentais: Articulação, Aprendizagem e Continuidade Pedagógica.

Os questionários têm duas valências, um direcionado aos professores do 1.º Ciclo das AEC de Inglês e outro para os professores de Inglês do 2.º Ciclo, ambos com a finalidade de aferir as perceções dos professores do 1CEB e do 2CEB, no âmbito da Língua Inglesa, sobre a importância da AEC de Inglês; até que ponto existe continuidade pedagógica/curricular no processo de ensino-aprendizagem, do ensino da Língua Inglesa, entre o 1CEB e o 2CEB; como se processa a articulação entre o 1.º e 2.º

Ciclos do Ensino Básico e de que forma os professores de Língua Inglesa no 2CEB (5.º ano) modificam as suas práticas, tendo em consideração os conteúdos explorados nas AEC de Inglês no 1CEB. Como culminar do processo de tratamento e análise dos dados, procede-se a uma triangulação das informações, ao nível de análise interpretativa (Cohen e Manion, 1990).

Para mais facilmente podermos identificar os inquiridos/entrevistados usámos siglas, que passamos a referir: Os inquéritos referentes aos professores de AEC são assinalados com (Quest_xx_AEC), sendo que o número do inquérito, representado pela expressão ‘xx’, pode variar entre 1 e 29. No 2CEB, são assinalados por (Quest_xx_2CEB) e variam entre 1 e 26. Os números correspondem ao número de professores que foram questionados.

Resultados

O presente estudo surge na sequência de existirem diversas opiniões mais ou menos controversas acerca das abordagens à aprendizagem de Inglês no 1CEB. Pretende-se perceber quais as perspetivas dos professores das AEC e do 2CEB, assim como se existem alguns pontos de confluência acerca deste assunto. Simultaneamente, é ainda nossa intenção compreender se a articulação tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da LE – Inglês, respeitando as suas características de ensino globalizante. Contudo, este estudo pretende ser uma mais-valia sobre o conhecimento que se tem sobre as AEC e pode indiciar tendências que acreditamos devem também ocorrer noutros contextos similares, espalhados por este país.

Os Agrupamentos ao selecionarem a oferta das AEC devem ter em conta os objetivos definidos no PE. A sua articulação com as atividades curriculares é fundamental para garantir que as mesmas contribuam de forma contínua e equilibrada para o desenvolvimento das competências básicas dos alunos (ME/CAP, 2009, p.45). Na realidade, a congruência entre esta seleção da oferta formativa e as necessidades do Agrupamento, bem como com aquilo que é definido no âmbito do seu PE, nem sempre é possível de concretizar, uma vez que os Agrupamentos estão dependentes das Autarquias ou de outras entidades.

Nos dados divulgados pela CAP em 2009, verificamos que a forma de articulação mais usual é a participação em reuniões de trabalho, seguida da reflexão conjunta sobre

metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem e da programação de atividades. De assinalar que os professores das AEC, do 1.º e 2.º ano no ensino de Inglês, apresentam uma percentagem de 58% na participação em reuniões de trabalho. Contrariamente ao esperado, os professores do 3.º e 4.º ano participam nas reuniões de trabalho com menos frequência.

As conclusões e as sugestões, apresentadas de seguida, foram retiradas a partir da análise das respostas aos questionários, aplicados aos professores do 1.º Ciclo da AEC de Inglês e aos professores de Inglês do 2.º Ciclo. Os resultados devem ser entendidos como indicações para compreender as perceções dos professores sobre a importância das AEC de Inglês. A ideia inicial estava, sobretudo, orientada para a articulação entre ciclos de ensino, mas, com a apresentação e análise dos resultados dos inquéritos, percebeu-se que os mesmos refletem outras preocupações no ensino do Inglês no 1.º Ciclo e respetivas repercussões no 2.º Ciclo. Tentamos assim com esta reflexão responder aos objetivos de investigação colocados no início do estudo.

(i) Perceber se existe articulação entre os Professores do 1.º Ciclo da AEC de Inglês e os Professores do 2.º Ciclo de Língua Inglesa na promoção da aprendizagem desta área de conhecimento.

No que diz respeito à articulação entre os professores das AEC e os professores do 2.º Ciclo, estes referem a importância dessa articulação mas reconhecem que não existe tanto quanto seria de esperar. Mesmo assim, é na parte de planificação das atividades que se torna mais evidente os problemas existentes ao nível dessa articulação curricular e pedagógica. Uma sugestão para melhorar a articulação seria a existência de mais horas destinadas a reuniões no horário dos professores de AEC, devidamente remuneradas. Apenas um número reduzido de professores defende que as atividades concretizadas são suficientes para promover o trabalho de articulação e de planificação. Sendo assim, a generalidade dos professores, defende a necessidade de incremento de trabalho nesta área, fundamental para a promoção da aprendizagem da Língua Inglesa de uma forma articulada. Só desta forma será possível caminhar para a melhoria dos processos curriculares e pedagógicos desta oferta formativa e, por inerência, da qualidade das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Quanto à articulação com outros ciclos de ensino, esta ainda continua a ser reduzida, sendo emergente repensá-la para melhorar a qualidade pedagógica

e curricular. (Abrantes, 2009, p.16)

A articulação curricular é, presentemente, uma das questões mais abordadas pelos docentes, qualquer que seja o nível de escolaridade em que desempenhem a sua prática profissional. Os educadores são confrontados com a problemática de, por um lado, assegurar uma identidade sólida aos alunos e, por outro, garantir que a aprendizagem é reveladora das suas apropriações. Sendo o currículo um todo que vai sendo construído pelos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, a articulação assume uma dimensão instrumental e processual. Ela é um dos instrumentos operativos do currículo, que permite a construção articulada do saber, do ser e do estar no espaço escola. Segundo Roldão (2001, p.67) “a questão da gestão coloca-se essencialmente ao nível do pensar e do diferenciar os modos de ensinar e de organizar as situações de ensino que resultem melhor”.

Dos resultados obtidos, a maioria dos inquiridos considera importante a articulação entre ciclos. Todavia, a articulação carece de uma seriedade que atualmente parece-nos que não ocorre, pelo menos de uma forma consistente e estruturada, para que daí resultem evidências na melhoria das aprendizagens das crianças.

Podemos dizer que os Agrupamentos encaram os processos para a promoção da articulação vertical de forma diferenciada. Assim, em dois Agrupamentos são promovidas reuniões mensais para o trabalho conjunto entre professores do ensino de Inglês. Nos outros casos, encontramos definidos processos que variam entre reuniões por período e até a realização de reuniões bienais. Em face da leitura dos resultados dos sete Agrupamentos que participam no estudo, encontramos resultados que encaram a articulação de uma forma positiva e dizem que têm um trabalho consistente nessa área, precisamente nos Agrupamentos que disponibilizam mais tempo para esses aspetos de articulação. Também de forma análoga, encontramos resultados que indicam um menor grau de envolvimento e de sistematização das questões da articulação, nos Agrupamentos que não cuidam tanto das condições para a sua concretização. Isto leva-nos a concluir que, embora não seja condição suficiente, é, sem dúvida, necessário encontrar espaços e tempos para que seja possível concretizar essa articulação, conforme indiciam os resultados de dois dos Agrupamentos estudados.

Por aquilo que observamos, uma parte considerável dos professores das AEC apenas entram em funções depois das atividades letivas terem sido previamente

definidas e iniciadas, sendo esta a forma que as instituições promotoras destas atividades encontram como um meio de economizar recursos. Assim se compreende a frase de um professor que corrobora a observação: “Não conheço os professores do 2.º Ciclo. Apenas houve uma reunião no início do ano e eu ainda não trabalhava neste Agrupamento” (Quest_03_AEC).

Alonso (2004) explica que articulação vertical significa continuidade curricular, sequência progressiva e interligada entre unidades, anos e ciclos para que o aluno integre experiências de aprendizagens; articulação horizontal reflete o sentido da interdisciplinaridade, globalização e transversalidade. As atividades curriculares devem ter uma perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência.

Noutro sentido, a articulação horizontal entre professores de AEC e o professor titular acaba por acontecer de uma forma mais periódica e estruturada, evidenciando melhorias significativas nos processos. Contudo, verificamos que algum desse trabalho resulta ainda de encontros mais ou menos informais. De facto, a proximidade entre os contextos de trabalho destes profissionais acaba por ser um elemento promotor e facilitador dessa articulação, que resulta de momentos de partilha e de trabalho comum. As frases que se seguem são exemplos que, julgamos, corroboram esta perspetiva.

A articulação é feita com os professores titulares de turma. (Quest_28_AEC).

Em conversas informais há troca de materiais e informações entre os professores titulares de turma e os professores de AEC. (Quest_18_AEC)

Parece-nos que uma das questões essenciais deste trabalho relaciona-se com a motivação das crianças para a aprendizagem do Inglês. De facto, quando a articulação é ineficiente na planificação e concretização das atividades, as AEC correm o risco de, ao invés de fomentar o gosto pela aprendizagem do Inglês, contribuir antes para o desinteresse pela AEC de Inglês, que pode ter consequências nefastas, conforme é corroborado pelos professores, para a própria desmotivação geradora de insucesso escolar no 2.º Ciclo (APPI/CAP, 2009, p.15).

(ii) Analisar se existe e como se processa o trabalho colaborativo entre o 1CEB e 2CEB

O segundo objetivo centra-se em perceber como se operacionaliza a articulação curricular entre os diferentes níveis de escolaridade. Alonso, Peralta e Alaíz (2001)

ênfatisam a ideia de uma maior abertura e flexibilização em relação ao espaço curricular alargado, que normalmente é composto por normativos da tutela, nos quais estão incluídos os programas, mas também apresentam abertura ao trabalho participativo/colaborativo.

A aprendizagem enquanto processo assente numa dinâmica de trabalho colaborativo, para o qual um conjunto de professores contribui, promove a construção partilhada do conhecimento. O currículo é entendido como resultado de um esforço conjunto, desenvolvido por alunos e professores. Na dinâmica deste trabalho perspectivamos os professores, os alunos e o contexto de realização como intervenientes ativos na promoção destas interações. Neste processo de construção partilhada do conhecimento, combinam-se esforços para atingir um mesmo objetivo, num contexto determinado. Para tal, torna-se necessário organizar as interações, de modo a potenciá-las, atendendo também às especificidades das atividades a realizar.

Ao nível das intenções, os professores corroboram da importância da cooperação para a melhoria do ensino e, naturalmente, dos resultados das aprendizagens. Conforme refere um professor, “há um bom trabalho de equipa, partilhamos materiais e organizamos atividades” (Quest_10_AEC). Porém, as respostas dos inquiridos indiciam que o trabalho colaborativo é substancial, quando realizado, ao nível de ciclo, pois “a proximidade entre os professores facilita a colaboração” (Quest_23_2CEB).

Na colaboração entre ciclos, encontramos resultados que indiciam a dificuldade de promover este tipo de trabalho, o que, provavelmente, tem implicações na qualidade dos processos de transição, não sendo salvaguardados, tal como seria exigível. Um professor das AEC refere, como exemplo, que “a relação com os professores do 2.º ciclo é quase nula (Quest_21_AEC). Verificamos, assim, que o grau de colaboração entre colegas do mesmo ciclo é muito superior à colaboração entre ciclos.

Na sequência das ideias anteriores, pode-se também dizer que quanto maior o distanciamento entre os professores menor é a sua articulação. A proximidade entre colegas facilita a colaboração, discussão e reflexão de variadas temáticas. A existência de trabalho colaborativo seria uma mais-valia, podendo promover aprendizagens significativas. Isto também pode-nos remeter para os espaços de promoção da educação ao nível do ensino básico que, sendo uma unidade orgânica e organizativa, de acordo com a LBSE, não é uma unidade funcional e efetiva com resultados práticos ao nível

das práticas educativas. Agora que estamos num processo de remodelação da rede escolar, esta deveria ser pensada, não só por questões económicas e demográficas, mas ainda e sempre devido às questões curriculares e pedagógicas.

Referindo Serra (2004), o objetivo máximo dos Agrupamentos de Escolas de diferentes níveis educativos é a possibilidade de se criarem relações de cooperação entre docentes, de trabalharem em conjunto, que traz, pelo menos, a ideia ténue de os professores trabalharem ou articularem em conjunto. Só a partir de práticas educativas reais, da partilha de espaços comuns de convívio ou de trabalho, pensado em conjunto e com objetivos comuns poderão ser promotores de conhecimento entre docentes e de facilitação de projetos educativos comuns.

(iii) Compreender se a articulação tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da Língua Inglesa

Para Serra (2004), ao nível legal, existe a preocupação em promover a sequencialidade e articulação, sobretudo ao nível da conceção da criança e ainda no que respeita às teorias pedagógicas subjacentes. Em termos de dispositivos legais e no que concerne à sequencialidade educativa, podemos verificar que a LBSE aponta para a existência de objetivos gerais que sugerem continuidade educativa com os objetivos gerais do 1CEB, refletindo a progressão de conteúdos e aprofundamento dos temas. Estes documentos realçam a perspetiva construtivista do saber para cada criança, considerando-a na sua diferença, valorizando as experiências anteriores, partindo do que o aluno já sabe e fazendo a construção de novos saberes através de processos interativos e gradualmente mais complexos. Consequentemente, parece-nos que cabe ao educador promover a continuidade educativa e sequencialidade curricular numa perspetiva de articulação curricular vertical do Pré-escolar para o 1CEB, favorecendo também todas as condições para que todas as crianças tenham sucesso nos ciclos seguintes.

Os professores inquiridos consideram que a articulação tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da Língua Inglesa. As reuniões que visam promover a articulação dos processos de ensino e aprendizagem são fundamentais para que os docentes do 2CEB percebam claramente os conhecimentos adquiridos pelas crianças ao nível do 1CEB. Se isto não for tido em conta, estamos perante processos que, de alguma forma, tornam-se discriminatórios para as crianças, pois potenciam discrepâncias ao nível das aprendizagens promovidas no

1CEB. Estas situações são, conforme verificamos, contrárias aos objetivos do ensino básico, definidos pela LBSE, que estipula a igualdade de acesso e sucesso ao nível das aprendizagens a desenvolver. Ao invés de atenuar diferenças que os contextos socioeconómicos espelham, a escola incorre num processo de aprofundamento e legitimação da diferença contraditório com o sentido e a função da escola pública.

Tal como estão consignadas as AEC, isso traduz-se numa menorização do seu estatuto na estruturação do currículo do 1CEB e por comparação com as áreas que fazem parte desse currículo. Contudo, constatamos que, no caso dos Agrupamentos em que existe um bom funcionamento das AEC, como são os exemplos dos Agrupamentos citados, as competências adquiridas no 1CEB têm implicações na continuidade pedagógica. Os professores do 2CEB admitem a importância dessas competências previamente adquiridas para o trabalho a desenvolver na aquisição de outras competências mais estruturadas e complexas no domínio da Língua Inglesa. Estes consideram essas competências e partem das mesmas para a continuidade dos processos pedagógicos. Deste modo, a aquisição de competências, situadas sobretudo ao nível da oralidade e do vocabulário, constitui-se como um elemento facilitador de novas aprendizagens, e, como tal, promotor do sucesso escolar do aluno. Um professor diz que “se houver articulação e trabalho conjunto, os professores do 2.º Ciclo estão sempre a par dos conteúdos que estão a ser lecionados e podem fazer sugestões para a melhoria da aprendizagem dos alunos” (Quest_14_AEC). Um outro professor do 2CEB corrobora da ideia referindo que com a “sequencialização e articulação dos conteúdos, o trabalho e os resultados dos alunos são muito satisfatórios” (Quest_19_2CEB).

Em síntese, no caso do ensino do Inglês a continuidade pedagógica reveste-se de particular importância, dada a necessidade de adequação do currículo do 2.º Ciclo face às competências já adquiridas pelos alunos durante os processos desenvolvidos ao nível da AEC de Inglês no 1CEB.

Para Zabalza (1992) a escola deve estar disponível para todas as oportunidades de formação, ser capaz de as integrar num projeto formativo, unindo os ciclos de aprendizagem e as dinâmicas sociais e institucionais de cada escola. A LBSE alerta para o facto de a articulação entre ciclos obedecer a uma sequencialidade progressivamente mais complexa, pelo que cabe “a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Artigo 8.º,

ponto 2). Vasconcelos (2009) enfatiza este pressuposto, pois atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior e não ao contrário. Pela nossa experiência e em face dos resultados deste estudo, tal parece ser frequentemente pouco praticado. Contudo, o estudo também indicia que vale a pena o esforço, pois os resultados obtidos pelas crianças são, de acordo com os professores, encorajadores, quando se trabalha no sentido de promover os processos de transição entre ciclos. Este pressuposto, segundo a autora citada, exige o conhecimento recíproco dos documentos de ambos os níveis educativos onde estão explícitas orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa e aos processos de transição entre ciclos.

(iv) Conhecer as percepções dos professores sobre a importância da integração curricular das AEC de Inglês no currículo escolar do ICEB

O professor enquanto gestor do currículo constitui-se como um promotor de ensino e de aprendizagem de todos alunos, em articulação com um projeto coerente que conduza ao sucesso, decidindo sobre o que ensinar e gerindo os momentos e contextos onde a aprendizagem ocorre (Roldão, 1999).

A implementação das AEC reforça na escola a ideia de que o processo educativo tem de ser cada vez mais integrador, pois, como diz Patrício, “a acção educativa é, por sua natureza, integradora” (1996, p.128). O ideal seria que todos os alunos das escolas participassem nas AEC, tendo em conta que este ensino e aprendizagem parece oferecer vantagens no desenvolvimento integral dos alunos. A legislação em vigor considera que as AEC do Ensino Básico devem promover a formação integral dos alunos de modo a que estes rentabilizem melhor o seu tempo e com maior qualidade. As AEC ao serem consideradas de carácter não obrigatório pressupõem um público limitado, o que nos parece não ir ao encontro da promoção de um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional e dos tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

As opiniões sobre esta área apontam, entre outros aspetos, no sentido de: melhoria do ensino do Inglês e, como tal, mencionam, mais uma vez, que o Inglês devia ser obrigatório; a importância da adoção de um manual, para regular o ensino e o tipo de competências a desenvolver; o aumento do número de horas semanais e a frequência de formações direccionadas para este nível de ensino.

Devido ao carácter lúdico desta área, sobretudo, na opinião dos professores do

2CEB, a AEC de Inglês é vista numa perspectiva algo prejudicial e geradora de dificuldades para o trabalho exigido ao iniciar o ciclo seguinte. Neste sentido, são tecidas críticas ao tipo de aprendizagem que a criança concretiza, uma vez que esta não a encara com a seriedade que seria desejável para que, posteriormente, tenha uma atitude favorável para o tipo de ensino promovido no 2.º Ciclo. Neste ponto as respostas dos professores são claras:

Deveria ser integrado no currículo como disciplina e não como opção extra-curricular. A aquisição e o ensino de uma língua exigem moldes sólidos e organizados. (Quest_08_AEC)

Devia ter uma carga horária maior e não ter um aspeto tão lúdico, devia ser encarado com mais seriedade. (Quest_11_2CEB).

Relativamente às atitudes e ao desempenho dos alunos considerados necessários para a aprendizagem do Inglês, os professores referem que uma predisposição positiva perante os mesmos são indispensáveis para a obtenção de resultados favoráveis nesta área. Por outras palavras, deseja-se que a aprendizagem do Inglês seja dotada de significado para os alunos.

Também é reforçada a ideia da necessidade de haver mais e melhor trabalho colaborativo entre os colegas de ambos os ciclos. Ele existe sobretudo entre os colegas do mesmo ciclo de ensino: “há partilha de ideias, materiais (elaboração conjunta)” (Quest_25_2CEB), “estamos sempre em contacto, trocamos ideias e experiências” (Quest_27_AEC). Como diz Roldão,

[e]ste cuidado com a qualidade cabe à escola – e é ela e os seus professores que têm de garantir, estabelecer critérios e zelar pelo seu cumprimento, supervisionando de forma adequada as atividades programadas, os seus processos e resultados no desenvolvimento e enriquecimento das crianças. (2007, p.9)

É pois natural que a formação contínua do professor assuma um papel de destaque no desenvolvimento do currículo como um projeto inovador. Por sua vez, o professor tem um papel ativo no desenvolvimento do currículo, sendo estimulado a introduzir práticas de inovação curricular, numa lógica dum currículo mais abrangente capaz de contribuir para uma escola de qualidade.

Na opinião de todos os professores que lecionam a AEC de Inglês é reforçada a ideia de que estes deviam ter formação pedagógica e que, por isso, deviam ser detentores de uma formação específica relacionada com o ensino. Assim se enquadram

as declarações dos professores que chamam a atenção para este aspeto: “também deviam ter uma formação adequada, ou seja, licenciatura em ensino de Inglês” (Quest_12_AEC), “a seleção de pessoal deve ser mais exigente e dar prioridade a quem tem formação pedagógica de base” (Quest_06_2CEB).

De acordo com as recomendações do Conselho da Europa (2001), ao nível da formação dos professores da Língua Estrangeira, nomeadamente o Inglês, torna-se fulcral dar uma boa formação aos professores desta área de ensino para otimizar a aprendizagem das crianças, pois esta é entendida como relevante para a educação e formação do ser humano. Aprender línguas, considera o documento, é desenvolver uma consciência multilingue que proporciona uma construção e reflexão do conhecimento.

Quanto ao modo como os professores orientam e planificam as suas aulas, constata-se haver a preocupação de diversificar estratégias, considerando o meio e a escola em que a criança se insere, no sentido de a motivar para a aprendizagem de uma nova língua. Tanto os professores das AEC como os do 2CEB visam diversificar e adequar métodos e estratégias de ensino às diferentes realidades. Consideramos isso um aspeto importante onde se denota uma evolução favorável ao nível das preocupações pedagógicas, revelando um sentido profissional das pessoas envolvidas neste processo.

O professor deve ter presente fatores como a inovação, as especificidades do aluno, o respeito pela criatividade do mesmo, a importância da flexibilidade das planificações e a partilha do seu trabalho, das dúvidas, ideias e experiências com os seus colegas de profissão.

Discussão e conclusões

Ensinar é uma tarefa complexa. Não se pode dizer que exista uma regra para os alunos aprenderem ou para os professores ensinarem com eficiência, face à heterogeneidade das turmas. Atualmente existem diversas orientações sobre as formas de ensinar que parecem ser mais adequadas em face da diversidade de contextos e da sua complexidade crescente. Essas orientações devem ser consideradas aquando da tomada de decisões inerentes à atividade profissional. Para tal, os professores devem saber e compreender o que ensinam, assim como devem ser capazes de utilizar os conhecimentos de forma flexível no decurso das atividades didáticas. Concordamos com Strecht-Ribeiro, quando diz que “a partir de diversas experiências realizadas parece existir algum consenso quanto à necessidade de ligação da aprendizagem da LE com

aprendizagens de outras disciplinas e conteúdos” (1998, p.47).

Analisados os dados é, agora, importante refletir sobre todo o trabalho realizado, no qual se enquadra, também, uma análise da evolução enquanto profissionais de educação. Neste último sentido, podemos dizer desde já que houve um sentimento de satisfação com a realização deste estudo e com os resultados obtidos.

Um dos principais objetivos dos programas escolares consiste em estimular a autonomia e a aprendizagem dos alunos. Os professores devem por isso conhecer os alunos, ter em conta a sua faixa etária e, por isso, seleccionar muito bem as estratégias pedagógicas e de avaliação.

Foi bastante gratificante ter sido possível realizar este trabalho de forma a proporcionar uma visão mais clara sobre a realidade das AEC, e da AEC de Inglês em particular, contribuindo para a formação de atitudes positivas da parte de todos os intervenientes no processo educativo. Com a realização da investigação aprofundou-se o conhecimento profissional e pessoal sobre as AEC, tornou-se uma jornada extremamente enriquecedora, na medida em que permitiu encarar e perspetivar de uma maneira diferente o ensino e a aprendizagem da LE. A fase de análise de dados, tornou-se numa tarefa particularmente desafiante, pois conseguimos inferir algumas ideias que resultavam da experiência profissional e que agora confirmaram-se pelos resultados obtidos. Desta forma, a investigação assumiu um papel importante ao permitir-nos uma visão mais esclarecida e envolvente das potencialidades e condicionantes da oferta curricular proporcionada pelas AEC. De facto, o estudo constituiu-se como a primeira oportunidade de estudar e compreender determinados aspetos envolvidos na prática, proporcionando um novo olhar sobre os alunos e a atividade profissional. Conforme referem Serrazina e Oliveira (2002), conduzir investigação torna-se um novo modo de refletir sobre os alunos, sobre a mudança e o próprio papel do professor/investigador. Em síntese, olhando para os resultados obtidos, sentimos a necessidade de continuar o processo de aprendizagem profissional e pessoal e de compreensão das suas dificuldades, de modo a melhorar a prática neste tema.

Para finalizar, a realização da investigação foi gratificante e constituiu um importante momento de aprendizagem porque permitiu aprofundar o conhecimento relativo ao ensino de Inglês, ainda que conscientes das limitações, próprias de um primeiro estudo, sem, contudo, menosprezar os contributos que, certamente, aportou ao

conhecimento sobre a temática em causa.

Atendendo aos resultados obtidos, ao carácter pertinente do estudo, às suas potencialidades e sugestões, mas também às suas limitações, lacunas, e questões, esperamos que este resulte como um impulsionador para a avaliação da eficiência das AEC e que suscite a inquietude de se proceder a futuras investigações onde se possa problematizar questões como as que seguir sugerimos: – As AEC devem fazer parte do currículo nuclear? – Sendo as AEC de carácter facultativo, faz sentido falar em continuidade pedagógica? – Se o propósito das AEC da LE no 1CEB é de promover o sucesso escolar dos alunos, será que este é efetivo e interiorizado por alunos e professores para ser a chave do sucesso da LE no 2.º Ciclo?

Acreditamos que é possível mudar, pois tal como Fullan (1998) refere, também nós acreditamos que a emoção e a esperança são as grandes motivações da mudança. Esperamos que o estudo possa ser um contributo para a melhoria da colaboração e articulação entre os intervenientes no processo educativo, sendo que “a procura da qualidade na educação em línguas e na formação de professores e de supervisores não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional; nem tão pouco este se faz sem investigação” (Alarcão, 2001, cit. por Moreira, 2005, p. 379).

Recomenda-se um maior envolvimento e responsabilização dos Agrupamentos das Escolas ao nível da articulação vertical com os docentes do 2.º e 3.º Ciclos, principalmente nas disciplinas de continuidade, como é o caso do Ensino do Inglês. Esta é condição basilar de todo o processo educativo ao nível do Ensino Básico, onde a condição da articulação deve evoluir para níveis de concretização cada vez melhores, que se traduzem em aprendizagens mais significativas e funcionais para os alunos.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (Coord.), Campos, R. & Ribeiro, A. A. (2009). *Relatório Final. Atividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia / Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (CIES-ISCTE).
- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In CNE (Org.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (policopiado, pp.66).
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação*. Tese de Doutoramento (Vol. I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2004). Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: uma Romagem Meta Reflexiva a Tempos de Formação e Mudança. In A. Nóvoa (Org.), J. A. Pacheco, J. B. Ferreira, A. Cardoso, L. Alonso, M. S. Lemos, M. C. V. Silva, T. R. Carvalho, M. Pinto, A. Bustorff, M. Esteves, A. P. Caetano, M. H. Peralta, V. M. Trindade & P. Rodrigues (Autores). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores – Estudos em Homenagem a Albano Estrela* (pp.65-94). Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H. & Alaíz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.76).
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H. & Alaíz, V. (2006). *Relatório Global do Projecto PIIC – o Currículo e a Inovação das Práticas: um Estudo sobre as Tendências das Mudanças Curriculares no Contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.63).
- APPI/CAP (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Relatório final de acompanhamento 2008/2009*. Lisboa: Associação Portuguesa de Professores de Inglês / Comissão de Acompanhamento do Programa.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Orientações Programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Candelier, M. (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages / Council of Europe Publishing.
- CNE (Org.) (2009). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação.

- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Commission of the European Communities (2005). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council: The European Indicator of Language Competence*. Brussels: Commission of the European Communities. Em [«http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:EN:PDF»](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:EN:PDF) (Acedido em Maio de 2012).
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Council for Cultural Co-operation (2001). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruz, A. (2012). *A Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês: percepções dos professores sobre a transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico - um estudo de caso no concelho de Guimarães*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- Escamilla, A. (2009). *Las Competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. (2.ª Ed.). Barcelona: GRAÓ.
- Fullan, M. (1998). Linking change and assessment. In P. Rea-Dickins & K. Germaine (Eds). *Managing evaluation and innovation in language teaching: building bridges*. London: Longman.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquirito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Hernandez, R. et al. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jardim, J. (2002). *O Método da Animação. Manual para o Formador*. Porto: AVE.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico: problemas, oportunidades e desafios In. C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado & M. O. Valente (Autores). *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas* (pp.29-37). Porto: Edições ASA.
- Maalouf, A. (2008). *European Commission: A Rewarding Challenge: How Language Diversity Could Strengthen Europe*. Em [«http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_en.pdf»](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_en.pdf) (Acedido em Maio de 2012).
- ME/CAP (2009). *Relatório de Acompanhamento do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2008/2009)*. Lisboa: Ministério da Educação / Comissão de Acompanhamento do Programa.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa. Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed., revista). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-acção na formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção do Conhecimento Profissional*. Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- Patrício, M. (1996). *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*.

Lisboa: Texto Editora.

- Pereira, I. (2003). *O Ensino-Aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro / Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (1999). Cidadania e Currículo. In *Inovação*, n.º 12.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2001). Currículo e Políticas Educativas: Tendências e Sentidos de Mudança. In C. Varela de Freitas et al. (Autores). *Gestão Flexível do Currículo: contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação Queremos para a Infância? In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.176-197). Lisboa: Ministério da Educação / Conselho Nacional da Educação.
- Santos, S. (2010). *Uma avaliação da supervisão e da articulação pedagógica no âmbito das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa / Instituto de Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação com o 1.º CEB*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2002). Novos Professores: Primeiros Anos de Profissão. In *Quadrante*, Vol. 11, n.º 2, pp. 55-73.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (pp. 874).
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, A. (2009). *A supervisão colaborativa no ensino do Inglês no 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F. (1998). Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira - uma intervenção pedagógica em contexto escolar. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia (Centro de Estudos em Educação e Psicologia).
- Yin, R. K. (2005). Estudo de caso: planeamento e métodos. Porto Alegre: BookMan.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação Consultada

2008-05-26 | Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio – D.R. n.º 100, Série II [regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular. Define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como

na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família; sistematiza o conceito de “escola a tempo inteiro” – revoga legislação anterior sobre a “escola a tempo inteiro”, Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho; Despacho n.º 16795/2005, de 3 de Agosto; Despacho n.º 21440/2005, de 12 de Outubro; Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho]

2005-07-05 | Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho – D.R. n.º 127, Série II [aprova o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o qual se desenvolve ao longo do ano letivo em regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3.º e 4.º anos de escolaridade]

2001-01-18 | Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – D.R. n.º 15, Série I-A [Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional; são aprovados os planos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico – revoga o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto]

1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – D.R. n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Cristina Ceinos-Sanz
Miguel Ángel Nogueira-Pérez

Universidad de Santiago de Compostela

cristina.ceinos@usc.es
miguelanxo.nogueira@usc.es

RESUMEN: Las competencias de carácter socioemocional se consideran básicas o esenciales en el desarrollo de las personas ya que preparan para la comprensión e inserción social responsable, representando una mejora en su convivencia y en su bienestar personal y social. En este sentido, puede afirmarse que las competencias emocionales no son exclusivas del ámbito social, sino que se relacionan con la actividad educativa general.

De las competencias básicas incluidas en el currículum español, de acuerdo con las reflexiones y propuestas formuladas por la OCDE y la Unión Europea, aquellas referidas a los ámbitos de relación e interacción y desarrollo personal son las más ligadas a aspectos socioemocionales, por lo que dicha dimensión debe incluirse en los sistemas educativos actuales, favoreciéndose su desarrollo en la escolarización obligatoria a través de propuestas pedagógicas, en las que el profesor-tutor adquiera un rol relevante.

En este contexto, se presenta la experiencia investigadora “Acción Tutorial y desarrollo socioemocional”, cuya finalidad principal se centra en conocer el nivel de desarrollo socioemocional del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, ofreciendo, complementariamente, futuras pautas de intervención de cara a prevenir las necesidades y carencias manifestadas en la presente investigación.

Introducción

El constructo de competencia emocional se concibe como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular, de modo apropiado, los fenómenos emocionales. Tomando como referencia el marco teórico existente en lo que respecta a educación emocional, se identifican cinco dimensiones básicas en la competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal, así como habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2003).

En la actualidad, las competencias socioemocionales se consideran básicas, esenciales o claves, ya que “preparan para la comprensión e inserción responsable en la sociedad actual, mediante la capacitación para resolver los problemas más habituales de la vida cotidiana. La educación se vincula, entonces, con la realidad social” (Sarramona, 2004:16), por lo que éstas han de estar al alcance del alumnado en período de

escolarización. En outras palabras, a adquisición e desenvolvemento de competencias socioemocionais é necesaria para favorecer o desenvolvemento das persoas de forma armónica e equilibrada (Goleman, 1999), o que representa, para o suxeito, unha garantía en lo que respecta a convivencia e benestar persoal e social.

El proceso de construción de competencias se caracteriza por a súa continuidade, a lo largo da vida, a pesar de que a etapa educativa e a praxis escolar sexa fundamental en o desenvolvemento das mesmas, posto que favorece modos de interacción interdisciplinares máis abertos, maior aproximación entre as materias escolares e a vida, así como un papel máis activo do alumnado en a xestión dos seus procesos de aprendizaxe. Dicha tipoloxía de competencias, de carácter socioemocional, combina pensamento e emoción, implica certo dominio de sentimentos e, complementariamente, fai referencia a aquelas capacidades das persoas que permiten o recoñecemento dos sentimentos propios e ajenos, o logro de unha maior motivación e o manexo adecuado das relacións establecidas con nós mesmos e os demais.

En consecuencia, a educación emocional constitúe un proceso educativo, cuxa finalidade se centra en potenciar o desenvolvemento emocional como complemento do cognitivo, convertíndose ambos aspectos en claves para o desenvolvemento da personalidade integral do suxeito con o propósito de facilitar e aumentar os seus niveles de benestar persoal e social (Bisquerra, 2002). En este sentido, a educación ha de favorecer, entre outras metas, emocións positivas, a prevención de repercusións derivadas das aquelas de carácter negativo e o logro de maior benestar e satisfacción persoal e social (Bisquerra, 2006). Complementariamente, de acordo con Gómez Bruguera (2003), a educación emocional, así como a construción de competencias reforzará, en os suxeitos, o seu sentido de identidade, seguridade en uno mesmo e pertencencia ao grupo.

Por tanto, en o desenvolvemento emocional das persoas, se precisa a existencia de realidades vitais e sociais diversas, situacións e prácticas pedagóxicas que favorezan a súa avaliación, así como a orientación adecuada para favorecer a adquisición e desenvolvemento das mesmas competencias. En este sentido, se precisa unha avaliación e diagnóstico de necesidades socio-emocionais con o propósito de formular, posteriormente, propostas pedagóxicas que favorezan e faciliten o desenvolvemento e interiorización das mesmas capacidades en os escolares, en as que a implicación e participación dos axentes educativos é fundamental, destacando o

papel que, en las aulas, puede desempeñar el profesorado en general y el tutor/a en particular.

Presencia de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo

El concepto de competencias básicas originado en el contexto formativo y del empleo se ha extendido al ámbito educativo para hacer referencia a “un saber actuar complejo” (Tardif, 2004), por lo que el sistema educativo no ha de quedar al margen del principal aspecto característico de la sociedad de nuestros días, el proceso de cambio continuo.

En los últimos tiempos, el concepto de competencia se ha introducido en el ámbito educativo para referirse a los logros que han de exigirse a la acción educativa y formativa, por lo que nos encontramos ante una nueva perspectiva de los aprendizajes que responde, perfectamente, a las exigencias de los tiempos y que recoge la mejor tradición pedagógica de los logros integrados y vinculados con la realidad. En consecuencia, asignar a la educación la tarea de favorecer, en las personas, la adquisición de competencias no es una simple cuestión de cambio terminológico respecto al papel que, tradicionalmente, ha desempeñado, sino la introducción de una forma diferente y específica de entender la educación.

Por otra parte, hoy en día, referirse a las competencias básicas implica hacer referencia a los objetivos educativos de carácter competencial que el sujeto ha de lograr al término de la escolarización obligatoria, por lo que éstas han de estar al alcance de todo el alumnado durante dicho período. No obstante, el especial hincapié que ha de realizarse en las competencias básicas exige orientar los aprendizajes para favorecer, en los estudiantes, la integración de lo aprendido, así como su utilización y aplicación efectiva en situaciones y contextos diversos. En consecuencia, las competencias de carácter básico deben adquirirse en la totalidad de áreas y materias que conforman el currículum escolar, lo que implica una concepción del mismo más allá de la yuxtaposición de contenidos procedentes de las diferentes materias, ya que, en la actualidad, el establecimiento de vínculos entre éstas de cara a favorecer una integración significativa de contenidos, lo cual permitirá la integración crítica y constructiva de la realidad que nos rodea y de la que formamos parte, es básica y esencial.

No obstante, complementariamente a estas competencias, existen otras de carácter más específico y también necesarias para la satisfacción personal y social del sujeto, las cuales se encuentran en estrecha relación con las capacidades sociales y emocionales, destacando, entre otras, la adaptación, simpatía, creatividad, iniciativa, curiosidad, expresión crítica, cooperación, motivación y solución de problemas.

La totalidad de razones expuestas hasta el momento, así como las reflexiones y propuestas formuladas por la OCDE y la Unión Europea, han aconsejado incluir ocho competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), desarrollada, en la Comunidad Autónoma de Galicia, a través del Decreto 133/2007, el cual establece como objetivo del currículum favorecer y contribuir al logro de los principios básicos establecidos por la LOE, lo que implica realizar especial hincapié en aquellos aprendizajes considerados imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, siendo necesario, en consecuencia, identificar con claridad y exactitud dichas competencias, definir sus rasgos característicos y especificar, para cada una de ellas, el nivel básico a alcanzar por el alumnado.

De las competencias básicas incluidas en el currículum español, aquéllas referidas al ámbito de relación, interacción y desarrollo personal (es decir, competencia social y ciudadana, aprender a aprender e iniciativa personal) están más ligadas a aspectos socioemocionales, no debiendo considerarse exclusivas del ámbito social, sino que han de relacionarse con la actividad educativa en general, por lo que corresponde, a la totalidad de profesorado y educadores/as, el fomento de las mismas, ya que se trata de competencias claramente transversales que han de desarrollarse desde las diferentes áreas, si bien, en la organización de la vida escolar, se han vinculado, preferente, con actividades de carácter tutorial.

En la actualidad, los sistemas educativos consideran la inclusión de la dimensión socioemocional en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente, a través del diseño y aplicación de propuestas específicas, las cuales, en lo que respecta al desarrollo socioemocional, deberían realizar especial hincapié a los siguientes aspectos:

- Integrar al alumno/a en el centro educativo y en la sociedad, mejorando, así, sus habilidades sociales.

- Ayudar en la toma de decisiones desde el respeto por los demás, responsabilizándose, a un tiempo, de sus acciones.
- Apoyar en los procesos de enseñanza, valorando las capacidades y competencias académicas de cada uno, explotando, a un tiempo, su potencialidad para favorecer el logro de resultados acordes con sus posibilidades.
- Fomentar habilidades para la resolución de conflictos.

Este modelo de intervención, centrado en el desarrollo de programas, ha de entenderse como proceso y ayuda en lo que al conocimiento y manejo de las emociones y habilidades sociales se refiere, no como un fin en sí mismo, por lo que la aplicación de programas de educación socioemocional requiere un cambio en lo que respecta a las relaciones establecidas entre los diferentes agentes educativos (profesorado, alumnado y familias), así como en los métodos de trabajo empleados en las aulas, ya que, de lo contrario, no incidirá positivamente en la mejora del desarrollo de competencias socioemocionales.

Una de las opciones con mayor valía para abordar las estrategias de intervención por programas en lo que respecta al desarrollo socioemocional es la acción tutorial, la cual permite desarrollar la prevención primaria de determinados comportamientos de riesgo o problemáticos. La tutoría, a través del Plan de Acción Tutorial (PAT), “debería ser el instrumento dinamizador de la educación emocional” (Álvarez, 2006:53), favoreciendo, en el alumnado, los procesos de toma de decisiones, la autonomía y la responsabilidad personal, la creación de un clima emocional positivo y el apoyo personal y social necesario para favorecer el incremento de su autoconfianza (Seminario Gallego de Educación para la Paz, 2005).

Diagnóstico del desarrollo socioemocional en Educación Secundaria Obligatoria

La investigación “Acción Tutorial y desarrollo socioemocional”, subvencionada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, sirve de referencia empírica para la presente comunicación, cuya finalidad principal se centra en conocer el nivel de desarrollo socioemocional del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), concretamente en los niveles de 2º y 4º, de Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Método de Investigación

En el estudio presentado, se pretende analizar la percepción del alumnado y profesorado de 2º y 4º curso de E.S.O. en lo que respecta a las dimensiones básicas de desarrollo socioemocional. Con el propósito de favorecer la consecución de dicha finalidad, los *objetivos* de la presente investigación se concretan en los siguientes:

- Conocer el nivel de desarrollo socioemocional del alumnado de 2º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria de Centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Diagnosticar las competencias socioemocionales adquiridas por el alumnado de estos cursos.
- Comparar la evolución del desarrollo socioemocional del alumnado durante los cursos seleccionados.
- Ofrecer pautas de intervención de cara a prevenir las necesidades y carencias detectadas.

Entre las *hipótesis* de trabajo formuladas, destacan las siguientes:

- Existen diferencias en los niveles de desarrollo socioemocional a medida que el alumnado avanza en su trayectoria dentro del sistema educativo reglado.
- Se observan desigualdades en lo que respecta al nivel de realización, nivel de relevancia y grado de formación en lo que a competencias socioemocionales se refiere en el profesorado.

Las *variables o dimensiones* a estudiar fueron las que se enumeran a continuación:

- Cursos Educativos: 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria.
- Titularidad del Centro Educativo: público y privado.
- Localización Geográfica: Provincias de la Comunidad Autónoma de Galicia (A Coruña, Lugo, Ourense y Pontevedra).
- Función desempeñada por los profesionales del Centro Educativo: miembro del equipo directivo, profesor/a, tutor/a y orientador/a.

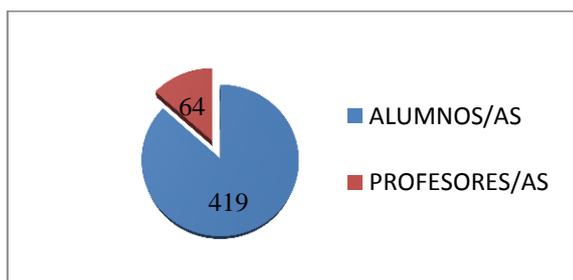
La *muestra* empleada se configuró atendiendo a las variables citadas con anterioridad, de modo que se garantizase la representatividad de todas ellas, debiendo señalar que, en relación a la variable de cursos educativos, se optó por concretarla en 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria por razones diversas, entre las que destacan las características significativas que el alumnado de estos cursos posee para el estudio

del desarrollo socioemocional; los cambios de ciclo importantes como etapas de transición que implican los cursos seleccionados, considerados de relevancia para el desarrollo socioemocional; así como por la adecuación de los instrumentos de recogida de información empleados a las edades del alumnado seleccionado.

El muestreo utilizado fue estratificado y de carácter aleatorio, atendiendo a los grupos de alumnado existente en 2º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. En el supuesto de existir más de una línea (grupo) en los Centros Educativos de la muestra identificada, la elección fue realizada al azar.

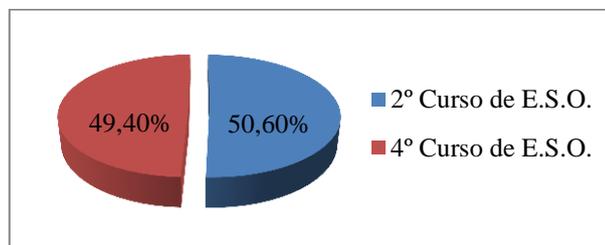
La muestra de investigación estuvo compuesta por un total de catorce Centros Educativos (diez públicos y cuatro privados), nueve de los cuales impartían los cursos de 2º y 4 de la E.S.O. El número total de estudiantes participantes fue de 419 alumnos/as y el número de profesores/as ascendió a 64.

Gráfico I: Distribución de la muestra por colectivos



La distribución de la muestra de alumnos/as por cursos es la que se refleja en el siguiente gráfico, del que se deduce que el número de participantes para cada uno de los cursos era muy similar, 212 en el caso de los estudiantes de 2º de E.S.O., frente a 207 en el caso de 4º curso.

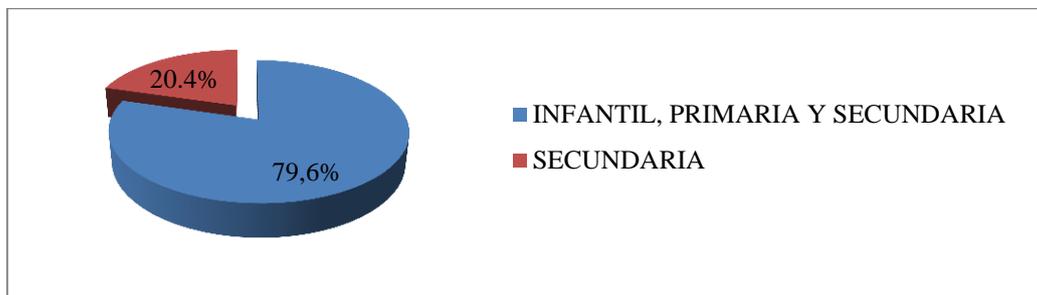
Gráfico II: Distribución de alumnos/as por curso



En relación con el profesorado participante, cabe apuntar la existencia de un porcentaje mucho más elevado de docentes con responsabilidades en Educación

Infantil, Primaria y/o Secundaria (51), que aquellos que, únicamente, impartían docencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (13).

Gráfico III: Distribución del profesorado por etapas



Los *instrumentos de recogida de información* empleados fueron los siguientes:

- Cuestionario de Educación Emocional Reducido –CEE-R- (Álvarez (Coord.), 2006).
- Escala de evaluación para los profesionales de los Centros Educativos sobre las diversas variables de desarrollo socioemocional, atendiendo a tres subescalas: grado de realización de actividades referidas al desarrollo socioemocional en el Centro Educativo, nivel de relevancia de las variables socioemocionales y grado de formación por parte del profesorado en lo que al fomento de competencias socioemocionales en el alumnado se refiere.

En la tabla siguiente, se muestran las dimensiones analizadas con cada uno de los instrumentos empleados.

Tabla I: Instrumentos empleados: Dimensiones a analizar

INSTRUMENTO	DIMENSIONES A ANALIZAR	DESTINATARIOS
Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia y Control Emocional (C y CE). - Autoestima (Autoest). - Habilidades Socioemocionales (Hab Soc). - Habilidades de Vida y Bienestar Subjetivo (Hab Vida). 	Alumnado de 2º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.
Escala de evaluación de variables de desarrollo socioemocional (grado de realización de actividades referidas a esta temática, nivel de relevancia de las variables y grado de formación por parte del profesorado en lo que respecta al fomento de competencias socioemocionales).	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia Emocional. - Regulación Emocional. - Autoconcepto. - Autoestima. - Automotivación. - Empatía. - Asertividad. 	Profesorado de 2º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Resultados

En relación a los datos obtenidos en la evaluación de las diferentes dimensiones de desarrollo socioemocional analizadas a través del Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R), destinadas al alumnado, cabe apuntar que los principales resultados del colectivo de alumnos/as de 2º y 4º curso de E.S.O., son los siguientes:

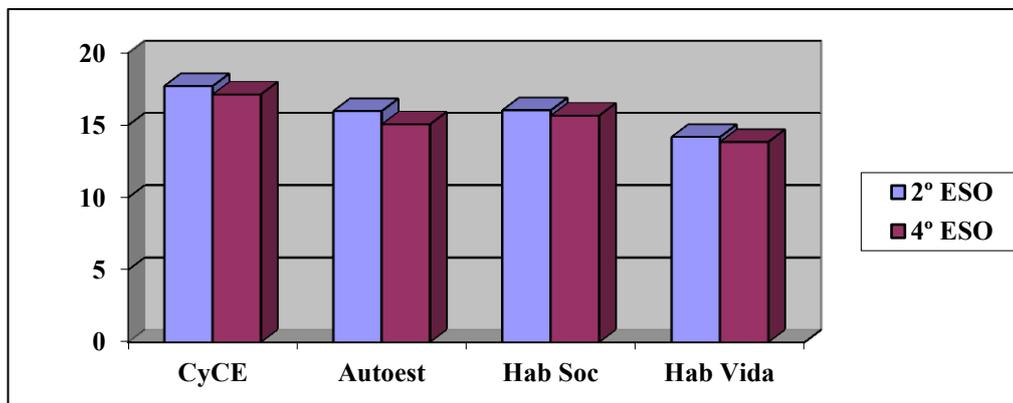
Tabla II: Promedio de las dimensiones de desarrollo emocional (Valor mínimo:1; Máximo: 20)

CURSO	DIMENSIÓN	PUNTUACIÓN
2º CURSO DE E.S.O.	CONCIENCIA Y CONTROL EMOCIONAL (C y CE)	17.71
	HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES (Hab Soc)	16.04
	AUTOESTIMA (Autoest)	15.98
	HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR SUBJETIVO (Hab Vida)	14.19
	PROMEDIO DE LAS DIMENSIONES	15.98
4º CURSO DE E.S.O.	CONCIENCIA Y CONTROL EMOCIONAL (C y CE)	17.14
	HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES (Hab Soc)	15.67
	AUTOESTIMA (Autoest)	15.07
	HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR SUBJETIVO (Hab Vida)	13.85
	PROMEDIO DE LAS DIMENSIONES	15.43

A la vista de lo expuesto, destaca la valoración superior al valor medio (10) en la totalidad de dimensiones analizadas en los alumnos/as de 2º (15.98) y 4º curso (15.43), obteniendo, en ambos, valores muy similares, si bien destacan las puntuaciones obtenidas en todas y cada una de las dimensiones por los alumnos/as de 2º, superiores todas ellas a las logradas por el alumnado de 4º curso.

Tomando como referente los datos anteriores, se presenta el siguiente gráfico con el propósito de favorecer la interpretación de los mismos.

Gráfico IV: Promedio de las dimensiones de desarrollo socioemocional (Valor Mínimo: 1; Máximo: 20)



En lo que respecta al alumnado de 2º curso de E.S.O., las dimensiones con valores superiores se centran en conciencia y control socioemocional (17.71), habilidades socioemocionales (16.04) y autoestima (15.98), mientras que la dimensión con puntuación inferior responde a habilidades de vida y bienestar subjetivo (14.19).

Por otra parte, en lo que al alumnado de 4º curso se refiere, las dimensiones con puntuaciones superiores se centran en conciencia y control emocional (17.14), habilidades socio-emocionales (15.67) y autoestima (15.07), mientras que aquella con valor inferior corresponde a habilidades de vida y bienestar subjetivo (13.85).

Por tanto, a la vista de los resultados expuestos, se puede afirmar que las dimensiones con mayores y menores puntuaciones son idénticas tanto para el alumnado de 2º como de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Respecto a los resultados obtenidos por el profesorado en las tres subescalas (grado de realización de actividades ligadas al desarrollo socioemocional en el centro, nivel de relevancia y grado de formación), destaca lo siguiente:

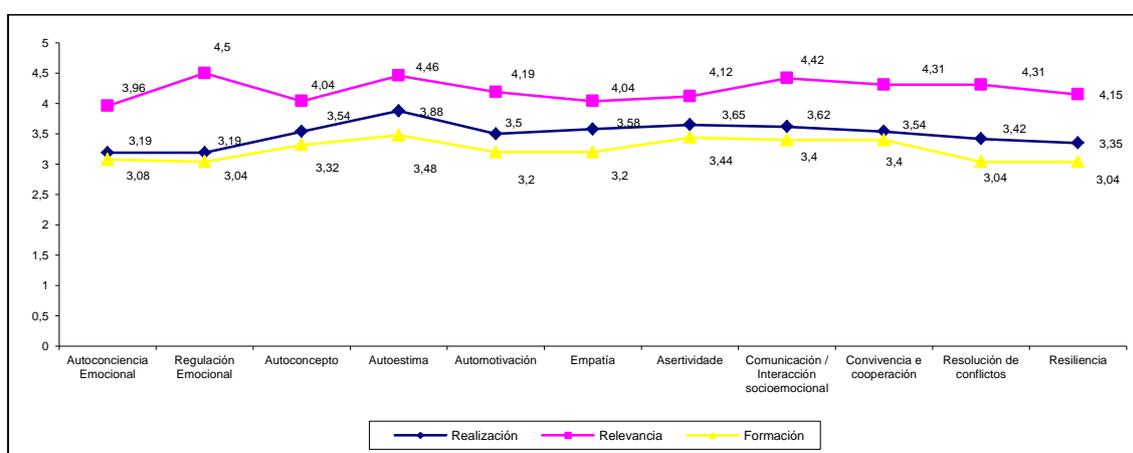
En relación con el profesorado de 2º curso de E.S.O., las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones y subescalas analizadas son las que se presentan a continuación.

Tabla III: Puntuaciones del Profesorado de 2º Curso de E.S.O. en las dimensiones de las diferentes subescalas (Valor Mínimo: 0; Máximo: 5)

DIMENSIONES	REALIZACIÓN	RELEVANCIA	FORMACIÓN
Autoconciencia emocional	3.19	3.96	3.08
Regulación emocional	3.19	4.5	3.04
Autoconcepto	3.54	4.04	3.32
Autoestima	3.88	4.46	3.48
Automotivación	3.5	4.19	3.2
Empatía	3.58	4.04	3.2
Asertividad	3.65	4.12	3.44
Comunicación/ Interacción socio-emocional	3.62	4.42	3.4
Convivencia y cooperación	3.54	4.31	3.4
Resolución de conflictos	3.42	4.31	3.04
Resiliencia	3.35	4.15	3.04
PROMEDIO	3.496	4.227	3.24

A la vista de los resultados expuestos, destaca la puntuación media obtenida por las diferentes dimensiones en cada una de las subescalas, todas ellas superiores al valor medio establecido (2.5). No obstante, destaca en orden decreciente, de acuerdo a las puntuaciones logradas, la dimensión referida a relevancia (4.227), seguida de realización (3.496) y, finalmente, formación (3.24).

Gráfico V: Análisis comparativo de las dimensiones en el profesorado de 2º curso E.S.O. (Valor Mínimo: 0; Máximo: 5)



Tomando como referente los datos mostrados en el gráfico anterior, las dimensiones con puntuaciones más elevadas en lo que respecta a la realización son autoestima (3.88), asertividad (3.65), comunicación e interacción socio-emocional (3.62), empatía (3.58), autoconcepto (3.54), así como convivencia y cooperación (3.54), por lo se está en condiciones de afirmar que son las más realizadas y, por tanto, las implementadas con mayor frecuencia, mientras que aquéllas con valores inferiores, ambas con idéntica puntuación (3.19) se centran en autoconciencia y regulación emocional.

Complementariamente, considerando la relevancia que dichas dimensiones poseen para el profesorado de 2º curso, aquéllas con mayor puntuación y, por tanto, consideradas como más relevantes se centran en la regulación emocional (4.5), autoestima (4.46), comunicación e interacción socio-emocional (4.42), convivencia y cooperación (4.31), así como resolución de conflictos (4.31), mientras que las menos valoradas y, consecuentemente, menos relevantes corresponden a empatía (4.04), autoconcepto (4.04) y autoconciencia emocional (3.96).

Finalmente, en lo que respecta a la formación que dicho colectivo posee al respecto, destacan con puntuaciones superiores la autoestima (3.48), asertividad (3.44), comunicación e interacción socio-emocional (3.4) y convivencia y cooperación (3.4), constituyendo, en consecuencia, aquéllas para las que el colectivo de profesorado se encuentra mejor formado. Por el contrario, aquellas dimensiones con valores inferiores, lo que implica una menor preparación del profesorado al respecto se centran en la autoconciencia emocional (3.08), regulación emocional (3.04), resolución de conflictos (3.04) y resiliencia (3.04).

Centrándonos en los resultados logrados por el profesorado de 4º curso de la E.S.O., las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones y subescalas son las siguientes:

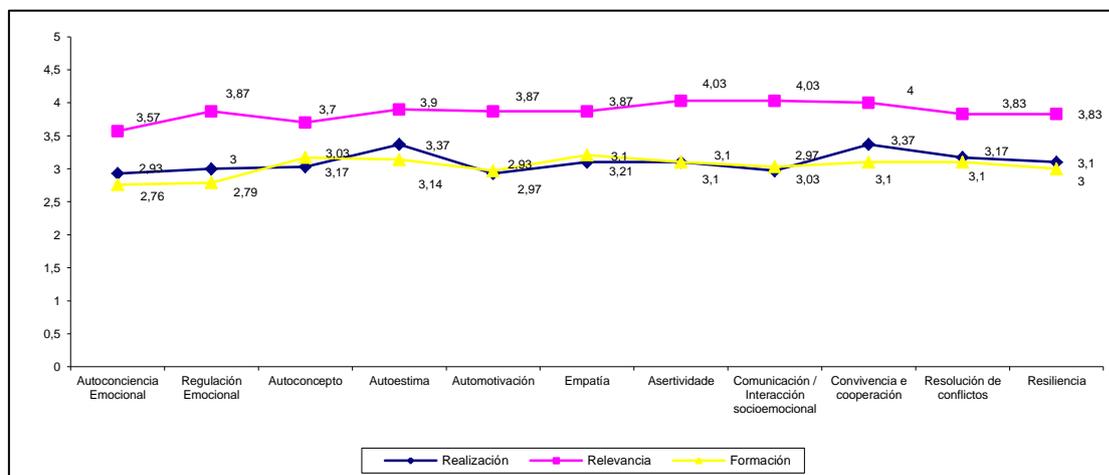
Tabla IV: Puntuaciones del Profesorado de 4º curso de E.S.O. en las dimensiones de las diferentes subescalas (Valor Mínimo: 0; Máximo: 5)

DIMENSIONES	REALIZACIÓN	RELEVANCIA	FORMACIÓN
Autoconciencia emocional	2.99	3.57	2.76
Regulación emocional	3	3.87	2.79
Autoconcepto	3.03	3.7	3.17
Autoestima	3.37	3.9	3.14
Automotivación	2.93	3.87	2.97
Empatía	3.1	3.87	3.21
Asertividad	3.1	4.03	3.1
Comunicación/ Interacción socio-emocional	2.97	4.03	3.03
Convivencia y cooperación	3.37	4	3.1
Resolución de conflictos	3.17	3.83	3.1
Resiliencia	3.1	3.83	3
PROMEDIO	3.1	3.86	3.03

A la vista de los resultados presentados, destaca la puntuación superior al valor medio establecido (2.5) en la totalidad de dimensiones analizadas. No obstante, cabe resaltar, en orden decreciente, los valores referidos a relevancia (3.86), realización (3.1) y, finalmente, formación (3.03).

Con el propósito de facilitar la visualización e interpretación de los datos anteriores, se adjunta el siguiente gráfico.

Gráfico VI: Análisis comparativo de las dimensiones en el profesorado de 4º curso de E.S.O. (Valor Mínimo: 0; Máximo: 5)



Tomando como referente los resultados reflejados en el gráfico anterior, en lo que respecta a la realización, resaltan con puntuaciones superiores, siendo éstas, por tanto, las más implementadas, la autoestima (3.37), convivencia y cooperación (3.37), resolución de conflictos (3.17), así como empatía, asertividad y resiliencia, todas ellas con una puntuación de 3.1, mientras que aquéllas con valores inferiores, siendo, consecuentemente, las menos implementadas se centran en autoconciencia emocional (2.99), comunicación e interacción socio-emocional (2.97) y automotivación (2.93).

Por su parte, en lo que respecta a la dimensión de relevancia, aquéllas con puntuaciones superiores y, por tanto, consideradas como más relevantes por el profesorado son las referidas a asertividad (4.03), comunicación e interacción socio-emocional (4.03), así como convivencia y cooperación (4), mientras que las que obtienen una puntuación inferior y, por tanto, se perciben como menos relevantes hacen referencia al autoconcepto (3.7) y autoconciencia emocional (3.57).

Finalmente, en lo que a la formación se refiere, las dimensiones con valores superiores son las referidas a empatía (3.21), autoconcepto (3.17) y autoestima (3.14), siendo éstas para las que, en una primera aproximación, el profesorado se encuentra mejor formado. Por el contrario, aquéllas que obtienen valores inferiores, constituyendo, de este modo, aquéllas en las que el colectivo de profesorado se encuentra menos capacitado se centran en la automotivación (2.97), regulación emocional (2.79) y autoconciencia emocional (2.76).

A la vista de los resultados generales obtenidos por el profesorado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, cabe apuntar la existencia de valores medios superiores en el colectivo que imparte docencia en 2º curso, siendo estos los que conceden mayor nivel de relevancia, realización y formación al desarrollo de competencias socioemocionales.

Al realizar un análisis parcial de los resultados obtenidos por el profesorado de 2º y 4º de E.S.O. respectivamente, cabe apuntar, en líneas generales, que la subescala con puntuaciones más elevadas en ambos cursos es la de relevancia, mientras que aquélla que ofrece resultados inferiores es la de formación. En lo que respecta a la subescala de realización tanto para el profesorado de 2º como de 4º curso, ésta se encuentra más próxima a los valores de formación que a la relevancia. Por tanto, a la vista de lo expuesto, se puede entender que los profesionales de Educación Secundaria Obligatoria

perciben como muy importantes las dimensiones de desarrollo sociemocional para el alumnado, pero su formación sobre estos aspectos no es valorada con puntuaciones tan elevadas, lo cual se traduce y presenta sus repercusiones a la hora de planificar, desarrollar y/o implementar propuestas en las que trabajar dichas dimensiones.

Discusión y Conclusiones

Como conclusiones más relevantes del presente estudio y como respuesta a los objetivos formulados, destacan, en primer término, las puntuaciones alcanzadas por el alumnado de 2º y 4º curso en las dimensiones de desarrollo emocional analizadas, por lo que se puede afirmar la existencia de un desarrollo socioemocional adecuado en estos grupos de estudiantes de los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia.

En segundo lugar, en lo que respecta a la evolución del desarrollo socioemocional del alumnado durante los cursos seleccionados, cabe apuntar que las dimensiones con valores superiores e inferiores son idénticas tanto en el alumnado de 2º como en el de 4º curso, siendo en orden decreciente las referidas a conciencia y control emocional, seguidas de habilidades socio-emocionales y autoestima, así como las centradas en habilidades de vida y bienestar subjetivo. Complementariamente, destacan las puntuaciones superiores del alumnado de 2º curso en la totalidad de dimensiones analizadas, en detrimento de las obtenidas por el colectivo de 4º, a pesar de la similitud existente entre ellas, lo que lleva a pensar que el desarrollo de las mismas se aborda con mayor intensidad en los cursos precedentes.

Por otra parte, en lo que a las puntuaciones obtenidas por el profesorado se refiere, cabe apuntar que el colectivo que imparte docencia en 2º y 4º curso de ESO obtiene valores superiores en la dimensión referida a relevancia, frente a la de realización y formación, lo que indica que dicho colectivo considera dichas dimensiones como muy relevantes y las realiza en menor medida, derivado, en consecuencia, de la falta de formación que posee para el desarrollo de alguna de ellas. De forma similar a lo acontecido con el alumnado, cuyas dimensiones analizadas se encuentran más desarrolladas en el colectivo de 2º que en el de 4º curso, en el profesorado que imparte docencia en 2º, los resultados obtenidos son superiores que en aquellos que imparten en 4º, por lo que es, en 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria, donde el profesorado concede mayor relevancia a estas dimensiones, las implementa en mayor

medida y está más capacitado para llevar a cabo acciones que favorezcan el desarrollo de las mismas.

A la vista de lo expuesto, se está en condiciones de afirmar que los datos ofrecidos aportan información suficiente y valiosa para, en este caso, ofrecer pautas de intervención orientadas a prevenir, en los centros educativos, las necesidades y carencias detectadas en la fase de diagnóstico de la presente investigación. Dichas propuestas de intervención, desde una perspectiva personal, han de guiarse por las siguientes pautas:

- Formar al profesorado en lo que respecta al desarrollo de competencias socioemocionales.
- Formular la elaboración de un Plan de Acción Tutorial (P.A.T.) contextualizado y adaptado a la realidad de cada centro, en el que se consideren las características y peculiaridades del entorno, así como las variables investigadoras que necesiten y/o precisen intervención.
- Conseguir un nivel adecuado de consenso, entre la totalidad de agentes implicados, para favorecer el éxito de las propuestas tanto en su proceso de elaboración como en el de implementación.
- Considerar pautas de acción en situaciones o casos no previstos, en los que el profesorado en su totalidad deberá actuar, asesorado por el orientador/a y tutor/a.
- Sensibilizar al colectivo de padres y madres de la necesidad de su colaboración, fundamentalmente, en las dimensiones de carácter socioemocional abordadas en la acción tutorial, por lo que la tutoría con las familias puede resultar una alternativa de gran utilidad.
- Obtener los recursos y medios necesarios para el desarrollo de las competencias socioemocionales, en donde la Administración Autonómica y Local puede desempeñar un papel fundamental.

Complementariamente a lo expuesto, debe destacarse la especial relevancia que determinados factores desempeñan en el desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto escolar, resaltando, entre otros, las condiciones ambientales y el profesorado. Por tanto, el fomento de ambientes saludables, bien cuidados y gestionados favorece el establecimiento de mayores vínculos entre el alumnado y la escuela, lo que se asocia con mayor grado de desarrollo académico y socioemocional y, en

consecuencia, con menor nivel de conductas de riesgo. En relación con los docentes, estos deben concebirse a sí mismos como modelos en la gestión de las emociones ante determinados conflictos, por lo que han de servir, en determinados momentos, como ejemplos de actuación ante el estudiantado.

En síntesis, el ámbito de intervención propio del sistema educativo es fundamental en el desarrollo de competencias socioemocionales, por lo que la inmersión en la práctica real de dichas dimensiones garantizará, definitivamente, el desarrollo exitoso de las mismas durante los procesos formativos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Manuel (Coord.) (2006). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Bisquerra, Rafael (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Bisquerra, Rafael (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, Rafael (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Revista de Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, Rafael (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Decreto 133/2007 del 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG, N° 136 de 13 de julio de 2007).
- Goleman, Daniel (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Bruguera, Josefina (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Guil, Rocío y Gil-Olarte, Paloma (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En Mestre, José Miguel y Fernández-Berrocal, Pablo (coord.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE N° 106 de 4 de mayo de 2006).
- López, Juan (2006). Las competencias básicas del currículo. *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad*. Disponible en línea: <http://congreso.codoli.org/conferencias/Juan-Lopez.pdf>
- Sarramona, Jaume (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Seminario Galego de Educación para a Paz (Ed.) (2005). *Educar nos afectos, frear a violencia. Sobre a educación afectivo emocional. Unidade Didáctica nº 23*. Santiago de Compostela: Seminario Galego de Educación para a Paz.
- Sobrado, Luis (2008). *Avaliación da calidade e innovación dos Centros Docentes*. Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións da Universidade.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

AS PERSPETIVAS DOS PROFESSORES SOBRE CONTINUIDADE EDUCATIVA NA “ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA”: UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO DE BRAGA

Carla Susana Ferreira Fernandes
Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho

shakirafernandes@hotmail.com
carlos@ie.uminho.pt

RESUMO: Este estudo pretende analisar e refletir sobre a existência ou não de continuidade educativa entre as práticas desenvolvidas nas Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente na Atividade Física Desportiva e as que são desenvolvidas na disciplina de Educação Física, no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se verificar se as mudanças realizadas nas escolas do ICEB com a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular influenciam as práticas do 2.º Ciclo, provocando alterações nas suas propostas curriculares. Assim, este estudo centra-se na Atividade de Enriquecimento Curricular de Atividade Física Desportiva ao nível da transição do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo. O estudo enquadra-se no paradigma de investigação qualitativo e segue orientações e procedimentos dos estudos de caso. Os sujeitos de investigação são um grupo de professores da Atividade de Enriquecimento Curricular de Atividade Física Desportiva das escolas do 1.º Ciclo e de professores de 2.º Ciclo de Educação Física pertencentes a um Agrupamento de Escolas do concelho de Braga. Os métodos utilizados na recolha dos dados foram a análise documental, as entrevistas presenciais e escritas e as notas do investigador. Concretizado o tratamento e a análise dos dados, conclui-se que existe continuidade educativa entre os dois ciclos em estudo, sendo que o trabalho realizado na Atividade de Enriquecimento Curricular de Atividade Física Desportiva serve de elemento de sustentação ao trabalho a realizar no 2.º Ciclo. Os professores de Atividade Física Desportiva consideram a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo benéfica para os alunos, tendo o seu trabalho um relevo de assinalar como primeiros mediadores de aprendizagens nesta área. Já os professores de Educação Física do 2.º Ciclo destacam a importância das aprendizagens desenvolvidas na Atividade Física Desportiva, tendo desta forma integrado mudanças nas suas práticas, levando em consideração o trabalho realizado ao nível do 1.º Ciclo. É referido também, por parte dos professores, que a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo, em específico da Atividade Física Desportiva, requer o aumento e a melhoria das condições físicas e de estruturas em que estas se realizam, uma vez que as atuais se mostram desadequadas.

Introdução

Nos dias de hoje a escola é muito mais do que uma simples fonte de informação e de aquisição de conhecimentos. É também um espaço de desenvolvimento de competências pessoais, sociais, culturais e humanas.

A sociedade atual obriga a escola a acompanhar as necessidades das famílias e a pensar de uma forma cada vez mais globalizante e integrada. É neste sentido que é

criado o conceito de “Escola a Tempo Inteiro” (ETI), que vem ajustar os tempos de permanência dos alunos na escola às carências das famílias, expandindo o tempo de abertura dos estabelecimentos de ensino. Desta forma o Ministério da Educação vem implementar ofertas educativas que visam a que o tempo que a criança passa na escola seja de qualidade, surgindo então as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (Silva, 2011).

A implementação destas atividades de enriquecimento vem evidenciar alterações importantes nas escolas e em todos os seus protagonistas. Assim sendo, torna-se pertinente uma reflexão atenta destas atividades implementadas em todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), uma vez que estas possuem grande valor no desenvolvimento da criança e na sua formação global.

A atualidade e a pertinência desta temática fazem com que consideremos ser importante a reflexão e a investigação sobre alguns pontos referentes às AEC. Julgamos que ainda muito se pode fazer no sentido de clarificar e contribuir para o esclarecimento da pertinência destas atividades na escola do 1CEB.

Assim, este estudo tem como tema central a continuidade educativa presente entre o 1.º Ciclo e o 2.º Ciclo na área da Atividade Física Desportiva (AFD), sendo esta uma das ofertas das AEC. A continuidade educativa entre níveis de escolaridade das diferentes unidades curriculares torna-se fundamental e necessária ao desenvolvimento e aprendizagem global e harmoniosa do aluno. Queremos de algum modo perceber como se está a proceder neste assunto no que se refere à AFD, no âmbito das AEC. Para que tal seja possível, torna-se indispensável a sequencialidade do processo educativo sustentado em redes de comunicação entre os docentes dos vários níveis de ensino.

Assim sendo, procuramos investigar a existência ou não de continuidade educativa entre as práticas desenvolvidas no âmbito das AEC do 1.º Ciclo na AFD e aquelas que são desenvolvidas no âmbito da disciplina de Educação Física, no 2.º Ciclo.

É de todo primordial a continuidade educativa com o 2.º Ciclo, para que todo o trabalho efetuado no 1.º Ciclo se torne funcional e adequado, logo progressivamente complexificado em função do desenvolvimento dos alunos, tanto no 1.º Ciclo como no 2.º Ciclo (Fernandes, 2013).

Deste modo, enunciamos a problemática desta investigação na seguinte questão geral: Qual o papel da AEC de AFD na continuidade educativa da Educação Física, de

acordo com as perspetivas dos professores implicados, tanto na AEC de AFD do 1.º Ciclo, como na disciplina de Educação Física do 2.º Ciclo?

Para uma maior orientação e sustentação sobre a temática em questão realizamos um estudo empírico que aborda a Educação Básica em Portugal e as suas reformas, aportando ao que se entende por Educação Básica e analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e consequentes reformas curriculares até ao movimento da “Escola a Tempo Inteiro”. Aborda também as AEC, incidindo no conceito de “Escola a Tempo Inteiro” e nas características gerais de implementação das AEC e ainda a Atividade de Enriquecimento Curricular de AFD, dando ênfase à ligação entre a criança e a atividade física e a importância da atividade física no 1CEB analisando também a AFD como Atividade de Enriquecimento Curricular.

Sendo a motivação deste estudo a continuidade educativa existente entre as práticas desenvolvidas no âmbito das AEC e as disciplinas correspondentes no 2.º Ciclo, concretamente na unidade curricular de AFD ao nível da transição do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo, fomos conhecer as perspetivas dos professores do 1.º Ciclo de AFD e dos professores de 2.º Ciclo de Educação Física sobre as mudanças proporcionadas pelas AEC lecionadas no 1CEB (Fernandes, 2013).

Método

Objetivo

Falar em educação e pensar numa escola integradora e mais eficiente em que é importante “centrar o ensino na promoção de aprendizagens que tornem o aluno capaz de aprender de forma significativa e relevante para a vida, ou seja, que adquira os processos cognitivos e metacognitivos que lhe permitirão aprender a aprender de forma permanente” (Alonso, 2006, p.57), foi o que despertou interesse para esta problemática central da continuidade educativa entre as AEC do 1CEB e as práticas dos professores do 2CEB, na área de Educação Física.

O programa de AFD tem como principais objetivos a melhoria das condições do ensino e aprendizagem no 1CEB e também a possibilidade de

garantir a todos os alunos do 1.º Ciclo de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias. (ME/CAP, 2008, p.9)

Se são estas aprendizagens enriquecedoras do currículo é importante averiguar a existência ou não de continuidade educativa entre as práticas desenvolvidas no âmbito das AEC do 1CEB e aquelas que são desenvolvidas no âmbito da disciplina de Educação Física, no 2CEB. Deste modo, fomos verificar se as primeiras influenciam as segundas, provocando mudanças ao nível das propostas curriculares da Educação Física do 2CEB.

Assim, este estudo focaliza-se na AEC de AFD a nível da passagem/transição do 1CEB para o 2CEB. Nesta perspetiva, analisamos como as mudanças realizadas nas escolas do 1.º Ciclo, com a introdução das AEC, mais propriamente na área de AFD, estão a ser sentidas pelos professores de 1.º e de 2.º Ciclo que se ocupam desta área curricular.

Para isso procuramos “escutar” as palavras daqueles que consideramos serem os intervenientes mais significativos para a compreensão desta problemática, ou seja, os professores das AEC de AFD do 1.º Ciclo e os professores de Educação Física do 2.º Ciclo. Assim sendo, é nosso propósito contrapor as iguais ou diferentes perceções destes profissionais sobre a mesma problemática.

Temos então os seguintes objetivos a concretizar com esta investigação:

- Estudar as perspetivas dos professores das AEC de AFD do 1.º Ciclo sobre a introdução das AEC e a importância do seu trabalho no âmbito desta área curricular;
- Apurar as perspetivas dos professores da AEC de AFD relativas às implicações do seu trabalho quanto à questão da continuidade educativa na disciplina de Educação Física do 2.º Ciclo;
- Investigar as perspetivas dos professores de Educação Física do 2.º Ciclo sobre o papel da AEC de AFD e de que forma pressentem as possíveis mudanças introduzidas pela mesma;
- Conhecer as possíveis mudanças que os professores de Educação Física do 2.º Ciclo integram nas suas práticas, tendo em consideração o trabalho realizado nas AEC do 1.º Ciclo.

Os primeiros dois objetivos referem-se a perspetivas de professores de AEC de AFD do 1.º Ciclo, sendo que os últimos dois são referentes às perspetivas dos

professores de Educação Física do 2.º Ciclo.

Amostra

O contexto de investigação envolve o Departamento de Educação Física de um Agrupamento de Escolas pertencente à rede pública de escolas do concelho de Braga. De salientar o facto de que o desenvolvimento desta investigação pautou-se por regras que protegem os direitos dos sujeitos participantes. Nesse sentido, decidiu-se não haver necessidade de identificar nominalmente os participantes na investigação “para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.77).

Os inquiridos na nossa investigação dizem respeito a alguns elementos do Departamento de Educação Física do 2.º Ciclo do Agrupamento, nomeadamente todos os professores do 2.º ciclo e todos os professores que trabalham a AFD nas AEC. Assim, os sujeitos de investigação englobam os cinco professores das AEC de AFD de todas as escolas do 1.º CEB pertencentes ao Agrupamento e os dois professores de Educação Física que recebem os alunos no 5.º ano de escolaridade na EB2,3 sede desse mesmo Agrupamento. Todos os professores que participam neste estudo têm uma licenciatura em Educação Física.

Instrumento

Tendo em consideração os objetivos de investigação desenvolvemos o estudo de acordo com um paradigma qualitativo. Para Stake “os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo; os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (Stake, 2007, p.53).

Assim, neste estudo fazemos uso de instrumentos de recolha de dados que assumem um carácter eminentemente qualitativo, e segue os pressupostos de um estudo de caso.

Considera-se a investigação levada a cabo numa perspetiva de abordagem qualitativa com base interpretativa, já que esta é descritiva de um processo vivido onde se procuram significados, revelando uma preocupação com “aquilo que se designa por perspectivas participantes” (Erickson, 1986, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Também Stake aponta que “um papel interpretativo contínuo do investigador ganha notoriedade nos estudos de caso qualitativos” (Stake, 2007, p.58). Também para este

autor “segundo Fred Erickson, um dos mais respeitados especialistas que escrevem sobre estudos qualitativos, a característica mais distinta da investigação qualitativa é a sua ênfase na interpretação” (Stake, 2007, p. 24).

Nesta perspetiva, os investigadores permanecem em diálogo com os sujeitos que investigam, questionando-os tendo em vista o entendimento do seu pensamento, ou nas palavras de Psathas “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Assim, a tarefa do investigador qualitativo reveste-se de uma grande complexidade devido à própria natureza dos dados com que trabalha, tanto pela sua extensão como pela sua riqueza e polissemia, como também pela pluralidade das fontes (onde vamos procurar os dados) e procedimentos (o processo que seguimos para procurar esses mesmos dados).

De salientar que, tal com diz Flick, “a investigação qualitativa esta vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2005, p.13). Em síntese, Stake refere como características do estudo qualitativo o facto de este ser holístico, empírico, interpretativo e empático (Stake, 2007, p.63).

Como dissemos, este estudo segue os pressupostos de um estudo de caso. Para Yin (1994) a abordagem metodológica de estudo de caso é adequada à investigação em educação, pois o investigador sendo conhecedor de situações complexas procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, ou procura analisar de forma profunda e global a situação a ser investigada. Esta abordagem adequou-se ao estudo realizado visto que procuramos obter respostas em situações únicas, um estudo de caso único. Partindo da formulação de uma questão de investigação de âmbito geral, procuramos compreender os ambientes observados, analisando cuidadosamente os dados recolhidos através de entrevistas tanto presenciais como escritas, descrevendo pormenorizadamente todos os processos adotados e, procurando ainda o envolvimento direto dos participantes nas diferentes fases de investigação.

Na perspetiva de Stake “espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único. (...) Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os

seus contextos”, sendo que este reflete “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2007, p.11).

Por sua vez, Bell afirma que “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” (Bell, 1997, p.23). Cabe, portanto, ao investigador descrever e compreender a interação entre acontecimentos e contextos que estão presentes no seu estudo.

Stake afirma ainda que “a investigação como estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico” (Stake, 2007, p.20). Assim, para nós é importante explorar e compreender este caso em particular, o deste agrupamento em particular para assim o compreender na sua especificidade, sendo que “estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (Stake, 2007, p.19).

Um dos grandes entraves que os críticos apontam ao estudo de caso é a sua pouca generalização. É de ressaltar que o importante no nosso estudo é este caso em particular e não a sua generalização. Foi para nós de principal importância concluir inferências sobre o fenómeno estudado como único e específico. Um estudo de caso é também uma estratégia de investigação onde se confrontam dados oriundos de várias fontes para assim proceder a inferências que se sustentam numa triangulação de dados para assim procurar validar todas as informações e análises de conteúdo realizadas.

Procedimentos

Antes de procedermos à recolha de dados criamos protocolos de colaboração com o Agrupamento em causa. No início foi realizada uma primeira abordagem ao Diretor do Agrupamento em questão e aos professores que, em face do desenho da investigação, estariam implicados no desenvolvimento da mesma, sobre os objetivos e a pertinência deste trabalho e a possibilidade de participarem nos procedimentos da investigação a realizar. Foi autorizado e devidamente assinado o referido protocolo pelo Diretor do Agrupamento.

Tendo como principal preocupação a compilação de informação que permitisse

contribuir para uma resposta aos objetivos desta investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram:

- A análise documental para a fundamentação teórica deste estudo, mas também da legislação para as AEC, das orientações programáticas da AEC de AFD e de Educação Física do 2.º Ciclo, das atas de reuniões e planificações ou Planos Curriculares de Turma (PCT) das turmas de 5.º ano do 2.º Ciclo do “Agrupamento de Fronteira” (nome fictício);
- Entrevistas em profundidade e semiestruturadas dirigidas aos professores de Educação Física do 2.º Ciclo (5.º ano de escolaridade) do “Agrupamento de Fronteira”;
- Entrevista em profundidade e semiestruturada a um dos professores de AFD do 1CEB;
- Entrevistas escritas administradas a todos os professores de AFD das AEC do “Agrupamento de Fronteira”;
- Notas de investigador que foram concretizadas a partir de conversas informais realizadas aos professores intervenientes, tanto do 1.º Ciclo como do 2.º Ciclo da área curricular de Educação Física.

Após ter sido feita a recolha de informação e de dados necessários à investigação, passamos depois ao tratamento e análise dos dados recolhidos. Para o tratamento e análise dos dados provenientes das entrevistas, tanto por escrito como presenciais, utilizamos a análise de conteúdo, já que desta forma tratamos e analisamos os dados com o máximo rigor, sendo também o mais descritivo e interpretativo possível.

Depois de recolhidos os dados das diversas fontes organizamos toda a informação para seguidamente analisar e interpretar mediante a triangulação destes para assim conjugá-los e proceder às respetivas inferências e conclusões.

Resultados

Tendo por referência os objetivos que definimos para o nosso estudo, inferimos algumas conclusões. Vejamos então, para cada um desses objetivos o que se nos apraz registar em jeito de síntese.

Para o objetivo “estudar as perspetivas dos professores da AEC de AFD do 1.º Ciclo sobre a introdução das AEC e a importância do seu trabalho no âmbito desta

área curricular”, apuramos os seguintes aspetos:

- Concluiu-se que segundo os professores das AEC de AFD, a introdução das AEC no 1CEB é benéfica;
- Referem que proporcionam uma maior equidade entre todas as crianças, permitindo-lhes o contato com atividades importantes para o seu desenvolvimento;
- Apontam que deveria ser dada mais importância às AEC;
- Indicam que a importância do seu trabalho prende-se com os benefícios que esta área curricular traz à criança, sendo este o seu grande foco de ação;
- Destacam a promoção de hábitos saudáveis, a aprendizagem social, a saúde e o bem-estar e a melhoria das habilidades motoras.

No que diz respeito ao objetivo “apurar as perspetivas dos professores da AEC de AFD relativas às implicações do seu trabalho quanto à questão da continuidade educativa na disciplina de Educação Física do 2.º Ciclo” consideramos relevantes os seguintes elementos apurados:

- Referem que o trabalho realizado nas suas aulas é uma base importante e efetiva para a continuidade educativa da disciplina de Educação Física no 2.º Ciclo;
- Apontam que os alunos chegam ao 2.º Ciclo mais conscientes do que é a Educação Física, integrando-se mais facilmente nas atividades;
- Afirmam que as AEC deveriam ser de cariz obrigatório;
- Reconhecem que desconhecem o programa da disciplina para o 2.º Ciclo;
- Evidenciam que as reuniões entre 1.º Ciclo e 2.º Ciclo são importantes para troca de informações e experiências entre os dois ciclos;
- Reúnem apenas com a coordenadora do Departamento de Educação Física.

Quanto ao objetivo “investigar as perspetivas dos professores de Educação Física do 2.º Ciclo sobre o papel da AEC de AFD e de que forma apresentam as possíveis mudanças introduzidas pela mesma”, identificamos as seguintes ocorrências como mais significativas:

- Para os professores de Educação Física a AEC de AFD tem um papel importante uma vez que os alunos apresentam mudanças positivas a nível das bases de conhecimentos;

- Os alunos ingressam no 2.º Ciclo mais aptos e familiarizados com a disciplina;
- Apontam para o facto de a AFD vir colmatar uma falha existente na lecionação da área de “Expressão e Educação Físico-Motora” (EEFM), que está presente no currículo do 1.º Ciclo (ME/DEB, 2004) e que sempre foi, de alguma forma, negligenciada;
- Referem que a falta de condições nas infraestruturas das escolas do 1.º Ciclo e a falta de material condicionam e dificultam o processo ensino e aprendizagem;
- Destacam as reuniões como importantes para o trabalho colaborativo entre ciclos, mas admitem ser uma prática que não está enraizado nos costumes de todos os professores intervenientes.

Em termos de resultados para o objetivos “conhecer as possíveis mudanças que os professores de Educação Física do 2.º Ciclo integram nas suas práticas, tendo em consideração o trabalho realizado nas AEC do 1.º Ciclo”, apuramos os seguintes pontos de referência:

- Há uma mudança efetiva nas práticas dos professores de Educação Física do 2.º Ciclo;
- Notam uma melhoria aquando da chegada ao 2.º Ciclo, sentindo necessidade de alterar as suas planificações;
- Efetuaram reduções no número de aulas para blocos programáticos comuns ao 1.º Ciclo e ao 2.º Ciclo – , pr exemplo, o bloco dos Jogos pré-desportivos;
- Destacam algumas dificuldades nos alunos, na passagem da uma perspectiva lúdica da AFD do 1.º Ciclo, para uma postura formal da Educação Física do 2.º Ciclo;
- Evidenciam que o carácter facultativo das AEC é uma lacuna a melhorar já que cria desigualdades nos conhecimentos dos alunos e retira credibilidade a estas atividades.

Conclusões

Este estudo contribuiu para a produção de conhecimento no âmbito da implementação das AEC no 1.º Ciclo, com especial incidência na AFD, uma vez que vem contribuir para uma visualização e compreensão mais realista sobre a realidade de um agrupamento. Torna-nos também mais conscientes da visão que os intervenientes neste processo possuem.

Com a implementação das AEC no 1.º Ciclo, todos os sujeitos intervenientes foram impelidos a realizar algumas mudanças que se fazem sentir a nível organizacional da própria escola e dos Agrupamentos, tanto nos horários como nos próprios espaços de trabalho e aprendizagem. Fazem-se sentir também a nível dos professores do 1.º Ciclo, que passam a conviver com os professores das AEC, para lecionarem nas suas turmas e que na maioria das vezes flexibilizam os seus horários. Fazem-se sentir na vida dos pais, que necessitam de uma escola aberta até cada vez mais tarde. E, claro, sentem-se nos atores mais importantes de todo este elenco – as crianças – já que alteram as suas rotinas, passando cada vez mais tempo na escola, tempo esse que se espera ser cada vez mais útil e de qualidade.

Nesta perspetiva, analisamos de que forma as mudanças realizadas nas escolas do 1.º Ciclo, com a introdução das AEC, mais propriamente na área de AFD, estão a ser sentidas pelos professores do 1.º e do 2.º Ciclo que se ocupam desta área curricular num Agrupamento da rede de escolas públicas de Braga.

A investigação demonstrou que tanto na perspetiva dos professores da AEC de AFD como na perspetiva dos professores de Educação Física do 2.º Ciclo, o papel da AEC de AFD é importante já que vem colmatar uma falha existente na leção da área de “Expressão e Educação Físico-Motora”, que está presente no currículo do 1.º Ciclo, mas que é descurada, ou pelo menos não lhe é atribuída a devida atenção, por parte do professor titular de turma. Já o “Relatório das Atividades de Enriquecimento Curricular CNAPEF/SPEF”, de 2008/2009, salienta o facto de que na “maioria das escolas acompanhadas, o ensino da EEFM, tendo como referência o respeito pelas orientações curriculares desta área, persiste em não existir”. O que se verifica na maioria das escolas é que com o surgimento das AEC, que contempla entre outras a AFD, leva a que os professores titulares de turma coloquem um pouco de lado a EEFM, uma vez que esta é lecionada pelo professor da referida AEC. Logo, o que deveria ser uma mais-valia a nível de tempo para a atividade física com acompanhamento e qualidade, com momentos de complemento e articulação entre as duas áreas curriculares de EEFM e AFD, acaba por não se verificar, havendo até uma forte separação e um desinvestimento em desfavor da EEFM.

Os professores de Educação Física do 2.º Ciclo salientam o facto de haver mudanças introduzidas pela AEC de AFD. Essas mudanças sentem-se a nível das bases

que os alunos já detêm com a frequência da AEC de AFD e que antes não possuíam. Para os professores de Educação Física, os alunos ingressam no 2.º Ciclo mais aptos e mais familiarizados com a Educação Física, embora ressalvem o facto de que em alguns casos não ser tão visível, devido à falta de condições nas infraestruturas das escolas em que muitos professores de AFD trabalham as suas aulas, dificultando muito o processo de ensino e aprendizagem.

Concluiu-se que a lecionação da AEC de AFD está muito condicionada com as condições que cada escola do 1.º Ciclo apresenta. Este facto é também, com frequência, utilizado pelos professores titulares de turma para justificarem a não abordagem e exploração da EEFM, prevista no currículo do 1.º Ciclo.

Há uma mudança efetiva nas práticas dos professores de Educação Física do 2.º Ciclo, que é descrita pelos próprios professores e que é comprovada com o recurso à análise documental de planificações de 2.º Ciclo. Logo, essa análise aponta para uma redução do número de aulas em blocos programáticos comuns ao 1.º e ao 2.º Ciclo, como é o caso dos “jogos pré-desportivos”. Esta observação é feita através da comparação de planificações anuais de épocas em que os alunos não tinham acesso à AEC de AFD, em contraposição com épocas em que estas atividades já são frequentadas pelos alunos no 1.º Ciclo.

Também é de referir que estas alterações às planificações são realizadas, mas que os professores de Educação Física do 2.º Ciclo não possuem essa informação, ou seja, desconhecem se todos os seus alunos frequentaram a AEC de AFD, uma vez que esta apresenta um cariz facultativo e pode haver alunos que não tenham frequentado a referida AEC. Este carácter facultativo das AEC é um dos pontos que, tanto os professores de AFD de 1.º Ciclo, como os professores de Educação Física do 2.º Ciclo apontam como uma lacuna a melhorar, sendo que desta forma se podem criar desigualdades nos conhecimentos e experiências que as crianças estão a assimilar. Também Matthews e outros (2009), no “Relatório de Avaliação Internacional”, apontam que a circunstância de as AEC não serem de cariz obrigatório condiciona a equidade de todos os alunos do 1.º Ciclo e das competências que transportam para o 2.º Ciclo.

É pertinente destacar que confirmamos junto dos professores de Educação Física do 2.º Ciclo, que o meio mais efetivo para a troca de informações pertinentes à continuidade educativa é através de reuniões. Aferimos, contudo, também junto destes

que habitualmente não estão presentes em reuniões. Desta forma, a ligação entre a AFD do 1.º Ciclo e Educação Física do 2.º Ciclo faz-se apenas através da coordenação do Departamento de Educação Física que, por sua vez, reúne com professores de AEC de 1.º Ciclo e dá o feedback aos professores de 2.º Ciclo. Este ponto deve ser melhorado, uma vez que o trabalho em conjunto, cara a cara e na primeira pessoa é sempre mais rigoroso e mais concreto.

Em suma, concluímos que na perspetiva dos professores implicados, a AEC de AFD é uma mais-valia importante na continuidade educativa da Educação Física, embora se deva melhorar as condições profissionais e logísticas em que estas ocorrem.

Foi intuito desta investigação contribuir para uma visualização mais realista de como a introdução da AEC de AFD no 1.º Ciclo é sentida pelos respetivos professores e por professores de Educação Física do 2.º Ciclo. Mais do que encontrar consequências da análise realizada e tirar implicações dos objetivos do nosso estudo, apraz-nos dar um contributo para a reflexão sobre este tema, permitindo uma compreensão mais profunda sobre uma realidade bem presente nas escolas do 1.º Ciclo do país.

Através deste estudo e das conclusões que dele advêm, poderemos retirar informações úteis e pertinentes ao estudo da AEC de AFD, nomeadamente para o Agrupamento em questão, uma vez que lhe será facultada uma cópia deste trabalho, podendo deste modo refletir sobre as suas práticas e melhorá-las, se assim considerarem os seus resultados pertinentes para a procura de uma melhor intervenção pedagógica nesta área da Educação Física.

Como investigadores, este trabalho tornou-nos muito mais conscientes da visão que possuem os vários intervenientes neste processo. Foi um momento gratificante de aprendizagem, de crescimento profissional e pessoal.

Muito há a dizer sobre a implementação das AEC no 1.º Ciclo e sobre a visão que os professores de 2.º Ciclo têm desta. Assim os resultados aqui descritos e sintetizados podem ser vistos como geradores de reflexões e de estudos futuros. A importância dada à quantidade/qualidade do tempo que as crianças passam na escola é sem dúvida uma área de intervenção para futuras investigações.

Referências bibliográficas

Alonso, L. (Coord.), Peralta, H. & Alaiz, V. (2006). *Relatório Global. Projeto PIIC – O*

- Currículo e a Inovação das Práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado, pp.62).
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, C. (2013). *As Perspetivas dos Professores sobre Continuidade Educativa na “Atividade Física e Desportiva”*: Um Estudo de Caso num Agrupamento de Braga. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J. Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: 2005-2008 – Avaliação Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- ME/CAP (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Acompanhamento 2007/2008)*. Lisboa: Ministério da Educação / Comissão de Acompanhamento do Programa. Disponível na internet em «http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP_28Jul08_29.pdf» (consultado em Setembro de 2011).
- ME/DEB (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed., revista). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (pp. 874).
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

CONSTRUINDO A PROFISSÃO: ENTRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – CONTRIBUTOS DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO E DO MODELO CURRICULAR PROCUR

Joana Mafalda Martins Caldas
Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho

joanamcaldas@gmail.com
carlos@ie.uminho.pt

RESUMO: Ao longo deste trabalho, são discutidos e analisados conceitos e ideias fundamentais no desenvolvimento da profissão docente, nomeadamente a conceção de currículo na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico e diferentes formas de desenvolvê-lo e vivê-lo, ativamente. Procura-se estabelecer uma imagem clara e consciente do que é esperado, ao nível da gestão curricular, de um profissional informado e preocupado com o pleno desenvolvimento das crianças, tornando-se visível, também, a importância das perspetivas construtivistas, humanistas, ecológicas e sócio-críticas da aprendizagem. São, então, estudados dois modelos curriculares, o modelo High/Scope e o modelo PROCUR, assim como as estratégias metodológicas que os sublinham, a metodologia de trabalho de projeto e o Projeto Curricular Integrado, que possibilitam a vivência de um currículo integrado pelas crianças, contribuindo para o seu crescimento enquanto alunos e cidadãos de uma determinada sociedade. À luz destas ideias e perspetivas, são desenvolvidos, na prática, em colaboração com as crianças, dois projetos, com características similares, mas simultaneamente diferentes, em duas valências distintas, um jardim-de-infância e uma escola do 1.º ciclo do ensino básico. Ambos os projetos seguem os interesses e as necessidades das crianças e procuram evidenciar o papel da ação na construção de aprendizagens significativas. Com dois tópicos distintos, torna-se claro o impacto da utilização destas estratégias no desenvolvimento de aprendizagens e saberes essenciais no crescimento da criança. Salienta-se, ainda, o facto de estes conhecimentos serem adquiridos, pelas crianças, de uma forma ativa, e, principalmente, motivada e sentida, dada a integração dos seus interesses e da sua voz, nos momentos de planificação, intervenção e avaliação. Este trabalho foi desenvolvido seguindo os parâmetros da metodologia de investigação-ação e, como tal, procurou primar pela pesquisa e estudo constantes, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, através de uma reflexão consciente e informada sobre a ação. Deste modo, o principal objetivo deste projeto de investigação-ação foi promover a vivência de momentos de aprendizagem alicerçados em critérios de significatividade e relevância para o crescimento e desenvolvimento da criança. A análise reflexiva e contínua deste processo permitiu averiguar e verificar as suas potencialidades, a este nível do desenvolvimento de competências e saberes, e, também, como meio de desenvolvimento da profissão docente com coerência, informação e consciência.

Introdução

O presente trabalho constituiu uma investigação pedagógica, no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Instituto de Educação da

Universidade do Minho. O seu principal intuito foi o desenvolvimento e a construção de um conhecimento profissional consciente e informado, sustentado numa investigação pedagógica contextualizada. Em consequência, surge um relato profundamente reflexivo de todo o processo de investigação-ação desenvolvido, ao longo de um ano. É importante que se torne claro que este é um relato pessoal de experiências observadas e vivenciadas, que ajudaram no desenvolvimento da consciência do que é a profissão e o trabalho de um profissional da educação, tanto na Educação Pré-escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB) (Caldas, 2012).

Ao longo de todo o processo prático e teórico, o desenvolvimento de competências profissionais foi o principal objetivo, assim como a compreensão e a promoção de momentos de ensino-aprendizagem significativos e a avaliação do seu impacto. Como tal, as capacidades de fundamentar concetualmente, de investigar, de refletir e de decidir sobre o processo de ensino-aprendizagem constituíram pilares fundamentais no caminho de crescimento profissional.

Este projeto de investigação-ação tem, então, como temática de intervenção e de investigação o desenvolvimento do currículo na Educação Pré-escolar e no 1CEB, baseado em modelos e estratégias concretos, o modelo High/Scope e a metodologia de trabalho de projeto, o modelo PROCUR e o Projeto Curricular Integrado (PCI), que possibilitam o desenvolvimento integral da criança. Desta forma, procura compreender e problematizar os processos de ensino-aprendizagem da criança, através das estratégias metodológicas apresentadas. Pretende, ainda, entender e verificar o contributo destas para o desenvolvimento consciente e informado da profissão docente. Como sublinha Alonso (1996), como profissional da educação, é necessário observar e pensar o currículo “enquanto representação da cultura escolar através das diferentes experiências que proporciona aos alunos, de forma aberta e flexível, ultrapassando a ideia do currículo como algo prescritivo e sagrado, como programa a cumprir, a executar de maneira uniforme” (p.11). Crescer como profissional, em constante colaboração com as crianças e com o meio, sobressai, assim, como meta principal do percurso desenvolvido.

Método

Objetivos

O objetivo fundamental deste projeto de investigação-ação foi, então, conhecer, compreender e analisar a importância e o efeito da utilização de modelos curriculares concretos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança, tanto na educação pré-escolar como no 1CEB. Deste modo, ao nível da intervenção e da investigação, este projeto possui os seguintes objetivos principais:

- Analisar as estratégias metodológicas utilizadas, nos contextos, em estudo;
- Promover um processo de ensino-aprendizagem assente na metodologia de trabalho projeto, que estimule o desenvolvimento das experiências-chave, na educação pré-escolar;
- Promover um processo de ensino-aprendizagem assente em atividades integradoras, que visem o desenvolvimento do currículo e de competências essenciais, no 1CEB;
- Analisar o impacto das metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das crianças;
- Estudar o desenvolvimento do currículo através da utilização das estratégias metodológicas definidas;
- Analisar o uso das estratégias metodológicas utilizadas, no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Amostra

O desenvolvimento deste projeto de investigação-ação teve dois contextos fundamentais de intervenção: um jardim-de-infância e uma escola do 1CEB. O conhecimento dos contextos é fundamental, pois permite efetuar propostas de trabalho válidas e adequadas à realidade, às necessidades e às características dos contextos, grupos e crianças.

O primeiro contexto de intervenção é um jardim-de-infância, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que se situa no distrito de Braga e que é constituída por três valências diferentes, sendo a maior a de atendimento à infância. O grupo com quem foi desenvolvida a prática profissional era

constituído por 26 crianças, com 5 e 6 anos de idade, e contava com uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

O segundo local de intervenção deste projeto de investigação-ação é uma escola do ICEB, situada na cidade de Braga. Esta escola está inserida num agrupamento vertical de escolas, compreendendo jardins-de-infância e escolas do 1.º ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. A turma era do 1.º ano, sendo composta por 26 alunos com 6 e 7 anos de idade, sendo acompanhada por uma professora titular e um grupo de professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Instrumentos e Procedimentos

Do ponto de vista metodológico, o desenvolvimento deste projeto foi orientado de acordo com a metodologia de investigação-ação (Cohen & Manion, 1989), acreditando-se que esta contribui para tornar este processo profundamente reflexivo. Grundy e Kemmis (1988, citado por Máximo-Esteves, 2008) salientam que as atividades desenvolvidas, seguindo o pensamento de investigação-ação, “têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança” (p.17). Esta metodologia de investigação é observada como um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão constantes e contínuas, propiciando o estudo e o melhoramento de uma área concreta. Moreira (2001, citado por Fernandes, s/d, p.9) sublinha, ainda, que

[a] dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Deste modo, através da sustentação nesta metodologia investigativa, intrinsecamente ligada à prática, a organização, realização e análise deste projeto pretenderam ser, continuamente, pensadas e repensadas, no sentido de melhorar e

aprofundar as práticas pedagógicas propostas, o que contribuiu para um melhor atendimento à criança e ao seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

A utilização desta metodologia para compreender as potencialidades e constrangimentos do uso de diferentes modelos curriculares tornou-se bastante produtiva, pois permitiu entender e investigar, de forma cíclica e constante, os procedimentos utilizados e os seus efeitos, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento do currículo e a prática pedagógica.

As estratégias de intervenção utilizadas, ao longo deste processo, tiveram como objetivo possibilitar aos alunos uma abordagem curricular integrada, sistematizada e harmoniosa, repleta de experiências significativas e reais, propiciando o seu pleno desenvolvimento (Roldão, 2009). Para tal, fez-se uso de estratégias metodológicas como o trabalho de projeto (Katz & Chard, 1997; Kilpatrick, 2006) e o Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1998), acreditando que estas poderiam ser uma mais-valia para uma real construção do conhecimento escolar pelas crianças, pois os modelos pedagógicos de ensino-aprendizagem que se baseiam no trabalho por projetos possibilitam a edificação de saber, a partir de núcleos que, verdadeiramente, motivam e interessam a criança e que servem, assim, de mote à unificação e coerência do conhecimento (Beane, 2002). A própria ideia do currículo como projeto envolve, intrinsecamente, características como abertura, dinamismo e flexibilidade, bem como articulação, integração, motivação, colaboração, reflexão, investigação e participação ativa da criança. Deste modo, contribui para uma vivência construtiva do currículo pelos alunos, como já foi referido, anteriormente.

A metodologia de trabalho de projeto, utilizada no jardim-de-infância, promovida por Kilpatrick (2006)¹, seguidor das ideologias de John Dewey, possui semelhanças ideológicas com o modelo pedagógico High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997), nomeadamente a aprendizagem pela ação, a importância da iniciativa pessoal da criança e a promoção da sua autonomia. Deste modo, assume-se como um possível caminho para proporcionar oportunidades para que as crianças possam experimentar e vivenciar as experiências-chave propostas pela abordagem High/Scope, que constituiu o modelo curricular de trabalho.

Nesta metodologia, as crianças são incentivadas a definir e a seguir os seus

¹ Referência original: Kilpatrick, W. (1926). *Education for a changing civilization*. New York: The MacMillan Company.

interesses e as questões que surjam, construindo, assim, um projeto, em colaboração constante com os adultos, que lhes permita a edificação de um “estudo em profundidade” (Katz & Chard, 1997, p.3) sobre um assunto ou conceito. Deste modo, é possível compreender que esta conceção perspetiva o trabalho realizado como uma oportunidade de as crianças investigarem, de forma aprofundada, um tópico que seja do seu interesse e/ou curiosidade. O facto de se seguir este ímpeto torna o processo de ensino e aprendizagem mais cativante e motivador para os intervenientes, dado que adquire um significado pessoal. Para Kilpatrick (2006), o importante deste processo é que seja uma “reconstrução contínua da experiência” (p.7) intencional, permitindo à criança encarar a escola como um meio contíguo à sua vida.

Os principais elementos de um projeto, no âmbito desta metodologia, são as atividades de investigação, de construção e o jogo dramático (Katz & Chard, 1997). Assim, predominam processos de representação, documentação, experiência e partilha. Através destes diversos processos, torna-se possível para a criança compreender e desenvolver o seu conhecimento sobre a situação problemática em estudo, além de crescer em várias competências pessoais e sociais. Espera-se que através da exploração detalhada de assuntos relevantes sejam construídas aprendizagens significativas, contribuindo para a definição de um currículo escolar equilibrado e que seja de valor na preparação das crianças para o seu percurso escolar (Katz & Chard, 1997).

O Projeto PROCUR – “Projeto Curricular e Construção Social”, que orientou o trabalho desenvolvido no ICEB, nasceu com a ideia de mudar, de forma efetiva, as práticas pedagógicas em vigor. Pretendia-se, pois, pôr em prática algumas das ideias da Reforma Curricular de 1989 que, apesar de constarem do papel, na prática não eram sentidas nem vivenciadas (Alonso, Magalhães & Silva, 1996). Deste modo, tinham como principal objetivo mudar “a concepção tecnicista predominante da inovação e da formação, optando por uma abordagem *cultural, institucional e construtivista* que coloca a tónica nos processos de desenvolvimento curricular centrados nos contextos organizacionais e culturais das escolas, contemplados simultaneamente como processos de formação e de mudança” (Alonso, 2004, p.67). Com esta finalidade em mente, Alonso refere (2000a, p.6) que

[f]oi, para isso, construído um modelo curricular aberto, centrado no conceito de “integração” (das áreas curriculares, dos alunos na sua diversidade e do meio) que pressupõe dos professores e alunos uma postura

de investigação e pesquisa de interesses e concepções, problemas e saberes; de criação e experimentação de metodologias e materiais diversificados; de partilha de saberes e experiências e de reflexão e avaliação permanentes, numa perspectiva de currículo negociado.

Pretende-se, assim, promover mudanças qualitativas nas escolas, nos agentes educativos e nos alunos, com o intuito de fomentar a inovação, principalmente ao nível curricular, no sistema educativo.

O modelo PROCUR encontra-se assente nas perspetivas construtivistas da aprendizagem, que realçam os processos de construção, mediação, racionalidade e reflexão constantes, ao longo de todo o projeto. Sublinham, ainda, o caráter ativo, significativo e interativo dos processos de aprendizagem, encaminhando a ação educativa, na procura de uma construção significativa do conhecimento e da experiência (Alonso, 1996, 1998). É, também, considerada a perspetiva humanista, que salienta a relevância da formação e do desenvolvimento integral da pessoa, salvaguardando a cultura, as relações e os valores dominantes. A visão ecológica de Brofenbrenner (Alonso, 1998), que considera a perspetiva os contextos educativos em que a educação se desenvolve, sendo estes encarados como peças cruciais do desenvolvimento curricular devido às suas características únicas e próprias, possui um papel essencial nesta ideia de currículo. A perspetiva sócio-crítica dá, ainda, o seu contributo, no sentido em que evidencia a importância da reflexão, do diálogo e da consciência crítica, lembrando que as crianças estão a ser formadas numa sociedade concreta, repleta de valores e ideais, que devem ser pensados e consciencializados (Alonso, 1996, 1998). O modelo acentua, ainda, a importância da colaboração e do trabalho cooperativo entre os profissionais de educação, dado que estes permitem a promoção da qualidade educativa (Alonso, 1998, Alonso et al., 2002). Todo este trabalho pedagógico apenas é possível na presença de um profissional consciente e reflexivo, ciente da sua responsabilidade com as crianças e com a educação e capaz de trabalhar, constantemente, num ciclo de planificação-investigação-ação (Alonso, 1998; Silva, 2011).

Neste modelo curricular, o currículo é encarado como uma “construção social” (Alonso, 2000b, p.63), fruto do trabalho conjunto de professores, alunos e comunidade, pois o seu desenvolvimento é considerado um processo dinâmico, flexível e contínuo (Alonso, 1994) que vive das diversas influências exercidas sobre ele, ao nível macro, meso e micro. Para operacionalizar este modelo e o seu objetivo central, “a melhoria da

integração do currículo escolar” (Alonso, 1998, p.483), foi concebido o Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1998). Este instrumento de dinamização do modelo PROCUR surge

na necessidade de que, para manter a coerência entre propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projecto que oriente a formação integrada dos alunos, o que significa “entender o currículo com um projecto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola. (Alonso, 2002, citado por Silva, 2011, p.546)

O PCI possui diversas características que o definem e que permitem o desenvolvimento do currículo, de um modo integrado, flexível e processual. As diferentes fontes do currículo – epistemológica, sociológica e psicopedagógica – validam, também, esta opção por uma perspetiva do currículo, enquanto projeto integrado. A perspetiva epistemológica salienta o “apelo interdisciplinar” (Alonso, 1998, p.409) existente, atualmente, devido à multiplicidade de informação e de saber produzido, pelo que é necessária a garantia da definição de um projeto integrado, que sublinhe a presença da interdisciplinaridade no desenvolvimento do currículo. Do ponto de vista sociológico, importa sublinhar princípios como a socialização, a participação e a cooperação entre as crianças, assim como o seu envolvimento com a comunidade, fomentando práticas de solidariedade e inclusão (Alonso, 1998). A perspetiva psicopedagógica alerta para a importância de ter em atenção princípios como a globalização, a individualização, a criatividade e a significatividade das aprendizagens proporcionadas aos alunos, com o intuito de estes percecionarem a funcionalidade, utilidade e sentido das mesmas para a sua vida e para o seu quotidiano (Alonso, 1998). Deste modo, as aprendizagens construídas pelas crianças ganham significado, tornando o processo de aprendizagem mais motivador, real e cativante, através da integração do papel ativo e participativo da criança.

Para tal, é fundamental, também, que o profissional de educação conheça, de forma real, as características e necessidades das crianças. Acima de tudo, um PCI tem sempre a sua origem no contexto, em que se encontra em desenvolvimento, nas dificuldades e potencialidades do mesmo, assim como nas especificidades identificadas. Desta forma, as aprendizagens promovidas adquirem um significado e um sentido que

permitem garantir que sejam construídas de uma forma integrada.

Após a identificação e análise reflexiva da situação, é esboçado um desenho, que apresenta como características principais a sua abertura e flexibilidade, com o intuito de se moldar conforme o contexto e os seus intervenientes, que assumem um papel ativo, ao longo de toda a ação educativa (Alonso et al., 2002). Para a construção e desenvolvimento do PCI, são sugeridas diversas questões que devem ser tidas em conta no momento de investigação e reflexão sobre a adaptação do currículo nacional a um determinado contexto, pelos profissionais de educação (Alonso, 1994, 1996, 1998). Através de uma reflexão crítica e consciente sobre estas questões, torna-se possível, aos educadores de infância e professores, desenhar um caminho de aprendizagens integradas e significativas, adequado à realidade e ao contexto concreto. Este percurso concretiza-se em “atividades integradoras” (Alonso, 1998) e estas procuram ser definidas segundo problemas sociais significativos para as crianças, de forma a possibilitar-lhes um conjunto de aprendizagens reais, expressivas e cativantes, baseadas nas várias disciplinas e áreas curriculares, definidas pelo currículo nacional. Para garantir a qualidade e a significatividade destas atividades integradoras, encontram-se definidos alguns critérios que devem estar presentes no seu desenvolvimento, nomeadamente a articulação horizontal, vertical e lateral, o equilíbrio entre tarefas e os seus respetivos conteúdos e a adequação e relevância das mesmas para o crescimento e desenvolvimento das crianças (Alonso, 1998). Toda a estrutura e os procedimentos para o desenho de um PCI podem ser visualizados a partir da Figura I, que nos reporta para o modelo de construção de PCI (Alonso, 1994, 1998, p.433).

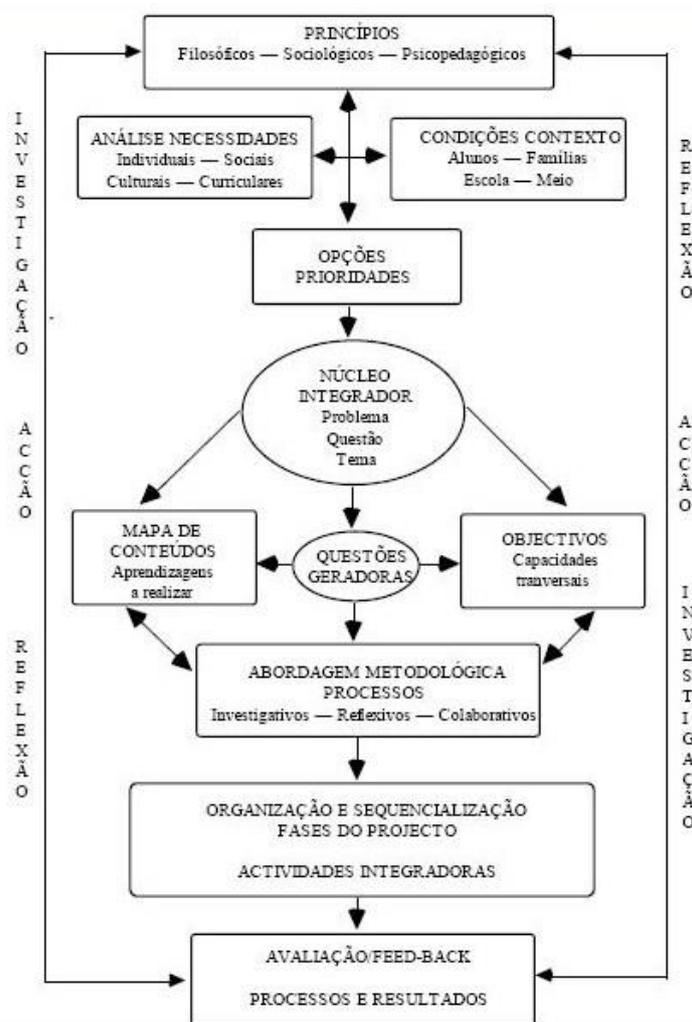
Em ambos os projetos realizados, nas diferentes valências de intervenção, iniciou-se o trabalho com uma fase de observação para estudar, conhecer e analisar as estratégias metodológicas utilizadas no contexto da prática pedagógica, assim como os interesses e as necessidades das crianças, de forma a permitir a fundamentação da planificação e construção de atividades que possibilitassem enquadrar as suas potencialidades e características. De seguida, pretendeu-se desenvolver uma fase de intervenção sustentada numa constante reflexão e investigação, onde se procurou trabalhar e desenvolver o currículo, de um modo integrado, lúdico e criativo. Para terminar, procedeu-se a uma fase de análise e avaliação final, no sentido de concluir e realizar o balanço do impacto das estratégias metodológicas utilizadas no

desenvolvimento das crianças, assim como no crescimento como profissional docente.

Ao longo do projeto, prevaleceu uma avaliação de todo o processo, através da observação, análise e reflexão sobre os trabalhos e as intervenções dos alunos, assim como das interações com a equipa educativa. A observação participante tornou-se, assim, uma estratégia privilegiada para a recolha e análise de dados, visto que permitiu ganhar uma perspetiva ativa e real da situação, pois, tal como referem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008, citado por Carvalho, 2010, p.37),

na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Isto significa que, (...) o investigador *pode compreender* o mundo social do *interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é o uma actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as “mesmas” situações e os “mesmos” problemas que eles.

Figura I – Modelo para a construção do Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1996, 1998).



Este projeto de intervenção sustentou-se, então, num processo contínuo e sistemático de planificação, investigação, ação e reflexão, de modo a avaliar e repensar as formas mais completas e eficazes de tornar as experiências quotidianas relevantes e significativas para os grupos, à luz do que são os objetivos e as competências estabelecidas para cada faixa etária. Através de um caminho reflexivo e investigativo, tornou-se possível proporcionar às crianças momentos de aprendizagem únicos e diversificados, que contribuíram para o seu crescimento e desenvolvimento integrado e harmonioso.

Resultados

A intervenção no jardim-de-infância

O primeiro momento de intervenção teve lugar num contexto de jardim-de-infância da cidade de Braga, na sala dos 5 anos. Propondo ao grupo o início de um novo projeto, a equipa educativa dialogou com as crianças sobre os seus interesses e curiosidades, de modo a determinar uma questão/objeto de estudo. A decisão recaiu sobre o tema *as abelhas* e as crianças identificaram inúmeras questões que desejavam descobrir. Este momento teve uma grande relevância para o desenvolvimento do projeto, dado que os seus resultados figuraram como o ponto de partida para todo o trabalho desenvolvido, de seguida, de forma consciente e contextualizada.

Ao longo de todo o processo de desenvolvimento do projeto, houve uma preocupação constante em integrar e articular todas as áreas de conteúdo, assim como as várias dimensões do ambiente educativo, procurando criar oportunidades para que as crianças pudessem construir aprendizagens sólidas, ativas e significativas. Procurou-se ir ao encontro dos seus interesses, possuindo uma intencionalidade pedagógica e não esquecendo nunca a importância da componente lúdica, no quotidiano das crianças.

Foram várias e variadas as atividades realizadas, dividindo-se, principalmente, em atividades de investigação e construção. O projeto foi concluído com a realização de uma peça de teatro inventada, construída e idealizada, por completo, pelo grupo, apresentada às outras salas da instituição. Foi bastante interessante observar a preocupação das crianças em integrar as aprendizagens que construíram, no guião da peça de teatro, para dar a conhecer ao seu público, durante a peça. Decidiram, também, incluir duas canções que aprenderam, durante o projeto. Este processo decorreu, de

forma positiva, dado que foi dada voz, espaço e oportunidade às crianças para construírem a sua peça, ao seu gosto, mostrando o seu projeto (Figura II).

Olhando para trás, permanece um balanço bastante positivo do Projeto. Houve vários aspetos que podiam ser melhorados, caminhos que podiam ter sido diferentes, experiências que deveriam ter sido repensadas, mas, de facto, foram momentos de muita aprendizagem, para as crianças e para os adultos envolvidos, tendo sido visível o entusiasmo do grupo, nos diversos momentos do percurso (“Estou apaixonada pelas abelhas!”).

Obviamente, nem sempre todos estiveram motivados, principalmente, se tivermos em conta a longa duração do projeto. No entanto, chegados ao fim e questionando o grupo sobre as suas preferências, foi notório que cada criança, em algum momento, se sentiu particularmente feliz e motivada pelo projeto.



Figura II – Construção, em grupo, de adereços e dramatização da peça de teatro.

Além disso, foi sempre perceptível a forma como as crianças foram construindo, progressivamente, aprendizagens, nas várias áreas, integrando-as nas suas construções e diálogos, como é exemplo o guião para a peça de teatro. Prevaleceram as várias formas de comunicação e expressão, permitindo à criança utilizar as suas múltiplas linguagens para se manifestar, devendo este ser sempre o caminho escolhido pelo profissional de educação, tal como é descrito nas “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE) nos seus objetivos pedagógicos (ME/DEB, 1997, p.15), ou seja, “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, sensibilização estética e de compreensão do mundo”. Deste

modo, foi possível promover experiências e oportunidades de aprendizagem únicas e significativas para as crianças, proporcionando-lhes a construção de conhecimentos autênticos e relevantes.

É, assim, notório que a metodologia de trabalho de projeto permite o pleno desenvolvimento do currículo, na educação pré-escolar. Além disso, potencia que este trabalho seja feito de uma forma participada, envolvendo as crianças, em todo o processo. Possibilita, então, a formação de cidadãos mais conscientes, ativos e críticos, capazes de participar na construção da sua aprendizagem e de intervir na sociedade em que estão envolvidos.

Fica, então, a certeza de que o uso desta metodologia representa uma mais-valia e uma forma verdadeira de escutar as crianças e os seus interesses, trabalhando, ativamente, na construção de aprendizagens significativas e integradas. Esta metodologia permitiu compreender e verificar como as crianças são capazes de feitos incríveis, desde que lhes sejam proporcionados os meios e as oportunidades, sublinhando, assim, a crença nas capacidades intrínsecas das mesmas. Esta metodologia possibilita, exatamente, a abertura e a flexibilidade necessárias para o desenvolvimento integral e pessoal de cada criança, respeitando, assim, o seu ritmo, as suas necessidades e potencialidades.

A intervenção no ICEB

O segundo momento de intervenção decorreu numa escola do ICEB da cidade de Braga, numa turma do 1.º ano de escolaridade. Para dar início à construção do PCI, foi necessário entender bem as características, potencialidades e necessidades da turma, e conhecer, também, a avaliação traçada pela professora titular. Através deste conhecimento, foi possível edificar alguns princípios educativos, que ajudaram a guiar e a fundamentar, de forma coerente e significativa, todas as decisões, atividades e vivências, que foram tendo lugar, no desenvolvimento deste processo.

Os princípios educativos traçados para a construção e desenvolvimento deste PCI encontram-se baseados nas perspetivas construtivista, humanista, ecológica e sócio-crítica da aprendizagem (Alonso, 1998) e iam ao encontro dos objetivos definidos nos documentos legislativos do ensino básico e dos princípios orientadores enumerados no Projeto Educativo do Agrupamento. Deste modo, foram identificados alguns princípios educativos, que a seguir são enumerados, assentes nas conceções filosóficas,

sociológicas e psicopedagógicas do currículo: Princípio da educação para a liberdade e autonomia; Princípio da educação para a democracia e a cidadania; Princípio da educação para o desenvolvimento integral; Princípio da globalização; Princípio da cooperação; Princípio da responsabilização; Princípio da socialização; Princípio da diversificação dos espaços educativos; Princípio de abertura ao meio e à comunidade.

Tendo em mente estes princípios educativos e, mais uma vez, as características do contexto e do grupo, foram definidas prioridades de ação intrínsecas ao desenvolvimento do PCI e da prática educativa que o sustenta.

A escolha do tema do projeto, “Descobrimos Claude Monet”, passou por uma opção ponderada pela professora titular, e prendeu-se com uma necessidade encontrada, a partir da análise do meio sociocultural das crianças. As artes é um tema a que não é dada tanta importância como fator no desenvolvimento humano, na prática do ensino básico. Porém,

as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. (ME/DEB, 2001, p.149)

Sabendo a importância das artes e o seu valor na formação dos cidadãos, acreditou-se que um PCI, cujo Núcleo Globalizador estivesse profundamente ligado às artes, seria uma forma de colmatar as falhas do currículo e da própria sociedade, neste âmbito, muitas vezes desvalorizado, na formação das crianças.

É importante, ainda, referir que para a definição deste PCI procurou-se interligar as suas prioridades e objetivos com os interesses da turma. Como tal, o primeiro passo foi escutar as curiosidades das crianças e as questões que gostariam de ver respondidas, assim como as suas sugestões de atividades, chegando-se, desta forma, a algumas questões geradoras e respetivas subquestões. Procurou-se, assim, assegurar o seu interesse pelo projeto, tendo em atenção na sua configuração e na idealização de todas as atividades, a busca da edificação de um saber estruturado, articulado, integrado e interligado, alicerçado nas competências e necessidades das crianças. É sabido que um projeto desta natureza não segue nunca um modelo estanque ou fechado e que sobressai, exatamente, pelo seu caráter aberto e flexível, que permite reformulações, dependendo

do caminho que é efetuado e dos dados que vão surgindo (Alonso, 1998)².

Com este PCI, foi possível criar, fomentar e desenvolver inúmeras e variadas aprendizagens, repletas de significado para a criança e para o seu crescimento, no mundo e na sociedade, em que se encontra inserida, patentes no desenho global do PCI (Anexo I) e nos mapas de conteúdos das diversas questões geradoras.

Deste modo, procurou-se aliar os interesses e as questões das crianças aos objetivos traçados para o seu desenvolvimento, nos documentos legislativos, de modo a garantir que fossem promovidas e potenciadas as competências e aptidões adequadas, tendo em conta as características do grupo, do espaço e dos recursos existentes, no contexto educativo.

Tendo conhecimento do desenho e do desenvolvimento geral deste PCI, importa, a título exemplificativo, observar o desenvolvimento de uma questão geradora, patente numa atividade integradora. O modo integrado e articulado de construir esta atividade integradora e as respetivas aprendizagens encontra-se visível no desenho global da atividade integradora (Figura III) e no mapa de conteúdos da mesma (Anexo II).

² É relevante referir que o Projeto foi acompanhado pela leitura do livro “Linéia no Jardim de Monet”, de Christina Björk, escolhido pela professora titular, que deu o mote para a descoberta e para a consolidação de alguns conteúdos e informações sobre o Projeto.



Figura III – Desenho global da 4.ª atividade integradora “Vamos descobrir a casa de Monet?”.

Como é possível observar pelo mapa de conteúdos houve uma preocupação constante em equilibrar a existência de conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais na construção e desenvolvimento deste projeto. Nesta atividade integradora, foi possível trabalhar diversas áreas de conteúdo a partir do tópico geral “casa”. Na Língua Portuguesa, foram estudadas as palavras *casa* e *janela*, partes do método de aquisição da escrita e da leitura das 28 palavras, adotado pela professora titular. Foi também, explorado o conto tradicional *A carochinha*, aliando-se este à Expressão Dramática. Na área da exploração matemática, foram estudadas as formas geométricas, através da construção bidimensional de uma casa e, mais tarde, da construção tridimensional de diversos edifícios que integraram a leitura do livro que acompanhou o projeto. Através da exploração do “jardim da casa de Monet”, foi possível explorar diversos conceitos da Educação Visual e foram, também, estudadas as estações do ano e a alimentação saudável, conteúdos que integram o Estudo do Meio. Houve, ainda, a

oportunidade de integrar a Educação Musical através da escuta e discussão de uma peça de música clássica de Vivaldi. Também integrou esta atividade integradora a exploração de um dos maiores quadros de Monet e do museu onde este se encontra exposto, tendo sido realizada uma visita virtual a este, explorando, assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação. Partindo desta ideia e da sugestão das crianças, foi visitado um museu da cidade de Braga de forma a estabelecer o paralelismo entre este e a cidade com os locais estudados durante o projeto.

Por fim, pretendeu-se abrir espaço para a reflexão sobre todas as aprendizagens construídas. Nesse sentido, conversou-se com as crianças sobre o que poderia ser feito para partilhar/mostrar todo o trabalho desenvolvido ao longo deste projeto, concluindo-se que se iria realizar um museu, onde, à semelhança de Monet, as crianças iriam expor os seus trabalhos e apresentar aos colegas de outra turma as descobertas realizadas. É importante que as crianças tenham consciência de que todo o trabalho desenvolvido tem importância, significado e utilidade no seu percurso. A apresentação e exposição dos trabalhos decorreram de forma bastante positiva, tendo sido perceptível o modo como as crianças cresceram nas suas aprendizagens e o gosto que tiveram em contar e partilhar todas as suas descobertas. A facilidade e naturalidade no contar às outras crianças as suas experiências e aprendizagens possibilitaram a visualização da verdadeira construção de saber que a turma edificou. A motivação visível no processo de comunicação das descobertas demonstra, também, a relevância do projeto para a turma.

Segundo os diversos documentos orientadores da Educação Básica (ME/DEB, 2001, 2004), o professor é o responsável por possibilitar diversas oportunidades educativas, favorecendo a partilha e a troca de ideias, conhecimentos e experiências. Sabendo que o ensino e a aprendizagem são processos socialmente interativos, é fundamental que tanto adultos como crianças partilhem o seu melhor para que o ambiente do grupo seja cada vez mais positivo e estimulante.

Fica, pois, a consciência de que a conceção de um Projeto desta dimensão permite aos profissionais de educação adotarem uma perspetiva crítica, em relação ao currículo, envolvendo, ainda, a participação ativa das crianças. Estas são o centro do processo educativo e, como tal, através da mediação do professor, devem ser as mesmas a decidirem o que querem e como querem aprender e investigar, tendo um papel fulcral

na planificação, no desenvolvimento e na avaliação do projeto. Desta forma, o PCI possibilita o entendimento sentido do percurso de investigação, construção e aquisição de conhecimentos significativos para as crianças.

Com esta experiência, foi verificada a complexidade de desenvolver um Projeto desta dimensão e natureza, visto que prevalece a preocupação constante de envolver os interesses e as necessidades das crianças, que estão na base dos princípios educativos, que orientam a ação pedagógica, e que, conseqüentemente, apoiam as atividades integradoras. Ficou, também, patente a necessidade de ter em conta a integração de conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais, nomeadamente, na construção dos mapas de conteúdos das atividades integradoras, de forma a garantir a melhor construção da aprendizagem pela criança (Alonso, 1998). Observando os critérios tidos como necessários para a qualidade e significatividade das atividades integradoras, nomeadamente a articulação horizontal, vertical e lateral, o equilíbrio entre tarefas e os seus respetivos conteúdos e a adequação e relevância das mesmas para o crescimento e desenvolvimento das crianças (Alonso, 1998), é possível constatar que estes foram integrados e alcançados na definição e construção deste Projeto.

Através deste Projeto, tornou-se possível a articulação e integração de todas as áreas de conteúdo, sendo estas abordadas de um modo integrado, lúdico e desafiador. Como tal, o desenvolvimento deste Projeto constituiu um processo contínuo, coeso, com sentido, quer para a criança, quer para o adulto. As planificações abertas e flexíveis permitiram que fossem efetuadas alterações e adaptações, de forma a ir ao encontro dos interesses, das necessidades, das potencialidades e motivações de cada criança e do grupo. A presença desta flexibilidade é fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem estimulante e natural para o aluno (Alonso, 1998).

Ao pensar sobre algumas das prioridades que foram referidas como fulcrais a ter em atenção, ao longo do processo educativo, é com grande satisfação que se constatou que estas foram realmente integradas e experienciadas e produziram o seu efeito, nas atitudes, vivências e comportamentos das crianças.

Discussão e Conclusões

Refletindo sobre todo o processo deste projeto de investigação-ação, permanece a consciência da complexidade dos objetivos traçados. Muito poderia ter sido realizado e até aprofundado, caso o tempo de intervenção tivesse sido mais longo, pois o

conhecimento e a experiência possuem efeitos significativos no desenvolvimento da prática educativa. Contudo, não deixa de ser observável o alcance de vários dos objetivos definidos.

A experiência na Educação Pré-escolar revelou-se muito positiva e enriquecedora, para todos os intervenientes, e validou a metodologia de trabalho de projeto como uma estratégia útil e inovadora de promover o desenvolvimento de aprendizagens e experiências-chave fundamentais para o desenvolvimento pleno e integral das crianças (Katz & Chard, 1997). É sabido que, apesar de não existir um currículo oficial definido para esta faixa etária, é considerado currículo tudo que acontece e se desenvolve no ambiente educativo, todas as experiências promovidas e vivenciadas. Deste modo, salienta-se o facto de ter sido possibilitada a vivência de inúmeras e diversificadas experiências que permitiram à criança construir ativamente as suas aprendizagens nas diferentes áreas de saber, inseridas num contexto e numa rotina intencionalmente pensados e refletidos, como promove o modelo pedagógico High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997) e as principais linhas construtivistas.

A prática pedagógica desenvolvida no 1CEB permitiu compreender as vantagens da construção e desenvolvimento de um PCI. Esta estratégia constitui, sobretudo, uma forma inovadora de observar e definir o processo de ensino e aprendizagem no 1CEB, pois o modo de encarar o aluno, o currículo e o próprio professor difere das tendências tradicionais transmissivas (Alonso, 1998). Além disso, permite ao aluno experienciar um processo único, característico e, essencialmente, significativo de aprendizagem. Salienta-se o facto de o uso deste modelo possibilitar a aquisição das aprendizagens definidas para o ensino básico e, simultaneamente, conferir-lhes um sentido específico, tendo em conta a escuta e o conhecimento dos interesses das crianças.

Tanto na utilização da estratégia metodológica do trabalho de projeto, como no seguimento do modelo PROCUR e, mais concretamente, na perspetiva do paradigma integrador que se concretiza através do PCI, sobressai a forma particular e única de desenvolver o currículo. Não é necessário existirem receios por parte do profissional de educação ou dos próprios pais, pois o desenvolvimento de um projeto não se confina à exploração de um tema ou problema. O que se torna verdadeiramente significativo, no uso de metodologias deste género, é a motivação e o interesse que surgem pelo facto de o professor gerir e desenvolver o currículo de um modo atento, consciente e informado,

tendo em conta todos os elementos que influenciam a construção de aprendizagens pela criança, nomeadamente os seus conhecimentos prévios e interesses, as suas características, necessidades e potencialidades, a comunidade envolvente, os recursos disponíveis, entre outros (Alonso & Lourenço, 1998).

Os modelos e as estratégias metodológicas referenciados e utilizados neste projeto de investigação-ação sublinham o facto de o professor constituir o gestor do currículo, o mediador das aprendizagens das crianças e não um mero executor de algo que se encontra predefinido (Alarcão, 2001; Alonso, 1998; Roldão, 1999a, 1999b, 2005; Alonso & Silva, 2005; Silva, 2011). É esta gestão e respetiva mediação que permite tornar o currículo coerente à luz das necessidades e potencialidades das crianças e dos grupos de pertença. Através desta profunda consciência, é possível dotar o processo de ensino e aprendizagem de uma intencionalidade própria que revela um conhecimento único da realidade educativa. O trabalho exigido reflete-se, pois, em aprendizagens mais envolventes, verdadeiras, integradas, significativas. Neste sentido, quem mais beneficia é a criança que se sente parte ativa do processo e realmente cresce nas suas capacidades (Oliveira-Formosinho, 2007). Em consequência, também o profissional de educação tem um desempenho mais positivo e indicado, o que contribui para o desenvolvimento pleno e consciente da sua profissão, assumindo um papel concreto que se pauta pela ação e reflexão sobre e na prática, tal como Schön (2000) refere.

Refletindo sobre o trabalho realizado e as aprendizagens daí retiradas, fica a confirmação das potencialidades da utilização destas metodologias na Educação Pré-escolar e no 1CEB. Contudo, é importante ter em mente que cada contexto e cada grupo são únicos e, como tal, as estratégias utilizadas devem ser pensadas e adequadas aos mesmos. É essencial que o profissional de educação possua uma postura informada e atualizada que lhe permita conhecer e entender os modelos e as metodologias mais adequados às suas práticas, tendo em conta o conhecimento dos contextos. As aprendizagens construídas com este projeto de investigação-ação constituem saberes edificados, em contextos particulares, num tempo limitado de ação e, como tal, não podem ser generalizados de forma exata, mas sim estudados e interpretados.

A vivência das várias estratégias descritas, na prática, com um conhecimento teórico sustentado, que, constantemente, necessitou de aprofundamento e revisão contribuiu para a construção de uma consciência profissional mais capaz de agir,

refletindo e investigando a prática desenvolvida. Como refere Alarcão (2001, p.26) “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”. Tornou-se claro que um profissional de educação se (re)constrói, constantemente, pois nunca cessa de aprender e de se desenvolver, ao longo da vida (Alonso, 1998; Alarcão & Roldão, 2010; Silva, 2011). As próprias metodologias estudadas potenciam a formação e o desenvolvimento de um profissional reflexivo, curioso e informado, pois exigem uma investigação constante sobre os temas de estudo, assim como de formas e meios de tornar as aprendizagens mais reais, mais concretas, mais inovadoras e mais estimulantes para os intervenientes. Deste modo, propiciam a atualização e validação constantes dos conhecimentos e saberes adquiridos e construídos pelos profissionais de educação, no caminho da inovação educacional (Alonso, 1998; Silva, 2011).

Referências bibliográficas

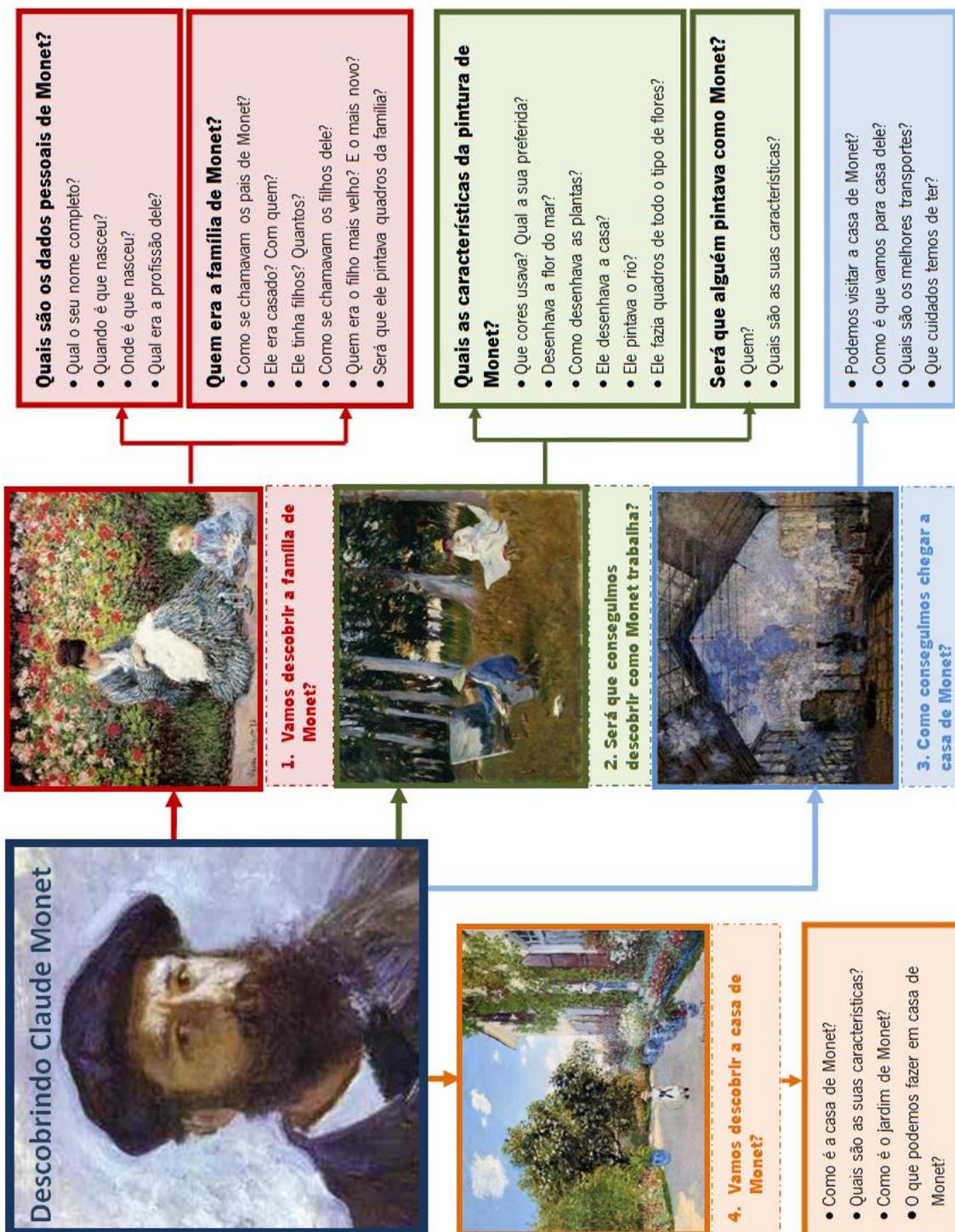
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B.P. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no Ensino Superior* (pp. 21-30). Porto: INAFOP / Porto Editora.
- Alonso, L. & Lourenço, G. M. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança / Projeto PROCUR (documento policopiado, pp.10).
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (1994). Inovação Curricular, Profissionalidade Docente e Mudança Educativa. In APM (Ed.). *Actas do Encontro ProfMat'93* (pp.17-27). Lisboa: Associação Portuguesa de Matemática.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – Projeto PROCUR. (documento policopiado, pp.66).
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutivista sobre a prática de inovação/formação*. Tese de Doutoramento (Vol. I e II). Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000a). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança. In *Território Educativo*, n.º 7. pp. 33-42.
- Alonso, L. (2000b). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. In *Revista de Educação*, Vol. IX, pp 53-67.

- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho. (texto policopiado, pp.29).
- Alonso, L. (Coord.), Magalhães, M. J. & Silva, M. O. (1996). *Inovação Curricular e Mudança Escolar: o Contributo do Projecto 'PROCUR'*. Lisboa: Ministério da Educação / Programa de Educação Para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 11).
- Alonso, L. et al. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Beane, J.A. (2002). *Integração curricular. A concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Caldas, J. (2012). *Construindo a Profissão: Entre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem escolar – Contributos da metodologia de trabalho de projeto e do modelo curricular PROCUR*. Relatório de Estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- Carvalho, M. C. D. (2010). *Desenvolvendo um Projecto Curricular Integrado no jardim-de-infância: Um processo partilhado de construção de conhecimento*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- CNE (2009). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Fernandes, A. (n/d). *A investigação-acção como metodologia*. Disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf (consultado em Maio de 2012).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (1926). *Education for a changing civilization*. New York: The MacMillan Company.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação / Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Mem Martins: Ministério de Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed., revista). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo. Que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora.

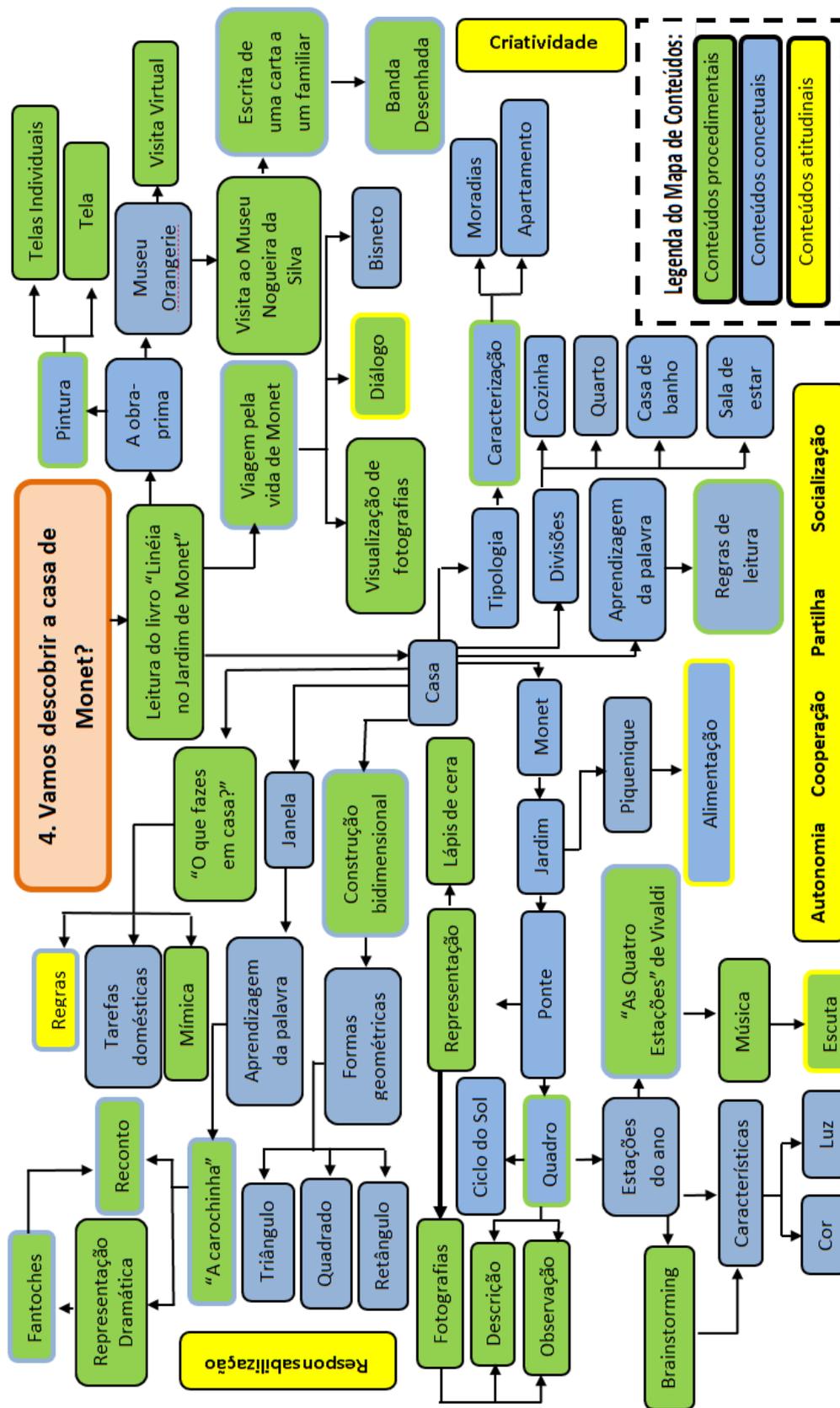
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (pp. 874).

Anexos

Anexo I – Desenho do Projeto Curricular Integrado “Descobrimo Claude Monet”



Anexo II – Mapa de conteúdos da 4.ª Atividade Integradora “Vamos descobrir a casa de Monet?”.



A CRIANÇA E O CONTACTO COM A LEITURA: ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO E PROMOÇÃO DA LEITURA

Cátia Liliana Fernandes
Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho

catiafernandes_18@hotmail.com
carlos@ie.uminho.pt

RESUMO: Este trabalho é fruto de um longo percurso efetuado ao nível da intervenção e da investigação, em Jardim-de-Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivo promover o gosto e a motivação pela leitura, através da utilização de diferentes estratégias, pensadas de acordo com as necessidades de cada contexto. Deste modo, ao longo deste projeto, foram desenvolvidas várias atividades que procuraram motivar e despertar nas crianças a vontade de criarem hábitos de leitura, ampliando progressivamente a sua autonomia, nas decisões a tomar e nas obras de literatura a escolher. Assim, com este projeto de investigação-ação, procurou-se, também, conhecer e compreender qual a importância atribuída à leitura desde que a criança nasce e quais as suas implicações no desenvolvimento da mesma. A realização de todo este processo permitiu retirar algumas conclusões e adquirir novas aprendizagens importantes para o desenvolvimento da prática profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É de valorizar as práticas que, desde cedo, promovem o contacto da criança com a leitura, fomentando alguns hábitos, assim como o respeito e o gosto pelo livro e pelo ato de ler. É fundamental que, ao longo de toda a sua vida, a criança tenha modelos que lhe possibilite conhecer a simplicidade do prazer de ouvir uma história e entrar num outro mundo. Este contacto permite desenvolver competências linguísticas, sociais e pessoais, pelo que se apresenta como um caminho fundamental a percorrer em toda a educação da criança. Hoje, mais do que nunca, um leitor forma-se desde o berço. Qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler se vive num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto dos seus hábitos quotidianos.

Introdução

O Projeto apresentado foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho. Com a realização da investigação pretendia-se desenvolver o conhecimento profissional e pessoal, sustentado numa investigação pedagógica que se prolongou durante todo o período em que decorreu o processo da PES, de Fevereiro a Junho de 2011, para o estágio no contexto de Educação Pré-Escolar, e de Outubro de 2011 a Fevereiro de 2012, para o estágio no contexto do 1.º Ciclo. Todo o trabalho foi realizado e relatado

com base num processo reflexivo, sustentado na metodologia de investigação-ação. Durante todo o percurso foi importante a utilização dos princípios desta metodologia para se conseguir refletir sobre e na ação de forma a realizar e atingir os objetivos traçados para esta investigação com o maior sucesso possível (Fernandes, 2012).

O projeto de intervenção teve como tema **motivar para a leitura** através da utilização de diferentes estratégias pedagógicas, e foi desenvolvido em contexto de Jardim-de-Infância e no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). Os objetivos gerais traçados para esta investigação pedagógica foram diversos e tiveram como fundamento construir e adquirir competências profissionais, reconhecer estratégias de ação pedagógica e ser capaz de as concretizar nos contextos de intervenção, de forma a motivar as crianças para o ato de ler, bem como descobrir até que ponto se torna fundamental criar hábitos de leitura desde cedo e quais as competências linguísticas que as crianças conseguem desenvolver através desses mesmos hábitos.

Inicialmente, faz-se uma breve caracterização dos contextos, onde foi desenvolvido o projeto, identificando e justificando, simultaneamente, a questão que deu origem a todo o trabalho desenvolvido. De seguida apresenta-se parte da investigação realizada, designada por “Motivar para a leitura? Como e porquê?” que sustentou a questão de investigação, nomeadamente aspetos relacionados com a importância da leitura, desde a mais tenra idade.

Após a explicitação da fundamentação teórica surge o “plano geral da intervenção”, que se refere à terceira parte deste trabalho, seguindo-se um exemplo de uma atividade realizada, no contexto de Jardim-de-Infância, e a respetiva avaliação.

Por último, faz-se uma breve conclusão/reflexão acerca das conquistas e aprendizagens realizadas por todos os intervenientes, tanto das crianças como do professor-investigador, apresentando alguns aspetos que poderiam ser melhorados e que poderiam enriquecer todo este trabalho. Para além disso, são apresentadas algumas propostas de futuras investigações que surgiram no decorrer desta e que futuramente poderiam ser realizadas nestes contextos.

Este texto é apenas uma síntese de toda a investigação e prática realizada.

Contextos de intervenção e de investigação

Para que a investigação e a prática sejam bem sustentadas torna-se fundamental observar cada criança, bem como o grupo como um todo para conhecer as suas

capacidades, interesses e dificuldades. Para além disso, é importante fazer a contextualização familiar e do meio onde as crianças estão inseridas para compreender melhor as características das mesmas e adequar o processo educativos às suas necessidades (ME/DEB, 1997).

Caracterização do Jardim-de- Infância de Santo Adrião

O primeiro contexto de intervenção foi um Jardim-de-Infância, pertencente ao Centro Cultural e Social de Santo Adrião, que é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Relativamente ao grupo de crianças, este era constituído por vinte e seis crianças, tendo a maioria cinco anos de idade. Porém, foi necessário ter em atenção não só as especificidades e características comuns a todas as crianças, mas também aquelas que tornam cada criança única.

A estruturação e a organização do espaço da sala foi pensado tendo por base o modelo pedagógico High/Scope e estava dividido em onze áreas de interesse, nomeadamente, as áreas de/a: expressão plástica, pintura, biblioteca, informática, expressão dramática, ciências, construções, jogos, casa, caixa de areia e, finalmente, da horta. A organização desta sala, em termos de espaço e materiais, era uma construção que se ia adequando, de acordo com as necessidades e os interesses das crianças. Logo, era necessário que houvesse uma reflexão constante sobre as suas necessidades, onde o conforto psicológico e a satisfação estética eram dois princípios a ter em conta.

Com toda esta oferta, a autonomia das crianças era algo muito incentivado em todos os momentos da rotina do Jardim-de-Infância. Nestes momentos estava implícita a ideia, defendida pelo modelo High/Scope, da aprendizagem pela ação em que a criança é considerada um ser ativo e constrói o seu conhecimento do mundo através das interações com os materiais, ideias e apoio do adulto (Hohmann & Weikart, 2009). Cabe ao educador “organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). É preciso referir que é muito importante a renovação e a construção de novos materiais para melhorar o atendimento pedagógico proporcionado às crianças.

Um dos espaços oferecidos às crianças era a área da biblioteca da qual fazia parte um leque diversificado de livros, ao nível de conteúdo, da estrutura e dos temas. Para além da existência dos livros de literatura infantil, também se faziam notar os livros

construídos pelas crianças, ao longo do seu percurso, no Jardim-de-Infância.

É também importante que as crianças contactem, desde cedo, com o livro de forma a criarem hábitos de leitura, assim como retirarem prazer da interação com esse objeto (Gomes, 1996). Para tal, é essencial que lhes sejam proporcionadas várias oportunidades de interagir com exemplares diversos. Deste modo, a criança pode escolher, autonomamente, os materiais que mais suscitam o seu interesse e curiosidade, para aprender com eles e sobre eles (Homann & Weikart, 2009). Porém, as crianças demonstravam pouco interesse em trabalhar na área da biblioteca, não sendo uma prática frequente no seu dia-a-dia. Este foi um aspeto tido em conta ao longo de todo este processo de forma a perceber o porquê de isto acontecer, no sentido de inverter esta situação, atraindo o grupo para o trabalho com os livros.

Caracterização da Escola EB1 de Nogueira

O segundo contexto de intervenção foi a escola EB1 de Nogueira, em Braga, numa turma do 1.º ano de escolaridade. A escola insere-se num agrupamento que integra, também, o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, bem como estabelecimentos de Educação Pré-escolar. No seu Projeto Educativo, este agrupamento assume-se como uma instituição consciente das suas responsabilidades sociais, sublinhando a importância da garantia de um ensino de qualidade para todos.

A turma com a qual foi desenvolvido este Projeto era constituída por 26 crianças, das quais 15 eram rapazes e 11 eram raparigas. Grande parte das crianças desta turma necessitava de alguns apoios económicos. No que diz respeito à escolaridade dos pais, estes possuíam habilitações diversas, não existindo nenhuma que se destacasse.

Todos os alunos da turma frequentaram o Jardim-de-Infância e estavam a iniciar o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, assim como a compreensão do cálculo, tendo ritmos de aprendizagem bastante diferenciados. O método de ensino utilizado pela professora para o ensino da leitura e da escrita era o “método das 28 palavras”, tendo, por isso, este fator uma influência direta em todo o processo de ação deste Projeto.

O grupo de crianças possuía um tempo de concentração característico desta faixa etária, que se distingue por ser limitado. Isto exigiu que as propostas de atividades apresentadas procurassem ser dinâmicas e que correspondessem às necessidades e expectativas das crianças, de forma a cativá-las e a potenciar o seu envolvimento. Um número significativo de alunos apresentava, ainda, alguma dificuldade em conseguir

gerir os seus conflitos, não sabendo quando e como intervir adequadamente.

A turma, em geral, demonstrou bastante simpatia, encontrando-se aberta e motivada para a aprendizagem. A maior parte das crianças apresentava um grande interesse em conhecer e saber mais, procurando alargar e aprofundar os seus conhecimentos, constantemente. Este é um aspeto que foi tido em conta, visto ser fundamental propiciar e estimular o seu gosto pela aprendizagem, sendo este um dos fatores cruciais para o seu sucesso escolar.

A rotina diária destas crianças era bastante diversificada, sendo trabalhados os diversos aspetos do currículo do 1.º ano de escolaridade de forma integrada. Porém, os hábitos de leitura não eram assim tão notórios nas crianças desta turma. As leituras eram realizadas maioritariamente através do manual escolar, sendo utilizado um livro de literatura apenas esporadicamente. Visto que as crianças não demonstraram, durante o período de observação, grandes hábitos e gosto pelo livro e pela leitura, decidiu-se, para o âmbito do projeto de intervenção, dar especial atenção a esse aspeto.

Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

O projeto de intervenção pedagógica que aqui se concretiza foi escolhido e definido tendo em conta as características e necessidades das crianças de cada contexto, tentando promover uma melhoria em diversos aspetos relacionados com a promoção e motivação da leitura.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, diz que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Assim, é importante criar as condições necessárias para que as crianças aprendam e aprendam a aprender durante as suas fases de desenvolvimento. Segundo as “Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar” (ME/DEB, 1997) é necessário existir uma pedagogia estruturada, implicando, assim, uma organização intencional e sistemática de todo o processo pedagógico. Diz ainda que a Educação Pré-escolar não tem como objetivo organizar-se em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim prepará-las para a vida (ME/DEB, 1997).

A transição e articulação que são feitas entre o Pré-escolar e o 1CEB são fundamentais para que as aprendizagens das crianças sejam contínuas e integradas. Existem diversos aspetos comuns nos dois currículos; o 1CEB apenas se apresenta como uma fase de ensino formal, no sentido da sua escolarização e obrigatoriedade.

Este ciclo, tal como o anterior, sustenta-se no “desenvolvimento de actividades e áreas de saber, que visam facultar aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação e de construção do conhecimento, bem como de aprendizagens significativas” (Reis et al., 2009, p. 21).

Tal como refere o “Novo Programa de Língua Portuguesa” (Reis et al., 2009), nos dois primeiros anos, as aprendizagens devem desenvolver nos alunos comportamentos verbais e não-verbais adequados aos diferentes contextos. O contacto com textos literários, adequados à faixa etária das crianças, torna-se num aspeto fundamental neste nível de ensino. Este processo de aprendizagem deve ser gradual, e dele devem fazer parte “procedimentos de compreensão e interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores” (Reis et al., 2009, p.22). As diferentes experiências de leitura que as crianças têm devem possibilitar e desenvolver a velocidade e a fluência linguísticas imprescindíveis à sua formação enquanto leitoras (Reis et al., 2009).

Tendo em conta o período de observação durante a PES e o que foi descrito anteriormente, foram-se destacando diversos aspetos na área da leitura que mereciam uma especial atenção, devido à sua escassez nas rotinas das crianças e no ambiente de sala de aula. Desta forma, e com o intuito de contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, surgiu uma questão que guiou todo este processo: **Como motivar as crianças para a leitura?**

A leitura é um instrumento essencial para a formação da personalidade, suscetível de potenciar uma modificação na qualidade de vida do indivíduo, tornando-a num elemento decisivo para a contínua formação intelectual, social, moral e afetiva do leitor (García, 2000). Por norma, as crianças que leem mais e melhor têm melhores resultados académicos, em todas as áreas. Deste modo, com o aumento das competências literárias, assim como da aquisição do vocabulário e do conhecimento, em geral, as crianças possuem mais e melhores possibilidades de alcançar o sucesso no seu futuro, tanto a nível escolar, como pessoal e/ou profissional (Cadório, 2001).

Toda a educação das crianças deve guiar-se no sentido de uma educação ao longo da vida, devendo fornecer-lhes oportunidades e condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (ME/DEB, 1997). Como tal, considera-se que esta questão deve ser encarada como uma preparação para a vida futura de cada criança, sendo um mote para

poderem desenvolver de forma significativa a compreensão do oral, o desenvolvimento da linguagem oral e futuramente da escrita (ME/DEB, 1997). As crianças devem ter a oportunidade de ouvir o adulto a ler para adquirirem bons modelos de leitura. Ao ler em voz alta para as crianças estamos a contribuir para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve e a desenvolver o prazer de ouvir, de imaginar. Para além disso, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é facilitado, fazendo emergir a vontade de querer aprender a ler (Reis et al., 2009). O professor/educador desempenha um papel de mediador crucial, nesta fase, tendo de criar condições propícias à descoberta do livro e da leitura.

Motivar para a leitura? Como e porquê?

Princípios orientadores da ação pedagógica

A forma como a criança aprende e se desenvolve obedece a princípios educativos que realçam a natureza holística da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, do desenvolvimento da autonomia, do valor da motivação intrínseca, de experiências ativas e significativas e da importância do papel do adulto e de outras crianças no desenvolvimento pessoal e social (Portugal, 2009).

Segundo as teorias construtivistas, a criança tem a função de autorregular as suas aprendizagens, sendo encarada como um ser ativo e dinâmico em todo o processo. Desta forma, as estratégias utilizadas pelo educador/professor devem contemplar a criança como um todo e com características particulares (Cadório, 2001). Assim, o este Projeto de intervenção pedagógica foi, todo ele, fundamentado e baseado na teoria construtivista da aprendizagem. Através das conceções construtivistas da aprendizagem “o saber é elaborado através de um processo interativo de reestruturação contínua das ideias sobre a realidade e das estruturas de conhecimento, o que supõe entender a dinâmica escolar como resultado da negociação dos significados e da reflexão partilhada” (Alonso, 1996, p.13).

É com base nestes princípios que surge o “Trabalho de Projeto” (Katz & Chard, 1997) e o “Projeto Curricular Integrado” (Alonso, 1996, 1998). Apesar de cada uma destas duas estratégias metodológicas possuírem particularidades específicas, ambas têm objetivos e finalidades em comum.

Na “metodologia de trabalho de projeto” a criança é estimulada a trabalhar de acordo com os seus interesses e questões que necessita colocar, dando origem, assim, a

um projeto de estudo, tendo a colaboração permanente dos adultos (Katz & Chard, 1997). Desta forma, é dada a oportunidade à criança de se tornar uma investigadora de acordo com o tema que quer aprofundar. Assim, o processo de ensino e aprendizagem é sempre centrado no papel ativo da criança, tornando-o mais significativo e cativante para todos os que dele fazem parte.

O “Projeto Curricular Integrado” (PCI) é um instrumento de dinamização do modelo PROCUR e surge da necessidade de “manter a coerência entre propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática” (Alonso, 2002, citado por Silva, 2011, p.546). Este caracteriza-se por permitir o desenvolvimento de um currículo integrado, flexível e processual (Alonso, 1998). Tal como o “trabalho de projeto”, o PCI parte das vivências reais das crianças, o que atribui à construção das aprendizagens um significado pessoal e motivador, conferindo a existência da participação ativa de cada uma. Desta forma, é fundamental conhecer-se profundamente o grupo com que se trabalha para se poder conhecer as características e as necessidades de cada criança. Assim, a origem de um PCI tem sempre como base o contexto onde este se desenvolve, tendo em conta as suas potencialidades e dificuldades (Alonso, 1998).

Foi através dos pressupostos destas duas estratégias metodológicas que se baseou as propostas de práticas pedagógicas, a primeira no Jardim-de-Infância e a segunda no contexto do 1CEB.

A importância da leitura precoce

A leitura é um instrumento essencial para a formação da personalidade, suscetível de potenciar uma modificação na qualidade de vida do indivíduo. Desta forma, a leitura é um instrumento indispensável para a contínua formação intelectual, social, moral e afetiva do leitor (García, 2000). Do mesmo modo, aumenta a experiência e desenvolve a capacidade de compreensão e expressão. Através da leitura, a criança estimula a imaginação, fomenta e orienta a reflexão e desenvolve as suas capacidades cognitivas e atitudinais (Reis et al., 2009).

Santana e Neves (1997) apontam diversos motivos que justificam a importância da leitura de histórias para as crianças: suscita, nas crianças, o gosto pelo texto escrito; ajuda a desenvolver a oralidade; faz com que a criança tenha vontade em contactar com o texto que ouviu ler; o facto de verem um adulto a ler permite-lhes adotar os comportamentos do leitor, identificando-se com eles; familiarizam-se com o tipo de

linguagem utilizada nos textos escritos, o que lhes facilitará posteriormente a leitura.

De acordo com o programa “Family Literacy” (Morrow, 1995, cit. por Viana, 2002, p.33), ler para as crianças é a principal atividade, e a mais importante, na construção de competências de aprendizagem da leitura. Contudo, é preciso não só ler para as crianças, mas, também, com elas, utilizando o vocabulário e a sintaxe adequados para que o processo seja motivador e cativante (Viana, 2002). O facto de se ler em voz alta pode ser o ponto de partida para se iniciar o gosto pela leitura dos mais novos.

Dar a oportunidade às crianças de contactarem com o objeto livro, em casa, não é, ainda, hoje em dia muito notório em muitas famílias. Porém, esse contacto precoce é fundamental no sentido das crianças começarem a ter as mais diversas experiências de aprendizagem para que, mais tarde, possam vir a resultar no seu sucesso educativo (Cadório, 2001). Segundo a Academia Americana de Pediatras (Soares, 2003), as crianças que ouvem precocemente histórias terão a tendência para ler mais cedo e com maior facilidade comparativamente àquelas que não tiveram contacto com livros. Assim, segundo García (2000), a leitura e a consolidação dos hábitos de leitura são aspetos importantes que contribuem para o êxito escolar. Deste modo, as crianças que não conseguem adquirir hábitos de leitura, durante a sua infância, poderão ter resultados negativos no seu percurso escolar. Para que o sucesso pretendido seja alcançado é necessário iniciar todo esse processo muito antes de as crianças saberem ler, através de diversas formas. Como diz García (2000, p.87),

[n]ão é aos 6-7 anos que as crianças mergulham nos livros e na leitura. Muito antes já o estão a fazer: ler imagens é leitura, e ler álbuns ilustrados é, por exemplo, interiorizar que as histórias têm uma certa ordem, que as páginas se lêem da esquerda para a direita, que os livros têm um princípio e um fim.

Tal como referem Teale e Sulzby (1989, cit. por Mata, 2006, p.18) “o desenvolvimento da literacia emergente começa antes de a criança iniciar uma instrução formal”. Desta forma, os comportamentos associados à leitura e à escrita manifestam-se e desenvolvem-se nas crianças desde cedo (Mata, 2006). Quando se fala em literacia destaca-se a relação entre a leitura e a escrita, complementando-se durante todo o processo de desenvolvimento da criança (Teale & Sulzby, 1989, cit. por Mata, 2006). Já com o termo “emergente” pretende-se enfatizar o processo que as crianças atravessam para se irem tornando leitoras e escritoras, não encarando as etapas iniciais como uma

fase de pré-leitura ou pré-escrita, mas sim como a existência de um envolvimento precoce por parte das mesmas, construindo a compreensão do funcionamento da linguagem escrita (Mata, 2006).

Contudo, não é apenas pela criação de hábitos de leitura que a criança se torna um leitor autónomo. É, também, necessário haver, por parte da criança, interesse e motivação (Diaz, 1997, cit. por Cadório, 2001). É com base em três mecanismos – interesse, motivação e autonomia –, que devemos centrar os objetivos enquanto impulsionadores do desenvolvimento do gosto pela leitura. Nada deve ser exigido contra a vontade de cada um, mas, pelo contrário, que se inicie qualquer processo por aquilo que cativa mais as crianças, sendo necessário, para tal, conhecer os seus gostos.

Hábitos de leitura: um conceito com responsabilidades

No nosso quotidiano, a família “é vista como um dos mais importantes elementos no desenvolvimento da leitura” (Boruchovitch, 2010, p.177). Deste modo, se a leitura assumir uma posição de relevo no seio familiar, maior será a motivação para ler por parte do leitor inicial. Visto que a família é a primeira estrutura social com a qual a criança contacta, os pais devem utilizar, desde cedo, diversas estratégias para cativar e despertar, nas crianças, o gosto pelo ato de ler. Sendo assim, o trabalho com as famílias das crianças torna-se, também, um aspeto e um desafio muito importante nesta área para os profissionais de educação, pois nem todos os pais têm conhecimentos suficientes para a seleção de materiais adequados ao contacto das crianças, sendo necessário trabalhar esta situação com os mesmos.

Ter consciência de que é importante que a família seja participante ativa no processo de crescimento e desenvolvimento das crianças e levá-la a reconhecer o quanto é fundamental o convívio com os livros, faz com que se possa criar uma atividade diária de leitura no quotidiano da família, levando a “uma maior apetência pelo acto de ler” no seio familiar (Gomes, 1996, p.22).

Segundo Hannon (1998, cit. por Mata, 2006) é importante reconhecer-se literacia familiar como um fator fundamental neste processo, pois é necessário clarificar não só os seus objetivos, como o nível de envolvimento apropriado dos pais, durante as fases iniciais de aprendizagem. Este envolvimento não se traduz na desvalorização do papel do professor, nem no encargo exclusivo aos pais, mas sim desenvolver práticas de cooperação entre todos os adultos para facilitar e enriquecer todo o processo de

aprendizagem das crianças (Hannon, 1998, cit. por Mata, 2006).

Em síntese, de acordo com Diaz (1997), é fundamental para o aluno que o professor, os pais e os familiares mostrem interesse por ler, demonstrem a sua importância e partilhem com os mais pequenos as suas experiências de leitura (Diaz, 1997, cit. por Cadório, 2001). Desta forma, as crianças são incluídas num contexto estimulante com o intuito de despertar a sua curiosidade e a sua vontade de ler.

O reconto como estratégia do desenvolvimento da linguagem

Existem diversas formas de se promover o reconto. Sendo este “um meio tão enriquecedor, o reconto pode revestir várias formas”, algumas delas apresentadas na Tabela I, adaptado de Sousa (1995).

Quando pensamos neste tipo de atividades temos de pensar nos textos que vamos escolher. Assim, as histórias escolhidas devem ser simples, ou seja, que não contemplem muitas personagens e que não apresentem muitas peripécias. Segundo Sousa (1995, p.55), deve-se selecionar histórias “com uma organização paralelística, isto é, em que ciclicamente personagens e acções ou falas se repitam com pouca variação e em que de preferência haja rimas ou assonâncias”.

Tabela I – Algumas estratégias utilizadas para o reconto de histórias (Sousa, 1995).

Reconto suporte	sem	“A criança vai recontando com a ajuda do educador. Este é, quanto a nós, o mais difícil realizar”.
Banda Desenhada		“Depois de contada ou lida a história, segue-se um diálogo que visa esclarecer os elementos mais importantes da história. A seguir é fornecida à criança uma folha de papel dividida em tantos quadrados quantos os momentos da história. A criança num primeiro momento desenha, num segundo momento reconta ao educador que regista por escrito o reconto”.
Flanelógrafo		“Fornecem-se à criança as imagens da história e esta reconta-a fazendo a apresentação, colocando o problema, ordenando as acções para a resolução do mesmo, apresentando o final”.
Fantoches		“Fornecem-se os fantoches à criança que reconta a história”.
Brinquedos		“Numa primeira fase, à medida que se conta/lêem as histórias vão-se mostrando os brinquedos. Por exemplo: Era uma vez um coelhinho branco (mostra-se um coelho branco) que foi à horta buscar couves (mostram-se as couves)... Numa segunda fase, depois de as crianças ouvirem a história, pode deixar-se as crianças ir ao canto dos brinquedos e bonecos escolher os necessários para recontarem a história”.

Plano geral de intervenção: procedimento metodológico

Metodologia de investigação-ação

O Projeto que se pretende apresentar está sustentado na metodologia de investigação-ação. Apesar do tempo limitado para o desenvolver, foram seguidas todos

os procedimentos definidos por esta metodologia. Desta forma, importa, inicialmente, clarificar o entendimento que temos da mesma, visto que foram as suas características que orientaram todo o processo de intervenção.

A metodologia de investigação-ação tem como principal objetivo melhorar uma determinada situação/contexto, recorrendo às necessidades observadas/diagnosticadas, permitindo, simultaneamente, a produção de conhecimentos sobre a realidade, inovação nas especificidades de cada caso e, ainda, a formação de competências dos intervenientes (Guerra, 2002). John Elliot afirma que “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Todo este processo é bastante dinâmico, interativo e sempre sujeito a situações que se podem tornar inesperadas, levando a alguns reajustes resultantes da observação das circunstâncias ou do contexto em causa. Como tal, o plano que é elaborado não deve nem pode ser estanque, sendo necessário que seja reajustável às novas condições que possam surgir, em função das interações entre as variáveis do contexto. O importante durante todo este processo é que o educador/professor seja capaz de refletir constantemente para que possa desenvolver um bom projeto. Tal como diz Ribas (2002, p.11) “a reflexão conduz o professor a produzir um saber que o acompanha como referência, como parte da experiência e identidade, o que é muito importante para a construção da competência pedagógica profissional”. Todos estes procedimentos se fazem num ciclo em espiral de planificação, ação, reflexão e avaliação estando sempre a serem desenvolvidos em simultâneo (Fischer, 2001, cit. por Máximo-Esteves, 2008).

Para auxílio de todo o procedimento foi elaborado um diário reflexivo, através de notas de campo (Spradley, cit. por Máximo-Esteves, 2008), para que se pudesse efetuar todas as ações, utilizadas como forma de apoio das avaliações de todas as atividades. Assim, retirou-se alguns excertos desse diário no sentido de se fazer uma avaliação mais precisa e concreta, baseada no que foi observado no momento de cada intervenção.

Objetivos

Após toda a análise e observação realizada nos contextos, que resultou na definição da questão de investigação – **Como motivar as crianças para a leitura?** –, tornou-se premente traçar os objetivos pedagógicos a serem trabalhados, durante todo o processo de intervenção pedagógica.

Antes de mais, determinaram-se os objetivos gerais e específicos resultantes da análise do contexto, nomeadamente as suas carências e necessidades, mas também os seus recursos e potencialidades, para, a partir deles, criar estratégias diversificadas. Como tal, ao desenvolver este projeto teve-se como suporte um objetivo geral, que se relaciona com o desenvolvimento do gosto pela leitura. Assim, através da investigação efetuada, este projeto teve os seguintes pontos como objetivos pedagógicos:

- *Jardim de Infância*: Promover e motivar para a leitura; Cultivar o gosto pelo ato de ler; Criar hábitos de leitura; Promover a linguagem oral, com particular incidência na narrativa; Promover a área da biblioteca; Estimular algumas competências literárias.
- *ICEB*: Promover e motivar para a leitura; Cultivar o gosto pelo ato de ler; Criar hábitos de leitura; Promover a linguagem oral, com particular incidência na narrativa; Desenvolver a autonomia das crianças enquanto leitoras; Desenvolver e consolidar algumas competências literárias.

Esta investigação pedagógica teve também como objetivos reconhecer quais as estratégias de ação pedagógica possíveis de utilizar, de forma a motivar as crianças para o ato de ler e descobrir até que ponto se torna fundamental criar hábitos de leitura desde a mais tenra idade. Por fim, faz parte também dos objetivos da investigação a perceção do impacto da intervenção, assim como avaliá-lo, no desenvolvimento profissional dos intervenientes envolvidos na PES, nomeadamente ao nível das competências que caracterizam o perfil profissional docente do educador e professor do ICEB (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)¹.

É essencial que num projeto de investigação-ação haja a articulação simultânea entre a prática e a teoria, através “de uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Plano geral de intervenção

Inicialmente foi realizado um levantamento prévio dos conhecimentos que as crianças tinham acerca da leitura e do que a envolve, para que, a partir daí, fosse

¹ O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Refira-se que Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

possível efetuar as planificações, partindo, essencialmente, dos interesses e preferências das crianças. Apesar das atividades estarem previamente estruturadas, estiveram sempre sujeitas e abertas a reformulações. Progressivamente foi-se alargando o leque de necessidades e interesses das crianças em torno da leitura e do fomento da partilha e do diálogo. Quando as crianças contactam com textos que lhes suscitam maior interesse e curiosidade, o seu empenho torna-se maior, estando mais atentas e mostrando maior persistência. Assim, “quando os livros e os textos a ler estão relacionados com atividades estimulantes e com projetos significativos, a motivação para ler aumenta” (Viana & Martins, 2009, p.32).

Aliando os interesses e necessidades das crianças às “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (ME/DEB, 1997), aos princípios educativos definidos na “Organização Curricular e Programas” (ME/DEB, 2004), ao “Currículo Nacional do Ensino Básico” (ME/DEB, 2001), bem como ao “Novo Programa da Língua Portuguesa” (Reis et al., 2009) e ao modelo de desenvolvimento integrado do currículo (Alonso, 1996), desenvolveu-se um conjunto de experiências integradoras, com vista a proporcionar aprendizagens mais ricas e mais significativas no âmbito do gosto e promoção da leitura e no desenvolvimento da sua linguagem, assim como na compreensão de narrativas.

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (Rogers, 1970, cit. por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.121)

Sendo assim, todos estes princípios foram tidos em consideração, de forma a proporcionar aos alunos “experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (ME/DEB, 2004, p. 23). De seguida, apresenta-se duas tabelas que resumem as atividades que foram realizadas de acordo com a intencionalidade do projeto e os contextos onde foi desenvolvido.

Jardim-de-Infância

Todas as atividades foram pensadas e planificadas de acordo com as características e necessidades do grupo, identificadas inicialmente. Por sua vez, a

escolha das narrativas estava diretamente relacionada com o trabalho de projeto em estudo na sala, existindo desta forma uma articulação com o que estava a ser feito. As experiências de aprendizagem foram pensadas de acordo com os objetivos traçados para este projeto (Tabela II).

Tabela II – Resumo das intervenções realizadas em Jardim-de-Infância.

Atividade	Experiências de aprendizagem
“Centelha a abelha”, de Antoon Krings (tradução de Maria Silva)	<ul style="list-style-type: none">- Exploração das ilustrações do livro- Sequencialização das respetivas ilustrações- Criação de uma história- Partilha com o grupo- Escuta da leitura do livro- Diálogo sobre o livro e as expectativas anteriores
“Meli”, de Isabelle Maquoy e Quentin Gréban	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo sobre os elementos paratextuais- Escuta da leitura do livro- Criação de uma continuação para a história, em banda desenhada- Partilha com o grupo
Dinamização da área da biblioteca	<ul style="list-style-type: none">- Exploração do espaço e das suas respetivas oportunidades de aprendizagem- Exploração dos diversos livros- Partilha de histórias- Leitura em família

1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como no Jardim-de-Infância, todas as atividades realizadas foram planificadas de acordo com o conhecimento adquirido acerca do grupo em questão. Para além disso, apesar de não conhecer plenamente o histórico educativo anterior da turma, houve uma tentativa de focalização em aspetos que são fundamentais na transição entre o Pré-escolar e o 1CEB, bem como na articulação desejada entre estes níveis de ensino.

A prática pedagógica foi desenvolvida de acordo com a metodologia de construção de PCI², pelo que as atividades que se apresentam fizeram parte das atividades integradoras desenhadas no referido PCI da turma. A seleção dos livros e de outros momentos de aprendizagem foram feitos de acordo com o que estava a ser trabalhado no âmbito do PCI. Um outro aspeto com influência direta na seleção dos livros relacionava-se com o método de ensino explícito da leitura e da escrita – método das 28 palavras – utilizado pela professora titular. Neste sentido, um dos critérios para a seleção dos livros implicava a palavra que seria trabalhada (Tabela III).

² O PCI intitulava-se “Descobrimos Claude Monet” (ver Anexo I) e foi desenvolvido no âmbito da PES, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho, no ano letivo de 2011-12 (Grupo de trabalho constituído por Cátia Fernandes e Joana Caldas, supervisionado por Carlos Silva e tendo como Cooperante a Professora Armanda Duarte).

Para Alonso (1996) as atividades integradoras estimulam o desenvolvimento global e articulado de capacidades diversificadas, sem prejudicar o carácter específico de cada atividade, promover a aprendizagem articulada de conteúdos científicos, linguísticos, tecnológicos, artísticos e éticos que devem interligar-se numa sequência progressiva, permitindo aos alunos uma visão integrada e complexa da realidade.

Tabela III – Resumo das intervenções realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Atividade	Experiências de Aprendizagem
Brainstorming sobre leitura	- Partilha dos saberes e conhecimentos prévios sobre leitura - Construção conjunta de um brainstorming com os conceitos referidos
Vamos procurar letras	- Identificação de palavras em jornais e revistas - Reconhecimento da letra /b/ em diversos textos
“O Gato das botas”, de Ana Oom	- Exploração dos elementos paratextuais do livro - Escuta da leitura expressiva do livro - Diálogo sobre o livro
“Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, de Ana Saldanha	- Exploração dos elementos paratextuais do livro - Criação de uma história, em grupo, a partir das personagens do texto - Apresentação da história criada à turma - Escuta da leitura do livro - Diálogo à volta da questão “E se fossem vocês o que ofereciam ao Pai Natal?” - Construção de um Brainstorming sobre “Natal”.
“Porque é que os animais não conduzem?”, de Pedro Seromenho	- Observação de diversos objetos - Formulação de hipóteses sobre a funcionalidade dos objetos - Escuta atenta da leitura expressiva do livro - Criação de relações entre o conteúdo do livro e os conhecimentos das crianças
“A carochinha”, de Luísa Ducla Soares	- Observação e manipulação de fantoches - Observação da dramatização da história com fantoches - Reconto da história com fantoches
“Capuchinho Vermelho”, de Louise Rowe, (tradução Raquel Lopes)	- Discussão sobre os conhecimentos prévios das crianças - Idealização do possível desenvolvimento da história - Escuta da leitura expressiva do livro - Exploração livre do livro
Vou partilhar a minha história	- Seleção de um livro, em casa - Apresentação individual de um livro lido à turma - Leitura pessoal do livro - Formulação de questões à turma sobre a leitura

Apesar de ser um tema específico, na área da Língua Portuguesa, a ser trabalhado com cada grupo, tanto no Jardim-de-Infância como no 1.º CEB, esteve sempre presente a importância de desenvolver a autonomia, a capacidade de inferência de conhecimentos a partir das atividades propostas, o debate e o confronto de ideias. O trabalho em grupo foi um aspeto ao qual foi dada, também, alguma importância, visto que estes grupos necessitavam de trabalhar e consolidar a sua capacidade de cooperação e de colaboração, promovendo, assim, uma maior socialização. Tal como já foi referido, o trabalho colaborativo é fundamental para obter o sucesso em qualquer situação/projeto.

Conforme referem as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” (ME/DEB, 1997), é importante criar uma pedagogia estruturada, o que envolve uma organização intencional e sistemática, exigindo, assim, que um educador planeie o seu trabalho, avaliando todo o processo e os efeitos surgidos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Isto deve ser praticável de igual forma no 1CEB, havendo uma continuidade do trabalho realizado na fase anterior ao ensino formal. Esta continuidade pedagógica é bastante importante para o desenvolvimento de todas as capacidades das crianças ao longo de seu percurso escolar.

Exemplo de uma atividade: “Meli”, de Isabelle Maquoy e Quentin Gréban

Com a avaliação/reflexão feita a propósito de uma atividade anterior a esta conclui-se que a utilização de novas estratégias, para se trabalhar uma história, motiva verdadeiramente as crianças, tanto para a escuta da leitura como para a sua compreensão. Como tal, na planificação de uma nova atividade, foi selecionado o livro, intitulado “Meli”, de Isabelle Maquoy e Quentin Gréban, para ser lido ao grupo. Com o objetivo de captar a atenção das crianças e motivá-las para aquele momento, ao longo da leitura, foram utilizados diversos elementos paratextuais, fantoches e outros objetos.

A atividade estruturou-se em momentos de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Um dos objetivos era criar algumas expectativas nas crianças de forma a ficarem curiosas, estimulando, também, a criatividade e a capacidade de compreensão.

Inicialmente, as crianças foram questionadas acerca do que poderia abordar a história, a partir do título e da capa. Deste modo, pretendia-se apelar à imaginação de cada uma, fazendo-as idealizar uma história. Durante a leitura, foi-se introduzindo os elementos paratextuais de acordo com o desenrolar da história: colmeia, urso, girassol para que as crianças se envolvessem de forma mais harmoniosa e atenta (Figura I).



Figura I – Momento de leitura da história “Meli”.

No momento de pós-leitura cada criança teve de imaginar e criar uma possível continuação da história – “Como será que a vida das abelhas continuou?” –, através da ilustração de seis quadrículas num papel A4 (Figura II). Assim, as crianças puderam desenvolver a sua competência narrativa, que é fundamental trabalhar nesta idade.

Após a atividade de hoje senti que o que «semeei» foi bastante importante para as crianças, proporcionando-lhes diversas aprendizagens. Houve, realmente, bastante entusiasmo e atenção por parte delas, durante o desenrolar da história, conseguindo manter a sua concentração por mais tempo, comparativamente a outras situações do dia-a-dia. Os objetos utilizados contribuíram, em grande parte, para que tal acontecesse. (Retirado do diário reflexivo do dia 15-04-2011)

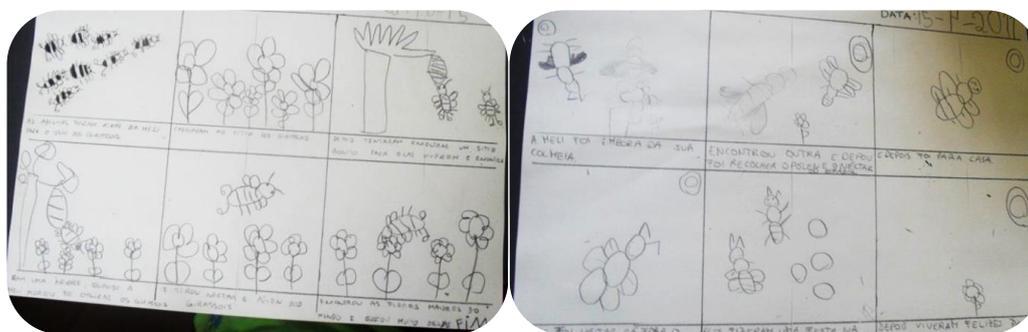


Figura II – Exemplos das histórias criadas pelas crianças, num momento de pós leitura.

Foi possível observar/ouvir que muitas das crianças basearam a sua história na que tinham ouvido, isto é, fizeram uma continuação idêntica às ações que já tinham acontecido no livro. Houve, também, uma criança que se baseou numa história trabalhada anteriormente, “Centelha, a Abelha”. Apesar disso, a maioria das histórias tiveram sempre presente a sequência temporal onde se desenrolavam diversas ações, embora a linguagem utilizada fosse bastante simples e maioritariamente descritiva.

Por um lado, apesar de não se conseguirem abstrair, criando a sua própria história, é significativo, para mim, ver que as crianças se lembram de certas atividades/momentos que foram propostos, pois é sinal que, de alguma forma, deixamos uma marca com o que fizemos e isso deixa-me bastante contente. (retirado do diário reflexivo do dia 15-04-2011).

Discussão e conclusões: Contributos da motivação para a leitura

Como se foi verificando ao longo deste percurso, a exploração de uma história permite aos professores adotar uma variedade de estratégias e comportamentos que promovam o desenvolvimento da literacia. Através do trabalho que foi desenvolvido

obteve-se a apreensão que com os livros se consegue desenvolver inúmeras atividades diversificadas, havendo uma variedade de opções que podem ser escolhidas, de acordo com o contexto no qual estamos inseridos, tendo em conta as competências que queremos desenvolver nas crianças. Foi deveras importante e gratificante poder proporcionar a estas crianças, tanto do Jardim-de-Infância como do 1CEB novas experiências às quais não estavam habituadas.

Para que isto tivesse o sucesso pretendido foi importante procurar e fundamentar, através de referências bibliográficas, todas as estratégias utilizadas, fazendo sempre uma observação atenta e cuidada de cada grupo para adaptá-las da melhor forma. Estes são, de facto, procedimentos essenciais para que se desenvolvam atividades eficazes, despertando nas crianças um maior interesse e entusiasmo pela leitura, através dessas atividades propostas. Assim, entende-se que perante um grupo de crianças/alunos é bastante importante procurar estratégias que os consigam motivar, e isso deve ser um processo contínuo, sempre numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Fazendo a comparação desta perspetiva com o Projeto desenvolvido, questiona-se sobre as competências profissionais necessárias e o grau de exigências associadas, pois enquanto as atividades e pesquisas realizadas durante alguns meses tornaram-se já num processo exigente e complexo, como será um dia, como profissional de educação básica, possível dar respostas com sucesso para tais desafios que implicam o desenvolvimento global e harmonioso das crianças. As questões da motivação para leitura são um dos aspetos fundamentais, mas há outros nesta lógica do desenvolvimento integral, onde se trabalha questões relacionadas com os aspetos cognitivos, emocionais, sociais e psicomotores. É esse o desafio de um educador/professor que perante a sua formação inicial, a sua qualificação profissional, deve ser capaz de mobilizar os conhecimentos iniciais, procurar outros, juntar-se a comunidades de aprendizagem e de conhecimento e fazer disso uma atitude profissional, que deve reverter para a melhoria da oferta educativa na educação básica.

Tal como se tinha traçado, acredita-se que conseguiu-se criar oportunidades para que as crianças construíssem as suas aprendizagens e conhecimentos, no âmbito do gosto pela leitura e no contributo dessa para o desenvolvimento da linguagem.

A sequência das atividades realizadas permitiu construir um projeto coerente, no sentido em que possibilitou o desenvolvimento de diversas competências relacionadas

com a leitura, com incidência na promoção do gosto pela leitura enquanto leitores e comunicadores. Os resultados obtidos durante e no final deste projeto são exemplos das aprendizagens realizadas pelas crianças. O entusiasmo demonstrado e o envolvimento, ao longo dos diferentes momentos, permitiram compreender e comprovar que a intervenção realizada teve algum impacto no quotidiano dos dois contextos, de uma forma bastante positiva. Deste modo, acredita-se que os objetivos traçados para o Projeto, baseado numa metodologia de investigação-ação, foram alcançados, de um modo lúdico e estruturado, onde as finalidades educativas tiveram oportunidade de, constantemente, serem concretizadas de forma intencional, integrada e encadeada. Acredita-se que as atividades desenvolvidas constituíram uma mais-valia no desenvolvimento contínuo da criança, pois estimularam em cada uma delas o gosto pelo livro e a prática constante de leitura que, de acordo com as investigações que têm sido feitas, podem contribuir para um melhor desenvolvimento ao longo do percurso escolar.

Para além das aprendizagens relacionadas com a promoção da leitura as crianças foram capazes de desenvolver a sua autonomia, a socialização e a integração entre pares e em grupo. Estas conquistas foram feitas ao longo de determinadas atividades que estimularam o espírito de grupo, havendo uma partilha de experiências pessoais por parte das crianças. Com isto, pretendia-se, também, fazer ultrapassar, de certa forma, o egocentrismo característico destas faixas etárias.

Um dos fatores que contribuiu para o sucesso deste Projeto foi o facto de ter sempre presente o currículo, tanto do Pré-escolar, como do 1CEB. É importante que os profissionais de educação básica, habilitados profissionalmente para os dois níveis de ensino em questão, saibam integralmente as experiências que devem proporcionar às crianças, de acordo com a sua faixa etária. Estes aspetos foram uma das bases de todo o percurso feito, durante a realização deste Projeto. Tal como refere Formosinho (cit. por Vasconcelos, 2007, p. 3) “as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si e que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes”.

Considera-se que a transição e a articulação entre o Jardim-de-Infância e o 1CEB foram feitas de uma forma consistente, apesar de por vezes não se saber o que as crianças tinham trabalhado anteriormente. Contudo, é importante considerarmos que devemos não só dar uma continuidade ao trabalho já realizado pelas crianças, mas

também levar o grau de exigência, havendo uma evolução no processo de ensino e aprendizagem. Como se pode verificar pela Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, "a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico" (Artigo 8.º, ponto 2).

Outra das condições essenciais para que a aprendizagem da criança ocorra com sucesso é o facto de esta estar intrinsecamente motivada. Contribuindo para que tal acontecesse tentou-se sempre reforçar todas as ações feitas por cada criança. Para além disso, todo o desenho do Projeto e todas as estratégias utilizadas em cada um dos contextos tinham como objetivo contribuir para aumentar essa motivação. É com estes momentos que a criança consegue desenvolver a sua autoconfiança e as suas capacidades pessoais, acreditando mais em si.

A criação de momentos de diálogo e partilha entre as crianças foi importante para enriquecerem e desenvolverem a sua linguagem, tanto falando como ouvindo falar. Acredita-se que, principalmente no 1.º ano de escolaridade, estes momentos foram bastante enriquecedores, visto que a sua ocorrência era escassa e sentia-se uma enorme necessidade por parte do grupo de dialogar e partilhar as suas ideias e opiniões. Já no Pré-escolar, os momentos de partilha eram concretizados diariamente, não sendo por isso um aspeto a destacar no projeto, pois essa prática já era realizada.

Tal como em todo o processo educativo, não foram só as crianças que construíram aprendizagens. Também os intervenientes do processo, onde se destacam os formandos em estágio, adquiriram diversas competências, desenvolvendo conhecimentos relacionados com a sua formação profissional e pessoal. Nem sempre foi fácil trabalhar e motivar todo o grupo, tanto no Jardim-de-Infância, como no 1CEB, pois as crianças tinham interesses diversificados e capacidades de atenção, concentração e motivação muito distintas. Foi algo sobre o qual se tornou necessário refletir para que as atividades fossem realizadas com sucesso. Entende-se que, ao longo do processo, se foi adquirindo confiança e segurança na postura utilizada e nas ações desenvolvidas. Este processo de reflexão foi extremamente importante no dia-a-dia de forma a criar experiências adequadas ao meio envolvente. É fundamental que os professores saibam diagnosticar problemas, refletir e investigar sobre eles para construir uma teoria sustentada e adequada que oriente todas as decisões tomadas (Alonso & Silva, 2005, p. 49).

Existiram diversos aspetos, alguns deles referidos ao longo das avaliações das atividades, que poderiam ser reformulados para criar atividades mais desafiadoras e mais exploratórias. Talvez o facto de, por vezes, se estar focalizado na persecução dos objetivos traçados para cada atividade possa ter limitado um pouco as ações e o desenrolar da atividade durante o momento da sua realização. Houve detalhes que surgiam espontaneamente, por parte das crianças, que podiam ter sido explorados de uma forma diferente ou mesmo aproveitados para a realização de atividades seguintes, ficando uma certa consciência que nem sempre isso aconteceu. Um dos exemplos disso foi o facto de não se ter explorado aprofundadamente a questão de as crianças repetirem constantemente as mesmas palavras para o desenrolar das narrativas. Acredita-se que todos estes aspetos enriqueceriam, certamente, o trabalho realizado.

Apesar dos aspetos positivos também existiram algumas limitações. Este percurso ficou marcado pela curta duração do mesmo. O tempo que existiu para desenvolver um Projeto desta dimensão foi escasso. Acredita-se que se poderia ter realizado muitas mais situações e enriquecido bastante a investigação e a ação, caso o tempo de intervenção não fosse relativamente limitado. Porém, foi necessário usufruir ao máximo do tempo disponível para se conseguir criar algum impacto e desenvolver uma metodologia adequada. Outro dos aspetos que o fator tempo também impediu um pouco de desenvolver foi a participação dos pais. Teria sido importante criar um envolvimento parental de maior dimensão, visto que este se torna fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Há uma certa consciência de que o trabalho com os encarregados de educação é sempre algo difícil e desafiador, principalmente no ICEB, razão pela qual lamenta-se não se ter conseguido investir mais neste aspeto.

O envolvimento parental é crucial, pois contribui para um maior aproveitamento das crianças no Projeto, assim como possibilita aos professores um maior apoio e reconhecimento social. Além disso, isto torna-se vantajoso, na medida em que os pais ficam a conhecer todo o processo educativo dos seus filhos e aumenta a confiança no trabalho realizado. Contudo, percebe-se que é preciso tempo para os pais se habituarem a este género de trabalho, pois os métodos escolares tradicionais, normalmente, não têm em conta nem integram os seus contributos, visto que a maior parte da sociedade ainda encara a aprendizagem como algo transmitido e não construído pela criança.

Apesar do estudo teórico acerca do tema ter sido constante, em alguns momentos

foi um pouco complicado gerir algumas estratégias e algumas considerações teóricas, visto que é importante conciliar o que se pesquisa com os aspetos específicos dos grupos com que se está a trabalhar. Era necessário utilizar estratégias adequadas a cada um desses grupos para que todo o trabalho desenvolvido fizesse sentido, nunca esquecendo os aspetos a serem trabalhados no Pré-escolar e, posteriormente, no 1CEB. Segundo Coll (1991, p.115) “a verdadeira individualização consiste em adaptar os métodos de ensino às características individuais dos alunos”. Como tal, muitas vezes foi necessário criar várias adaptações, até no próprio momento de cada atividade, quando surgiam situações inesperadas ou mesmo até interesses de momento. Muito por causa destas constantes adaptações, considera-se que os objetivos e as intenções principais estiveram sempre presentes em todas as ações.

A metodologia de investigação-ação requer que haja uma constante e permanente reflexão e uma avaliação informal. Dewey (1959, cit. por Alarcão, 1996) denomina por “pensamento reflexivo” a melhor maneira de o professor pensar e define-o como sendo o pensamento que consegue examinar mentalmente o assunto, dando-lhe uma consideração séria e consecutiva. Assim sendo, a reflexão crítica e autocrítica funcionou como suporte para a aprendizagem, dando, também, diversas informações que se tornaram úteis e fundamentais, quer para os professores, quer para as crianças. Desta forma, foi bastante importante a existência de uma avaliação reflexiva, no sentido de tomar determinadas decisões e opções para todas as atividades planificadas. O pensamento reflexivo contribuiu, decisivamente, para a promoção do progresso, quer dos alunos, quer dos professores. Foi uma dimensão fundamental na gestão do processo de ensino e aprendizagem. É necessário referir que se tornou importante existir reflexão durante e após a atividade, pois segundo Alarcão (1996),

O olhar *a posteriori* sobre o momento da acção ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos. (...) A reflexão sobre e na acção é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, criando novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas. (p.97)

O conjunto de todos estes fatores promoveu o desenvolvimento da capacidade de previsão e adaptação às diversas realidades de cada situação em concreto. Por sua vez, o ato de refletir contribuiu para a estimulação e promoção da autonomia das crianças. Tal

como diz Alarcão (1996, p.187) “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”.

De facto, todo o processo levou a perceber como ensinar é uma tarefa bastante complexa e que exige muito dos profissionais, enquanto educadores/professores. Assim, é exigido ao adulto um grande conhecimento e compreensão das várias temáticas, que saiba reconhecer as crianças como aprendizes ativos, que seja dotado de uma grande flexibilidade e capacidade de adaptação aos diferentes contextos, assim como seja conhecedor de diferentes estratégias pedagógicas. É através de trabalhos desta natureza, como este projeto de investigação-ação, que é possível concretizar uma construção de aprendizagens reais. São momentos como estes que fazem crescer os educadores/professores, enquanto pessoas e profissionais da educação. É através de intervenções, umas mais bem-sucedidas do que outras, que se consegue construir e estruturar todo o conhecimento pedagógico. Tal como refere Sarmento (1996, cit. por Alonso & Silva, 2005, p. 49),

o conhecimento profissional é de tipo praxeológico já que se constrói fundamentalmente nos contextos em que se exerce a prática como resultado do encontro de uma teoria com uma prática profissional que a interpreta, a desafia, a interroga e desenvolve.

Destaca-se também a grande flexibilidade de adaptação aos diferentes contextos e situações que vão surgindo, sendo esta uma das competências que também só se pode adquirir permanecendo no terreno e interagindo com os seus intervenientes. Ser capaz de investigar formas de tentar encontrar sempre estratégias inovadoras para o ensino, não deixando que se torne num processo rotineiro, proporciona um grande desafio e faz com que se tenha de ajustar determinadas situações e experiências de uma forma muito mais flexível e aberta.

Trabalhar competências ao nível de propostas de um processo de ensino e aprendizagem que privilegie a flexibilidade, a capacidade de adaptação e o trabalho em equipa, favorece a aquisição, por parte dos alunos, de diversas competências, fundamentadas na aquisição dos conhecimentos adquiridos. Se as crianças têm um bom exemplo de trabalho em equipa e se se sentirem seguras nesse mesmo trabalho, terão consciência que trabalhar em grupo é fundamental, situação hoje em dia essencial para a integração social, para o sucesso nas relações pessoais e profissionais.

Uma das aprendizagens construídas com este processo relaciona-se com o papel

decisivo que, de alguma forma, a afetividade representa na aprendizagem cognitiva das crianças, elevando a sua autoestima, sendo um dos aspetos bastante significativo nos momentos de ponderação para a seleção de determinadas estratégias. Para além disso, foi sempre importante ter em conta todos os conhecimentos que as crianças já tinham adquirido para criar oportunidades que lhes permitissem consolidá-los e ampliá-los, influenciando, assim, a sequência das atividades realizadas. Tal como refere Vasconcelos (2009), a autoconfiança contribui de forma decisiva para a integração das crianças em todo o desenvolvimento curricular. Consequentemente, isto permite que cada uma seja “capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e objectos e mesmo sobre as situações, (...) sendo uma forma de intervir e de ajudar as crianças que, eventualmente, revelem maiores dificuldades” (Vasconcelos, 2009, p.155).

Como adultos numa sala de aula, em determinadas situações, parece-nos fundamental conhecer e ter a capacidade de olhar na perspetiva da criança para que, de alguma forma, seja possível preparar e antecipar o desenvolvimento das atividades. Mesmo que haja aspetos que possam surgir no momento da ação, torna-se importante ter a capacidade de idealizar a atividade a desenvolver, antecipar acontecimentos, no fundo, estar preparado para as questões ou problemas que possam surgir. Desta forma, fica claro que é função do adulto envolver as crianças nas atividades, estando sempre a observar e a compreender o que realmente as motiva, que questões são levantadas, tudo aquilo que dá sentido e faz acontecer atividades.

Em jeito de síntese, considera-se que a formação do educador/professor é um processo de aprendizagem durante toda a vida, não havendo um momento de conclusão. É através deste tipo de trabalhos e abordagens, que compelem cada um a pesquisar, agir e refletir, que faz a iniciação ao processo e ao papel de investigadores, desenvolvendo conhecimentos e capacidades de ação/intervenção. Tal como diz Ribas (2002, p. 11) “é na prática, e com a reflexão sobre ela, que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos”.

Seja qual for o projeto de investigação realizado, num determinado contexto, entende-se o local de ensino como um espaço estimulante e motivante que deve permitir a construção de conhecimentos significativos. É essa a essência da profissão professor (investigador); criar todos esses desafios da construção do conhecimento.

Para concluir, Latorre (2003) refere que a prática educativa é vista como um ponto

de partida, um eixo de formação, um objeto de reflexão e de construção e, também, como um objeto de transformação. De facto, todo este percurso tornou-se num processo de transformação, tanto a nível profissional como pessoal.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, L. (1995). *Motivar para a leitura – estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutivista sobre a prática de inovação/formação*. Tese de Doutoramento (Vol. I e II). Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2001). A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na Escola Básica. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- Alonso, L. (Coord.) (1996). *Educação para todos: inovação curricular e mudança escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boruchovitch, E. (2010). *Motivação para aprender*. Brasil: Editora Vozes.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Coll, C. (1991). *Psicologia y curriculum*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Isabel, S. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Lisboa: Edições Asa.
- Fernandes, C. (2012). *A Criança e o contacto com a leitura: estratégias de motivação e promoção da leitura*. Relatório de Estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Org.). *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.19-33). Lisboa: Lidel.
- García, J. (Org.) (2000). *A criança e o livro – a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, A. (1996). *Da voz à nascente: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Estoril: Príncípa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Edição da Fundação

Calouste Gulbenkian.

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Mem Martins: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed., revista). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (Coord.) (1997). *Cultivar o gosto pela leitura*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Piaget, J. (1997). *A psicologia da criança*. Porto: Edições Asa.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. In CNE (Ed.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Quelhas, M. (2001). *Despertar o gosto pela leitura*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna).
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ribas, M. (2002). *Construindo a competência*. São Paulo: Olho D'água.
- Santana, I & Neves, M. (1997). *Cultivar o gosto pela leitura*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (pp. 874).
- Silva, G., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A. & Azevedo, F. (2009). *Ler para entender. Língua Portuguesa e formação de leitores*. Porto: Trampolim Edições.
- Soares, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, O. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 13-52). Lisboa: CIED / Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de*

psicologia do desenvolvimento de aprendizagem. Porto: Porto Editora.

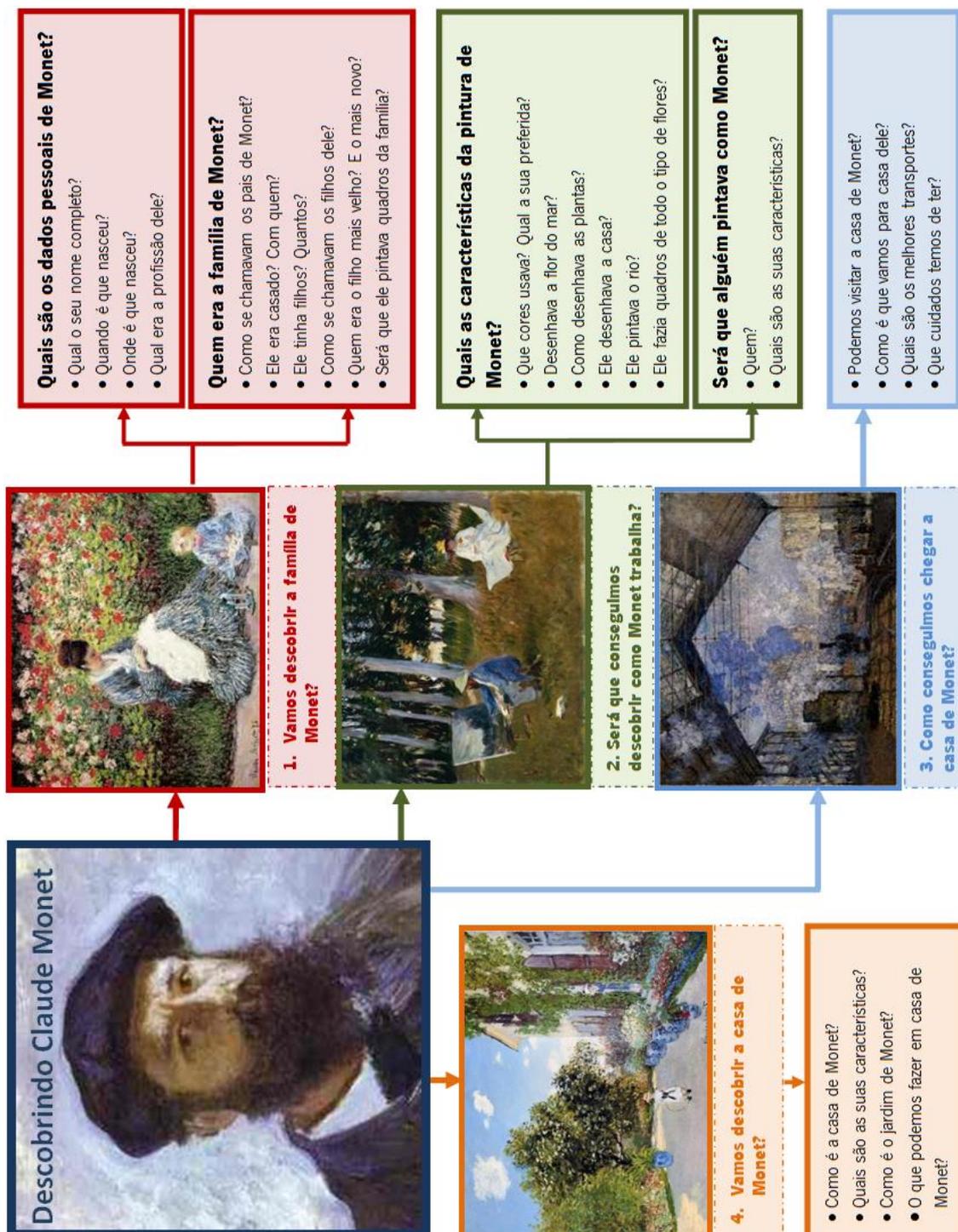
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância/1.º Ciclo - Um campo de possibilidades. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 81. Disponível em <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89> (Consultado em Maio de 2011).
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In CNE (Ed.) *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Viana F. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. Viana (Coord.). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos – Ideias e projectos para promover a leitura* (pp.9-41). Coimbra: Almedina / Centro de Estudos da Criança.

Legislação Consultada

- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico]
- 1997-08-04 | Despacho n.º 5220/97, de 04 de Agosto [aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]
- 1997-02-10 | Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro [estabelece a Lei-Quadro, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, que consagra o Ordenamento Jurídico da Educação Pré-Escolar]
- 1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – D.R. n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

Anexos

Anexo I – Desenho do Projeto Curricular Integrado “Descobrimo Claude Monet”



AS AULAS DE ARTE DO IFRN/CNAT COMO ELEMENTO CONSTRUTOR DA AUTONOMIA ESTÉTICO-CULTURAL DOS SUJEITOS

Elane Simões
Lia Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN
Universidade do Minho

elane.simoes@ifrn.edu.br
lia@ie.uminho.pt

RESUMO: Este estudo, em fase inicial, se propõe a analisar o desenvolvimento da proposta da disciplina de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Natal Central, com recorte na área de artes cênicas, a fim de compreender os sentidos dados a essa prática teatral pelos sujeitos-alunos, englobando aspectos relativos à formação estética do espectador e às experiências individuais desses sujeitos. Tem em sua tese a ideia de que essa prática de teatro – em interação com as redes sociais – vem se constituindo numa via propulsora de ampliação da relação crítica reflexiva entre arte, indivíduo e sociedade. Relativamente à metodologia de coleta e análise dos dados enfatizam-se, neste estudo, aspectos da abordagem qualitativa, uma vez que seu foco de interesse está no âmbito das práticas pedagógicas, significando, no caso deste trabalho, ouvir os sujeitos, compreender o modo como eles se apropriam e (re)significam as suas experiências e como estas podem extrapolar os muros da escola e os da vida pessoal.

Introdução

*Eis que esses são os últimos instantes da nossa Gazeta. Ela que sofreu, que brigou, que xingou, que sorriu e que no fim se emocionou tanto que morreu de infarto. A Companhia de Teatro A Gazeta, passa, mas a gazeta fica e o amor e amizade construídos e reforçados serão eternos.
Parabéns, meus queridos.¹
(Caio Tavares)*

A pesquisa no âmbito das práticas pedagógicas torna-se, a cada dia, mais necessária no mundo contemporâneo, no qual o sistema educacional tem como uma de suas principais metas a melhoria da qualidade do ensino, bem como uma inserção mais crítica dos sujeitos no âmago da sociedade. Nessa perspectiva, investigar ações pedagógicas constitui-se num ato de retroalimentação do processo educacional, permitindo ainda ao docente construir e reconstruir o seu próprio “sistema de significados” (Kincheloe, 2008, p. 77).

¹ Postagem no facebook do aluno Caio Tavares da turma 2.1433.1V destinada aos seus colegas de grupo após o término da disciplina. Eles nomearam o seu grupo teatral de “A Gazeta Companhia de Teatro”.

Ao aplicarmos essa necessidade no campo do ensino da arte, tem-se esse enfoque ampliado, uma vez que as investigações nesta área ainda podem ser consideradas reduzidas diante do universo de atuação. No Brasil ainda são poucos os programas de pós-graduação específicos em arte e no seu ensino. O estudo elaborado por Monteiro e Mostafa no ano de 2005 sobre a produção científica em Arte/Educação nas instituições de ensino superior brasileiras, detectou noventa e oito teses e dissertações produzidas entre 1995 e 2004 (Barbosa, 2010). Além disso, detectamos que poucas estavam voltadas para a discussão relativa às ações artísticas desenvolvidas em sala de aula, especialmente no que tange a possíveis transformações advindas destes processos na autonomia estético-cultural dos sujeitos.

Ademais, vivemos um momento em que a produção artística se encontra vinculada a uma economia globalizada, na qual boa parte da opinião das pessoas é formada, em conjunto com outros fatores, pelos filmes que assistem, pelos livros que leem, pelas músicas que escutam, pelas imagens que veem – e, infelizmente, ainda muito pouco, pelas peças teatrais que apreciam (Smiers, 2006). O teatro ainda é, nos dias atuais, uma linguagem artística pouco acessível para boa parte da população brasileira, quer seja por falta de espaços destinados para este fim, pela questão econômica, ou até mesmo pela falta de um trabalho de renovação consistente do seu público. Nos anos cinquenta e sessenta, por exemplo, se observava, especialmente nos grandes centros urbanos, como um hábito comum ao programa de lazer das famílias de classe média brasileiras, ir ao teatro assistir espetáculos e depois jantar. Parece simples, mas essa rotina deixou sementes em uma geração que se caracterizou por ser frequentadora de espetáculos de teatro. Hoje, como constata Brito (2001), os programas familiares se restringem em apenas ir jantar (Almeida, et al., 2001), e reforçando que este aspecto limitava-se apenas a uma pequena parcela da população brasileira.

Para Barbosa (2005) o ensino de Arte atua como uma mediação necessária entre arte e público, e os conceitos de arte como experiência cognitiva vêm se constituindo no núcleo das teorias pós-modernas em Arte/Educação. A concepção de ensino de arte como conhecimento defende a ideia da arte na educação com ênfase na própria arte, denominada por Eisner (2002) como o “essencialismo” no ensino de arte. Segundo Rizzi (2002, pp. 64-65), a corrente essencialista:

...acredita ser a arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade.

Ao compreender a arte como uma construção sócio-histórica e cultural a levamos para o domínio da cognição. Evidenciando, assim, a arte como uma importante estrutura para entender, articular, problematizar, criticar e transformar o mundo em que vivemos.

Peixoto (2003, p. 72) reforça essa ideia ao declarar que a arte “por apreender a vida na sua pujança e concretizá-la numa particularidade (a obra de arte), [] pode contribuir de modo eloquente para ampliar, aprofundar e enriquecer a consciência humana”.

Este estudo, que ora apresentamos, focaliza a questão do educar em arte por meio da arte, o que significa produzir arte não como um meio, mas como forma de imergir no processo de criação artística para ressurgir com um novo olhar sobre a arte, o mundo e sobre si mesmo.

Assim, entendemos que construir uma tese sobre a temática proposta, ou seja, o processo de educar em arte por meio da arte, nos conduz a dizer algo a seu respeito, algo que ainda não foi dito, ou revê-lo de forma diferente do que já foi ou está dito (Eco, 2005).

Para tanto apresentamos neste texto as primeiras tessituras acerca deste estudo a fim de dialogar com outros pesquisadores para (re)colorir os nossos tons iniciais.

O ensaio

Ciente da importância da arte como alimento para se pensar o mundo com múltiplas possibilidades, uma questão sempre acompanhou o dia a dia de efetivo exercício como professor da disciplina de Arte. A questão a qual nos referimos e para a qual buscamos resposta, é se de fato o que fazemos em sala de aula, enquanto professores de arte, contribui efetivamente para aproximar os alunos deste campo de conhecimento.

Assim, como professor-pesquisador, senti a necessidade de mergulhar no meu fazer pedagógico a fim de analisar se a experiência teatral desenvolvida em sala de aula poderia ser um elemento catalisador da formação estética dos jovens alunos.

Analisar este fenômeno, no qual o valor educacional é inerente, é assumir a insistência em compreender a ação educativa proposta pela experiência teatral como provocação dialógica, na qual o sujeito, ao vivenciar diferentes processos teatrais, a partir de variados contextos e procedimentos, deverá construir reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida sociocultural.

Para Degranges (2006, p. 21) “um dos aspectos marcantes acerca do valor pedagógico da arte está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa”. A ideia aqui lançada não é usar a arte como meio, mas sim compreender a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente como arte educadora. (*idem*, p. 26).

Bakhtin, citado por Degranges (2006), aponta em suas reflexões outras perspectivas inerentes à relação do sujeito (contemplador) com as produções artísticas, esclarecendo especialmente em que medida a experiência artístico-teatral possibilita que o sujeito lance um olhar renovado para a própria vida.

Os escritos de Viola Spolin também demonstram sua preocupação com a educação teatral, “o sentido da descoberta visa não apenas à criação da realidade no palco, mas implica a transposição do processo de aprendizagem para a estrutura total do indivíduo” (Koudela, 1984, p.65). Assim, trabalhar na perspectiva da formação estética do sujeito é uma questão que se impõe em nossa sociedade espetacularizada, potencializada pela proliferação dos meios de comunicação de massa, que condicionam a sensibilidade dos indivíduos, e aponta para a importância da sua formação crítica, visando a sua aptidão tanto para perceber os recursos espetacularizados utilizados, quanto para analisar a produção de sentidos veiculada por esses canais de comunicação (Degranges, 2006).

Desse modo, e por entender o currículo como uma forma de ação social e mediação do conhecimento cultural (Freedman, 2006), é que nos propomos a investigar se a proposta da disciplina de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte /Campus Natal Central – em interação com o uso das redes digitais de comunicação – vem se constituindo numa via propulsora de ampliação da relação crítica reflexiva entre arte, indivíduo e sociedade.

O cenário

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN é uma autarquia federal de ensino. Fundada em 1909, como Escola de Aprendizizes e Artífices, é composta na atualidade por dezesseis campi espalhados pelo estado do Rio Grande do Norte. Tem como função social ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (IFRN, 2013).

Atua desde a formação inicial e continuada de trabalhadores, à formação profissional de nível médio (integrados e subsequentes) e superior (licenciaturas, cursos de tecnologia e pós-graduação).

O curso técnico integrado ao ensino médio é oferecido a quem já concluiu o ensino fundamental e garante tanto a formação do ensino médio propedêutico quanto a técnico-profissional. Tem por finalidade formar técnicos de nível médio para atuarem nos diferentes processos de trabalho relacionados aos eixos tecnológicos com especificidade em uma habilitação técnica reconhecida pelos órgãos oficiais e profissionais. A educação profissional técnica integrada, de nível médio, é uma das possibilidades de articulação com a educação básica, que objetiva romper com a dicotomia entre formação geral e formação técnica.

No Campus Natal Central, sede inicial do Instituto, existem atualmente nove cursos técnicos integrados, quais sejam Administração, Controle Ambiental, Edificações, Eletrotécnica, Geologia, Informática para Internet, Manutenção e Suporte em Informática, Mecânica e Mineração. Esses cursos têm o seu desenvolvimento em quatro anos.

Os cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN se encontram, na sua nova configuração didático-pedagógica, estruturados em três núcleos: o estruturante (relativo a conhecimentos do ensino médio, contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral); o articulador (relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, expressivos para a integração curricular); e o tecnológico (relativo a conhecimentos da formação técnica específica).

A disciplina de Arte integra o núcleo estruturante, com carga horária de duas aulas semanais, sendo desenvolvida em três semestres consecutivos durante o primeiro e segundo anos dos cursos técnicos integrados, de modo que, em cada semestre, o aluno possa trabalhar com uma linguagem artística específica. As linguagens constitutivas da disciplina são artes visuais, música e artes cênicas. Não há pré-requisito, nem uma sequência obrigatória entre as linguagens a serem trabalhadas. Há apenas uma recomendação para a linguagem cênica, pois devido à peculiaridade do seu fazer artístico por parte dos alunos – a produção de uma peça teatral, sugere-se que esta linguagem seja desenvolvida durante o segundo ano do curso, pelo grau de maior maturidade e convivência do aluno dentro da instituição.

Durante os anos de 2010 e 2011 foi elaborada no instituto, como parte do seu novo Projeto Político Pedagógico, uma reestruturação dos direcionamentos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio integrado, assim como uma nova organização didática das disciplinas que o compõem.

A organização didática da disciplina de Arte manteve-se em consonância com os documentos políticos-pedagógicos orientadores do ensino de Arte no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2007), os quais propõem que os conhecimentos em arte abranjam as diversas linguagens artísticas. Mantendo o diálogo com a abordagem triangular no que condiz a sua triangulação – o ver, o fazer e o contextualizar (Barbosa, 2010) – e com a formação do espectador (Degranges, 2006) como aportes teóricos norteadores para pensar as suas ações artístico-pedagógicas. Evidencia-se que a organização da disciplina de Arte por linguagens já existia desde o ano de 2002.

O foco

Como recorte para aprofundamento desta investigação, este estudo centrará o seu foco na disciplina de Arte – artes cênicas. A escolha por esta linguagem se dá pelas inquietações surgidas ao longo do percurso como mediadora deste processo educacional e pelo fato de muitos estudos tratarem a temática do teatro centrada nas experiências realizadas em pequenos grupos, quer sejam em oficinas ou em salas experimentais.

A análise aqui proposta transcorrerá numa disciplina curricular obrigatória, que envolve todos os alunos que fazem o curso técnico integrado no Campus Natal Central do IFRN. Ou seja, uma média anual de quatrocentos jovens, entre 15 e 17 anos,

participa deste processo formativo em teatro. Daí a inquietação inicial da possibilidade de contribuição da disciplina no que condiz à formação e ampliação da autonomia estética desses sujeitos. Outro dado a ser considerado é a percepção visível, ao longo desses anos, da frequência de ex-alunos do instituto em eventos artísticos da cidade, além de uma inserção significativa desses jovens em processos formativos de ensino superior ou pós-graduação no campo da arte, mais especificamente em teatro. Estes dados, aliados ao fato do contexto educacional a ser investigado ter como foco principal a formação profissional e não o ensino propedêutico, reforçam o valor desta pesquisa.

Ao articular o ver, o fazer e o contextualizar com a perspectiva da formação do espectador, a disciplina de Arte – Artes Cênicas organiza seus conteúdos e procedimentos artístico-pedagógicos de modo a possibilitar ao aluno uma apreensão do teatro por meio da sensibilização estética, via conhecimento teórico da linguagem teatral, apreciação de produções, e da própria imersão no processo criativo do fazer teatral. Como complementação da formação estética do educando em arte, integra também a disciplina o programa “Encontro com o artista”, o qual viabiliza a ida de grupos artísticos ou de artistas até a instituição para realizar espetáculos e ao seu término abrir uma roda de conversa, proporcionando aos alunos discutir com o artista ou grupo os seus processos de criação.

Figura I - Programa Encontro com o Artista: Espetáculo Salvo Conduto IFRN/CNAT. 02/04/13. Foto: Geraldo Peregrino.



Diante da realidade do pouco tempo que dispomos – trinta horas por semestre, distribuídas em encontros semanais de 1 hora e 30 minutos cada, tentamos organizar da

melhor maneira possível os conhecimentos prático-teóricos numa média total de vinte encontros. Os dez primeiros ficam destinados ao conhecimento dos fundamentos do teatro, elementos constituintes da linguagem teatral, leituras dramáticas, apreciação de espetáculos, e algumas práticas cênicas iniciais. Os dez restantes para a produção de um espetáculo teatral a ser encenado numa Mostra de Teatro, como última atividade da disciplina, e da qual todos os alunos participam.

Esta participação na Mostra concretiza efetivamente a produção artístico-pedagógica vivenciada pelos alunos, uma vez que no fazer teatral os corpos se expõem numa experiência sensível e concreta, ou seja, artistas e expectadores habitam o mesmo espaço em tempo real. E essa efemeridade vivida apenas em um instante pelo sujeito o transforma, e transforma o seu olhar ao mundo.

Teatro significa um *tempo de vida em comum* que atores e espectadores passam juntos no ar que respiram juntos daquele *espaço* em que a peça teatral e os espectadores se encontram frente a frente. A emissão e a recepção dos signos *ocorrem ao mesmo tempo*. (Lehmann, 2007, p.18, grifos do autor).

Ressalta-se aqui que todo este processo é discutido com os alunos desde o primeiro dia de aula. Logo no início do semestre letivo, as turmas, que têm em média quarenta alunos, se organizam em dois grupos para produzir os seus espetáculos teatrais. Nesta perspectiva prático-teórica introduzimos a origem do teatro no Ocidente, a importância do corpo na encenação, o diálogo com a dramaturgia, os sentidos e significados da luz, do cenário, do figurino e da maquiagem na elaboração do processo criativo de encenação teatral. Ao dialogarmos com esses elementos da linguagem cênica, desencadeamos um processo coletivo de construção de um espetáculo teatral.

Assim, num segundo momento, os alunos, portando um referencial mínimo da linguagem teatral, inserem-se no universo da produção artística. Passam a se organizar em equipes para transformar antigas dramaturgias em novas, elaborar ações corpóreas para dar vida à história a ser comunicada, conceber plasticidade visível a encenação, e por fim produzir e divulgar o seu espetáculo.

Torna-se significativo ressaltar, neste cenário, a inserção, a partir do ano letivo de 2012, das redes digitais de comunicação, mais especificamente o site de rede social Facebook, e o site de rede social apropriado blogue, como elementos colaboradores na

dinamização, organização, comunicação, divulgação e também como espaço facilitador e revelador de afetos.

Os usos do blogue e do Facebook surgiram a partir de uma ideia de uma colega, que divide com esta professora-pesquisadora o desenvolvimento desta prática, que alertava para a resolução de alguns problemas recorrentes no nosso fazer artístico-pedagógico. O primeiro deles estava relacionado com as atividades destinadas às equipas de criação teatral já mencionada. Uma vez que estes grupos de alunos teriam de elaborar pesquisas sobre iluminação, cenário, figurino, sonoplastia, dentre outros, e também ampliar essas discussões com os outros parceiros do grupo. Neste contexto o blogue surge como local destinado a divulgar as pesquisas feitas e o processo de construção cênica do grupo, abrindo assim um espaço mais amplo, dinâmico e visível para extrapolar o que já não cabia mais numa folha de papel, muito menos numa sala de aula.

Em decorrência do uso e limitações de comunicação e interação do blogue, sentiu-se a necessidade do uso da rede social Facebook, especialmente por constatar-se que todos os alunos da turma tinham acesso e se identificavam com este meio digital de comunicação e interação. Assim, utilizando as ferramentas disponíveis no site criamos grupos fechados, onde poderíamos discutir e postar materiais mais direcionados ao trabalho que estava sendo desenvolvido pelos alunos; uma página pública para divulgar o processo de encenação; o próprio blogue do grupo e a nossa Mostra de Teatro. Mais recentemente foi acrescentado – agora já uma ideia dos alunos – à rede Facebook outro grupo fechado, integrando os figurinistas de cada grupo que estava vivenciando essa prática no semestre. O intuito era formar uma rede de comunicação para viabilizar as trocas de roupas e acessórios teatrais entre eles. Além desta atividade, também foram organizados vários eventos no Facebook para divulgar o trabalho desenvolvido pelos alunos.

O advento da Internet trouxe diversas mudanças para a sociedade e conseqüentemente para a educação, e nós como professores devemos reconstruí-las em favor dos nossos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Recuero (2009, p.24), no desenvolvimento do seu trabalho uma das mudanças mais significativas foi a possibilidade de expressão e sociabilização por meio das ferramentas de comunicação mediadas pelo computador. Essas ferramentas proporcionaram, assim, que atores

pudessem construir-se, interagir e comunicar-se com outros atores, deixando, na rede de computadores, rastros que permitem o reconhecimento dos padrões de suas conexões e a visualização de suas redes sociais através desses rastros. E serão estes rastros que esta professora-pesquisadora irá também trilhar na busca de respostas para as suas inquietações. Inclusive os rastros de afetos que agora visibilizaram-se e publicizaram-se por meio deste espaço cênico virtual.

“Quando se focam as expressões sociais na Rede como expressões de grupos sociais, temos um ecossistema único: na Internet, é possível examinar em minúcias boa parte das trocas sociais que são mediadas pelo computador. Isso porque essas trocas, suas conversações e interações, ao contrário, por exemplo, da linguagem oral, tendem a permanecer gravadas nesse espaço. Ali, é possível observar um histórico de interações, as apropriações realizadas pelos atores sociais, a constituição dos grupos e sua possível ruptura.” (Recuero, 2009, p. 164).

Figura II – postagem de uma aluna após o encerramento da Mostra de Teatro.

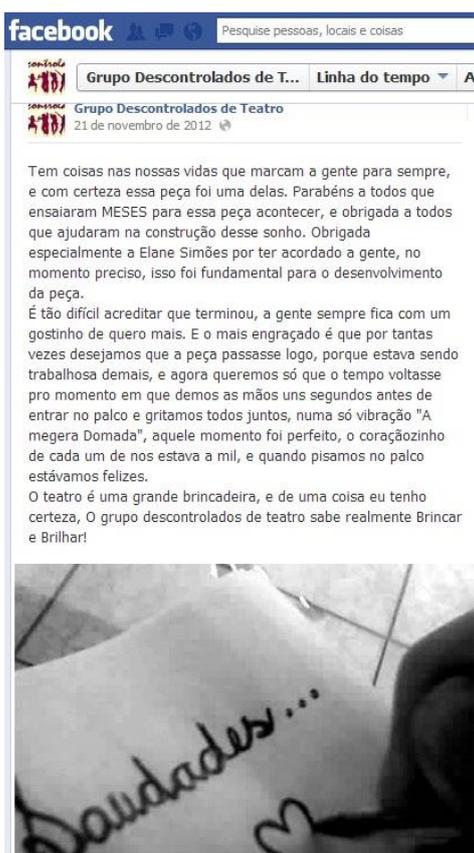
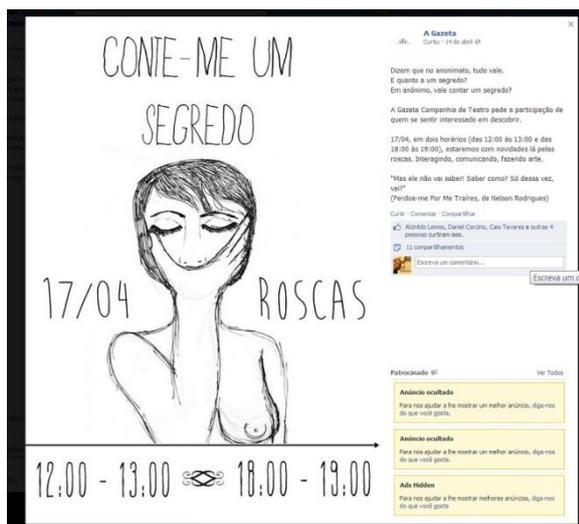


Figura III – postagem de um evento criado para divulgação da peça a ser encenada.



De fato o trabalho desenvolvido na área de artes cênicas no IFRN/CNAT sempre chamou a atenção desta professora-pesquisadora (e de outros atores envolvidos neste

processo) por encantar os alunos de tal forma que eles abrem mão do seu tempo livre e daquele que seria de outras disciplinas curriculares para realizarem ensaios e outras demandas de suas vivências teatrais. Enfatiza-se ainda o contexto da formação técnica, o que dá mais sentido a estes sinais e tornam este estudo mais revelador. São muitos os relatos de ex-alunos que retornam à instituição no período da Mostra de Teatro, e que expressam a emoção de ter vivido esta experiência. Ao fazer uso das redes sociais ampliamos também o espaço para que estes ex-alunos pudessem, de forma mais interativa, continuar participando deste processo.

Assim, imersa por um longo período neste cenário, surgiram algumas questões centrais:

- o que mobiliza jovens envolvidos com a educação profissional a dedicarem tantas horas do seu dia à realização de uma prática artística?
- quais sentidos e significados são dados por esses alunos a esta prática?
- quais sentidos são dados por esses alunos ao uso das redes sociais e das tecnologias neste processo de aprendizagem? Algo novo surgiu neste processo?
- o que significa organizar-se e produzir coletivamente para esses sujeitos?
- como este corpo que vive o momento efêmero do fazer teatral reage a essa experiência? O corpo do sujeito é o mesmo de antes dessa vivência?
- o olhar lançado sobre a arte permanece o mesmo?
- qual o sentido dado a essa atividade pelos outros sujeitos (pais, demais professores, gestores) que de alguma forma estão envolvidos nesse processo?

As questões colocadas acima esboçam o campo problemático que venho constituindo como professora-pesquisadora que busca, atenta ao seu próprio tempo, compreender os movimentos formativos, existenciais, sociais, estéticos e tecnológicos presentes no processo de construção da autonomia estético-cultural dos jovens estudantes.

Opções e procedimentos teórico-metodológicos

A pesquisa científica é um exercício complexo e não pode desenvolver-se de forma superficial, sendo uma atividade fundamentada na produção do conhecimento (Minayo, 1999). Desse modo, adotaremos neste estudo a pesquisa qualitativa que,

segundo Minayo (1999, p.10), é “aquela que é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, como construções humanas significativas”. Para Bogdan e Biklen (1994), o significado é de importância vital nesta abordagem, pois o investigador tem o objetivo de perceber aquilo que os atores envolvidos no estudo vivenciam, o modo como interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Nesse caso, o pesquisador necessita mergulhar no processo da realidade estudada para melhor entendê-la e interpretá-la.

Ademais recorreremos a aportes teóricos para aprofundarmos conceitos que permeiam esta prática pedagógica, tais como autonomia, sentidos, construção coletiva, formação do espectador, redes digitais de comunicação e educação – Castoriadis (2004; 2009); Freire (2011); Fischer (2010); Degranges (2003; 2006); Recuero (2009); Castells (2003; 2012), entre outros –, na perspectiva de evidenciar e compreender os sentidos construídos na vida social dos jovens integrantes desta pesquisa. Acreditando assim, poder contribuir para a constituição de sujeitos mais autônomos e diversos sócio-histórico e esteticamente.

Objetivos

São objetivos da pesquisa os que se apresentam de seguida.

- Situar historicamente a construção da disciplina de Arte no Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – Campus Natal Central;
- Analisar as concepções teórico-metodológicas que nortearam a construção da disciplina de Arte no IFRN;
- Discutir aspectos relativos aos conceitos de autonomia, construção coletiva, sentidos, formação de espectador, redes digitais de comunicação e educação;
- Investigar e descrever o desenvolvimento das práticas educativas relativas ao desenvolvimento da disciplina Arte – Artes Cênicas, por meio da observação e do registro imagético, visando a sua melhor compreensão;
- Investigar como os sujeitos-alunos envolvidos nesta prática a percebem, tanto no aspecto da sua formação estética quanto em suas experiências individuais;

- Investigar como os ex-alunos, após um distanciamento da prática teatral, a percebem, tanto no aspecto da sua formação estética quanto em suas experiências individuais;
- Analisar como outros sujeitos (professores, pais, gestores) envolvidos no processo percebem o desenvolvimento dessa atividade.

Amostra, procedimentos e instrumentos

O desenvolvimento do estudo será orientado pelas seguintes etapas: a) pesquisa bibliográfica e documental referente à temática; b) pesquisa de campo, a se realizar junto aos sujeitos envolvidos nessa prática; e c) análise/interpretação e discussão das informações recolhidas.

Por se tratar de uma prática educativa que envolve vários atores, faremos recortes de acordo com o desenrolar da pesquisa, que terá como relação tempo/espço os semestres letivos de 2012.1, 2012.2 e 2013.1. Durante este período contamos com uma média de duas a três turmas por semestre. Como primeiro procedimento para a coleta de dados faremos uso do *focus group* (Fowler, 1993 e Morgan, 1997), objetivando atingir um maior número de alunos, e, conseqüentemente, dados iniciais mais gerias; à medida que analisarmos esses dados iniciais coletados, efetuaremos inquéritos individuais por entrevista oral semiestruturada, na busca de um maior aprofundamento de algumas questões apontadas durante o *focus group*. Está também prevista, durante todo o processo, a observação das atividades desenvolvidas por esta professora-pesquisadora nos semestres citados (com notas de campo, registradas em diário da investigadora e registro imagético em fotografia); paralelo a estas coletas faremos também a análise documental das partilhas e divulgações realizada nos blogues e Facebook, que já estão sendo capturadas por meio do NVivo. Também se intenciona coletar informações, por meio de inquérito escrito, de participantes como ex-alunos que estiverem em contato via redes sociais, e alguns pais de alunos que vivenciam esta experiência mais de perto. É preciso ressaltar que todos estes instrumentos estão sendo devidamente validados, e, submetidos ao aceite dos participantes e aos órgãos competentes responsáveis pelas questões éticas.

No que concerne à análise dos dados — análise de conteúdo (Bardin, 1977) —, essa se dará concomitante à pesquisa, pois, para Minayo (1994), a análise interpretativa dos dados, ou apenas análise, é um movimento de olhar atentamente para os dados da

pesquisa, com a finalidade de compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou respostas às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Considerações finais

O estudo “As aulas de Arte do IFRN/CNAT como elemento construtor da autonomia estético-cultural dos sujeitos” buscará seguir as abordagens e os métodos aqui elencados, além de outros que ainda possam se delinear no decorrer do construto desta pesquisa, buscando tomá-los como instrumentos significativos para a construção do seu próprio caminho teórico-metodológico.

Para tanto, discutiremos aportes teóricos que busquem compreender os alunos envolvidos neste processo; que revelem quais são os sentidos dados a esta vivência e de que modo esses sentidos, uma vez ressignificados, podem extrapolar os muros da escola e os da vida pessoal desses sujeitos.

Referências bibliográficas

- Barbosa, Ana Mae (2010). *A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- Bardin, Laurence (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, Ana Mae (2005). *Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea* [mimeo]. 10f. São Paulo.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Brito, Sérgio. (2001). Teatro – Caminhos até o Público. In: ALMEIDA, C. J.; Zylbersztajn, J. L.; Souza, M. M. A. & Direito, P. R. (Orgs.) *Cultura brasileira ao vivo*. Rio de Janeiro. Imago Editora Ltda. (pp. 125-132).
- Carta de Serviços ao Cidadão* (2013). Natal: Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).
- Castells, Manuel (2011). *A Sociedade em Rede*. São paulo. Editora Paz e Terra.
- Castells, Manuel (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre internet, negócios e a sociedade*. São Paulo: Zahar.
- Castoriadis, Cornelius (2009). *Janela sobre o caos*. Trad. Leandro neves Cardi. Aparecida, SP: Ideias & Letras.
- Castoriadis, Cornelius (2004). *Figuras do pensável*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Desgranges, Flávio (2003). *A Pedagogia do espectador*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Desgranges, Flávio (2006). *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismos*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru.
- Eco, Umberto (2010). *Como se faz uma tese*. 23ª ed. Col. Estudos 85. São Paulo: Perspectiva.

- Eisner, Elliot W (2002). *The arts the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Fowler, Floyd J. (1993). *Survey research methods*. London: Sage Publications.
- Freire, Paulo (2011). *Pedagogia da Autonomia* (43ª edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Freedman, Kerry (2006). *Ensenar La cultura visual*. Barcelona: Ed.Octaedro.
- Kincheloe, Joe L. (2008). Os Objectivos da Investigação Crítica: O Conceito de Racionalidade Instrumental. In J. M. Paraskeva & L. R. Oliveira (Orgs.). *Currículo e Tecnologia Educativa, volume 1*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 47-86.
- Koudela, Ingrid Dormien (1984). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva.
- Lehmann, Hans-Thies (2007). *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac e Naify.
- Minayo, Maria Cecília (1994). *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo: HUCITEC.
- Minayo, Maria Cecília (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.
- Morgan, David L. (1997). *Focus Groups As Qualitative Research. Second Edition*. London: Sage Publications Ltd.
- Organização Didática do IFRN* (2011). Natal: Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2007). Brasília: Ministério da educação (M.E.C) / Secretaria de educação Básica (SEB).
- Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias* (1998). Brasília: M.E.C / SEM.
- Peixoto, M. I. H (2003). *Arte e grande público - a distância a ser extinta*. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo, 84).
- Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva* (2011). Natal: Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).
- Recuero, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).
- Rizzi, M. C. de S (2002). Caminhos metodológicos. In: Barbosa. A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Smiers, Joost (2006). *Artes sob Pressão: promovendo a diversidade cultural na era da globalização*. São Paulo: Escrituras Editora: InstitutoPensarte. (Coleção Democracia Cultural vol. 3).

A EVT NA DINÂMICA INTER E TRANSDISCIPLINAR EM CONTEXTO TEIP

Rolando Viana
Teresa Gonçalves

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

vianarolando@gmail.com
teresag@ese.ipvc.pt

RESUMO: Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), pela sua realidade específica, reclamam práticas pedagógicas diferenciadas da mera transmissão e reprodução de conteúdos. Neste contexto, tem sido evidenciada a importância de estratégias promotoras de inclusão social, de diferenciação pedagógica, as potencialidades de abordagens inter/transdisciplinares e do trabalho colaborativo de docentes.

São objetivos do estudo a caracterizar a perspetiva dos docentes em contexto TEIP sobre a disciplinarização versus transversalidade dos currículos e o contributo específico da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) relativamente ao trabalho de projeto, à inter/transdisciplinaridade e à inclusão escolar. Foram realizados dois estudos interligados: No estudo 1 recolheram-se dados de opinião através de questionário junto de docentes de escolas TEIP da região Norte; o estudo 2 é um Estudo de Caso realizado num agrupamento de escolas TEIP. Neste estudo, os procedimentos de recolha de dados consistiram num focus group, em que participaram todos os coordenadores de departamento, e numa pesquisa documental de um instrumento de autonomia da escola, o Plano Anual de Atividades. A análise dos dados recolhidos - estatística descritiva, correlacional e análise de conteúdo - permitiu reunir evidências relativas ao contributo das dinâmicas da Educação Artística em geral e da EVT em particular.

Introdução

O debate em torno da reorganização curricular revela-se persistente e evidencia a importância conferida dentro e fora da agenda política. Na referência ao conceito de currículo, Pacheco (2008, p. 7) refere que o discernimento sobre o *conhecimento* e a *educação* corresponde às “(...) diferentes visões que cada um de nós tem sobre a escola e seus processos de educação e formação”. Esta afirmação presta um valor acrescentado ao papel das representações realizadas e construídas no contexto. Importam neste estudo essas representações e a problemática da *construção do conhecimento*, num quadro teórico-pedagógico versado sobre a inclusão escolar nos territórios educativos prioritários e os contributos da EVT na estrutura curricular.

Construir Conhecimento para e pela autonomia

A lógica da construção do conhecimento, da educação para e pela autonomia é asseverada por Delors (1996), Morin (1999), Morin, Motta, e Ciurarana (2004), Zatti

(2007), entre muitos outros autores. Destacamos Robinson (2010, p. 28) que na abordagem ao papel das expressões no currículo preconiza que “A educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo.” Estas orientações estão prescritas em Portugal na década de oitenta do séc. XX, no n.º 4 do artigo 2.º da Lei de bases do Sistema Educativo (Cf. Lei n.º 14/86 de 14 de Outubro). Procederam-se a alterações muito significativas na política educacional que visaram a maior autonomia e flexibilidade para adequar os contextos escolares a realidades específicas.

O Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)

O TEIP, como referem Canário, Alves e Rolo (2001), inscreve-se numa medida educativa que visa, entre outras vertentes, “(...) superar o carácter tardio e inacabado da construção em Portugal, da escola de massas” (p. 63). Tratou-se de uma inovação cujos objetivos dos projetos são centrados na melhoria do ambiente educativo e na qualidade das aprendizagens dos alunos das comunidades de uma determinada área geográfica (Cf. Despacho 147 – B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996). Costa, Sousa e Mendes (2000) consideram “a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão” (p. 83) a finalidade essencial da medida TEIP.

O trabalho de projeto como fator de inclusão

Em contextos sociais, culturais e educativos assimétricos, o desenvolvimento da aprendizagem pela via do trabalho de projeto assume, no planeamento, na cooperação entre pares, na articulação e integração do conhecimento, uma relevância particular no quadro das alternativas metodológicas. Muitos são os autores cujos pensamentos confluem no destaque do trabalho colaborativo pela via do desenvolvimento de projetos. Cortesão, Leite e Pacheco (2002), Perrenoud (2002), Leite e Santos (2004), Taddei¹ (2008), consideram essa pertinente em qualquer contexto educativo e relevante

¹ François Taddei é cientista investigador em biologia de sistemas no *Centre de Recherche Interdisciplinaire (CRI), U1001 INSERM, Faculté Paris descartes site Cochin*. Sobre a metodologia de projeto tem desenvolvido várias comunicações em contextos diversos, tais como “Réformer le système éducatif avant 2025” (2008) disponível na [www. <url: http://www.dailyemotion.com/video/x7m8ld_reformer-le-systeme-educatif-avant_news>](http://www.dailyemotion.com/video/x7m8ld_reformer-le-systeme-educatif-avant_news)

na formação de cidadãos capazes de abordar a vida profissional e associativa de um modo eficaz, com autoconfiança e sentido crítico.

A “lógica do terceiro incluído”, recomendada pela metodologia transdisciplinar e alinhada com a noção de “espírito alargado” apresentada por Luc Ferry (2009), remete para a atitude colaborativa que Goleman (2009, p. 171) indicia como “a arte de persuadir as pessoas a trabalharem para um objetivo comum”. Nesse sentido, observa este autor, entre outras vantagens no trabalho versado nas competências emocionais básicas “(...) sintonizar-se com os sentimentos dos outros, ser capaz de resolver desacordos de modo a que não degenerem em discussões, (...) (idem, p. 171)

Transdisciplinaridade

O âmbito da transdisciplinaridade² que importa neste estudo encerra a vertente transversal curricular do ensino básico, a “busca de um denominador comum presente quer nos saberes adquiridos para lá das disciplinas e áreas, quer nas actividades cognitivas de aprendizagem” (Pacheco, 2008, p. 17). No sistema escolar português a transdisciplinaridade decorre da noção de competência, introduzida pela primeira vez no currículo com o Decreto-Lei n.º 6/2001. Este normativo assume a “competência” numa perspectiva de formação para a vida. Uma conceção apresentada também no documento, *O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*³ (Cf. ME/DEB, 2001).

Transdisciplinaridade versus disciplinarização

A complexidade das transformações resultantes das políticas educativas e consequentes revisões curriculares ocorridas nos últimos vinte e cinco anos encontra-se na base da revisão de literatura realizada. Sobre o tema deste item, tem-se em consideração a posição do Ministério da Educação e Ciência (MEC), que assume a excessiva disciplinarização da função docente⁴, bem como a crítica à “dispersão

² Sommerman (2006), na sua obra *Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*, faz uma profunda análise sobre o conceito de transdisciplinaridade, contrapondo o conceito com o que designa pela “valsa de prefixos” na alusão à pluri, inter, multi e transdisciplinaridade.

³ Documento atualmente suspenso pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

⁴ Expressa no Despacho n.º 19308/2008 de 21 de Julho.

curricular”⁵, com as quais, entre outros aspetos, se fundamenta a reorganização curricular em curso.

Como refere Maurina Silva (2006) na resenha sobre a obra de Sommerman (2006), a disciplinarização emerge do valor prestado à disciplina, hierarquia e ciência na escola positivista, na corrente filosófica tendente à reorganização do conhecimento.

Fundamentos transdisciplinares na criação da Educação Visual e Tecnológica

A perspetiva holística da transdisciplinaridade vai ao encontro dos fundamentos pedagógico-didáticos que estão na base da criação da EVT. Esta área curricular, clarifica Gomes (2004), foi o último elo da evolução histórica das artes e ofícios como disciplinas curriculares no ensino. Ora, assentes nesse propósito da “articulação” e da integração de “mais do que um saber disciplinar”, consideram-se neste estudo as valências da metodologia do trabalho de projeto, recorrente na Educação artística e particularmente na disciplina de EVT. Como indicam vários autores, a transversalidade é pertinente em qualquer contexto educativo (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002; Leite & Santos, 2004) e potencia a “mobilização de saberes” (Perrenoud, 2002).

Silva & Porfírio (2004) referem que a natureza transdisciplinar da EVT ultrapassa a construção curricular integradora da mera “adição” daqueles dois componentes disciplinares (EV e ET), para constituir uma abordagem conceptual aglutinadora de aprendizagens contextualizadas na escola e na sua comunidade. Acrescenta António Ribeiro (1993, p. 53) que “O entendimento de relações transdisciplinares ou de elos de ligação entre as disciplinas deve conduzir ao tratamento de problemas que requerem essa interdisciplinaridade.”

Sobre esta realidade disciplinar, Carlos Gomes (2004) considera a EVT o último elo de uma evolução histórica das Artes e Ofícios como disciplinas curriculares no ensino básico. No entanto, entende este autor, o alcance transdisciplinar consubstanciado nas três componentes dominantes – estética, técnica, científica – da EVT parece uma reorganização curricular de pendor interdisciplinar de matérias com possíveis afinidades.

⁵ Expressão recorrente no atual discurso da política educativa e evocada no Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto.

Educação Visual e Tecnológica na escola inclusiva

O contributo da educação artística no olhar crítico sobre as realidades sociais, do passado e do presente, é indiscutível e permanece reforçado quando assumida a educação estética, a criatividade, a exploração de técnicas e a Arte, como veículos mobilizadores do entendimento do mundo tal como é percebido. Ana Mae Barbosa (2005, p.12) vislumbra “ (...) a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem.”

No propósito da formação integral do indivíduo pela educação estética ou artística, destacam-se neste estudo autores como, Friedrich Schiller⁶, Herbert Read (2001), Porfírio (2004), Elliot Eisner (1972, 2005), Robinson (2010, 2011) entre muitos outros. Na abordagem sobre a arte, também Alberto Sousa (2003) defende a educação artística como base metodológica de ensino e aprendizagem, considerando-a “mais eficaz para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social” (p.30).

Neste enquadramento generalizado, para argumentar fundamentos do papel da educação artística na educação para os valores, essa análise serve, em particular, as práticas pedagógicas da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT). O programa curricular dessa área disciplinar salienta como contributo para o “plano da formação social, a estruturação dos valores, dos interesses, dos comportamentos individuais, em função: de uma atitude de abertura crítica, compreensiva e interveniente (...)” (ME, 1991, p.196). Vemos justificado, na raiz da conceção desta disciplina, o intento pedagógico convergente com a conceção de escola que Augusto Cury (2011) reclama quando refere que “As escolas de inteligência educam a emoção, o intelecto, a sensibilidade, o imaginário e as habilidades que financiam a excelência da socialização” (p.67).

Educação Visual e Tecnológica na escola inclusiva

Na perspectiva de uma escola inclusiva, de um contexto educativo prioritário, os fatores de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem relevam de significado. Neste sentido, a EVT, face às orientações definidas no seu programa,

⁶ Friedrich Schiller foi um dos seguidores de Platão na defesa da educação estética no século XVIII, destacam-se as suas *Cartas sobre educação estética do homem* (1795).

preconiza práticas educativas que servem os propósitos da escola inclusiva. Importa referir que a metodologia de projeto e a diferenciação pedagógica são práticas emergentes da flexibilidade do programa da EVT.

Método

Apresenta-se uma pesquisa de caráter exploratório sobre as questões de disciplinarização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, e os contributos das práticas da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) no combate à exclusão escolar em escolas integradas em TEIP, na perspetiva dos docentes. A abordagem adotada é o Estudo de Caso - estratégia de investigação que tem por objetivo explorar, descrever ou compreender acontecimentos, factos e contextos complexos, específicos de uma ocorrência em particular e não como fenómeno generalizável. Considerámos o caso em estudo os agrupamentos TEIP da região Norte do País e, numa segunda etapa do estudo, o caso específico do Agrupamento de Escolas Carteadado Mena.

Objetivo

A presente pesquisa procurou caracterizar as representações de professores de agrupamentos TEIP sobre a disciplinarização da função docente, a pedagogia colaborativa, a transdisciplinaridade e o papel da metodologia de projeto nas suas práticas docentes. Mais especificamente, procurou relacionar as representações anteriores com as perceções acerca dos contributos das práticas da disciplina de EVT no âmbito de escolas que integram os TEIP.

A pesquisa integrou dois estudos distintos e interligados: Um estudo 1, de pendor quantitativo, de tipo descritivo e correlacional, com uma amostra alargada aos docentes dos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico recolhida junto dos 38 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com programas TEIP, tutelados pela Direção Regional de Educação do Norte; Um estudo 2, com enfoque predominantemente qualitativo realizado numa escola TEIP específica, a Escola EB 2,3 Carteadado Mena, sede do Agrupamento de Escolas de Darque do distrito de Viana do Castelo.

Amostra

No estudo 1 recorreu-se a uma amostra não-probabilística constituída por 177 docentes de agrupamentos TEIP. Esta amostra foi constituída pelos docentes que voluntariamente submeteram as respostas ao questionário disponibilizado online e divulgado através dos órgãos de direção dos agrupamentos. A amostra corresponde a uma percentagem estimada de 7%⁷ da população docente dos TEIP visados.

A distribuição por género indica uma maioria de elementos do sexo feminino 74% (N=131). Relativamente à distribuição por idades, 54,2% (N=96) possuem idades compreendidas no intervalo [>31 - <41]; 27,7% no intervalo [>40 - <51]; 13,6% no intervalo [>50 - <61] e 4,5% no intervalo [>19 - <31]. Relativamente ao grupo de recrutamento em que os docentes se encontram colocados, verifica-se que os grupos mais representados são o grupo 240 - EVT com 22% (N=39) e o grupo 230 - Matemática e Ciências da Natureza com 10% (N=18).

No estudo 2 participaram os coordenadores de departamentos da escola:

Coordenador do Departamento de Expressões, que integra os docentes que lecionam as disciplinas de Educação visual e tecnológica, Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Educação Especial; Coordenador do Departamento de Línguas que integra os docentes que lecionam as disciplinas de Português, Inglês, Francês e Espanhol; Coordenador do Departamento de Matemática, Ciências Físicas e Naturais que integra os docentes que lecionam as disciplinas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Educação Tecnológica; Coordenador do Departamento de História e Geografia que integra os docentes que lecionam as disciplinas de História e Geografia de Portugal, História, Geografia e Educação Moral e Religiosa Católica.

Instrumentos

Nesta pesquisa recorreu-se a um inquérito por questionário (estudo 1) e a um focus group e análise documental (estudo 2).

⁷ Valor aproximado em virtude do número dos docentes da população visada, nos 38 agrupamento, ser dinâmico, variando com as necessidades transitórias/contratação do pessoal docente (os números oficiais incluem docentes contratados e aqueles que sendo do quadro não prestam por motivos diversos serviço docente)

Através do inquérito por questionário pretendeu-se recolher dados de opinião de docentes de escolas TEIP sobre os temas em estudo. O questionário foi administrado online e estruturado em quatro partes distintas, sendo maioritariamente constituído por questões fechadas com o formato de escala de Likert: a primeira parte dedicada à recolha de dados relativos à caracterização socioprofissional do docente; a segunda parte, sobre a extinta área curricular não disciplinar área de projeto; a terceira parte sobre pedagogias de projeto e colaborativa e a quarta parte sobre o papel da EVT.

A sessão focus group atendeu aos objetivos e questões da pesquisa e assentou no desenvolvimento de um guião focado nas seguintes finalidades: a) compreender, no contexto TEIP, representações dos coordenadores de cada órgão departamental acerca da relevância da metodologia do trabalho de projeto e das metodologias colaborativas e do contributo da EVT na dimensão social de inclusão; b) clarificar a opinião dos participantes relativamente à adoção de práticas colaborativas e articulação transdisciplinar de diferentes domínios de aprendizagem por parte dos docentes do agrupamento.

Procedimentos

A aplicação do questionário foi precedida de um questionário-piloto, administrado a um grupo de oito docentes alheios à amostra deste estudo, o que permitiu identificar e reformular alguns aspetos nas perguntas que suscitaram ambiguidades nas interpretações.

O focus group ou entrevista em sessão grupal (como referido por Sampieri et al., 2006) foi participado por todos os coordenadores de departamento do agrupamento TEIP em estudo. A seleção dos participantes na entrevista grupal visou a observação “interna” de um grupo que, embora muito restrito, foi considerado suficientemente heterogéneo e estruturante em virtude das competências profissionais de cada elemento e das perceções globais realizadas sobre os docentes que representam nos respetivos departamentos que coordenam. A entrevista grupal foi gravada em formato áudio e vídeo e integralmente transcrita para posterior análise.

Resultados

Os resultados de ambos os estudos são apresentados de seguida, sendo organizados em torno das duas questões de investigação.

A. Representações dos docentes inquiridos sobre a fragmentação disciplinar da função docente e a pedagogia colaborativa.

Os resultados do estudo 1 mostram que 38% dos docentes concordaram que existe uma excessiva fragmentação disciplinar (em oposição aos 26% que claramente discordaram). Esta tendência de fragmentação disciplinar está igualmente evidenciada quando comparamos a percentagem de inquiridos que atribuem relevância ao trabalho colaborativo entre docentes da mesma área disciplinar (71%) face aos 58% que atribuem relevância ao trabalho colaborativo entre as diferentes áreas curriculares. No entanto, no inquérito por questionário, 27% dos inquiridos revelaram não saber ou não reconhecer o conceito de transdisciplinaridade, o que pode ter constituído um constrangimento na perceção acerca da referida fragmentação ou da argumentação que eventualmente a sustenta.

A análise de conteúdo do focus group revela, igualmente, uma tendência para a confirmação da fragmentação disciplinar percecionada na função docente. Registou-se um valor expressivo de 69% de unidades de significado com sentido negativo na globalidade das unidades de análise categorizadas da seguinte forma: articulação docente, projeto curricular de turma, mobilização de saberes, formação docente, eliminação da Área de Projeto e inter/transdisciplinaridade. Exemplificam-se, de seguida, algumas unidades de significado reveladoras da forma e conteúdo das representações relativas à fragmentação disciplinar (indicando igualmente a sua polarização positiva ou negativa):

“(…) só que eles para fazerem essa articulação tinham reuniões semanais (….) eu acho para isso é necessário ter algum tempo e alguma disponibilidade para o fazer[alusão à falta de tempo para a articulação]” {-}

“Faz-se alguma articulação (….) Mas não é a ideal sinceramente.” {-}

“(…) acho que há disciplinas em que isto está inerente à própria disciplina” [articulação de conteúdos] {-}

“(…) dificuldade na gestão do tempo [no trabalho de projeto]” {-}

“(...) nós vamos trabalhando esses temas[transdisciplinares], às vezes sem...sem... quase termos consciência” {-}

“[falta de tempo]para conseguirmos dar aquilo que devíamos dar, quanto mais para ainda termos tempo de abordar determinadas... Outras áreas” {-}

“(...) implica um trabalho maior e uma disponibilidade extra letiva que o professor não tem” {-}

“(...) temos que ter aqui algum cuidado, (...) acho que cada disciplina tem a sua especificidade” {-}.

B. Representações dos docentes em TEIP inquiridos sobre o contributo da EVT relativamente à inter e transdisciplinaridade, ao trabalho de projeto e à inclusão social.

Os resultados do estudo 1 evidenciam que as representações dos docentes face ao contributo da EVT para a “articulação interdisciplinar dos Projetos Curriculares de Turma” são maioritariamente positivas (relevante ou muito relevante para 89% dos inquiridos). As perceções sobre a relevância da EVT quanto à “preservação dos bens culturais e intervenção no meio ambiente” registaram um sentido positivo semelhante (relevante ou muito relevante para 90,1% dos inquiridos). Estas duas variáveis encontram-se relacionadas positivamente, o que é evidenciado pela correlação significativa moderada encontrada [$r_s = (177) = .61, p < .01$].

Os resultados relativos à inclusão social confirmam que os docentes inquiridos percecionam a metodologia de projeto como uma estratégia que favorece claramente a inclusão (64%), e considera que a EVT fornece um contributo importante para a inclusão social (73%). De salientar que estas perceções se encontram associadas moderadamente [$r_s = (177) = .44, p < .01$], evidenciando que os docentes que tendem a considerar a metodologia de projeto como um meio favorável à promoção da inclusão, tendem igualmente a atribuir à EVT o poder de influenciar positivamente a inclusão.

No entanto as representações relativas a esta estratégia, considerada relevante no contexto TEIP, não correspondem às práticas implementadas, uma vez que 49,7% dos docentes inquiridos referem não saber ou não recorrer à pedagogia de projeto como estratégia. Realça-se ainda que na comparação dos resultados em função do tempo de

serviço, é o grupo de docentes com mais de 20 anos de prática letiva que menos recorre a esta estratégia.

Na comparação dos resultados por categorias curriculares, verifica-se que os docentes que integram o grupo das “Expressões” têm perceções mais positivas no que se refere ao recurso da metodologia de projeto, quando comparados com os restantes grupos. O grupo Expressões é significativamente diferente ($M=3.06$) dos grupos de Ciências Sociais e Humanas ($M=2.25$), Matemática, Ciências Físicas e Naturais ($M=2.24$) e Línguas ($M=2.03$). Do mesmo modo, quanto à comparação dos resultados relativa às respostas sobre o contributo da EVT para a inclusão social, o grupo das Expressões ($M=4.39$) é significativamente diferente dos de Matemática e Ciências Físicas, assim como de Línguas, respetivamente ($M=3.68$) e ($M=3.84$).

A Área de Projeto (eliminada dos currículos) foi considerada produtiva ou muito produtiva para a resolução de problemas de aprendizagens por 75,2% dos docentes. A comparação dos resultados nesta variável, entre grupos de docência não evidenciou diferenças significativas nas representações dos docentes. Quanto à questão do contributo da EVT na dinâmica da Área de Projeto, os docentes percecionaram este contributo de forma muito expressivo (84,3%), sendo que a comparação dos resultados entre categorias curriculares, evidenciou diferenças significativas nas representações dos docentes do grupo das Expressões, sendo superiores relativamente aos restantes grupos.

Os dados obtidos no âmbito do estudo 2, relativos à análise de conteúdo do focus group, na questão sobre o papel da EVT face ao insucesso escolar, abandono escolar, inclusão social e frequência relativa das unidades de significado, evidenciaram representações muito convergentes. Seguem-se alguns exemplos mais expressivos:

“(…)uma das formas que temos de combater o abandono escolar é precisamente pelas áreas das expressões” {+}

“(…) nós tentamos fazer a integração e captar os alunos através exatamente das disciplinas de expressão” {+}

“(…) não me parece, sinceramente, que essa seja uma boa solução para evitar que os alunos abandonem[observação relativa à desvalorização das Expressões]” {+}

“(...) o aluno que tem dificuldades em Português, que tem dificuldades em Matemática... Ele vai completamente rejeitar a escola. E nós vamos ter mais abandono [apelo ao reforço das Expressões]” {+}

No que respeita à análise de conteúdo do Plano Anual de Atividades, releva-se que, entre as demais subcategorias, se destaca, em particular, o departamento de Expressões, nomeadamente na subcategoria Animação Socioeducativa e Cultural da categoria II (regulação do clima escolar e de gestão do percurso escolar dos alunos), com 52% (N=13) da globalidade das UR dos 4 departamentos. Estes dados resultaram da maior dinâmica de projetos/articulação entre docentes/departamentos (com 34% dos projetos). Estas práticas inter ou transdisciplinares destacam-se, fundamentalmente, nos departamentos de Línguas (20%) e de Ciências Sociais e Humanas (9%). Se atendermos a que apenas 10% dos projetos pressupõem atividades articuladas entre todos os departamentos, a tendência para a fragmentação disciplinar fica refletida, também, nas atividades inseridas no PAA. As informações desta análise descritiva, cruzada com os dados recolhidos nos restantes instrumentos, corroboram o esforço e o impacto da educação artística em geral, e da EVT em particular, para o cumprimento das metas definidas no projeto TEIP.

Conclusões

Esta pesquisa teve como principal objetivo compreender, no contexto TEIP, as representações dos docentes acerca da relevância da disciplina de Educação Visual e Tecnológica na dimensão social de inclusão. A recolha de dados sobre as perceções dos docentes das diferentes áreas curriculares colocados em agrupamentos TEIP permitiu concluir que a educação artística detém uma importância particular no currículo. A disciplina de EVT, que integrava o currículo do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico até 2012, com os domínios “Visual” e “Tecnológico” assim agregados, configura a transdisciplinaridade dessas duas áreas do saber, sendo esta uma singularidade no currículo que impõe a articulação de conteúdos e promove esta prática, traduzida no potencial da sua vertente interdisciplinar, como é possível verificar na análise e interpretação dos resultados obtidos.

No contexto TEIP, a prática colaborativa entre docentes, a metodologia de projeto e a educação artística, tal como é evidenciado nesta pesquisa, foram consideradas

significativas. No entanto, os dados obtidos revelaram alguns constrangimentos face ao maior e melhor investimento na inter e transdisciplinaridade.

As linhas de interpretação desenvolvidas a partir das variáveis do estudo e da análise dos respetivos dados indiciaram que o recurso à metodologia de projeto não corresponde à perceção do seu contributo. Salvaguarda-se nesta interpretação a exceção dos docentes que lecionam a EVT, na medida em que a orientação metodológica do seu programa curricular assenta na “prospecção do meio” em torno das “situações-problema”, centrada no processo de resolução de problemas, cujas fases em cada unidade de trabalho são sequenciadas conforme a metodologia do trabalho de projeto.

Tendo presente os projetos dos TEIP, consideram-se os fundamentos teóricos, que apelam a práticas promotoras de dinâmicas que aproximam do “outro”, numa “lógica do terceiro incluído” ou do “espírito alargado”. Estas abordagens são, não só sensíveis, como se esperam potencialmente integradoras, nos TEIP. Também neste particular, conclui-se das representações dos docentes inquiridos, que a educação artística – educação pela arte – edifica-se como pilar na educação para os valores e atitudes, assim como para os princípios éticos fundamentais que sustentam a cidadania responsável. Estas premissas estão subjacentes aos dados recolhidos nas representações dos docentes inquiridos no estudo 1 e nos argumentos apresentados no focus group.

Os dados obtidos na pesquisa confirmaram, de forma expressiva, a tendência para a disciplinarização da função docente. No entanto, nas perceções recolhidas dos docentes salienta-se a relevância da EVT para a superação desta alegada fragmentação disciplinar. No entanto revela-se algum enviesamento nas representações acerca do termo “transdisciplinaridade” ou, pelo menos, numa perceção reduzida a práticas de alguma transversalidade no currículo, entre os saberes ditos “transversais”, face ao alcance teórico subjacente ao prefixo “trans”.

A abordagem transdisciplinar (genuína) colide com as representações dos docentes face aos desempenhos almejados. Diz-se que “Faz-se alguma articulação (...)”, considera-se “(...) muito importante” mas “É preciso tempo (...)”... O trabalho colaborativo entre docentes, entre equipas pedagógicas, entre ciclos de ensino, não é percecionado com o enfoque transdisciplinar, que visa a “unidade de conhecimento” significativo, isto é, com sentido para a vida.

Conclui-se dos dados recolhidos, a anuência expressiva nas representações dos docentes, relativa à mobilização de processos de observação, análise e juízo crítico fundamentado pela via da apreciação estética. Este propósito da educação artística, confirmado na amostra e evidenciado nas diferentes variáveis do estudo (tal como, as representações dos docentes quanto à relevância do contributo da EVT na dinâmica da Área de Projeto ou do trabalho colaborativo), emerge na docência da disciplina de EVT.

A prática (trans)disciplinar da EVT integra, na especificidade da sua vertente “visual”, o olhar sobre o meio envolvente cujos estímulos sensibilizam para a compreensão do mundo exterior.

A EVT constitui uma área cuja natureza é, na génese da sua criação, integradora e inclusiva. À educação “visual” e “tecnológica” reserva-se o ónus das ilimitadas associações, emergentes em todos os contextos e sentidos, algumas das quais criativas.

A criatividade e o espírito crítico (tão reivindicado) assentam nas práticas rotinadas na EVT, centradas no exterior ou no outro, para além dos campos virtualmente, ou não, delimitados. Quem assim orientar a sua intervenção, como uma missão em contexto educativo (ou não), fica condicionado à atitude transdisciplinar que por definição e praxis será sempre inclusiva. A educação artística em geral e a EVT em particular são, neste sentido e pelos motivos descritos, privilegiadas.

Consideramos, hoje, um constrangimento, a concretização do processo de disciplinarização a que foi sujeita a EVT (com a separação das duas áreas) cuja eliminação contraria, ou pelo menos enviesa no atual desenho curricular, o alcance transdisciplinar, com abordagem paralela da metodologia de projeto, do trabalho colaborativo e da diferenciação pedagógica, com consequências que deverão merecer mais reflexão, em particular nos contextos educativos prioritários.

Referências bibliográficas

- Barbosa, A. M. (Org.) (2005). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez editora.
- Canário, R., Alves, N. e Rolo, C. (2001). *Escola e Inclusão Social*. Lisboa: Educa.
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., Sousa, L. & Neto-Mendes, A. (2000). Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro. In *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa* (pp. 83-104). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Acedido em 15 de janeiro de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8804.pdf>
- Cury, A. (2011). *Mentes Brilhantes, Mentes Treinadas*. Alfragide: Livros d’Hoje.

- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX*. Portugal: Edições Asa.
- Leite, E. & Santos, M. (2004). A Área de Projecto e a Metodologia de Trabalho de Projecto. Da Interacção à concretização. In *Nos trilhos da Área de Projecto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (2005). Estrutura e mágica no ensino da arte. In Barbosa, A. M. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo* (pp. 79-94). São Paulo: Cortez Editora.
- Ferry, L. (2009). *Aprender a Viver – Filosofia para os novos tempos*. Lisboa: Temas e Debates Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2009). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, C. (2004). APEV Encontro Nacional. Competências em EVT: Acabar com as indefinições. Lisboa: APEV.
- ME, (1991). Programa de Educação Visual e Tecnológica- 2.º Ciclo. Aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 188, de 17 de Agosto. Acedido em 25 de janeiro de http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/160/programa_E_Visual_Tec_2Ciclo02.pdf
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais: Educação Artística. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E., Motta, R. & Ciurarana, E. (2004). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora Lda.
- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? Comment? In *Educateur* (pp.6-11). 14. Acedido em 17 de novembro de http://www.ibe.unesco.org/en/special-pages/notfound.html?redirect_url=%2F...%2FPresentationExperts_Madrid05_Perrenoud_
- Porfírio, M. (2004). *Educação Visual e Tecnológica*. Livro do Professor. Porto: Edições Asa.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. United Kingdom: Capstone Publishing Limited.
- Silva, M. (2006). Resenha do livro de Sommerman, *Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus. Coleção Questões Fundamentais da Educação. Acedido em 21 de janeiro de <http://pt.scribd.com/doc/47759120/SILVA-M-Resenha-do-livro-de-SOMMERMAN-A-Inter-ou-Transdisciplinaridade-Da-fragmentacao-disciplinar-ao-novo-dialogo-entre-os-saberes>
- Sommerman, A. (2006). *Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus. Coleção Questões Fundamentais da Educação.

- Silva, C. & Porfírio, M. (2004). *As componentes essenciais em Educação Visual e Tecnológica* (nd). Acedido em 15 de novembro de http://www.apevt.pt/cpt.ppt#256-1-Diapositivo_1
- Ribeiro, A. (1993). *Objectivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000 - Princípios Orientadores de Planos e Programas do Ensino*. Lisboa: Texto Editora.
- Sampieri, R.; Collado, C., Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sousa, A. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases psicopedagógicas, vol. 1. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS. Acedido em 17 de dezembro de <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/autonomia.html>

EFEITOS DAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS NUM GRUPO DE IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

Conceição Trigo
Teresa Gonçalves

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

ctrigo@ese.ipvvc.pt
teresag@ese.ipvvc.pt

RESUMO: O processo de envelhecimento é acompanhado de várias alterações a nível biológico, psicológico e social. Neste processo assiste-se a uma grande variabilidade nas trajetórias de envelhecimento. Enquanto alguns idosos evidenciam um envelhecimento saudável (baixo risco de doenças, bom funcionamento mental e físico, bom nível de envolvimento ativo), outros apresentam limitações de ordem física, cognitiva, funcional de gravidade diversa. A investigação tem demonstrado que as atividades artísticas, com as suas dimensões de criatividade, expressão artística, apreciação estética, podem ser um meio de promover a qualidade no processo de envelhecimento (envolvimento mais ativo, compensação das perdas de funcionalidade, aumento do bem-estar psicológico, socialização). O presente estudo teve como objetivo desenhar, testar e avaliar estratégias e atividades relacionadas com a arte como veículo de promoção do nível de funcionamento nos diversos domínios (físico, psicológico, social) do idoso institucionalizado. Foi desenvolvida uma intervenção artística junto de idosos institucionalizados (N=16, com idades entre os 57 e 93 anos) e, através de uma metodologia de investigação-ação, procurou avaliar-se o processo e o impacto nos participantes. O recurso a observação participante, a entrevistas e a um questionário de interesse situacional permitiu recolher dados sobre os efeitos do programa na perspetiva dos participantes e dos técnicos.

Introdução

Nos últimos cinquenta anos tem-se assistido a uma das maiores transformações sociais no que respeita ao aumento demográfico das pessoas de idade. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, o envelhecimento da população é um fenómeno de amplitude mundial, prevendo-se que, em 2025, existirão 1,2 biliões de pessoas com mais de 60 anos, sendo que os muito idosos (com 80 anos ou mais) constituem o grupo etário com maior crescimento (WHO, 2002).

O envelhecimento demográfico é um processo universal, embora se projete que os seus efeitos sejam mais sentidos na Europa nas próximas dezenas de anos (Nazareth, 2009). Em Portugal, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), o envelhecimento demográfico entre 1960 e 2001 traduziu-se num decréscimo de cerca de 36% na população jovem e num incremento de 140% da população idosa (Pereira, 2010). As projeções indicam que dentro de aproximadamente 15 anos, um em cada

cinco portugueses terá 65 ou mais anos e, em meados do século XXI, essa relação será praticamente de um para cada três portugueses (Paúl & Fonseca 2005).

O envelhecimento é um fenómeno puramente natural, físico e irreversível (Paúl, 2005). No entanto, por mais natural que o envelhecimento se torne, é um processo que acarreta alterações aos níveis biológicos, psicológicos e sociais. Sabe-se que o próprio envelhecimento humano favorece o surgimento e desenvolvimento de limitações físicas, sensoriais, cognitivas dificultando as atividades quotidianas, levando à dependência (Baixinho, 2009). O processo de envelhecimento é acompanhado por um aumento da probabilidade de doenças e de prejuízos à funcionalidade física, psíquica e social.

Baltes e Baltes (1990) distinguiram diversos processos de envelhecimento, sendo o envelhecimento “*normal*” aquele que ocorre sem condições de patologia biológica e mental, o envelhecimento “*patológico*” aquele que ocorre com patologia mental ou física e o envelhecimento “*ótimo*”, o chamado de envelhecimento bem-sucedido. Este último conceito está ligado à resiliência de indivíduos que conseguem realizar um equilíbrio positivo entre perdas e ganhos durante o envelhecimento. Os trabalhos destes autores evidenciaram a existência de variabilidade interindividual nos processos de envelhecimento (Baltes & Baltes, 1990).

O isolamento social e a institucionalização que alguns idosos experienciam são fatores associados a depressão e problemas de saúde em geral (Rigo, 2007). Nestas condições, o estar em isolamento propicia o desenvolvimento de uma vida escassa de estimulações afetivas e cognitivas, interferindo no equilíbrio psicológico e físico do indivíduo, acentuando as perdas cognitivas.

A OMS tem apelado ao desenvolvimento de políticas de envelhecimento ativo, que otimizam as oportunidades de promoção da saúde, de participação e de segurança com o objetivo de aumentar a qualidade de vida das pessoas idosas (WHO, 2002) e o Parlamento Europeu escolheu o ano de 2012 como o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações.

O conceito de envelhecimento ativo tem sido encarado sob diversas perspetivas. Martin, Gonçalves, Silva e colaboradores (2007) referem-se ao processo de otimização do bem-estar social, físico e mental das pessoas ao longo da vida, para que este período de vida seja vivido de forma ativa e autónoma. Para Fernández-Ballesteros (2009) o envelhecimento com êxito define-se através da aceitação de si mesmo, pelas relações

positivas com os demais, pelo controlo e autonomia, bem como pelos objetivos de vida e crescimento pessoal. Nesta perspetiva, Fernández-Ballesteros (2009) afirma que o envelhecimento ativo, com êxito, saudável, produtivo, positivo, é um conceito multidimensional, biopsicossocial, que integra elementos biomédicos, psicológicos e sociais.

No âmbito das políticas de envelhecimento ativo tem sido prestada atenção a diversas atividades culturais, educativas ou recreativas e aos seus efeitos na vida dos idosos. Entre estas, poderão ter lugar as atividades artísticas, utilizadas como veículo de autoexpressão, uma vez que têm sido evidenciados os seus contributos para a saúde mental dos indivíduos (e. g., Eisner, 1995; Leite & Malpique, 1986; Silveira 1992; Sousa, 2003).

A arte, enquanto recurso milenar de comunicação, proporciona um excelente meio de expressão das emoções, sentimentos, das ideias e representações (Duarte & Barbosa, 1999; Lima & Chaves 2000; Read, 1958/1982). No início do séc. XIX surgiu algum interesse em introduzir as artes (pintura, música e teatro) em instituições asilares em França. Mais tarde, já no final do séc. XIX e início do séc. XX, a arte é integrada em muitos hospitais psiquiátricos ou asilos com a finalidade de catarse, por forma a reabilitar os doentes mentais. Foi durante a Segunda Guerra Mundial que vários médicos e artistas usaram a pintura em hospitais e sanatórios, como forma de ocupação criativa para pacientes que se encontravam em recuperação de traumatismos físicos e mentais (Sousa, 2005).

Foram vários os médicos, artistas, psicólogos e psiquiatras que se interessaram pela inclusão da arte, junto de doentes mentais e em contexto hospitalar, com finalidades terapêuticas. De acordo com Bucho (2009), o psicanalista Jung foi o primeiro a utilizar a expressão artística em consultório, como tratamento psicoterapêutico, colocando os seus pacientes a desenhar. A atividade plástica e a criatividade foram consideradas por Jung funções psíquicas inatas, que contribuem para a estruturação do pensamento e para a formação da personalidade.

A designação Arte-Terapia surgiu na década de 40, sendo a sua autoria atribuída ao artista inglês Adrian Hill. O conceito “arte-terapia” é definido como método para tratamento psicológico, que recorre à exploração em contexto psicoterapêutico dos mediadores artísticos, originando uma relação terapêutica particular, baseada na

interação entre o sujeito, o objeto de arte e o terapeuta. Segundo afirma Sousa (2005) não interessa como o paciente desenha ou faz, mas sim que o faça, é a expressão que interessa e não o seu produto. Nesta perspetiva, o importante é o conteúdo emocional-sentimental que esteve presente na produção da obra.

A arte-terapia inicialmente era utilizada quase exclusivamente em contexto hospitalar, sendo atualmente aplicada em vários contextos, nomeadamente na educação, saúde, em contexto prisional e instituições diversas, em família, com populações desfavorecidas e de risco, com alcoólicos, terceira idade, entre outros. Bucho (2009) refere ainda que o trabalho pode ser individual ou em grupo, abrangendo todas as idades e sexos, tendo como objetivo permitir que as pessoas conheçam o potencial criativo dos recursos artísticos, desenvolvendo competências criativas e por sua vez adquirir maior estabilidade emocional:

No caso específico da população idosa, Johnson e Sullivan-Marx (2006) referem que “a arte-terapia oferece uma oportunidade única para ajudar os idosos a envolverem-se no processo criativo, facilitando a comunicação, a gestão de emoções, e o processo de revisão de vida” (p. 310). Segundo estas autoras está subjacente à participação na criação de arte um mecanismo de interpretação e resolução de emoções, provocado pela própria experiência multissensorial de fazer arte, que desencadeia um processo criativo que pode ativar ou estimular a memória, assim como as emoções livres, e aumentar o nível de atividade.

A arte-terapia está direcionada para quem se interesse pela busca do bem-estar, como reflexão do desenvolvimento da personalidade, das relações sociais e solução de conflitos. Nesta perspetiva, Bucho (2009) afirma que o que interessa é a livre expressão, isenta de juízos de valor ou qualquer estereotipia, combatendo a estigmatização, a desvalorização, exclusão, o medo de errar e o receio de fazer mal. Assim, a arte-terapia visa desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais, propiciando o desenvolvimento de potencialidades e habilidades, favorecendo a aplicação de recursos internos na resolução de conflitos, estimulando a livre expressão, propiciando a externalização de aspetos conscientes ou não do mundo subjetivo (Vasconcelos & Giglio, 2007).

Tal como referem Portella e Ormezzano (2010) a arte-terapia pode ser utilizada como suporte terapêutico para pessoas idosas em geriatria e gerontologia, estimulando a

criatividade, restabelecendo a confiança e permitindo a descoberta de uma nova socialização. Diversos são os investigadores das áreas da psicologia e da sociologia que se debruçam sobre estas problemáticas, no entanto, em termos nacionais, é escassa a literatura sobre os contributos que as Artes podem dar neste domínio.

Método

O presente estudo parte da conceção que as atividades artísticas, com as suas dimensões de criatividade, expressão artística e apreciação estética, podem constituir um meio de promover a qualidade no processo de envelhecimento (envolvimento mais ativo, compensação das perdas de funcionalidade, aumento do bem-estar psicológico).

Objetivos

O objetivo do estudo foi avaliar o desenvolvimento e os efeitos de um programa de atividades artísticas para idosos institucionalizados. O estudo assumiu uma dupla vertente de intervenção prática e de investigação, tendo para o efeito sido desenvolvido um programa de atividades artísticas, ao longo de 14 sessões semanais, cuja implementação foi acompanhada de um processo contínuo de recolha de dados de avaliação.

Dado o carácter essencialmente descritivo e interpretativo do estudo, e o seu foco mais nos processos do que nos resultados ou produtos, adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa, por ser a mais adequada ao problema em pesquisa.

Participantes

Os participantes no estudo foram 16 idosos, com idades compreendidas entre os 57 e 93 anos (posteriormente ingressaram outros 2 participantes, não existindo sobre estes dados ao longo de todo o programa). Dos participantes, 11 frequentavam o Centro de Dia (sendo 10 do sexo feminino e 1 do sexo masculino) e 5 estavam no lar (3 do sexo feminino e 2 do sexo masculino). O tempo de frequência da valência dos participantes internos vai desde 1 ano a 14 anos de institucionalização. O tempo de frequência do Centro de Dia dos participantes, situa-se entre 2 meses e 12 anos.

Quanto às habilitações literárias, 11 participantes têm níveis correspondentes ou inferiores ao 4º ano de escolaridade e declaram que “sabem ler e escrever”; os restantes

não frequentaram a escola e “não sabem ler nem escrever”. Na sua vida ativa, os participantes tiveram profissões não especializadas diversificadas (Lavradeira, Cozinheira, Empregada Doméstica, Empregado Construção Civil, Estucador, Porteira, Talhante, etc.).

Instrumentos

A recolha de informação ocorreu nos ambientes naturais e quotidianos dos sujeitos tendo sido utilizados os seguintes instrumentos e técnicas:

a) Observação participante – este tipo de observação possibilitou à investigadora participar ativamente na vida do grupo em estudo, no local onde as intervenções se realizaram, estabelecer um contacto mais próximo com os participantes, familiarizar-se com as suas vivências e o seu dia-a-dia, realizar tarefas e experiências artísticas, efetuar registos e anotações para recolha de dados, procurando o equilíbrio entre a participação e a observação.

b) Notas de campo/diário – registos efetuados ao longo das sessões pela observadora participante, seguindo uma abordagem de tipo etnográfica.

c) Registos visuais - a utilização da fotografia teve a preocupação central de registar as ocorrências típicas, segundo as orientações referidas por Bodgan e Biklen (1994), procurando que o registo fotográfico não fosse intrusivo e “tanto quanto possível invisível” de forma a minimizar a distorção das rotinas provocadas pela presença do fotógrafo. Tendo em atenção que o efeito da presença de uma máquina fotográfica também pode ser explorado de forma a desencadear informação sobre “o melhor que os sujeitos têm ou querem mostrar” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 141), no âmbito deste estudo a investigadora pediu aos participantes que fossem fotografados junto dos produtos realizados em cada sessão.

d) Escala de avaliação de interesse/satisfação situacional - Com o objetivo de monitorizar a satisfação e interesse do idoso enquanto investe (ou desinveste) da atividade artística em curso, foi construída uma escala de avaliação que foi usada em dois momentos: no início e no final de cada atividade. A construção da escala e a sua utilização inspirou-se em outras medidas dinâmicas para o estudo do interesse/satisfação, utilizadas fundamentalmente com crianças em contextos de aprendizagem (Ainley & Hidi, 2002). Esta escala, de tipo Likert com cinco níveis, foi

elaborada com recurso a representações icónicas de cinco possíveis estados diferenciados: interesse/satisfação muito positivos (cara muito sorridente); interesse/satisfação positivos (cara sorridente), interesse/satisfação neutros (cara neutra), interesse/satisfação muito negativos (cara muito triste) e interesse/satisfação negativos (cara triste). Este tipo de avaliação em situação (on-line) tem como vantagem permitir recolher informação sobre a interação dinâmica entre as características individuais e as especificidades da tarefa e do ambiente (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002).

e) Entrevista de grupo - No final do programa, foi realizada uma entrevista de grupo com todos os participantes. A entrevista foi de tipo semi-estruturada e as respostas foram registadas para posterior análise de conteúdo.

Procedimentos

Foi solicitado consentimento prévio aos participantes para os registos que se tornaram pertinentes na investigação, bem como a devida solicitação à direção da instituição para a realização da investigação. Foi garantida a confidencialidade dos dados pessoais.

Na entrevista de grupo foi solicitado o consentimento prévio para a transcrição manual das respostas, evitando a utilização do gravador, aparelho que presumivelmente não seria muito familiar para muitos dos inquiridos procurando atenuar possíveis reações de constrangimentos e de negação.

Resultados

De um modo geral verificou-se que as atividades despertaram interesse e motivação nos participantes. Os resultados do questionário de interesse situacional são apresentados de seguida. Estes resultados apontam para um aumento sistemático do interesse médio dos participantes entre o início e o final da sessão.

Da análise de conteúdo realizada à entrevista de grupo realizada aos participantes emergiram as categorias de análise que se apresentam na tabela seguinte, com exemplos de indicadores.

Tabela 1. Categorias de análise extraídas da entrevista de grupo aos participantes

Categorias	Ex. de indicadores
Satisfação com o produto realizado	<p>“E as minhas pérolas lá estão penduradas!” - (AU)</p> <p>“(…) tenho lá as relíquias todas” - (I)</p> <p>“O pintar e ficar com tudo ...! Gosto de olhar pra aquilo!” - (ML)</p> <p>“Tenho-as guardadas debaixo da mesinha de cabeceira!” - (RS)</p>
Satisfação com a apreciação dos outros	<p>“Ó tio olhe o que a avó fez na escolinha!” - (AU)</p> <p>“(…) e quero mostrar a mais gente!” (ML)</p> <p>“Gostaram muito daquilo, ficaram encantados!” - (ML)</p> <p>“Gostaram muito, porque a minha neta, quando chegou lá a casa o tio, mostrou o que a avó fez!” - (AU)</p> <p>“(Gostei) e uma filha que tenho em França, depois da irmã lhe falar, deu os parabéns!” - (S)</p> <p>“A minha avó é uma artista!” - (AU)</p>
Auto-apreciação das competências pessoais ou do grupo	<p>“Bem ou mal lá fomos fazendo!” - (AU)</p> <p>“Podíamos ir para o museu das Belas Artes” - (P)</p> <p>“Nós fizemos o que soubemos!” - (AU)</p> <p>“Acho que fiz muito bem! Sou habilidosa!” - (I)</p> <p>“Sentia que era uma coisa que nunca tinha feito!” - (S)</p>
Impacto nas rotinas do dia-a-dia	<p>“A gente nunca fez nada destas coisas!” - (AU)</p> <p>“Foi um bocadinho de tempo que ficamos a trabalhar!” - (I)</p> <p>“Nem pensávamos em nada, só naquilo que estávamos a fazer!” - (E)</p> <p>“Assim fazíamos qualquer coisa, estávamos distraídas!” - (P)</p> <p>“É uma distração enquanto estamos aqui” - (AL)</p> <p>“Fiquei muito bem-disposta. Estivemos ocupados e a não dizer o que não devemos!” - (AU)</p> <p>“Lá estávamos mais alegres!” - (E)</p> <p>“Estávamos muito melhor!” O falar, o rir, o andar é outro movimento!” - (I)</p>
Emoções	<p>“Achei bonito e engraçado!” - (AU)</p> <p>“Sinto alegria!” - (ML)</p> <p>“Senti-me bem em todas as actividades” - (ML)</p> <p>“Sim, estávamos entusiasmadas com aquilo” - (AU)</p> <p>“Faz-me lembrar quando era pequena. Quando fazia estas coisinhas era como um brinquedo que me deram quando era pequena!” - (E)</p> <p>“Traz-me recordações do meu pai e marido que foram pescadores. Gostei muito do quadro do mar!” - (AU)</p> <p>“Recordações do tempo da escola!” - (AL)</p>
Promoção de interações sociais	<p>“Ninguém discutiu uns com os outros! Estivemos a falar dos nossos trabalhos manuais, uns com os outros” - (AU)</p> <p>“Conversamos todas, como havia de fazer, víamos uns dos outros!” - (H)</p> <p>“Estávamos melhor, mais juntas!” - (H)</p> <p>“(…) fazia falta para termos mais convívio!” - (AL)</p>
Manifestação de interesses por atividades	<p>“Continuar com estas actividades!” - (E)</p> <p>“Na minha idade gostava de fazer isto que fizemos!” - (I)</p> <p>“Qualquer coisa que apareça!” - (A)</p>
Manifestação de interesse por sessões específicas	<p>“Também gostei muito do quadro do campo” - (H)</p> <p>“Gostei do galo, gostei de todos em geral” - (A)</p>

A título de exemplo, apresenta-se de seguida um extrato do Diário de Bordo: A utente do centro de dia (C), com uma participação a 31-10-2011, embora tenha manifestado um estado inicial de neutralidade, este alterou-se no final da mesma sessão para “satisfeito” (questionário). No entanto desabafou no final da mesma que não participaria mais, devido a problemas de saúde (disse que tinha gostado muito, mas que era muito nervosa e que não participaria mais (Diário de Bordo, 31-10-2011). Ao contrário da sua afirmação, esta idosa voltou a integrar o grupo, com boa disposição e interesse em participar, interagindo com os demais nas três últimas atividades. Contrariou assim o seu isolamento habitual, segundo informações da técnica (Diário de Bordo).

Discussão e Conclusões

No presente estudo realizou-se uma intervenção artística junto de idosos institucionalizados e procurou avaliar-se o seu desenvolvimento e o seu impacto nos participantes.

Os efeitos puderam ser observados no domínio comportamental, evidenciado na exploração dos mediadores artísticos e nas relações interpessoais. Nas opiniões recolhidas junto dos participantes emergiram referências à criatividade, satisfação, interesse e motivação de cada participante. Em síntese, os dados recolhidos ao longo do desenvolvimento do projeto de atividades artísticas para idosos institucionalizados, mostraram efeitos positivos:

- ao nível da autoestima: os participantes mostraram satisfação por terem realizado um produto final. Esta realização parece ter tido impacto positivo nos sentimentos de competência e de autoconfiança dos participantes. Simultaneamente, as apreciações de outros (familiares, pessoas da instituição e da comunidade) poderão reforçar a autoestima.

- ao nível comportamental: os participantes e as técnicas entrevistadas realçaram o envolvimento ativo durante as atividades. O projeto parece ter conseguido alterar rotinas pouco estimulantes e a inatividade por parte de alguns participantes.

- ao nível das relações sociais: foi igualmente realçado o impacto no estabelecimento de interações sociais entre os idosos e com outros intervenientes e, conseqüentemente, a diminuição do seu isolamento. Verificou-se uma comunicação

dentro do grupo constante e animada e momentos de partilha e entreaajuda que reforçam as interações sociais.

- ao nível emocional: a participação no projeto de atividades artísticas apareceu associada a emoções positivas de entusiasmo, bem-estar e satisfação. De realçar também o impacto ao nível de memórias afetivas. Em alguns momentos os participantes recordaram e partilharam acontecimentos da sua história de vida, cuja recordação foi despoletada pela atividade desenvolvida.

- ao nível da apreciação estética: foram frequentes as expressões valorativas de beleza por parte dos participantes relativamente aos trabalhos efetuados.

Com base nos dados obtidos identificaram-se as seguintes questões-chave que poderão constituir orientações para o planeamento de atividades artísticas junto de idosos institucionalizados.

Relativamente aos recursos financeiros, é fundamental possuir e disponibilizar materiais adequados e de boa qualidade junto dos idosos participantes, garantindo a sua adequação aos seus interesses naturais e ao seu nível de funcionalidade. Um aspeto que se revelou crucial e que deverá ser previsto é a possibilidade de obtenção de um produto final, relativamente ao qual o participante tenha um sentimento de autoria.

Quanto aos recursos humanos, as instituições necessitam de pessoal especializado e vocacionado para o desenvolvimento de atividades estimulantes que mantenham o idoso ativo, envolvido e em interação social com outros. O voluntariado, como foi referido por uma técnica, é um dos recursos humanos a ser considerado. Ao mesmo tempo, este tipo de voluntariado social permite criar comunidades mais solidárias e mais atentas aos problemas sociais dos seus membros.

A relação positiva com o animador das atividades desenvolvidas em contexto institucional surge igualmente como um elemento fundamental (um animador que “não ralha”, para usar a expressão de um dos participantes). É necessário pois desenvolver uma relação positiva, empática, de escuta do outro, de aceitação da individualidade da pessoa idosa e de respeito pelas suas iniciativas e interesses.

No que diz respeito aos materiais, estes devem ser adequados ao nível de funcionalidade dos participantes e devem ser significativos. Os materiais significativos podem ser aqueles que trazem alguma novidade ou desafio. Noutros casos, como se verificou em algumas sessões desenvolvidas, os materiais significativos são aqueles que

apelam às memórias pessoais e à história de vida dos participantes. Noutros casos ainda, é a apreciação estética da obra desenvolvida que constitui o elemento-chave, como transpareceu nas apreciações feitas pelos participantes em algumas das atividades.

O tempo é outro recurso que tem de ser devidamente adequado. Uma observação contínua do desenvolvimento das atividades e a escuta dos participantes deverão dar indicações sobre a duração e periodicidade das atividades artísticas a desenvolver.

No estudo conduzido também se evidenciou a relevância de auscultar continuamente as pessoas idosas relativamente aos seus interesses e expectativas, no sentido de adequar a oferta de atividades e garantir o seu envolvimento e satisfação.

Um outro aspeto evidenciado diz respeito ao grau de dificuldade das atividades artísticas propostas. Estas deverão ser estimulantes, exigindo a mobilização de competências motoras, cognitivas e estéticas mas, simultaneamente, deverão estar adequadas ao nível de realização de cada um, como forma de garantir um sentimento de realização pessoal do idoso. A conclusão da atividade e, muito especificamente, a realização de um produto final surgiu como um elemento central na satisfação que este retira da atividade.

Finalmente, um outro recurso a explorar é o próprio grupo de participantes. O desenvolvimento de interações sociais entre os participantes e de ações de entreajuda são aspetos positivos associados às atividades artísticas desenvolvidas que foram evidenciados pelos próprios participantes.

Em síntese, o estudo desenvolvido permitiu evidenciar a importância da integração de programas artísticos devidamente adaptados e adequados às condições físicas e intelectuais dos idosos, devidamente supervisionados por técnicos credenciados, com registos do tempo adequado para cada atividade, nível de interesse/satisfação e respetivo grau de dificuldade.

Referências bibliográficas

- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M.M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1–34). New York: Cambridge University Press.
- Ainley, M., & Hidi, S. (2002). Dynamic measures for studying interest and learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: New directions in measures and methods* (Vol. 12, pp. 43–76). Amsterdam: JAI Press.

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 545-561.
- Baixinho, C. (2009). Promoção da Autonomia nas Instituições de Idosos. *Revista Transdisciplinar de Gerontologia*, 3, 1, 64-74.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bucho, J. L. C. (2009). Arte-Terapia: Criação e Transformação. In Ferraz, M. *Terapias Expressivas Integradas* (pp. 55-93). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Duarte, R., & Barbosa, M. (1999). Educação Visual de Adultos: uma abordagem centrada na prática. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 2, 29-76.
- Eisner, E. (1995). *Educar la vision artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica (Original publicado em 1972).
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento Activo. Contribuciones de la Psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Johnson, C. M., & Sullivan-Marx, E. M. (2006). Art Therapy: Using the Creative Process for Healing and Hope Among African American Older Adults. *Geriatric Nursing*, 27, 5, 309-316.
- Leite, E. & Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Lima, I., & Chaves, J. H. (2000). Folha de Papel Branco e Écran do Computador Onde se Pintam Fantasias. Pintura de Expressão Livre com Adolescentes Deficientes Mentais Ligeiros. In A. Barca & M. Peralbo (Eds.), *Revista Galego/Portuguesa de Psicología e Educación*, 4,6,167-177.
- Martin, I., Gonçalves, D., Silva, A., Paul, C., & Cabral, F. P. (2007). Políticas Sociais para a Terceira Idade. In Osório, A. R., & Pinto, F. C. (Coord.). *As Pessoas Idosas: Contexto Social e Intervenção Educativa* (pp. 131-179). Lisboa: Instituto Piaget.
- Nazareth, J. M. (2009). *Crescer e Envelhecer – Constrangimentos e Oportunidades do Envelhecimento Demográfico*. Barcarena: Editorial Presença.
- Paúl, C. (2005). A Construção de um Modelo de Envelhecimento Humano. In Paúl, C., & Fonseca, A. M., (Coord.), *Envelhecer em Portugal. Psicologia, Saúde e Prestação de Cuidados* (pp. 21-42). Lisboa: Climepsi Editores.
- Paúl, C., & Fonseca, A. M. (2005). *Envelhecer em Portugal. Psicologia, Saúde e Prestação de Cuidados*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pereira, A. (2010). Percepção do Idoso sobre o seu nível de Qualidade de vida. *Revista Transdisciplinar de Gerontologia* 3, 2, 27-34.
- Portella, M., & Ormezzano, G. (2010). Arte-terapia no Cuidado Gerontológico: reflexões sobre vivências criativas na velhice e na educação. *Revista Transdisciplinar de Gerontologia*, 3, 2, 61-80.
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1945, 3.^aed. revista em 1958).
- Rigo, L. (2007). Idosos asilados: um percurso em arteterapia. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo*, 4, 2, 83-93.
- Silveira, N. (1992). *O Mundo das Imagens*. Rio de Janeiro: Ética.
- Sousa, A. B. (2005). *Psicoterapias Activas (Arte-Terapias)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (1^oVol.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Vasconcelos, E. A., & Giglio, J. S. (2007). Introdução da arte na psicoterapia: enfoque clínico e hospitalar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24, 3, 375-383.
- World Health Organization (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*. World Health Organization. 1-60. Acedido em 09 de Setembro de 2011, em: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf.

DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS DAS CRIANÇAS. UMA INTERVENÇÃO EM JARDINS DE INFÂNCIA DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Glória Ramalho
Mafalda Magalhães
Susana Cruz
Sofia Ferreira
Inês Elias

ISPA
K'cidade
Diferenças

gramalho@ispa.pt
mafaldaspmagalhaes@gmail.com
susanabatistacruz@gmail.com
sofia.ferreira@kcidade.com
ines.r.elias@hotmail.com

RESUMO: Vários autores afirmam que para que as crianças atinjam o sucesso escolar e adquiram as competências matemáticas desejáveis para a sua idade é necessário desenvolver um trabalho precoce, isto é, ainda antes da entrada no 1º ciclo. Assim, foi elaborado e desenvolvido o Projeto Numeracia Emergente no Pré-escolar (NEPE) que se enquadrou no trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela Equipa de Educação do K'CIDADE – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano, uma iniciativa da Fundação Aga Khan Portugal e da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Este projeto pretendeu favorecer: 1) o desenvolvimento de competências matemáticas em crianças de 4 a 5 anos de idade, relativamente ao sentido de número e 2) a sensibilização das educadoras para a utilização de estratégias potenciadoras desse desenvolvimento. Contou com a colaboração de 9 educadoras de agrupamentos em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e concretizou-se ao longo de 4 meses em 21 sessões de atividades lúdicas junto de mais de 200 crianças. No final da intervenção verificou-se a existência de um efeito positivo desta intervenção, fundamentalmente entre as crianças que tinham competências matemáticas iniciais mais fracas. Um ano depois, manteve-se a diferença de desempenho das crianças intervencionadas relativamente ao grupo não intervencionado.

Introdução

A matemática tem sido considerada nos últimos anos como uma área que deve ser trabalhada desde cedo (e. g. Ginsburg, 2002; Sarama & Clements, 2004; Sophian, 2004; Griffin, 2004). Em particular, o desenvolvimento do sentido de número tem sido alvo de muita investigação nos anos mais recentes, a partir da sua definição em 1992 atribuída a McIntosh, Reys e Reys. Para estes autores, sentido de número “refere a compreensão geral do número e das operações, em simultâneo com a

capacidade e tendência para usar essa compreensão de forma flexível na realização de julgamentos matemáticos e no desenvolvimento de estratégias úteis para lidar com números e operações. Reflete também uma tendência e uma capacidade para usar números e métodos quantitativos como um meio de comunicação, de processamento e de interpretação da informação. Resulta numa expectativa de que os números sejam úteis e que a matemática tenha uma certa regularidade” (p.3).

Muitos pais e professores consideram a matemática abstrata, simbólica e difícil, e portanto não apropriada para ser abordada com crianças muito novas porque elas não a compreenderiam nem lhe atribuiriam significado (Ginsburg, 2002). Este autor, discordando dessa crença, defende e apresenta evidência favorável a que as crianças sejam mais competentes do que muitos pensariam que elas são. Nas suas palavras, elas têm muito interesse em ideias matemáticas, mesmo no seu simbolismo e conseguem aprender matemática, beneficiando de uma abordagem educativa intencional, ainda que lúdica.

Esta comunicação dá conta de uma intervenção educativa no domínio do desenvolvimento do sentido de número realizada junto de crianças de 4 a 5 anos de idade em agrupamentos que integram Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), no ano letivo 2011-2012. Esta intervenção constituiu o Projeto Numeracia Emergente no Pré-escolar (NEPE) que se enquadrou no trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela Equipa de Educação do K’CIDADE – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano, uma iniciativa da Fundação Aga Khan Portugal e da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

O projeto NEPE baseou-se na literatura relativa à educação matemática no pré-escolar, em particular nas experiências de intervenção curricular já realizadas.

Desenvolver o Sentido de Número: Algumas Propostas de Intervenção

Para Ginsburg e Baroody (2003), as crianças em idade pré-escolar discriminam quantidades e compreendem as noções de juntar e retirar pequenas quantidades de objetos, assim como aprendem a contar ou a resolver problemas simples de tipo aditivo. Para aprender a reconhecer os números correspondentes a pequenas coleções, os autores recomendam que se comece por identificar cada um dos números individualmente. Deste modo, através da contagem, a criança começa a compreender o sistema numérico

e conseqüentemente a realizar operações de adição e subtração, entendendo o significado de número natural.

Partindo desse pressuposto, Ginsburg, juntamente com os seus colaboradores, desenhou um programa curricular para crianças em idade pré-escolar, Big Math for Little Kids (Ginsburg, Greenes & Balfanz, 2003). O objetivo desse programa é o de ajudar as crianças a pensar matematicamente e a explorar as ideias matemáticas em profundidade, durante largos períodos de tempo e através de várias atividades. Assente no quotidiano das crianças, o programa desenhado consiste em atividades divertidas, jogos e histórias. O programa usa tarefas pensadas para grandes e pequenos grupos e também de exploração individual, considerando o autor que as crianças precisam de aprender a comportar-se e a desenvolver os seus conhecimentos e competências em grupos alargados, beneficiando também de uma maior atenção do professor, possível apenas em pequenos grupos. Ginsburg (2002) caracteriza o programa como capaz de providenciar uma aprendizagem lúdica mas também intencional.

Vários outros autores referem a importância de atividades lúdicas no desenvolvimento de competências básicas nas crianças, bem como o aumento da sua motivação durante a aprendizagem da matemática quando envolvidas neste tipo de tarefas. Young-Loveridge (2004) pretendeu verificar se os jogos e os livros sobre numeracia tinham algum impacto nas diversas competências matemáticas, tais como, enumeração, adição, entre outras, em crianças de 5 anos. Para tal, as crianças foram retiradas da sala aos pares e realizaram as atividades com um professor especializado que utilizou jogos entre outros materiais. A autora relata que as crianças que entraram no programa aumentaram as suas competências matemáticas principalmente no conhecimento da sequência dos números, na identificação dos numerais, na realização de pequenas coleções de objetos e na adição de duas coleções. Salienta também a importância de as crianças terem beneficiado de um professor especializado, o que possibilitou que elas pensassem de forma mais avançada do que normalmente conseguiriam.

Sarama e Clements (2004), com base no estudo que realizaram sobre as estruturas básicas importantes para um bom desenvolvimento da matemática informal no pré-escolar, criaram trajetórias de aprendizagem relativas aos temas de números e de geometria que integraram no programa que designaram por Building Blocks. Este

programa inscreve-se num modelo de especificação de ideias e processos matemáticos, do seu desenvolvimento e, finalmente, da sua avaliação. Segundo os autores, os primeiros resultados desta avaliação indicam que esta abordagem pode significar ganhos de aprendizagem consistentes com os princípios definidos pelo National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

Griffin (2004) criou igualmente um programa de intervenção, o Number Worlds, especificamente construído para apoiar os educadores na abordagem do sentido do número com as crianças em idade pré-escolar. O programa apoia-se em cinco princípios: 1) construir as atividades com base no conhecimento que as crianças já possuem; 2) acompanhar a progressão natural dos conhecimentos; 3) abordar a fluência computacional bem como a compreensão conceptual; 4) promover muitas oportunidades de exploração ativa (hands-on), de resolução de problemas e comunicação e 5) expor as crianças a várias formas de representação do número em diversas culturas. De acordo com a autora, várias investigações evidenciam uma influência assinalável do Number Worlds sobre as competências matemáticas de crianças, fundamentalmente as de estatuto socioeconómico baixo, contribuindo para que se situem num nível idêntico ao dos seus pares aquando da sua entrada para a escola (ensino formal).

Também Brissiaud (1989) se debruça sobre os conceitos base para um bom desenvolvimento do sentido de número. Neste caso, privilegiando a associação de cada número à respetiva quantidade, favorece o uso dos dedos das mãos como coleções-testemunho e refere também a importância das constelações presentes em jogos como o dominó ou os dados, tudo no sentido de promover essa associação. O seu livro, editado em Portugal em 1989, ilustra uma trajetória de desenvolvimento apoiada em atividades e recorrendo a materiais que concretizam.

Em suma, a importância da educação matemática das crianças de 3 a 6 anos de idade é fundamental para as aprendizagens futuras dos conceitos mais complexos. As instituições National Association for the Education of Young Children – NAYEC e National Council of Teachers of Mathematics – NCTM afirmam que as crianças exploram, desde cedo, dimensões matemáticas do meio que as rodeia de modo a fazer sentido do mundo: comparam quantidades, descobrem padrões, navegam no espaço, resolvem pequenos problemas. E fazem algumas recomendações: i) favorecer o

interesse natural das crianças pela matemática através de brincadeiras e atividades quotidianas, que lhes permitam explorar ideias e processos matemáticos, assim como de experiências positivas no uso de matemática para a resolução de problemas, promovendo a curiosidade, a imaginação, a flexibilidade, a criatividade e a persistência; ii) partir das suas experiências e dos seus conhecimentos; iii) basear as práticas no desenvolvimento cognitivo, linguístico, físico e socio-emocional; iv) integrar a matemática noutras atividades; v) providenciar tempo, materiais e apoio para o envolvimento das crianças em contextos lúdicos que lhes permitam explorar e manipular ideias matemáticas (NAEYC, 2002).

Assim, e com base nesta literatura, foi desenhada uma intervenção em parceria com a instituição jardim de infância de agrupamentos TEIP com vista à promoção do desenvolvimento do sentido de número junto de crianças de 4 a 5 anos de idade. Foram desenhadas sessões de carácter lúdico especificamente dedicadas a este tema, para o que foram construídos materiais facilmente replicáveis por parte dos educadores.

A ideia fundamental que presidiu à organização do estudo que se apresenta foi a de averiguar a existência de um efeito positivo da intervenção no desenvolvimento matemático das crianças abrangidas. A secção seguinte elucida o método que enquadrou esta intervenção, ilustrando-a com alguns exemplos das sessões realizadas.

Método

O estudo de avaliação do eventual efeito da intervenção realizada adotou um design quase-experimental com uma componente longitudinal. Foram seleccionados dois grupos, um grupo de intervenção e um grupo de comparação e recolheu-se informação no início (pré-teste), no fim da aplicação do programa (pós-teste) e um ano depois, no final do 1º ano de escolaridade das crianças que transitaram para o 1º ciclo.

Participantes

Este projeto decorreu em 9 salas de 4 jardins-de-infância em regiões TEIP de uma zona suburbana na área da Grande Lisboa e envolveu 204 crianças e 9 educadoras. Destas crianças foram seleccionadas 80 para efeitos de administração do pré- e do pós-teste. Este subgrupo é assim designado por grupo de intervenção na apresentação de resultados. A razão de ser desta seleção decorre da necessidade de aplicar

individualmente o teste adoptado, o Test of Early Mathematics Ability – TEMA 3 (Ginsburg & Baroody, 2003), num tempo não superior a um mês. No caso desse intervalo de tempo ter sido mais alargado prejudicar-se-ia o período de desenvolvimento da intervenção.

O grupo de comparação integrou 50 crianças, de 5 salas de 2 jardins-de-infância da mesma região e de um agrupamento igualmente TEIP. A idade cronológica, no grupo de intervenção, variou entre os 47 e os 97 meses, com uma média de 62 meses; 56% eram rapazes, 44% raparigas. No grupo de comparação, a idade cronológica variou entre os 55 e os 74 meses, com uma média de 67 meses; 42% eram rapazes, 58% raparigas.

A avaliação do desempenho das crianças dos dois grupos foi realizada uma vez mais no final do 1º ano de escolaridade das crianças que transitaram para o 1º ciclo. Esta avaliação integrou 44 crianças, 27 das quais do grupo de intervenção e 17 do grupo de comparação.

Instrumentos

De forma a avaliar as competências matemáticas dos participantes no que diz respeito ao desenvolvimento do sentido de número, utilizou-se a tradução do TEMA 3, parte A, do teste de Ginsburg e Baroody (2003). O instrumento foi desenhado para crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 0 meses e os 8 anos e 11 meses, sendo constituído por um total de 72 itens que avaliam as suas competências matemáticas formais e informais. O número de itens previsto para cada idade varia entre 6 e 30. A duração da sua aplicação pode variar entre 45 e 60 minutos, embora não exista um tempo limite.

A administração do teste tem início no primeiro item correspondente à idade de cada criança. Assim, se uma criança tiver 3 anos, a aplicação do teste inicia-se no item 1; no caso dos 4 anos, o item 7 é o primeiro a ser administrado; para crianças de 5 anos o início tem lugar no item 15; aos 6 anos corresponde o item 22; aos 7 anos o teste começa no item 32 e, finalmente, aos 8 anos o item 43 será o primeiro a ser administrado.

O TEMA 3 foi aplicado individualmente a cada criança de ambos os grupos, de intervenção e de comparação, e teve início no primeiro item desenhado para a sua idade

cronológica. Se a criança não acertar 5 questões consecutivas, administram-se os itens imediatamente anteriores até conseguir uma sequência de 5 certos, assumindo-se então que a criança domina as competências envolvidas nos itens antecedentes. A prova termina quando se obtêm consecutivamente 5 respostas erradas. O pressuposto é o de que as restantes questões seriam igualmente respondidas incorretamente ou não respondidas.

A aplicação desta prova é analisada através do score bruto (inicial, final e diferido), que corresponde ao número total de respostas corretas dadas pelas crianças. Um outro indicador desta prova, o MAS, medida das competências matemáticas das crianças tendo em conta a sua idade cronológica, não é apresentado uma vez que refere a norma americana, não estando o teste validado na população portuguesa.

Intervenção

O programa NEPE contou com um conjunto de atividades inscritas em 21 sessões, com uma duração de cerca de 45 minutos, que ocorreram num período de 4 meses – de Fevereiro a Maio de 2012. As atividades foram planeadas e construídas tendo em conta o nível de conhecimentos das crianças e o trabalho de diversos autores (e.g. Brissiaud, 1989; Sarama & Clements, 2004; Ginsburg & Baroody, 2003). Em todo este processo foi solicitada a colaboração das educadoras das salas em que a intervenção teve lugar. Nas várias sessões realizadas contou-se com a sua participação e apreciação crítica relativamente às várias atividades propostas.

Todas as sessões seguiram uma estrutura semelhante: um primeiro momento dedicado ao acolhimento e à apresentação das atividades a serem realizadas e respetivos materiais; no segundo e terceiro momentos realizavam-se duas atividades. Nalgumas delas solicitou-se a presença de todas as crianças, num grupo único e grande, e noutras formaram-se pequenos grupos, que foram geridos pela animadora e pela educadora, com o apoio por vezes da auxiliar de ação educativa. A maioria dos materiais utilizados nas sessões foi construída pelas dinamizadoras do projeto, com o intuito de serem ferramentas úteis na apropriação de conceitos matemáticos por parte das crianças. A utilização de estratégias e materiais foi diversificada: utilizaram-se canções, histórias já existentes, jogos como o loto ou o dominó, e outros construídos expressamente para o efeito.

Procedimentos de análise de dados

Para a comparação dos desempenhos globais entre o grupo de intervenção e o de comparação na evolução do pré- para o pós-teste e também para o teste diferido, utilizou-se a análise de variância para dados repetidos relativamente ao score bruto.

Na análise mais detalhada da evolução dos respondentes com diferentes níveis de desempenho inicial até ao pós-teste, agregaram-se os sujeitos em três grupos de acordo com os valores de score bruto: i) inferiores a 15, ii) entre 15 e 30, iii) superiores a 30. Comparou-se em seguida a diferença média entre os valores iniciais e finais do score bruto para cada um destes grupos, através do teste t-Student para amostras independentes.

O escrutínio das competências favorecidas pela aplicação do projeto NEPE foi realizado através de uma análise de frequências das respostas aos vários itens.

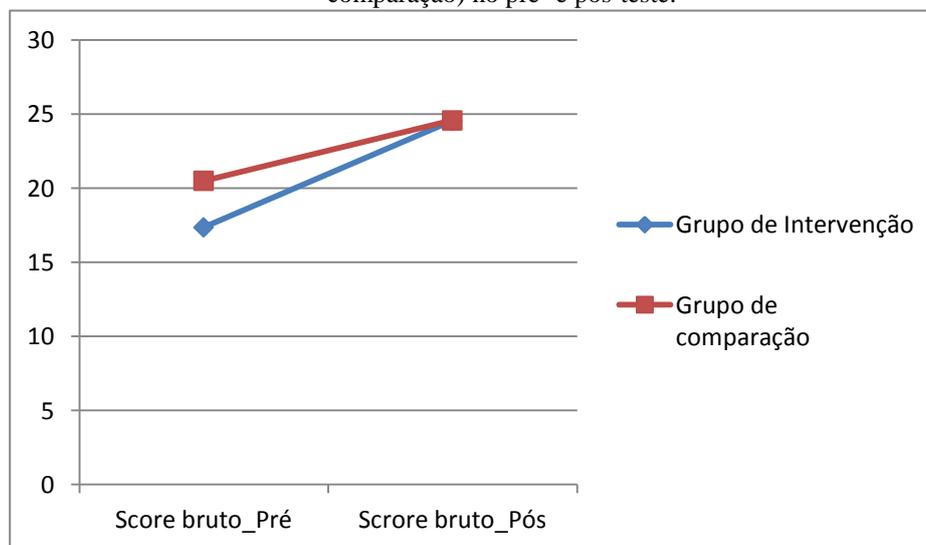
Finalmente, a componente longitudinal introduzida no projeto considerou a evolução dos participantes ao longo das três etapas de avaliação em termos de score bruto: pré-teste, pós-teste e teste diferido.

Em todas estas análises foi utilizado o software estatístico IBM SPSS (versão 21) e adoptado um nível de significância de 0.05.

Resultados

A figura que se segue ilustra a comparação entre score bruto inicial (pré-teste) e final (pós-teste) nos dois grupos.

Figura 1: Valores médios do score bruto das crianças dos dois grupos (intervenção e comparação) no pré- e pós-teste.



Através da Figura 1 verifica-se que existiu uma evolução do score bruto do pré-para o pós-teste em ambos os grupos, querendo isto dizer que o número de respostas corretas das crianças aumentou do início para o fim do projeto, em ambos os casos. Esta evolução foi significativamente mais acentuada no grupo de intervenção do que no grupo de comparação ($F_{1,125}=12,6$; $p=0,001$) com um valor cerca de duas vezes superior.

Verifica-se também que a variabilidade do score bruto diminuiu no grupo de intervenção (o desvio-padrão passou de 8,762 para 7,769) e aumentou no grupo de comparação (de 8,291 para 8,483), o que indica que no primeiro grupo se tendeu para uma maior homogeneidade de desempenhos, contrariamente ao sucedido no segundo grupo.

Estes resultados levantam a questão de se saber qual o nível de desempenho inicial que veio a usufruir de uma evolução mais marcante. Recorreu-se então à partição do score bruto inicial em três intervalos: 1) de 0 a 15; 2) de 15 a 30 e 3) superior a 30. Comparou-se em seguida a diferença entre os valores iniciais e finais do score bruto nos dois grupos. Os resultados obtidos apontam para uma diferença significativa entre os dois grupos no primeiro nível ($t = 2,545$; $df= 40$; $p=0,015$). No segundo nível a diferença entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação revelou-se muito próxima da significância ($t = 1,906$; $df=70$; $p=0,061$) e no último nível esta diferença não é significativa. Conclui-se daqui que foram os alunos mais fracos que mais evoluíram em resultado da intervenção realizada.

Uma averiguação da qualidade da melhoria das capacidades das crianças do grupo de intervenção foi levada a cabo através da análise da variação da percentagem de correção das respostas dadas aos itens entre o pré- e o pós-teste.

Nesta análise consideraram-se apenas os itens aos quais mais de metade das crianças do grupo de intervenção respondeu.

No pré-teste a maioria dos respondentes já era capaz de efetuar contagens e reproduzir quantidades até 10 objetos, mas revelou muita dificuldade em ler e escrever numerais de um dígito bem como efetuar comparações entre eles.

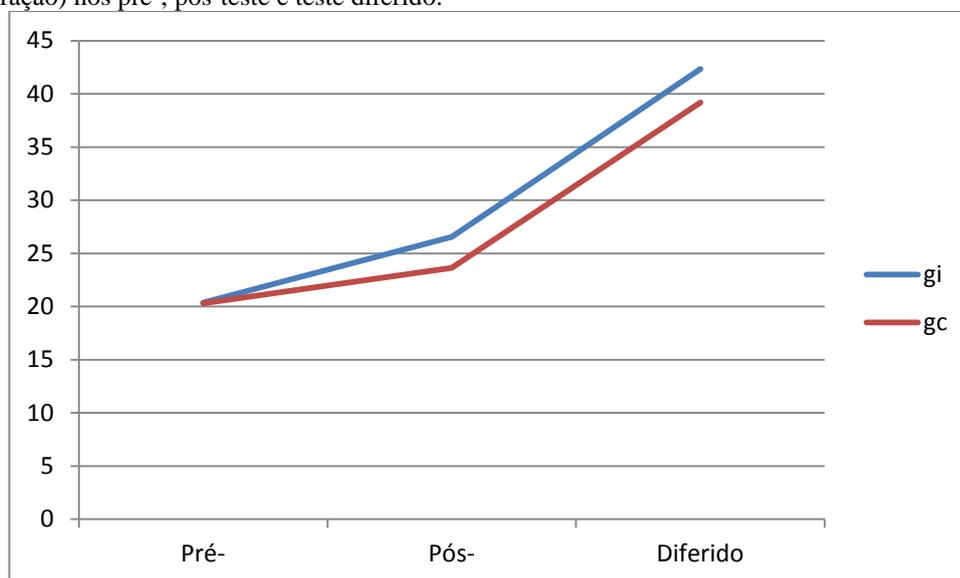
No pós-teste os resultados apontam para uma melhoria nas capacidades envolvidas nas contagens para além de 10, progressivas e regressivas, na resolução de problemas aditivos com números pequenos (até 9), na representação mental da linha

numérica, bem como na comparação de números inferiores a 10, embora as dificuldades se tenham mantido nas atividades de escrita e de leitura de numerais de dois dígitos.

De uma forma geral pode-se afirmar que as diferenças manifestadas envolvem capacidades ainda básicas do desenvolvimento do sentido de número, o que é consonante com os resultados já revelados sobre o maior sucesso do programa junto das crianças com maiores dificuldades iniciais.

No final do 1º ano de escolaridade das crianças que transitaram para o 1º ciclo foram uma vez mais avaliadas as competências matemáticas em ambos os grupos através do TEMA 3. Os resultados desta evolução estão ilustrados na Figura 2.

Figura 2: Valores médios do score bruto das crianças dos dois grupos (intervenção e comparação) nos pré-, pós-teste e teste diferido.



Como se pode verificar, a distância em termos médios entre os dois grupos manteve-se um ano após o final da intervenção. Este resultado deve ser lido com cuidado, uma vez que só foram consideradas as crianças que no final da intervenção, dada a sua idade, transitaram para o 1º ciclo.

Afirma-se assim que o projeto NEPE teve impacto no desenvolvimento matemático das crianças que dele fizeram parte, e que esse impacto se manteve uma vez decorrido o 1º ano de escolaridade. Considera-se, deste modo, que foi cumprido o seu primeiro objetivo: o desenvolvimento de competências matemáticas em crianças de 4 a 5 anos de idade. O segundo objetivo do projeto, o envolvimento das educadoras, incluiu

a sua participação em todas as atividades e a reflexão crítica que sobre elas fizeram. Um primeiro passo na efetivação de uma colaboração que se pretende mais intensa.

Conclusões

O desenvolvimento da matemática tem sido estudado por vários autores, que referem que os conceitos devem ser trabalhados precocemente (e.g. Ginsburg & Baroody, 2003; Griffin, 2004); se as estruturas básicas forem bem apreendidas então a criança terá mais sucesso nas suas aprendizagens futuras. Esta foi a base fundamental da construção do programa para o desenvolvimento do sentido do número, NEPE.

À semelhança dos programas já anteriormente referidos o NEPE foi concebido para promover a evolução das aprendizagens das crianças do pré-escolar na área da numeracia. O desenho deste projeto teve em conta a importância de proporcionar atividades contextualizadas em situações do dia-a-dia das crianças e através de propostas de carácter lúdico, importância essa já largamente referida por diversos investigadores. A organização da sequência das atividades estruturou-se de acordo com as trajetórias de aprendizagem relativas ao desenvolvimento do sentido de número de Brissiaud (1989) e Ginsburg e Baroody (2003). A relevância da introdução da linguagem matemática através da leitura de histórias é também referida enfaticamente no trabalho de Greenes, Ginsburg e Balfanz (2004). Finalmente, a alternância da apresentação das situações a um grupo grande de crianças ou a grupos mais restritos recomendada por Sarama e Clements (2004) foi também considerada.

Para aferir a adequação deste projeto aos objetivos já identificados foi efetuada a sua avaliação recorrendo à apreciação das competências matemáticas das crianças através da administração do instrumento TEMA 3 antes e depois da intervenção, aos participantes e aos não participantes no projeto NEPE.

A evidência recolhida aponta em primeiro lugar para uma melhoria generalizada das competências matemáticas das crianças envolvidas o que contribui para validar o projeto e as bases conceptuais em que ele assentou.

Os resultados apontam também para uma melhoria mais acentuada dessas competências nas crianças que inicialmente tinham mais dificuldades nos conceitos básicos matemáticos abordados, indo ao encontro do que Griffin (2004) tem afirmado,

no sentido de acorrer especialmente a crianças com maiores carências iniciais neste domínio.

Quando se analisam mais em pormenor as capacidades conquistadas ao longo do projeto NEPE verifica-se a sua consonância com a literatura existente. A identificação de números maiores e menores até ao limite de 10, o alargamento do campo de contagem para além da dezena, bem assim como a perceção de que quando adicionam alguma coisa a conjuntos estes ficam maiores estão de acordo com os fundamentos do trabalho de Brissiaud (1989): até aos 5 anos as crianças conseguem não só fazer comparações relativamente à quantidade ou ao tamanho como também identificar o resultado de uma adição. De acordo com o mesmo autor, as crianças contam para além do domínio em que são capazes de efetuar estes cálculos. Toda esta evidência vai também ao encontro da expectativa de Ginsburg e Baroody (2003). Estes autores consideram em particular que existe bem cedo uma boa representação mental da linha numérica até 10.

Quanto às dificuldades ainda identificadas no final do projeto, envolvendo leitura e escrita de numerais de dois dígitos, verifica-se que a expectativa para a concretização destas competências é relegada para idades ligeiramente superiores: para Ginsburg e Baroody (2003) já perto dos sete anos de idade.

O envolvimento das educadoras, igualmente pretendido com esta intervenção, contou com a sua participação e análise crítica das propostas apresentadas, um primeiro passo para uma colaboração mais intensa que se deseja vir a fomentar no futuro próximo, através de uma Oficina de Formação que lhes disponibilize, com maior sistematização, um enquadramento conceptual das atividades e, ao mesmo tempo, promova a sua autonomia na realização destas com as crianças das suas salas.

Em conclusão, pode-se afirmar que o NEPE revelou ter potencialidades. Convirá agora prosseguir na sua aplicação mais alargada, corrigindo imperfeições e lacunas que se irão detectando.

Para concluir, verifica-se que as crianças podem aprender matemática de uma forma divertida, embora desenhada de forma intencional, tendo a consciência do papel das educadoras, das famílias e de outros agentes educativos no seu desenvolvimento. É, então, importante prosseguir este caminho que proporciona a integração da matemática no quotidiano das crianças, permitindo o desenvolvimento do seu gosto pela mesma.

Referências bibliográficas

- Brissiaud, R. (1989). *Como as Crianças Aprendem a Calcular*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ginsburg, H. (2002). *Little Children, Big Mathematics: Learning and teaching in the pre-school*. Recolhido em http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED476078&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED476078, em Novembro de 2010.
- Ginsburg, H., & BAROODY, A. (2003). *Test of Early Mathematics Ability. 3rd Edition*. Austin, Tx: Pro-Ed.
- Greenes, C., GINSBURG, H., & BALFANZ, A. (2004). Big Math for Little Kids. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 159-166.
- Griffin, S. (2004). Building number sense with Number Worlds: a mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 173- 180.
- Mcintosh, A., REYS, B., & REYS, R. (1992). A Proposed Framework for Examining Basic Number Sense. *For the Learning of Mathematics, 12* (3), 2-8.
- Naeyc (2002). *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings - Position Statement*. Recolhido em <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/psmath.pdf>, em Junho de 2012.
- Nctm (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Sarama, J., & CLEMENTS, D. H. (2004). Building Blocks for early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 181-189
- Sophian, C. (2004). Mathematics for the future: developing a Head Start curriculum to support mathematics learning. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 59-81.
- Young-Loveridge, J. M. (2004). Effects on early numeracy of program using number books and games. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 82- 98.

ENSINO EM GRUPO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS NO CONTEXTO DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Ana Roseli Paes dos Santos
Maria Helena G. Leal Vieira

Universidade do Minho
Universidade do Minho

anaroseli@ie.uminho.pt
m.helenavieira@ie.uminho.pt

RESUMO: As expressões artísticas são áreas ricas em si mesmas, e também pelo seu potencial no desenvolvimento de uma série de competências e aptidões transversais, cognitivas, sociais e culturais; no entanto, elas apresentam dificuldades de implementação na escola pública generalista devido a problemas relacionados com a formação de professores e também com processos precoces e mal delineados de interdisciplinaridade, que dificultam a aprendizagem efectiva das linguagens artísticas. Esta pesquisa, em desenvolvimento na Universidade do Minho aborda a temática do ensino em grupo de instrumentos musicais heterogêneos, no contexto da escola pública portuguesa e brasileira. Ao questionar alguns dos processos pedagógicos de ensino musical vigentes nos dois países nos ramos genérico e especializado procurou-se, por meio de uma investigação com base num paradigma qualitativo, estudar dois casos (Stake, 2006) para conhecer e compreender o processo de ensino-aprendizagem por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais no âmbito pedagógico, epistemológico, político e cultural. Considerando dois projetos bem-sucedidos de ensino instrumental em grupo em Portugal e no Brasil, houve a necessidade de realizar esta investigação que permitisse estudar, identificar e descrever as boas práticas e sistematizar um conjunto de sugestões do ponto de vista pedagógico, curricular e político para que, no futuro, possam subsidiar a elaboração de projetos de intervenção de políticas curriculares.

Introdução

As expressões artísticas são disciplinas dentro do currículo do ensino que têm despertado preocupações e questionamentos em vários países sobre o papel e o espaço das artes no sistema educativo, alargando a discussão e a reflexão para a especificidade da Educação Musical. O fato de muitas vezes serem consideradas disciplinas optativas mesmo sendo descritas em muitos diplomas como obrigatórias, levam-nas a um desmérito, fazendo com que se acredite que o importante na formação do aluno é saber ler, escrever e contar, idéias vigentes em séculos passados. É lastimável que ainda hoje tenhamos que discutir a importância da educação artística e defender razões para a sua inclusão no espaço educativo, assegurando assim a formação básica no domínio das artes a todos os cidadãos. A educação artística justifica-se por si mesma, pelo caráter criativo e sensível do próprio homem. Portanto, é preciso ter em mente que a educação

artística neste século caracterizado pela globalização, pelo pluralismo, ligado por sistemas de redes de comunicações e, ao mesmo tempo, fechada numa cultura homogenizada, obriga-nos a repensar um modelo centrado no desenvolvimento de processos criativos que potencializem no aluno sua capacidade de perceber o mundo que o cerca, e de sensibilizá-lo para a importância da sua identidade cultural. Desse modo, a educação artística, nas suas várias especificidades, torna-se uma área disciplinar privilegiada por perspectivar a afirmação da singularidade articulando a imaginação, a razão e a emoção. Nesse sentido, sendo a escola pública um espaço que acolhe a todos os indivíduos, ela é o local privilegiado para construção e transformação social dos conhecimentos, dos valores sociais, das múltiplas culturas e, portanto, deve tratar a educação artística nas diversas artes com muito rigor qualitativo e com metas verdadeiramente democráticas. A escola pública pode beneficiar-se de experiências artísticas informais, como acontece num dos *casos* em estudo, trazendo para dentro da geografia escolar práticas bem-sucedidas. O estudo desenvolvido trata do ensino musical, entendendo que este faz partes das expressões artísticas não apenas como meio utilizado para se expressar esteticamente, mas como um meio de transmissão e aquisição de conceitos e de técnicas de uma linguagem artística específica. Dessa forma, é importante que o educador esteja habilitado a desenvolver e a adotar novas práticas pedagógicas que venham contribuir para o conhecimento e valorização das identidades, das capacidades e das vocações individuais, bem como para preparar o aluno com uma educação para a vida e na vida em consonância com a contemporaneidade. Este é um dos grandes desafios que nos apresentam as expressões artísticas dentro do currículo da escola generalista.

Expressões Artísticas no currículo escolar

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo Português, bem como a Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, são leis que estabelecem o quadro geral do sistema educativo, os quais devem ser desenvolvidos ao longo da educação básica dos cidadãos. Em ambos os diplomas é assegurado aos cidadãos dos dois países o direito à formação geral indispensável para o exercício da cidadania. O ensino das artes é referenciado e indicado, em ambos os diplomas, para toda a educação básica. Cada um dos dois países

adota orientações, quer através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-BR) quer através do Currículo Nacional (CN-PT) para organizarem e orientarem o ensino básico; no caso de Portugal a organização é feita em três grandes áreas: área de Formação Social e Pessoal, área de Conhecimento do Mundo e área de Expressão e Comunicação. É na área de Expressões que se prevê o desenvolvimento do educando ao nível expressivo em quatro áreas distintas: musical, dramática, plástica e motora. Por sua vez, a estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros está dividida em oito áreas: área da Língua Portuguesa, área da Matemática, área das Ciências Naturais, área da História, área da Geografia, área da Educação Física, área da Língua estrangeira e área das Artes, sendo esta última a área responsável pela formação das expressões artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

No âmbito das expressões artísticas, a nossa atenção é focada na área musical. Para a legislação educacional portuguesa, essa área apresenta nomenclaturas distintas e com objetivos diferentes na pré-escola e no ensino básico. Apenas a título de esclarecimento: no 1º ciclo a legislação indica que as Expressões Artísticas sejam trabalhadas de forma integradas e em monodocência, com a possibilidade de coadjuvação por um professor especialista, e no 2º e 3º ciclos que sejam trabalhadas, respectivamente, com um professor especialista, assumindo a nomenclatura de Educação Musical. No 2º ciclo são aprofundados os conhecimentos musicais e no 3º ciclo a Educação Musical é de carácter opcional (Currículo Nacional do Ensino Básico, p.149).

Ramificação do ensino da Música em Portugal

O ensino musical em Portugal é ramificado em duas vertentes, ensino musical genérico (DL344/90, Cap.2, art.7º), o que acontece nas escolas de ensino genérico e contribui para a formação geral do aluno, e o ensino musical especializado (DL344/90, Cap.2, art.11º) que acontece nos conservatórios e academias, e também nas escolas profissionais de música, e contribui para uma formação especializada vocacional. Vieira (2008, p.641) diz que esta ramificação é consequência de um processo histórico, decorrente do processo de democratização ocorrido em Portugal nos anos 70 com a Reforma de Veiga Simão, e constituindo-se num caso único no conjunto dos saberes do sistema educativo.

O ensino da música na vertente especializada é ministrado nos conservatórios, nas academias de ensino vocacional e nas escolas profissionais e, de acordo com a Portaria n.º691/2009, os planos de estudo integram três componentes curriculares: as disciplinas curriculares determinadas no Currículo Nacional, as disciplinas da formação vocacional e as disciplinas de Formação Cívica e de Projeto. Oferecem três modos de frequência: integrado, articulado e supletivo. No modo de frequência integrado são ministradas no mesmo espaço físico as três componentes curriculares; no modo de frequência articulado as componentes curriculares são ministradas em espaços físicos diferentes, as disciplinas da formação vocacional são ministradas nas escolas vocacionais, enquanto que as outras duas componentes curriculares são ministradas nas escolas genéricas; no modo de frequência supletivo são ministrados integralmente as três componentes do currículo na escola genérica e paralelamente todas as componentes do ensino vocacional nas escolas especializadas.

Embora, como diz Vieira (2008, p.641), o ensino da música na escola generalista tenha raízes históricas profundas, o ensino da música como uma disciplina autónoma, e acessível a todos os alunos da escola pública é bastante recente. Foi somente por volta dos anos 60 e 70 que esse ramo de ensino da música teve um impulso com a divulgação de métodos pedagógicos desenvolvidos por Carl Orff, Edgar Willems e Emile Jacques Dalcroze. Nas conclusões do estudo de Vieira (2008, p.643), ela assinala que essa é a época durante a qual a disciplina de educação musical no ensino genérico começa, de fato, a centrar-se em aspectos específicos da linguagem musical, do desenvolvimento da criatividade e da discriminação auditiva, em vez de funcionar apenas como veículo de transmissão para outros saberes ou conceitos.

A inconstância do ensino da Música no Brasil

A existência do ensino de música nas escolas brasileiras pode ser identificada, como sublinha Pereira (2010, p.6), desde o século XVI de “uma forma irregular e descontinuada”. Ao chegar ao Brasil, Tomé de Souza traz consigo o Padre Manuel da Nóbrega, marcando a atuação jesuítica na educação do povo brasileiro, na qual incluía já o ensino da música, num período que vai de 1549 até 1759. Durante o primeiro e o segundo reinado, no Rio de Janeiro, em 2 de dezembro de 1837 foi institucionalizado o Colégio Pedro II e o ensino da música fazia parte do currículo regular da instituição, de

acordo com o Regulamento de 1 de fevereiro de 1841, capítulo XIX n.º 8. Muitas reformas aconteceram no ensino e, em 1879, o Decreto n.º 7.247, de 19 de abril, aborda o ensino da música como disciplina obrigatória do currículo escolar.

Durante a primeira República cria-se o curso de formação de professores de música e o Decreto n.º 982 de 8 de novembro de 1890 regulamenta o ensino instrumental na escola pública; na chamada Escola Normal (DL 982/1890 art. 3º) consta no currículo do curso de artes a “leitura musical e estudo completo do solfejo; cânticos escolares, morais e patrióticos; coros; estudo elementar do piano” (Pereira, 2010 p.16).

Na década de 20/30, inspirados nos princípios da Escola Nova, o movimento denominado “os pioneiros”, impulsiona reformas educacionais que incluíam a proposta de educação musical de Dalcroze no currículo escolar. Adotando, do ponto de vista das filosofias da educação musical, os chamados “métodos ativos”. Estes “escolanovistas” representavam a vanguarda na educação com um ideário de uma política educacional, uma teoria de educação e uma metodologia própria, que consistia em procurar, transformar a velha pedagogia empírica em uma “ciência da educação”, centrada numa aprendizagem realizada pelo aluno a partir da descoberta orientada dos seus próprios interesses e motivações, em vez de centrada num programa exterior e imposto de fora pelo mestre ou pelo professor. Para além da mudança de paradigma epistemológico, a educação musical surgia também num espírito de democratização do ensino da música, porque deveria atingir a todas as crianças em idade escolar de todo o país. Estabeleceu-se então muito claramente a distinção entre o fazer musical dos conservatórios (voltado aos mais vocacionados e a uma profissionalização) e outro fazer musical “genérico” voltado a uma difusão ampla da educação musical. Esse movimento foi encabeçado por Heitor Villa-Lobos, com a finalidade de ser aplicado em todo o território nacional, cujo foco era despertar nos alunos uma noção de civismo e patriotismo, alinhado com o pensamento político da época de uma educação para as massas. Com foco nacionalista, esse movimento, chamado “Canto Orfeônico”, estabelecia na época uma imagem de um Brasil capaz, civilizado, e o ensino da música representaria, assim um índice de desenvolvimento. Entretanto, atender a uma massa escolar demandava formar mais professores, desafio que não se conseguiu superar e que hoje está em franca discussão por especialistas e governantes em consequência do Decreto Lei n.º11.769/2008 que torna obrigatório o ensino da música nas escolas de ensino básico.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na primeira versão Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, substituiu o Canto Orfeônico pela Educação Musical (Parecer n.º 383/62 homologado pela Portaria Ministerial n.º 288/62). Em consequência aos acontecimentos políticos que sucederam, a educação foi deixada para segundo plano embora tomasse o cariz autoritário do Regime Militar.

Em 1971, a reformulação da LDB, de 11 de agosto, é o marco mais representativo e drástico para a educação musical, o que significou mudanças em várias determinações do ensino de 1º e 2º graus, instituindo a Educação Artística (DL 869 Art. 7). Para Maura Pena (2010, p.25), a implantação da Educação Artística contribuiu “para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas, a cargo de um único professor”. Aqui se notam semelhanças com os primeiros anos da formação generalista portuguesa, semelhanças que persistem em dificultar a aprendizagem consistente das linguagens artísticas nos dois países, ficando assim o domínio real dessas linguagens reservado a um grupo restrito de alunos, mais privilegiados, e não devidamente selecionado.

A transição dos governos, do período ditatorial para a democracia, exigiu uma reformulação e nova redação da Constituição Federal, e conseqüentemente uma nova legislação para a educação – Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Esta lei introduz no Capítulo 2, § 2º o artigo 26 “[...]. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, significando apenas mudança textual sem trazer implicações práticas ou rupturas com o sistema até então em vigor. Pereira (2010, p.28) sublinha que “[e]sse descompasso entre legislação e políticas públicas, assim como a persistência da indefinição e ambigüidade, verificadas no período de vigência da disciplina Educação Artística, instituída pela LDB 71, têm contribuído para o esvaziamento do ensino de música nas escolas desde a década de 70 – durante o regime militar – até os dias de hoje”.

No entanto, impulsionados por tantas contradições, partiu da sociedade civil uma campanha pública nacional em parceria com a Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, que apresentou um projeto de lei com o objetivo de acrescentar dispositivos à Lei n.º 9.394/96 para incluir, como conteúdo obrigatório no ensino da Arte, a música, as artes plásticas e as artes cênicas; passando o Art.26 para a atual

redação “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.” (NR) (Redação da LEI n.º 11.769/2008) para entrar em vigor no ano de 2011.

Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais

O ensino coletivo de instrumentos musicais pode ser definido como uma metodologia específica, ou seja, uma prática de ensino utilizada para a aprendizagem musical realizada em grupos, em que todos os participantes envolvidos aprendem em conjunto, aprendem uns com os outros e se desenvolvem em grupo. Esta metodologia tem como requisito a participação **concomitante** de todos os educandos aprendendo e desenvolvendo a técnica de um instrumento. O grifo é intencional para chamar a atenção para uma confusão constante, que pudemos observar durante a pesquisa sobre essa metodologia, com outras práticas musicais realizadas em grupo, mas que não são verdadeiro “ensino em grupo” (como é o caso da prática de orquestra, cujo objetivo é trabalhar a interpretação em conjunto com o maestro de determinado repertório, e a prática de *master class*, em que se tem um aluno servindo de modelo para os outros que apenas o observam).

A realidade do ensino instrumental em grupo em Portugal e no Brasil apresenta panoramas bastante distintos. No Brasil, quer para a prática do ensino coletivo quer no que respeita à pesquisa teórica é possível identificar diversos projetos em diferentes pontos do país, que são objeto de estudo de várias universidades como, por exemplo, a Federal da Bahia, a Federal de Goiânia, a Estadual de Londrina e a de São Paulo (BARBOSA, 1996; CRUVINEL, 2005; GALINDO, 2000; KLEBER, 2006; SANTOS, 2001; TOURINHO, 1995; dentre outros). Destacam-se também projetos pioneiros no Brasil como o *Projeto Espiral* desenvolvido por Alberto Jaffé e o *Projeto das Bandas Comunitárias* criado por José Coelho de Almeida que aconteceram fora do contexto escolar, sendo desenvolvidos em organizações sociais.

Em Portugal, o ensino instrumental em grupo nas escolas é uma realidade ainda incipiente, cuja prática se encontra vinculada, sobretudo, ao ensino especializado ou vocacional através da Portaria 691/2009 de 25 de junho (artigo 7º, n.º5 alínea b), que introduz a prática do ensino em *minigrupo*, sendo que “[a] metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é leccionada individualmente, podendo a

outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos”. Wagner Diniz, que presidiu o Conselho Executivo da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa no período 2000-2009, comentou na sua entrevista para este estudo que, na prática, as aulas em minigrupos funcionavam como *Master classes* (um aluno tocava enquanto o outro observava); descaracterizando o que entendemos por ensino em grupo. Já a pesquisa teórica sobre essa forma de aprendizagem, sobre suas raízes, suas potencialidades pedagógicas e possíveis contextos de aplicação é, entretanto, muito limitada, estando centrada, sobretudo, na Universidade do Minho, pioneira nos estudos, sob a orientação da Professora Helena Vieira, na Universidade de Aveiro e, recentemente, em 2012, no Instituto Politécnico do Porto.

Metodologia

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, tendo como característica mais abrangente a mencionada por Patton citado por Mazzotti (1996, p.13).

A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Dessa posição decorrem as três características essenciais aos estudos qualitativos: a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de um estudo de casos múltiplos (STAKE, 2006), já que investiga a prática do *ensino em grupo de instrumentos musicais de cordas* em dois contextos: o Projeto *Orquestra Geração* de uma Escola de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos na Amadora (PT) e o *Ensino Coletivo de Cordas* de um Conservatório em Tatuí (BR). A escolha dos casos foi feita devido ao extraordinário interesse que representam para o “caso” em estudo (*o ensino em grupo de instrumentos musicais de cordas*), por se apresentarem como projetos de reconhecido sucesso e também pelo fato de o desenho da pesquisa privilegiar, deliberadamente, o exame detalhado e a descrição intensiva do fenômeno.

Em função de a investigação estar em desenvolvimento, serão apresentados os resultados preliminares do estudo, convocando a experiência dos profissionais e a voz das crianças e adolescentes em entrevistas semiestruturadas.

Objetivos

Neste estudo consideramos entre as expressões artísticas o ensino musical, tendo como reflexão duas situações institucionais diferentes, sendo uma a educação musical generalista e outra a educação musical vocacional. Embora os saberes e as competências nas duas instituições tenham graus diferentes de aprofundamento, o estudo tem como ponto fulcral o *ensino e a aprendizagem em grupo de instrumentos musicais*. Sendo assim, são objetivos deste estudo:

- a) estudar a prática do ensino coletivo de instrumentos musicais e as implicações dessa prática em dois contextos: *Projeto Orquestra Geração* – Escola de Ensino Básico de 2º e 3º ciclos (Portugal); *Projeto Ensino Coletivo de Cordas* – Conservatório Dramático e Musical (Brasil);
- b) averiguar por quais razões o ensino coletivo parece alcançar mais rapidamente resultados tanto musicais quanto sociais;
- c) descrever aspectos concretos de pedagogia de grupo e sistematizá-los;
- d) questionar possíveis inferências do ensino coletivo na formação de professores, quanto à aquisição do conhecimento sobre o ensino em grupo de instrumentos musicais;
- e) apresentar resultados passíveis de serem aplicados na melhoria de projetos curriculares nas escolas genéricas e nos conservatórios.

Amostra

A escolha dos profissionais foi intencional, abrangendo alguns dos professores de instrumentos de cordas, os coordenadores nos dois contextos e crianças e adolescentes que aceitaram participar com as devidas autorizações de seus pais ou responsáveis. Assim, colaboraram os professores de violino do Programa Ensino Coletivo de Corda, o Coordenador Pedagógico e alunos do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí (BR) e, no contexto português do Projeto Orquestra Geração da Escola de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga (PT) colaboraram professores de violino, e de viola d'arco, o Coordenador Nacional do projeto e o Adjunto da Direção da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa. Entretanto, à medida que o estudo foi avançando incorporou-se também a fala de profissionais envolvidos com o ensino e a aprendizagem em grupo de instrumentos musicais, mas externos aos contextos selecionados.

Instrumentos

A recolha de dados é feita através de observação e entrevistas semiestruturadas conduzidas com questões pré-determinadas que orientaram a sequência das perguntas. As entrevistas foram agendadas previamente de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, realizadas individualmente e no espaço escolar com durações variáveis de tempo entre uma e duas horas, gravadas em áudio, transcritas pela investigadora e após a transcrição enviadas aos participantes. A confidencialidade foi um ponto tratado desde o início da investigação. Assim, foi esclarecido aos participantes (verbalmente e mediante carta de aceite) a natureza do estudo de caso, a atividade pretendida, a demanda de tempo e o encargo a cada um (STAKE, 2006, 2009).

Procedimentos

Para a análise dos dados, a técnica utilizada foi a Análise de Conteúdo, porque a intenção foi compreender, para além dos significados imediatos, aquilo que está por detrás das palavras que se analisam (BARDIN, 2011). Para tal, utilizou-se um sistema de categorias e em seguida fez-se análise dedutiva e indutiva. As categorias seguiram um misto de análise dedutiva – com pré-determinação de acordo com uma referência teórica; e de análise indutiva – com categorias que emergiram dos dados. (MILES & HUBERMAN, 1994; PATTON, 2002)

Resultados Parciais

Podemos salientar alguns pontos importantes evidenciados no estudo até o momento da pesquisa, do ponto de vista dos fundamentos:

- a) *filosóficos*: esta metodologia se enquadra numa perspectiva humanista com o objetivo claro de uma formação integral do aluno, transformando as condições de vida do educando, bem como o ponto fulcral do grupo é gerar o conhecimento em contexto social de acordo com as teorias sócio-cognitivas de forma dialógica com perspectivas de mudanças sociais nas condições de dominação como diriam Bourdieu (2001) e Paulo Freire (1997);
- b) *psicológicos*: neste aspecto o ponto marcante da metodologia é a motivação como impulsionadora da aprendizagem, a ideia de um modelo em que um aluno que resolveu seus problemas técnicos ensina os colegas do grupo da mesma forma que e o

professor, respeitando os limites, as diferenças e o *time* dos colegas; modos claramente identificados na teoria de fluxo de Csikszentmihalyi (2000) e da modelagem de Bandura (2008);

- c) *sociológico*: deste ponto de vista, a prática musical nesta metodologia, a qual consideramos um fenômeno sociomusical, favorece as relações interpessoais, desenvolve no educando atitudes como cooperação, respeito pelas diferenças, socialização, que ultrapassam a condição de aprendizagem musical. O fato de pertencer a um grupo e, mais que isto, ser aceito pelo grupo e conseqüentemente se auto definir como indivíduo, valorizando a identidade social expressa, as pertenças sociais de classes segundo as ideias de Bourdieu (2001). Esse fenômeno sociomusical, reveste-se de significados e de relações como diria Small (1995);
- d) *pedagógico*: é neste aspecto que a metodologia se mostra muito adequada para a melhoria das escolas públicas generalistas e especializadas pois, por meio dela é possível atender a um número alargado de crianças e jovens em um turno de aula. O fazer musical é o ponto principal: o aluno aprende tocando desde a primeira aula independentemente da aquisição da leitura e da escrita musical. Do ponto de vista didático, o aluno é levado a desenvolver conhecimentos para perceber e resolver os seus problemas técnicos sob a orientação do professor e também dos colegas do grupo, tendo como central a ideia de Elliott (1995) de que todos têm a capacidade de *fazer* música. O professor deixa de ser o centralizador da orientação, passando a ser um mediador. O próprio contexto social favorece um multiculturalismo, fazendo uso de estilos eruditos, populares e folclóricos, ou como são denominados no Brasil “músicas de raiz”.
- e) *político*: o ensino coletivo demonstra ser democrático, assumindo-se democrático no seu significado moral e inicial que denota a crença na individualidade como uma qualidade única que distingue os seres humanos, o direito às diferenças naturais e à consideração das capacidades individuais, e a consciência de que é no seio do coletivo que essas características individuais melhor se manifestam, avaliam e desenvolvem. Esta prática de ensino, propõem uma igualdade moral, independente de dons físicos ou psicológicos, termo usado por Thomas Jefferson e John Adams. Dewey (2009, p.12) diz que “a democracia não será democracia enquanto a principal preocupação da

educação não for a libertação de aptidões individuais em termos artísticos, intelectuais e em termos de companheirismo.

Conclusão

A escola pública generalista assim como a escola pública especializada constituem, de fato, a porta mais larga e mais consistente no tempo para uma democratização sistemática da aprendizagem musical e da aprendizagem de instrumentos musicais. Os dados desta pesquisa poderão, no futuro, subsidiar a elaboração de sugestões de intervenção no âmbito das políticas curriculares para a educação musical, melhoria dos currículos com a possibilidade do ensino musical de instrumentos de orquestra nas escolas de ensino generalista, ensino em grupo nos primeiros anos da escola especializada, alargando assim o acesso à aprendizagem musical a um maior número de crianças e jovens logo a partir da formação inicial. Tendo em conta o sucesso educacional evidente dos projetos mencionados (quer no Brasil quer em Portugal) e tendo em conta o fato de o projeto português ser realizado numa escola pública de ensino generalista, considera-se que o estudo dos casos nos dois países (envolvendo realidades do ensino especializado e regular) poderá favorecer a obtenção de dados relevantes sobre uma prática pedagógica que, apesar de se afigurar cada vez mais essencial, carece ainda de estudo fundamentado, bem como de afirmação entre os membros das comunidades científicas e locais, nos dois países.

Referências bibliográficas

- Bandura, A. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. [Trad. Ronaldo Cataldo Costa]. São Paulo: Artmed.
- Barbosa, J. L. (1996). Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no Ensino de primeiro grau. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, v.3, p.39-49.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2001). *O poder simbólico*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Brasília (DF): MEC.
- Cruvinel, F. M. *Educação Musical e transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Decreto-Lei n.º 344 de 02 de Novembro de 1990 – Regulamenta a Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. *Diário da República* n.º253, série I, p.4522.

- Galindo, J.M. (2000). *Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Elliott, D. (1995). *A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hennion, A. (1983). *Les conservatoires et leurs élèves: rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agrées par l'État*. Paris: Ministère de la Cultura/Écoles des Mines de Paris/ Centre de Sociologie de l'Innovation.
- Kleber, M. (2006). *A Prática de Educação Musical em ONG: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música.
- Lei Ordinária n.º11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. Diário Oficial da União de 19/8/2008, p.1-3, Brasília (DF).
- Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte. Brasília (DF): MEC, 1997. Disponível em: www.mec.gov.br/legislacao. Acesso em 10/01/2011.
- Miles M.B. e Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Mazzotti, A.J.A. (1996). O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n.º96 p.15-23.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Penna, M. (2010). *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina.
- Pereira, L.F. (2010). *Um movimento na história da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela lei 11.769/2008*. Dissertação de Mestrado Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Santos, W.R. (2001). *Orquestras-Escolas: estudo e reflexão*. Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). São Paulo.
- Small, C. (1995). *Musicking: a ritual in social space*. A Lecture at the University of Melbourne June 6. Disponível em <http://www.musekids.org/musicking.html>. Acedido em 02/07/2011
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R.E. (2009). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tourinho, C. (1995). *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório e interesse do aluno*. Dissertação de Mestrado. Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Vieira, M. H. (2008). The Portuguese System of Music Education. Teacher Training Challenges. in *Local and Global Perspectives on Change in Teacher Education. International Yearbook on Teacher Education*. Proceedings of the 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching, p.639-646. (ISBN: 978-1-4276-3411-5).

A NÃO CONTEMPORANEIDADE DOS CONTEMPORÂNEOS: A EDUCAÇÃO EM PROL DO DESENVOLVIMENTO

Maria Inês Faria

Instituto Politécnico de Beja

mifaria@ipbeja.pt

RESUMO: A presente comunicação visa dar um contributo na análise sociológica sobre a relevância do *empowerment* enquanto estratégia de implementação do Desenvolvimento Sustentável. Numa sociedade marcada pela ação educativa globalizada pretende-se colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, que valorizam as experiências vivenciais e a interação colectiva como um processo de auto-construção, empoderando grupos vulneráveis e atuando em contextos locais adversos nos quais a educação assume um papel fundamental enquanto processo permanente e difuso em toda a vida social, assumindo uma função central na pesquisa e na construção de uma sociedade de valores.

Esta questão da promoção da participação pública, via promoção de uma cidadania ativa é analisada não de modo isolado, mas como uma matéria transversal e articuladora das temáticas enunciadas pelos documentos oficiais, que se encontram no cerne da agenda política local e global do desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Nesta análise é dado particular destaque às potencialidades que o *empowerment* das populações pode significar ao nível da minimização das desigualdades sociais no plano local/global, valorizando-se o papel central da educação no alcance dos Objetivos do Milénio.

Introdução

A presente reflexão crítica inicia-se com a problematização da complexidade da realidade das sociedades actuais marcadas por contrastes em que os opostos nunca estiveram tão próximos e tão distantes; uma sociedade que coloca os desafios mais audazes sobre as garantias do equilíbrio da vida no planeta e da existência humana, uma sociedade que transgride fronteiras de tempo e de espaço para de novo edificar outras muralhas, com outras semióticas. Uma sociedade que se desenvolve na interação entre total e local na construção do conhecimento e, se é desejável que o conhecimento seja reconhecido e validado à escala global, ambicionando a “totalidade universal”, é igualmente importante reconhecer que este conhecimento constrói-se a nível local, suscitado por temas e preocupações que emergem de contextos específicos “que em dado momento são adoptados como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, (...), fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, (...) erradicar uma doença...” (Santos; 1997:17) e que podem ser apropriados

noutros contextos, já que esta forma de conhecimento é expressivamente *tradutora* e permite a emigração de conceitos para outras abordagens.

Nesta linha de ideias, encontra-se a justificação para enquadrar devidamente o paradigma de desenvolvimento da sociedade contemporânea, assente na sustentabilidade, cuja viabilidade depende da qualidade das relações e do diálogo entre o local/global, e, dada a considerável dimensão deste desafio, apela, simultaneamente, ao reconhecimento político internacional e à mobilização das populações locais. Esta construção de uma sociedade em rede, que desenvolve acções a nível local que são convergentes com os objectivos globais, encontra o seu fundamento na Teoria do Ator-Rede (Latour, 1986 e Callon 1991).

O seguimento deste trabalho visa clarificar o que concretamente se tem operacionalizado a nível global e local em prol do desenvolvimento da sociedade sustentável. Assim, após uma breve apresentação das premissas que subjazem ao conceito de “Sustentabilidade” procura-se, de modo lato, destacar os principais documentos e matérias que foram sendo assumidas a nível político e internacional para a definição das estratégias de operacionalização do desenvolvimento sustentável, e suas repercussões no plano local; e de modo restrito, procura-se realçar o que a nível local se tem desenvolvido com vista à promoção da cidadania ativa e do empoderamento das populações, mediante o recurso a algumas acções exemplificativas desta finalidade.

(In)Sustentabilidades da Sociedade Contemporânea: sociedade em rede, sociedade sustentável?

Como foi referido inicialmente, uma das características mais expressivas da sociedade contemporânea é a sua complexidade, que radica na interrelação entre as várias esferas da sociedade, verificando-se a influência mútua entre os domínios económico, cultural, político, social, ambiental, tecnológico, entre outros.

O paradigma de desenvolvimento da sociedade contemporânea tem revelado a prosperidade para o hemisfério norte ocidental e, concomitantemente, tem agudizado as disparidades entre Norte e Sul, num reforço de poder dos países centrais e num agravamento das carências nos países periféricos. O esforço de resolução das problemáticas do presente nem sempre tem zelado pela protecção e garantia de condições para as sociedades do futuro, e para aquelas que não podem participar na

contemporaneidade do presente. Os fenómenos de globalização implicam a criação estratégica de complexos de produção interligados, cada um apropriado a uma mistura diferente de potencialidades sociais e regionais, e que se encontram distribuídos por uma rede interregional que corrobora uma estratégia global. Deste modo, a viabilidade das economias regionais torna-se “num produto da sua habilidade em articular uma presença organizacional coerente dentro do meio global” (Godon apud Morley e Robins:1996:73).

É perante este cenário contrastante que urge redirecionar o paradigma do desenvolvimento no sentido de promoção de equilíbrios dinâmicos entre as várias dimensões ambientais, sociais, económicas, políticas e culturais, promovendo o respeito e preservação das singularidades, garantindo a equidade na distribuição de recursos, e fomentando a convergência e a coesão social nos parâmetros fundamentais à existência individual, social e comunitária. “Sustentabilidade” passou a ser a palavra de ordem, constituindo-se como princípio e prática do paradigma de desenvolvimento que visa “dar resposta às necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de poderem satisfazer as suas (WCSD, 1987: 54) e que ficou consignada através do Relatório Brundtland (1983).

Não é objectivo do presente trabalho apresentar uma discussão exaustiva sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, até porque é claro que este conceito é controverso e repleto de múltiplos objectivos –“moralidade turva”; mas importa elucidar sobre as principais diretrizes que a implementação deste conceito implica para que se possa destacar a componente da sustentabilidade social, que adquire relevância central neste trabalho. É importante ressaltar que o significado/operacionalização do desenvolvimento sustentável (doravante DS) tem sofrido várias interpretações, consoante o posicionamento político e os interesses dos diferentes atores intervenientes, provocando desalinhamentos. Estes desalinhamentos também são denunciados por Steurer and Berger (2010) relativamente à Estratégia de Lisboa e da Estratégia da Comissão Europeia para o DS.

Com o intuito de promover o desenvolvimento sustentável, o carácter multidimensional da complexidade da sociedade contemporânea requer a articulação dos vários atores intervenientes, oriundos dos vários planos local, regional, nacional, comunitário e global, conciliando esforços, interesses e potencialidades, mediante o

desenvolvimento de estratégias e da implementação de medidas que contenham o desperdício desenfreado dos recursos.

A noção de sociedade em rede é discutida por Castells, enquanto forma de organização a nível global e local “porque essas redes incluem e organizam o essencial da riqueza, o conhecimento, o poder, a comunicação e a tecnologia que existe no mundo” (Castells; 2005:19), gozando das potencialidades de intercomunicação e interconetividade ao mesmo tempo que assume como externalidades a invisibilidade a quem nela não participa, reiterando fenómenos de desigualdade e de exclusão.

A este respeito, a teoria do ator-rede de Callon, Latour e Law (1991), oferece-nos uma importante abordagem do que acima se referiu. A teoria do ator-rede expressa a ideia de que o conhecimento, as competências, os procedimentos e as inscrições “viajam” e tornam-se parte das redes mediante processos como o “interessamento” e o “recrutamento” (Callon, Latour e Law;1991). Nos termos de Callon (1991), a padronização corresponde à normalização e ao "alinhamento" de um actor-rede. Para este autor, um actor-rede consiste nas relações que se definem mediante um processo de alianças e de consensos que são aferidos a partir de controvérsias que motivam os diferentes atores intervenientes, combinando reportórios provindos de mundos diferentes. Esta conjugação de interesses num dado momento é aferida tendo em conta os processos de *problematização*, de *interessamento*, de *alinhamento* e de *tradução* (Callon; 1991).

Com o intuito de estabelecer uma rede de relações, é no processo de *problematização* que se determina o conjunto de atores intervenientes que durante a acção definem as suas identidades, interesses e objectivos, estabelecendo “pontos de passagem obrigatórios”. Estes consistem na estabilização de determinado tipo de condições que são partilhadas pelos diferentes atores intervenientes e que lhes permitem alcançar os seus objetivos. O *interessamento* consiste no “processo pelo qual são traduzidos as imagens e preocupações de um mundo para a de outros, disciplinando-se ou mantendo-se de seguida essa tradução com vista a estabilizar uma rede poderosa” (Latour e Callon;1991, Star;1996). O *interessamento* pressupõe a afinidade e a intensificação das relações entre dois ou mais atores e, por conseguinte, as aproximações que assim se estabelecem implicam o enfraquecimento de possíveis ligações com outros atores. Durante este processo, os atores redefinem as suas

propriedades e identidades, motivados por afinidades convergentes. Para Callon (1991) o esquema de *interessamento* não conduz necessariamente a alianças. Por *alinhamento* entende-se o processo de definições e de coordenação dos papéis e ações entre diferentes níveis de organização e de trabalho, desempenhados pelos diferentes atores intervenientes numa dada situação.

Contudo, apesar de a noção de sociedade em rede enunciar um conjunto aliciante de comunicabilidade e envolvimento dos vários actores na construção de um projecto comum, importa manter um sentido crítico e questionar até que ponto este mútuo envolvimento está efectivamente acessível à generalidade dos actores:

“uma rede estabilizada apenas é estável para alguns, a saber, para aqueles que são membros de prática que a constituem, usam, e mantêm; e parte de uma rede estandardizada envolve sempre o sofrimento privado daqueles que não alinham com o padrão— aqueles que são obrigados a usar a rede padronizada mas que são também não – membros da comunidade de prática” (Star; 1996).

A propósito dos desafios que a sociedade atual se defronta, Spangenberg (2010) analisa o impacto da escassez de recursos nas opções estratégicas, delineando uma breve retrospectiva histórica relativamente às opções com vista à resolução de problemas sociais, económicos e ambientais que têm afectado as sociedades, destacando a divergência entre as estratégias expansionista e de sustentabilidade, ou seja, o contraste entre a ênfase no aumento da oferta para satisfazer a procura ou a adequação da procura à oferta existente.

Spangenberg (2010), considera que o desenvolvimento sustentável combina a eficácia do mercado com a alteração dos padrões de produção e de consumo, com particular ênfase na qualidade de vida das populações, assegurada mediante a cooperação institucional, que providencia e garante a equidade das sociedades.

Nesta perspetiva, o desenvolvimento sustentável é uma orientação alternativa que se coaduna com a resposta às múltiplas e diversificadas expetativas e necessidades dos diferentes contextos societais; ao integrar múltiplas dimensões, como sejam, o social, ambiental, económico e institucional, o DS estende a responsabilidade a vários atores e às gerações futuras, sob a égide do princípio da salvaguarda da justiça intra e intergeracional. Esta corresponsabilização dos vários atores intervenientes neste processo pressupõe a igualdade nas parcerias assumidas: “encoraja a diferença, o

desenvolvimento específico cultural dos objetivos e das trajetórias, sendo que todos os atores contribuem à sua maneira para o alcance dos objetivos comuns definidos” (Spangenberg; 2010: 572).

A transição para a implementação do desenvolvimento sustentável não é, de todo, um processo simples, dado que requer “liberdade, responsabilidade e cooperação, vontade para viver de acordo com a diversidade e prontidão pela mútua aprendizagem. Tais políticas só podem ter sucesso se forem apropriadas nos planos local, nacional regional e civilizacional (o que, assim descrito, parece praticamente impossível de alcançar) ” (Spangenberg; 2010:572). Segundo o autor, ao contrário das opções expansionistas, o desenvolvimento sustentável não se foca na oferta, mas predominantemente na gestão da procura. O objetivo é identificar as necessidades das gerações do presente e do futuro com os recursos que podem ser disponibilizados, sem que isso esgote o ambiente.

Após esta discussão sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, importa clarificar de que forma é operacionalizado nas políticas à escala global e apropriado a nível local. Este conceito é introduzido no plano internacional com o Relatório Brundtland (1983) que aponta para um conjunto de fatores que, segundo Baker (2006) dizem respeito ao seguinte: emerge numa conjuntura caracterizada por preocupações ambientais, designadamente relativamente à poluição; articula objetivos sociais tidos como contrastantes (protecção ambiental e crescimento económico); apresenta consonância com os objetivos sociais e económicos dos países em desenvolvimento.

No documento supra-referido, o desenvolvimento sustentável centra-se em três vertentes fundamentais, designadamente, o crescimento económico e equidade, qualidade ambiental e recursos, e desenvolvimento social que orienta-se pelos seguintes princípios normativos: responsabilidades comuns mas diferenciadas, equidade intra-generacional, equidade intergeracional, justiça, participação e igualdade de género. O conceito de desenvolvimento sustentável é “antropocêntrico”, “optimista” e “apresenta sugestões para o futuro”: centra-se nas pessoas - “gerações futuras” – para as quais a natureza tem um valor instrumental, confia na capacidade da humanidade responsabilizar-se pela construção de um futuro sustentável, e propõe estratégias para o futuro (e não propriamente políticas).

Sustentabilidade: do global ao local

“O ponto de partida para este tema é a compreensão de que a política maior, a ser abraçada pela sociedade, globalmente - com políticas, estratégias e ações nas diferentes escalas - é “a busca da sustentabilidade do desenvolvimento”. O grande alinhamento do ponto de vista conceitual é o Relatório Brundtland, que foi objeto de discussão e guia da Conferência Rio-92, na qual foram estabelecidos acordos temáticos e uma agenda de compromisso – Agenda 21, que passou a ter repercussão em diferentes escalas.

No plano global, as Nações Unidas apontam que 2005-15 seja a década de implementação do DS pelo que da WSSD de Joanesburgo saíu um plano de implementação do DS que apresenta seis grandes áreas de preocupação: erradicação da pobreza, alteração dos padrões de produção e de consumo, protecção e gestão dos recursos naturais, globalização e saúde.

No plano regional (EU): em 2001, a Estratégia Comunitária para o Desenvolvimento Sustentável (revista em 2006) identificou as seguintes matérias sensíveis: protecção ambiental, direitos humanos, solidariedade intra e inter geracional, acesso à justiça e à informação, participação pública, responsabilidade social da empresas. Para atingir tais fins põe-se: o alinhamento, a coerência e a avaliação de estratégias

Regionalmente, a União Europeia adota a Estratégia Comunitária para o Desenvolvimento Sustentável, enquanto que a América Latina e o Caribe apresentam a “Nossa Própria Agenda” (Comissão de Desenvolvimento e Meio Ambiente da América Latina e do Caribe, BID/PNUD, 1990), na qual os aspectos da pobreza e desigualdade social merecem destaque, devido às peculiaridades da região.

Veja-se o Propósito da EUDS¹ (alinhamento, coerência, avaliação de estratégias, decisões integradas nas questões sociais, ambientais e económicas), seus Objetivos (protecção ambiental, justiça e coesão social, prosperidade económica, assunção das novas responsabilidades internacionais) e Princípios Norteadores das Políticas: promoção e protecção e dos direitos fundamentais, solidariedade intra-gerações e entre gerações, sociedade aberta e democrática, envolvimento dos cidadãos, envolvimento das empresas e dos parceiros sociais, coerência nas Políticas e Governação, integração das

¹ Estratégia Europeia para o Desenvolvimento Sustentável

políticas, melhor utilização de conhecimentos, princípio da precaução, poluidor pagador.

Neste particular, é patente a utilização de sinergias da EUDS e a Estratégia de Lisboa para o crescimento e o emprego por forma a melhorar a elaboração de Políticas Transsetoriais que contribuem para a sociedade do conhecimento.

Ao nível nacional há uma mobilização dos países, no sentido de elaboraram as suas agendas a longo prazo e, da mesma forma que Portugal elabora a sua Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável - interagindo com outros programas, como o PNACE², PT³, PNPOT⁴ e Planos e Estratégias Sectoriais, com o CNADS⁵, o INE⁶ e EUROSTAT⁷) - o subsequente Plano de Implementação⁸ financiado comunitariamente (QREN⁹) e a sua Agenda21 local (2006), o Brasil prepara igualmente a sua Agenda 21 (1996/2002), que é lançada pelo governo¹⁰ todos estes instrumentos elaborados de forma participativa. Existe a necessidade de acompanhar o monitoramento e atualizações desses documentos, com vista a averiguação do alcance dos resultados e metas pré-estabelecidos e a avaliação da sua implementação.

Assim, no plano nacional: a Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável (ENDS), com início em 2002, relançada em 2005 e apresentada em 2006, estipula para Portugal que até 2015 consiga corresponder com os seguintes objetivos de ação: (1) Preparar Portugal para a sociedade do conhecimento; (2) crescimento sustentado, competitivo e eficiência energética; (3) melhor ambiente e valorização do património; (4) mais equidade, igualdade de oportunidades e coesão social; (5) melhor conectividade internacional do país e valorização equilibrada do território; (6) um papel ativo na construção europeia e na cooperação internacional; (7) uma administração pública mais eficiente e modernizada.

Ainda a nível nacional, Portugal articula-se com outros documentos de orientação política e estratégica, designadamente, a “Estratégia de Lisboa”, o PNACE, o PT, o Plano Nacional de Emprego, e a Estratégia Nacional para o Mar. Esta formulação

² Programa Nacional de Ação de Crescimento e Emprego

³ Plano Tecnológico

⁴ Programa Nacional de Política de Ordenamento do Território

⁵ Conselho Nacional do Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável

⁶ Instituto Nacional de Estatística

⁷ Gabinete de Estatística União Europeia

⁸ <http://desenvolvimentosustentavel.apambiente.pt/EstrategiaNacional/PIENDS/Paginas/default.aspx>

⁹ Quadro de Referência Estratégica Nacional

¹⁰ <http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=908>

replica-se ao nível local através das Agenda21 Locais, com recurso a processos participativos intermunicipais, municipais, de freguesias; parcerias a nível local na utilização das forças produtivas, sendo em todo o mundo, milhares de municípios e freguesias já dispõem dessa ferramenta de alinhamento político e estratégico, com referências de uma escala à outra, fazendo o encadeamento de propósitos, elaboração e implementação de estratégias concertadas no âmbito de uma verdadeira intervenção democrática; revela-se, aqui, a entreatajuda e a participação ativa e pró-ativa dos governos, poder local, cidadãos, empresas, novas formas de democracia, obtenção de compromissos concertados pré-definidos, determinação dos principais indicadores de DS, implementação de medidas concretas, representação e co-responsabilização dos atores, transparência dos processos e decisões, combate à corrupção.

Do local ao global: a promoção da cidadania ativa no combate às desigualdades sociais

Como foi referido anteriormente, as várias vertentes da sociedade encontram-se intimamente ligadas, em que o local e global interagem nas esferas sociais, económicas, políticas, ambientais e culturais. Outro aspecto interessante tem que ver com a diferenciação dos níveis e modos de participação na sociedade, ou seja, o desenvolvimento económico tem reforçado o hiato entre as pessoas que procuram e vivem o progresso e as pessoas que pouca e nenhuma influência têm nas decisões que afetam as suas vidas.

O Relatório sobre a Situação da Pobreza Mundial (2009) (doravante RSPM) coloca a tónica sobre a influência do clima nas condições e qualidade de vida das populações, do qual se destacam as seguintes questões, bem elucidativas da ligação do global/local, podendo-se ler no seu prefácio o seguinte: “como a mudança do clima afectará mulheres, homens, meninos e meninas em todo o mundo e, com efeito, dentro de cada nação; além de que como o comportamento individual pode comprometer ou contribuir para o esforço global para lidar com a mudança do clima” (RSPM; 2009). Neste documento, refere-se que são de facto os pobres aqueles que mais vulneráveis estão aos efeitos da mudança do clima, fazendo depender as suas subsistência de atividades cuja rentabilidade resulta das condições climatéricas, como seja a agricultura e a pesca. Perante esta realidade, o referido relatório alerta para a dimensão humana da

problemática das alterações climáticas, enfatizando que “a mudança do clima é mais do que uma questão de eficiência energética ou de emissões industriais de carbono; trata-se, também, de uma questão de dinâmica populacional, pobreza e equidade entre os géneros” (*ibidem*).

Perante a lentidão na minimização das problemáticas sociais, assiste-se a uma inversão de tendência: da abordagem de top-down, emanada da comunidade política internacional, para a abordagem centrada nas pessoas bottom-up, mediante o *empowerment* das comunidades locais, favorecendo o desenvolvimento de competências das populações, no sentido de elas próprias se constituírem em agentes ativos da sua própria mudança, adaptando-se às transformações sociais, económicas, ambientais, sendo resilientes ao invés de dependentes e vítimas.

De facto, a sustentabilidade das sociedades tem que se defrontar igualmente com as suas próprias insustentabilidades que são expressivamente visíveis nas populações dos países periféricos, sendo elas as que mais se encontram em situação de vulnerabilidade perante as catástrofes ambientais, sofrendo com as externalidades do desenvolvimento económico capitalista; as condições de extrema pobreza, a constante ameaça à privação das necessidades básicas da vida, o aumento exponencial demográfico, são alguns dos sintomas mais evidentes que chamaram a atenção da comunidade global, requerendo o desenvolvimento de parcerias a nível internacional, de modo a viabilizar uma intervenção mais eficaz, por forma a dar uma resposta mais atempada.

A Declaração do Milénio (2000) constitui um marco fundamental da cooperação internacional com vista à melhoria das condições de vida de milhares de pessoas por todo o mundo. Em 2010, no âmbito das Nações Unidas surgem Os Objectivos do Milénio que estipula as principais metas a alcançar até 2015 e que representam a prossecução das necessidades básicas das populações, bem como a defesa e garantia dos seus direitos fundamentais: não incorrer na pobreza e na fome, qualidade na educação, produtividade e emprego digno, saúde, o direito das mulheres terem os filhos sem que isso coloque em causa as suas vidas, e um mundo em que a sustentabilidade ambiental é uma prioridade fundamental. Este documento expressa que o mundo dispõe dos recursos e do conhecimento necessário de modo a assegurar que os países mais pobres, e outras regiões e populações afectadas pela doença, pelo isolamento geográfico e por

conflitos possam ser empoderados para que possam alcançar, gradualmente, os Oito Objectivos do Milénio: (1) erradicar a pobreza extrema e a fome; (2) alcançar o ensino primário universal; (3) promover a igualdade de género; (4) reduzir a mortalidade infantil; (5) melhorar a saúde materna; (6) combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças; (7) garantir a sustentabilidade ambiental; e (8) fortalecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

É com vista à operacionalização destes objectivos que a promoção da cidadania e o empoderamento das populações se revelam como estratégias fundamentais, que expressam o investimento e participação das pessoas no desenvolvimento de uma sociedade sustentável, numa tendência de “baixo para cima”.

Segundo Meer e Seever (2004), a cidadania tem que ver com a pertença a um grupo ou a uma comunidade, “ser membro”; é simultaneamente um status e uma identidade, e uma prática ou processo de relação com o mundo social mediante o exercício dos direitos e o assumir das responsabilidades. Apesar do conceito de cidadania ser variável histórica e culturalmente, ele encontra o seu fundamento no “cidadão universal” que é descrito como “um indivíduo, com direitos, que se envolve com as instituições governamentais ou com o estado, na arena pública do debate político” (Meer e Seever; 2004: 2).

Os autores discutem este conceito denotando que certos grupos verificam difícil penetração enquanto membros participantes nesta sociedade, como por exemplo as mulheres, as minorias étnicas e os pobres. Os atores intervenientes nos processos de desenvolvimento das sociedades têm recorrido aos seus direitos de cidadania e responsabilidades com o intuito de alcançar os objetivos do desenvolvimento, designadamente a erradicação da pobreza, igualdade de género, a defesa dos direitos humanos e a democratização da esfera política. Importa ressaltar que os processos de globalização/localização, ao mesmo tempo que inibem, também têm sido potenciadores de novas oportunidades de reivindicação dos direitos de pertença às comunidades regionais e globais.

Segundo Pinto, o *empowerment* pode ser definido como “Um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder – psicológico, sócio-cultural, político e económico – que permite a

estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania.” (Pinto, 2001, p.247). O movimento de *empowerment* preconiza as concepções de autonomia e responsabilidade das pessoas em geral, e dos grupos desfavorecidos em particular, bem como de uma maior identificação da discriminação e exclusão desencadeadas pela sociedade: “O caminho histórico que alimentou este conceito visa a libertação dos indivíduos relativamente a estruturas, conjunturas e práticas culturais e sociais que se revelam injustas, opressivas e discriminadoras, através de um processo de reflexão sobre a realidade da vida humana.” (Pinto, 2001, p.247).

Esta abordagem pressupõe que as pessoas participem a um nível de igualdade com os técnicos, desenvolvendo parcerias, pelo que também os profissionais têm que mudar as suas atitudes, designadamente no que diz respeito à partilha de poder e ao reconhecimento das capacidades das pessoas.

De acordo com Fazenda (s/d), o objectivo do *empowerment* é fortalecer em direitos e em participação, grupos, pessoas ou populações sujeitos a discriminação e exclusão e, por outro lado, fiscalizar os poderes estatais e os grandes interesses económicos, e lutar contra a opressão. Pretende favorecer a efetiva participação dos cidadãos na vida social, económica, política e cultural, e uma distribuição mais equitativa dos recursos. Para atingir este objectivo a autora defende que tem que haver também um processo de distribuição de poder.

No entanto, coloca-se a questão de como operacionalizar o *empowerment*, ou seja, que estratégias devem ser desenvolvidas a curto, a médio e a longo prazo, para que as “bases” sejam capacitadas para a autonomia, a intervenção, a auto-confiança das suas potencialidades, e para que o “topo” seja flexível e capaz de reconhecer e se articular com outros níveis e formas de intervenção. Nesta linha de ideias, este trabalho destaca a relevância do investimento na educação formal e não formal, patente na Educação para Todos em 2015 (doravante EPT), e a capacidade reivindicativa que tem sido desencadeada em prol da defesa dos direitos humanos, à escala local e global.

Sem dúvida que uma linha de acção fortíssima passa pelo desenvolvimento de competências que promovam o conhecimento e a prática junto das populações mais vulneráveis, reiterando a importância da aprendizagem ao longo da vida, e a necessidade de adotar medidas especiais para levar a educação aos grupos sociais mais pobres, vulneráveis e desfavorecidos: “face aos múltiplos desafios do futuro, a educação

surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (UNESCO; 1996).

Mais recentemente, o documento EPT2015 mostra como a união junto de objectivos comuns pode mobilizar os países e as empresas a proporcionarem às pessoas os meios necessários à sua autonomia, mediante a concretização de seis objectivos que enuncia: (1) atenção e educação na primeira infância; (2) universalização do ensino primário; (3) necessidades de aprendizagem dos jovens e dos adultos; (4) alfabetização dos adultos; (5) paridade e igualdade entre os sexos; e (6) qualidade da educação.

De facto, este documento constitui-se como uma referência, na medida em que as políticas e os poderes públicos podem transformar os sistemas educativos mediante a disponibilização dos recursos necessários; a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 consagra o direito à educação. A defesa dos direitos humanos tem sido igualmente uma estratégia eficaz na mobilização das comunidades e na construção de alianças em prol das populações vulneráveis e em extrema pobreza. Donald et al (2009), demonstram no caso concreto do Reino Unido de como a luta pelos direitos humanos tem sido uma estratégia contra os modelos “de cima para baixo”. Contudo, o reconhecimento dos direitos humanos no plano legislativo e junto das instâncias políticas internacionais tem que se fazer acompanhar de procedimentos de monitorização e implementação, que envolvam a compreensão e a mobilização social¹¹.

Santos (1997), apresenta uma política progressista de direitos humanos com âmbito global e legitimidade local. Nesta perspectiva, os direitos humanos expressam-se tanto nas determinações de “top-down” como nas reivindicações de “bottom-up. Segundo o autor, para que os direitos humanos sejam contra-hegemónicos, eles têm que ser reconceptualizados como multiculturais, dado que não são universais na sua aplicação, para mais, “um aspecto fundamental neste processo é a transição de um mundo unipolar, com a supremacia da cultura dominante, para um mundo multipolar no qual as várias civilizações partilham a responsabilidade do bem comum” (Spangenberg; 2010:572).

Numa sociedade em rede, a implementação da sustentabilidade social não dispensa a valorização da pessoa, para qual contribui, em muito, a educação das

¹¹ A este respeito, note-se o caso das campanhas anti-pobreza na África do Sul, na Índia e na Nigéria.

populações e a defesa e preservação dos seus direitos fundamentais, para que a humanidade não seja uma espécie em vias de extinção.

Considerações Finais

O presente trabalho pretendeu dar um contributo sociológico para a discussão teórica sobre as interrelações entre o local e global na construção de uma sociedade de desenvolvimento sustentável. Assim, importa perceber que no cerne do DS estão questões de distribuição de recursos e, sobretudo, como os mesmos são distribuídos desigualmente tanto no plano individual como no plano social e, ainda, denotar que esta desigualdade é marcada por questões de assimetrias de poder, de saber, de género, classe, idade e etnicidade.

O Relatório Brundtland (1987) elaborado pela Comissão Mundial do Ambiente e do Desenvolvimento “o nosso futuro comum” (pp.:17) refere que “não existe desenvolvimento social sem sustentabilidade social e que as desigualdades sociais deverão ser pensadas no contexto de uma reflexão sobre o desenvolvimento responsável, não só na relação com o presente mas também com o futuro”. De facto, a aplicação da sustentabilidade ao desenvolvimento social implica equacionar a supressão das necessidades das populações, por exemplo em relação ao trabalho, alimentação, educação, cuidados de saúde, energia, água e saneamento básico; para mais, deve ser assegurada a diversidade cultural e social, os direitos dos trabalhadores, e deve-se reinventar a democracia, mediante a superação da democracia representativa pela democracia participativa, na qual os cidadãos assumem os seus deveres e desempenham os seus direitos, implicam-se igualmente nos processos de decisão, em prol da construção das melhorias da qualidade de vida de todas as pessoas.

As questões relacionadas com o desenvolvimento, ambiente, população, direitos humanos e o papel das mulheres, têm sido foco de atenção prioritária para as instâncias internacionais, designadamente para as Nações Unidas. Neste conjunto de preocupações, a equidade assume-se como sendo o nó convergente desta rede, tal como consta na Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (1986) das Nações Unidas: “Os Estados devem assegurar a igualdade de oportunidades para todos no acesso aos recursos básicos, educação, serviços de saúde, alimentação, emprego e justa distribuição de rendimento”.

A articulação entre DS e sociedade implicou a reformulação dos indicadores do progresso económico tradicionais (PIB) e pela criação de um outro Índice de Desenvolvimento Humano (criado em 1990) e que se propõe analisar “o modo como vivem os seres humanos em cada sociedade e quais as liberdades substantivas de que desfrutam”. Esta reformulação dos indicadores de progresso assume um significado muito expressivo, dado que é se constitui no reconhecimento da valorização da pessoa humana, para que possamos humanamente habitar numa sociedade que se desenvolva em harmonia com os valores intemporais da condição humana: o respeito pela dignidade humana, pela liberdade e pela igualdade.

Referências Bibliográficas

- Baker, S. (2006). *Sustainable Development*. London. Routledge.
- Blewitt, J. (2008). *Understanding sustainable development*. Earthscan.
- Callon, Michel (1991), “Techno-Economic Networks and Irreversibility”, in John Law (org.), *Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology and Domination*. Londres: Routledge, 132-161.
- Castells, Manuel (2005). *A Sociedade em rede em Portugal*. Lisboa: Campo das Letras.
- Donald, Alice and Elizabeth Mottershaw (2009). *Poverty, inequality and human rights: do human rights make a difference ?*. UK: Joseph Rowntree Foundation.
- Fazenda, Isabel (s/d). *Empowerment e participação: uma estratégia de mudança*. Centro Português Investigação e História e Trabalho Social. (<http://www.cpihts.com/pdf/empowerment.pdf> consultado a 2 de Agosto de 2011).
- Harris, G. (2007). *Seeking sustainability in na age of complexity*. Cambridge University Press.
- Hopwood, Mellor e O’Brien (2005). Sustainable Development: Mapping Different Perspectives. *Sustainable Development*, 13, 38-52.
- Latour, Bruno; Woolgar, Steve (1986) (1ª ed.1979), *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*, Princeton: Princeton University Press.
- Meer, Shamim and Charlie Sever (2004). *Bridge: development and gender*. Overview Report. Institute of Development Studies.
- Morley, David; Robins, Kevin (1996) *Spaces of Identity: Global Media, Electronic Landscapes and Cultural Boundaries*, London and NY: Routledge.
- ONU (2008). *Educação Para Todos em 2015: alcançaremos a meta ?*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- Pinto, Carla, “Empowerment, uma Prática de Serviço Social”, (1988), in BARATA, O (coord), *Política Social – Lisboa: ISCSP*.
- Relatório sobre a Situação da Pobreza Mundial 2009*.
- Santos, Boaventura Sousa (1997). “Por uma concepção multicultural de direitos humanos” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº48, Junho.
- Spangenberg, Joachim (2010). “World civilisations at crossroads: Towards an expansionist or a sustainable future from history”. *Futures*, 42, 565-573.

- Star, Susan Leigh (1996), “O poder, a tecnologia e a fenomenologia das convenções”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 46, 69-107.
- Steurer, R. and Berger, G. (2010). *The Lisbon Strategy and Sustainable development strategies across Europe: how different governance arrangements shape the European coherence of policy documents*. Discussion Paper 1/2010. Institute of Forest, Environmental and Natural Resource Policy, University of Natural Resources and Applied Life Sciences, Vienna (BOKU).
- The Millenium Development Goals Report*. 2010. Nações Unidas.
- UNESCO (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.
- WCDS (1987). *O Nosso Futuro Comum*. Meribéria. Lisboa: Portugal.

PSICOPEGAGOGIA INSTITUCIONAL: IMPLEMENTAÇÃO DO TURNO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

Clarissa Candiota

FECI Secretaria Municipal de educação de Porto Alegre

clarissa.candiota@gmail.com

RESUMO: Em 2009 a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre inicia o projeto CIDADE ESCOLA, que visa à ampliação do turno escolar de 4 horas para 7 horas diárias. O contra turno na rede municipal está sendo implementado através de projetos com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem. A secretaria de educação da cidade de Porto Alegre (SMED) tem 16 instituições parceiras, a Fundação Esporte e Cultura Internacional, (FECI) atende na rede municipal mais de 2000 alunos por dia, com uma equipe formada por 75 educadores sociais das mais diversas áreas da educação, do esporte, das artes. A psicopedagoga institucional como facilitadora no processo, os educadores têm orientação com a psicopedagoga que é a coordenadora do projeto, assim como os professores da rede municipal tem com a coordenadora do ensino fundamental da rede municipal que também é psicopedagoga. Possibilita a interação e o desenvolvimento de estratégias na equipe para despertar o prazer pela aprendizagem. O projeto usa como recurso a rotatividade dos professores e das atividades. Propõe uma relação entre o aprender e o brincar, como por exemplo, usamos num jogo de futebol as medidas e os ângulos que serão explorados na aula de matemática e, no português estudaremos a biografia do jogador, podendo estender a geografia e outras áreas, pois o conhecimento é separado apenas didaticamente. Podemos e preferimos aprender fazendo relações, é bem mais interessante. Assim a nossa diretriz deste projeto é capacitar os educadores a estarem em jogo com os educandos. As reuniões os educadores são orientados e reconhecerem possibilidades de aprendizagem em cenas do cotidiano, onde o grupo que desenvolvemos o trabalho exposto alto nível vulnera labilidade social, apresentam dificuldades de aprendizagem e dificuldade de convivência. Nossa diretriz é potencializar o educador que na cena da sala de aula seja criativo suficiente para despertar a atenção dos alunos que ainda não aprenderam a ter apetite pelo conhecimento.

Introdução:

A FECI – Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional - é uma organização social não-governamental e sem fins lucrativos. Fundada em 22 de julho de 1976, considerada a mais antiga das fundações de clubes de futebol do mundo, promove ações de estímulo à educação, à cultura e ao esporte para crianças, adolescentes e seus familiares, consolidando seu trabalho com propostas direcionadas ao resgate da cidadania.

A FECI dispõe de uma biblioteca privada com um acervo de aproximadamente 80.000 livros de assuntos diversificados, área para estudo e pesquisa, sala multicultural,

espaço para exposições, laboratório de informática, além de auditório com 80 lugares, destinado a eventos (cursos, seminários, oficinas, entre outros).

A FECI é uma entidade registrada no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), sob o número 897, sendo também certificada pelo Ministério da Justiça (Secretaria Nacional de Justiça) como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), em 18/12/2006.

Através do fortalecimento da parceria com a SMED, o projeto Saci Colorado ganhou força e dimensão, ampliando suas ações.

Em 2009, a FECI assinou convênio com a SMED para a execução do projeto Cidade Escola, atendendo mais de 15 escolas no período e cerca de 2000 crianças e adolescentes, através de atividades no contra-turno escolar.

Através desta parceria, a FECI iniciou o processo de educação em turno integral das escolas municipais de Porto Alegre, tornando-se referência em educação complementar.

Nesta parceria a FECI atende educandos no contra turno de suas aulas regulares. Propõe ações integradas que oportunizem experiências multidisciplinares com o fim de abranger o indivíduo em sua totalidade, visando seu desenvolvimento integral, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases e a Lei Orgânica de Assistência Social.

O projeto Cidade Escola prevê o atendimento das crianças e jovens na própria escola, nas comunidades em que as escolas municipais estão inseridas e também em outros espaços da cidade, tendo em vista ser um projeto que busca uma escola de Tempo Integral.

Método:

Para a implantação do turno integral na cidade de Porto Alegre foram escolhidas oficinas pedagógicas que pudessem complementar as atividades do turno regular, com reforço das disciplinas de Português e Matemática, mais atividades lúdicas, que têm entre suas finalidades ser o despertador do interesse na participação dos alunos.

Em cada escola há a designação de um coordenador, que é professor da rede municipal de ensino, que têm a função de realizar a integração entre os educadores sociais e os professores.

Objetivos:

Atender 2060 alunos das escolas da rede municipal de educação com as atividades sendo executadas no espaço físico da escola

a) Qualificar o processo de aprendizagem

b) Sistematizar experiências de ações complementares à escola em uma proposta de educação integral, realizando atendimentos no turno inverso escolar, nos termos das diretrizes do projeto Cidade Escola;

c) Proporcionar aos alunos participantes a prática de atividades específicas como oficinas de reforço escolar, letramento, matemática, educação ambiental, esportes, educação artística, mídias da educação, etc.;

d) Trabalhar o desenvolvimento das capacidades expressivas dos educandos, através das múltiplas linguagens artísticas usando o lúdico como estratégia;

Amostras

A amostra é composta por cerca de 2000 mil alunos, de 20 escolas municipais de Porto Alegre, que são atendidas pelos 75 educadores sociais vinculados à Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional, que ministram as aulas do projeto Cidade Escola.

Instrumentos:

Oficinas pedagógicas interdisciplinares

Instrumentos de controle e de avaliação para acompanhamento do desenvolvimento e progressão do aluno. Devido à complexidade do tema é muito importante a adequação das avaliações, para que se identifique a

os dificultadores se encontre os facilitadores para o processo ensino-aprendizagem.

Procedimentos:

A implementação do contra turno escolar nas escolas da rede Municipal de Porto Alegre com duração de três horas diárias, cinco dias por semana. Procede da seguinte maneira: a secretaria Municipal de Educação através da assessoria pedagógica indica a escola, nossa equipe técnica marca juntamente com a coordenação da escola uma

reunião na comunidade, há uma consulta com a comunidade de pais e mestres, a coordenação do projeto cidade escola expõe através de palestra explicativa sobre o funcionamento e o comprometimento do projeto. Deixa claras as regras para frequência, como são os controles de presença, direitos e deveres para atingir os resultados, Colocado em votação, se a maioria aderir ao conceito, será implantado o projeto cidade escola naquela comunidade.

Após aprovação pela comunidade, o coordenador operacional entra em contato com a coordenadora da escola, e escuta a demanda, qual área lúdica irá trabalhar, e quantos educadores serão necessários. Respeitando a regra de equipes formadas por 3 educadores, um da área da matemática, um letramento, e um lúdico.

Nosso critério é para cada educador 20 a 25 alunos inscritos e frequentes. Determinada a equipe passam a supervisão /covisão com a psicopedagoga. O grupo recebe as orientações para manejo com o grupo e reconhecer situações de aprendizagens que visam contribuir no turno regular, melhorando os resultados pedagógicos e desenvolvendo o sujeito na sua integralidade, bio-psico-social

Resultados:

Os resultados positivos são significativos: aumento da demanda tanto das escolas como no número de alunos atendidos e educadores contratados. O projeto cresceu e se consolidou na cidade de Porto Alegre.

Relatos positivos das famílias melhora de qualidade de vida, após seus filhos frequentarem o turno integral, relato dos professores educadores quanto à melhora das regras de convivência entre os grupos.

Durante este cinco anos foram realizados no projeto cidade escola- turno integral- diversos eventos, festivais de dança, teatro, cinema, canto, feiras de artesanatos, bazares para mães e pais, usina de reciclagem, olimpíadas de matemática, olimpíadas de filosofia, tendo destaque em outros municípios e outros estados brasileiros.

Estas iniciativas para realizar estas atividades, partiram do grupo de educadores orientados a compor o quadro regular das escolas municipais. Com a diretriz de agregar valor à educação, com diversidade e criatividade.

Discussão e Conclusão:

“Eu poderia ser uma adolescente normal se não tivesse uma família formada por 11 pessoas.

Eu deveria ter sido uma criança normal se não fossem as responsabilidades que eu cumpria.

Eu deveria gostar do que faço se não fosse obrigada a fazer.

Eu deveria frequentar ambientes de lazer se não tivesse que trabalhar.

Eu deveria reclamar quando dizem algo que não gosto, se não tivesse inspiração para descrever cada situação.

Eu poderia reivindicar quando sou julgada injustamente, mas calo-me e a humildade prevalece.

Eu deveria ter uma péssima impressão da vida se não fosse à paixão que tenho pela arte de viver.”

Este poema escrito pela Valéria, aluna brasileira, que relata com sentimento o cotidiano que enfrenta as barreiras que impossibilitam a absorção de conhecimentos.

A discussão caracterizada pela questão da educação igualdade na partida ou na chegada?

Encontramos na nossa população as desigualdades sociais e a carência afetivas que ao longo do processo de ensino aprendizagem vão se tornando e solidificando os chamados problemas de aprendizagem, a psicopegaogia institucional se apropria em potencializar os profissionais que irão atender as crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

A implementação de mais três horas diárias no espaço de proteção que é a escola, de imediato controla a exposição às ruas, uma vez que os pais trabalham no mínimo 6 há horas diárias. No primeiro ano de implementação do projeto, recebemos relatos dos pais, sobre sua melhora de realidade vida, alguns puderam voltara a estudar, outros conseguiram voltar atrapalhar, outros ainda conseguiram aumentar sua carga horária e aumentar sue rendimentos.

Num país como o Brasil com uma economia em desenvolvimento e a população ainda traz marca dos sistemas injustos.

Não gostaria de abordar apenas a injustiça social, mas injustiça de gênero, dependendo da região e critério cultural independente de condição financeira foi proibido às meninas por apenas serem meninas e foi facilitado aos meninos por apena s eram meninos.

Para aprender é necessário que a organicidade e a emoção estejam em equilíbrio, se eu me envergonho de mim, será um dificuldade. Segundo Alicia Fernandez para aprender põe-se em jogo quatro níveis, orgânico, corporal, intelectual e simbólico (inconsciente). Poderíamos dizer que a emoção determina o sentimento que muitas vezes determina e vê uma realidade que não é verdadeira no externo ao no interno., Porém se eu sinto é verdade para mim, se eu sinto que não aprendo, é verdade para mim, se eu sinto que meus colegas não me aceitam sofro as conseqüência interna só meu sentimento. Me baseio nestas impressões para alimentar meu saber e construir meu conhecimento. Este lugar é o espaço criado para diminuir a espontaneidade, fica o lugar do aprisionamento, da inibição cognitiva, do problema de aprendizagem.

Parafraseando Lacan a maioria dos problemas de aprendizagem, tem a ver com o registro simbólico usando aqui a terminologia lacaniana do “pai terrível” identificado do segundo ao terceiro tempo de Édipo, neste momento que é lei, norma, saber, de maneira que vai levar e representar estes simbolismos, no professor, no outro, no psicopedagogo, para criança com problemas de aprendizagem situa-os como “instrutor terrível”, não como representante do conhecimento, mediador do conhecimento, mas como o que é o conhecimento. E a regra que não é compreendida, a lei pela lei, sendo totalmente externa, punitiva, sem o menor vínculo interno de compreensão para que se possa encontrar um tempo um compasso, uma concordância. NA maioria das vezes os problemas reativos se encontram aqui seja pela violência, seja pelos sintomas de problemas de aprendizagens. “Há uma distancia salutar entre a verdadeira imagem corporal, que depende as assimilação dos conteúdos interligados, interdependentes e introspectivo do corpo real.” (Diefenbach, 1999)

O desafio colocado aos nossos educadores é abandonarem este posto de saber enrijecido, do domínio do conhecimento, e proporcionar uma oportunidade de vivencia, experiência que possibilite a invenção, a criatividade num espaço transacional (Winnicott, 1989) onde possa ser possível reconstruir um espaço de jogo interacionista.

Um educador que reconhece a sua modalidade de ensinancia e identifica que o processo de aprendizagem é um caminho duplo, quem ensina aprende e quem aprende ensina, consegue despertar a necessidade de autoria de pensamento, possibilitando, a convivência no grupo, a tomada de consciência de mim e do outro. Como sinaliza (Hickel), 2009 a psicopedagogia defendemos a complexidade e a multiplicidade de

fatores e situações no processo de aprender, o mesmo o fazemos em relação aos seus problemas.

Para Cairão (2009), o jovem pode se sentir estranho e estrangeiro numa escola, desta maneira podendo promover a evasão a busca pelo a emprego não qualificado,

Desejamos como equipe técnica composta que o aluno compreenda que o conhecimento é separado didaticamente, na verdade a transdisciplinariedade esta presente no ato de aprender, tentamos com os festivais, com a apresentações dos trabalhos em feiras comunitárias, que a experiência traga o entendimento do conceito que o português esta dentro da matemática e vice versa.

Minha frase de trabalho como psicopedagoga é do poeta Fernando Pessoa.

“Eu sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo o que o desejo dos outros fizeram de mim”
(Fernando Pessoa)

Referencia Bibliográficas:

- Baremlitt, Gregório. Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática. Editora Rosa dos Tempos, 1998.
- Cardoso, Marilene. PORTELLA, Fabiani Ortiz. PSICOPEDAGOGIA: Aprendizagem e Interdisciplinaridade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.
- Diefenbach, Neide. O eu corporal em terapia morfoanalítica. Revista Perfil, vol. 2, p. 53-65, 1999.
- Fernández, Alicia. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 181p.
- Fernández, Alicia. Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- Fernández, Alicia. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- Fernández, Alicia. O saber em jogo: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- Isoni, T.C. Palestra sobre Equoterapia. Anais da ANDE. Brasil, 1996.
- Secretaria municipal de educação de porto alegre. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos 9.1996.
- Winnicott. Donald Woods. Tudo começa em casa. Trad. de Paulo Sandler. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

Anexos:

ANEXO I: Média de alunos atendidos de 2009 a 2012



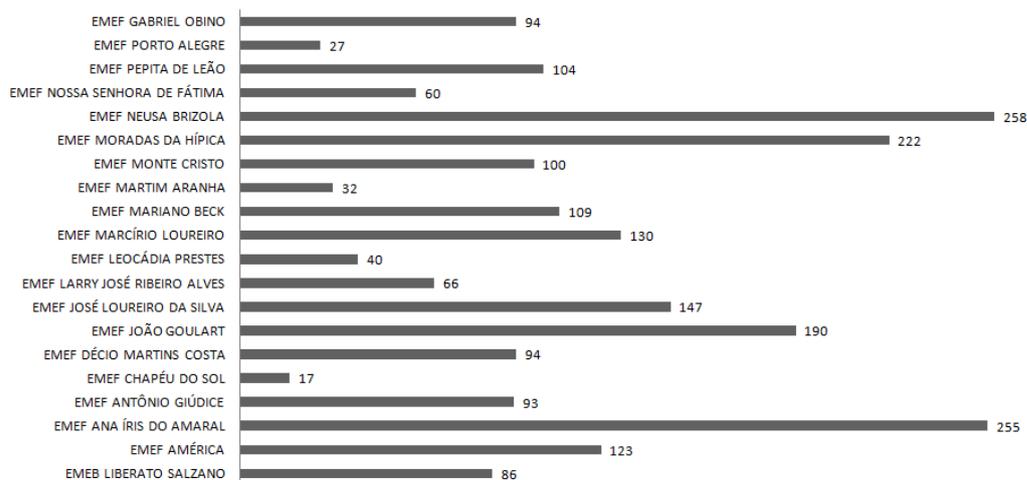
ANEXO II: Média de alunos ano 2013



MÉDIA DE ALUNOS INSCRITOS POR ESCOLA 2013

ESCOLA	ALUNOS INSCRITOS 2013										MÉDIA	
	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ		
EMEB LIBERATO SALZANO	80	86	92									86
EMEF AMÉRICA	120	125	125									123
EMEF ANA ÍRIS DO AMARAL	232	246	288									255
EMEF ANTÔNIO GIÚDICE	88	93	99									93
EMEF CHAPÉU DO SOL	0	0	50									17
EMEF DÉCIO MARTINS COSTA	88	96	99									94
EMEF JOÃO GOULART	181	186	202									190
EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	85	177	179									147
EMEF LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	41	76	82									66
EMEF LEOCÁDIA PRESTES	29	47	44									40
EMEF MARCÍRIO LOUREIRO	94	147	149									130
EMEF MARIANO BECK	94	147	86									109
EMEF MARTIM ARANHA	0	0	95									32
EMEF MONTE CRISTO	41	123	137									100
EMEF MORADAS DA HÍPICA	186	240	239									222
EMEF NEUSA BRIZOLA	258	255	260									258
EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	57	60	63									60
EMEF PEPITA DE LEÃO	100	101	110									104
EMEF PORTO ALEGRE	10	36	36									27
EMEF GABRIEL OBINO	72	92	119									94
TOTAIS	1856	2333	2554	0	2248							

■ MÉDIA DE ALUNOS INSCRITOS POR ESCOLA 2013



ANEXO III: Relatório qualitativo



ATIVIDADE:
PROFESSOR RESPONSÁVEL:
TURMA:

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Educação

CIDADE ESCOLA NÚCLEO FECI - 2013

HORÁRIO:
CARGA HORÁRIA:
MÊS / ANO:

DADOS QUALITATIVOS

	NOME DO ALUNO	Demonstra interesse nas atividades desenvolvidas			Demonstra crescimento em sua aprendizagem			Participa e interage com os colegas		
		SEMPRE	AS VEZES	NUNCA	SEMPRE	AS VEZES	NUNCA	SEMPRE	AS VEZES	NUNCA
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

ANEXO IV: Relatório quantitativo



ATIVIDADE:
PROFESSOR:
TURMA:

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Educação

PROJETO CIDADE ESCOLA NÚCLEO FECI - 2013

HORÁRIO:
CARGA HORÁRIA:
MÊS:

DADOS QUANTITATIVOS

	Nome do Aluno	Turma de Origem	Data de Ingresso	Frequência	Faltas
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

ANEXO V: Registro de frequência

Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional (FECI) - PROJETO CIDADE ESCOLA - Convênio: FECI/SMED/PMPA

1. Escola Conveniada:				2. Disciplina:								3. Turno:				4. Mes:							
	Nome do Aluno	Turma Origem																					
1			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. TOTAL DE PRESENCAS POR DIA																							
1. NOME DO EDUCADOR(A):				2. ASSINATURA EDUCADOR(A):				3. NOME COORDENADOR(A):				4. ASSINATURA COORDENADOR(A):											

Mod. 04 - Registro de Frequência Projeto Cidade Escola

LA EXPRESIÓN MUSICAL EN LA PRÁCTICA PIANÍSTICA: ESTUDIO Y DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS ESPECÍFICOS EN LA FORMACIÓN INSTRUMENTAL

Isabel Romero Tabeayo
Francisco César Rosa Napal
Mercedes González Sanmamed

CMUS Xan Viaño. Ferrol
Universidade da Coruña

isabel.romero@udc.es
francisco.rnapal@udc.es
mercedes@udc.es

RESUMO: La formación artística en las disciplinas musicales, y concretamente en la enseñanza de la interpretación pianística, desarrolla su actividad a través del dominio de diversas capacidades y conocimientos en acción que permiten una experiencia estética plena ligada a los contenidos propios de la expresión musical. El trabajo de investigación que presentamos pretende detallar, analizar y comprender los principios básicos que forman parte del ejercicio instrumental que deben ser aprendidos y transmitidos. Identificaremos los contenidos enactivos atendiendo a su funcionalidad, tipología, criterios de selección y secuenciación. Enmarcamos nuestro estudio bajo los principios de la metodología cualitativa. A partir del análisis de un estudio de caso nos planteamos identificar conceptos, así como, profundizar en la particularidad de los sucesos y sus correspondencias. Empleamos para ello una serie de observaciones y entrevistas como principales técnicas para la recogida de datos que nos permiten indagar sobre la expresión musical en relación al proceso de codificación del propio lenguaje, la capacidad para manifestar hechos artísticos y su aprendizaje.

Justificación y contexto: La expresión como energía en movimiento

(Mantel, 2010, p. 210)

Desde las disciplinas artísticas situamos el principio de aprendizaje sobre la práctica, valorando que los elementos que configuran el hecho musical han de contribuir desde la acción a su ejecución formando estructuras lingüísticas comprensibles que respondan a las necesidades de la interpretación.

Los contenidos obedecen a la necesidad de definir los hechos, datos, conceptos, normas y estrategias que deben ser apropiadas desde y para la formación del individuo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en su desarrollo. Entendemos, por lo tanto, que los contenidos se conforman como un medio para responder al qué enseñar.

Coll (1992) establece, a partir de la función designada en el currículo, que la determinación de contenidos responde a un conjunto de saberes o formas culturales

cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización.

El aprendizaje en la interpretación musical se configura como un proceso activo, de asociación y construcción permanente, donde el estudiante continuamente va modificando sus representaciones mentales sobre las ya elaboradas.

La adquisición y desarrollo de los recursos mecánicos, técnicos y el conocimiento intelectual de la literatura pianística, se sustenta sobre una espiral organizativa donde el ejercicio práctico se gestionará en profundidad periódicamente sobre el mismo eje de contenidos.

Zabalza (1987), establece que la selección de contenidos obedece a una toma de decisiones que respeta los criterios de representatividad, ejemplaridad, significación epistemológica, transferibilidad, durabilidad, convencionalidad y especificidad.

Por su parte, Nieto (2006), realiza una categorización y subcategorización al detalle de los contenidos sobre los que ha de profundizarse etapa a etapa, y destaca los siguientes bloques: conocimiento del instrumento, el cuerpo, acústica, el texto y medios técnicos; todo ello como síntesis de los elementos que evidencian el aprendizaje instrumental.

Diseño de la investigación

Objetivos de investigación

El propósito fundamental de la investigación ha sido: **Describir y comprender el proceso de construcción de conocimiento profesional de un profesor de piano atendiendo a la relación pensamiento- acción que ha ido configurando a lo largo de su trayectoria.**

Atendiendo al tema de estudio que nos ocupa, concretamos nuestra investigación procurando:

- Identificar los elementos que intervienen en el proceso de comunicación musical desde la expresión artística, en general, y la práctica pianística, en particular.
- Establecer las diferentes funciones e interrelaciones de los contenidos atendiendo a su naturaleza y tipología.
- Analizar los criterios de selección de contenidos aplicados a la formación musical del pianista desde el pensamiento y acción de un profesor de piano.

- Definir los factores que intervienen en la secuencia de contenidos a partir de su análisis así como la concreción de herramientas para su estudio.

Metodología de investigación

Situamos el presente trabajo de investigación en el marco de la perspectiva interpretativa, bajo los principios fundamentales de la metodología cualitativa. Estudiamos las relaciones, asuntos y escenarios procurando una descripción holística que nos permita analizar exhaustivamente como se producen los hechos, así como la interacción de las variables que confrontan el tema de estudio. Con este propósito, centramos nuestra investigación en un estudio de caso.

Siguiendo a Stake (1998), nos planteamos comprender la complejidad y significados de la experiencia humana defendiendo la ilustración y comprensión de la realidad. Del mismo modo, como advierte Flick (2004), trataremos de comprender la realidad analizando el modo en que se percibe y en su forma de dar respuestas.

El estudio de caso nos permite obtener la información al detalle para su posterior análisis atendiendo a la particularidad de los hechos. Yin (1994), define el estudio de caso como una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles, y en la que se utilizan distintas fuentes de evidencia.

A partir de los objetivos de investigación, hemos seleccionado un caso único que se configura bajo los principios anteriormente descritos: un relevante profesor del Conservatorio Superior de Música de La Coruña en la especialidad de piano.

Técnicas e instrumentos de investigación

La recogida de datos de nuestra investigación se ha realizado a partir de la elaboración de una serie de entrevistas y observaciones que nos posibilitaron acceder a la información de objetos, hechos, conductas y fenómenos.

A través de la entrevista cualitativa realizamos reiterados encuentros, tal y como definen Taylor y Bogdan (1992), dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

La entrevista nos ofrece la posibilidad de obtener datos a partir de una relación entre sujeto- sujeto; una conversación mediante la reflexión guiada sobre su entorno

analizando los detalles conscientes e inconscientes que pretende la objetivación de su propia experiencia.

Para la elaboración del guión de entrevista hemos seleccionado la entrevista no estructurada, cualitativa, en profundidad o etnográfica. Su diseño se realizó según el modelo “guía de entrevista” (Patton, 1980): un guión estructurado, pero lo suficientemente abierto, con el fin de desarrollar una conversación natural y fluida.

Partiendo de las consideraciones anteriores, elaboramos una serie de cuatro entrevistas que respondieran a las categorías de biografía, interpretación, docencia, y otras valoraciones.

A través de la primera entrevista (E1), nos aproximamos a los aspectos personales de nuestro caso, no sólo los datos, sino anécdotas, sucesos, sentimientos..., que de alguna manera han podido incidir en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional a lo largo de su vida.

Con la segunda entrevista (E2), identificamos los principales elementos constitutivos de la realidad interpretativa y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, establecer los aspectos propios de una relación de retroalimentación generada, en este caso, por la dualidad intérprete- docente.

El tercer encuentro (E3) pretendía profundizar sobre los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje de la música, en general, y del piano, en particular.

La última entrevista (E4), pretendía recoger las valoraciones generales en lo referente a la música y su relación con el medio político y socio- económico.

Además de las entrevistas presentadas, realizamos una serie de observaciones con el fin de profundizar en la información ya adquirida. Concretamente, empleamos la observación desde un punto de vista cualitativo, pretendiendo acceder a fenómenos, hechos, relaciones y comportamientos para analizar el contexto donde se desarrollan para su posterior interpretación.

Tal y como establecen Rodríguez et al. (1996, p.149), la observación permite obtener información sobre un fenómeno y acontecimiento tal y como éste se produce. Siguiendo a Evertson y Green (1989, citado en González Sanmamed, 1994, p.69), los objetivos de la investigación y, concretamente el propósito de la observación determinarán qué, cómo, cuándo y dónde observar, así como la forma de registrar y analizar los datos.

Las sesiones de observación se realizaron con la colaboración de una alumna de Primer Curso de Grado Superior quien durante las clases de 2 horas trabajó un repertorio diverso que se encontraba en diferentes fases de estudio.

Análisis de resultados

El escenario que presenta el aprendizaje musical desde el instrumento se manifiesta como un tejido indisociable, nos encontramos ante un sistema de contenidos basado en la interrelación. Cada elemento se sustenta en otro para lograr un objetivo global, es un engranaje perfectamente ensamblado que determina la calidad del discurso musical a través del tratamiento del sonido.

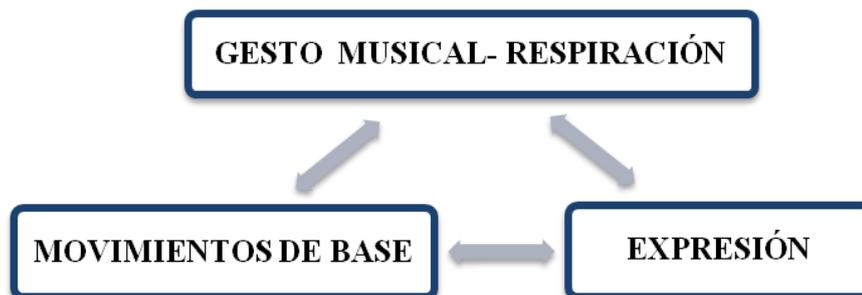
No obstante, a partir de la información obtenida, presentamos los aspectos más relevantes del aprendizaje instrumental que pretenden independizar cada uno de los contenidos específicos sin desvincularlos de su actividad y función.

a) Libertad y naturalidad de movimiento. La destreza como punto de partida en el aprendizaje instrumental: características y fases de apropiación.

En el aprendizaje instrumental nos encontramos con numerosísimos obstáculos a superar. El primer elemento que identificamos es el relativo a la mecánica: cómo controlar y dominar técnicamente el instrumento.

La interpretación pianística depende directamente del desarrollo de las habilidades mecánicas y técnicas apropiadas para tocar: “..., *el aprendizaje musical se sustenta en la destreza*” (E3, p.53).

El dominio corporal, asociado al concepto de libertad propio de la interpretación que sugiere el texto musical, genera todo un lenguaje gestual que va más allá de una mera técnica correcta, se establece bajo los principios de un complejo proceso de comunicación, “... *hablamos sobre todo con la respiración y el gesto adecuado...; la música exige adecuar tu gesto, trasladar el tronco, saber recuperar terreno..., es todo un lenguaje mímico que va más allá de la técnica*”, (E3, p.62).



Tocar el piano es un arte del movimiento (Klein- Vogelbah, 2010, p. 177). Por su parte, Neuhaus (2004) alude a diversas magnitudes como velocidad de ataque, masa y altura como principios activos de la práctica pianística.

A partir del Proyecto de Investigación de la Teoría Funcional del Movimiento (FBL) elaborado por el Instituto Europeo de Fisiología del Movimiento (EISAM): medicina del músico, medicina del bailarín y medicina deportiva (en Klein- Vogelbach, 2010), podemos concretar los siguientes parámetros:

- Análisis de la postura y el movimiento (dedos, muñeca, antebrazo- codo, brazo-hombro).
- Práctica del movimiento adaptada a la condición física y la constitución (digitación, pedalización).
- Instrucción básica:
 - Formación de la percepción.
 - Formación de la motricidad fina.
 - Coordinación.
 - Educación de la postura.
 - Formación del esquema corporal.
 - Conocimiento de uno mismo.

El desarrollo de la destreza técnica se configura bajo la relación texto- sonido. Cada una de las decisiones desde el punto de vista del movimiento o mecánica obedecen a un objetivo sonoro vinculado al conocimiento estilístico del texto: “... *la técnica es el arte en sí mismo...*” (E2, p.31), “*trabajamos la técnica siempre desde el punto de vista de la obtención del mejor sonido posible;... como diría Neuhaus: la imagen estética que quiero obtener*”. (E2, p.32).

Mantel (2010) determina, bajo el principio de repetición de la idea, el principal motor para generar un resultado estable en la ejecución, y entiende que la apropiación del texto se realiza cíclicamente desde el primer momento desarrollando la concepción de la interpretación y concepción sonora.

Tal y como establece Booth (1971, en Reid, 2006), durante la práctica los actos conscientes o voluntarios se vuelven inconscientes o involuntarios. Por su parte Fitts (1967, en Ried, 2006), distingue en el proceso de apropiación y adquisición de las habilidades técnicas tres fases:

- **Fase Cognitiva:** Fase inicial caracterizada por la atención consciente.
- **Fase Asociativa:** Perfeccionamiento de la actividad y eliminación de errores.
- **Fase Autónoma:** La habilidad no requiere de atención consciente dado que está integrada de un modo natural.

b) La descodificación del lenguaje a través del significado, forma y estilo del discurso musical.

El hecho musical adquiere su máxima extensión bajo los principios del proceso de comunicación. Por consenso, se le otorga un valor expresivo y de significado que no pueden separarse del contexto cultural en el que se origina, o de una determinada situación social.

Descodificar y dotar de significado al fenómeno musical, responde, tal y como afirma Meyer (2001), a la relación entre un objeto o estímulo, y un observador consiente de modo que las experiencias previas del receptor -ya sea compositor, intérprete u oyente- almacenadas en su memoria así como el estado afectivo inicial, canalizarán el discurso transfiriendo estructuras comprensibles

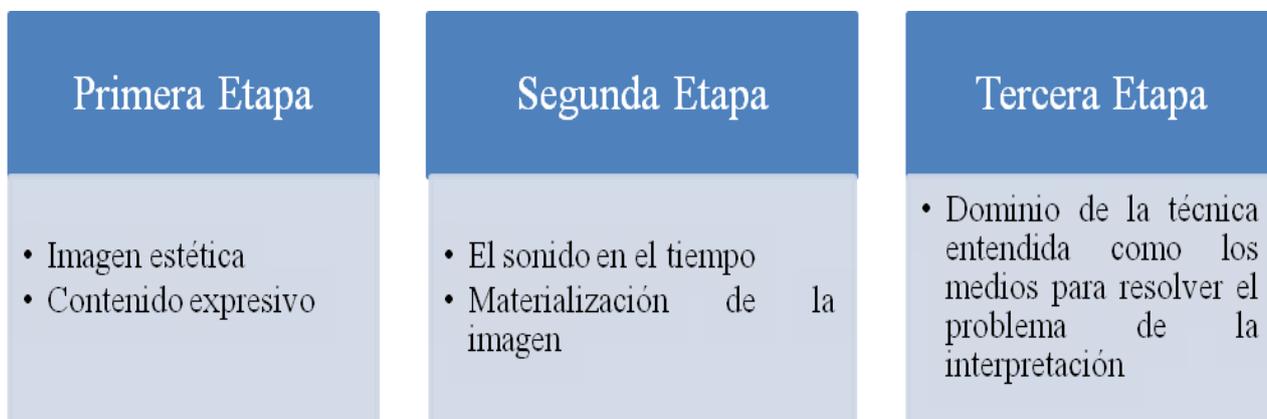
Hormigos (2008), contempla la música como el conjunto de ideas, significaciones, valores y funciones que relacionan íntimamente los sonidos con el tejido social que los produce, tiene unos fines que cumplir, se compone mediante procesos en los que participan varios actores sociales (compositores, ejecutante, público...) que actúan entre sí, y, finalmente, se destina al grupo con gustos determinados por el contexto social al que pertenezcan.

Por su parte, Berman (2010), entiende que el paso más importante que podemos dar hacia la comprensión de una obra consiste en identificar sus principales emociones y averiguar dónde se manifiestan.

Desde la interpretación, debemos destacar: *“una partitura no puede interpretarse, primero hay que leerla correctamente y después describirla de diversas maneras. De este modo puede desarrollarse la idea de una configuración. Esa idea es lo que puede interpretarse...”* tal y como establece Mantel (2010, p.36). Del mismo modo: *“cada estilo tiene su forma sonora, ..., cada sección de una obra tiene un color diferente”*. (E3, p.64).

Identificar, analizar y formar en los elementos propios del lenguaje supone el objetivo último del proceso de aprendizaje musical e instrumental: dotar al alumno de la capacidad de relacionar los conocimientos y habilidades necesarias para poder expresarse mediante dichos códigos a través del rigor estilístico y la comunicación sensible.

Si se quiere establecer un cuadro jerárquico precisando el encadenamiento del aprendizaje musical desde el piano, Neuhaus (2004, p. 65), distingue:



c) La experiencia en el escenario: el recital como proceso de reflexión y planificación de la interpretación.

Tal y como establece el principio de comunicación, la presentación al público supone un contenido determinante en el tratamiento de la información que se pretende transmitir.

Puesto que la interpretación de una pieza musical no es un acto pasivo de apreciación sino uno activo, de re-creación, es natural que muchos intérpretes sientan la urgente necesidad de apropiarse de la obra internamente, de identificarse emocionalmente con el compositor (Berman, 2010, p. 152).

A partir de la acción ante el público, se inicia un proceso en escena que ha de ser trabajado conscientemente desde el punto de vista de la concentración y energía emocional, y que supone un elemento más en el camino de la valoración y reflexión que ha de ir acompañado de refuerzo social y motivación; “... *es un proceso de reflexión sobre lo que has hecho bien y dónde te has sentido incómodo...*” (E2, p. 36).

El crecimiento musical y la seguridad en el escenario se encuentran vinculadas a la madurez interpretativa, “*en el escenario, las obras maduran contigo...*” (E2, p. 37).

Conclusiones

Los objetivos fundamentales de esta investigación pretendían aproximarnos a la docencia del piano a través de los contenidos didácticos propios de la especialidad.

Tras un estudio exhaustivo que nos llevó al análisis en profundidad del pensamiento, acción y reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje instrumental de un profesor experto en la materia, pretendemos estimular e impulsar nuevas pautas de acción que contribuyan al desarrollo y efectividad de la práctica docente pianística.

Desde la interpretación como forma de producción, expresión musical y realización personal entendemos que su enseñanza necesita de la comprensión y planificación del proceso musical: identificando los elementos que conforman el discurso de la música traducido en sonido en relación al estilo y estética a la que pertenezcan así como su transmisión interpretativa.

Referencias bibliográficas

- Alsina, P, Díaz, M, Giráldez, A, Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona. Graó.
- Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona. Bouleau.
- Bolívar, A. (2005). *Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*. Revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Nº 9, 2. www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf.
- Booth. V. (1971) en REID, S. (2006): “*Preparándose para interpretar*”. En Rink (2006) *La interpretación musical*. Alianza Música. Madrid. Pp. 125- 154.

- Chiantore, L. (2002). *Historia de la técnica pianística*. Madrid. Alianza.
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.
- Díaz, M, y, Giráldez, A. Coord. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó.
- Elliot, D. (2009): “*La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: Implicaciones para la educación*”. En Lines, D. K. (Comp.) (2009): *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid. Morata. Pp 123- 136.
- Evertson Y Green (1989) en González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. La Coruña. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña. P. 69.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. La Coruña. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid. Morata.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires. Guadalupe.
- Hormigos, J. (2008). *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid. Fundación Autor.
- Keine- Vogelbach, S. (ed). (2010). *Interpretación musical y postura corporal. Un desafío para músicos, profesores, terapeutas y médicos*. Madrid. Akal.
- Lines, D. K. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid. Morata.
- López, A y Pérez, M.C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Madrid. Thomson.
- Mantel, G. (2010). *Interpretación. Del texto al sonido*. Madrid. Alianza Música.
- Meyer, L. B. (2001). *Emoción y significado en la música*. Madrid. Alianza Música.
- Neuhaus, H. (2004). *El arte del piano*. Real Musical. Madrid.
- Nieto, A. (2006). *Contenidos de la técnica pianística. Didáctica y aprendizaje*. Barcelona. Boileau,
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills. Sage Publications.
- Rink, J (ed). (2006). *La interpretación musical*. Alianza Música. Madrid.
- Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J; García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Rusinek, G. (2004). *Aprendizaje musical significativo*. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. Volumen 1 (5). Disponible en: <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>
- Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Nº 9, 2. www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf.
- Simons, H. (2011): *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, Morata
- Stake. R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid. Morata.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Morata.
- Taylor, S. J. Y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós..
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and meyhods*. Sage.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE MUSICAL DESDE LA IMPROVISACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

Francisco César Rosa Napal

Universidade da Coruña

francisco.rnapal@udc.es

RESUMO: La presente investigación pretende identificar, explicar y relacionar las acciones o conjunto de actividades que previamente planificadas y secuenciadas por el docente, posibilitan el aprendizaje del alumnado en su desarrollo musical a través de la improvisación. Los principios metodológicos nos plantean diversas cuestiones referidas al “cómo” enseñar; técnica, táctica, habilidad, estilo de aprendizaje, por lo que, dirigimos nuestra investigación hacia la descripción y comprensión de los diferentes métodos y estrategias de enseñanza- aprendizaje que justifiquen la toma de decisiones de un modo consciente en la adquisición de las herramientas musicales necesarias para desarrollar un lenguaje propio que permita la autonomía artística necesaria y suficiente para la improvisación tanto vocal como instrumental. Desarrollamos nuestra metodología de investigación bajo los criterios propios del estudio cualitativo, a partir del análisis de un estudio de caso nos detendremos en la particularidad de los hechos y sus relaciones dentro de su propio contexto. A partir de las observaciones y entrevistas realizadas consideraremos los elementos que intervienen en el proceso formativo de los futuros músicos, siendo la improvisación un elemento necesario en dicha trayectoria.

Introducción

Varios pedagogos musicales, a lo largo del Siglo XX, fueron conscientes de los grandes problemas que afectaban a la educación musical, sobre todo en los primeros años de formación en el ámbito de la educación general y crearon métodos innovadores que atendían y enfatizaban, según el caso, diferentes campos de la práctica pedagógico-musical. En algunos de estos trabajos la improvisación estuvo presente como herramienta indispensable para fomentar la creatividad, pero lamentablemente no se pusieron en práctica en la gran mayoría de los conservatorios occidentales hasta los últimos años del siglo XX.

En la cultura occidental, específicamente en la enseñanza musical, aparecen importantes propuestas de autores que estudiaron y desarrollaron métodos de trabajo innovadores teniendo en cuenta el gran aporte de la improvisación en la formación integral del alumnado, sobre todo por su incidencia directa en la creatividad. En la mayoría de los casos fueron sus discípulos los que desarrollaron y completaron las ideas metodológicas que se constituyeron en escuelas diferenciadas.

Los trabajos que aparecen en el siglo XX relacionados con la educación musical están dirigidos a los primeros años de formación, sobre todo a la educación musical en el régimen de enseñanza general, pero es necesario mencionar algunos de ellos aquí por que hacen referencia a la práctica de la improvisación, y por la aplicación adaptada que podrían tener en el marco del conservatorio. Entre estos pedagogos podemos encontrar diferentes direcciones de trabajo para lograr el mismo objetivo, pero algunos más que otros emplearon la improvisación (Díaz, M. y Giráldez, A. 2007).

Específicamente en esta sección del trabajo nos basaremos en los datos obtenidos a partir de la aplicación de una entrevista a uno de los principales exponentes actuales de la aplicación de las técnicas improvisatorias a la enseñanza musical en España.

Emilio Molina es pionero en la aplicación didáctica de la improvisación, y actualmente uno de los más importantes defensores de la improvisación como recurso para la integralidad de la formación de los futuros profesionales de la música.

Ya en 1988 aparecen publicaciones en las que se plantean propuestas para actualizar la enseñanza tradicional. Molina, consciente de estas necesidades, y contando con un amplio conocimiento de la improvisación, comenzó a perfilar un método que es esencial en la introducción de la improvisación en la didáctica musical de los conservatorios españoles. Partió del estudio del desarrollo de la enseñanza musical específica en España, tomando como punto de partida la creación del Real Conservatorio de Madrid en 1830 hasta nuestros días. Describía su método, en aquel momento; no como una invención, sino como “la vuelta a unos conceptos de educación basado en la integración de las materias - sobre todo en los niveles elementales - y en la añoranza del concepto globalizador del maestro” (Molina 1988, pág. 9). En un primer momento su trabajo sobre la improvisación estaba enfocado principalmente al piano, pero más adelante se extenderá a cualquier otro instrumento.

Diseño de la investigación

Objetivos de la investigación

Con la presentación de este trabajo nos proponemos analizar y evaluar los métodos, estrategias y recursos que ofrece la improvisación a la enseñanza de la música en los centros de enseñanza específica en esa materia, con independencia de la especialidad instrumental y del nivel académico del estudiantado.

Por otra parte se pretende comprender los conceptos sobre la enseñanza musical específica que sustentan el trabajo docente del profesorado, así como el proceso de interacción del conocimiento de los contenidos y su aplicación didáctica.

Metodología de investigación

Situamos nuestro trabajo de investigación en el marco de la metodología cualitativa cuyo objetivo es explorar las relaciones sociales para describir su realidad. Este tipo de investigación se basa en la observación de pequeños grupos de población y trata de obtener un entendimiento más profundo que exacto. Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, e interpretan los fenómenos a partir de los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa emplea los textos como soporte de trabajo. Tanto las entrevistas como las observaciones producen la información que es llevada al texto para ser interpretada (Flick, 2004).

Técnicas e instrumentos de investigación

Para obtener la información necesaria hemos empleado la entrevista semiestructurada, la cual permitirá garantizar que no se pierdan cuestiones fundamentales, ya sea por olvido, o por el curso que vayan tomando las intervenciones y al mismo tiempo permitirá indagar en asuntos que puedan surgir de forma espontánea durante las sesiones.

Según Flick (2004), el entrevistador decide durante la entrevista semiestructurada el orden secuencial de las preguntas, o, en algunos casos puede hasta suprimir alguna pregunta que ya haya sido contestada anteriormente en un contexto diferente.

Debido a la extensión y profundidad propuesta al diseñar el guión de entrevista, nos vimos en la necesidad de dividirla en tres partes que corresponden a diferentes áreas diferenciadas:

I- Experiencia docente y artística.

El fin de esta primera parte es relacionar un conjunto de factores relativos a la experiencia docente y otras actividades artísticas con la calidad en la enseñanza. Con estas preguntas nos proponemos conocer en qué grado son compatibles la docencia y la

actividad musical, y comprobaremos también si su interacción conduce realmente a un enriquecimiento de ambas.

II. Dimensión didáctica

En este apartado se profundizó en relación con las técnicas y recursos empleados en la enseñanza de la improvisación; tratamos sobre la programación, las dificultades que puedan aparecer en el proceso enseñanza - aprendizaje y los criterios de evaluación aplicados.

III- Opiniones y valoraciones generales

Esta última sección de la entrevista pretende recoger los puntos de vista del entrevistado sobre diferentes temas relacionados con la improvisación y la enseñanza musical. Aquí se buscó reflexionar sobre la situación actual de la enseñanza en los conservatorios de música y las deficiencias o aciertos que presenta, teniendo en cuenta el marco temporal del siglo XXI, así como las ventajas que puede aportar la práctica de la improvisación.

Como se puede observar, la naturaleza de cada bloque de la entrevista incide en la organización interna de los temas. Mientras la primera tiene un carácter progresivo en el tiempo y requiere, por tanto, una linealidad cronológica; la segunda está centrada en la profundización de elementos técnicos, tanto pedagógicos como musicales y permite una división temática. En la última sección se recogieron los puntos de vista del entrevistado sobre diferentes temas relacionados con la improvisación y la enseñanza musical.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó siguiendo planteamientos de (Gómez, Flores y Jiménez, 1996) y los pasos que proponen Taylor y Bogdan (1992), en cuanto a la concreción de las categorías.

Debido al carácter semiestructurado de las entrevistas realizadas en esta investigación, algunas categorías parten directamente del marco teórico y de los objetivos, pero, como durante el proceso de análisis pueden establecerse otras. En este caso, la formación autodidacta surgió como categoría – teniendo en cuenta su importancia en la formación del entrevistado - una vez se obtuvieron y examinaron los datos.

Para el establecimiento de las categorías se tuvieron en cuenta los planteamientos y clasificaciones de los autores citados en este apartado. Cada una de dichas categorías está compuesta por elementos específicos que se relacionan entre sí.

Una de las categorías establecidas, surgida de las características del método creado y empleado por Molina, recoge una gran parte de los elementos integrantes del complejo metodológico, que en esta ocasión constituyen un giro importante en la línea de la enseñanza tradicional de la música.

En el siguiente apartado mostraremos las características más importantes de una metodología innovadora y una nueva forma de entender la docencia. Para ello nos basaremos en el informe de investigación que se realizó tras el análisis de los datos.

a) Cómo enseñar a través de la improvisación: el análisis musical como principio generador del aprendizaje creativo.

El método de enseñanza podría definirse como “el conjunto de modos o maneras de organizar y desarrollar el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, orientadas a conseguir unos fines educativos”. (Pons, 2004, pág. 268). Atendiendo a esta definición, podríamos analizar los diferentes aspectos que, a través del análisis de la entrevista, intervienen en la enseñanza musical bajo el marco conceptual de un docente que emplea la improvisación en su dimensión didáctica.

Es significativa la importancia que el entrevistado concede a un elemento, que en la manera tradicional de enseñar música no es valorado positivamente por una gran parte del profesorado. Mientras el análisis musical se contempla como asignatura curricular en quinto curso de Grado Profesional (es decir, ocho cursos después del inicio de los estudios musicales oficiales) y, por iniciativa propia no es común encontrar profesores y profesoras que lo apliquen desde los primeros años de aprendizaje, Molina lo valora como el elemento inicial más importante entre los que intervienen en la enseñanza musical.

Mediante el análisis, se pretende que el alumnado se ponga en contacto con el instrumento de una forma libre y autónoma. La partitura, que fue objeto del análisis ya no es un fin en sí misma, sino un medio gráfico de representación de la música. Estas ideas son reafirmadas constantemente a través de varias publicaciones que ha realizado

el entrevistado donde afirma que el análisis es imprescindible tanto para la improvisación como para la interpretación:

El análisis musical nos acerca a la sintaxis, al discurso, a la concepción, al descubrimiento de las ideas que dan origen a la obra, a su desarrollo y evolución, a su expansión, sus puntos culminantes, y su desenlace. El análisis nos sitúa dentro de la obra y nos ayuda a entonar, a decidir fraseos, a avanzar, a matizar, a colocar ligaduras, pedales, digitaciones, arcadas, respiraciones, ataques, dinámicas y agógicas con el criterio que proporciona el conocimiento. El análisis es la herramienta principal de un músico frente a una partitura. (Molina, 2006, pág. 33).

b) La construcción del discurso musical desde el conocimiento del lenguaje y su significado expresivo.

Una vez comprendidos los códigos estructurales, conceptuales y contextuales de las manifestaciones musicales, los alumnos y alumnas están capacitados para construir sus propias propuestas artísticas a partir de la práctica instrumental o vocal. Es aquí donde comienza el proceso verdaderamente creativo y motivador que tendrá resultados satisfactorios en todos los frentes de la práctica musical.

En cuanto a la organización de las clases, su sistema de trabajo está organizado en dos dimensiones: el trabajo que el alumnado realiza fuera del aula y el que se realiza en ella. Tanta importancia tiene una como la otra debido al carácter eminentemente práctico de los contenidos.

El aprendizaje de la improvisación, en su mayor parte consiste en la realización de una serie de ejercicios concatenados progresivamente que deben ser practicados por los alumnos y alumnas durante la semana, entre clase y clase. Recordemos que las materias que se relacionan con la improvisación, en su caso, cuentan con la frecuencia de una hora a la semana.

Los ejercicios que propone Molina parten del análisis, del que se extraen células rítmicas y melódicas que van a ser desarrolladas por el alumnado mediante el estudio individual. El análisis proporciona también los pequeños esquemas armónicos que se desarrollarán en todas las tonalidades, en forma de progresiones diatónicas y modulantes.

El trabajo más complejo es la acomodación de las improvisaciones a una estructura formal preestablecida, como podría ser la forma *lied*, A - B - A. Este trabajo contiene todos los elementos que intervienen en una obra musical. Enmarcada en el

sistema tonal-bimodal, la forma interactúa con la armonía, y el discurso de ambas está totalmente vinculado, por lo que no tienen ningún sentido una sin la otra.

La complejidad técnica que conlleva la inclusión de los aspectos formales en los trabajos de improvisación los pudimos comprobar en una observación realizada durante un coloquio-taller guiado por este profesor. (O. pág. 6). La mayor dificultad detectada tuvo lugar en el momento de encajar las improvisaciones en un diseño formal específico.

c) La clase como escenario de la acción docente: diseño de las principales estrategias metodológicas

Luego de haber descrito las características más relevantes de la metodología empleada por Molina en la docencia procedemos a mostrar de forma condensada su concepción sobre diferentes aspectos inherentes a la práctica docente.

En primer lugar podemos observar que el objetivo principal que persigue, a través de la práctica de la improvisación, es dotar al alumnado de una serie de recursos que le permita manifestarse musicalmente de manera libre, creativa y original, sin descuidar el rigor técnico de la interpretación. Para que sea posible la consecución de ese fin se debe propiciar la comprensión, por parte del alumnado, de los dos elementos fundamentales que conforman la práctica improvisatoria: el análisis y la producción musical instantánea a través de la ejecución.

Para la elección y secuenciación de los contenidos, lo primero que tiene en cuenta Molina, son los escasos conocimientos previos que presenta la mayoría del alumnado respecto a las materias que no son instrumentales. En el caso de sus alumnos y alumnas que cursan estudios superiores, considera que presentan un alto nivel técnico en cuanto a la práctica musical en sus respectivos instrumentos, pero en cuanto a conocimientos armónicos y formales no cuentan con ese nivel. Observando esa realidad, los contenidos, en los primeros momentos deben ser los más elementales, es decir tienen que partir de cero como si el alumnado no supiera nada de música. Y es a partir de aquí donde se diseña la secuenciación.

Molina cree que para garantizar el buen desarrollo de su método debe partir de un nivel muy elemental, aunque el alumnado sea de grado superior.

Los ejercicios parten de un nivel básico, y a partir de ahí trato de llevarles rápidamente hacia la comprensión del sistema tonal y de cada uno de los

componentes armónicos, sobre todo armónicos – también melódicos y rítmicos - pero sobre todo armónicos que constituyen la secuencia. La secuencia se basa en el contenido armónico y partiendo de lo más sencillo: desde un acorde, enlaces de acordes, después células, estructuras más grandes, luego modulaciones, en fin, toda la secuencia se basa en la armonía” (E. 2, preg. 11, pág. 5).

En cuanto a los recursos didácticos empleados, éstos pueden ser tradicionales en cuanto a los instrumentos, la lectura, la escritura y la audición. Lo que no es tradicional en esos medios es su utilización, pues la línea de análisis, extracción de datos y elaboración de improvisaciones sobre ellos es totalmente diferente al uso que tradicionalmente se da a esos medios. Otros son recursos más modernos, como la grabación de las clases en formato mp3, para que luego sea transcrita y compartida por los propios alumnos y alumnas fuera del aula mediante Internet.

En la planificación de los distintos factores que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje, en el caso de las materias relacionadas con la improvisación, el entrevistado tiene mucho cuidado en la particularización de los casos. Las clases que imparte en grado superior por lo general tienen carácter grupal, aunque en algún caso por razones excepcionales pueden ser individuales, aunque adapta la modalidad de grupo en esos casos.

Ante la pregunta ¿Cómo es posible planificar la improvisación? Nos da la siguiente respuesta:

...si se define la improvisación como algo donde se pueda hacer lo que uno quiera, claro que no se puede planificar. Pero no es eso. La improvisación es un derivado del conocimiento. Es como hablar, y yo hablo ruso si sé ruso, es decir, me tienen que planificar la enseñanza del ruso. Para hablar un idioma libremente necesitas saber muchas cosas. No es una contradicción la planificación de la improvisación. Lo que pasa es que no se planifica hasta el punto de estudiarse una obra de memoria, ahí está la gran diferencia (E.2, preg. 13, pág. 6).

En el aspecto de la evaluación, Molina tiene en cuenta el progreso individual una vez determinado el nivel inicial de conocimientos, de esta forma la evaluación tiene un carácter relativo y personalizado. El alumnado que se enfrenta a la improvisación presenta una formación desigual al no estar homogeneizada la adquisición de los conocimientos y la práctica improvisatoria en sus diez primeros años de estudio. Sus

alumnos, es posible que vengan de cero, y es posible que partan de mucho, pues hay algunos que tienen intuición.

No quiere decir con esto que los otros no la hayan tenido, simplemente es que la han perdido con el proceso de estudio del instrumento. Recordemos que ese proceso es repetitivo, que les ha hecho olvidar cualquier cosa con referencia a lo que ellos puedan crear.

...con lo cual, yo lo que más tengo en cuenta es que cada alumno haya avanzado sobre su punto de partida. No valoro en el sentido horizontal a todos por igual. Al que más puede más le exijo. Evidentemente, si trabajan y han mantenido buena formación, pues tendrán mejor nota. Pero yo valoro el avance de cada uno. (E. 2, preg. 13, pág. 6).

Los aspectos que se evalúan en su clase son: la correcta realización de los ejercicios, la transposición de estos a varias tonalidades, la expresión, la musicalidad y la continuidad del discurso musical. Todos estos apartados funcionan de forma desigual en cada uno de los alumnos o alumnas, lo que podría suponer una dificultad a la hora de evaluar, pero el profesor puntualiza que, si se delimitan los puntos de partida de cada uno de ellos, no existen mayores problemas.

Molina piensa que si se evalúa al alumnado de acuerdo al avance que ha tenido, no suele aparecer dificultad alguna. “Evidentemente, si los evalúas con respecto a algo fijo entonces sí, porque no podrías evaluar a algunos que son incapaces de sobrepasar ciertos límites, porque vienen de unos sistemas y metodologías que les produce venir de cero. Estos alumnos se hunden cuando comienzan esta asignatura. Para este tipo de alumnos, si tú te adaptas a lo que ellos pueden dar, es lo que hay que hacer. Es importante saber la historia del alumno. (E. 2, preg. 24, pág. 12).

Conclusiones

Este trabajo fue realizado partiendo del convencimiento de que la improvisación - una práctica desdeñada por la enseñanza musical en la mayoría de los conservatorios, escuelas y otros centros formativos relacionados con la música - puede ser recuperada con el fin de proporcionar a los profesores y profesoras unas efectivas herramientas de enseñanza musical muy acordes con la realidad actual.

A través del análisis de los datos obtenidos en esta investigación, se ha podido corroborar la competencia de esa metodología basada en una práctica instrumental-vocal creativa integrada en el conjunto del aprendizaje musical, y que se diferencia de la

concepción educativa tradicional en el hecho de emplear elementos fundamentales para optimizar la comprensión del lenguaje musical como puede ser el análisis.

Luego de haber reflexionado sobre las propuestas metodológicas que se generan a partir de la práctica didáctica de la improvisación, y después de haberlas comparado con los métodos tradicionales, creemos que sería muy útil retomar la improvisación en su conjunto como elemento indispensable en la formación integral del alumnado.

El lenguaje musical del siglo XXI espera un cambio en este sentido, y la inclusión de la improvisación en la enseñanza musical desde los primeros contactos con la música puede ser de gran ayuda.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. (2008) *Improvisación libre. La composición en movimiento*. Vigo. Dos Acordes.
- Del Bianco, S. (2007). “Jaques - Dalcroze”, en DÍAZ, M. y GIRÁLDEZ, A. (cords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó. pp.23 - 32.
- Díaz, M. (coord.) (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid. Enclave Creativa.
- DÍAZ, M., Giráldez, A. (coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó.
- Gainza, V. H. de (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires. Ricordi.
- Gómez, G. R., Flores, J. G. y Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga. Algibe.
- Ibor, S. L. (2007) “Carl Orff”, en Díaz, M. y Giráldez, A. (cords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó. pp. 71 - 77
- Lines, D. K. (2009) “La educación musical en la cultura contemporánea”, en LINES, D. K. (comp.) *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid. Morata, pp.13 - 20.
- Molina, E. (1988). *Improvisación y educación musical en España*. Música y
- Molina, E. (2006). Análisis, improvisación e interpretación. Eufonía. Didáctica de la música. Nº 36. Enero.
- Molina, E. (2008). *La improvisación: definiciones y puntos de vista*. Música y Educación Num. 75. Año XXI, 3 consultado de Octubre de 2010.
- Ortiz, J. F. (2007). “Edgar Willems”, en DÍAZ, M. y GIRÁLDEZ, A. (cords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó.
- Pons, J. (2004). “Métodos de enseñanza”, en Mata, F., Rodríguez, J. Bolívar, A. (dirs.) *Diccionario enciclopédico de didáctica*, Vol II. Málaga. Aljibe.
- Randel, D. (ed.) (2006). *Diccionario Harvard de la Música*. Madrid. Alianza.
- Sanmamed, M. G. (1994). *Aprender a enseñar. Mitos y Realidades*. Universidade da Coruña.
- Sanmamed, M. G. (1996). *Formación y actualización en la función docente*. Proyecto docente para el acceso a Titular de Universidad. UDC.

Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>, pp. 1-27.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

Referencias legislativas

Decreto 198/2007, del 27 de Septiembre para Grado Elemental de música. Diario Oficial de Galicia, 25

Octubre 2007 (núm. 207).

Decreto 203/2007, del 27 de Septiembre para Grado Profesional de música. Diario Oficial de Galicia, 31

Octubre 2007 (núm. 211).

Decreto 183/2001, del 19 de Julio para Grado Superior de música: Diario Oficial de Galicia Lunes, 13 de agosto de 2001 (num. 156).

QUANDO A ILUSTRAÇÃO CONTA A HISTÓRIA: NARRATIVAS VISUAIS PARA A INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE LEITORES

Sara Reis da Silva

Universidade do Minho

sara_silva@ie.uminho.pt

RESUMO: Neste estudo, intenta-se reflectir sobre a narrativa visual (“wordless picturebooks”) portuguesa que tem na criança o seu destinatário extratextual, avançando com algumas das suas potencialidades pedagógicas/ formativas. A partir da selecção e da análise de criações visuais de Manuela Bacelar, Bernardo Carvalho e André Letria, três relevantes ilustradores, todos premiados nacional e internacionalmente, tenta-se tornar evidentes e concluir acerca das principais características estético-formais destas obras, situadas numa modalidade editorial ainda emergente na edição portuguesa especialmente vocacionada para os leitores mais novos. Dando conta de alguns dos resultados obtidos no decurso da implementação em contexto escolar (1º ciclo do ensino básico) de um projecto de investigação-acção desenvolvido em torno de um conjunto de obras do “forma(to)” em questão, salientam-se e sistematizam-se algumas das suas funções, em particular no que diz respeito à promoção de competências precoces de leitura e de escrita, nomeadamente no domínio da escrita criativa, bem como no fomento do gosto pela leitura e pelo livro.

Introdução

Com uma História que evidencia algumas certezas e uma relativa solidez a partir de finais do século XIX, aliás, já assinalada (Lemos, 1972 e 1973; Pires, 1983; Rocha, 1984 e 2001; Gomes, 1997; Silva, 2013), a literatura portuguesa que possui a criança como potencial destinatário integra um vasto conjunto de autores e de ilustradores reconhecidos nacional e internacionalmente¹.

Como sistematiza Herdeiro, a escrita infanto-juvenil em Portugal tem assumido vertentes como: «uma reescrita da tradição e da oralidade e a reinvenção do maravilhoso»; «a exploração do humor, da imaginação, do fantástico e do *nonsense*»; «o percurso pelas vias da introspecção, emergindo o sujeito como sede de um olhar, afectos, interrogações e linguagem»; «uma intensificação da exploração das potencialidades poéticas e rítmicas da língua, em prosa ou em verso»; «uma experimentação da língua, o jogo com as palavras, uma atenção crescente ao corpo da letra»; «o aparecimento de algumas experiências no domínio da conjugação de várias

¹ Basta talvez recordar que, em 2012, Portugal foi o país convidado da Feira Internacional de Bolonha.

escritas e vozes e da articulação do escrito e do suporte audio» (Herdeiro, 1990: 36-38)².

Volvidas mais de duas décadas após a divulgação desta síntese, adicionaríamos: o incremento da criação de volumes profusamente ilustrados, quer em formato de álbum narrativo (com ou sem palavras) ou de conto ilustrado, quer de álbum poético, bem como o forte investimento em traduções de obras de qualidade, algumas delas clássicas, em particular, por jovens e independentes editoras como a Bags of Books ou a Bruáa, na esteira de outras como a Caminho ou a Livros Horizonte, apenas para citar alguns exemplos.

Nas duas últimas décadas, o forte investimento artístico num número significativo de publicações resultou no aparecimento de obras originais, sobressaindo de muitas delas um registo visual profuso, por vezes, articulado com palavras, outras vezes, até, alimentando, exclusiva ou solitariamente, uma narrativa.

Para uma definição da narrativa visual

Situada no domínio genológico do álbum¹, conforme assinala a investigação recente (Salisbury, 2004; Bosch, 2007; Ramos, 2011; Salisbury e Styles, 2012), a narrativa visual, também designada de livro sem texto, livro de imagens, álbum de figuras ou história muda (“wordless picture book”), por exemplo, se concebida, em

² Trata-se, com efeito, como regista José António Gomes (2007), de um conjunto de tendências/veios ideotemáticos materializados em objectos como tão diferentes como recolhas de textos da literatura tradicional oral (quer de formas narrativas, quer de formas poético-líricas) (como Alice Vieira e *Eu Bem Vi Nascer o Sol*, por exemplo), bem como adaptações de histórias populares ou de clássicos da literatura (como as saborosas histórias recontadas por António Torrado ou Alice Vieira); edições de contos tradicionais celebrizados pela escrita de autores como Ana de Castro Osório, entre outros; o bras de ficção relativamente extensas e célebres como *O Romance da Raposa*, de Aquilino Ribeiro, entre outros; outros textos narrativos igualmente de autor e relevantes, designadamente contos – de Sophia de Mello Breyner Andresen, António Torrado, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria, Maria Alberta Menéres, Mota, Matilde Rosa Araújo, Maria Rosa Colaço, etc. –, novelas juvenis de mistério e indagação – Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada ou Álvaro Magalhães –; ou, ainda novelas e romances de maior “fôlego” literário, como os de Alice Vieira, Ana Saldanha, Álvaro Magalhães ou António Mota, por exemplo); contos ilustrados; álbuns narrativos (com ou sem texto) (“picture story books”), como os publicados pelas editoras Planeta Tangerina e Bruáa, por exemplo, ou da autoria de Leonor Praça, Manuela Bacelar e Maria Keil, entre outros; poesia - colectâneas de autoria nominal (como as de Vergílio Alberto Vieira, João Pedro Mésseder, Francisco Duarte Mangas, Matilde, Letria, Violeta Figueiredo, Mário Castrim, Sidónio Muralha, Leonel Neves, entre outros); antologias com textos de vários autores; álbuns poéticos, etc.; literatura dramática (como a de Manuel António Pina, Ilse Losa, A. Magalhães, Vergílio Alberto Vieira, Letria, etc.).

primeira instância, para não leitores (de palavras), ostenta uma estética estimulante, além de um assinalável potencial formativo, com especial significado se nos reportarmos ao caso dos pré/primeiros leitores.

Salisbury regista que “Creating a picture book without words presents a particular set of challenges” (Salisbury, 2004: 90), acrescentando “The reader’s eye and mind need to be led carefully through the visual narrative”, uma vez que “without those few words on the page to “glue” things together, the pictures must contain everything that is needed to carry the reader into and out of each page, or indeed from one side of a page to the other.” (*idem, ibidem*: 90). Efectivamente, as imagens, podendo ser lidas universalmente, têm de constituir a materialização perceptível das “vozes off” (Rowe *apud* Salisbury e Styles, 2012: 97), quer do narrador/ilustrador, quer do próprio leitor. É, pois, falsa a ideia de que as narrativas visuais são de leitura imediatista e simples. De natureza sofisticada e complexa e reclamando a realização de conexões intertextuais, estas exigem que o leitor, com um olhar atento e perspicaz reconstrua sequências a partir das relações espacio-temporais, interprete pormenores ou conceba estados de espírito das personagens, por exemplo, ou seja, invente ele próprio o/um texto, tornando-se co-narrador. Corroboramos, pois, a perspectiva de Bosch e Durán: “El esfuerzo de leer un libro formado exclusivamente por signos visuals puede similar al que requiere otro que incluya palabras” (Bosch e Durán, 2009: 40).

Narrativas visuais de autoria portuguesa: uma revisitação

Salvo raras excepções, designadamente por pontuais iniciativas de editoras como a Plátano, com *Croáá* (1982), de Cristina Malaquias, e *O Azul* (1984), de Sofia Sottomayor, ambas da colecção «Caracol», ou da Livros Horizonte, que, também na década de 80 (século XX), deu à estampa a série (importada) “Histórias por Imagens”³, opção editorial tomada igualmente, por exemplo, pela Sá da Costa, com *A Árvore* (1982), de Iela Mari, e, mais tarde, pela Caminho, com *Onde Está o Bolo?* (2008), de Thé Tjong Khing, e *O Boneco de Neve* (2010), de Raymond Briggs, pela GataFunho, com *Onda* (2009) e *Espelho* (2009), ambos de Suzy Lee, pela Bags of Books, com a trilogia da autoria de Beatrice Rodriguez, *O Ladrão de Galinhas* (2011), *A Pesca* (2011)

³ Género cuja concepção terminológica tem suscitado reflexão de ordem variada. *Vide*, por exemplo, Linden, 2007.

e *A Vingança do Galo* (2011), ou, ainda, pela Kalandraka, por exemplo, com *O Papagaio de Monsieur Hulot* (2012), de David Merveille, inspirado pelo célebre filme *Mon Oncle*, de Jacques Tati, a publicação de narrativas visuais em Portugal tem sido relativamente escassa, mais ainda se tivermos em conta a autoria portuguesa.

As cinco obras que seleccionámos como *corpus* deste estudo, todas de autoria portuguesa e com a assinatura de três nomes relevantes do actual panorama literário/artístico dedicado à infância – Manuela Bacelar, Bernardo Carvalho e André Letria –, vieram a lume já após 2000.

De configuração gráfica inovadora, *Sebastião* (2004), de Bacelar, guarda uma narrativa visual de carácter dúplice – como atestam as duas capas da obra – ou duas histórias temporalmente distintas, protagonizadas por uma mesma figura infantil, mas em idades diferentes. Passaporte para o onírico, é num impreciso líquido azul que um menino mergulha livremente duas vezes, desprendendo-se do real e do normativo. Com desfechos similares, os dois momentos correlacionam-se e instauram uma relativa circularidade diegética, a sugerir a liberdade de sonhar.

Corporizando a isotopia marítima, as obras de Carvalho revelam uma forma de contar que possibilita a identificação perfeita das sequências narrativas, bem como o reconhecimento das personagens que as protagonizam, mesmo havendo economia na recriação visual de detalhes relativos à expressão facial ou aos traços fisionómicos, por exemplo, como sucede, em concreto e de forma mais acentuada, em *Um dia na Praia* (2008).

“Curioso desafio à capacidade de leitura e de interpretação”, salientando-se o recurso a uma técnica simples, mas muito produtiva, que tira “partido das formas” (estilizadas e geométricas, acrescentamos) e “do jogo que elas permitem”, como explicita Ramos, na sinopse do portal da Gulbenkian/Casa da Leitura, *Um Dia na Praia* conta visualmente um dia inesperado de uma personagem solitária. Gradativamente, juntam-se detalhes às sequências visuais que se vão tornando mais preenchidas e exigentes do ponto de vista da descodificação.

Praia-Mar (2011), também da mesma autoria, distingue-se pela dimensão extensa, por um recurso de impacto à página dupla e, ainda, pela contenção cromática. Emerge uma pluralidade de figuras ou actantes, protagonistas de movimento/ou

actividade constante, proporcionada por um areal imenso. É este o cenário, dominado pelo encontro da areia e de um mar baixo, que serve a acção.

A unidade de personagem, notada em *Um Dia na Praia*, prevalece nos dois livros de Letria: *Destino* (2011) distingue-se pelas ideias de contemplação, de encontro consigo mesmo e até de liberdade; e *Incómodo* (2011), história simples e pontuada de humor. Livros dobrados “em harmónica” e protegidos por uma espécie de envelope, estas duas narrativas substantivam, por meio de uma sequencialização visual e graficamente determinada (pelas dobras do volume), o que sugere, por exemplo, Browne ao afirmar “planificar un libro ilustrado es como planificar una película y, así, lo primero que hago es componer un storyboard”. (Browne, 2006: 124) ou, ainda, Salisbury em “Creating a picture book is in many ways closely akin to directing a film, with all the elements of pace, suspense, and rhythm that are involved.” (Salisbury, 2004: 74).

Acerca de uma proposta didáctica a partir da narrativa visual

Sucintamente, damos, agora, conta de um projecto implementado a partir do recurso à narrativa visual enquanto matriz para a escrita criativa, trabalho que orientámos, no ano lectivo de 2011-2012, no âmbito da Supervisão da Prática Pedagógica (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Recorrendo à metodologia da investigação-acção e à aplicação de alguns dos procedimentos do Programa Fundamentado na Literatura, a investigadora seleccionou quatro narrativas visuais, dividiu a turma em grupos e implementou estratégias: de pré-leitura, como a manipulação dirigida em torno dos elementos paratextuais; durante a leitura, também mediadas e baseadas na exploração de categorias narratológicas; e após a leitura, como, por exemplo, recontar a história sem usar palavras com determinadas letras, contar a várias vozes, alterar e acrescentar elementos ao texto, entre outras, assentes em planificar, textualizar e rever na oralidade (uma vez que se tratava de um grupo do 1º ano de escolaridade). O contacto com as obras em causa teve em atenção que a descodificação das narrativas visuais exige “Leer detenidamente”, “leer avanzando y retrocediendo” e “leer activamente” (Bosch e Durán, 2009: 42). No final, a professora reuniu as produções verbais espontâneas decorrentes das narrativas visuais às quais recorreu, e transcritas ao longo das sessões, acabando por criar um livro da turma.

Notas finais

Neste género emergente da literatura para a infância e a juventude que é a narrativa visual, além da apelativa ludicidade, destacam-se singularidades e, conseqüentemente, potencialidades como: a presença exclusiva da componente ilustrativa, possibilitando a sua aproximação de “não leitores”; o forte investimento gráfico (quer pela impressão de qualidade e em papel de alta gramagem – por exemplo, cartonado –, quer pela encadernação original, recorrendo a, por exemplo, “envelopes” que protegem livros “concertina”); as potencialidades do ponto de vista da educação do olhar/estética; o “convite” à “desformalização” do acto de leitura (liberdade, fuga à rigidez do “virar da página”, etc.); ou, ainda, a promoção da criatividade, enquanto motes para a escrita inventiva ou livre...; entre outros.

Sumariamente, a narrativa visual, fomentando “experiências de olhar” e ao “prescindir do verbo, dão [dá] (...) toda a possibilidade para que a criança o use... oralizando estas histórias, (...) desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas (...), ampliando um detalhe proposto e daí refazendo o todo, de modo novo e pessoal... criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (...) permitem e estimulam.” (Abramovich, 1989: 32-33).

Referências bibliográficas

Bibliografia activa

- Bacelar, Manuela (2004). *Sebastião*. Porto: Afrontamento.
Carvalho, Bernardo (2008). *Um dia na Praia*. Oeiras: Planeta Tangerina.
Carvalho, Bernardo (2011). *Praia-Mar*. Oeiras: Planeta Tangerina.
Letria, André (2011). *Destino*. Porto Salvo: Pato Lógico.
Letria, André (2011). *Incómodo*. Porto Salvo: Pato Lógico.

Bibliografia passiva

- Abramovich, Fanny (1989). *Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices*. (s/l): Editora Scipione.
Bastos, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
Bosch, Emma (s/d) «Cuántas Veces Hay Que Leer un Álbum Sin Palabras? Estrategias y juegos de observación para fomentar la relectura» - disponível em www.casadaleitura.org (Originalmente publicado em: (Outubro 2008) *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho). (consultado no dia 12 de Janeiro de 2013).
Bosch, Emma (2007). «Hacia una definición de álbum» in *AILIJ*, N° 5, 2007, pp. 25-45.

- Bosch, Emma e DURÁN, Teresa (2009). «OVNI: Um álbum sin palabras que todos leemos de manera diferente» in *AILIJ*, Nº 7 (2), 2009, pp. 39-52.
- Browne, Anthony (2006). «Entrevistamos a Anthony Browne» in *Peonza*, 75/76, pp. 123-133.
- Gomes, José António (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: MC/IPLB.
- Gomes, José António (2007). «Literatura para a Infância e a Juventude e promoção da leitura» - texto disponível online no portal www.casadaleitura.org (consultado no dia 10 de Novembro de 2012).
- Herdeiro, Bernardette (1990). «Literatura para crianças e jovens em Portugal» in *Ler* - edição internacional. Lisboa: Círculo de Leitores/IPLL, pp. 36-38.
- Lemos, Esther (1972). *A Literatura Infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional – Direcção Geral da Educação Permanente.
- Lemos, Esther (1973). «Infantil, literatura» in COELHO, Jacinto do Prado (dir.). *Dicionário de Literatura*. Porto: Figueirinhas, pp. 468-475.
- Linden, Sophie Van der (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en Velay: L'Atelier du Poisson Soluble.
- Pereira, Susana Cristina Gonçalves (2012). *Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa*. (Relatório de Estágio – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Braga: Instituto de Educação-Universidade do Minho (texto inédito).
- Pires, Maria Laura Bettencourt (1983). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega.
- Ramos, Ana Margarida (2011). «Apontamentos para uma Poética do Álbum Contemporâneo» in Roig Rechou, Blanca-Ana, Soto López, Isabel e Neira Rodríguez, Marta (coord.). *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil* (2000-2010). Vigo: Xerais, pp. 13-40.
- Ramos, Ana Margarida (s/d). «Um dia na Praia» (sinopse) – disponível em www.casadaleitura.org (consultada em 12 de Janeiro de 2012).
- Rocha, Natércia (1984). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Colec. “Biblioteca Breve”. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Rocha, Natércia (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Nova Edição Actualizada até ao ano de 2000. Lisboa: Caminho.
- Salisbury, Martin (2004). *Illustrating Children's Books*. NY: Barron's
- Salisbury, Martin e STYLES, Morag (2012). *Children's Picturebooks. The Art of Visual Storytelling*. London: Laurence King Publishing.
- Silva, Sara Reis (2013). *Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: FCG/FCT.
-

ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS (ECI) E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Wilson Rogério dos Santos

Universidade Federal da Bahia

rg_santos@hotmail.com

RESUMO: No Brasil, a implantação da Lei 11.769/08, alterou o sistema educacional, trazendo novamente a música como conteúdo curricular obrigatório nas escolas de ensino básico. A implantação da Lei é um avanço no currículo das artes; entretanto problemas e desafios se apresentam e terão que ser vencidos para se chegar à generalização dos bons resultados alcançados em alguns locais e a um efetivo cumprimento da Lei. Esta pesquisa encontra-se em desenvolvimento na Universidade Federal da Bahia, está sendo realizada em nível de doutoramento e apoia-se nas linhas de pesquisa qualitativa como as sugeridas por Bogdan e Biklen (1994) e Stake (2009), em pesquisas relacionadas ao ensino coletivo de instrumento (ECI) e em teorias de desenvolvimento musical. A partir dos aspectos da complexidade (Morin) e da necessidade de oferecer amplas e viáveis alternativas para o desenvolvimento do ensino de música nas escolas brasileiras, o trabalho pretende compreender se é possível que o ECI seja uma das opções para a consecução dos aspectos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Também pretende contribuir com o processo, sistematizando e criando material didático, em forma de repertório, oferecendo alternativas pedagógicas, favorecendo a troca de saberes e auxiliando a integração e construção de uma identidade artística.

Introdução

A lei no. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a partir do artigo 21, define os níveis do sistema educacional brasileiro. A divisão é feita primeiramente em duas partes: ensino básico e ensino superior, sendo posteriormente definidos dentro do ensino básico os diferentes níveis. Os artigos 29 a 36 tratam da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio. Outros artigos (37 e 38) tratam do Ensino de Jovens e Adultos – EJA e da Educação Inclusiva (Art. 58 a 60).

Ao analisarmos os artigos citados, podemos observar que as crianças brasileiras obrigatoriamente ingressarão nas escolas pelo menos aos 6 anos e terão 12 anos de aulas dentro da escola básica e do ensino médio.

A partir da implantação da Lei no. 11.769/08 que trouxe novamente a música para a escola brasileira, tornando-a conteúdo curricular obrigatório, podemos constatar que ao menos em teoria as crianças e jovens (além dos alunos EJA) terão contato com a música durante este período de escolarização. Entretanto, até o momento, isto não é o

que acontece, pois na prática a Lei ainda não vige; demanda tempo e investimentos para que seus objetivos se tornem realidade, pois a implantação é recente e há problemas estruturais que impedem sua aplicação.

As escolas se ressentem da carência de material pedagógico e principalmente de profissionais capacitados para a realização destas aulas; por outro lado, os professores existentes também precisam passar por um processo de reconstrução didática, ou desconstrução de seus procedimentos pedagógicos para que possam absorver as novas tendências propostas no ensino musical, como observa Maura Penna:

Para tanto, a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (s./d.: 6).

Ou como afirmam Cunha, Lombardi e Ciszewsky:

Pelo que tem sido possível observar em contatos com professores de música, alunos de cursos de graduação e pós-graduação e em congressos da área de educação musical, pode-se dizer que falta a muitos professores uma sólida formação em música e em educação, que lhes permita desenvolver propostas consistentes de ensino-aprendizagem de música em sala de aula. (2009: 42)

Segundo vários autores como Souza (2009), Kater (2012) e Bastião (2010) a música deve voltar às escolas de ensino básico com uma proposta mais plural e menos tecnicista, justamente contemplando uma visão mais holística e as perspectivas do cotidiano. “Logo a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo” (Souza, 2009: 7).

Por outro lado, entre as propostas de ensino de música no Brasil, o ensino coletivo de instrumentos de cordas apresenta uma lacuna sentida pelos professores que trabalham na área: não há um acervo de obras brasileiras organizadas e pensadas para utilização dentro de projetos deste tipo. Ou melhor, após um levantamento minucioso, percebemos que a exceção dos arranjos do maestro Ernest Mahle¹ e de algum material utilizado no Projeto Guri² (material que não é disponibilizado para utilização fora do

¹ Compositor alemão radicado no Brasil e fundador da Escola de Música de Piracicaba.

² Projeto social de ensino de música criado pelo Governo do Estado de São Paulo em 1995.

referido projeto) não há material de música brasileira arranjada para orquestras-escola de cordas.

Método

A pesquisa tratada neste artigo está em desenvolvimento no curso de doutorado do programa de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Apoiar-se na linha da pesquisa qualitativa, como sugerida por Bogdan & Biklen (1994), Stake (2009) e Phelps (1980). O desenvolvimento do trabalho mostra a possibilidade de um direcionamento estratégico para o estudo de caso, como sugere Stake (2009) e como aconselha André (2008: 21) o estudo em profundidade de um ou um conjunto de casos com a finalidade de fornecer informações que auxiliem a decisão sobre a aplicabilidade de uma proposta didática. No âmbito pedagógico está relacionada com as pesquisas na área de ensino coletivo de instrumentos musicais (Barbosa, 2010) e em teorias de desenvolvimento musical como Swanwick (2003). Encontra suporte também na pesquisa de mestrado do autor, que demonstrou uma forte relação entre os métodos ativos de ensino de música e a pedagogia de ensino coletivo.

Objetivos

Considerando os aspectos da complexidade e a necessidade de oferecer amplas e viáveis alternativas para o desenvolvimento do ensino de música nas escolas, os objetivos gerais do trabalho são:

- 1) Verificar a viabilidade e propor a utilização do ensino coletivo de instrumentos como uma das alternativas curriculares de ensino de música nas escolas;
- 2) Organizar um material que contribua para a solução do problema da pesquisa, oferecendo um conjunto didático (método e repertório) construído com canções e melodias inseridas na matriz cultural de nosso país (basicamente músicas folclóricas, músicas tradicionais, músicas de tradição oral e músicas de matriz rural).
- 3) Verificar se este tipo de prática musical também pode proporcionar aos alunos a convivência com a diversidade e oferecer oportunidades de contato com outras culturas e épocas, tudo isso dentro de um fazer musical.

Amostra

O procedimento de verificação dos resultados será realizado por meio de observações das orquestras de alunos e entrevistas com professores e alunos para conferir a possível eficiência do material didático proposto.

Instrumentos

Como recursos principais de obtenção de dados serão utilizados o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e as observações:

Pode-se utilizar a pesquisa bibliográfica (...) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico e explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção de hipóteses (Köche, 1997: 122).

“Não é pois surpreendente que a observação tenha também um papel importante na construção dos saberes, no sentido em que a expressão é entendida em ciências humanas” (Laville; Dione, 2007: 176).

Procedimentos

O tipo de estratégia a ser utilizada está para ser definida, há possibilidades entre pesquisa ação, observação participante ou estudo de caso avaliativo, provavelmente, a considerar o desenvolvimento dos estudos até o momento, o modelo adotado será um híbrido entre diferentes estratégias, assim poderemos utilizar uma abordagem quali-quantitativa, uma pesquisa semi-experimental ou uma pesquisa quase experimental com ausência de grupo testemunha.

Portanto a análise de dados também poderá unir técnicas quantitativas e qualitativas para determinar os resultados. Na área qualitativa há algumas opções de análise de dados que poderão ser utilizadas, como a análise do discurso, a análise crítica e a teoria fundamentada nos dados (grounded theory).

Resultados

A pesquisa encontra-se em fase inicial, neste momento procede-se o levantamento da bibliografia e estabelecem-se os referenciais teóricos para compreender e elucidar o problema da pesquisa. Espera-se com isso responder a principal questão do trabalho que é comprovar a possibilidade e a exequibilidade de se construir um material didático utilizando músicas da matriz cultural luso-brasileira e, com isso apresentar uma

contribuição ao processo de ensino de música que já vem sendo utilizado em muitos lugares de nosso país: escolas públicas, escolas privadas, escolas de música, universidades, projetos sociais, etc.

Discussão

Ao analisarmos à distância, podemos verificar que mesmo com diferentes finalidades, abordagens e abrangência, a música esteve presente por muito tempo nas classes escolares brasileiras. Borges (2007) traça um panorama do ensino da música no Brasil, permitindo-nos perceber este fato. Fonterrada, em seu livro *De Tramas e Fios* (2005) também faz um apanhado do histórico do ensino musical no Brasil e por ele podemos perceber que a música esteve mais presente do que ausente no ensino brasileiro, isso demonstra que tradicionalmente a sociedade brasileira entende a importância do ensino musical, o que não quer dizer, necessariamente, que os resultados alcançados com essas tentativas sempre sejam bons.

Pereira (2010) nos apresenta a possibilidade de realizar uma rápida visualização pela legislação, nos mostrando que o ensino da música nas escolas não é novidade, desde a época do Brasil Colônia, diversas Leis tratam direta ou indiretamente do ensino de música:

- a) 1658 – Lei das Aldeias Indígenas, que recomenda o ensino do canto;
- b) 1837 – Decreto Real que cria o Colégio Pedro II e dá orientações para o ensino nas demais escolas (inclui o ensino de música);
- c) 1854 – Reforma Couto Ferraz – Inclui o ensino de “noções de música”;
- d) 1879 – Reforma Leôncio de Carvalho – Contempla o ensino de música como disciplina obrigatória;
- e) 1887 – Reforma Rangel Pestana, torna o canto coral matéria obrigatória;
- f) 1890 – Reforma Benjamin Constant (decreto 981), institui a música (Elementos da Música) como disciplina obrigatória no programa de ensino;
- g) 1928 – Reforma Fernando de Azevedo – Elaborou um programa de música vocal e instrumental;
- h) 1942 (1937-45) – Reforma Gustavo Capanema, quando surge o, até então, mais forte movimento de Educação Musical nas escolas.

Não cabe aqui discutir a abrangência e a qualidade destas aulas de música ou o verdadeiro nível de democracia colocado na escola daquele período, basta considerarmos que nem todos tinham acesso à escola pública, ou seja, as aulas de música também não eram para todos. Ou ainda talvez possamos afirmar que por todo este período e em seus diferentes momentos, a música esteve presente na escola, mas a educação musical não esteve.

Este dado não minimiza os prejuízos causados pela retirada da música da escola a partir de 1971. Talvez este fato seja potencializado pelas perspectivas políticas que levaram o país a uma ditadura, quando a liberdade de expressão e os direitos constitucionais foram violados. De qualquer maneira, hoje, estamos tratando da recondução da música para as escolas e o que importa fundamentalmente para o trabalho em questão é como propor uma prática pedagógica que possa contribuir para o sucesso desta tentativa. A ideia deste trabalho é oferecer uma alternativa que auxilie esta proposta de modernização da abordagem da música em sala de aula e ao mesmo tempo seja uma prática pedagógica viável e musical, no sentido de proporcionar em seu contexto também uma realização artística e estética.

Um caminho claro para chegarmos a uma definição dessa questão é considerarmos as propostas dos PCN para a música na educação básica. Inicialmente encontramos no texto uma abordagem instigante: “Música como produto cultural e histórico: Música e sons do Mundo” (Brasil, 1997)

E as propostas continuam no mesmo sentido de amplitude:

a) Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade; b) Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc.) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, miatecas, etc.); c) Músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções; d) Transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música; e) A música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos; f) Os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas; g) Pesquisa e frequência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno. (Brasil, 1997).

Além desses aspectos bastante ligados aos processos culturais, os PCN também contemplam aspectos mais técnicos e formais como:

Alcançar progressivo desenvolvimento musical, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar; desenvolver percepção auditiva e memória musical; pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências; fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não; cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais; interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade; conhecer apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais; valorizar as diversas culturas musicais; desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras” de diferentes tempos e espaços;... (Brasil, 1997).

Pode-se observar que os PCN apontam um caminho bastante amplo, completo, pleno de possibilidades e que valoriza, sobretudo, a diversidade e o respeito às diversas culturas e ao outro. E este é um dos pontos mais sensíveis e que respalda a importância da arte nas escolas, como afirma Kater, sobre o que a música pode proporcionar:

Alternativas que ofereçam condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... (2012: 43).

É evidente que a atual proposta de inclusão da música nas escolas não será uma “volta” aos procedimentos pedagógicos adotados em fases anteriores e nem há lógica em se cogitar essa possibilidade. O avanço das pesquisas, a mudança tecnológica e o aprimoramento dos conhecimentos nos levam a outros parâmetros que devem ser considerados, sem desmerecer ou descartar o que foi construído anteriormente. “Significa, então, não à *volta* da música e seu ensino à escola em moldes semelhantes aos que já tivemos em épocas anteriores; bem diferente disto, a construção de alternativas contemporâneas” (Kater, 2012: 44).

O ensino de música nas escolas deve considerar, ou pelo menos conviver, com um novo paradigma de pensamento, dentro de um contexto onde a abordagem terá que ser muito mais profunda e as conexões muito mais diversificadas. Trabalhando e dialogando com as propostas dos PCN, o professor encontrará necessidade de optar por uma concepção de interdisciplinaridade, de abandonar a ideia de compartimentação do

processo de ensino, do reducionismo, do dualismo e conviver com os princípios de incompletude e incerteza.

Existe uma inadequação cada vez maior, profunda e grave entre os nossos conhecimentos disjuntos, partidos, compartimentados entre disciplinas, e, de outra parte, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários, enfim. Nessa situação tornam-se invisíveis os conjuntos complexos, as inter-relações e retroações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais, os problemas essenciais. (Morin, 2007: 36).

A Professora Maura Penna chama atenção para este fato quando afirma que: “É necessário que estejamos atentos, para que o resgate da especificidade dos conhecimentos musicais, nas licenciaturas em música, não signifique a perda de relações com outras áreas, a excessiva disciplinarização” (s./d.: 7).

Conclusão

Toda construção do novo é difícil, colocando em jogo não apenas romper a inércia e os padrões estabelecidos, mas também enfrentar o desconhecido e criar condições para mudanças que não sejam apenas de nomes e de discursos, mas sim transformações efetivas de práticas, de posturas e de concepções. (Penna, s./d.: 8).

Durante o desenvolvimento deste artigo procurei vincular algumas propostas educacionais contempladas no âmbito do ensino brasileiro com as diferentes visões e possibilidades oferecidas pela contemporaneidade. Fechando ainda mais o raio de ação introduzo o ensino coletivo de instrumentos como uma das possíveis alternativas para o ensino da música nas escolas básicas. Tal utilização não descarta nem anula as várias possibilidades existentes, já que dentro de um paradigma complexo não há necessidade de exclusão ou de opção dualística nos processos de ensino. O levantamento bibliográfico preliminar aponta que mesmo com graves problemas estruturais, a hipótese aqui levantada poderá ser confirmada e ter viabilidade de execução e aplicabilidade tanto nos programas de licenciatura em música, como nos programas de ensino de música nas escolas básicas.

Referências bibliográficas

André, M.E. (2008) *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. (3^a. ed.). Brasília: Liber.

- Barbosa, J.L. (2010). Uma proposta de educação musical social e brasileira através da prática de instrumentos musicais em “orquestras brasileiras”. *Revista Espaço Intermediário*. v.1 (1), p. 53-64.
- Bastião, Z.A. (2010). A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da ABEM*. v.23, p. 15-24.
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Ed. Tradução de: *Qualitative research for education* (1.ed.1991).
- Borges, G. A. (2007). Educação musical e política educacional no Brasil. *Música e educação*. Florianópolis. Acesso em 10, março, 2013, de: <http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalepoliticaeducacional.pdf>.
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Acesso em 11, fevereiro, 2013, de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.
- Lei 11.769, altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. (2008). Lei de diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília. Acesso em 25, março, 2013, de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm >
- Brasil. Ministério da educação. Secretária de educação fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Arte, primeiro e segundo ciclos*. Brasília: FNDE.
- Brasil. Ministério da educação. Secretária de educação fundamental (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: Arte, terceiro e quarto ciclos*. Brasília: FNDE.
- Brasil. Ministério da educação. Secretária de educação fundamental (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio*. Brasília: FNDE.
- Cunha, S. M.; Lombardi, S. S. L.; Ciszewsky, W. S. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas: a partir dos princípios “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, v.22, p. 41-48.
- Fonterrada, M. T. de O. (2005) *De tramas e fios*. Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: EdUNESP.
- Kater, C. (2012) Porque música nas escolas? (p.42-45). Em: G. Jordão *et al.* (Coord.). *A música nas escolas*. São Paulo: Alluci.
- Penna, M. (s.d.). *A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura?* Acesso em 13, março, 2013, de: http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/maura_penna.pdf.
- Pereira, L. F. R. (2010). *Um movimento na história da educação musical no Brasil: Uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. Dissertação de Mestrado em Música – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Phelps, R. P. (1980). *A guide to research in music education*. (2^a. ed.). New Jersey; London: The Scarecrow. (1.ed. 1969).
- Morin, E. (2007). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (12^a. ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Souza, J. (Org.). (2009). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. (2^a. ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2^a. ed.). Lisboa: Calouste Gulbenkian.

O LUGAR DE OUTRAS TIPOLOGIAS MUSICAIS NO CURRÍCULO DO CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA: UM ESTUDO DE CASO

Ana Luísa Azevedo Miranda
António José Pacheco Ribeiro

Conservatório do Vale do Sousa
Universidade do Minho

anamiranda27@gmail.com
antoniopacheco@ie.uminho.pt

RESUMO: A presente comunicação resulta de uma investigação em curso que decorre numa escola que ministra o ensino da música. Através deste projeto pretende-se compreender se o Conservatório do Vale do Sousa, enquanto escola do ensino artístico especializado da música do século XXI, tem em consideração todas as necessidades dos estudantes, se contribui para os diversos gostos musicais e se inclui no seu programa outras tipologias musicais, para além da chamada música erudita. De igual modo é também objeto de estudo compreender se os professores deste tipo de ensino estão atentos às motivações dos alunos, partindo das suas preferências musicais e das culturas musicais tradicionais, e se introduzem novos desafios no processo de ensino aprendizagem. Para o efeito, esta pesquisa baseia-se na estratégia metodológica de *estudo de caso* recorrendo à análise documental, à observação participante (lecionação de aulas ao Ensemble de Violas de Arco aplicando repertório não clássico) e aos inquéritos por questionário dirigidos aos professores das disciplinas de instrumento e alunas envolvidas no respetivo Ensemble. Os resultados obtidos permitirão refletir sobre o lugar da música não erudita no currículo do Conservatório do Vale do Sousa e qual o seu possível contributo para o sucesso dos alunos e da escola.

Introdução

O Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho representou um ponto de viragem fundamental na política educativa seguida em Portugal no domínio do ensino especializado da música. Até então, as escolas especialmente vocacionadas para ministrar a formação profissional de músicos, guiavam-se por uma tradição burguesa herdada do século XIX e encontravam-se desintegradas do sistema geral de ensino.

A partir do início da década de setenta (do século XX), assistiu-se a uma tentativa de inserção do ensino artístico (música, dança, teatro e cinema) no sistema geral de ensino (Ministério de Veiga Simão - Experiência Pedagógica de 71). A efetivação desta mesma inserção no sistema geral de ensino haveria de acontecer, precisamente, com a reforma estrutural de 1983, através do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho.

A democratização do ensino, o aumento da escolaridade obrigatória e a melhoria do nível socioeconómico da generalidade da população portuguesa, assim como o aumento de escolas especializadas do ensino da música no âmbito do ensino particular e cooperativo (que se verificou nos anos 90 do século passado), possibilitou o acesso ao ensino da música a muitas crianças e jovens. Neste sentido, a música passou a fazer parte das escolhas de pais e encarregados de educação tendo como finalidade diversos propósitos desde a simples ocupação dos tempos livres, de enriquecimento cultural, intelectual e social, à possibilidade de prosseguimento de estudos musicais e de desempenho de futuras profissões ligadas à área da música (Pacheco, 2008). Desta forma, assistiu-se nos últimos anos a uma proliferação de escolas de música e de um aumento muito significativo do número de crianças e jovens interessados em aprender música. As transformações socioeconómicas e políticas ocorridas no nosso país, desde então, «(...) conduziram a uma transformação significativa no que se refere à procura do ensino especializado da música, com consequente alteração da população que passou a frequentar estas escolas» (Folhadela, Vasconcelos e Palma, 1998, p. 7). No entanto, ao longo do século XX, o ensino especializado da música em Portugal foi sendo construído à base de lógicas contraditórias, que têm origem, por um lado, na forma como a nossa sociedade tem enfrentado este género de ensino, no que diz respeito tanto a princípios orientadores, como a estratégias e modos de organização e, por outro lado, nas características internas particulares do próprio subsistema de ensino. De acordo com Folhadela *et al*, (1998, p. 7):

(...) estas transformações não têm sido acompanhadas nem por estratégias e medidas políticas que permitam a actualização da oferta formativa do ensino especializado da música, nem por uma articulação entre as políticas educativas e políticas culturais que permitam consolidar os projectos existentes nas escolas especializadas como pólos dinamizadores do desenvolvimento local e regional.

Vivemos numa sociedade em constante evolução à qual a música não é estanque, em que o valor e o papel da educação musical dependem do valor dado à música por cada cultura, em cada época; a música é parte integrante de um determinado contexto social, económico e cultural, e o seu significado não é qualquer coisa de inerente ou evidente mas socialmente construído; ela acompanha o dia-a-dia das pessoas, assumindo diferentes funções consoante cada sociedade (funções cognitivas, emocionais, sociais). Assim sendo, questiono que identidade, que estratégias, que

respostas, que objetivos deve assumir uma escola do ensino especializado da música na sociedade portuguesa do século XXI. Continuamos a procurar no passado o que desejávamos inovar na sociedade a que pertencemos e na qual queremos participar; mas porque vivemos numa sociedade em que as transformações emergem de forma continuada, onde as preocupações do presente nos remetem para um futuro que se adivinha cada vez mais complexo e, talvez por isso, nos habituamos a referi-lo como algo muito distante e incerto, torna-se antes necessário concentrar a nossa visão e reflexão no presente, para melhor preparar o futuro e, assim, podermos criar uma maior aproximação às coisas da vida, aos interesses e necessidades de todos, de forma a introduzir mudanças de qualidade nos espaços de ação pessoal e social de cada um.

Segundo Folhadela *et al* (1998, p.40):

(...) Muitas das escolas do ensino particular e cooperativo, actualmente existentes, têm na sua génese instituições inicialmente criadas para a promoção da música amadora. Esta finalidade vai, ainda hoje, ao encontro das necessidades de uma oferta de educação musical que abranja a generalidade dos cidadãos. Assim sendo, parece ser necessário assumir esta dupla finalidade e organizar o subsistema de modo a que a escola possa responder adequadamente a dois tipos de procura: por um lado, assumindo a sua herança como promotora da cultura musical, por outro lado, definindo um modelo que responda às exigências de uma formação de excelência para futuros profissionais.

Por outro lado e ainda de acordo com os autores supra citados (p. 7):

O modelo único de organização curricular e pedagógica, predominante no ensino especializado da música, que assenta na formação de instrumentistas solistas, ancorado numa perspectiva do século XIX e numa única tipologia musical, tem impedido que se dêem respostas adequadas à procura crescente da aprendizagem musical que correspondam à heterogeneidade dos territórios, dos alunos, dos públicos, dos profissionais e do desenvolvimento do mercado de emprego.

De facto, a flexibilização e diversificação dos percursos de aprendizagem, no âmbito da escola vocacional de música, é imprescindível «(...) na concretização da transformação do sentido de escola de música...» e «(...) o Conservatório do Vale do Sousa deve incorporar no seu currículo outras tipologias musicais...» (Pacheco, 2013, pp. 368-369. Sendo assim, e ainda de acordo com Pacheco (2008, p. 190):

(...) é necessário repensar o conceito de escola de música vocacional, integrá-la numa perspectiva de verdadeira articulação com o ensino genérico por forma a uma conciliação que se deseja proveitosa para o ensino artístico

da música em geral, dotá-la de novos percursos formativos capazes de responderem aos desafios da pós-modernidade e fazer um enquadramento salutar, numa simbiose perfeita entre ensino artístico especializado da música e o ensino artístico genérico da música, sem qualquer tipo de ambiguidade.

Atualmente novos valores, paradigmas e perspectivas emergem; novas investigações têm lugar e novos ideais se impõem. Esperam-se novas respostas do ensino e acrescentam-se novos desafios para os professores. Ser professor implica uma abertura à mudança e evolução, um auto questionamento crítico, e uma atitude reflexiva guiada pela ética que só se consegue através de uma formação contínua em busca do saber, em que o objetivo específico veiculado pelo nosso meio será trazer benefícios musicais para os alunos, como autonomia musical e conhecimentos que perdurem para a vida após a escola. Neste sentido, os professores deverão apostar numa maior articulação e proximidade entre disciplinas, professores, escola, família e comunidade envolvente e ainda fomentar a criação de redes e comunidades de partilha que possibilitem uma partilha e troca de ideias, e um apoio constante e estratégico de interajuda através da cooperação e colaboração entre pares, enriquecendo a sua experiência profissional e pessoal através de uma aprendizagem ao longo da vida.

Na perspetiva de Folhadela *et al* (1998, pp. 54-55):

(...) num tipo de ensino essencialmente individualizado, onde se pretende desenvolver a criatividade e a personalização da *performance*, os currículos estão estruturados de uma forma demasiado rígida, seguindo os moldes que foram definidos para o ensino geral. (...) Por outro lado, é sabida a apetência dos adolescentes pelas linguagens da música *Pop*, do *Jazz* e, mais recentemente pelo fenómeno da *World Music*, que tem sido, nos melhores casos, um importante veículo de divulgação de culturas extra-europeias, ajudando a promover o respeito pela diferença e pelo “outro”. A completa ausência destas e outras tipologias nos actuais currículos e a subvalorização destes fenómenos culturais, pela maioria dos docentes, tem provavelmente causas muito semelhantes às que levam a uma não-aceitação, quase generalizada, da música do século XX. Esta constatação deve-nos levar a abordar sem preconceitos o problema da integração no currículo de outras tipologias musicais, entre as quais se encontram tipologias “mais próximas” dos alunos das nossas escolas.

Também se pode ler no mais recente *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final* (Fernandes *et al*, 2007, p. 47) que

O currículo das escolas do ensino especializado da Música e os seus programas estão desactualizados sendo, nalguns casos, considerados

obsoletos. De facto, pelo menos alguns dos programas existentes e em vigor são de 1930 (!) estando obviamente inadequados à realidade sob muitos (todos?) pontos de vista (e.g., pedagógico, didático, artístico, formação musical).

Os problemas do ensino da música são, efetivamente, uma realidade como se pode constatar, também, pelas seguintes palavras:

(...) nas políticas do ensino da música “escondem-se” realidades, cruzamentos, problemáticas e contextos plurais (do ensino especializado ao ensino de amadores, do ensino “regular” ao ensino doméstico, da música “erudita” ao jazz, do ensino da composição ao ensino de instrumentos, da formação de professores à formação de investigadores (Vasconcelos, 2003, p. 15).

Face ao exposto, a questão da abordagem de diferentes domínios e tipologias musicais no contexto educacional tem-se vindo a revelar cada vez mais pertinente; deveremos pensar numa educação artística aberta aos desafios da interculturalidade e isenta de preconceitos pré-estabelecidos, mais próxima dos interesses musicais específicos dos jovens aprendizes de um instrumento que frequentam as nossas escolas vocacionais de música.

Objetivos e questão da investigação

A problemática do estudo em causa, mencionada no ponto anterior, visa perceber se o Conservatório do Vale do Sousa, enquanto escola do ensino artístico especializado da música do século XXI, responde positivamente às diferentes solicitações da sua população escolar, considerando a pluralidade da sua população e o seu enquadramento socioeconómico. Efetivamente, a sua população escolar situa-se nos mais diferentes estratos sociais e procura o ensino da música com fins diversificados. Sendo assim, o projeto de investigação em questão visa estudar: **O lugar de outras tipologias musicais no currículo do Conservatório do Vale do Sousa**, e pretende atingir os seguintes objetivos:

- i. Identificar tipologias musicais diferenciadas no currículo do Conservatório do Vale do Sousa;
- ii. Perceber de que forma estas tipologias musicais diferenciadas chegam ao conhecimento dos alunos que frequentam o Conservatório;

iii. Aferir do interesse, motivação e investimento no estudo pelas alunas do Ensemble de Violas de Arco, por via da introdução de repertórios em conformidade com as suas preferências musicais;

iv. Consciencializar para a importância de introduzir no currículo do Conservatório do Vale do Sousa outras tipologias musicais.

Fundamentação metodológica

«O modo de investigação corresponde ao quadro geral que um investigador se atribui, para abordar a realidade que deseja investigar, isto é, aquela sobre a qual deseja recolher dados de observação, a fim de tirar conclusões» (Lessard-Hébert, 1996, p. 77). O presente estudo em educação insere-se numa estratégia metodológica de *Estudo de Caso* de cariz qualitativo uma vez que decorre no ambiente natural da escola. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16), os métodos qualitativos «privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação». Trata-se, por isso, mais de compreender os processos subjacentes à investigação do que o próprio resultado. Daí que sejam recolhidos dados em contexto natural, «tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos» (idem).

O estudo de um caso permite que o investigador observe, entenda, analise e descreva uma determinada situação real, adquirindo conhecimento e experiência que podem ser úteis na tomada de decisão frente a outras situações. É um método de investigação no qual o investigador tem um grande envolvimento nas suas diferentes etapas: a recolha de informação, um processo de pensamento, constituído por análise dos dados/determinação de soluções e um processo de julgamento ou avaliação.

As metodologias qualitativas têm especial enfoque no campo da educação porque dão «(...) maior prioridade à interpretação directa dos acontecimentos e menor à interpretação de medições (Stake, 1995, p. 40). Assim, a «(...) finalidade da investigação qualitativa é compreender e interpretar a realidade, tal como é entendida pelos sujeitos participantes nos contextos estudados» (Gómez *et al*, 1999, p. 259).

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador

recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Ainda segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Intervenientes no estudo

Os intervenientes no estudo são os seguintes: o Conservatório do Vale do Sousa – Lousada, nomeadamente, alunas do Ensemble de Violas de Arco e professores das diferentes disciplinas de instrumento.

Instrumentos de recolha

O estudo em causa propõe uma análise documental, respetivamente, uma análise aos programas das disciplinas teóricas ministradas no Conservatório do Vale do Sousa, propõe a inclusão de repertório não clássico nas aulas do Ensemble de Violas de Arco (observação participante) e a realização de inquéritos por questionário, tendo como respondentes os professores das disciplinas de instrumento e as alunas do Ensemble de Violas de Arco.

Resultados

Os resultados esperados serão devidamente apresentados e divulgados num relatório a incluir na tese. O relatório em causa irá descrever e enquadrar o problema e dar resposta à questão de investigação, através da apresentação dos resultados obtidos, da sua interpretação e respetivas conclusões. Sendo assim, os resultados e conclusões deverão possibilitar a aferição do lugar de outras tipologias musicais no currículo do Conservatório do Vale do Sousa, assim como verificar as vantagens e desvantagens do

uso de repertórios fora do domínio estrito da música erudita nas aulas, perceber se há um acréscimo de interesse, motivação e investimento no estudo por parte dos alunos por via da introdução de repertórios em conformidade com as suas preferências musicais, contribuindo assim para uma educação artística aberta aos desafios da interculturalidade e mais próxima dos interesses musicais específicos dos jovens aprendizes de um instrumento. De igual modo, os resultados obtidos deverão permitir perceber se os professores do Conservatório do Vale do Sousa estão atentos às diferentes motivações dos alunos e se introduzem novas descobertas e desafios no processo de ensino aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (Coord.), Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A. e Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final*.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. A., Palma, E. (1998). *Ensino Especializado da Música Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: ME – Departamento do Ensino Secundário.
- Gómez, G. et al. (1999). *Metodología de la investigación educativa*, 2ª edição. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pacheco, A. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Tese de Mestrado não publicada, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pacheco, A. (2013). *O Ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do vale do Sousa*. Tese de Doutoramento não publicada, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. United States of America: Sage Publications.
- Vasconcelos, A. A. (2003). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do século XX: contributos para uma análise crítica. *Revista de Educação Musical*, 115, pp.14-28.

Legislação

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico

A PROPÓSITO DA MÚSICA – DISCIPLINA DE OFERTA COMPLEMENTAR NO ENSINO SECUNDÁRIO DE MÚSICA DO CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA

Luísa Maria da Fonseca Ferreira
António José Pacheco Ribeiro

Conservatório do Vale do Sousa
Universidade do Minho

luisaff@gmail.com
antoniopacheco@ie.uminho.pt

RESUMO: A presente comunicação resulta de um trabalho de investigação-ação que decorre numa escola que ministra o ensino secundário da música – o Conservatório do Vale do Sousa. Através deste projeto pretende-se proceder ao levantamento das necessidades que levaram à criação, nesta escola, da disciplina *A Propósito da Música* no âmbito da disciplina de *Oferta Complementar*, prevista pela Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto, avaliar a sua implementação ao longo de um ano letivo e apontar caminhos para o seu desenvolvimento. Nesta pesquisa, os instrumentos de recolha de dados consistem na análise documental, incluindo a legislação que se refere ao ensino artístico especializado da música, e na observação participante (lecionação da disciplina). Uma vez que se trata de uma investigação-ação, pretende-se igualmente encontrar soluções que visem a melhor estruturação da disciplina no sentido de responder às verdadeiras necessidades dos alunos, no contexto do Projeto Educativo do Conservatório do Vale do Sousa.

Introdução

A possibilidade de criação de uma disciplina nova nos cursos de música, no âmbito do Projeto Educativo de cada escola, está pela primeira vez prevista na legislação na Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho (que cria os cursos básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo) com a designação de *Oferta de Escola*. Esta portaria foi o primeiro resultado da reestruturação do ensino artístico especializado da música, que teve o seu início com a publicação do *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final* (Fernandes *et al*, 2007). Efetivamente, esta possibilidade revela-se muito importante pois permite às escolas mais uma forma de implementar estratégias que vão de encontro à consolidação dos seus projetos educativos e ao reforço da sua identidade, no sentido responderem às suas necessidades e interesses. Esta possibilidade, podia no entanto, não ser concretizada, podendo a escola optar por atribuir a respectiva carga horária às disciplinas de Formação Musical ou Classes de Conjunto.

No Conservatório do Vale do Sousa, foi decidido optar por esta segunda opção para o 2º ciclo e criar as seguintes disciplinas de *Oferta de Escola: Leitura de Reportório* para os 7º e 8º anos de escolaridade e *ComTextos Musicais* para o 9º ano.

O ensino secundário, na altura da publicação desta portaria, continuava a não ser alvo de qualquer revisão e reestruturação e a legislação em vigor remetia-se ao Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, com os respetivos planos de estudo aprovados pelo Despacho 65/SERE/90 publicado a 23 de outubro de 1990, conjugado com o Despacho 19 592/2004, de 17 de setembro e o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março.

Inexplicavelmente, a Portaria nº 267/2011, de 15 de setembro, revoga, entre outros, os artigos da Portaria 691/2009, de 25 de junho, que se referem à criação destas disciplinas. Esta revogação, contudo, perderá a sua relevância na medida em que a legislação posterior possibilita, novamente, a criação de disciplinas próprias de cada escola.

A 26 de março de 2012, o Ministério da Educação e Ciência apresentou uma proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular dos cursos básicos e secundários do Ensino Artístico Especializado nas áreas da Dança e da Música considerando

essencial o estabelecimento do diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo de forma a gerar consensos que, através da racionalização dos recursos existentes, garantam a melhoria da qualidade do ensino, ciente de que o processo em curso só pode ser concretizado com o empenho e dedicação de toda a comunidade educativa.

Assim, em 25 de maio de 2012 é divulgada a versão final da Revisão da Estrutura Curricular dos cursos básicos e secundários do Ensino Artístico Especializado nas áreas da Dança e da Música na qual se lê:

Para a promoção do desempenho escolar, as medidas agora tomadas visam fundamentalmente:

1. A atualização do currículo, no que concerne à componente de formação geral dos cursos artísticos especializados, decorrente da revisão da estrutura curricular do ensino básico e secundário geral;
2. O reforço da autonomia das escolas na gestão do currículo, incluindo uma maior liberdade na gestão das cargas horárias;
3. A aquisição de conhecimento e uma formação especializada nas áreas da música e da dança, que venha a possibilitar o prosseguimento de estudos a nível superior e/ou a inserção no mercado de trabalho.”

O reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas constitui um princípio a cumprir com esta revisão curricular. A autonomia permite às

escolas implementar projetos próprios e potencia a sua capacidade de melhorar com os recursos humanos e materiais de que dispõem.

Esta revisão traduzir-se-ia na lei, inicialmente no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e posteriormente através da Portaria 225/2012, de 30 de julho (referente aos cursos básicos) e da Portaria 243-B/2012, de 13 de agosto (referente aos cursos secundários). Nesta legislação a possibilidade de criação de disciplinas por parte das escolas é novamente existente, tendo agora a designação de *Oferta Complementar*.

Relativamente aos cursos de ensino básico, no Conservatório de Vale do Sousa, já criadas disciplinas de *Leitura de Reportório* e *ComTextos Musicais* foram novamente implementadas com a devida aprovação da ANQ, I. P.

Relativamente aos cursos secundários, era urgente e pertinente a criação de uma outra disciplina que fosse de encontro às necessidades dos alunos e da escola. Neste sentido, o Conselho Pedagógico do Conservatório do Vale do Sousa (órgão constituído por um representante de cada departamento da escola nomeado pela Diretora Pedagógica) decidiu criar a disciplina *A Propósito da Música* com o principal objetivo de orientar os alunos na busca pelo conhecimento da música erudita e de alargar efetivamente os seus conhecimentos gerais acerca do mundo da música.

Esta disciplina, inicialmente pensada para um ano, mas entretanto tornada trienal e com a carga semanal de 45 minutos, enquadra-se no Projeto Educativo da escola, no âmbito das ações que promovem vivências de enriquecimento cultural bem como na preparação ao eventual acesso ao ensino superior de música e destina-se aos alunos do Curso Secundário de Música e do Curso Secundário de Canto.

As razões apontadas para a criação desta disciplina prendem-se essencialmente com a constatação de que, nos últimos anos, a maioria dos alunos que chegam ao ensino secundário de Música no Conservatório do Vale do Sousa não são detentores de uma cultura geral no âmbito da chamada Música Erudita ou Clássica (no sentido mais abrangente), ao desconhecerem os processos composicionais, as características próprias de cada época histórica, os compositores que mais se destacaram e as obras mais marcantes, bem como todo o processo dos bastidores da música que relaciona os intérpretes com os agentes culturais da sociedade; conhecimentos estes que poderiam ter vindo a ser adquiridos de forma informal, se os alunos já tivessem tido contacto e vivências musicais, através dos agentes culturais da região e das próprias famílias. Estes

alunos demonstram não só esta falta de conhecimento como também a incapacidade de o obterem através da sua própria iniciativa.

Era também pretendido que a disciplina, que se torna de frequência obrigatória uma vez criada, tivesse um carácter o mais lúdico possível, no sentido de cativar os alunos provocando nestes a motivação necessária para a aprendizagem informal sobre a música, a sua história e os seus protagonistas.

Este trabalho de investigação-ação evado a cabo pela docente que ministrou esta disciplina ao longo do ano letivo transato (2012/2013) pretende comprovar a pertinência da criação desta disciplina e avaliar a sua implementação mostrando as estratégias utilizadas e apontar possíveis caminhos para o seu desenvolvimento.

Objetivos e questão da investigação

A questão principal desta investigação é, portanto, a própria disciplina *A Propósito da Música*. Neste sentido, propõe-se fazer um estudo avaliativo da sua pertinência no âmbito do curso secundário de música no Conservatório do Vale do Sousa.

Os objetivos principais são:

- i. identificar o nível de conhecimentos gerais de música prévios por parte dos alunos que a frequentam;
- ii. analisar e avaliar as estratégias e metodologias utilizadas no sentido de responder eficazmente às necessidades da disciplina;
- iii. incrementar a motivação e vivências musicais aos alunos.

Metodologia

Sendo a investigadora a própria docente da disciplina, a opção metodológica considerada mais eficaz para esta investigação foi a de investigação-ação segundo o modelo de Kemmis (1989) desenvolvendo-se em 4 momentos: planificação, ação, observação e reflexão.

A investigação-ação considera “uma atitude prática, centrada nas inquietações do investigador e é usada como um instrumento de mudança social, que consiste na recolha de informações sistemáticas, com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 292-294).

De facto, esta metodologia permite, ciclicamente, avaliar e desenhar um novo plano de ação, conforme os resultados dessa avaliação. Assim sendo, o trabalho desenvolveu-se em 3 ciclos de ação correspondentes aos 3 períodos letivos.

Intervenientes no Estudo

Para além da própria investigadora, foram também intervenientes nesta investigação os 5 alunos que frequentaram o 10º ano do curso secundário de música em regime articulado. Estes alunos, que se situam na faixa etária esperada para este nível de ensino (entre os 14 e os 15 anos), frequentam as seguintes disciplinas de instrumento: Saxofone (2 alunos), Piano (1), Percussão (1) e Bateria (1).

Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Inicialmente, foi elaborado pela docente e pelo Conselho Pedagógico, o programa da disciplina, aprovado posteriormente pela ANQ, I.P. conforme a legislação. Neste documento, segundo as normas da ANQ, I.P. incluía-se a importância didática e pedagógica, o ano de escolaridade, a carga horária semanal, os recursos e materiais disponíveis, o elenco de conteúdos programáticos, as competências a adquirir e indicações gerais de avaliação, dos quais se torna importante conhecer estes três últimos:

Elenco de Conteúdos Programáticos:

1. Noções básicas de História da Música Ocidental
 - Cronologia da História da Música no contexto da História Mundial.
 - Vivência e experimentação artística e estética situada em diferentes épocas.
 - Apreciações críticas, orais e escritas da produção musical.
2. Compositores e as suas obras de referência
 - Criação de uma lista de obras de audição obrigatória.
 - Aspectos característicos da biografia dos compositores
3. Intérpretes consagrados e práticas interpretativas
 - Familiarização com os nomes dos intérpretes que se destacaram no passado e se destacam na atualidade no panorama internacional e nacional.
 - Práticas interpretativas no contexto histórico e atual.
4. Agentes principais de divulgação da Música

- Instituições nacionais e internacionais
 - Radio
 - Internet
 - Revistas
5. Relação da Música com as outras artes
- Contextualização artística e estética da produção musical

Indicações Gerais sobre a Avaliação dos Alunos:

Como é pretendido que com esta disciplina os alunos alarguem os seus conhecimentos gerais de música através da forma mais sensorial possível – pela audição e visualização, e não tanto pela sua descrição e explicação e que também sintam cada vez mais gosto e curiosidade na procura e descoberta dos compositores, intérpretes e estilos, a avaliação incidirá principalmente e em partes iguais na *Assimilação de Matérias e Conteúdos*, (auferidos oralmente a cada aula), na *Realização de Trabalho de Casa*, (que consistirá essencialmente na audição das obras propostas, e que será verificado com questões acerca das mesmas na aula) e nos *Testes Escritos* realizados no final de cada período letivo. Assim, os parâmetros de avaliação distribuem-se da seguinte forma:

- Assimilação de Matérias e Conteúdos – 25%
- Realização de Trabalho de Casa – 25%
- Teste Escrito – 25%
- Atitude – 10%
- Concentração e Desempenho Oral – 5%
- Responsabilização pelo Material – 5%
- Assiduidade e Pontualidade – 5%

Como qualquer outra disciplina, *A Propósito da Música*, ocorreu respeitando o calendário escolar do ano letivo 2012/2013, com a sua carga horária definida, resultando em 12 aulas no 1º período, 9 no 2º período e 9 no 3º período, totalizando assim 30 aulas.

Na primeira aula do 1º período foi apresentada a disciplina aos alunos e feito um teste de diagnóstico de conhecimentos musicais. Este teste consistiu na audição de 20 trechos musicais muito conhecidos (pelo menos auditivamente) e o consequente

preenchimento de uma grelha com as seguintes colunas: século; época/estilo; compositor; obra; orquestração/instrumentação; outras observações.

Os trechos escutados foram cerca de 50 a 60 segundos das seguintes obras:

1. Bach, J.S. – *Badinerie*, da Suite Orquestral BWV 1067
2. Mozart, W. A. – I. *Molto Allegro*, da Sinfonia n.º 40 em sol menor Kv 550
3. Beethoven, L. – *Für Elise*, Bagatela para piano em lá menor WoO 59
4. Orff, C. – *Dulcissime*, de Carmina Burana
5. Mahler, G. – IV. *Adagietto*, da 5ª Sinfonia
6. Vivaldi, A. – I. *Allegro*, do Concerto para violino e orquestra n.º 1 em mi maior op. 8, RV269 *La Primavera*
7. Brahms, J. – *Dança Húngara* n.º 5 em sol menor
8. Dvorak, A. – IV. *Allegro con fuoco*, da Sinfonia n.º 9 em mi menor
9. Tchaikovsky, P. I. – I. *Allegro non troppo e molto maestoso*, do Concerto para piano e orquestra n.º 1 em si bemol maior op. 23
10. Ravel, M. – *Bolero*
11. Debussy, C. – *Prélude à l'après-midi d'un faune*
12. Beethoven, L. – IV. *Finale*, da Sinfonia n.º 9 em ré menor op. 125
13. Verdi, G. – *Libiamo ne' lieti calici*, da ópera *La Traviata*
14. Bach, J. S. – *Preludio* da Suite n.º 1 para violoncelo solo BWV 1007
15. Händel, G. F. – *Halleluja*, da oratória *Messiah*
16. Rachmaninoff, S. – I. *Moderato*, do Concerto para piano e orquestra n.º 2 em dó menor op. 18
17. Strauss, R. – I. *Einleitung*, de *Also sprach Zarathustra*
18. Mozart, W. A. – *Requiem*, do *Requiem* em ré menor Kv 626
19. Gershwin, G. – *Rhapsody in Blue*
20. Brahms, J. – III. *Poco Allegretto*, da Sinfonia n.º 3 em fá maior op. 90

A partir desta primeira aula, foi delineada a ação a realizar ao longo do primeiro período, no fim do qual, procedeu-se à sua avaliação e conseqüentemente nova delineação para o 2º período, procedendo-se de igual forma para o 3º período.

Na última aula do 3º período, e por forma a verificar a eficácia das estratégias utilizadas, foi novamente feito o mesmo teste de diagnóstico com os mesmos trechos

musicais e a mesma grelha de preenchimento da 1ª aula. Assim, de uma forma mais concreta poder-se-á identificar uma possível evolução por parte dos alunos e em que sentido esta disciplina poderá ter contribuído para atingir os seus objectivos.

Resultados esperados

Os resultados esperados serão apresentados num relatório escrito que será divulgado à comunidade educativa do Conservatório do Vale do Sousa. Este relatório deverá descrever e enquadrar o problema de investigação em causa.

Os resultados deste trabalho poderão passar pelo esclarecimento sobre a pertinência da disciplina no âmbito do curso a que se destina, pelo conhecimento mais aprofundado dos constrangimentos e necessidades dos alunos, pelo esclarecimento sobre o enquadramento e ajustamento da disciplina à realidade sócio-cultural do Conservatório do Vale do Sousa, e pela possibilidade de adopção de estratégias e medidas político-culturais que visem um incremento de oferta de vivências musicais na comunidade escolar.

Referências bibliográficas

- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (Coord.), Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A. e Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final*.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la Acción. In T. Husen e T. N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educacion*, Vol. 6, pp. 3330-3337. Barcelona: Vicens-Vives/MEC.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.
- Despacho n.º 65/SERE/90, de 23 de outubro – Introduce alterações ao mapa II anexo à Portaria n.º 294/84, de 17 de maio, ao mapa II anexo ao Despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de outubro, e aos mapas I, II, III e IV anexos ao Despacho n.º 78/SEAM/85, de 9 de outubro.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março – Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e avaliação das aprendizagens de nível secundário.
- Despacho n.º 19 592/2004 (2ª série), de 17 de setembro – Altera a componente de formação específica do plano de estudos dos Cursos Complementares de Música, em regime articulado, definida no Despacho 65/SERE/90, de 23 de outubro, excluindo a obrigatoriedade de frequência da disciplina de História.

Portaria n.º 691/2009 (1ª Série), de 25 de junho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo.

Portaria n.º 267/2011 (1ª Série), de 15 de setembro – Primeira alteração à Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, que cria os cursos básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo.

Decreto-Lei n.º 139/2012 (1ª Série), de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 225/2012 (1ª Série), de 30 de julho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Portaria n.º 243-B/2012, (1ª Série), de 13 de agosto – Define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Documentos produzidos pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.)

Proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular dos cursos básicos e secundários do Ensino Artístico Especializado nas áreas da Dança e da Música (26/03/2012)

Revisão da Estrutura Curricular dos cursos básicos e secundários do Ensino Artístico Especializado nas áreas da Dança e da Música (25/05/2012).

EXIGÊNCIAS DA PROFISSÃO DOCENTE NA ACTUALIDADE – PRÁTICAS PROFISSIONAIS CRIATIVAS E INOVADORAS

Estela Pinto Ribeiro Lamas

Universidade de Santiago de Compostela

estela.lamas@mac.com

RESUMO: O Clube UNESCO de Educação Artística, na sua agenda para o século XXI, alerta para a relevância da educação artística na formação básica de todos os cidadãos, sublinhando a sua importância nos primeiros anos de escolaridade bem como a sua projecção – *per se*, isto é, a arte pela arte – bem como pela interacção com as outras matérias que integram os *curricula* escolares (UNESCO, 2013). Por sua vez, mais recentemente, a OCDE (2012) deixa num dos seus relatórios, no contexto da profissão docente – *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century* –, um apelo à inovação quer no que concerne aos *curricula* a implementar nas escolas, quer aos métodos de ensino a utilizar tendo em vista preparar os alunos para uma sociedade sempre em mutação e, conseqüentemente, promover melhorias nos resultados da aprendizagem. Para isso, sentimos como imprescindível, lutar por nos comprometermos, enquanto profissionais da docência, no trabalho colaborativo, que nos possibilitará (re)novar e (re)construir os nossos conhecimentos, numa dinâmica de complementaridade que faça jus à *complexidade do saber*, defendida por Morin (2000). Com este simpósio, propomo-nos apresentar práticas inovadoras e debatê-las em sessão alargada, procurando o aprimoramento / a reconversão, na e pela colaboração que possa vir a emergir da discussão.

Introdução

Numa altura em que se vive um clima de falta de confiança no meio académico, em que assistimos a contradições que desencadeiam mudanças constantes na caminhada dos profissionais da docência, em que nos deparamos com dificuldades que impedem o prosseguimento dos estudos, em que sentimos uma forte insegurança, consideramos importante uma abordagem à educação que se consubstancie na colaboração e na partilha de boas práticas, práticas estas, com penhor inovador e que revelam implicação, empenhamento e determinação em não desistir dos propósitos da educação.

É, no âmbito da educação artística que surge este conjunto de reflexões sobre meios encontrados ou procedimentos a implementar com vista a ultrapassar os obstáculos com que os docentes se deparam no acto educativo. Através do seu desempenho, colocam em evidência o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a investigação educativa e tendo como propósito abrir vias alternativas para uma educação consolidada. Reconhecemos, nos(as) autores(as) dos artigos compilados, a determinação em (re)novar e (re)construir os seus conhecimentos, numa dinâmica de

complementaridade que faz jus à *complexidade do saber*, defendida por Morin (2000). Partilhamos esta determinação e com eles e com elas nos comprometemos, realçando o trabalho colaborativo em que nos temos implicado nas investigações em curso, a nível de estudos de doutoramento. Procuramos o aprimoramento/a reconversão, na e pela colaboração na comunidade que integramos e também na e pela discussão que possa vir a emergir decorrente da apresentação/leitura dos trabalhos em causa.

Contextualização

Tratando-se das práticas profissionais no âmbito da educação artística, para uma melhor compreensão dos trabalhos que se seguem, fazemos em primeiro lugar uma contextualização, recuperando orientações e directrizes, quer a nível mundial, quer a nível europeu, para nos centramo-nos na panorâmica vivenciada em Portugal.

Desde há muito, nos damos conta que da agenda da UNESCO faz parte o tema da educação artística; do mesmo modo, constatamos a presença desta temática no contexto dos direitos culturais. Evidenciamos os objectivos propostos pela UNESCO (2006):

- defender o direito humano à educação e à participação cultural;
- desenvolver as capacidades individuais;
- melhorar a qualidade da educação;
- promover a expressão pela diversidade cultural.

Eles estão presentes nas práticas partilhadas e, por isso mesmo, elas se constituem como réplicas aos desafios sentidos, como possibilidades de articulação de áreas científicas específicas; congregam sinergias e integram diversidades e identidades, através da mobilização das potencialidades dos indivíduos envolvidos, nas várias comunidades implicadas e pelo apelo à imaginação. As linguagens da arte oferecem ao ser humano a possibilidade de compreensão e criação da sua identidade pessoal, motivando-o para uma aprendizagem criativa e indagadora.

Referimos um estudo que abrange 30 países membros da Rede Eurydice editado em Portugal pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Se bem que este estudo comparativo se reporte ao ano 2007/08, apresentando os resultados então obtidos, dele faz parte também a divulgação de reformas previstas a nível dos diferentes países, a implementar a partir de 2008/09, com o objectivo de influenciar o currículo artístico. Para realçar o valor reconhecido à educação artística no desenvolvimento das competências transversais, na preparação dos jovens, visando uma formação que aposte

na inovação e criatividade, transcrevemos uma passagem do Prefácio (Eurydice, 2009: 5):

O papel da educação artística na formação de competências dos jovens para o século XXI tem sido amplamente reconhecido a nível europeu. A Comissão Europeia propôs uma Agenda Europeia para a Cultura, que foi subscrita pelo Conselho da União Europeia em 2007. Esta Agenda reconhece o valor da educação artística no desenvolvimento da criatividade. Além disso, o quadro estratégico da UE para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação ao longo da próxima década realça claramente a importância de competências essenciais, transversais, incluindo a sensibilidade cultural e a criatividade.

Desse mesmo estudo, retiramos alguns dos resultados apresentados, recordando que as informações focalizam o ensino geral obrigatório e abrangem três ciclos do ensino básico em Portugal (idades compreendidas entre 5/6 e os 15 anos).

Todos os alunos do nível primário (1.º e 2.º ciclo do ensino básico, em Portugal) frequentam algum tipo de educação artística obrigatória. O mesmo acontece com quase todos os estudantes no terceiro ciclo do ensino básico. Neste nível, quando as disciplinas artísticas não são obrigatórias, podem ser escolhidas como disciplinas opcionais (secção 2.2.). O tempo mínimo obrigatório dedicado ao ensino na educação artística atinge aproximadamente 50 a 100 horas por ano no nível primário (1.º e 2.º ciclo do ensino básico, em Portugal) em cerca de metade dos países estudados (...) ligeiramente inferiores no terceiro ciclo (...) cerca de 25 a 75 horas por ano (secção 2.3). Por outro lado, quase todos os países incentivam as escolas a proporcionarem actividades extracurriculares ao nível das artes. Embora estas actividades possam ser realizadas em diversas formas artísticas, a música parece estar particularmente bem representada (secção 3.4). (...) a educação artística é geralmente assegurada por professores generalistas, ou seja, professores que ensinam todas ou quase todas as disciplinas do currículo. (*op.cit.*, 2009: 36).

Muito especificamente em relação a Portugal, são ainda apontadas várias iniciativas; a título de exemplo:

- uma competição nacional conhecida por “A Minha Escola Adopta um Museu” que visava estimular o conhecimento no que concerne a Rede Portuguesa de Museus e incentivar à protecção do património cultura;
- um plano multidisciplinar “Tecnologia e Educação” que procura criar, implementar e avaliar iniciativas no âmbito do recurso às TIC na escola;

- actividades artísticas e culturais extracurriculares;
- actividades artísticas e musicais, organizadas pelas autoridades locais em parceria com o Ministério da Educação;
- planos especiais para atraírem alunos talentosos;
- oferta de disciplinas de pintura e de desenho, com exame final, compreendendo a criação de dois trabalhos artísticos, um subordinado a um tema seleccionado e um outro tendo por base a observação de uma determinada realidade.

A qualidade da educação é também posta em destaque, neste relatório, apontando-se para a autonomia das escolas na decisão de recorrer ou não a professores especializados. No que concerne ao ensino artístico especialidade em música e dança, pode-se ler (*op.cit.*: 92) que, em Portugal, “[a] partir do final de 2008, o Ministério da Educação trabalha na reestruturação do ensino artístico especializado (...) prevê-se a criação e/ou o ajustamento dos programas das várias s disciplinas artísticas” .

A reforçar este panorama tão favorável à educação artística, todavia tão pouco comprovado entre nós, encontramos no projecto de *Recomendação sobre Educação Artística* (Recomendação nº.1, CNE, 2013: 4270), salientamos da Introdução (I), a seguinte passagem:

A importância da educação artística para todos os envolvidos no sistema de educação e formação reúne hoje um consenso alargado. Decisores políticos com responsabilidade na matéria, passando por investigadores e profissionais ligados à educação, até às mais diversas instâncias da sociedade, reconhecem esta área como fundamental, tanto para o desenvolvimento individual como para o desenvolvimento da sociedade.

Não divergindo desta perspectiva, Portugal está longe de conseguir a concretização da educação artística que se entende como desejável e que tem sido conseguida em outros países.

E no que às *Tendências internacionais* (III) concerne, a afirmação de que

(...) o direito à criação e à fruição cultural e artística é contemplado e a educação artística é condição para o seu exercício. (...) a educação artística é considerada essencial, nomeadamente no que se refere à compreensão do património cultural e à valorização das indústrias da cultura e, sobretudo, no que reporta à diversidade cultural e artística, conforme estabelece a Convenção para a Protecção e Promoção da

Diversidade das Expressões Artísticas, aprovada pela Unesco em 2005 e ratificada por Portugal em 2006.

Nas Conclusões e recomendações (VI) do referido documento, são apresentados quatro pontos que incidem sobre

- os conteúdos a integrar no currículo;
- a formação de professores e educadores;
- as escolas e as autarquias;
- a investigação e a coordenação.

Diremos que, numa perspectiva geral, as recomendações que integram estes quatro pontos, que se articulam de forma construtiva, abrem caminho a uma intervenção muito positiva que, no nosso entender, pretende dar resposta à constatação acima transcrita: “Portugal está longe de conseguir a concretização da educação artística que se entende como desejável (...)”. Transcrevemos (*op.cit.*: 4272, 4273) breves passagens que o demonstram:

1.1 — Que a educação artística integre inequivocamente o currículo nacional, possibilitando a aprendizagem de uma variedade de linguagens — das mais tradicionais às mais recentes — e de uma variedade de tónicas, salvasse uma perspectiva abrangente e integrada que valorize a fruição, a expressão, a criatividade, a comunicação e o conhecimento do património. (...)

2.1 — Que se revejam as opções da formação inicial e contínua de educadores e professores, no pressuposto de que os docentes precisam de desenvolver saberes e estratégias pedagógicas e didáticas, visando fortalecer a cultura artística dos alunos. (...)

3.3 — Que se intensifique a utilização dos recursos culturais e artísticos (serviços educativos dos museus, teatros, academias, etc.) e se incentivem parcerias e formas de colaboração com artistas e organizações locais e nacionais capazes de contribuir para a formação artística de alunos e professores.

4.1 — Que se promovam e divulguem estudos, por exemplo, sobre os processos de ensino e de aprendizagem artística, a sua concretização pedagógico-didática nas escolas, os seus resultados, incentivando, nomeadamente, a participação de Portugal em investigações internacionais que incidam nestes domínios.

Questionamo-nos, pois:

- Para quando a operacionalização destas recomendações?
- Como será possível, perante o que a seguir focamos?

Referimo-nos à Portaria 257/2013, promulgada a 6 de Maio, portanto, após a divulgação das recomendações que acima evidenciámos.

(...) manda o Governo, pelos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência, o seguinte:

1.º O número de vagas de cada um dos estabelecimentos de ensino públicos do ensino artístico especializado da música e da dança, a preencher pelo concurso externo e interno, no ano escolar de 2013/2014, regulados pela Portaria n.º 942/2009, de 21 de agosto, é o constante do mapa anexo à presente portaria e da qual faz parte integrante.

2.º As vagas referidas no número anterior são discriminadas por referência ao respetivo código nos grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino artístico especializado da música e da dança definidos nos tempos das Portarias n.ºs 693/98, de 3 de setembro, e 192/2002, de 4 de março.

Verifica-se, de acordo com uma profissional que se encontra no terreno e em funções de direcção, que entre o ingresso dos professores nos quadros transitórios das escolas de ensino especializado (artigo 30.º do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho) e a criação de lugares do quadro para ingresso destes professores (Portaria n.º 978/98, de 17 de novembro) decorreram ‘apenas’ 15 anos. Mas, apesar de toda a demora que se constata sempre que se trata de questões ligadas à área artística e da luta que os estes professores levaram a cabo (acompanhadas e vivenciadas pela profissional consultada, com grande intensidade, embora enquanto aluna do Conservatório de Música do Porto), finalmente as condições de trabalho estão a aproximar-se das dos docentes do sistema geral.

Relativamente às vagas apresentadas, curiosamente, verifica-se que, ao contrário do que aconteceu com todos os outros grupos de docência, o número de vagas positivas (38) é ligeiramente superior ao número de vagas negativas (32), o que nos leva a pensar que foi a criação das áreas não curriculares de Estudo Acompanhado e de Área de Projeto, há uns anos atrás, a par da tendência que está em curso no sentido de alterar o art.º 79 do ECD de modo a que os professores demorem cada vez mais tempo a atingir as várias reduções da componente lectiva, condições essas que levaram à contratação e

entrada nos quadros de muitos professores que agora são considerados excedentários, dando origem inclusivamente a muito mais vagas negativas do que positivas.

Saindo da área de actuação do Ministério da Educação, consideramos ser de referir, a acção da Associação fundada em 1945, radicada no Centro Nacional de Cultura (CNC, e-cultura.pt), que se constitui desde esses tempos longínquos, num espaço de diálogo, onde os vários actores intervenientes defendem e promovem uma cultura livre e pluridisciplinar. O que está em causa, nas diferentes acções que vão tendo lugar, é o *património cultural português*, a sua divulgação no mundo, bem como a procura de relações com outras culturas. Como estratégias/actividades a que recorre esta Associação, podemos referir exposições, publicações, cursos de formação, viagens de estudo de âmbito cultural e de colóquios, criando parcerias com instituições similares de outros países europeus, abrindo-se a estagiários e artistas deles provenientes. No que concerne aos níveis de escolaridade, a Associação implica-se em

- organizar ateliers infantis, acções de formação específica quer para jovens, quer para professores;
- produzir guias de turismo cultural;
- promover cursos livres, abrangendo áreas de cariz diversificado;
- prestar serviços culturais a associações, empresas, autarquias e organismos públicos.

Fica-nos, pois, a ideia de um clima favorável a uma educação não formal, espaço no qual, praticamente todas os artigos que integram este simpósio, se integram.

Educação (in)formal e não formal

Com efeito, face às situações com que nos vamos deparar na partilha disponibilizada, entendemos vir a propósito determo-nos na inevitável complementaridade que, cada vez mais, se faz entre a educação formal e a não formal, questionando as formas encontradas para reforçar a aprendizagem e preparar as crianças e os jovens para a sua integração na sociedade. Daí reconhecermos indispensável compreender a complementaridade entre os conceitos envolvidos, reflectir sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida e da formação integral como vias para atenuar as fragilidades sociais, reconhecer como as aprendizagens informais e não formais são fundamentais para o processo de aprendizagem significativa. Para isso

contribuem, definitivamente, os trabalhos que os colegas apresentam, as reflexões que fazem sobre as práticas implementadas.

Compreender o conceito de ‘sociedade educativa’ é fundamental quando se pensa em intervir comunitariamente e implica desenvolver competências para diagnosticar as necessidades educativas no contexto em causa, recorrer ao trabalho colaborativo e cooperativo e estar aberto à reflexão sobre a prática. Recorremos a Gomes (2012: 140-141) para melhor compreender o conceito em evidência:

(...) uma sociedade educativa – onde tudo seja passível de ser aprendido de forma a propiciar o desenvolvimento dos talentos de cada um. (...) [nela] a educação deve ser uma possibilidade de aprendizagem, o aproveitar de todas as oportunidades que a própria sociedade nos oferece, que a vida disponibiliza. Daí que consideremos que a finalidade educativa é atingida através dos seguintes objectivos:

- formar espíritos capazes de organizarem os conhecimentos, em vez de armazenarem uma acumulação de saberes;
- ensinar a condição humana;
- aprender a viver;
- construir uma escola da e para a cidadania.

Na sociedade educativa, podemos experimentar, de forma informal, situações que propiciam aprendizagens, que complementam as que ocorrem na escola, isto é, em situação formal; elas sucedem-se ao longo da vida, num processo em contínua mutação que levam a “(...) multiplicar os acordos e os contratos de parceria com as famílias, o meio económico, o mundo associativo, os actores da vida cultural” (Delors, 1998: 143). Fica, então, o desafio para expandir o espaço escolar, de o alargar à comunidade, possibilitando oportunidades de reforçar, complementar e mesmo de questionar as aprendizagens formais. Recuperamos de Couto e Lamas (2012:§7) palavras que nos incentivam à criatividade, à ousadia de abrir novas vias para a aprendizagem:

Hoje, o acesso ao património humano, em todas as suas dimensões, obedece a novos paradigmas, que implicam a autonomia, a cooperação, a colaboração... e, sobretudo, o não ter medo de entrar no campo do desconhecido, designadamente na esfera das novas tecnologias da informação e comunicação, a partir das quais a informação nos chega a uma velocidade alucinante, a exigir uma filtragem e selecção permanente de conteúdos.

Reconhecemos que, hoje em dia, importa por um lado recorrer às TIC, nas suas imensas virtualidades e, por outro, valorizar a educação não formal que Maria (2012: 41) considera “(...) um dos eixos da ‘sociedade educativa’, na qual sugere que os

diferentes tempos de aprendizagem devam ser repensados”. Reconhecemos, ainda, a complementaridade entre a educação formal e a não formal, a necessidade de procurarmos, nessa complementaridade, oportunidades para um enriquecimento das ofertas do sistema formal. Esse enriquecimento só será possível se a escola se empenhar em conhecer os contextos de onde provêm os alunos, as condições socioeconômicas em que vivem e que determinam as suas motivações e/ou alheamento ao saber, a(s) identidade(s) cultural(is) que determinará(ão) os itinerários educativos a serem seguidos. Os exemplos que se seguem disso nos dão contam.

Conclusão

Rematando, citamos Eça (2010: 13), cujas palavras convocam as problematizações apresentadas, evidenciando o valor das práticas profissionais criativas, no âmbito da educação artística, em contextos formais e não formais e a sua importância fundamental para a sustentabilidade da sociedade:

A arte e a educação através da arte são campos ambíguos que se interpenetram. Artistas contemporâneos e/ou educadores e professores estão trabalhando em projetos sociais sem autoria, em bairros desfavorecidos, com populações de risco, com pessoas especiais, com presos, com doentes, com crianças, com adultos retomando o papel do artista xamã, providenciando experiências de conhecimento de si e do mundo através da arte. (...) Do mesmo modo, existem professores de Arte que escapam às rotinas medíocre das escolas e ajudam os seus alunos, possibilitando experiências transversais de aprendizagem com a arte e pela arte, (...) indivíduos sejam mais criativos, mais críticos e mais solidários; (...) Se pensarmos nos benefícios a longo prazo destas práticas educativas nas comunidades, poderemos entender como o papel da educação através da arte é importante na sociedade.

Nas partilhas que se seguem, sentimos em todas elas, a preocupação em defender a centralidade da educação artística no ensino, seja em situações formais, seja em situações não formais. Ressalta a convicção de que a arte propicia oportunidades de uma educação holística ao ser humano, preparando-o para a vida em sociedade, para um estar em relação, uma atitude consciente não só das suas potencialidade e limitações, mas também das dos seus semelhantes. Prepara-o para tempos futuros de incerteza, pela e através da reconstrução e reorganização das experiências realizadas, abrindo possibilidades para experiências futuras, novas aprendizagens numa dinâmica eficaz e eficiente.

Referências bibliográficas

- Centro Nacional de Cultura (2013). *Newsletter [on-line] 2º Trimestre de 2013*. Disponível em e-cultura.pt acedido em Maio de 2013.
- Couto, J., & Lamas, E. (2007). *Acção Tutorial e Mentorado no Ensino Superior Pós-Bolonha*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (2002). *Democracia Y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Eça, T. de (jan.-abr. 2010). A educação através da arte para um futuro sustentável, pp. 13-25. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 30, n.º 80. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acedido em Maio de 2011.
- EURYDICE (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa. ME, GEPE.
- Gomes, M. (2012). *A Aprendizagem ao Longo da Vida – A Língua e a Literatura Maternas como base da Formação Integral: O Ser no Mundo*. Tese de Doutoramento. Texto Policopiado. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela
- Maria, A. (2012). *Perspectiva Pedagógico-didáctica da História – O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário*. Tese de Doutoramento. Texto Policopiado. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Ministério da Educação (1 de Julho de 1983). Decreto-Lei n.º 310/83. *Diário da República*, n.º 149, Série I. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Ministério da Educação (17 de Novembro de 1998). Portaria n.º 978/98. *Diário da República*, n.º 266, Série I-B. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Ministério da Educação (28 de Janeiro 2013). Recomendação n.º 1 *Diário da República*, n.º 19, Série II. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda
- Ministério da Educação (6 de Maio de 2013). Portaria 257/2013. *Diário da República, Série II n.º 86*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda
- Morin, E. (2000). *O Desafio do Século XXI, Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schleicher, A. (ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en> acedido em Novembro de 2011.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf> acedido em Fevereiro de 2007.
- UNESCO (2013). *Clube Unesco de Educação Artística*. Disponível em <http://clubeunescoedart.pt> acedido em Junho de 2013.

NOVAS VIAS PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL

Ana Maria Senos Matias

Universidade de Santiago de Compostela

matias.anamaria@gmail.com

RESUMO: Comprometida com o desenvolvimento do potencial artístico dos alunos, a nível do ensino básico, empenhamo-nos em repensar o significado e amplitude das finalidades da escola. Procuramos, pois, repensar o processo pedagógico, tornando-o activo e dinâmico, articulado com os vários *saberes*, com o intuito de potenciar as capacidades do aluno, já que na actualidade o ensino básico pretende aglutinar todos os *saberes* de forma a estabelecer a ponte transversal entre as várias áreas disciplinares. Revisitando Faure (1974), recuperamos a ideia de que o ensino deve comprometer-se com a promoção da construção de conhecimentos não só em termos científicos, mas também práticos. Cada vez mais, os professores sentem necessidade de assegurarem ao aluno o domínio de uma aprendizagem de base, embora sintam que nem sempre é fácil criar condições para que ela aconteça. Cientes de que a descoberta do “aprender a aprender” requer a intervenção reflexiva do professor em todo o processo de ensino e aprendizagem, nos seus hábitos e atitudes, procuraremos, pois, reflectir sobre a literatura que tem vindo a ser produzida, no sentido de discutirmos formas passíveis de implementar inovações na educação artística (UNESCO, 2006).

Introdução

Deparamo-nos actualmente com várias alterações que conferem ao professor uma maior exigência profissional para assegurar o processo de ensino/aprendizagem de modo a dar resposta às expectativas sociais e políticas, assim como desenvolver de forma coerente e sustentada a sua progressão enquanto docente.

Day (2001) alega que para os futuros profissionais docentes serem capazes de enfrentar as vicissitudes crescentes no campo da educação, só o conseguirão através de uma formação inicial rigorosa e credível, comprometendo-se, desta forma com a educação e ao mesmo tempo empenhando-se no próprio desenvolvimento profissional e pessoal. A crescente modificação e reorganização, da formação inicial e a necessidade contínua de formação em exercício tem ajudado os professores, a trabalhar de forma mais cooperante entre pares, promovendo o trabalho reflexivo e colaborativo. Esta relação entre a formação inicial e a formação em exercício é uma constante importante para o desenvolvimento dos profissionais docentes como nos têm demonstrado vários

investigadores.

Aludimos a Esteves (2002: 112), para lembrar a complexidade da formação de professores que hoje é exigida para dar resposta a todas as interações que:

(...) só se compreende num cenário mais alargado do qual é tributário e onde avultam: a) As concepções sobre finalidades da educação e do ensino, do currículo e da aprendizagem dos alunos que tendem a prevalecer num determinado momento ou período de tempo; b) A concepção de escola para a qual o professor se prepara e onde se desenvolve profissionalmente; c) As concepções de profissionalismo, profissionalidade, profissionalização e carreira dos professores (...).

Day (2001) alerta ainda para o perigo do individualismo docente, fonte de resistência à inovação no ensino que advém da formação inicial, inculcando no docente que a privacidade é uma opção segura. Corroboramos Day (2001: 129), quando este investigador diz:

(...) se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, através da partilha, do conhecimento, da sabedoria (...) através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo (...).

Sebastião (2007: 199) realça ainda o importante papel das “(...) instituições de formação de professores, no sentido de serem capazes, elas próprias e em interação com as escolas cooperantes, conceberem e realizarem uma articulação para formarem bons professores, criativos e autónomos e que reflectam sobre a sua *praxis*”.

Também Isabel Alarcão, já em 1997, afirmava que a formação inicial é um dos aspectos mais importante na formação dos futuros professores, contudo deve ser enriquecida, encorajada e complementada através da formação contínua em exercício, em diferentes domínios e níveis de acordo com as necessidades de cada professor desenvolvendo trabalho colaborativo, onde manifestamente se trocam ideias, conceitos e partilham experiências metodológicas. Ainda dentro deste conceito de formação contínua, Alarcão (2001: 21-22) considera o professor detentor de:

(...) um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas ao mesmo tempo, esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores se devem tornar reflexivas (...).

Não há dúvida que a escola do 1º ciclo é, hoje, um espaço em transformação, com convulsões políticas, sociais e estruturais, onde se centra o eixo fundamental, na sua história, identidade e afirmação – o professor – garantindo a polivalência das várias áreas disciplinares e não disciplinares. A escola primária, presentemente designada de escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), teve um percurso conturbado em Portugal, gerando nos professores implicações, inquietudes e desânimo. Surge, assim, a necessidade de repensar a formação dos professores.

A profissão de professor do 1º ciclo decorre de todo um percurso sócio-histórico com diferenciadas matrizes. Muitos autores referem que as condições iniciais de trabalho são muitas vezes caracterizadas: pela insegurança; pela instabilidade e pelo isolamento tornando-se geradoras de ansiedade e constituindo condições opressivas contrárias às necessidades de um desenvolvimento profissional harmonioso, acrescentando que a estrutura da carreira não considera as necessidades intrínsecas ao desenvolvimento pessoal diferenciado, mas potencialmente equivalente em todas as etapas do docente. Deparamo-nos com dois aspectos importantes, apresentados a seguir e, que marcam ao longo dos tempos, a actividade docente, não obstante se verificarem alterações pontuais:

- uma que se caracteriza pelo isolamento na acção pedagógica, pela cristalização e resistência às mudanças;
- outra, que se alicerça na partilha de experiências e no trabalho colaborativo, que se caracteriza pela abertura em relação às mudanças, pela capacidade de contextualizar situações, posições e acontecimentos e pela vontade de intervir nos processos (Cavaco, 1993).

Revisitando alguns estudos feitos por Nóvoa e Finger (1998), Cavaco (1993), Bueno, Catani e Sousa (2000), verificamos que, para desenvolver uma transformação da realidade docente é necessário que os professores encontrem condições favoráveis para a reflexão, investigação e avaliação do seu trabalho.

Ainda, para Lopes, Ribeiro, Machado, e Sá (2005), no âmbito da análise da identidade do professor do 1º CEB, a percepção do currículo de formação inicial é menosprezado e percebido em termos de disciplinas havendo ao mesmo tempo uma valorização do currículo informal e insistentes referências ao carácter prático versus carácter teórico. Entre os anos 70 e 90, Lopes, Ribeiro, Machado, e Sá (2005)

identificam que a formação docente se foi tornado mais académica que profissional e que a qualidade científica da formação havia melhorado; em oposição, pioraram drasticamente as condições de aprendizagem informal bem como o clima de formação. Perante estes resultados consideram que a formação inicial tem que aliar a qualidade científica à qualidade pessoal e social do processo de ensino/aprendizagem.

Para compreendermos melhor e reflectir acerca da identidade dos professores do 1º CEB e das suas dinâmicas relacionais com a profissão Lopes, Ribeiro, Machado, e Sá (2005: 3) referem que:

(...) no 1º CEB, onde a rotina excessiva da acção é a principal expressão da identidade destes professores, uma crise cuja dinâmica se traduz no dilema de “querer mudar e não mudar”, a reflexão a investigação e a construção de novas identidades, têm passado, sobretudo, pela construção de novas relações profissionais, onde a avaliação vai contribuir seguramente para consolidar os novos paradigmas (de si consigo, com o grupo e com a organização).

Segundo Serpa (1995), um estudo sobre os critérios de avaliação no 1º CEB, constata, a existência de um estatuto ambíguo, o das Expressões: são muito valorizadas em termos de finalidades e de intenções pedagógicas, mas na prática, nem sempre transparece a importância a elas inicialmente atribuída (Serpa, 1995: 152-153). Ainda acerca da avaliação é de notar, segundo o mesmo estudo, que a avaliação não se reporta a todas as áreas do currículo oficial, antes incidindo apenas nas áreas consideradas básicas: Língua Portuguesa, Matemática. Paralelamente as Expressões (física, plástica e musical) assim como o Estudo do Meio não mostram ser áreas selectivas.

Em 2001 no Currículo Nacional (DR, 2001), a Música faz parte da Educação Artística incorporada com a Físico-Motora; Drama e Plástica. Verifica-se que os professores continuam pouco confiantes em leccionar esta área importante do currículo (Bresler, 1993; Milles, 1991; Mota, 2001).

Recuperamos Lopes, Ribeiro, Machado, e Sá (2005), para reforçar a ideia que os Institutos Politécnicos contribuem em grande parte para a diversidade formativa dos professores, na equidade do acesso à formação, na melhoria dos mecanismos de avaliação, valorizando desta forma a profissão docente. O aumento da qualidade na formação dos professores é determinante para a empregabilidade, estabelecendo, nesta altura, uma forte ligação com vista à promoção da literacia no campo educativo.

No quadro da formação de professores, os politécnicos vão privilegiar as áreas das Ciências da Educação, da Expressão e Comunicação e das Experiências. Dá-se ênfase à prática pedagógica, contribuem para criar condições a imbricar a relação entre as cadeiras teóricas no desenvolvimento dos processos das práticas. Em nossa opinião, é a prática pedagógica que vai contribuir para uma articulação complexa mas enriquecedora do orientando com o orientador, situação nova, uma vez que, nos cursos do antigo Magistério Primário, essa relação não acontecia. A condição de orientador vai desenvolver no futuro professor condições inerentes à sua vida como futuro professor, obrigando-o a desenvolver metodologias e coordenação de todo o processo, utilizando técnicas diversificadas de forma coadjuvada, de forma programada pelos outros docentes. É nesta altura essencial que o futuro professor desenvolva relações de reflexão, cooperação e articulação pedagógica com os seus pares, equilíbrio esse, que vai ser fundamental para a sua *praxis* futura.

Consideramos também importante a reflexão da formação inicial relativamente na área da educação artística, onde se situa a Educação/Expressão Musical; no entanto, ao nível do 1º CEB, a formação para leccionar neste grau de ensino é generalista e conseqüentemente não encontramos preocupação diferenciada ou privilegiada neste campo. Consideramos, corroborando Alarcão et al (s/d: 2), que “(...) a formação de professores para outras áreas – de que é exemplo flagrante o caso da educação artística (...)” necessita de uma maior atenção, contribuindo para facultar aos futuros professores melhores ferramentas de trabalho para leccionarem esta área do currículo. Sabemos que neste grau de ensino a responsabilidade é de um só professor, mas que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (Lei de Bases, Artº 8º-1-a), possibilidade que não é rentabilizada, “exceptuando a vertente do ensino especial” (Alarcão et al s/d: 4), o que não compreendemos, atendendo à organização dos Agrupamentos e conseqüente disponibilidade de professores especialistas nas diversas áreas do currículo ao nível do 1º CEB. Dado que não há especialização na formação inicial do professor do 1º CEB não compreendemos porque não se dá cumprimento ao estipulado na Lei de Bases conforme o seu Artigo 8º, recordado anteriormente.

Independentemente do que o professor lecciona, evocamos Leite (2005: 372), para defendermos que

(...) a formação se deve apoiar numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e

a mobilização em condições reais dos conhecimentos construído e/ou aprofundados. É portanto uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir (...).

O que pretendemos sustentar é que o professor desenvolva concepções de autoformação, de trabalho colaborativo, de reflexividade profissional capazes de gerar competências de inovação através da experiência, sabendo que por base esteve sempre a formação inicial que não se reduziu ao princípio básico, mas que se consubstanciou na progressão individual de cada profissional docente e que se materializa no conhecimento dos seus alunos e na diversidade de *olhares* e *saberes*. Subjacente a esta concepção, estão os princípios de Schön (1992) e de Nóvoa (1992) com as quais concordamos, quando nos trazem à luz nas suas reflexões, as mudanças interactivas que se operam nos profissionais docentes, apostando um novo conceito de formação dos professores, uma nova concepção das suas práticas; apostamos nestas práticas nas constantes que desenvolvidas de forma a construírem uma identidade assente na reflexividade, na condução dos saberes e de modo a evocarem a formação em exercício e na auto-formação, para complementarem as suas intervenções.

No campo do ensino da música, a contribuição dos politécnicos deu-se ao nível dos professores do 2º CEB uma vez como já referimos anteriormente que o professor do 1º CEB é generalista; não obstante esta situação, Santos (2006: 52) refere que

(...) o valor da educação musical – assim como o ensino das artes em geral – não se limita ao prazer da exaltação dos sentidos ou no prestígio trazido pela habilidade em tocar algum instrumento, (...) mas em assegurar um lugar para a música no contexto escolar, sabendo que não é tarefa fácil (...).

Mais importante do que ter uma formação inicial especializada no campo da música para o 1º CEB, é nas cadeiras que são ministradas nas Escolas Superiores de Educação, para a formação de professores do EB, que importa lhes sejam proporcionadas interacções com as concepções actuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo; em síntese, ao disponibilizarem-lhes as ferramentas básicas, fomentam também a capacidade crítica e reflexiva, libertando o futuro professor de constrangimentos e de atitudes passivas.

Desde há muitos anos que a investigação sobre os professores generalistas e a forma como desenvolvem o currículo no ensino básico, com particular atenção para a

forma como leccionam os conteúdos de música, vem ocorrendo. A constatação de que os professores generalistas não integram os conteúdos de música, nas suas práticas educativas, constitui uma lacuna no currículo difícil, de colmatar. A formação dos professores do ensino básico com enfoque na parte musical tem sido amplamente analisada por Bellochio (2003; 2002; 2001), em diversos trabalhos. Esta investigadora tem enfatizado para a necessidade da formação generalista bem como a formação contínua, constituem uma aclaração para o professor colmatar, tanto a falta de confiança como de conhecimentos, factores que em parte contribuem para o desinvestimento desta área obrigatória do currículo. Também para Figueiredo (2007; 2004), a formação ou a falta dela, condiciona as práticas do professor generalista, no campo do ensino da música.

Método

Sabemos que a investigação em ensino centra-se em episódios, acontecimentos e/ou situações, relatadas com/pela acção do professor, envolvido na sua prática, implicado no desenvolvimento e implementação do currículo, tendo em conta contextos específicos, perfis diversificados, seja os dos professores, seja os dos alunos. Em consequência, servimo-nos da metodologia qualitativa. Em relação a esta optámos pelo recurso aos relatos profissionais/notas de campo resultantes de conversas informais mantidas com um conjunto de profissionais de perfis diversificados, abertos portanto, pela sua natureza, a uma maior fluidez teórico-epistemológica. Já em 1986, Erikson perspectiva a investigação interpretativa, contemplando o envolvimento dos intervenientes nas acções analisadas, a partilha de interesses entre investigador e actores. É, pois nesse sentido que partimos para o terreno, procurando, *in loco*, vivenciar as problemáticas que nos preocupam.

Sabemos, também, das dificuldades, dos desafios que nos obrigaram a uma cuidada formulação do problema de investigação, ponto de partida para colocar questões, de forma a desenvolvermos um trabalho credível e uma acertada metodologia de investigação. Avançamos, portanto, tentando conciliar a perspectiva objectiva imposta pela investigação científica e a perspectiva subjectiva / intersubjectiva que se impõem no mundo da educação. Efectivamente, reconhecemos a importância da objectividade num trabalho deste cariz, mas não podemos deixar de, em paralelo,

considerar os sujeitos implicados, a forma como interagem.

Objectivos

Relativamente ao nosso tema, como objecto de estudo, este encontra-se relacionado com questões associadas à actividade profissional dos professores do 1º CEB, tendo como área central a Expressão/Educação Musical, sabendo de antemão não serem exclusivas da sua natureza bem como especificidade. De acordo com o exposto, constitui-se como questão principal da nossa investigação:

- Como desenvolvem os professores do 1º CEB o currículo de Expressão/Educação Musical e quais as dificuldades adjacentes?

Podemos ainda colocar as seguintes questões que advêm da principal:

1. Que concepções mantêm os professores do 1º CEB, sobre as potencialidades educativas do ensino da música?
2. A formação inicial que tiveram foi suficiente para leccionar esta área de ensino?
3. Como desenvolvem os professores do 1º CEB o currículo de música?
4. Que dificuldades têm no desenvolvimento do ensino da música neste grau de ensino?
5. Que necessidades formativas têm nesta área?

Amostra

Entendemos que dado que os estádios ou etapas de vida dos professores têm grande influência nas suas escolhas, concepções e atitudes, foi nossa intenção escolher, dentro do possível, um profissional de cada etapa da carreira de professores. Assim, e dada a proximidade de amizade com a investigadora, seleccionamos uma professora quase em fim de carreira, duas a meio da carreira, uma quase a meio e a última no princípio.

Instrumentos

As notas de campo que surgem dos relatos profissionais –, como teremos oportunidade de comprovar, foi nossa intenção obter de forma informal, dados qualitativos tendo como fonte as cinco professoras, cada uma em fases diferentes

profissionalmente, contribuindo para enriquecer esta análise do que as professoras pensam e desenvolvem na sua prática pedagógica, dos constrangimentos e das alegrias, da solidão e do trabalho colaborativo, algo que enquanto investigadores também atravessámos e que materializámos nestas notas de campo construídas a partir das declarações verbais e de expressões não verbais das docentes no encontro que tivemos com elas.

Procedimentos

A recolha de notas de campo surge no fim de Maio de 2009, aquando da recolha dos questionários piloto. As observações e conversas realizadas pela investigadora centram-se essencialmente sobre as experiências profissionais, destas cinco docentes, ao nível do ensino da música, da sua importância, dos encarregados de educação, do trabalho colaborativo da formação contínua, das suas angústias, dilemas e desalento. Como é salientado por Pérez Serrano (2004) o investigador entra em contacto com a realidade que quer observar, mas não se assume como membro do grupo, assim, surge como estratégia da observação, o complementar com as notas de campo. Desta experiência, surge a possibilidade de cruzarmos estas notas de campo que consideramos, pela sua natureza, relatos profissionais, para fortalecer, de alguma forma, a investigação.

Resultados

Partindo da ideia de que “(...) una aproximación a la intersubjetividad que se base en examinar cómo la gente usa el lenguaje para producir intersubjetividad en la interacción” (Díaz e Antaki, 2001: 201), a partir da leitura da tabela a seguir apresentada, num primeiro momento, falaremos das constatações a que chegámos, cruzando os dados objectivos que foram recolhidos, as impressões por nós registadas, face à forma como cada uma das intervenientes se exprimiu, valorizando dessa forma a dimensão da intersubjectividade, não deixando que a subjectividade ofusque a objectividade que se pretende num trabalho de investigação. Tal como os autores invocados (Díaz e Antaki, 2001: 205) referem:

(...) el análisis de la conversación se apoya en el carácter público de los objetos psicosociales en la interacción, para describir esos objetos tal y como los participantes en la interacción los reconocen y usan (...). En

buena medida, estos recursos son lingüísticos, pero también incluyen la expresión facial, gestual y postural, o la actuación sobre objetos físicos del entorno.

Perfil das professoras envolvidas nas notas de campo – relatos profissionais [professoras generalistas – 1º CEB]

Professora nº 1	Professora nº 2	Professora nº 3	Professora nº 4	Professora nº 5	
Categorias	Professora nº 1	Professora nº 2	Professora nº 3	Professora nº 4	Professora nº 5
Género	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	57	48	42	41	33
Tempo de serviço	35	23	20	19	5
Situação Profissional	PQND	PQND	PQND	PQZ	PC
Onde lecciona	Escola urbana	Escola rural	Escola urbana	Escola urbana	Escola urbana
Formação académica (formação inicial)	Bacharelato – Curso do Magistério Primário, Coimbra	Bacharelato – Curso do Magistério Primário, Aveiro Complemento de Licenciatura _ Instituto Piaget, Viseu	Licenciatura – Escola Superior de Educação, Porto	Licenciatura – Escola Superior de Educação, Coimbra	Licenciatura em Educação Básica, Universidade de Aveiro
Especificidade na área da música – disciplinas na formação inicial	Expressões: musical e motora; plástica; drama	Expressões: musical e motora; plástica; drama Metodologias musicais (instrumental)	Expressão Musical	Expressão Musical I Expressão Musical II Oficina de Expressões Didáctica das Expressões	Expressões Artísticas I Expressões Artísticas II
Formação musical opcional - Especificidade	-----	Escola de Música de Aveiro - Guitarra - Flauta de bisel - Formação musical - Combo (conjunto instrumental)	-----	-----	-----
Experiências profissionais	A Música na actividade profissional: sempre presente, mas sem preocupações de leccionar música. A Música como acompanhamento para a realização de outras	Organiza o horário da turma de acordo com o agrupamento, mas gere os tempos de forma a desenvolver os conhecimentos musicais uma vez de quinze em quinze dias.	Tem preocupação em os seus alunos desenvolvam as áreas de Expressão, assim como todas as outras. Desenvolve em colaboração com a colega 4 duas vezes por semana as Expressões: Musical,	Tem grande preocupação em desenvolver a musicalidade nos seus alunos. Desenvolve em colaboração com a colega 3 duas vezes por semana as Expressões:	Não planifica a área das expressões, porque a turma que tem este ano é indisciplinada. Concentra-se mais nos casos de leitura, na produção escrita a algumas dramatizações relacionadas com os textos de

	<p>actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - produção de textos; - actividades plásticas; - festas escolares (Natal, fim do ano ou outras) – ensaio de canções; - contributo para o plano de actividades do Agrupamento; - contributo para um ambiente propiciador da aprendizagem; - ajuda na concentração dos alunos; - propiciadora de um estado de calma. 	<p>Desenvolve com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - canções, -audições, -escrita musical, -ritmos - flauta. <p>Salienta que a flauta é mesmo o momento mágico, pelo qual os alunos anseiam tanto que “nem respiram”.</p>	<p>Plástica e Motora.</p> <p>Planifica as actividades em colaboração com a professora nº 4. a avaliação cada uma faz individualmente com os seus alunos.</p> <p>Desenvolve os conteúdos que estão no currículo nacional do EB, para este grau de ensino. As actividades são diversificadas que vão desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - construção de instrumentos com materiais recicláveis, - prática da flauta; - leitura e escrita musical, - execução instrumental Orff - fazem visitas à casa da Música no Porto. <p>Conseguiu através de um projecto camarário o financiamento para comprar instrumentos musicais.</p>	<p>Musical, Plástica e Motora.</p> <p>Está atenta aos conteúdos que estão consignados no CNEB.</p> <p>As actividades são diversificadas que vão desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - construção de instrumentos com materiais recicláveis, - prática da flauta; - leitura e escrita musical, - execução instrumental Orff - fazem visitas à casa da Música no Porto. <p>Planifica as actividades em colaboração com a professora 3.</p> <p>Avaliação, cada uma faz individualmente com os seus alunos.</p> <p>Conseguiu através de um projecto camarário o financiamento para comprar instrumentos musicais, conjuntamente com a professora 3.</p>	<p>Língua Portuguesa.</p> <p>A incursão na música foi ao nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os sons da natureza, - sons corporais - sons dos instrumentos, uma vez a sala tem quadro interactivo. <p>Refere o trabalho colaborativo como uma mais valia, para o desenvolvimento, troca de ideias e experiencias no campo musical bem como nos outros.</p>
Formação em exercício	<p>Fez formações ao longo da vida em várias áreas incluindo na Música.</p>	<p>Fez formações várias em: Teatro; Artes Visuais; Expressão Corporal; Música; Cursos de Orff I e II Grau.</p>	<p>Fez várias formações ao longo destes anos em várias áreas inclusivamente na área da Música. Fez os Cursos do pedagogo musical Jos Wuytack.</p>	<p>Fez várias formações na área da Música, nomeadamente os Cursos do pedagogo musical Jos Wuytack.</p>	<p>Ainda não fez formação desde que saiu da Universidade.</p>

<p>Impressões</p>	<p>Sente falta de preparação para estruturar e leccionar conteúdos musicais.</p> <p>Mostra-se desiludida com o sistema em geral e com o Ministério de Educação em particular que, nos últimos, anos tratou mal os professores.</p> <p>Considera que o professor não tem tempo de leccionar todas as áreas do currículo.</p> <p>Considera que o importante é que os alunos saibam bem ler e escrever e trabalhar a matemática, coisa que de ano para ano estão piores.</p> <p>Considera que os pais não se preocupam com o ensino da música na escola do 1º CEB;</p> <p>Os pais que querem, proporcionar o desenvolvimento musical aos seus filhos, matriculam-nos em escolas ou academias de música.</p> <p>Desiludida com a situação vai pedir a reforma, mesmo que tenha penalizações.</p>	<p>Gosta muito de música.</p> <p>Reconhece que não tem preparação suficiente para se aventurar a leccionar música, por isso inscreveu-se numa academia de música, porque também queria aprender a tocar Guitarra, assim, ajuda a transportar os conhecimentos para os seus alunos com mais segurança.</p> <p>Considera que a música é fundamental para os “seus meninos”.</p> <p>Considera que os pais não valorizam se o professor do 1ºCEB lecciona ou não lecciona música; para eles, o que importa é que os alunos tenham competências adquiridas nas outras áreas.</p> <p>Se não fosse a Professora os alunos não tinham possibilidade de aprender música, os pais não têm possibilidade de os matricular nas escolas de música ou academias.</p> <p>Consegue combater a desilusão com os caminhos que a educação está a seguir com a força de vontade de lutar “até ao fim.”</p>	<p>Reconhece alguma antipatia das colegas da escola, no entanto, na sua óptica quem sai a ganhar são os alunos.</p> <p>Os pais manifestam entusiasmo e surpresa pelas actividades que os filhos desenvolvem na área da música sem haver prejuízo das outras áreas.</p>	<p>Diz que só com um trabalho de colaboração (professora 3) é que consegue desenvolver com os seus alunos todos os conteúdos musicais e das outras áreas das expressões.</p> <p>Por outro lado, os pais dão-lhe todo o apoio.</p>	<p>É inexperiente e insegura.</p> <p>Não sabe como vai ser o futuro como professora, nem sabe se vai ficar a dar aulas no próximo ano lectivo.</p>
--------------------------	--	--	--	---	--

O propósito da pesquisa foi compreender a *praxis* docente, questioná-la, sobre ela reflectir, de forma a encontrar, com a análise de casos concretos, a motivação para os professores alterarem o seu desempenho profissional, se implicarem numa formação contínua e numa auto-formação; se bem que apontemos para uma auto-formação, foi nossa intenção inquietar os professores para um trabalho colaborativo, que reforce essa auto-formação, na medida em que a partilha de boas práticas, o diálogo e a reflexão são determinantes para potenciar o conhecimento *per se*. Isto é, empenhamo-nos na construção de concepções do professorado, na formação e no desenvolvimento curricular do qual o processo ensino/aprendizagem se alimenta; em causa está portanto o desempenho do professor mas também e como objectivo determinante dele, a aprendizagem e o desenvolvimento holístico da criança.

Uma parte da investigação aqui apresentada foi para nós determinante dando origem a uma meta-aprendizagem pessoal, levando-nos a confirmar e a sustentar cientificamente as conceptualizações que ao longo da nossa prática docente tinham vindo a emergir pela reflexão sistemática a que nos habituáramos. As teorias agora revisitadas e aprofundadas clarificaram essas conceptualizações e orientaram-nos para a construção de um conhecimento profissional científico. Segundo Fuentes (2009), entre aquilo que se deseja, o expressado nas normativas e do currículo oficial à realidade das aulas, decorre um complexo caminho.

Constatámos lacunas na formação inicial que condicionam indubitavelmente as práticas, no entanto esse percurso pode ser alterado com uma atitude de maior dinâmica, procurando através da formação contínua e do trabalho colaborativo, colmatar as lacunas existentes. González y Fuentes (2011) lembram-nos que os professores têm que construir o seu caminho de conhecimento assente nas práticas, não esquecendo o conhecimento teórico. Sabemos que é com a planificação e avaliação que se articulam os conteúdos, no processo de ensino/aprendizagem contribuindo para uma maior sistematização e consolidação dos conceitos, corroboramos Libâneo (1994: 94) “(...) a didáctica tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens (...)”, não esquecendo os registos da evolução musical dos alunos, como forma de trazer para a educação e para os encarregados de educação o rigor e a importância das restantes áreas do conhecimento e do currículo. Notamos também a despreocupação dos encarregados de educação pela falta de cumprimento desta área do currículo que é a linguagem musical, lembramos que desde há muito a Organização das Nações Unidas

(ONU) apela para o empenho da família como elemento base da sociedade, daí considerarmos de extrema importância os encarregados de educação preocuparem-se com o desenvolvimento integral do currículo, envolvendo todas as disciplinas que o envolvem.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior, Vol. 1, pp. 21-31. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1997). Contribuição da Didáctica para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino. In S. G. Pimenta (Org.), Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal, pp.159-189. S. Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão et al. (s/d). A formação de Professores no Portugal de Hoje. Documento de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf) acedido em 12 de Maio, 2012.
- Bellochio, C. R. (2001). O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação do educador. In C. Bellochio (Org). Encontro Regional da Abem Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, pp. 3-24 Santa Maria: UFSM. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo.../GE01-3138-Int.pdf. acedido em 5 de Janeiro de 2012.
- Bellochio, C. R. (2002). Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. Revista da ABEM, Vol.7, pp. 41-48. Porto Alegre: ABEM. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo4.pdf acedido em 6 de Janeiro de 2012.
- Bellochio, C. R. (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. Revista da ABEM, Vol.8, pp. 17-24. Porto Alegre: ABEM.
- Bueno, B. O.; Catani, D. B. & Sousa, C. P. (Orgs). (2000). A vida e o ofício de professores. São Paulo: Escrituras.
- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. Bulletin of the Council for Research in Music Education, N.º 115, pp. 1-114.
- Cavaco, M. H. (1993). Ser Professor em Portugal. Lisboa: Teorema.
- Day, Ch. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente. Porto: Porto Editora.
- Díaz, F. & Antaki, C. (2001). Análisis de la conversación e intersubjetividad. In E. Crespo y C. Soldevilla. (Eds.), La Constitución Social de la Subjectividad. Madrid: Catarata.

- Esteves, M. (2002). Gestão curricular e estratégias de formação de professores. In *Gestão flexível do currículo – reflexões de formadores e investigadores*, pp. 23-30. Lisboa: Ministério da Educação.
- Faure, E. (1974). *Aprender a Ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Universidad / UNESCO.
- Figueiredo, S.L.F. (2007). A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. Em *Pauta*, Vol. 18, N.º 31, pp. 31-50. Porto Alegre.
- Figueiredo, S.L.F. (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In *Revista da ABEM*, Vol.11, pp. 55-62. Porto Alegre: ABEM. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html> acedido em 5 de Janeiro de 2012.
- Fuentes, E. J. (2009). Formación de maestros y practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea. In M. Raposo, et al. (Coord.), *El Practicum más allá del empleo*, pp. 103-124. Santiago de Compostela: SPUS.
- González S, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. In *Revista de Educación*, 354, pp. 47-70.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, N.º. 3, pp. 371-389. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php> acedido em 12 de Maio de 2012.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A., Ribeiro, A., Machado, G. & Sá M. J. (2005). As identidades profissionais de base dos professores do 1ºceb entre o passado e o futuro. In *Actas Congresso Internacional Educação e Trabalho – representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Aveiro (CD-R).
- Milles, J. (1991). *Music in the primary school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mota, G. (2008). A música é subvalorizada nas escolas. *Portal da Educação*. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia> acedido em 12 de Maio de 2012.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação*, pp. 13-33. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs). (1998). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – Técnicas y análisis de dados*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Santos, W. T. dos (2006). Educação Musical e formação de professores. *Revista Científica/FAP*, pp. 51-61. Disponível em <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica2/welingtontavares.pdf> acedido em 13 de Maio 2012.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de Profesionales Reflexivos*. Madrid: Piados/MEC.

- Sebastião, L. (2007). A formação de professores e educadores em Portugal: reflexões em torno de uma quimera. Educação para o sucesso: políticas e actores. Conferências Plenárias e Painéis. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 192-200. Universidade da Madeira. Funchal 26-28 Abril. Disponível em <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/LINKS/CONF.PDF> acedido em 5 de Março de 2010.
- Serpa, M. (1995). Critérios de avaliação de professores do 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutoramento, texto policopiado. Universidade dos Açores: UA.

INTERVENÇÃO COM MÚSICA: PROJETO TRIPLO SALTO NA ILHA DA BOA VISTA (CABO VERDE)

Joana Nogueira

Universidade de Santiago de Compostela

joanogueira@gmail.com

RESUMO: A sociedade atual, deverá estar disponível a conceitos de trabalho originais que possam contrariar o conformismo que se vive nas escolas de quase toda a África. Assim, surgiu a ideia de um projeto inovador na área das expressões: Triplo Salto na ilha da Boa Vista (Cabo Verde). Este projeto pretende promover um ensino de excelência nas áreas artísticas. Constituído por uma equipa de professores portugueses que lecionam estas aulas em jardins de infância e que dão apoio à formação de professores nestas áreas, que têm um elevado *deficit* de atuação. Pretende-se a partilha de *saberes* de forma a dar a conhecer novas tendências pedagógicas, ajudar a concretizar projetos inovadores, aliciantes para toda a comunidade. As aulas de expressão musical lecionadas (para já a área posta em prática) têm como missão ajudar a desenvolver potencialidades musicais das crianças e contribuir para que os alunos se tornem jovens conscientes da sua realidade, criando um futuro melhor. Pretende-se com este artigo demonstrar a importância de projetos artísticos de intervenção, como é o caso deste, consciencializar os professores para a responsabilidade de contribuírem para uma maior motivação dos alunos e pares.

Introdução

Uma sociedade sem capacidade de regeneração e sem dinamismo é uma sociedade estigmatizada pelo tempo passado e de visão reduzida em *questões de educação*. O docente do século XXI, de acordo com o ciclo que se vive no mundo em geral e em particular em Portugal, deverá manter-se aberto e disponível a conceitos de trabalho originais de forma a poder crescer a nível pessoal bem como profissional. A escola tem de ser dinâmica, com pessoal docente especializado para esta área de atuação no pré-escolar, estar atenta às novas tendências pedagógicas; ela necessita de criatividade para a concretização de projetos inovadores e aliciantes para a comunidade escolar, indo ao encontro das principais motivações dos jovens.

Nessa ótica, aceitamos o desafio que nos foi lançado de nos envolvermos no projeto Triplo Salto, em Cabo Verde, numa ilha carente quer a nível económico-social quer educacional: a ilha da Boa Vista. Enquanto docente, sentimos cada vez mais o poder do dinamismo, das novas tendências pedagógicas e da criatividade implícita em projetos de cooperação, seguindo as linhas gerais de uma educação contemporânea que, segundo Rouquet (1977: 20), “(...) preocupa-se mais com formar os indivíduos do que

com instruir (...)”. Reconhecemos que, em contextos como a ilha da Boa Vista, o indispensável é implicar os alunos em atividades relevantes, que sejam experiências únicas e significativa

Trabalhar por projetos faz com que se conheçam de perto as motivações dos alunos e a partir daí se planifiquem actividades de forma a criar um contexto em que as crianças se identifiquem e se sintam estimuladas; cumpre-nos, pois, assumir um papel tanto ativo como interativo na busca e na partilha de informação. Para isso, consideramos que a escola precisa de parcerias bem como do recurso ao trabalho colaborativo, metodologia de extrema importância para todos os envolvidos, criando-se estreitas redes de aprendizagem. Só assim, cremos, se conseguirão momentos únicos decorrentes das atividades planeadas, concretizadas em equipa e integradas, sempre que possível, na comunidade envolvente.

Um Projeto Inovador: Triplo Salto

O projeto Triplo Salto foi concebido em 2007, momento em que o turismo começou a desenvolver-se mais intensamente na Boa Vista, sendo readaptado face às mudanças educacionais e sociais que a ilha está a vivenciar desde então; avançou em Fevereiro de 2013. O Triplo Salto foi esboçado por Marcelo Évora, um boavistense emigrado há anos em Portugal e materializado por Armando Ferreira, um operador turístico lusitano.

Intervenientes

Ao longo destes meses (Fevereiro a Julho), vários professores têm-se deslocado à Boa Vista, para lecionar aulas de música (arte, linguagem e conhecimento) em quatro jardins infantis da Igreja Católica, em Sal Rei e em povoados do Norte da ilha. Nesta fase inicial do projeto estão num total envolvidos cerca de cem alunos.

O convite para nos envolvermos no projeto foi-nos lançado pelo dirigente da empresa Colcheia; a nossa presença na ilha acontecer em Abril e Maio do corrente ano. Quando chegámos ao terreno foi nossa preocupação fazer um levantamento das características dos jardins-de-infância, no que diz respeito às condições disponíveis, aos alunos e aos educadores com quem iríamos trabalhar.

As aulas de expressão musical nos jardins-de-infância da ilha da Boavista

Depois do diagnóstico realizado, planeámos e lecionámos, tal como inicialmente previsto, aulas de música nos jardins-de-infância em causa. Apesar de algumas limitações, como o caso dos espaços físicos, como o número de crianças indicadas por sessão – em média de 30 alunos; algumas aulas foram lecionadas em quartos (fotografia I). Tivemos sempre em atenção o facto de que a educação artística não se pode resumir a reviver acontecimentos tradicionais/antigos nem a limitar-se a assumir um papel de lazer, de ocupação agradável, de descontração (Rouquet, 1977).

Fotografia I – Aula de música (quarto)



Fotografia II – Aula de música (envolvimento)



Foi sempre nossa preocupação, nas aulas que estávamos a lecionar, ter em consideração a globalidade do aluno – o ser em desenvolvimento, abordando a música, através da atividade e da experimentação (fotografia II), que pode ser em grupo ou a nível individual.

Pelo recurso a esta metodologia, pretendemos contribuir para que a educação artística “(...) adquira um papel dinâmico e formativo, permanecendo em simultâneo como um meio de aproximação e aprofundamento para uma cultura largada a todas as disciplinas e à vida, dentro de um sistema educativo no seio do qual ela deixará de ser um simples acrescento (...)” Rouquet (1977: 24). Assim as nossas planificações continham sempre momentos o mais lúdicos possível alternando sempre com expressão corporal.

Grelha I – Planificação do Jardim de Infância Padre Pio (4 anos).

Conteúdo Programático	Atividades	Recursos Materiais	Recursos Humanos
Ritmo: Andamento Rápido, Moderato, Lento, Acelerando e Retardando	Os alunos irão escutar várias músicas em diferentes andamentos; Os alunos deslocam-se livremente na sala de aula de acordo com as músicas apresentadas; Os alunos interpretam vocalmente a lengalenga “tenho uma casinha” em diferentes andamentos; Os alunos interpretam vocalmente e com expressão corporal a música já aprendida : “Para a frente e para trás” em diferentes andamentos.	Computador Colunas	Alunos; Professora de educação musical; Educadora.

As planificações constituíram a orientação pessoal do trabalho. Quanto à avaliação, perspectivada como norteadora da aprendizagem, acontecia sempre no final de cada semana de aulas, tendo por base um diálogo com os intervenientes de forma a poder reformular o trabalho; no entanto, o importante sempre foi a aula em si, a discussão do processo ensino e aprendizagem, entre a professora de música e educadora, no à dinâmica do mesmo concerne (conteúdos; atividades; recursos materiais; estratégias; avaliação).

A importância da educação musical no desenvolvimento da criança

Pensamos que, pelo recurso a metodologias ativas, o ajuste entre aquilo que aos professores cabe realizar – o ensino – e a aprendizagem que se pretende promover por parte dos alunos deve assentar não só na expressão musical, mas também na expressão corporal; daí que consideremos que a componente prática oferece aos alunos a oportunidade de experimentarem e ajuda-os a pensarem sobre os conteúdos, levando-os a refletir e a construir conhecimento, não os limitando apenas a repetir o que é dito ou feito. Acreditamos que este tipo de metodologia promove o desenvolvimento integral da criança, isto é, as suas capacidades, como por exemplo: as suas faculdades cognitivas, as físicas – motoras e sensoriais, bem como as emocionais e relacionais.

A Educação Musical é um dos pilares do Triplo Salto, mas a finalidade é a promoção de um ensino de excelência que contemple diversas áreas do conhecimento e crie condições que levem ao desenvolvimento das competências.

Para isso, nesta primeira fase, é essencial que nas escolas, que abraçaram o projeto, sejam criadas as condições necessárias, quer em termos de espaços adequados quer em termos de apetrechamento recursos humanos e materiais.

Neste breve período de vivência do projeto, o resultado mais visível e imediato do trabalho realizado, com as crianças que integram o Triplo Salto, foi um espetáculo musical que teve lugar no fim do mês de Abril (fotografias III e fotografia IV).

Fotografia III – Preparação do palco



Fotografia IV – O espetáculo musical



Cabe-nos reforçar a ideia de que a integração da música na educação da criança lhe proporciona um enriquecimento a nível das experiências, contribuindo para o estabelecer das estruturas mentais fundamentais. Como refere Goês (2009: 28):

O trabalho em sala de aula com a música é uma proposta que vai além do aspecto motivador, visto que abre espaço para uma diversidade de oportunidades, contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança. Ao inserir-se a música na prática diária do ambiente educativo, a mesma pode tornar-se um importante elemento auxiliador no processo de aprendizagem da escrita e da leitura criando o gosto pelos diversos assuntos estudados, desenvolvendo a coordenação motora – o ritmo, auxiliando na formação de conceitos, no desenvolvimento da auto-estima e na interação com o outro.

Deste modo, é necessário refletir sobre a música e sobre o que ela representa para todos nós, em particular para estes jovens. Com efeito, a sua presença “(...) na vida dos seres humanos é incontestável. Ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções” (Goês, *op.cit.*: 29). Daí que seja evidente falar-se na música como fator social integrador. É de salientar que se deve compreender ainda que a Educação Artística, ao gerar uma série de competências e de aptidões transversais e ao fomentar a motivação dos estudantes e a participação ativa na aula e em sociedade, pode melhorar a qualidade

da educação, assim contribuindo para atingir um dos seis objetivos da Educação para Todos da Conferência Mundial de Dakar sobre a Educação para Todos (2000).

Não importa a forma de expressão que o aluno tenha oportunidade de experimentar, o que importa é que ele, de uma forma direta, possa refletir sobre si mesmo, se possa desenvolver e reconhecer e progredir. Sendo assim, a experimentação leva à criatividade e quando se fundem

(...) permitem ao indivíduo modificar-se na sua própria natureza em função das relações que mantém e multiplica com o que o rodeia (...) torna-se capaz de evoluir em relação a si mesmo, à qualidade das suas relações, e no respeito da sua personalidade (...). Rouquet (1977: 52)

De certo modo, verificámos que, na sua maioria, as famílias das crianças envolvidas confiam na escola e entregam-lhe os seus educandos, esperançadas de que nela encontrem as condições adequadas ao seu desenvolvimento; vêm a escola como uma espécie de prolongamento do lar. Deste modo, e de acordo com Alencar (1991: 111), esperam que a escola possa “(...) participar no processo de transformação de uma criança dependente e imatura num indivíduo responsável, competente, auto-suficiente (...)”.

Valorização do ensino não formal / motivação dos alunos

Sendo a música a nossa área de intervenção, de forma mais objetiva, diremos ser necessário considerar a educação holística em todas as ações educativas, visando o desenvolvimento total do ser humano. A integração da música na educação da criança proporciona-lhe um enriquecimento no nível das experiências, contribuindo para o desenvolvimento das estruturas mentais fundamentais.

A aprendizagem musical das crianças é determinada, como defende Hargreaves (2001), pelo contexto social e cultural. Assim, não é surpreendente que a aprendizagem musical de muitos alunos ocorra também fora da escola, entre amigos, ou em zonas mais rurais. A música acaba por ser uma espécie de ensinamento transmitido de gerações para gerações mesmo sem formação musical. Para Vilar (1994: 67), as aulas são um “(...) cenário formal e nuclear do ensino (...) que potencia a negociação real e aberta de todas as características e fatores que nela se entrecruzam” assim como um espaço

(...) impulsionador de um novo estilo de trabalho e de relação na Escola, exigindo uma grande clarificação da actividade instrutivo-formativa a realizar e das atuações dos diferentes agentes da aula, base do princípio pedagógico e psico-didáctico da interacção cooperadora (...). Vilar (*op.cit.*: 67).

É necessário que a escola conheça os contextos e as realidades dos alunos e compreenda os conhecimentos que vêm com eles do seu ambiente familiar e comunitário; só assim considerando e reconhecendo a aprendizagem não formal, poderá adequar os conteúdos a lecionar da forma mais real possível, adequando-os aos perfis em causa.

Não podemos esquecer que a figura do professor será uma das mais importantes neste contexto, uma vez que poderá, por um lado, criar condições para uma interacção construtiva entre o aluno e o objeto de conhecimento e, por outro lado, orientar a sua acção na sala de aula, construir um clima humano e social, para que a tarefa pedagógica ofereça aos alunos as bases de uma aprendizagem intelectual significativa, afetiva e social. Assim em consonância com Branco (2005: 142), afirmamos que a educação tem bem delineada como finalidade “(...) a projecção da possibilidade de um futuro melhor, assente numa ampliação progressiva dos espaços de participação, liberdade e justiça (...)”, com vista ao “(...) desenvolvimento dos educandos como pessoas humanas, autónomas e dotadas de um potencial crítico e criativo, a quem o destino dos seus semelhantes não é indiferente e que, como tal, aspiram à criação de uma sociedade mais justa (...)” Branco (2005: 151).

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

Porém, encarando a realidade que neste momento nos preocupa, importa ter bem presente que, na ilha da Boa Vista, o ensino da música é praticamente inexistente e o que se faz não se encontra dentro dos moldes das academias/ onservatórios existentes em Portugal. Assim, os agentes educativos suportados pelo Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde, terão de repensar realmente aquilo que querem para os seus

alunos, dentro das salas de aula e na escola em geral. Não podemos de forma alguma negligenciar a importância da motivação, do prazer e da bagagem que cada aluno traz consigo quando chega à escola. Não se pode atribuir maior importância à aprendizagem, nem colocar toda a ênfase na transmissão de informações e desenvolvimento de conceitos, mas sim reconhecer as vivências anteriores dos alunos, os seus interesses; trilhando este caminho, teremos certamente alunos motivados e com sede de saber.

Na verdade, se a motivação afeta a aprendizagem, o inverso também se verifica, ou seja, a aprendizagem suscita um acréscimo da motivação para se querer aprender mais e mais. De acordo com esta ideia, é sempre importante que os educadores estimulem os alunos, reconhecendo os seus sucessos e ajudando-os a enfrentar os momentos menos felizes, sem sucesso, uma vez que se pretende ajudá-los a avançar por novas vias. Ao professor cabe criar e transmitir valores sobre a importância da escola e evidenciar o contributo de todos estes jovens para o desenvolvimento do país no futuro próximo. Pelo que acabamos de refletir, reconhecemos que nos cabe a nós, profissionais da educação, assim como à escola, proporcionar e criar momentos únicos, para que os alunos possam encarar a educação como algo em que ainda vale a pena apostar.

Conclusão

Este projeto, além de levar a música diretamente às crianças faz com que elas possam ouvir, falar, experimentar, pensar e aprender. Os projetos a nível musical são pouco comuns no Arquipélago de Cabo Verde. Sempre se teve em conta as potencialidades da expressão artística, sendo o professor colocado no centro do processo de ensino e aprendizagem, colocando o aluno em contacto com as diferentes artes e diferentes áreas do saber, mas não lhes viabilizando oportunidades de vivenciar as artes, nomeadamente a música. Apelamos, pois, para que o recurso à didática, na sua tripla dimensão – epistema, arte, *techne* (Lamas, 2000) seja a via para possibilitar que o professor se assuma como mediador e promova a interação alunos/*saber*, de forma a que, por um lado, possam assim construir conhecimentos e desenvolver competências (*saber fazer*), na relação permanente uns com os outros (*saber ser* e *saber estar*), valorizando constantemente a sua área de conhecimento, contribuindo de forma positiva para a educação holística (Delors, 1998).

Trabalhar deste modo, por projetos, faz com que se conheça de perto as motivações dos alunos, assim como das educadoras e auxiliares. Um fator importante,

verificado no decurso da nossa presença na ilha, foi o trabalho colaborativo, criando-se estreitos laços de partilha entre a escola e as famílias que, como referimos, confiam os seus filhos à instituição que os recebe. Contactamos de perto com uma educação mais apelativa, mais abrangente, mais ligada à vida; entendemos que estes projetos têm de ser cada vez mais concretizados nas escolas em geral e não apenas nos jardins de infância.

Enquanto responsável e dinamizadora de atividades do projeto Triplo Salto, durante o meses de Abril e Maio na ilha, defendemos que se continue a estudar novas estratégias de (inter)ação; repensando assim a forma de agir, necessariamente implica a participação das família, sendo estas por si só, membros da comunidade educativa, chamadas a ter um papel cada vez mais ativo dentro da escola, contribuindo portanto decisivamente para as opções de educação dos seus filhos.

Acreditamos que esta foi uma experiência marcante para os alunos, educadoras e auxiliares que a viveram e temos esperança que, no futuro, a Educação Artística esteja presente em todas as escolas, para nos ajudar a aprender e a crescer, tendo em consideração o todo que somos e onde o corpo enquanto veículo, instrumento e criação tem um grande papel e contributo para a educação holística tão defendida nos países desenvolvidos.

Referências bibliográficas

- Alencar, E. S. (1991). *Dimensões Psicológicas e Sociais da Criatividade*. Editora: Almedina.
- Branco, M. V. (2005). *Competência emocional em professores*. Tese de doutoramento. Universidade de Porto, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Delors, J. (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- Goês, R. S. (mai. /jun. 2009). A música e as suas possibilidade no desenvolvimento da criança, pp. 27-43. *Revista do Centro de Educação a Distancia. – CEAD/UDESC*. Vol.2, n.º1. Florianópolis.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Lamas, E. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Rouquet, A. (1997). *A educação artística na acção educativa*. Editora: Almedina.
- UNESCO (2000). *Educação para Todos. Declaração de Dakar*. Paris: UNESCO.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e ensino para uma prática teórica*. Porto: Edições Asa.

A ARTE NA EDUCAÇÃO COMO FORMA DE MUDANÇA SOCIAL

Elsa Tavares

Universidade de Santiago de Compostela

elsatavares@hotmail.com

RESUMO: As artes, na educação, podem ser um campo de aprendizagem ampla e fluida: é importante compreender como elas podem atuar como catalisadoras de uma MUDANÇA do atual paradigma didático-pedagógico. Quando a arte e o ensino artístico, aliados às novas tecnologias, vão para além de um tributo ao passado, ou de um produto que se compra e vende, têm a capacidade de criar um significado e, conseqüentemente, de potenciar aprendizagens significativas aos níveis individual e coletivo. Peter Taylor e Jude Fransman (2004) referem três tipos de transformações obtidos através deste processo de aprendizagem: (i) Individual (nível pessoal); (ii) Social (reformulação da realidade aos níveis, doméstico, comunitário, regional, nacional ou global); (iii) Discursivo (desafio e abertura para debate). No tempo atual correm ventos de mudança nas formas de ensinar e de compreender a investigação em educação, bem como na importância da arte no contexto educativo. A arte favorece o desenvolvimento integral do indivíduo, e promove a sua afirmação enquanto ser social, possibilitando a expressão livre do pensamento e das emoções, desenvolvendo o seu raciocínio com criatividade e imaginação. Na educação, a arte contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e participativos, capazes de compreender a realidade em que vivem.

Introdução

Este projeto surge como resultado da nossa experiência e da subsequente reflexão sobre o ensino artístico ao longo de 30 anos de ensino das artes nos diferentes níveis de escolaridade e em diferentes cursos. As profundas reconfigurações sociais e não menos intensas transformações culturais implicam, necessariamente, uma readaptação do currículo artístico e novas formas de ensinar e de aprender. A contemporaneidade e os novos desafios tecnológicos assim o determinam.

Uma mudança social que parte de dentro do indivíduo para fora, sendo ele próprio agente de mudança numa comunidade com condições de pobreza, privação, vivência inadequada e desestruturação familiar. Neste âmbito, a escola ganha uma importância notável pois apresenta meios que permitem o desenvolvimento holístico do aluno.

O que está em causa é o recurso à arte como trampolim para a aprendizagem de conteúdos programáticos de algumas disciplinas do currículo do secundário, numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, tendo por base a premissa de que o papel

da arte não é o de apenas mostrar como é o mundo mas como pode ser transformadora do individuo e da sociedade.

Damásio sugere que a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz. Na Conferência Mundial sobre Educação Artística, organizada pela UNESCO em Lisboa (Março, 2006), afirmou que “(...) é necessário reforçar a educação em artes e humanidades, pois além de contribuírem para formar cidadãos capazes de inovar constituem um elemento fundamental no desenvolvimento da capacidade emocional indispensável a um comportamento moral íntegro”. A “Educação de Qualidade” centra-se no educando e pode definir-se segundo três princípios:

- educação que é relevante para o educando mas também promove valores universais;
- educação que é equitativa em termos de acesso e saídas e garante a inclusão social em vez da exclusão; e
- educação que reflecte, e ajuda a satisfazer, direitos individuais (UNESCO, 2006).

Recorremos à metodologia qualitativa, descritiva e interpretativa. O suporte teórico-metodológico utilizado neste projeto baseou-se nas propostas sobre investigação a partir das artes efetuadas por Hernandez (2007) e Eisner (2004).

O Projeto *Memórias de Papel*

O Projeto *Memórias de Papel* surge como um projeto de intervenção social que tem como ponto de partida a iniciação à investigação numa perspectiva interdisciplinar. O tema escolhido para este projeto decorreu da conjugação das características locais em que a escola se insere e da necessidade de promover aprendizagens significativas no domínio da investigação, da arte e das novas tecnologias. Por um lado, este projeto promoveu a utilização de um ensino mais experimental, na medida em que correspondeu ao contacto com documentos autênticos, conservados num espaço de salvaguarda de memória coletiva, como é o caso do Arquivo Distrital, na cidade do Porto. Por outro, pretendeu ser uma forma de responder às dificuldades de articulação curricular horizontal, considerada, no Projeto Educativo da Escola, uma estratégia de

difícil execução. Pretendeu, ainda, trabalhar os saberes partindo da educação artística e interligar a arte e a sociedade.

Assim, entendeu-se que a importância que a vila de S. Pedro da Cova, em Gondomar, teve em tempos passados, fruto da exploração das suas minas de carvão seria um excelente ponto de partida e, conseqüentemente, de chegada, ou seja, a pesquisa e o produto final dos trabalhos incidiria na história local, dando voz ao conhecimento do passado para melhor se compreender o presente.

Com efeito, o enquadramento sociocultural da Escola Secundária de S. Pedro da Cova, Gondomar, é, também, um factor que determina os resultados académicos da população escolar que a frequenta. Se atentarmos no retrato traçado pelo projeto educativo da escola, facilmente percebemos que, para além desta realidade específica ligada à marca indelével que as minas legaram a esta comunidade, outros sinais caracterizam a população deste meio, como a desvalorização da escola, a baixa qualificação académica e profissional e a fraca qualificação pessoal e profissional, que refletem o quão é preocupante o insucesso, o absentismo e o abandono escolar precoce neste território.

A realização deste projeto, em que a arte representou um instrumento privilegiado ao serviço da inclusão social, permitiu que os alunos desenvolvessem as competências necessárias para construir o seu referencial, aberto ao evoluir pessoal e social. Para Warnock (1978) o papel da educação artística é “(...) fundamental para a capacidade de dar sentido ao desconhecido pela construção de imagens”.

O filme [<http://www.youtube.com/watch?v=G1IIXD4LcSc>] que conferiu um novo significado e uma nova maneira de ver a realidade e a cultura local, foi realizado pelos alunos envolvidos neste projeto e apresentado em instalação multimédia nas ruínas do complexo mineiro de S. Pedro da Cova, Gondomar, em 15/06/2011.

Motivações

A indisciplina e o abandono precoce são questões prementes em algumas escolas especialmente naquelas que se inserem em meios muito carenciados em termos económicos e sociais. Urge, pois, ir ao encontro dos interesses dos alunos e tornar o ensino útil e significativo, para dessa forma fazer face às novas imagens que configuram as suas identidades e que determinam os seus comportamentos.

As tecnologias da informação e da comunicação poderão tornar-se um dos vectores privilegiados da actual sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem devem ser repensados. O desenvolvimento das novas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo de saberes, leva a que a comunicação e a troca de saberes se tornem não só um factor de crescimento humano como também um factor de desenvolvimento pessoal, no contexto dos novos modos de vida social.

Também no ensino da arte os efeitos da reconceptualização da noção de arte, de cultura e de apreciação estética passam pela tomada de consciência de uma série de factores, ligados à chamada cultura de massas, que encontramos sistematizados por Argan (2003) nos seguintes pontos:

- Se a posse pessoal do objecto e o seu entesouramento já não são as condições da fruição estética, a função da arte já não pode ser a de produzir objectos, mas a de emitir informações que estimulem o consumo ('cultural');
- Se, paralelamente ao que acontece na esfera económica (que actualmente se identifica com a esfera social), também na esfera estética a função de consumo prevalece sobre a função da produção, o protagonista da experiência estética já não é o artista, mas a colectividade de consumidores;
- Visto que num sistema de informação de massas não pode existir o nível privilegiado da informação estética, o carácter estético não reside na informação em si, mas sim no modo como ela é recebida;
- Não é certo que os processos destinados a elevar a nível estético a informação de massas possam ainda ser considerados processos artísticos; em todo o caso, já não poderão realizar-se mediante técnicas artísticas tradicionais, mas apenas através das técnicas próprias da informação e da comunicação de massas.

A mudança de paradigma das últimas décadas do século XX implica, necessariamente, transformações curriculares que invocando Eisner (2004), contemplem a produção artística, a história da arte, a crítica de arte e a estética, permitindo formar alunos capazes de apreciar a arte nas suas diferentes manifestações e, também, de desenvolver oportunidades para se expressarem de forma criativa.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, *Educação Um Tesouro A Descobrir* (Delors, 1996), encontra-se expresso como princípio fundamental:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Figura I – Alunos em diferentes cenários de aprendizagem



Integração na comunidade como forma de promover a aprendizagem

Pela conjugação das características locais em que a escola se insere e da necessidade de promover aprendizagens significativas no domínio da investigação, servindo-se, nomeadamente, das vantagens da utilização das novas tecnologias para a consulta de fontes primárias.

Por um lado, este projecto promove a utilização de um ensino mais experimental, na medida em que correspondeu ao contacto com documentos autênticos, conservados num espaço de salvaguarda de memória colectiva, como é o caso do Arquivo Distrital do Porto. Por outro, pretende ser uma forma de responder às dificuldades de articulação curricular horizontal, considerada, no projecto educativo da escola, uma estratégia de difícil execução.

Assim, entende-se que a importância que a vila teve em tempos passados, fruto da actividade da extracção do carvão das minas de S. Pedro da Cova, é um excelente ponto de partida e, conseqüentemente, de chegada, ou seja, a pesquisa e o produto final dos trabalhos incidiria na história local, dando voz ao conhecimento do passado para melhor se compreender o presente, propiciando por parte dos alunos uma integração que levasse a aprendizagens significativas, contextualizadas; é portanto uma aprendizagem efectiva, para a qual me proponho contribuir.

Viabilização do projecto

Com vista à viabilização do projecto, foram envolvidas duas turmas ensino secundário, cerca de 24 alunos; criaram-se parcerias com Serralves, com o Arquivo

Distrital do Porto, com a Junta de Freguesia de S Pedro da Cova e com o Museu Mineiro.

Objectivos

À partida, os objectivos traçados foram:

- Adquirir conhecimentos eficazes na recolha e tratamento de informação;
- Promover a igualdade de oportunidades através da utilização adequada das novas tecnologias;
- Desenvolver o apreço pelos valores do património local;
- Exercer e aperfeiçoar aptidões de intervenção na preservação do legado cultural.
- Estimular a curiosidade intelectual e o prazer de aprender a aprender.

Resultados

Importa realçar que os alunos, implicados no projecto, envolveram-se com entusiasmo, construíram conhecimentos e adequaram-nos ao contexto e aos seus interesses. Desenvolveram as competências preconizadas e tornaram-se mais autónomos. Reconhecemos, pois, à luz das palavras que, acima, convocamos do Relatório de Delors (1996) que se registou, efectivamente, um contributo (...) para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”; constatamos que estiveram em causa *saberes, saberes fazer, o saber ser e o saber conviver*. Disso nos dão testemunho, as auto-avaliações realizadas pelos alunos e das quais apresentamos uma amostra:

Figura II – Registos dos alunos

Auto-Avaliação

Desenho
↓
Nível → 17



História e cultura das Artes
↓
Nível → 13



Filipa Monteiro nº 2 10º F

REFLEXÃO

↓

Para mim este ano lectivo foi bastante produtivo, foi um ano com novas experiências a vários níveis e também deu para provar que o trabalho em equipa sempre é importante.
Goste bastante e espero que para o ano estas experiências possam continuar. ^^

História

Este ano lectivo, foi produtivo e gostaria que assim fosse para o próximo ano lectivo à disciplina de história e que a matéria foi bastante interessante.

Em relação à auto-avaliação acho que mereço 12 valores.

João Carlos
nº 10 10º F

Eu gostei de trabalhar no projecto dos minas porque foi um projecto interessante onde pude descobrir mais sobre o passado de S. Pedro da Cova e foi uma experiência diferente que envolvi também as disciplinas de Desenho e HCA.

Todos contribuímos para este projecto e acho que acabou por chamar atenção para a muita gente para percebermos e percebermos de que um dia fez de S. Pedro da Cova uma vila rica e com um povo trabalhador e orgulhoso.

Actualmente o cavalete e o complexo mineiro é um grande símbolo da nossa terra, S. Pedro da Cova, e devemos todos cuidar daquilo que tornou esta terra no que é hoje.

Ana Carvalho nº 1 10º F

Respeitando o perfil dos atores sociais envolvidos, ou seja, a avaliação não pôde prejudicar a sua actuação ou prevalecer à causa, determinámos como objectivos da avaliação deste projeto:

- analisar a coerência entre objetivos, estratégias e resultados obtidos;
- cumprir o dever ético de apresentar à sociedade os resultados de suas ações;
- acompanhar o comportamento das ações sociais e da dinâmica social, possibilitando a criação de novos projetos.

Tivemos como parâmetros para a auto-avaliação dos alunos:

- a eficácia (alcance dos objetivos; quanto o programa/projeto é capaz de atingir os resultados previstos);
- a eficiência (relação entre aplicação de recursos humanos, materiais e financeiros e os benefícios alcançados) e
- a efetividade (impacto social alcançado) de suas ações.

Ilustrando os resultados da auto-avaliação efectuada, transcrevemos dois testemunhos:

1. Quando iniciámos o nosso projeto, eu não me apercebi do impacto que este podia ter; porem na sua reta final foi gratificante pois conseguimos salvar algo e não deixar que se encontrasse apenas na memoria de alguns, mas sim partilhar o conhecimento para todos. Sendo que desse modo este projeto não ficou reduzido a nada mas sim como património tal e qual o que merecia, dado que contem muitas historias de muita gente, muitas alegrias e tristezas como tudo na vida tem e seria uma pena isso perder-se para sempre.
2. Quanto ao projecto *Memorias de Papel* o momento que mais me chamou a atenção foi sem dúvida a instalação feita nas minas devido a todas as pessoas que lá aparecem para assistir ao nosso trabalho (...). Como já disse o trabalho relacionado com as minas foi o que mais me chamou a atenção porque utilizámos um sítio que, em tempos, foi importante para S. Pedro da Cova e fizemos lá algo que voltou a chamar a atenção das pessoas. Gostava, claro, de voltar a realizar trabalhos desta dimensão seja na faculdade ou na vida profissional.

Conclusão

Desenvolvido no âmbito da investigação conducente à construção da tese de doutoramento, a apresentação deste projecto, o estudo sobre ele conduzido, a problematização que foi sendo feita, bem como a discussão dos resultados constitui a componente empírica.

Tendo em conta os resultados obtidos, a mudança nas atitudes e comportamentos dos alunos envolvidos, sentimos o desafio de o prolongar no ano lectivo em curso, alargando o trabalho a outras escolas.

O trabalho em curso este ano surgiu como resposta ao desafio de Serralves e envolveu uma turma, também a nível do secundário – um 11º de Humanidades, especificamente no âmbito da Literatura; para além dos objectivos definidos à partida, procura-se este ano uma articulação interdisciplinar Arte / Literatura.

Mantém-se, pois, uma das turmas envolvidas no ano anterior, por decisão dos próprios alunos; a outra, sendo do 12º, terminou o seu percurso escolar. Assim, nesta nova etapa, a turma do ano passado, agora no 11º de Artes continua a trabalhar em parceria com a turma de 11º de Humanidades. Em parceria, também, com outras escolas, juntaram-se novas turmas do 2º Ciclo do Ensino Básico.

O alargamento do projecto conduz à construção de uma rede; para além da interdisciplinaridade, contamos então com a dinâmica da articular curricular vertical, tentando dar sequencialidade de nível para nível, ao trabalho iniciado que pretende, também, promover a relação escola / comunidade.

Referências bibliográficas

- Argan, G. C. (2003). *Arte Moderna*. S. Paulo: Companhia das Letras.
- Delors, J. (1996). *Educação Um Tesouro A Descobrir*. Porto: Edições ASA
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- Taylor, P. & Fransman, J. (2004). *Learning and teaching participation: exploring the role of higher learning institutions as agents of development and social change*. Brighton, Sussex: Institute of Development Studies.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Warnock, M. (1978). *Imagination*. Califórnia: University of California Press.

ENSEMBLE SOPHIA DE MELLO BREYNER UM PROJETO POR E PELA MÚSICA

Maria Helena Cabral

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Sophia de Mello Breyner

mariahelenacabral1@gmail.com

RESUMO: O ensino artístico, sendo um dos pilares da educação preconizada para o século XXI, é um meio de inclusão, democratização, desenvolvimento do espírito crítico e da cidadania que proporciona a todos equidade de oportunidades. Foi neste contexto que surgiu o *Ensemble Sophia de Mello Breyner*, “orquestra” escolar implementada numa escola de ensino genérico. Trata-se de um projeto inovador, onde o espírito colaborativo impera entre professores, alunos e ex-alunos, numa perspetiva de complementaridade, que proporciona a todos uma formação holística/integral, tendo em conta os diferentes *saberes*, que envolvem não só a aprendizagem e vivência musicais, como também a formação de públicos.

Numa sociedade onde a literacia musical não é cultivada, não se criam públicos e, como tal, não faz sentido a existência de músicos. É pois urgente inverter esta realidade, promovendo o desenvolvimento da literacia, de forma a envolver os alunos e, através destes, as famílias. O objetivo do presente artigo é divulgar a existência deste grupo, de forma a partilhar a experiência que conta já com sete anos de atuações periódicas, onde é proporcionada a oportunidade dos alunos aplicarem, desenvolverem e apresentarem em público os conhecimentos construídos nas aulas de educação musical.

Introdução

A criação, nas escolas públicas, das atividades habitualmente apelidadas de “enriquecimento curricular” constituem-se como uma mais-valia para o desenvolvimento holístico da criança e contribuem, de forma decisiva, para o seu acesso verdadeiramente democrático às artes.

Foi neste contexto que surgiu, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sophia de Mello Breyner, em Arcozelo, Vila Nova de Gaia, o *Ensemble Sophia de Mello Breyner*, que, pelo facto de não ter a formação tradicional de uma orquestra, não utiliza essa designação. Para além do desenvolvimento do *saber musical*, este projeto visa também que os seus elementos (alunos e professores) cresçam de forma mais alargada, i.e., desenvolvam também outros *saberes*: o *saber fazer* e o *saber ser*, pilares da educação preconizada para o século XXI. Esta perspetiva está plasmada no relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1998: 100), também conhecido por *Relatório Delors*, onde é recomendada a inclusão das artes no percurso formativo dos alunos:

[c]onvém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social (...). Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural.

Estes princípios estão, aliás, bem patentes na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), onde, no seu art.º 2.º, se refere que

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

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

[...]

4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos [...]

5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas deias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Contexto

Uma série de fatores se conjugaram para que este género de grupo pudesse surgir, de forma robusta e duradoura, numa escola de ensino genérico.

Trata-se de uma instituição integrada num meio onde a música e a dança têm vindo, cada vez mais, a ser implementadas e valorizadas. A existência de várias academias de música, ranchos folclóricos e grupos de jovens, tem dado um grande contributo para que as crianças desta zona, desde muito cedo, se habituem a ouvir música e para que os pais se sintam parte integrante de uma sociedade em que a cultura é valorizada.

Também o facto do grupo de educação musical ser constituído, à época, por quatro professores, três dos quais instrumentistas de áreas diferentes (flauta transversal, viola d'arco e piano), com valências várias, foi essencial para que o trabalho se pudesse vir a desenvolver com base nesta diversidade e riqueza de competências. Assim, foi possível estabelecer uma rede de trabalho colaborativo que foi muito para além do expectável, construindo-se laços de grande amizade e cumplicidade que perduram até hoje e que nos facilita a coordenação do trabalho que, para o efeito, é indispensável

desenvolver. Foi a perspetiva de trabalho colaborativo, assente na interação e diálogo entre estes três professores, que apoiados na troca, reflexão e discussão de ideias, fez com que este projeto fosse um meio para que os alunos e professores que nele se têm vindo a envolver, descobrissem diferentes caminhos que os levaram à constante (re)construção do conhecimento.

Assim, ao longo destes oito anos de existência do Ensemble Sophia de Mello Breyner, o grupo tem-se vindo a tornar cada vez mais unido e coeso, o que o faz cada vez mais forte. Este fator é indispensável à sua continuidade, já que só o grau de satisfação e dedicação de todos os elementos que o constituem sustentam a vontade de continuar em frente e assim dar a possibilidade a outros alunos de vivenciar experiências tão enriquecedoras quanto estas.

Origem

Como anteriormente foi referido o *Ensemble Sophia de Mello Breyner* completou já oito anos de existência e surgiu da necessidade da criação de um espaço onde os alunos, por iniciativa própria e sem a obrigatoriedade do cumprimento de um programa específico, pudessem "fazer" música em grupo, pelo simples prazer de a interpretar.

Assim, em 2005 foi apresentada uma proposta ao Conselho Executivo da escola que prontamente a considerou pertinente e de grande relevância para os objetivos do próprio agrupamento que se encontram enumerados no seu Projeto Educativo do Agrupamento:

Ensinar a saber dizer, a saber comunicar e a saber estar face aos progressos humanos que se vão abrindo a cada educando, tornando-se cada um numa espécie de descobridor de si próprio e do mundo.

Estimular a capacidade criativa [...]

Fazer despertar e fazer desenvolver o espírito crítico [...]

Tornar cada criança e cada jovem num agente cultural, promovendo-os: [...] na aquisição de métodos/suportes de abertura à realidade/mundo; no despertar das suas capacidades estéticas e relacionais.

Estimular a tomada de consciência sobre a importância de se edificar o auto-crescimento como condição de uma firme relacionalidade com o mundo físico e humano e como condição de um desenvolvimento cada vez mais progressivo. (Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner, 2007: 28)

Desde então, o apoio tem sido sempre incondicional e a música uma área em que o agrupamento tem apostado fortemente, promovendo várias atividades. Tratava-se de uma proposta que visava colmatar uma falha, tida por grave, na justa medida em que

havia uma série de alunos que gostariam de poder tocar um instrumento, integrados num grupo, o que não era de todo viável, dada a falta de tempo para a prática instrumental que se verificava nas aulas de educação musical, o que resultou da diminuição da carga letiva semanal da disciplina e da manutenção do mesmo programa. Impunha-se, então, criar um momento exclusivamente dedicado a esta atividade, onde os alunos pudessem aplicar os conhecimentos já adquiridos, desenvolvendo-os e, onde ao mesmo tempo, permanecessem unicamente pelo prazer de “fazer” música e não porque fizesse parte de todo um conjunto de disciplinas ou atividades que lhes são impostas por um currículo pré-estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura. Aliás, a importância da prática musical, seja ela instrumental ou vocal, era já defendida por Edgar Willems (1890-1978) e encontra-se claramente plasmada no programa em vigor para a disciplina de educação musical (Ministério da Educação, 1991: 7), em que a prática é posta em destaque quando se refere que “[a] experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens. [...] Fazer música é a questão mais importante”. Por outro lado, também por se tratar de professores cuja formação e prática diária abarcava as duas vertentes – professor e instrumentista – estes sentiam a necessidade de mais momentos de execução instrumental em grupo.

Este trabalho teve início no ano de letivo de 2005/2006, com o convite efetuado a alguns alunos que, à medida que o trabalho se foi desenvolvendo, foram trazendo outros colegas para a “orquestra” que terminou o ano letivo com cerca de 30 alunos. É de salientar que sempre que um deles é convidado, ou demonstra interesse em colaborar neste trabalho, é-lhe explicado o modo de funcionamento e os objetivos do grupo. O mesmo acontece com os respetivos encarregados de educação, parceiros essenciais do processo educativo dos seus educandos e, por isso, elementos fundamentais para o sucesso do grupo, pois, para além de terem de assumir o compromisso de os ir buscar à escola às 20h (o que nem sempre é fácil), registamos, com agrado que, sempre que necessário, estão disponíveis para colaborar na organização de atividades complementares a esta.

Nos anos letivos seguintes o grupo foi crescendo, fruto do trabalho desenvolvido e da divulgação que os próprios alunos fizeram junto dos seus colegas, convidando-os também a participar, o que fez com que, no final do ano letivo de 2009/2010, o número de membros da “orquestra” chegasse aos 70, o que, para o tipo de trabalho que se

pretende desenvolver e as condições que dispúnhamos era manifestamente inoportável. Procedeu-se, então, nos anos seguintes, a uma natural diminuição do número de elementos, não convidando novos alunos, aceitando apenas os que queriam continuar a colaborar e os que se propunham fazer parte do projeto, até que se atingisse cerca de 40 elementos, dimensão tida por ideal.

Figura I – Concerto comemorativo do 5.º aniversário do Ensemble Sophia de Mello Breyner
Auditório de Gulpilhares



Organização e modo de funcionamento

Os requisitos para fazer parte deste agrupamento são, apenas, ser ou ter sido aluno da escola e querer “fazer” música. Assim, tem sido muito interessante e gratificante verificar que a maioria dos alunos que entram para o *Ensemble Sophia de Mello Breyner* lá permanece por vários anos, mesmo após terem deixado de frequentar esta escola, o que ocorre ou no final do 6.º ano, ou no final do Ensino Básico (9.º ano). Continuam a comparecer na escola todas as quartas-feiras, de modo a estarem presentes no ensaio. É curioso verificar que existem, inclusivamente, alunos que apenas deixam de colaborar com a “orquestra” quando já estão no ensino superior e por incompatibilidade de horários.

O dia e hora dos ensaios que ocorrem durante todo o ano letivo, mantêm-se

inalteráveis ano após ano, de forma a que toda a comunidade escolar esteja informada. Esta opção tem sido muito positiva porque, deste modo, os alunos, sabem antecipadamente aquilo com que têm que contar, podendo assim organizar melhor as suas atividades de modo a que não haja coincidências. O mesmo se passa não só com os professores envolvidos, como também com a direção da própria escola, que ao convocar reuniões tem sempre em conta a hora a que se realizam os ensaios, reservando, para o efeito o polivalente.

Esta escola não possui auditório, por não ter sido englobada no grupo das que forma intervencionadas pela empresa “Parque Escolar”, onde até auditórios com plateias amovíveis, dotadas com sistemas automáticos, existem... Apenas com duas salas específicas para a lecionação das aulas de educação musical, o grupo tem como único espaço físico para a concretização dos ensaios o polivalente. Isto implica que, todas as quartas-feiras, seja necessário montar e desmontar todo o material indispensável a este tipo de trabalho: cadeiras, estantes e instrumentos. Por isso, a responsabilidade é partilhada por todos, cabendo a cada um dos membros do grupo diferentes tarefas na colocação e recolha de todo o material. Os papéis desempenhados pelos dos professores (inicialmente três e, posteriormente quatro), também estão bem definidos, quer no que ao trabalho prévio diz respeito (criação de adaptações/arranjos), como também no que concerne aos ensaios e concertos.

Neste momento a “orquestra” é constituída por violinos, viola d’arco, violoncelos, contrabaixo, guitarras, flautas transversais, flautas de bisel sopranino, soprano, contralto e tenor e todo o instrumental Orff disponível. Esta constituição varia, de acordo com os alunos que dela fazem parte, o que obriga a um trabalho contínuo de criação dos já referidos arranjos.

As apresentações públicas são fundamentais para que os alunos possam mostrar o trabalho realizado e desenvolver o gosto pela música. Visam ainda incutir-lhes o hábito de assistir a espetáculos de carácter musical, envolvendo ao mesmo tempo os seus familiares. O *Ensemble Sophia de Mello Breyner* realiza cerca de seis concertos por ano, umas vezes organizados pela própria escola, outras a convite de entidades externas. No final de cada ano letivo efetua-se um concerto de encerramento das atividades deste grupo, alargando um pouco mais o seu âmbito de ação, por envolver como solistas os alunos premiados no Concurso de Flauta de Bisel que se organiza há já 18 anos.

Quando são levados a efeito concertos noutras escolas do mesmo nível de ensino, é prática habitual os alunos dessa mesma escola colaborarem na execução da última peça, utilizando, para o efeito, a flauta de bisel, o que proporciona, a um número substancial de alunos, uma experiência única: a de fazerem parte de uma “orquestra”.

Considerações finais/reflexões

O *Ensemble Sophia de Mello Breyner* pretende conciliar os diferentes *saberes* preconizados por Delors (1988: 89, 90), uma vez que abarca os quatro pilares do conhecimento:

(...) aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Trata-se de uma atividade enriquecedora e gratificante, quer para os alunos, como também para os professores envolvidos. Neste contexto, o ambiente musical criado faz com que todos se sintam músicos, não alunos e professores. O papel de cada um é pois indispensável ao sucesso do trabalho final. Vivenciam-se momentos únicos que nos fazem, a todos, evoluir, não só como músicos, mas também como seres humanos. É de salientar que muito para além da relação de “trabalho” que existe entre todos, é também dada grande relevância ao relacionamento humano, através da organização de momentos como visitas de carácter lúdico-cultural e pequenos convívios.

Figura II – Visita de estudo à Igreja da Lapa



Figura III – Cruzeiro das três pontes, Rio Douro



Um outro facto que urge aqui realçar é o de que, com oito anos de existência, é já

possível verificar que existem vários alunos que começaram a tocar no *Ensemble Sophia de Mello Breyner* e procuraram o seu desenvolvimento musical em escolas especializadas e que se encontram, neste momento, ou a frequentar essas mesmas escolas ou já inseridos no mercado de trabalho.

Constata-se também que a influência deste trabalho ultrapassa os membros do próprio grupo, contribuindo assim para a formação de públicos. Na conferência *A Educação Artística e a Formação de Públicos*, promovida pelo Clube Unesco de Educação Artística, em parceria com o Centro Nacional de Cultura, realizada em 27 de outubro de 2010, na Casa da Música, no Porto, a ex-ministra da Cultura, Gabriela Canavilhas (§ 9) alertava para o facto da

(...) promoção do nível cultural e artístico da população portuguesa depende prioritariamente, da intervenção precoce, e da qualidade da educação artística. [...] importa ter especialmente em conta a importância de medidas a nível do ensino básico. Mais do que uma questão de tempos lectivos ou de currículos, a valorização da educação artística no nível básico implica o reforço do estatuto das disciplinas artísticas, de modo a garantir o seu contributo para a formação global do aluno e o seu justo reconhecimento enquanto disciplinas estruturantes do ser humano.

Este tipo de atividade depende, essencialmente, do empenho dos professores e das direções das escolas. No entanto, para que possa haver uma proliferação deste tipo de projetos, será necessário que se verifique um investimento por parte dos governantes, levando a efeito uma verdadeira revisão curricular, não criando, como habitualmente, expectativas para a área da música que acabam por nunca se concretizar. Numa breve análise da legislação emanada do Ministério da Educação e Cultura, facilmente se constata nunca terem sido criadas todas as condições necessárias a uma adequada aprendizagem musical, o que releva a importância deste tipo de iniciativas.

A vida faz-se de experiência e, conseqüentemente, quanto mais ricas e fortes forem as vivências, maior será o crescimento do ser humano. Assim, ninguém pode utilizar as experiências dos outros em substituição das suas próprias vivências. A este propósito, Camus revela-nos que “[n]ão se pode criar experiência. É preciso passar por ela”.

Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner. (2007). Projeto Educativo do Agrupamento. *Crescendo a par e passo com o mundo e para o mundo*. Arcozelo, VNG.
- Canavilhas, G. (27 de Outubro de 2010). *Conferência "A educação artística e a formação de públicos"*. Obtido em 3 de Janeiro de 2011, de Portal da Cultura: http://www.portaldacultura.gov.pt/imprensa/intervencoes_mc/Pages/20101027_MC_Int_Conferencia.aspx
- Delors, J. (1998). *Educação, Um tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ministério da Educação. (14 de Outubro de 1986). Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.
- Ministério da Educação. (Janeiro de 1991). Programa de Educação Musical (5.º e 6.º anos). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P.

PROJETO “MUSICFLAT” — A PONTE ENTRE O ENSINO GENÉRICO E O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA

Marta Garcia Tracana

ESE Jean Piaget de VNG

marta.tracana@gmail.com

RESUMO: As carências do ensino das artes musicais na escola pública e a exigência do ensino da música no ramo especializado levam a que mais pais e encarregados de educação procurem uma tipologia de ensino da música diferente, inovadora, criativa, com qualidades pedagógicas e didáticas bem definidas, ministradas por profissionais que educam para a música através do ensino de instrumento e de teoria. O surgimento de espaços de estudos musicais cada vez mais aparece para desenvolver uma prática musical que tende a desviar-se do tradicional ensino clássico, ministrado nos conservatórios e academias, com o objetivo principal de despertar nos alunos motivações para a música, outrora adormecidas ou, quem sabe, entorpecido por pedagogias obsoletas e sem nenhum rumo didático. Apostando no desenvolvimento das práticas instrumentais de crianças e jovens, o projeto “MusicFlat” nasce em 2013, tendo como base as problemáticas no ensino instrumental apresentadas, criando assim a ponte entre o ensino genérico e o ensino especializado da música, bem como entre a educação formal e a não formal.

Introdução

O ritmo rápido de transformações sociais, económicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduz-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídas ao professor e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade. (Fontoura, 1995: 174)

A necessidade de acompanhar a evolução das reformas educativas implementadas pelo atual governo, com carácter essencialmente economicista, principalmente na redução de contratos com docentes, levou-nos a procurar outras saídas profissionais que não incidissem apenas na docência no ensino básico público.

Este projeto surge após uma profunda e longa reflexão sobre o nosso percurso profissional como docentes e como músicos, impulsionada pela crise económica e financeira a que se assiste em Portugal e pelos problemas de empregabilidade existentes na área da educação em ambos os ramos de ensino da música (genérico e especializado).

Assistimos, portanto, a uma crise de identidade do professor, forçada, causada pelas circunstâncias que nos têm atingido, onde cada vez mais questionamos se poderá haver em qualquer momento das nossas vidas, a separação entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal.

Nóvoa (1995: 16) defende que a ação pedagógica que adotamos, pelas características pessoais e pelos nossos percursos de vida, são sustentados por três dimensões iniciados todos eles pela letra A, “A de *Adesão*, A de *Acção*, A de *Autoconsciência*”, passando a explicar tais dimensões:

— *A de Adesão*, porque o professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens.

— *A de Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. (...)

— *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (Novoa, 1995: 16)

O primeiro A, referido pelo autor por *Adesão*, é por nós bem conhecida quando iniciámos a reflexão sobre o nosso passado como docentes, a posição atual em que nos encontramos e em que futuro podemos investir, sempre tendo por base as questões que têm vindo a ser colocadas para dar resposta à problemática do ensino da música, assim como poderemos contribuir para a mudança do paradigma educacional artístico.

Sobre *Acção* consideramos que, se pretendemos contribuir de alguma forma para a mudança, urge idealizar um plano estratégico de ação pedagógica e didática capaz de ir ao encontro das necessidades da comunidade educativa, criando um espaço próprio para a construção de um perfil e a definição de funções concretas e exequíveis nessa mesma ação educativa.

Por fim, *Autoconsciência*: estar ciente das implicações que um novo projeto de ação educativa pode ter, consciencializarmo-nos sobre o que se pretende, quais as finalidades e filosofias de docência e qual o papel preponderante a desempenhar para a construção de um novo conceito de estudos musicais (teórico, prático, performativo), são aspetos fulcrais para a implementação realista deste novo projeto.

Problemática da oferta educativa no ensino da música

O ensino da música em Portugal existe sob várias formas de lecionação, diferentes estruturas e é também ministrado em diferentes escolas ou instituições, sempre com um carácter formal, assente em características academicistas e curriculares. Encontra-se dividido em dois ramos de ensino (Vieira, 2006), o ensino genérico e o ensino especializado, muito embora esta ramificação exista não apenas em anos avançados de estudos como o ensino secundário e o ensino superior, mas também nos ciclos de escolaridade nos quais o acesso a todas as oportunidades deveria ser igual para todos. Para além da ramificação, são transparentes graves problemas de identidade (Vasconcelos, 2002; Sousa, 2006).

Ao ensino genérico da música cumpre o dever de desenvolver mental e cognitivamente as crianças e jovens por forma a criar-lhes gosto e sensibilização pela e para a música, conforme defende Diniz (2008). Em Portugal, as disciplinas de expressão e de educação musical são as embaixadoras deste princípio, uma vez que se encontram inseridas no plano de estudos do Ensino Básico. Mesmo assim, padecem do mal de serem pouco reconhecidas como disciplinas, quer no âmbito curricular, quer no que concerne à formação de professores. Associado a esta falta de consideração pelo ensino da música neste ramo de ensino, encontramos ainda os problemas políticos, económicos e principalmente financeiros pelos quais o país passa, que impõem políticas educativas radicais, nomeadamente cortes nas cargas horárias destinadas ao desenvolvimento de projetos artístico-musicais nas escolas. Palheiros (2013) em entrevista ao XpressingMusic afirma

É (...) desconsertante e desanimador, assistirmos à drástica redução das disciplinas de educação musical no currículo do Ensino Básico, como consequência da reestruturação curricular decretada pelo Ministério da Educação e Ciência, em 2012. É surpreendente que governantes com formação académica não pareçam ter ainda consciência do valor da música a educação e dos seus benefícios para o desenvolvimento humano, quando este valor tem sido amplamente divulgado internacionalmente, não apenas por especialistas e investigadores em contextos académicos, mas também ao público, em geral. (Palheiros, 2013: 19)

Este descrédito levou a um aumento da procura de outro tipo de ensino da música para as crianças, por parte dos encarregados de educação, por forma a colmatarem as falhas que têm vindo a ser diagnosticadas no ensino genérico: o ensino especializado.

O ensino especializado da música surge no sistema educativo português como o “tapa-furos” do ensino genérico (Vieira, 2002), uma vez que se torna um ramo de ensino procurado pelos pais e encarregados de educação no sentido de dar aos seus filhos e educandos uma boa formação ao nível instrumental, algo que reconhecem não existir no ensino genérico. Ainda a mesma autora (2009: 532, 533), alerta para a necessidade de definir “uma acção oficial verdadeiramente direccionada para a detecção de aptidões e orientação vocacional”, no sentido de tornar o ensino genérico realmente “a base da pirâmide da selecção dos alunos vocacionados”.

Cabral (2010), corroborando com Vieira (2009), reforça estas afirmações concluindo que

Caberia então aos responsáveis pela educação, pais e professores, identificarem e compreenderem quais as características específicas de cada criança, dando-lhes mais tempo e responsabilização para ponderarem a possibilidade de acesso, em igualdade de circunstâncias, a uma educação artística em consonância com as suas eventuais aptidões. (Cabral, 2010: 1415)

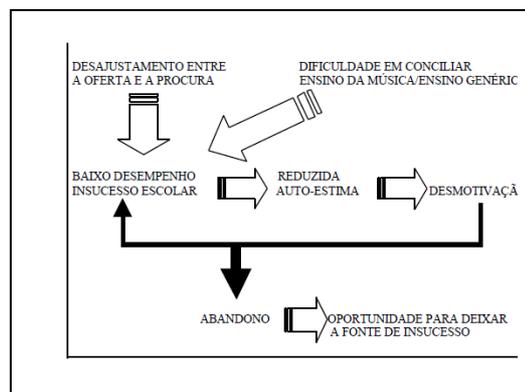
Feliciano (2008: 6) considera que é atribuída ao ensino especializado a função de “contribuir para a formação artística de base da população – associada ao desígnio de promover a formação integral do indivíduo, de formar profissionais (intérpretes e professores) e de, ainda, permitir a formação de músicos amadores”, e reforça ainda que a missão deste ramo de ensino é a de dar “formação especializada dirigida àqueles que se vocacionam para exercerem essa actividade de modo profissional, ou seja, a formação de músicos”. Para Vasconcelos (2009), a componente da formação de artistas, especificamente a da formação de músicos, assenta na interligação de vários aspetos que caracterizam as artes performativas, começando na formação, investigação, criação e experimentação, passando pela relevância política, social e histórica e produção de espetáculos, terminando na importância que os vários parceiros sociais (formais e não formais, públicos, privados e do terceiro sector) têm na formação de artistas, resultando este conjunto de interligações num constante debate sobre a forma como o ensino especializado está a ser ministrado.

A evolução dos tempos e a definição de novas políticas de ensino artístico fazem com que este ramo cresça e ganhe importância no meio educacional, passando a ser considerado como uma das várias opções existentes no sistema educacional português da atualidade e sendo-lhe dado especial relevo na formação de cidadãos, quer como

artistas virtuosos e especializados, quer como públicos da cultura. Contudo, o ensino especializado mantém a sua estrutura académica rígida no qual se encontram inseridos currículos, planos de estudo, programas e uma aposta séria na formação de professores com um nível de especialização altamente qualificada, com o objetivo principal de formar futuros músicos profissionais.

Retomamos, neste seguimento, os estudos feitos por Vieira (2002, 2006, 2009) e Cabral (2010) nos quais são salientados os problemas inerentes à escolha, por parte dos pais e encarregados de educação, pelo ensino especializado da música, sempre no sentido de dar as melhores oportunidades de ensino musical, teórico e/ou performativo, aos seus filhos e educandos, e trazemos aqui outras questões levantadas por Sousa (2006) no seu estudo sobre abandono escolar no ensino especializado da música, apresentando abaixo um esquema intitulado pelo autor como o modelo interpretativo do abandono escolar no ensino especializado da música:

Figura I – Modelo interpretativo do abandono no ensino especializado da música (Sousa, 2006: 24)



Segundo a interpretação feita por Sousa (2006: 24), verificamos um desajustamento entre a oferta e a procura e constatamos que a existência de grandes “dificuldades em conciliar o ensino da música com o ensino genérico”, leva o aluno a obter um rendimento académico mais baixo, quer no ensino geral nas disciplinas nucleares, quer no ensino especializado principalmente no estudo de instrumento. De entre os sete pontos conclusivos deste estudo, a “falta de tempo para estudar o instrumento, conciliar a Academia de música com a escola geral e não conseguir cumprir os objectivos” (*op.cit.*: 27) são os fatores mais relevantes que levam ao abandono escolar no ensino especializado.

Consideramos, então, que o ensino especializado da música, embora com o seu perfil técnico e artístico direcionado para a formação de músicos profissionais, não consegue dar resposta à procura, por parte dos pais e encarregados de educação e, mais tarde, dos próprios alunos, por uma formação musical e instrumental menos especializada e mais geral, mas não necessariamente genérica.

Para além destes problemas, associados ao abandono escolar no ensino especializado, não podemos deixar de parte um outro fator importante: novamente, os cortes orçamentais e a redução das verbas em contratos de patrocínio nas escolas do ensino particular e cooperativo, que levam a um conseqüente aumento da propina mensal. Esse aumento de propina, no caso do ensino da música, faz com que muitos pais e encarregados de educação deixem de ter possibilidades de sustentar a formação extracurricular dos seus educandos e canalizem os seus rendimentos, cada vez mais reduzidos, para bens essenciais e de primeira necessidade.

Os dois lados do ensino da música: abertura a novos caminhos

Os dois lados do sistema de ensino da música existente em Portugal, ensino genérico num lado e ensino especializado no outro, levaram-nos a verificar que:

- 1 - ao ensino genérico é dado cada vez menos oportunidade de desenvolver atividades musicais, quer ao nível formal quer ao nível não formal, conseqüência das reduções da carga horária da disciplina de educação musical, descrédito da mesma e cortes orçamentais implementados na educação;
- 2 - sem oferta educativa do lado do ensino genérico, pais e encarregados de educação recorrem ao ensino especializado na expectativa de fornecer aos seus filhos e educandos uma melhor formação musical ao nível performativo;
- 3 - o caráter exigente do ensino especializado da música leva a que os alunos abandonem esta tipologia de ensino por não conseguirem cumprir com os objetivos que lhes são propostos e por verificarem insucesso escolar quer ao nível do ensino geral, quer ao nível do ensino da música, especificamente no estudo de instrumento;

- 4 - as reduções das verbas dos contratos de patrocínio, por parte do Ministério da Educação, conduz a um aumento de propina mensal nas escolas de ensino especializado particular e cooperativo, que começa a não ser comportável pelos pais e encarregados de educação.

Estas considerações fizeram com que vários outros tópicos pertinentes para discussão surgissem, encaminhando-nos para a formulação de questões e constatação de algumas realidades sociais e educacionais. Destacam-se dois dos mais importantes: problemas de empregabilidade docente e identidades do ensino da música em Portugal.

Relativamente à crise financeira e económica nacional, podemos centrar os pontos 1 e 4 (cortes orçamentais, redução de carga horária e crédito global de escola, cortes nos financiamentos dos contratos de patrocínio):

- no ensino genérico verifica-se uma redução drástica na contratação de professores de educação musical, com habilitações profissionais e académicas de nível superior e também uma redução no número de professores dos quadros aos quais foi exigida formação superior para se manterem no funcionalismo público.
- no ensino especializado, obrigados igualmente a obter formação pedagógica e didática de nível superior (estágio especializado na área de docência, obtenção de graus de Mestre com profissionalização específica para o ensino da música), verifica-se igualmente uma estagnação no que concerne à empregabilidade de docentes quer nas instituições públicas (Conservatórios Nacionais), quer nas instituições particulares e cooperativas.

Consideramos, então, que em ambos os ramos de ensino existem profissionais altamente qualificados, profissional e academicamente, com dificuldades na introdução ou reintrodução no mercado de trabalho, por lotação dos quadros docentes, ou por redução dos mesmos.

Para além destas duas perspetivas, debatemo-nos com a lei da oferta e da procura: a oferta por parte do ensino genérico para a aprendizagem de outro instrumento que não sejam os habituais instrumentos Orff ou flauta doce é limitada ou, como acontece na maioria dos casos, inexistente, levando a que seja feita uma procura no ensino especializado para investir na formação musical das crianças e jovens.

A partir deste momento, deparamo-nos com outros problemas, destacados nos pontos 2 e 3, que se referem à identidade dos ensinos genérico e especializado da música que por, sua vez, nos encaminharam para o questionamento dos seus perfis e das funções que exercem (ou deveriam exercer) no sistema de ensino português.

Nas conclusões do seu estudo, Sousa (2006) salienta qual o tipo de alunos que frequentam o ensino especializado:

“A maior parte dos alunos que frequentam o ensino especializado não pretende uma carreira profissional nesta área, mas apenas aprender música e aprender a tocar um instrumento como forma de ocupação de tempos livres, como enriquecimento cultural, pessoal e social, obter uma formação musical como complemento da formação geral, que possa contribuir para o seu desenvolvimento integral como pessoa.” (Sousa, 2006: 29)

Segundo o autor acima referido, o ensino especializado assume o papel que teoricamente é entregue à educação musical do ensino genérico, ramo de ensino ao qual deveriam ser dadas condições físicas, logísticas e financeiras para oferecer aos seus alunos uma formação musical e performativa mais rica e de maior qualidade mas não especializada. Contudo, pelas falhas de um lado, lucram em quantidade as escolas de música especializadas, muito embora se tenha vindo a verificar que a grande maioria dos utentes que a procuram não se identificam com a tipologia de ensino aí ministrada, uma escola direcionada para o virtuosismo e para o profissionalismo instrumental, conduzindo conseqüentemente a uma redução da qualidade.

Neste seguimento, e corroborando com o estudo aqui abordado de Sousa (2006), o abandono escolar no ensino especializado torna-se cada vez mais flagrante, não querendo com isto dizer que os alunos não queiram estudar mais instrumento ou que preferem não dar seguimento aos conhecimentos musicais já construídos.

Para além dos problemas identificados e comprovados por estudos já realizados, juntam-se os problemas económicos do país e as ruturas financeiras pelas quais muitas famílias estão a passar que levam muitos deles a relegar para segundo ou terceiro plano o investimento na formação musical e instrumental.

O Projeto *Musicflat*

Feita uma reflexão cuidadosa e fundamentada das problemáticas do ensino da música, genérica e especializada, foi evidente para nós que se reuniam todas as

condições para pensarmos num projeto de estudos musicais estruturado pedagógica, didática e tecnicamente.

Nasce assim *Musicflat*, um espaço onde se desenvolvem estudos musicais de caráter performativo e que assenta num perfil de ensino e educação muito próprio: proporcionar aos seus utentes uma linha de aprendizagem mais aberta quanto aos géneros musicais, formas de aprender, e métodos de ensino, nomeadamente a aposta no ensino em grupo de instrumento. Como público-alvo, o projeto não cria restrições, abrindo portas a pessoas de todas as idades, gostos, conhecimentos da área da música, uma vez que se define como espaço para estudos musicais e não de ensino da música, além de ter em consideração as restrições económicas e financeiras da comunidade.

Filosofia: O projeto conta com o profissionalismo de muitos docentes da área da educação musical e ensino da música que, por razões diversas, se encontram em condições de precariedade profissional e que reconhecem a necessidade de oferecer à comunidade um espaço de estudos musicais mais livre de programas, currículos e avaliações formais. A equipa de docentes envolvida no projeto *Musicflat* aposta na criação de planos de estudos adequados a cada nível e ritmo de aprendizagem, e focaliza o seu trabalho na aprendizagem de um instrumento através do acompanhamento no estudo, aprendizagem da teoria da música e aplicação dos conhecimentos construídos em trabalho de grupo (combos, *jam session* e *jam band*, coro, música de câmara, grupos de música popular e tradicional...). Apresenta aos seus alunos um plano de trabalho que pode ser reconhecido pela frequência em exames formais para a obtenção de graduação, caso se pretenda dar um caráter mais formal aos seus estudos, ou apenas uma aprendizagem não formal, cujo objetivo se centra no prazer pela e com a música.

Repertório: conscientes das restrições dos repertórios das escolas do ensino especializado, limitados a repertórios essencialmente pertencentes aos séculos XVIII e XIX, a *Musicflat* segue a linha do *rock*, *jazz*, *blues*, bossa nova, não esquecendo a importância que a aprendizagem de instrumentos tradicionais portugueses tem vindo retomar e o gosto pela interpretação de repertório tradicional português, em *covers* ou de forma mais genuína.

Oferta formativa: como se identifica como um espaço de estudos musicais, a *Musicflat* disponibiliza um leque muito variado e extenso de instrumentos para aprendizagem desde a iniciação, desenvolvimento e aperfeiçoamento performativo,

assim como inclui no seu projeto áreas teóricas e teórico-práticas indispensáveis à compreensão e desenvolvimento da musicalidade e domínio técnico. Destacamos o exemplo do estudo da concertina, instrumento procurado por um elemento com mais de sessenta anos que conta já com alguns meses de estudo; o estudo de bateria e percussões com uma classe de crianças e adolescentes; as tão procuradas guitarras clássica e elétrica, o tradicional piano, entre outros instrumentos. Nas disciplinas teóricas, o projeto arrancou com uma classe de cinco crianças entre os 5 e os 6 anos que, antes de iniciarem o estudo de um instrumento, se encontram em fase de adaptação ao espaço, de conhecimento das várias valências instrumentais, despertando aos poucos e conscientemente o gosto e preferência por um instrumento.

O que queremos de futuro?

O projeto apresentado nesta comunicação não pretende colmatar as falhas do ensino genérico nem tirar o lugar ao ensino especializado da música. Tem sim a intenção de criar a ponte entre ambos os ramos de ensino, ajudando desta forma a que se tracem os seus perfis e que se assumam definitivamente as suas funções.

Assim como as bandas, as tunas e as associações recreativas e culturais tiveram um papel preponderante na aprendizagem instrumental e na divulgação do ensino da música há décadas atrás, a *Musicflat* tem como ideal abrir as portas àqueles que, desde sempre, quiseram aprender a tocar um instrumento para proveito próprio e por gosto pessoal, e não têm intenção de seguir uma carreira profissionalizante na área da música, ou para aqueles que pretendem apenas aprender um instrumento de uma forma menos rígida.

Comprendemos, então, que este projeto poderá vir a ser uma mais-valia para o envolvimento dos seus alunos em projetos musicais diferenciados e adequados às suas realidades sociais (clubes de música nas escolas, criação de bandas de garagem, participações em eventos culturais tradicionais, dinamização de projetos musicais diversificados) e também um meio de detetar aptidões musicais em crianças, jovens e adultos, no sentido de os melhor encaminhar para um ensino especializado, e de melhor os aconselhar sobre os seus futuros artísticos.

O facto de acolher na sua equipa de trabalho um leque de profissionais formados em diferentes componentes pedagógicas e didáticas na área da música (Licenciaturas

pré-Bolonha em Educação Musical e Música/instrumento, Licenciaturas e Mestrados profissionalizantes pós-Bolonha em Educação Musical e Ensino da Música), com vasta experiência profissional em diferentes contextos educativos (ensino genérico, ensino especializado, voluntariado, associativismo), complementando com histórias de vida como músicos muito diversificadas (clássico, *jazz*, *rock*, amadores e/ou profissional) fazem-nos acreditar que a ponte entre ambos os ramos de ensino da música poderá ser feita sem nunca retirar o mérito e a importância que cada um deles tem no sistema de ensino português e na educação e formação dos cidadãos.

Referências bibliográficas

- Cabral, M. H. (2010). O ensino da flauta doce em grupo na aula de Educação Musical: Projecto de investigação-Ação. *XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical — Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas*. (pp. 1414-1423). Goiânia — Brasil: ABEM.
- Diniz, A. W. (julho a dezembro de 2008). Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinamentos especializado e genérico da música. *Revista de Educação Musical*, n.º131, pp. 16-117. APEM.
- Feliciano, P. (2008). Proposta de Reforma do Ensino Artístico Especializado da Música: algumas reflexões. *Revista de Educação Musical*, n.º131, pp. 5-11.
- Fontoura, M. M. (1995). Fico ou vou-me embora? In A. N. (org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp. 171-177). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. N. (org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Palheiros, G. B. (21 de maio de 2013). Graça Boal Palheiros em entrevista ao XpressingMusic partilha alguns dos seus pontos de vista relativamente à Educação Musical em Portugal. (XpressingMusic, Entrevistador)
- Sousa, R. P. (setembro de 2005). Factores de abandono no ensino vocacional da música. *Revista CIPEM*, n.º6, pp. 19-31.
- Vasconcelos, A. Â. (janeiro-junho de 2009). Ensino especializado da música: um debate político em torno das políticas públicas. *Revista de Educação Musical*, pp. 16-32. APEM
- Vieira, M. H. (julho a dezembro de 2002). O Conservatório de Música — Professores, organização e políticas, de António Vasconcelos. *Revista de Educação Musical*, n.º 113-114, pp. 23-27.
- Vieira, M. H. (2006). O ensino da Música em Portugal no início do Século XXI. Estudo sobre as Políticas de ramificação curricular. *Tese de Doutoramento não publicada*. Braga: Instituto de Estudos da Criança — Universidade do Minho.
- Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. In U. d. Minho (Ed.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 530-537). Braga: UM.

A ESCOLA DE MÚSICA DA BANDA MUSICAL DA PÓVOA DE VARZIM: UMA PERSPETIVA CULTURAL, ARTÍSTICA E HUMANA

Paulo Sousa

Universidade de Santiago de Compostela

paulosousa1980@hotmail.com

RESUMO: A contemporaneidade da sociedade atual solicita ao ser humano um desenvolvimento holístico e ao longo da vida, em torno da educação. Neste contexto, a educação/formação constitui-se numa ação fundamental para uma sociedade ativa e em constante mutação. Para tal, consideramos pertinente um investimento na formação permanente, na implicação em projetos, em metodologias diversificadas e em programas adequados, tendo em atenção a especificidade dos contextos e a sociedade na sua complexidade, propiciando ao ser humano um desenvolvimento gradual e integral. Só assim poderemos contribuir para um processo educativo evolutivo e construtivo para todos os intervenientes, tanto a nível profissional, como social e/ou pessoal. Pensamos que não basta ao ser humano viver com o que aprendeu em ambientes de educação formal. Cada vez mais, procura atualizar-se, ao longo da vida, de maneira a (re)construir os seus conhecimentos, adaptando-os continuamente a novos contextos e necessidades com que se confronta no dia-a-dia. Na Escola de Música da Banda Musical da Póvoa de Varzim, promovemos a educação não formal. Para além de pretendemos construir bases artísticas e específicas da música, é nossa intenção conferir-lhe uma visão holística da educação centrada nas especificidades de cada aluno.

Introdução

A educação em geral, e a educação artística em particular, tem, entre seus objetivos centrais, a construção do conhecimento e a construção do ser humano.

Sabendo nós, que o indivíduo se edifica a partir da construção do conhecimento, emerge neste contexto a problemática de como a educação/formação são fatores fundamentais para uma sociedade ativa e criativa. Pretendemos, por isso, dizer que é necessário investir continuamente na formação do ser humano, pelo recurso a metodologias lógicas e ao mesmo tempo criativas e com programas adequados para que se possam desenvolver processos evolutivos e progressivos, quer a nível profissional, quer pessoal, quer social. Desta forma corroboramos Eça (2009: 11) quando afirma que

[a] educação artística não trata só de preservação de culturas, de transmissão de conhecimentos, trata também de construção de identidades, da intervenção criativa e crítica na sociedade e no meio ambiente. Trata da aprendizagem essencial do ser, através do pensar, do saber, do estar e do fazer. Ela encontra-se no limiar entre passado e

futuro, joga com a incerteza e com a criatividade no presente partindo do conhecimento passado para atingir as incógnitas do futuro.

Neste contexto, reconhecemos que a educação artística promove o desenvolvimento holístico do ser humano – as artes são formas de saber que desenvolvem não só competências específicas curriculares mas também capacidades intrínsecas ao sujeito na sua plenitude, como ser humano, social e cultural que o é.

As Bandas Filarmónicas civis

Atendendo à contextualização das Bandas Filarmónicas (civis), estas são agrupamentos musicais, que incluem executantes de instrumentos de sopro (madeiras e metais) e executantes de instrumentos de percussão. As Bandas Filarmónicas civis têm como objetivo servir as populações e as comunidades onde se inserem, nas suas necessidades de carácter popular, lúdico, de entretenimento e/ou religioso. Como refere Gomes (2007) citando Vieira (1899), o termo Filarmónica provém do termo grego *phílo* que significa “que ama” e do termo *harmonia* que significa “combinação de sons”.

A origem das Banda Filarmónicas remonta à existência de uma charamela, concebida por um arcebispo de Braga, que tinha como função acompanhar e abrilhantar as festividades de índole religiosas e profanas (Mota, 2008: 21). A autora esclarece:

As origens das Filarmónicas parecem encontrar-se nesses conjuntos e «Charamelas» e não directamente nas «Bandas Militares», pois as funções atribuídas às Filarmónicas ou Sociedades Musicais de Amadores, como eram chamadas, foram as mesmas destinadas aos grupos musicais referidos, ou seja, actuarem, em conjunto, nas festas e cerimónias religiosas, na rua e nos templos. (p. 21)

Em 1822, João Domingos Bomtempo criou a Sociedade Filarmónica, composta por músicos qualificados e dirigida por ele mesmo. Este modelo foi inspirado no modelo inglês da *Royal Philharmonic Society*, que serviu de impulso e de exemplo para a criação de outras sociedades musicais, ou de grupos similares, tal como “(...) viriam a surgir em Lisboa duas outras sociedades de concertos: a Academia Filarmónica, fundada em 1838, e a Assembleia Filarmónica, criada no ano seguinte” (Brito e Cymbron, 2005: 141).

Perspetiva evolutiva

Porém, com as Invasões Francesas e com a retirada da corte portuguesa para o Brasil, o nosso país, no início do séc. XIX, sofre consequências no que concerne ao atraso no processo de industrialização, comparativamente com os restantes países da Europa. Estes fatores produziram na sociedade efeitos negativos e fizeram com que a população ficasse ainda mais pobre, sem acesso à educação e sem qualquer apoio social. Por outro lado, os ideais proclamados na Revolução Francesa (1789-1799) – liberdade, igualdade e fraternidade – expressavam-se em Portugal, através da criação de associações e formações musicais, entre elas, Coros e Bandas Filarmónicas, fenómeno que veio democratizar o acesso das populações ao meio musical (Gomes, 2007; Pereira, 2008).

Como tal, palavras como ‘sociedade’ e ‘instrução’ começam por se generalizar, inspiradas nos ideais de ‘liberdade, igualdade e fraternidade’, aliadas a necessidades recreativas.

Como vimos anteriormente, é a partir de 1822 que surgem as Bandas Filarmónicas em Portugal. Contudo, nos anos posteriores a 1850 e até aos finais do séc. XIX, nascem grande parte das sociedades musicais no nosso país (Russo, 2007: 62).

Após a Implantação da República, as Filarmónicas começam a ser associadas aos ideais republicanos, socialistas, comunistas, às novas tensões políticas e ao surgimento dos primeiros partidos políticos, as bandas filarmónicas e o movimento associativo em geral, ganham um novo impulso que se vai mantendo até à década de trinta.

A partir do momento em que se instaura o regime do Estado Novo, que impede o funcionamento de uma sociedade democrática, o declínio das bandas é avassalador. Nas palavras da mesma autora,

[a]pesar das colectividades e das bandas não terem deixado de existir, muitas foram perdendo elementos e tiveram de se adaptar às novas normas impostas pela ditadura que promovia grandes medidas de controlo, só podendo realizar-se aquilo que era autorizado pela censura.

Neste período, as Bandas que conseguiram resistir ao regime passaram a pertencer às Casas do Povo, instituições estas que estavam apoiadas pela FNAT¹, tendo como função a organização dos ranchos folclóricos, pequenos grupos de teatro e pequenas

¹ Federação Nacional de Alegria no Trabalho

orquestras, que tinham como papel principal a valorização das peças, hinos e música protegida pelo regime.

Freitas (1946), citado por Pereira (2008: 49), distingue quatro fases na evolução das Bandas Filarmónicas a nível do panorama nacional e identifica os seus pontos basilares:

- Primeira – 1822 – Aparecimento da novidade da Filarmónica em Portugal, instituída, sob os princípios da liberdade, por João Domingos Bomtempo, mas sendo apenas de carácter reservado, selectivo e de função particular (sociedade de concertos).
- Segunda – 1834 – Início da popularidade das Filarmónicas. Estas evoluíram no ambiente da criação dos batalhões voluntários para a defesa da liberdade política constitucional. A música tornou-se indispensável para o brilhantismo e entusiasmo de todos os actos da vida pública do Povo.
- Terceira – 1842 – Criação de Sociedades de Recreio Popular, com a integração das Filarmónicas nos respectivos partidos da política (Partido Progressista e Partido Regenerador). Difusão das Bandas como música associativa.
- Quarta – 1926 – Desagregação da velha política liberal; diminuição do entusiasmo pelas Filarmónicas.

Outra evidência do empobrecimento das Filarmónicas, no que respeita a recursos humanos disponíveis, foi a Guerra Colonial (1961-1974). Durante o período, compreendido entre as décadas de sessenta e setenta do século passado, muitas Bandas existentes no nosso país perderam quase a totalidade dos seus executantes, pois estavam obrigados a integrar as forças armadas para combate nas extintas colónias portuguesas; também o forte movimento de emigração ocorrido nesse mesmo período pôs em causa a sustentabilidade destes agrupamentos musicais. Estes factos fizeram diminuir drasticamente o número de Bandas em atividade, mas, por outro lado, essa situação acabou por despertar no povo, um espírito de resistência, de encontro e de partilha na construção de uma nova identidade.

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, encerra-se, assim, um capítulo negro na história das Bandas, abrindo-se um outro voltado para a intensificação e revigoração do movimento Filarmónico. A época compreendida entre as décadas de setenta e oitenta

do séc XX foi aquela que mais mudanças registou em termos globais, alterações essas que permitiram novas conquistas sociais e culturais.

Como confirma Russo (2007: 62),

[f]oi, por exemplo, a partir deste período que as mulheres começaram a integrar as bandas filarmónicas. Este novo ressurgir do associativismo e das bandas filarmónicas, (...) deveu-se de alguma forma à nova reestruturação pela qual passava o nosso país e que se revelava na necessidade de recuperar os anos perdidos durante a ditadura e na necessidade de abrir todos os caminhos para o desenvolvimento e para todas as formas de cultura.

Atualmente, existem em Portugal aproximadamente, cerca de setecentas Bandas Filarmónicas civis. A este propósito, Costa (2009: 24) afirma que

(...) num total de 653 Bandas Filarmónicas existentes em Portugal, o número total destas colectividades por distrito e por ilha, (...) [v]erificamos que o distrito de Lisboa, num total de 2.124.426 habitantes, é o que alberga um maior número de Bandas, com um total de 69, seguindo, com 50 Bandas cada, os distritos de Aveiro com 714.000 habitantes e Viseu com 395.000. As regiões do país que mais carecem deste tipo de agrupamento são as Ilhas do Corvo e Porto Santo com apenas uma Banda Filarmónica cada. A população destas duas ilhas também é escassa, tendo a Ilha do Corvo apenas 425 habitantes e a Ilha de Porto Santo 4.388. Em Portugal continental, o distrito de Viana do Castelo, com apenas 12, é aquele que possui menos Bandas Filarmónicas, tendo num total 251.000 habitantes. De referir ainda que o distrito de Vila Real, ao qual pertence o concelho de Valpaços, acolhe 23 Bandas Filarmónicas, num total de 219.000 habitantes.

Mais recentemente, em Portugal, tem-se observado o aparecimento de grupos de músicos amadores e profissionais que constituem as chamadas Bandas Sinfónicas. Este género de agrupamentos distingue-se das Bandas Filarmónicas, na medida em que inserem nos seus quadros, executantes de instrumentos de corda, direcionado a sua atividade para concertos ao ar livre ou em recinto fechado, mas que não deixam de se associar, igualmente, em festivais, festividades, concursos de Bandas Sinfónicas e Orquestras de Sopros.

As Escolas de música nas Bandas civis

As escolas de música das Banda civis sempre deram e continuam a dar o seu contributo para o ensino da música, principalmente, no que diz respeito a instrumentos de sopro e percussão, mas contribuem, igualmente, para o desenvolvimento social e

cultural do ser humano. Gomes (2007: 3) afirma que estas instituições “(...) têm sido locais privilegiados de aprendizagens múltiplas, de convívio, de recreação e lazer das comunidades onde estão inseridas, para além de espaços de actividade expressiva e educativa musical”.

Nas Bandas Filarmónicas, o ensino da música, normalmente, é de frequência gratuita e uma atividade indispensável para a criação e formação de instrumentistas que assegurem a evolução e a continuidade destas instituições. Estes agrupamentos assumem, assim, um papel crucial no processo de ensino/aprendizagem da música no nosso país. Como confirma Vasconcelos (2004: 44), “As suas escolas de música (...) têm sido os primeiros locais de aprendizagem musical de muitos músicos do nosso país (...)”. A formação do ser humano neste contexto não é, apenas, vista como uma formação musical; ela perspetiva-o no seu todo, tendo em conta o processo educativo holístico, ou seja, ela assume-se não só a nível da criação de músicos como instrumentistas, mas, também, no que concerne à construção de relações interpessoais, culturais e de inclusão social dos seus formandos.

Convocamos Pereira (2008: 51) quando declara que

[a] maioria das pessoas, impossibilitadas de frequentarem conservatórios ou academias de música por dificuldades de deslocação e/ou financeiras, iniciavam a sua formação na banda da terra. Entravam para a banda para aprenderem um ou mais instrumentos (todos os instrumentos eram ensinados pelo maestro) e ao final de alguns anos, em função do seu desempenho, concorriam para as bandas militares, pois estas eram consideradas modelos de qualidade musical.

Porém, nos dias de hoje é comum encontrar-se, nas orquestras sinfónicas, músicos instrumentistas de sopro e percussão que iniciaram os seus estudos musicais e que integram ou integraram, em certa fase das suas vidas, o quadro de diversas Bandas Filarmónicas.

O ensino não formal

As visíveis alterações dos fatores económicos e tecnológicos na sociedade estão a encaminhar os cidadãos para a procura de uma formação mais qualificada e mais abrangente; assim, torna-se relevante que o sistema de educação reconheça a importância e a utilidade de todas as experiências e aprendizagens que o ser humano pode construir ao longo da sua vida.

Nos dias de hoje, a construção de novas aprendizagens não são fruto, somente, da aprendizagem formal; a tendência é, cada vez mais, para uma aprendizagem fora da escola institucionalizada, ou seja, o indivíduo aprende com a experiência, em contexto de trabalho, a partir da participação e da interação com a sociedade civil, ou mesmo, através dos meios tecnológicos colocados ao serviço do homem – a formação é um fator constante que adquire um papel preponderante no meio social e ativo dos cidadãos.

Contudo, não pretendemos afirmar que a experiência que um sujeito adquire por si só, é o resultado para todos os problemas; o que desejamos realmente dizer, é que a sùmula e a diversidade das vivências da cada indivíduo contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e familiar, mas que se situa, também, no âmbito das motivações e das estruturas intelectuais de cada ser humano; porém, acreditamos que quando a experiência/vivência promove no sujeito transformações duráveis e estáveis a nível cognitivo, afetivo e social, esta constitui-se como um fator concreto de aprendizagem.

Todavia, na atualidade, e no que concerne às aprendizagens ao longo da vida, tem-se vindo a questionar a pertinência das aprendizagens construídas em âmbitos extrínsecos ao ensino formal, nomeadamente, no que respeita às vivências em contextos não formais e informais, como é o caso da Escola de Música da Associação da Banda Musical da Póvoa de Varzim (ABMPV).

Nesta linha, cremos que as constantes aprendizagens dos cidadãos podem advir de caminhos distintos, não se restringindo apenas àquela que a escola formal oferece, nem tampouco à experiência de cada um. Assim, no seio da educação, é usual assistirmos a diferentes configurações, no que respeita às estruturas de ensino e ao sistema educativo que contribuem para o crescimento do ser humano.

À luz da teoria de Libâneo (1999: 23), a educação não formal é “(...) realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação”. No entanto, Wille (2005) e Pinto (2007) mencionam que a educação pode ser alvo de uma outra diferenciação, apenas em duas modalidades: a intencional e a não intencional; ambos, referem que entre a educação formal e não formal, o processo de ensino-aprendizagem está abrangido pela intenção de se fazer aprender ou ensinar algo a alguém; já no que concerne à educação informal, essa modalidade não é provida de intencionalidade de ensino e aprendizagem, ela acontece

no dia-a-dia do ser humano.

Nesta senda, concordamos com os autores, pois pensamos que tanto a educação formal como a educação não formal estão imbuídas de intencionalidade no que concerne ao processo ensino-aprendizagem; por outro lado, a educação informal não carece de uma intenção – esta ocorre de maneira despropositada, sem qualquer sistematização nem estruturação alguma.

Assim, “(...) numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem” (Delors, 1997: 102), pretendemos evidenciar que, pelo ensino não formal da música, a ministrar pela Escola da ABMPV, é possível promover e facultar, a qualquer jovem ou adulto, o acesso à aprendizagem musical, proporcionando-lhes possibilidades de adaptação e de qualificação para a sociedade actual e competitiva, ou ainda, oferecer perspectivas motivacionais de acesso a uma formação formal, que lhes permita dar respostas para corresponderem às exigências e às competências do mercado de trabalho.

Nesta ordem de ideias, num estudo apresentado à Revista da ABEM, Wille (2005) enfatiza que os resultados da sua investigação revelaram que o ensino formal da música é transmissivo, com conhecimentos hierarquizados, teóricos e pouco prático; pelo contrário, afirma que a aprendizagem musical não formal inserida no contexto de bandas musicais é uma construção de aprendizagens mais prática e ativa, que não exige obrigatoriedade e que não carecem de instrumentos de repressão. Segundo a autora, a aprendizagem musical neste contexto “(...) acaba por envolver os participantes num processo de ensino-aprendizagem” (Wille, 2005: 47).

Sustentada nos quatro pilares da educação, procuraremos que a ação, por nós a empreender, concorra para o desenvolvimento do ser humano, ao longo da vida, numa perspectiva holística. Corroboramos, pois, Delors (1997) quando assevera que o objetivo da educação não é suprimir as aprendizagens edificadas na educação formal, mas pelo contrário, é a reunião dessas mesmas aprendizagens e criação de elos de ligação com a educação não formal e informal que farão desenvolver o ser humanos na plenitude, ou seja, cabe às modalidades da educação complementarem-se entre si, com a intenção de responderem às necessidades formativas do ser humano.

Relativamente ao ensino vocacional da música em escolas de ensino formal, mais

concretamente, de acordo com a portaria nº 225/2012 de 30 de julho, no seu Artigo nº8, nos pontos nº 6, 7 e 8, verificamos que

6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, excecionalmente, podem ser admitidos alunos nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime de ensino integrado/articulado, nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano/grau de qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional não seja superior a um ano e mediante a elaboração de planos especiais de preparação e recuperação que permitam a progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional, com vista à superação do desfasamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.

7 — Podem ser admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Música ou de Canto Gregoriano lecionados em regime supletivo, desde que, através da realização de provas específicas, o estabelecimento de ensino ateste que o aluno tem, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência em grau com desfasamento anterior não superior a dois anos relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta.

8 — Podem ser admitidos alunos, em regime supletivo, em condições distintas das expressas no número anterior, desde que os mesmos não sejam alvo de financiamento público.

Ao analisarmos esta portaria, nomeadamente os três pontos atrás mencionados, ficamos a compreender que, no ensino formal da música, em contexto vocacional, a um aluno com desfasamento etário superior a dois anos, relativamente ao ano de escolaridade que o mesmo frequenta no ensino genérico, é-lhe dificultado o acesso às escolas, academias ou conservatórios do ensino vocacional e formal da música, em regime articulado, integrado ou supletivo financiado. Fora destas orientações normativas, existe apenas a possibilidade do aluno poder ser admitido, nestas mesmas escolas, em regime supletivo, desde que não financiado pelo Ministério da Educação e Ciência.

Sendo, por vezes, o acesso ao ensino da música vocacional dificultado pelas razões apresentadas anteriormente, ou ainda pelo facto de ser um ensino que acarreta, ao

aluno, custos elevados, pretendemos, com a aplicação do nosso projeto, não rivalizar diretamente com as escolas de música formais do ensino vocacional do nosso concelho.

Contudo, e ainda neste sentido, cabe à escola e aos seus agentes não isolar o contexto de ensino formal da sociedade global, altamente competitiva e tecnológica, onde o aluno se insere, participa constantemente e experiencia ativamente novos desafios. Compete, portanto, à escola, mais do que a tradicional transmissão de *saberes*, articular o currículo formal com o conhecimento, já previamente ou em paralelo, construído pelo aluno e, deste modo, desenvolver as suas potencialidades em função dos ritmos, desenvolvimentos, aprendizagens, motivações e interesses de cada um, neles fomentando uma maior autonomia e a vontade de construir novos conhecimentos, para se assumirem, na sociedade, como cidadãos críticos e, sobretudo, como cidadãos críticos e reflexivos.

A Escola de Música da ABMPV em projeto

Enquanto docente, ambicionamos encaminhar os nossos alunos para um desenvolvimento holístico e ao longo da vida. Resulta, assim, neste contexto, a realidade de como a educação/formação se constitui numa ação fundamental para uma sociedade ativa e em constante evolução e progresso. Para tal, consideramos pertinente um investimento na formação contínua, na implicação em projetos, em metodologias diversificadas e em programas adequados, tendo por base os contextos e as sociedades, propiciando ao ser humano um desenvolvimento gradual e integral; só assim poderemos contribuir para um processo educativo evolutivo e construtivo para todos os intervenientes, tanto a nível profissional, como social e/ou pessoal. Não basta ao ser humano viver com o que aprendeu em ambientes de educação formal; cada vez mais, procura atualizar-se, ao longo da vida, de maneira a enriquecer os seus conhecimentos e a adaptá-los continuamente a novos contextos e necessidades.

Com a intenção de abrir novos horizontes e, ao mesmo tempo, nortear os rumos da educação ao longo da vida, Delors (1997), nas ideias apresentadas no relatório da UNESCO, por si coordenado, afirma que se devem organizar as aprendizagens sustentadas em quatro pilares basilares para o conhecimento – *aprender, aprender a fazer, aprender a estar e aprender a ser*.

Isto é, cabe aos docentes fornecer, aos seus alunos, ferramentas que lhes permitam ter a possibilidade de poderem, pela sua utilização, construir instrumentos de

compreensão e conhecimentos sobre a sua própria cultura e a dos outros; também, na convicção do autor, importa desenvolver, desde cedo, no aluno, a capacidade de passar os conhecimentos teóricos à prática, para que esse possa, não só adquirir uma qualificação profissional, mas também ter a capacidade de refletir e agir sobre o meio envolvente, sempre que a complexidade da vida e da sociedade o impuser, recorrendo a diversificados instrumentos construídos e edificados na sua vida académica e fora dessa.

É nosso objetivo oferecer, na Escola de Música da ABMPV, oportunidades de ensino/aprendizagem musical a toda a comunidade, qualquer que seja a faixa etária, de maneira aos indivíduos poderem usufruir do ensino da música também especializado; ao mesmo tempo, poderão surgir horizontes nesse meio não formal e amador, dando aos alunos a oportunidade, após a formação necessária, de integrarem aquele agrupamento instrumental – a Banda Musical.

Assim, é nossa intenção, ainda, dotar a Escola de uma visão holística e duma dimensão diferenciada da educação, centrada nas especificidades de cada aluno – seu perfil cognitivo, emotivo e sensorial, tendo em vista conhecê-lo, compreendê-lo como um todo e não como um conjunto de partes desfragmentadas. Pretendemos, pois, disponibilizar-lhe ferramentas diversificadas, situações propiciadoras de aprendizagem, que lhe permitam descobrir-se, nas suas potencialidades e limitações, de forma a que possa vir a ser, na complexidade específica, um cidadão mais completo e reflexivo.

Torna-se, por isso, indispensável orientar a educação em torno dos quatro pilares essenciais para o desenvolvimento do próprio conhecimento: *aprender, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser* (Alonso, 2006; Delors, 1997). cremos que a educação não formal se torna, deste modo, útil à sociedade e à comunidade em que se insere.

Conforme recomendação da UNESCO no seu relatório, *Educação – Um Tesouro a Descobrir*, presidido por Delors (1997: 106), ansiamos nesta investigação, manifestar a evolução e ramificação do *saber* e da ciência, dando oportunidades de ensino/aprendizagem ao longo da vida a todos aqueles que pretendam frequentar a Escola de Música da ABMPV e reforçar a “escolarização das populações mais desfavorecidas” e/ou daqueles “jovens que abandonaram a escola precocemente” por razões várias.

Assim, pretendemos construir para esta Escola de Música um projeto educativo,

tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino prestado pela mesma. Concordamos com Roldão (1999), quando afirma que o projeto educativo tem intrinsecamente no seu conteúdo, também, o projeto curricular. Porém, nos dias de hoje é comum falar no termo projeto e em expressões que desse derivam; todavia, acreditamos que na plenitude da educação, projeto é algo presente e constante, uma vez que a intenção é a formação integral do ser humano e das comunidades que este integra. Reforçamos esta ideia, com as palavras de Libâneo (2006: 868) a propósito da educação, afirmando que esta:

(...) se moverá entre a teoria e a prática, pois que educar e ensinar sempre estão a requerer, ao mesmo tempo, um projeto que encarna um ideal do humano e da sociedade desejada e um modo de realizá-lo com o outro, seja a criança, o adulto, o aluno, o profissional.

Consideramos que cabe a este projeto, na sua plenitude, ser mobilizador, partir da identidade local e, particularmente, da identidade da instituição. Apesar de sabermos que esta Escola se orienta pelos princípios da educação não formal, pretendemos que esta seja e esteja orientada e organizada no processo ensino/aprendizagem, visando dar sentido à autonomia dos alunos, de forma orientada e sustentada e criando condições para que seja uma Escola. Aspiramos, desta forma, manter e reavivar a Escola de Música da ABMPV, apoiando os seus atores – professores e alunos – a gerirem autonomamente o seu trabalho, de maneira a desenvolvê-lo e, assim, se assumirem por si e, também, lançarem reptos à comunidade envolvente.

Objetivos

Esta investigação tem como objetivo central a construção de um projeto educativo centrado na Escola de Música da ABMPV. Especificando, diremos que se pretende:

- Identificar e analisar os modelos estruturais no funcionamento da Escola de Música;
- Identificar sujeitos atores no/do processo da Escola de Música, recuperando elementos históricos da ABMPV;
- Investigar de que forma os elementos recuperados podem contribuir para a construção do projeto educativo da escola de música;
- Aplicar na Escola de Música da ABMPV métodos práticos e ativos de ensino/aprendizagem;

- Potenciar um maior envolvimento dos alunos pelo ensino praticado na Escola de Música da ABMPV;
- Despoletar um maior interesse e participação da comunidade envolvente pela Escola de Música e pela instituição da ABMPV.

Procedimentos metodológicos adoptados

Consideramos que a investigação qualitativa é a que mais se enquadra e se adequa à nossa investigação. Recorremos, pois, à entrevista como técnica de recolha de informação enquadrada na metodologia *histórias de vida* [HV], complementada pela visão etnográfica. É nosso desejo, no âmbito da metodologia HV, ouvir relatos de experiências vivenciadas pelos sujeitos que, ao longo da sua vida, se implicaram e envolveram na construção e evolução da Escola de Música da ABMPV, partindo de seguida para a sua análise, procurando complementar as diversas visões obtidas. Estes relatos e transmissão de vivências, tanto a nível pessoal como profissional constituirão a via, para assim acedermos à história da instituição, e ao mesmo tempo, estabelecer relações com os narradores. Temos como guia as palavras Freixo (2010: 146): “Ele [o investigador] observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los. O objectivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar”.

Temos também em mente as ideias de Bogdan e Bilken (1994: 48) quando afirmam que “[os] dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números. (...) [t]entam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos”. Daí que, relativamente à investigação qualitativa na educação, estes autores defendem que esta se centra na mudança, desde que os intervenientes entendam os seus porquês – postura que procuramos assumir, auscultando os entrevistados eleitos. Nesta ordem de ideias, reconhecemos que esta estratégia aplicado pedagogicamente “(...) não constitui uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas. É sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas” (1994: 291).

É através desta estratégia que ambicionamos, entre outros aspetos, recuperar as histórias esquecidas nas memórias dos narradores e dar voz às vozes que se têm mantido silenciosas, de modo a cooperar na investigação como “(...) referência para o

questionamento de experiências pessoais e profissionais” (Bianchetti; Meksenas, 2008: 196) e, assim, a partir dessas recordações passadas, transportamo-las para o futuro, de maneira a contribuir para a construção de um projeto educativo para a Escola de Música da ABMPV, apoiado na relação histórica que os sujeitos têm com a instituição, bem como na relação social e humana dos seus elementos com a identidade da associação e, ainda, com a comunidade em que se integra.

Ainda nesta senda, convocamos Burnier *et al* (2007: 355), os quais afirmam:

A abordagem de história de vida mostra-se capaz de possibilitar o acesso do pesquisador às referências que orientam os sujeitos em sua construção de significados, favorecendo, por exemplo, o desvelamento dos aspectos contextuais, relacionais e construtivos da elaboração das identidades.

Reforçamos a ideia de construção de uma nova atuação pedagógica e didática para a Escola de Música da ABMPV construída a partir da história de vida dos narradores, tal como Josso (2007: 431) refere: “(...) o conceito de formação trabalhado pela mediação da reflexão sobre a história de vida permite evidenciar a intimidade de uma construção; valorizando uma concepção singular e, ao mesmo tempo, socioculturalmente marcada de identidade para si”.

Porém, para podermos colher e interpretar as informações obtidas pelas histórias de vida, recorreremos à entrevista como estratégia, uma vez que consideramos o recurso a esta técnica de recolha como o meio mais adequado de nos relacionarmos, o mais intimamente possível, com o(s) entrevistado(s). Procuraremos ainda, na medida do permissível, registar em equipamentos digitais, as experiências vividas e narradas pelos atores. Burnier *et al* (2007: 344) consideram que as “(...) entrevistas de história de vida oferecem o marco teórico-metodológico adotado ao investigarmos os percursos pessoais e profissionais” dos narradores. Também Brandão (2007: 83) assevera que “(...) a entrevista de história de vida levanta questões teóricas e epistemológicas particulares”.

Igualmente, De Sordi *et al.* (2007, p.7) sustenta que

As entrevistas de história oral são documentos biográficos, como as memórias e as autobiografias, e são fontes para a compreensão do passado, juntamente com documentos escritos, imagens e outros tipos de registos. As entrevistas são produzidas a partir da provocação do pesquisador, que procura o entrevistado e lhe faz perguntas, sobre fatos ou situações que se quer conhecer.

Assim, pela utilização da entrevista, acedemos às representações pessoais dos

intervenientes, tendo em conta as suas vivências pessoais e profissionais.

Entendemos que o recurso às histórias de vida possa ser considerado “(...) simultaneamente, [como] um meio de investigação e um instrumento de investigação e um instrumento pedagógico, e é justamente essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação” (Bianchetti; Meksenas, 2008: 196); por essa razão, o elegemos como meio para atingir os objetivos que nos propomos com este trabalho de investigação doutoral.

Com a intenção de complementar a nossa investigação, iremos recorrer à análise etnográfica, a partir de documentação variada constituída por arquivos, jornais da época, atas de direção, entre outros documentos. Esta metodologia foi desenvolvida originalmente por antropólogos que pretendiam estudar em profundidade uma cultura, uma sociedade ou até um grupo (Bell, 1993). Baseia-se no trabalho de campo, na recolha documental e na observação participante. Ao recorrermos à etnografia, não desejamos apenas produzir um trabalho de cariz científico, mas também e sobretudo promover uma intervenção pragmática que envolva os sujeitos que estejam ou tenham estado envolvidos numa missão pedagógica na Escola de Música da ABMPV.

Porém, como enfatiza Aires (2011: 44), “[a]s informações científicas geram-se através de diversos passos: descrições, interpretações e teorizações. Supõem a implicação de processos intelectuais que originarão as conclusões”. Partilhando as ideias da autora, é pelo recurso à análise de conteúdo que iremos analisar os dados que recolhermos dos arquivos da ABMPV, dos diversos jornais, das atas das reuniões da direção e de outros documentos válidos, dados esses que poderão emergir durante a nossa investigação no terreno e os quais questionaremos à luz das teorias abordadas, procurando ir ao encontro das respostas para as nossas questões, recriando as teorias, se assim for o caso.

De novo invocamos Bell (1993: 107) que confirma:

Talvez seja possível estudar todos os documentos de uma categoria particular, como newsletters ou prospectos de escolas (...) por exemplo um caso em que um jornal diário é selecionado num projecto de investigação que procura compreender as atitudes dos tablóides em relação às escolas secundárias.

Tal como enunciou Bell (1993), também nós ambicionamos, a partir das informações complementares recolhidas e construídas ao longo da nossa investigação,

confrontar o que pretendemos pesquisar com a codificação da diversidade dos documentos empíricos recolhidos, de modo a interrogar as suas relações com a ABMPV, para determinar as suas especificidades e dar origem a pertinentes conclusões qualitativas, abrindo vias, para a sua renovação, recriação, reinvenção.

Conclusão

Sabemos que tudo o que é conquistado pelo ser humano tem como alicerce a educação. Apenas o ser humano tem a capacidade de ser educado e ao mesmo tempo a capacidade de educar os outros (Reboul, 2000; Monteiro, 2004). Se tudo o que aprende e constrói advém da educação, então torna-se pertinente o constante investimento na educação e, conseqüentemente, na formação ao longo da vida, tanto para aquele que é educado, como para aquele que educa. É também a partir da interação do homem com a sociedade e com o meio envolvente que se efetivam as aprendizagens, isto é, a edificação do(s) *saber(es)*, através do *saber fazer*, do agir – o *saber ser e estar*, da autonomia e da cidadania, isto é, a participação ativa na sociedade. Realçamos que a educação no contexto educativo deve assentar na qualificação profissional do docente e do discente e, na capacidade futura deste último se afirmar na sociedade que o rodeia como ser social e cultural que o é.

A educação artística é um dos pilares da educação em geral; também esta não tem como objetivo exclusivamente a formação dos jovens, no que concerne às aprendizagens curriculares das suas áreas disciplinares, mas integra também, entre os seus objetivos, o estímulo e o desenvolvimento cognitivo, a construção de identidades criativas, críticas e reflexivas tendo em vista a educação holística do ser humano, interligando o saber formal com o saber não formal, de forma intencional.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de Investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, L. (2006). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In *Debate Nacional Sobre Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação: Um Guia Para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva, Publicações S. A.
- Bianchetti, L. & Meksenas, P. (Orgs.) (2008). *A Trama do Conhecimento-Teoria, Método e Escrita em Ciências da Educação*. São Paulo: Coleção Papirus Educação.

- Brandão, A. M. (2007). Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica. *Configurações*, n.º 3, pp. 83-106.
- Brito, M. C. & Cymbrom, L. (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burnier, S. et al. (2007). Histórias de vidas de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12 nº35. pp. 343-358.
- Costa, M. P. S. (2009). *Metodologias de Ensino e Repertório na Filarmónicas de Valpaços*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- De Sordi, N. A. D. et al. (2007). *Manual de procedimentos do Programa de História Oral da Justiça Federal*. Brasília : Conselho da Justiça Federal.
- Delors, J. (1997). *Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Eça, T. (2009). Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas. *Revista Red Visual*, n.º 9-10. pp. 1-12.
- Freixo, J.V. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, A. da C. D. (2007). *O Contributo das Bandas filarmónicas para o Desenvolvimento Pessoal e Comunitário*. Pontevedra: Universidade de Vigo, Departamento de Didácticas Especiais.
- Josso, M.C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, nº3, pp 413-438.
- Libânio, J.C. (1999). *Pedagogias e pedagogos para quê?*. São Paulo: Cortez Editora.
- Libânio, J.C. (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Educ. Soc Campinas*, v.27, nº 96-Especial. pp. 843-846.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Portaria nº 225/2012 de 30 de julho.
- Monteiro, A. R. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
- Mota, G. (2008). *Crescer nas Bandas Filarmónicas: Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pereira, V. L. S. (2008). *Caras mas Boas – Música e Poder Simbólico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, L.M.C.S. (2007). *Educação não-formal – um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Setúbal: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e cidadania. *Inovação*, 12, pp. 9-26.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Russo, S. B. (2007). *As Bandas Filarmónicas Enquanto Património - Um Estudo de Caso no Concelho de Évora – Lisboa: Universidade de Évora*.
- Vasconcelos, M. J. P. (2004). “O Ensino da Música nas Bandas Filarmónicas em

Portugal: Transformar para Existir. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, nº 118, 119. pp. 44-48.

Wille, R. B. (2005). Educação musical formal, não formal ou informal – um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, nº 13. pp. 39-48.

FORMULAÇÃO DE PERGUNTAS NO ÂMBITO DE UMA OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS QUE “MEXEM”: ESTUDO EXPLORATÓRIO

Verónica Silva
Catarina Santos
Debora Naiure
Eliana Silveira
Jefferson Silva
Rafael Camargo
Helena Albuquerque
Lina Ferreira
Piedade Vaz-Rebelo

Universidade de Coimbra
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Universidade de Coimbra
Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade de Coimbra
Exploratório Infante D. Henrique
Universidade de Coimbra, Portugal

veronica_ss_24@hotmail.com
catrinasantos@gmail.com
deboranaiure@hotmail.com
elianafsilveira@hotmail.com
jef3ferson@hotmail.com
rafaelufu2012@gmail.com
lena@mat.uc.pt
pvaz@mat.uc.pt
pvaz@mat.uc.pt

RESUMO: Dada a importância que se tem vindo a atribuir às competências metacognitivas e de autorregulação nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, a formulação de perguntas assume um papel crucial nesse mesmo processo. Neste trabalho é apresentado um estudo exploratório em torno das perguntas formuladas por crianças entre os 6 e os 12 anos no âmbito de uma oficina de construção de autómatos, brinquedos com movimento. Os objetivos de aprendizagem estabelecidos foram a compreensão de mecanismos e de noções básicas de ciência, o desenvolvimento de competências matemáticas, em particular a compreensão do valor do zero quando está à direita e à esquerda dos números, o desenvolvimento de competências metacognitivas, e também de competências pessoais e sociais. A implementação da oficina foi feita de acordo com o modelo pedagógico desenvolvido no âmbito do projeto CLOHE, envolvendo a apresentação de uma narrativa e a projeção e construção de autómatos. Os instrumentos usados foram os diários de bordo dos professores e das crianças, assim como das suas respostas a questionários e entrevistas. As competências metacognitivas foram analisadas com base no tipo de perguntas formuladas, classificadas de acordo com a tipologia de Ishiwa et al. (2012). A análise dos dados evidencia que o tipo as perguntas varia ao longo das etapas da oficina e que a fase

final do processo de construção do autómato pode desencadear perguntas de previsão e de formulação de hipóteses.

Introdução

A formulação de perguntas tem vindo a ser considerada uma competência fundamental nos processos de construção e de regulação do conhecimento (p.e. Graesser e Person, 1994; Otero, 2009), importância que é enfatizada na afirmação de Miyake y Norman (1979) segundo a qual a formulação de uma pergunta implica que se saiba o suficiente para se saber que não se sabe.

No entanto, tem-se também constatado de forma recorrente que os alunos formulam um número muito reduzido de perguntas, pelo que compreender como organizar contextos e recursos pedagógicos que potenciem essa formulação constitui um desafio que se coloca à educação e educadores contemporâneos, em particular à educação em ciência. Como referem Graesser *et al.* (2004, 104) “*el mecanismo que activa la formulación de preguntas, los patrones de exploración y las estrategias de respuesta de preguntas en los humanos deben ser entendidos para desarrollar un análisis sofisticado de la alfabetización científica, además de para diseñar textos y dispositivos científicos*”.

Contudo, muitos dos estudos realizados têm incidido a sua análise em contextos formais de ensino e aprendizagem e em recursos como textos didáticos, sendo ainda raros os que incidem na análise da formulação de perguntas em contexto não formal. Uma exceção são, por exemplo, os estudos Ferguson e Hegarty (1995) ou de Sanjosé e Torres (2010). Estes dois últimos autores desenvolveram uma investigação com o objetivo de analisar as eventuais vantagens da observação e manipulação de dispositivos experimentais usados em laboratórios e ciências ou em museus interativos. Nesse sentido, compararam as perguntas formuladas na condição de ler um texto e de observar o fenómeno referido no texto. Os resultados obtidos mostraram que a média de perguntas T2, perguntas que incidem na causa dos fenómenos, era superior na condição de observar. Verificaram também um resultado inesperado, de formulação de perguntas T3, de carácter hipotético (“se-então”), na condição de observação, inesperado dado que este tipo de perguntas é praticamente inexistente nos estudos incidindo na leitura de textos.

Este trabalho tem por objetivo descrever e analisar as perguntas formuladas em contexto não formal de ensino, durante uma oficina de construção de brinquedos mecânicos. Esta oficina desenvolveu-se no âmbito das atividades extraescolares promovidas pelo Exploratório Infante D. Henrique e do projeto europeu CLOHE, um projeto educativo inovador, que visa a utilização de brinquedos “que mexem” (autômatos) para o desenvolvimento de competências-chave transversais ao nível do ensino básico. A oficina teve como título *Faz o teu brinquedo que mexe: A importância do zero* (Matos, 2009) e foi planeada e desenvolvida com o objetivo de usar autômatos para ensinar e aprender conceitos de matemática, em particular, a compreensão matemática do valor do zero em função da sua posição relativamente a um número. Foram também objetivos de aprendizagem da oficina a projeção e construção de um autômato ilustrativo do conceito apresentado na história e a compreensão do funcionamento de mecanismos simples. Pretendiam ainda desenvolver-se competências sociais e de autonomia e autorregulação das aprendizagens, pelo que, ao longo da oficina, foram registadas as perguntas formuladas tanto pelos formadores como pelos participantes.

No âmbito deste estudo, é então feita uma descrição e análise das perguntas formuladas durante a oficina, visando analisar em que medida atividades não formais de educação científica, em que os participantes são envolvidos de forma ativa e direta, potenciam o questionamento e a compreensão dos conceitos envolvidos¹. A análise desenvolvida tem como referência a teoria de compreensão do discurso desenvolvida por Kintsch (1998) e van Dijk y Kintsch (1983), segundo a qual existem vários níveis de representação mental de um texto: um nível superficial, em que se reproduzem as palavras e sintaxe do texto, um outro nível, designado de texto base, em que o significado do texto é apreendido, e um terceiro nível, designado de modelo da situação, em que se relaciona a informação do texto com outros contextos e com o conhecimento prévio. Para além desta teoria, contextualiza também o presente estudo a classificação de inferências, proposta por Trabasso y Magliano (1996), em três níveis principais: associações, explicações e predições. Tem-se igualmente como referência o modelo

¹ Os resultados relativos à avaliação do desenvolvimento das competências matemáticas, de construção de mecanismos simples e de competências sociais foram já referidos em trabalho anterior (Camargo *et al.*, 2013, Santos *et al.*, 2013).

obstáculo-meta desenvolvido por Otero (2009), segundo o qual as características da representação mental dependem das metas que se pretendem atingir, sendo que as perguntas de procura de informação (*information seeking questions*) se originam quando surge um obstáculo que impede atingir a meta. Considera-se ainda a classificação de obstáculos/perguntas proposta por Ishiwa, Sanjosé e Otero (2012), que estabelece três tipos: Tipo I, relativo às entidades e suas características, Tipo II, incidindo na explicação dos fenómenos, nas suas causas e Tipo III, relativo a predições, ao estabelecimento de hipóteses.

Metodologia

Nesta secção é descrita a implementação da oficina e apresentados os resultados preliminares obtidos.

Participantes

A atividade foi realizada com 11 crianças, com idades ente os 6 e os 12 anos, 6 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. A oficina foi dinamizada por 6 formadores, estudantes do Mestrado em Ensino da Matemática.

Instrumentos

Os instrumentos usados foram os diários de bordo dos professores e das crianças, assim como das suas respostas a questionários e entrevistas (Clohe Project, 2013). A sessão foi vídeo gravada e alguns excertos foram posteriormente transcritos nomeadamente aqueles em que ocorreu a formulação de perguntas.

As perguntas formuladas foram classificadas de acordo com a tipologia de Ishiwa, Sanjosé e Otero (2013), já referida.

O processo: Estrutura geral da oficina e formulação de perguntas

Para a implementação da oficina de formação, foi considerada a metodologia geral desenvolvida no Projeto CLOHE, que envolve a utilização de narrativas e a projeção e construção de autómatos, tendo-se também criado momentos específicos de formulação de perguntas.

A oficina iniciou-se então com a apresentação de autómatos já construídos, ilustrativos de dois movimentos: rodar e saltar. As crianças puderam visualizar os

movimentos, sem no entanto serem observados os seus mecanismos, sendo também referido que elas próprias iriam construir o seu brinquedo “que mexe”. Nesta parte inicial os formadores formularam perguntas para motivar e despertar a curiosidade das crianças, nomeadamente “*Algum de vós já construiu um brinquedo que mexe?*”, “*Como imaginam que é o mecanismo do brinquedo?*”, “*Que tipo de material foi utilizado para construir o brinquedo? E o seu mecanismo?*”. Foi também solicitado aos meninos que, sem terem visto o mecanismo, formulassem perguntas sobre o que gostariam de saber sobre os brinquedos “que mexem”. As perguntas feitas foram: “*Como é que funciona?*”, “*Como é que foi feito?*”, “*O que é que usaram para fazer?*”, “*Se ele saltar também roda?*”, “*Se furar essa tampa no centro, ele vai saltar ou só rodar?*”. As respostas dadas não foram muito esclarecedoras, pois o objetivo era despertar interesse e curiosidade sobre os mecanismos.

Num segundo tempo, foi apresentada e dramatizada a narrativa “A importância do Zero” (Matos, 2009) que explora a diferença do zero estar à esquerda ou à direita de um número. No final da dramatização foi feito um conjunto de perguntas às crianças, com o objetivo principal de promover a compreensão da mesma, por exemplo: “*Qual é o vosso nome preferido e porquê?*”, “*Onde é que se passa a História?*”, “*Quem é que lá vivia?*”, “*Que números aparecem na história?*”, “*De qual gostaram mais? Porquê? E menos?*”, “*Um dos números foi embora, qual foi?*”, “*Por que é que o zero foi embora?*”, “*Acham que fez bem?*”, “*O dois tinha razão?*”, “*Depois do zero desaparecer, os meninos ficaram contentes ou tristes? Porquê?*”, “*O que é que o nove fez?*”, “*Quando o zero voltou, porque é que houve uma grande festa?*”, “*Afinal o zero era importante?*”, “*Quando é que ele era mais importante?*”. Estas perguntas não foram dirigidas especificamente a algum dos participantes. Assim não houve receio de responder nem constrangimento por não saber responder bem. O objetivo das perguntas foi o de garantir a compreensão da história. Constatou-se que todos os participantes foram respondendo acertadamente, não sendo necessário voltar a fazer reforço sobre a importância do zero.

A fase seguinte consistiu na imaginação do mecanismo e na projeção do autómato, tendo sido pedido a cada uma das crianças que imaginasse e desenhasse no papel o seu possível autómato, o qual deveria ilustrar alguma das cenas ou personagens apresentados na história. As crianças pensaram então naquilo que queriam fazer, de

seguida, dividiram-se em subgrupos e mãos à obra! A partir desta etapa cada formador iniciou um trabalho com um determinado grupo de crianças, com o objetivo de as ajudar a criar e desenvolver o seu projeto de autómato.

A construção do autómato foi desenvolvida em 4 subgrupos, que trabalharam de forma independente, embora tanto as crianças como os formadores fossem trocando ideias entre si. Em cada subgrupo procedeu-se à escolha do personagem e do mecanismo a construir, dos materiais a usar e à construção tanto dos personagens e decoração do cenário como dos mecanismos. No final da manhã, foi feita uma avaliação do trabalho até essa altura realizado, das dificuldades encontradas e dos passos ainda a seguir. Durante a tarde, concluiu-se a construção dos autómatos. No final da tarde, cada um dos participantes apresentou o seu trabalho aos restantes elementos do grupo e preencheu o questionário de avaliação.

Apresenta-se a seguir um breve relato do processo desenvolvido em cada subgrupo, feito pelos formadores, sendo também referidas as perguntas formuladas pelas crianças.

No grupo A participaram 3 crianças; uma com seis anos (J.), outra de 11 anos (E.), tendo estas duas tido a supervisão do formador R., e uma outra de 10 anos, com a supervisão da formadora V. De acordo com o formador R o trabalho no grupo começou a partir da análise do projeto inicial de cada uma das crianças e a escolha os materiais necessários para a construção do autómato: *“(...) E. estava criando o seu número zero, sem grandes dificuldades e sempre que necessitava de algum material se deslocava até a mesa e o pegava, mostrando autonomia. Tal postura, (...) facilitou o trabalho com J., pois assim pude dedicar mais tempo a ajudá-lo na montagem e construção do brinquedo.”* Terminada a construção dos personagens, passaram à etapa de desenvolvimento e construção dos mecanismos. *“A primeira coisa que fizemos foi definir como seria o movimento de cada um dos números (...). Depois de alguns minutos de indecisão e debate ambos escolheram o mecanismo do subir e descer (...).* Nessa etapa de construção tiveram algumas dúvidas e fizeram algumas perguntas: *“Como posso fazer o mecanismo de subir e descer sem o personagem girar? Gostaria que o meu personagem ficasse mais resistente, o que posso utilizar para isso? Posso colar isso com cola normal ou tem que ser com cola quente?”* E. percebeu rapidamente a forma de construção dos mecanismos e conseguiu montar seu próprio mecanismo sem

necessitar de muita ajuda, somente na fase final o seu mecanismo teve de adaptado, colocando algumas peças de material mais pesado para que conseguisse sustentar o seu número zero. J. foi mais acompanhado *“porém, também achei importante dar certa autonomia ao seu trabalho, assim sempre que possível deixava-o realizar as tarefas sozinho, mas estava sempre por perto observando se estava correndo tudo da melhor forma”*.

Passando agora ao relato da Professora V., começaram por analisar o projeto do feito por J. *“Ele mostrou-me o seu desenho e explicou-me que queria o “nove” no cimo da caixa, a saltar. Perguntei-lhe como é que iria decorar a caixa. Ele ainda não tinha pensado nisso, mas optou pela sua parte favorita da história: a festa de boas-vindas ao “zero”!*” Foi então necessário ir buscar os materiais. As dúvidas surgiram na fase de construção do mecanismo e foram então observar outros mecanismos já feitos: *“No momento da construção dos autómatos, muitas vezes perguntava-me como se fazia, e o que era preciso. Então dizia-lhe para ir ver os mecanismos já feitos. Com este auxílio, J. percebeu facilmente qual o material que era preciso e como fazer o mecanismo. Assim desenvolveu a ideia do que queria, e depois discutíamos a função dos materiais no mecanismo: “Esta rolha vai servir para quê?”, “Quantas rolhas vamos precisar e para quê?”, “É preciso um palito? Porquê?”*. J. teve ainda alguns problemas no mecanismo, pois este girava e saltava em vez de só girar, foi ajudado por um outro formador.

O Grupo B era constituído por dois participantes, L. com 6 anos e S. que tinha entre 11 anos e uma formadora (CS.). De acordo com o seu relato a tarefa foi dividida em partes. A primeira parte era pensar e fazer o esboço do mecanismo pretendido. A segunda parte era, depois de decidirem se decoravam a caixa ou faziam o mecanismo, escolher os materiais. Na terceira parte, daríamos os retoques finais para garantir que tudo estava como elas tinham imaginado. Durante a primeira parte, a elaboração do plano, não foi preciso a minha ajuda pois as meninas sabiam o que queriam e não levantaram grandes questões. *“As duas decidiram também fazer primeiro a decoração, e depois o mecanismo. Mas quiseram logo escolher os materiais para tudo (...)”*. Ao longo do processo, a formadora foi sempre perguntando o que queriam fazer e se sabiam como fazer: *“Quando mostravam alguma indecisão ou respostas negativas, guiei-as de maneira a perceberem o que estavam a fazer e poderem ser elas próprias a fazerem quase tudo”*. As perguntas formuladas pelas meninas incidiram na parte da decoração, pois embora soubessem o que queriam fazer, iam sempre perguntando se eu

concordava e se podiam mesmo fazer isso e como ficaria melhor. *Como queriam que o boneco que mexesse fosse um número, sugeri que fizessem dois para que quando ele se virasse, o eixo que o segurava não ficasse visível. S. percebeu logo a ideia e concordou, pois a estética era uma coisa que a preocupava. Entretanto L perguntou “porque é que vamos fazer dois números? Eu só quero um ter um número a mexer!”. Expliquei novamente e ela percebeu assim que viu o da colega feito e disse “ ahh, já percebi! Agora já sei fazer“. S foi fazendo perguntas relacionadas com o que queria fazer, pois queria ter a certeza que conseguia fazer. “Onde é que o zero está escondido?”, “ De que cor é?”. L perguntou também algumas vezes “Em que parte estamos? Já estamos quase na terceira parte?”. Isto ajudou a que soubessem se tinham que acelerar o trabalho ou se estava tudo a correr bem e podiam manter o ritmo”. Quando esta parte ficou quase feita, passaram aos mecanismos. Ambas pretendiam fazer o mesmo mecanismo “Fui buscar o mecanismo modelo que iam reproduzir, para que pudéssemos ver como era feito e se tínhamos todo o material necessário. Deixei que mexessem no mecanismo para verem como era feito e confirmar que era o que queriam. Voltámos a falar sobre a história para confirmar que o mecanismo se adequava a personagem que tinham escolhido. S tinha uma ideia mais elaborada, mas isso não alterou a escolha do mecanismo. L também manteve a escolha, pois se S. o ia fazer, ela também fazia. (a diferença de idades e o facto de já se conhecerem fazia com que L considerasse S como modelo)”.*

O grupo C era constituído por 3 meninas de 9 anos, e de acordo com a formadora D. como eram gémeas tinham ideias semelhantes, mas cada uma à sua maneira. A formadora começou por analisar o que tinham escrito no seu diário de bordo, depois foram escolher materiais. *“As três quiseram começar pela escolha dos enfeites da caixa, mas nessa altura já sabiam bem qual objeto em cada autómato se iria movimentar e qual seria esse movimento. Então fizeram o ‘plano de fundo’ de suas caixas e foram à colagem das personagens mais importantes que estariam em suas caixas”.* Depois disso, passaram à montagem do mecanismo, para isso as meninas foram observar os autómatos já construídos em busca de informação sobre como aquilo funcionava. *“A partir daí começaram a formular perguntas como “Se ele saltar também roda?” ou “Se furar essa tampa no centro, ele vai saltar ou só rodar?” ... E assim por diante. Sempre que surgiam dúvidas no mecanismo eu procurava pedir que elas fossem ver aqueles que já estavam prontos, para que pudessem assim aprender por elas. E não houve muitas dificuldades, elas trabalharam com muito empenho e criatividade. Quando viam algum problema, logo o tentavam resolver, tanto uma o das outras, quanto de si mesmas. Foi bastante engraçado quando o mecanismo de uma*

delas não estava firme, então tínhamos que colocar um suporte junto à caixa a fim de que não balançasse tanto. Então rapidamente arranjaram o que colocaríamos ali e resolveram o problema. Ao fim de vermos que o mecanismo funcionava bem, as meninas incrementaram ainda mais seus autómatos na intenção de que eles representassem mais claramente a história. Todos gostamos muito deste trabalho.”

O Grupo D era constituído por 2 meninos (T. e C.) e uma menina (I.) de 10 anos, que foram acompanhados por 2 formadores. A descrição a seguir relatada resulta da observação da análise da vídeo gravação feita do trabalho desenvolvido no grupo. Observou-se então que as crianças começaram pela escolha do personagem e decoração da caixa, passando depois à construção do mecanismo. Ao longo da oficina, no grupo D, os formadores RP. e JS. esclareceram dúvidas e reforçaram positivamente as iniciativas dos seus formandos, colaborando na construção dos autómatos, questionaram as crianças, observaram o seu empenho e comportamento. As perguntas das crianças foram feitas sobretudo nesta parte. I. questionou a posição da tampa no “pauzinho”, enquanto o JS. exemplificava o mecanismo. Posto isto, JS. continuou a ajudar a construir o mecanismo de I. (...) Enquanto testavam o mecanismo, ia também explicando como funcionava. Na decoração da caixa T. pediu a sua opinião sobre a melhor forma de executar a tarefa. Por fim, esta tarefa foi desempenhada em conjunto. T. interroga se não serão precisos mais objetos para juntar ao boneco, com a finalidade de ficar mais seguro. Uma outra criança, C. foi trabalhando de forma relativamente autónoma, dado que já tinha participado anteriormente numa oficina CLOHE. No entanto, na altura de construir e montar o mecanismo foi ajudada pelos formadores do grupo e por uma formadora do Exploratório.

Resultados preliminares

Considerando as **perguntas formuladas pelos formadores**, constata-se que podem ser consideradas as perguntas previamente planeadas e as perguntas formuladas espontaneamente ao longo da oficina. No primeiro caso, as perguntas previamente planeadas, há a considerar as perguntas colocadas na parte inicial da oficina, onde os formadores formularam perguntas fundamentalmente com dois objetivos:

- motivar e despertar a curiosidade das crianças para a construção de autómatos:

- promover a compreensão da historia apresentada.

Relativamente às perguntas espontâneas dos formadores, não previamente preparadas, aqueles, nos seus relatos, referem ter feito perguntas com os objetivos de guiar as crianças na resolução de problemas, de promover a exploração de soluções ou de alternativas, como se verifica, por exemplo, na afirmação da Formadora F. ” *Perguntei-lhe como é que iria decorar a caixa. Ele ainda não tinha pensado nisso, mas optou pela sua parte favorita da história: a festa de boas-vindas ao “zero”!*

As crianças formularam também perguntas ao longo da oficina. Logo no início e após visualizarem um autómato em funcionamento sem visualizar o mecanismo, foi-lhes solicitado diretamente que formulassem perguntas sobre o que gostariam de saber sobre o autómato. Neste momento, foram colocadas perguntas, que de acordo com a tipologia de Ishwia, Sanjosé e Otero (2013) se podem classificar como perguntas de Tipo I, sobre as entidades e as suas características, mas também perguntas de nível III, incidindo sobre a exploração de mecanismos suscetíveis de originar o movimento.

Ao longo da oficina foram feitas mais perguntas, sendo que algumas não foram formuladas explicitamente na interrogativa. No entanto, tal como afirmam Graesser *et al.* (1992, 108) “*las preguntas (...) pueden estar manifestándose en las acciones o las expresiones que hace abiertamente (...) Todas estas acciones cuentan como formulación de preguntas en el sentido en que reflejan un proceso de indagación, incertidumbre y curiosidad (...) Lo importante no es si la pregunta se manifiesta perceptualmente, físicamente, verbalmente, o en una forma sintáctica interrogativa. La pregunta emerge en cualquiera de estas formas*”. A caracterização e análise destas ações, do seu valor de indagação revela-se de muito interesse numa situação aberta e complexa como foi o caso da oficina. No entanto, este trabalho incide apenas nas perguntas formuladas de forma explícita. Uma análise e classificação daquelas evidencia que:

- Foram feitas sobretudo perguntas de tipo I; incidindo nos procedimentos a desenvolver;
- As perguntas formuladas variaram em função do objetivo da ação (ainda que este pudesse estar estabelecido de forma implícita): algumas perguntas incidiram na regulação geral do processo, como o tempo disponível; outras,

sobre os processos particulares de construção do personagem ou de construção do mecanismo; outras perguntas tinham como objetivo a procura de reforço e a interação, nomeadamente quando as perguntas que visavam a opinião dos formadores;

- A atividade foi dividida em dois momentos: a escolha, construção e decoração do personagem e a construção do mecanismo. A formulação de perguntas ocorreu mas frequentemente durante a fase de construção dos mecanismos;

- As perguntas formuladas variaram em função da idade: as crianças com idades entre 6-7 anos formularam apenas perguntas de tipo I e de regulação geral do processo, como o tempo ainda disponível ou em que parte da tarefa se encontravam; As crianças com idades entre os 9-12 anos formularam perguntas de tipo I mas também de tipo III;

- Num dos grupos foram formuladas perguntas de tipo III, as quais foram feitas durante o processo de construção e a partir do momento em que as participantes compreenderam o mecanismo básico em causa. Ou seja, a compreensão do processo básico permitiu a exploração de outras alternativas e hipóteses. Este resultado vai de encontro ao obtido por Ferguson e Hegarty (1995) ou Sanjosé e Torres (2010).

Apresenta-se a seguir uma quadro-síntese dos dados referidos.

Quadro 1 – Subcategorias e indicadores relativos à categoria “Perguntas formuladas durante a oficina”

Subcategorias	Indicadores	Tipo predominante de perguntas
Momento de formulação de perguntas	Construção do personagem Construção do mecanismo	Tipo I Tipo I; Tipo III
Nível etário dos participantes	6 – 7 anos 9 -11 anos	Tipo I Tipo I; Tipo III
Finalidade da pergunta	Regulação geral do processo Regulação do processo de construção do personagem Regulação do processo de construção do mecanismo Exploração de mecanismo alternativos Procura de reforço e apoio	Tipo I Tipo I Tipo I; Tipo III Tipo III Tipo I

Em síntese

Os resultados referidos evidenciam que a oficina de construção de autómatos desenvolvida com base na metodologia proposta no âmbito do projeto CLOHE potencia a formulação de perguntas, como estratégia de obtenção de informação, mas também como estratégia reguladora do próprio processo de aprendizagem e mesmo de formulação de hipóteses. Com efeito, sobretudo durante a fase de construção dos mecanismos foram formuladas perguntas de tipo III, podendo pensar-se que este tipo de contexto de aprendizagem informal, caracterizado pelo envolvimento e participação ativa da criança, poderá favorecer a formulação desse tipo de perguntas. É de salientar também que a formulação de perguntas de tipo III só ocorreu quando outras questões, incidindo em aspetos mais simples do fenómeno, foram compreendidas, podendo pôr-se a hipótese da existência de um modelo hierárquico de construção do conhecimento. Estes dados deverão, no entanto, ser alvo de investigação mais aprofundada.

Referências bibliográficas

- Camargo, R., Silva, V., Santos, C., Naiure, D., Silveira, E., Silva, J. Albuquerque, H. Ferreira, L. e Vaz-Rebello, P. (2013) “Pôr o Zero a “Mexer”?: Utilização de autómatos para Ensinar e aprender o valor do Zero de forma criativa. *Atas do 1º Congresso Ensinar e Aprender com Criatividade Matemática dos 3 aos 12 anos* e. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. ISBN 978-9.89-95980-6-5
- Clohe Project. About Automata. Project website: http://www.clohe-movingtoys.eu/www/Home_EN/Home.htm
- Ferguson, E. L. e Hegarty, M. (1995). Learning with real machines or diagrams: Application of knowledge to real-world problems. *Cognition and Instruction*, 13(1), 129-160.
- Graesser, A. , Olde, B., Pomeroy, V., Whitten, S., Lu, S. e Craig, S. (2004). Inferencias y preguntas en la comprensión de textos científicos. *Tarbiya*, 36, 103 -128.
- Graesser, A. C., e Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137.
- Matos, J. (2009). A importância do zero. In Luís Menezes, Cátia Rodrigues, Liliana Ferraz e Ana Martins (Org.). *Histórias com... Matemática* (40-42). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu
- Miyake y Norman (1979)
- Sanjosé, V. e Torres, T. (2010). Preguntas de los estudiantes sobre dispositivos científicos. Students' questions about scientific devices. *Actes du II Congrès Internacional de Didactiques* .Ed. Departament de Didàctiques Específiques. Universitat de Girona. pp 169-176.)
- Ishiwa, K., Sanjosé, V. e Otero, J. (2013). Questioning and reading goals: Information-seeking questions asked on scientific texts read under different task conditions. *British Journal of Educational Psychology*. 83, 3, 502-520.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otero, J. (2009). Question Generation and Anomaly Detection in Texts. In D. Hacker, J. Dunlosky e A. Graesser (Eds), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 47-59). New York: Routledge.
- Santos, C., Naire, D., Silveira, E., Silva, J., Camargo, R., Silva, V., Albuquerque, H. Ferreira, L. e Vaz-Rebello, P. (2013) “ (2013). A importância do Zero. Relatório da Oficina de Formação.
- Trabasso, T. e Magliano, J.P. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.
- van Dijk, T. e Kintsch. W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Agradecimento: Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto *Questions* PTDC/CPE-CED/105546/2008 e do projeto CLOHE Project nr 518288-LLP-2011-1-IT-Comenius-CMP.

O projeto *Questions* PTDC/CPE-CED/105546/2008 é financiado pelo FEDER, através do Programa Operacional Factores de Competitividade- COMPETE e fundos nacionais através da FCT- Fundação para a Ciência e Tecnologia. O projeto CLOHE '*Clockwork objects, enhanced learning: Automata Toys Construction in Imary education for Learning to Learn promotion, creativity fostering & Key Competences acquisition*' foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE MUSICAL DESDE LA IMPROVISACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

Francisco César Rosa Napal

Universidade da Coruña

francisco.rnapal@udc.es

RESUMO: La presente investigación pretende identificar, explicar y relacionar las acciones o conjunto de actividades que previamente planificadas y secuenciadas por el docente, posibilitan el aprendizaje del alumnado en su desarrollo musical a través de la improvisación. Los principios metodológicos nos plantean diversas cuestiones referidas al “cómo” enseñar; técnica, táctica, habilidad, estilo de aprendizaje, por lo que, dirigimos nuestra investigación hacia la descripción y comprensión de los diferentes métodos y estrategias de enseñanza- aprendizaje que justifiquen la toma de decisiones de un modo consciente en la adquisición de las herramientas musicales necesarias para desarrollar un lenguaje propio que permita la autonomía artística necesaria y suficiente para la improvisación tanto vocal como instrumental. Desarrollamos nuestra metodología de investigación bajo los criterios propios del estudio cualitativo, a partir del análisis de un estudio de caso nos detendremos en la particularidad de los hechos y sus relaciones dentro de su propio contexto. A partir de las observaciones y entrevistas realizadas consideraremos los elementos que intervienen en el proceso formativo de los futuros músicos, siendo la improvisación un elemento necesario en dicha trayectoria.

Introducción

Varios pedagogos musicales, a lo largo del Siglo XX, fueron conscientes de los grandes problemas que afectaban a la educación musical, sobre todo en los primeros años de formación en el ámbito de la educación general y crearon métodos innovadores que atendían y enfatizaban, según el caso, diferentes campos de la práctica pedagógico-musical. En algunos de estos trabajos la improvisación estuvo presente como herramienta indispensable para fomentar la creatividad, pero lamentablemente no se pusieron en práctica en la gran mayoría de los conservatorios occidentales hasta los últimos años del siglo XX.

En la cultura occidental, específicamente en la enseñanza musical, aparecen importantes propuestas de autores que estudiaron y desarrollaron métodos de trabajo innovadores teniendo en cuenta el gran aporte de la improvisación en la formación integral del alumnado, sobre todo por su incidencia directa en la creatividad. En la mayoría de los casos fueron sus discípulos los que desarrollaron y completaron las ideas metodológicas que se constituyeron en escuelas diferenciadas.

Los trabajos que aparecen en el siglo XX relacionados con la educación musical están dirigidos a los primeros años de formación, sobre todo a la educación musical en el régimen de enseñanza general, pero es necesario mencionar algunos de ellos aquí por que hacen referencia a la práctica de la improvisación, y por la aplicación adaptada que podrían tener en el marco del conservatorio. Entre estos pedagogos podemos encontrar diferentes direcciones de trabajo para lograr el mismo objetivo, pero algunos más que otros emplearon la improvisación (Díaz, M. y Giráldez, A. 2007).

Específicamente en esta sección del trabajo nos basaremos en los datos obtenidos a partir de la aplicación de una entrevista a uno de los principales exponentes actuales de la aplicación de las técnicas improvisatorias a la enseñanza musical en España.

Emilio Molina es pionero en la aplicación didáctica de la improvisación, y actualmente uno de los más importantes defensores de la improvisación como recurso para la integralidad de la formación de los futuros profesionales de la música.

Ya en 1988 aparecen publicaciones en las que se plantean propuestas para actualizar la enseñanza tradicional. Molina, consciente de estas necesidades, y contando con un amplio conocimiento de la improvisación, comenzó a perfilar un método que es esencial en la introducción de la improvisación en la didáctica musical de los conservatorios españoles. Partió del estudio del desarrollo de la enseñanza musical específica en España, tomando como punto de partida la creación del Real Conservatorio de Madrid en 1830 hasta nuestros días. Describía su método, en aquel momento; no como una invención, sino como “la vuelta a unos conceptos de educación basado en la integración de las materias - sobre todo en los niveles elementales - y en la añoranza del concepto globalizador del maestro” (Molina 1988, pág. 9). En un primer momento su trabajo sobre la improvisación estaba enfocado principalmente al piano, pero más adelante se extenderá a cualquier otro instrumento.

Diseño de la investigación

Objetivos de la investigación

Con la presentación de este trabajo nos proponemos analizar y evaluar los métodos, estrategias y recursos que ofrece la improvisación a la enseñanza de la música en los centros de enseñanza específica en esa materia, con independencia de la especialidad instrumental y del nivel académico del estudiantado.

Por otra parte se pretende comprender los conceptos sobre la enseñanza musical específica que sustentan el trabajo docente del profesorado, así como el proceso de interacción del conocimiento de los contenidos y su aplicación didáctica.

Metodología de investigación

Situamos nuestro trabajo de investigación en el marco de la metodología cualitativa cuyo objetivo es explorar las relaciones sociales para describir su realidad. Este tipo de investigación se basa en la observación de pequeños grupos de población y trata de obtener un entendimiento más profundo que exacto. Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, e interpretan los fenómenos a partir de los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa emplea los textos como soporte de trabajo. Tanto las entrevistas como las observaciones producen la información que es llevada al texto para ser interpretada (Flick, 2004).

Técnicas e instrumentos de investigación

Para obtener la información necesaria hemos empleado la entrevista semiestructurada, la cual permitirá garantizar que no se pierdan cuestiones fundamentales, ya sea por olvido, o por el curso que vayan tomando las intervenciones y al mismo tiempo permitirá indagar en asuntos que puedan surgir de forma espontánea durante las sesiones.

Según Flick (2004), el entrevistador decide durante la entrevista semiestructurada el orden secuencial de las preguntas, o, en algunos casos puede hasta suprimir alguna pregunta que ya haya sido contestada anteriormente en un contexto diferente.

Debido a la extensión y profundidad propuesta al diseñar el guión de entrevista, nos vimos en la necesidad de dividirla en tres partes que corresponden a diferentes áreas diferenciadas:

I- Experiencia docente y artística.

El fin de esta primera parte es relacionar un conjunto de factores relativos a la experiencia docente y otras actividades artísticas con la calidad en la enseñanza. Con estas preguntas nos proponemos conocer en qué grado son compatibles la docencia y la

actividad musical, y comprobaremos también si su interacción conduce realmente a un enriquecimiento de ambas.

II. Dimensión didáctica

En este apartado se profundizó en relación con las técnicas y recursos empleados en la enseñanza de la improvisación; tratamos sobre la programación, las dificultades que puedan aparecer en el proceso enseñanza - aprendizaje y los criterios de evaluación aplicados.

III- Opiniones y valoraciones generales

Esta última sección de la entrevista pretende recoger los puntos de vista del entrevistado sobre diferentes temas relacionados con la improvisación y la enseñanza musical. Aquí se buscó reflexionar sobre la situación actual de la enseñanza en los conservatorios de música y las deficiencias o aciertos que presenta, teniendo en cuenta el marco temporal del siglo XXI, así como las ventajas que puede aportar la práctica de la improvisación.

Como se puede observar, la naturaleza de cada bloque de la entrevista incide en la organización interna de los temas. Mientras la primera tiene un carácter progresivo en el tiempo y requiere, por tanto, una linealidad cronológica; la segunda está centrada en la profundización de elementos técnicos, tanto pedagógicos como musicales y permite una división temática. En la última sección se recogieron los puntos de vista del entrevistado sobre diferentes temas relacionados con la improvisación y la enseñanza musical.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó siguiendo planteamientos de (Gómez, Flores y Jiménez, 1996) y los pasos que proponen Taylor y Bogdan (1992), en cuanto a la concreción de las categorías.

Debido al carácter semiestructurado de las entrevistas realizadas en esta investigación, algunas categorías parten directamente del marco teórico y de los objetivos, pero, como durante el proceso de análisis pueden establecerse otras. En este caso, la formación autodidacta surgió como categoría – teniendo en cuenta su importancia en la formación del entrevistado - una vez se obtuvieron y examinaron los datos.

Para el establecimiento de las categorías se tuvieron en cuenta los planteamientos y clasificaciones de los autores citados en este apartado. Cada una de dichas categorías está compuesta por elementos específicos que se relacionan entre sí.

Una de las categorías establecidas, surgida de las características del método creado y empleado por Molina, recoge una gran parte de los elementos integrantes del complejo metodológico, que en esta ocasión constituyen un giro importante en la línea de la enseñanza tradicional de la música.

En el siguiente apartado mostraremos las características más importantes de una metodología innovadora y una nueva forma de entender la docencia. Para ello nos basaremos en el informe de investigación que se realizó tras el análisis de los datos.

a) Cómo enseñar a través de la improvisación: el análisis musical como principio generador del aprendizaje creativo.

El método de enseñanza podría definirse como “el conjunto de modos o maneras de organizar y desarrollar el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, orientadas a conseguir unos fines educativos”. (Pons, 2004, pág. 268). Atendiendo a esta definición, podríamos analizar los diferentes aspectos que, a través del análisis de la entrevista, intervienen en la enseñanza musical bajo el marco conceptual de un docente que emplea la improvisación en su dimensión didáctica.

Es significativa la importancia que el entrevistado concede a un elemento, que en la manera tradicional de enseñar música no es valorado positivamente por una gran parte del profesorado. Mientras el análisis musical se contempla como asignatura curricular en quinto curso de Grado Profesional (es decir, ocho cursos después del inicio de los estudios musicales oficiales) y, por iniciativa propia no es común encontrar profesores y profesoras que lo apliquen desde los primeros años de aprendizaje, Molina lo valora como el elemento inicial más importante entre los que intervienen en la enseñanza musical.

Mediante el análisis, se pretende que el alumnado se ponga en contacto con el instrumento de una forma libre y autónoma. La partitura, que fue objeto del análisis ya no es un fin en sí misma, sino un medio gráfico de representación de la música. Estas ideas son reafirmadas constantemente a través de varias publicaciones que ha realizado

el entrevistado donde afirma que el análisis es imprescindible tanto para la improvisación como para la interpretación:

El análisis musical nos acerca a la sintaxis, al discurso, a la concepción, al descubrimiento de las ideas que dan origen a la obra, a su desarrollo y evolución, a su expansión, sus puntos culminantes, y su desenlace. El análisis nos sitúa dentro de la obra y nos ayuda a entonar, a decidir fraseos, a avanzar, a matizar, a colocar ligaduras, pedales, digitaciones, arcadas, respiraciones, ataques, dinámicas y agógicas con el criterio que proporciona el conocimiento. El análisis es la herramienta principal de un músico frente a una partitura. (Molina, 2006, pág. 33).

b) La construcción del discurso musical desde el conocimiento del lenguaje y su significado expresivo.

Una vez comprendidos los códigos estructurales, conceptuales y contextuales de las manifestaciones musicales, los alumnos y alumnas están capacitados para construir sus propias propuestas artísticas a partir de la práctica instrumental o vocal. Es aquí donde comienza el proceso verdaderamente creativo y motivador que tendrá resultados satisfactorios en todos los frentes de la práctica musical.

En cuanto a la organización de las clases, su sistema de trabajo está organizado en dos dimensiones: el trabajo que el alumnado realiza fuera del aula y el que se realiza en ella. Tanta importancia tiene una como la otra debido al carácter eminentemente práctico de los contenidos.

El aprendizaje de la improvisación, en su mayor parte consiste en la realización de una serie de ejercicios concatenados progresivamente que deben ser practicados por los alumnos y alumnas durante la semana, entre clase y clase. Recordemos que las materias que se relacionan con la improvisación, en su caso, cuentan con la frecuencia de una hora a la semana.

Los ejercicios que propone Molina parten del análisis, del que se extraen células rítmicas y melódicas que van a ser desarrolladas por el alumnado mediante el estudio individual. El análisis proporciona también los pequeños esquemas armónicos que se desarrollarán en todas las tonalidades, en forma de progresiones diatónicas y modulantes.

El trabajo más complejo es la acomodación de las improvisaciones a una estructura formal preestablecida, como podría ser la forma *lied*, A - B - A. Este trabajo contiene todos los elementos que intervienen en una obra musical. Enmarcada en el

sistema tonal-bimodal, la forma interactúa con la armonía, y el discurso de ambas está totalmente vinculado, por lo que no tienen ningún sentido una sin la otra.

La complejidad técnica que conlleva la inclusión de los aspectos formales en los trabajos de improvisación los pudimos comprobar en una observación realizada durante un coloquio-taller guiado por este profesor. (O. pág. 6). La mayor dificultad detectada tuvo lugar en el momento de encajar las improvisaciones en un diseño formal específico.

c) La clase como escenario de la acción docente: diseño de las principales estrategias metodológicas

Luego de haber descrito las características más relevantes de la metodología empleada por Molina en la docencia procedemos a mostrar de forma condensada su concepción sobre diferentes aspectos inherentes a la práctica docente.

En primer lugar podemos observar que el objetivo principal que persigue, a través de la práctica de la improvisación, es dotar al alumnado de una serie de recursos que le permita manifestarse musicalmente de manera libre, creativa y original, sin descuidar el rigor técnico de la interpretación. Para que sea posible la consecución de ese fin se debe propiciar la comprensión, por parte del alumnado, de los dos elementos fundamentales que conforman la práctica improvisatoria: el análisis y la producción musical instantánea a través de la ejecución.

Para la elección y secuenciación de los contenidos, lo primero que tiene en cuenta Molina, son los escasos conocimientos previos que presenta la mayoría del alumnado respecto a las materias que no son instrumentales. En el caso de sus alumnos y alumnas que cursan estudios superiores, considera que presentan un alto nivel técnico en cuanto a la práctica musical en sus respectivos instrumentos, pero en cuanto a conocimientos armónicos y formales no cuentan con ese nivel. Observando esa realidad, los contenidos, en los primeros momentos deben ser los más elementales, es decir tienen que partir de cero como si el alumnado no supiera nada de música. Y es a partir de aquí donde se diseña la secuenciación.

Molina cree que para garantizar el buen desarrollo de su método debe partir de un nivel muy elemental, aunque el alumnado sea de grado superior.

Los ejercicios parten de un nivel básico, y a partir de ahí trato de llevarles rápidamente hacia la comprensión del sistema tonal y de cada uno de los

componentes armónicos, sobre todo armónicos – también melódicos y rítmicos - pero sobre todo armónicos que constituyen la secuencia. La secuencia se basa en el contenido armónico y partiendo de lo más sencillo: desde un acorde, enlaces de acordes, después células, estructuras más grandes, luego modulaciones, en fin, toda la secuencia se basa en la armonía” (E. 2, preg. 11, pág. 5).

En cuanto a los recursos didácticos empleados, éstos pueden ser tradicionales en cuanto a los instrumentos, la lectura, la escritura y la audición. Lo que no es tradicional en esos medios es su utilización, pues la línea de análisis, extracción de datos y elaboración de improvisaciones sobre ellos es totalmente diferente al uso que tradicionalmente se da a esos medios. Otros son recursos más modernos, como la grabación de las clases en formato mp3, para que luego sea transcrita y compartida por los propios alumnos y alumnas fuera del aula mediante Internet.

En la planificación de los distintos factores que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje, en el caso de las materias relacionadas con la improvisación, el entrevistado tiene mucho cuidado en la particularización de los casos. Las clases que imparte en grado superior por lo general tienen carácter grupal, aunque en algún caso por razones excepcionales pueden ser individuales, aunque adapta la modalidad de grupo en esos casos.

Ante la pregunta ¿Cómo es posible planificar la improvisación? Nos da la siguiente respuesta:

...si se define la improvisación como algo donde se pueda hacer lo que uno quiera, claro que no se puede planificar. Pero no es eso. La improvisación es un derivado del conocimiento. Es como hablar, y yo hablo ruso si sé ruso, es decir, me tienen que planificar la enseñanza del ruso. Para hablar un idioma libremente necesitas saber muchas cosas. No es una contradicción la planificación de la improvisación. Lo que pasa es que no se planifica hasta el punto de estudiarse una obra de memoria, ahí está la gran diferencia (E.2, preg. 13, pág. 6).

En el aspecto de la evaluación, Molina tiene en cuenta el progreso individual una vez determinado el nivel inicial de conocimientos, de esta forma la evaluación tiene un carácter relativo y personalizado. El alumnado que se enfrenta a la improvisación presenta una formación desigual al no estar homogeneizada la adquisición de los conocimientos y la práctica improvisatoria en sus diez primeros años de estudio. Sus

alumnos, es posible que vengan de cero, y es posible que partan de mucho, pues hay algunos que tienen intuición.

No quiere decir con esto que los otros no la hayan tenido, simplemente es que la han perdido con el proceso de estudio del instrumento. Recordemos que ese proceso es repetitivo, que les ha hecho olvidar cualquier cosa con referencia a lo que ellos puedan crear.

...con lo cual, yo lo que más tengo en cuenta es que cada alumno haya avanzado sobre su punto de partida. No valoro en el sentido horizontal a todos por igual. Al que más puede más le exijo. Evidentemente, si trabajan y han mantenido buena formación, pues tendrán mejor nota. Pero yo valoro el avance de cada uno. (E. 2, preg. 13, pág. 6).

Los aspectos que se evalúan en su clase son: la correcta realización de los ejercicios, la transposición de estos a varias tonalidades, la expresión, la musicalidad y la continuidad del discurso musical. Todos estos apartados funcionan de forma desigual en cada uno de los alumnos o alumnas, lo que podría suponer una dificultad a la hora de evaluar, pero el profesor puntualiza que, si se delimitan los puntos de partida de cada uno de ellos, no existen mayores problemas.

Molina piensa que si se evalúa al alumnado de acuerdo al avance que ha tenido, no suele aparecer dificultad alguna. “Evidentemente, si los evalúas con respecto a algo fijo entonces sí, porque no podrías evaluar a algunos que son incapaces de sobrepasar ciertos límites, porque vienen de unos sistemas y metodologías que les produce venir de cero. Estos alumnos se hunden cuando comienzan esta asignatura. Para este tipo de alumnos, si tú te adaptas a lo que ellos pueden dar, es lo que hay que hacer. Es importante saber la historia del alumno. (E. 2, preg. 24, pág. 12).

Conclusiones

Este trabajo fue realizado partiendo del convencimiento de que la improvisación - una práctica desdeñada por la enseñanza musical en la mayoría de los conservatorios, escuelas y otros centros formativos relacionados con la música - puede ser recuperada con el fin de proporcionar a los profesores y profesoras unas efectivas herramientas de enseñanza musical muy acordes con la realidad actual.

A través del análisis de los datos obtenidos en esta investigación, se ha podido corroborar la competencia de esa metodología basada en una práctica instrumental-vocal creativa integrada en el conjunto del aprendizaje musical, y que se diferencia de la

concepción educativa tradicional en el hecho de emplear elementos fundamentales para optimizar la comprensión del lenguaje musical como puede ser el análisis.

Luego de haber reflexionado sobre las propuestas metodológicas que se generan a partir de la práctica didáctica de la improvisación, y después de haberlas comparado con los métodos tradicionales, creemos que sería muy útil retomar la improvisación en su conjunto como elemento indispensable en la formación integral del alumnado.

El lenguaje musical del siglo XXI espera un cambio en este sentido, y la inclusión de la improvisación en la enseñanza musical desde los primeros contactos con la música puede ser de gran ayuda.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. (2008) *Improvisación libre. La composición en movimiento*. Vigo. Dos Acordes.
- Del Bianco, S. (2007). “Jaques - Dalcroze”, en DÍAZ, M. y GIRÁLDEZ, A. (cords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó. pp.23 - 32.
- Díaz, M. (coord.) (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid. Enclave Creativa.
- Díaz, M., Giráldez, A. (coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó.
- Gainza, V. H. de (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires. Ricordi.
- Gómez, G. R., Flores, J. G. y Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga. Algibe.
- Ibor, S. L. (2007) “Carl Orff”, en Díaz, M. y Giráldez, A. (cords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó. pp. 71 - 77
- Lines, D. K. (2009) “La educación musical en la cultura contemporánea”, en LINES, D. K. (comp.) *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid. Morata, pp.13 - 20.
- Molina, E. (1988). *Improvisación y educación musical en España*. Música y
- Molina, E. (2006). Análisis, improvisación e interpretación. Eufonía. Didáctica de la música. Nº 36. Enero.
- Molina, E. (2008). *La improvisación: definiciones y puntos de vista*. Música y Educación Num. 75. Año XXI, 3 consultado de Octubre de 2010.
- Ortiz, J. F. (2007). “Edgar Willems”, en DÍAZ, M. y GIRÁLDEZ, A. (cords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó.
- Pons, J. (2004). “Métodos de enseñanza”, en Mata, F., Rodríguez, J. Bolívar, A. (dirs.) *Diccionario enciclopédico de didáctica*, Vol II. Málaga. Aljibe.
- Randel, D. (ed.) (2006). *Diccionario Harvard de la Música*. Madrid. Alianza.
- Sanmamed, M. G. (1994). *Aprender a enseñar. Mitos y Realidades*. Universidade da Coruña.
- Sanmamed, M. G. (1996). *Formación y actualización en la función docente*. Proyecto docente para el acceso a Titular de Universidad. UDC.

Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado, 9, 2. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>, pp. 1-27.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

Referencias legislativas

DECRETO 198/2007, del 27 de Septiembre para Grado Elemental de música. Diario Oficial de Galicia, 25

Octubre 2007 (núm. 207).

DECRETO 203/2007, del 27 de Septiembre para Grado Profesional de música. Diario Oficial de Galicia, 31

Octubre 2007 (núm. 211).

DECRETO 183/2001, del 19 de Julio para Grado Superior de música: Diario Oficial de Galicia Lunes, 13 de agosto de 2001 (num. 156).

O RETRATAR DA CONDIÇÃO HUMANA NA OBRA DE PICASSO: LEITURAS PARA O EDUCADOR

Leonora de Abreu Bernardes

Universidade de Uberaba

leonora.bernardes20@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta reflexões sobre o sentido da criação artística de Pablo Picasso. Para isso, busca-se aporte no método fenomenológico, na perspectiva teórica de Gaston Bachelard, e na contra interpretação de Susan Sontag, para refletir sobre as emoções sentidas. As imagens de deleite que a apreciação artística sempre proporcionaram transformaram-se em perguntas que as investigações desenvolvidas procuraram, mais que responder, fundamentar. Observações realizadas no Museo Picasso de Barcelona e no Museo Reine Sofía em Madrid possibilitaram a reflexão sobre o constante vir-a-ser da criação artística do mestre espanhol e a inferência da unidade que permanece nesse movimento: o retratar da condição humana. Ressalte-se a contribuição dessa análise para a transformação do trabalho do educador que observa o gesto transgressor e sensível do artista. A obra do pintor espanhol estimula a indagação e a atitude inovadora no campo pedagógico.

A minha vida eu a vivo em círculos crescentes
Sobre as coisas, alto no ar.
Não completarei o último, provavelmente,
Mesmo assim irei tentar.

Giro à volta de Deus, a torre das idades,
E giro há milênios, tantos...
Não sei ainda o que sou, falcão, tempestade,
Ou um grande, um grande canto.

Rainer Maria Rilke

Nesse poema, o lírico alemão descreve a busca de um sentido e de uma identidade de vida. A poesia fala dos movimentos alteados e das visões desiguais sobre o próprio existir. Lembrando o pensamento heraclítico, os versos de Rilke buscam a unidade no vir-a-ser.

Esse processo de busca de si mesmo não se desfaz no enlevo da travessia, pois trabalha com o encantamento desperto e dirigido para o encontro. Essa travessia é também uma luta silenciosa contra direções que se tentam impor a uma luta que se refaz na opção da trilha a seguir. Na verdade não há caminho, pois o caminho é feito na medida em que se segue ao longo dele na procura do eu mesmo. O processo de tomada de consciência dessa busca passa por diversos percalços, retrocessos, por lugares e

tempos imprevisíveis, num mundo de sonhos despertados. Não é ao acaso que *Grande Sertão: Veredas* (Rosa, 2001), começa com a palavra “nonada”, termina com a palavra “travessia”.

Porém, é preciso estar atento ao que se encontra nesse devir. Quem partilha de nossos sonhos, de nossas dúvidas? Quem vive uma experiência que possa elucidar a nossa? Seria a ciência, a filosofia, a arte?

A criação artística e os conceitos

Em ciclos de vida e círculos de aproximação à ciência, à filosofia e à arte, sempre presentes em meu percurso, transito das teorias para o lirismo poético, do rigor dos conceitos para a transgressão da criação artística. Ora dialogo com as ideias dos pensadores de ontem e de hoje, ora converso com as metáforas do real. Mas continuamente pergunto a mim mesma: tem de ser assim mesmo? “Ou isto ou aquilo”, como expressam as metáforas dos versos de Cecília Meireles?

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
[...]
(Meireles, 1994: 815-816).

Esse pensamento inquieto tem estado presente em minha vida como docente e pesquisadora. A separação entre a criação artística e a produção intelectual sempre me pareceu destoante. Ou dar vazão à sensibilidade, ou dedicar-me à ciência e à filosofia pareciam-me uma alternância falsa, pois entendia os dois domínios como resultantes de uma convivência de um com o outro na mesma tessitura da vida.

As imagens de deleite que a apreciação artística sempre me proporcionou foram transformando-se em perguntas que as investigações desenvolvidas procuraram mais que responder, fundamentar. Penso que a compreensão do sentido das questões presentes neste artigo supõe um desvelamento da construção de uma identidade que assim se expressa: uma pesquisadora iniciante que se dedica às relações entre a arte e a educação com vistas ao desenvolvimento da sensibilidade na formação humana. Assim, trago lembranças de uma procura de convívio com a beleza que as diferentes linguagens artísticas sempre me proporcionaram.

É preciso reconhecer que muitas de nossas recordações, ou mesmo de nossas

ideias, são inspiradas no convívio entre os círculos de vida. Com o fluir do tempo elas passam a ser nossa biografia, acompanham nossa vida e são enriquecidas por novas experiências e diálogos. Assim, detenho-me em lembranças. Elas me parecem tão minhas que ficaria surpresa se me dissessem o ponto exato de sua entrada em minha vida. E se elas “às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição” (Bosi, 1994: 39).

Medito, ainda, o sentido da liberdade do agir humano, pois embora vivamos mergulhados nas circunstâncias, criamos ao desvelar a realidade e ao ir além dos fatos. Assim, procuro elaborar outro pensamento ao relatar o conhecimento construído.

Reflito de igual modo a dimensão histórica, que é a capacidade da consciência de ligar os fatos numa sucessão temporal. Procuo ver o que seja a origem, o que seja o envolver, o que seja a plenitude, eventualmente uma decadência, o renascer, e um crescer, e um envolver, e novamente uma plenitude, e uma decadência e um renascer dos acontecimentos. Observo que a vida humana é sempre um curso, um discurso, um correr, um discorrer, um fluir, um andar. O homem é travessia. Travessia no sentido do dinâmico da vida, da dialética da vida. Se não tivermos essa visão heraclitiana em sua genealogia, ficaremos ancorados no passado e perderemos o senso da esperança e, ao mesmo tempo, o sentido da futuridade. Nessa acepção, penso a minha trajetória num sentido agostiniano. Trago, pois, o presente das coisas passadas (a memória); o presente das coisas presentes (a visão) e o presente das coisas futuras (a expectativa). E reflito, ainda: no meu agora, tenho o outrora, no meu presente, possuo o antigamente.

Por que, na construção deste texto, parto do significado da própria experiência vivida como pesquisadora das questões sobre arte e educação?

Penso que este estudo parte da compreensão do existir e não de conceitos ou definições, e é uma compreensão voltada para os significados do perceber, isto é, para o sentido das percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado. Essa compreensão, que orienta o investigador a apreender aquilo que irá estudar, é oriunda da volta ao mundo da vida. O pesquisador conduz suas leituras a partir de uma interrogação acerca de um fenômeno vivenciado pelo sujeito. Essa vivência expressa como foi engendrado um desejo de investigar e o início de construção de um conhecimento que, no caso deste artigo, é pensar a arte e a educação.

A ingenuidade seria acreditar que o novo se constituiria na investigação que deu

origem a este texto, nas reflexões do corpo teórico escolhido, numa equivocada pretensão de objetividade. Por conseguinte, uma reflexão como esta encaminha-se, inicialmente, na direção da experiência do eu investigador, uma vez que tal método enfatiza a dimensão existencial do viver humano.

Ao falar de experiência, a que conceito me refiro? No artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, Jorge Larrosa (2002: 21) descreve que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Muitas coisas ocorrem no dia-a-dia, mas quase nada nos move, nos impressiona. Um dos motivos para isso é a passagem fugaz, efêmera, que impede a vinculação expressiva entre acontecimentos e embaraça também a memória, pois não há experiência para ser lembrada. Este é o aspecto que ressalto: as recordações supõem o ser estimulado pelo acontecimento, e é desse modo que identifico as memórias da investigação efetivada. Cada interação com a arte provocava em mim novos pensamentos e intuições sobre o sentido da criação artística. E, hoje, o que vivenciei me interroga e me desafia na invenção de novas ideias.

Ao nos acontecer, ao nos tocar, ao se apoderar de nós, a experiência nos transforma. Larrosa (2002: 26) diz: “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria [formação e] transformação”. Assim, as experiências de uma pesquisa realizada permanecem em mim, interagem através de mim e se intercomunicam, pois as questões e as reflexões construídas foram apreendidas de tal modo que se desdobraram em um aprofundamento reflexivo. Considero que a minha formação como pesquisadora foi engendrada nos momentos de deleite com a criação artística e, sobretudo, nas investigações em que a arte se entrelaça com o ato de educar, como narro neste artigo.

Dos processos vividos, procuro a atualização de certos traços marcados no percurso, bem como a produção de novos, nascidos a cada cruzamento de campos de saber e inseparáveis das escolhas feitas. Para essa narração, recorro a muitas lembranças. Lembranças que me proporcionam, não apenas o reviver, mas o refazer, o reconstruir, o repensar as experiências de pesquisa do passado. Por mais nítida que a lembrança pareça, ela não é a mesma realidade vivida, porque não sou a mesma de então, já que há um percurso epistemológico em andamento e nele as ideias, as descobertas e as reflexões evoluíram.

Os vestígios dos fatos vividos ficam presentes de muitos modos nas narrativas e ao escolher esse modo de descrever as circunstâncias dos processos de leituras pesquisa vividos, quero salientar as marcas que ficaram.

Escrevo, pois, para apresentar e discutir reflexões de ontem e de hoje sobre um processo de aprofundamento à questão: a arte compartilha a formação humana?

A referência para este texto é um estudo sobre o sentido do vir-a-ser na criação artística de Pablo Picasso. A partir de alguns recortes dos estudos nela realizados, reflito o conhecimento construído nessa trajetória que vai ganhando novas dimensões no *continuum* do tempo até agora.

Rimas e correspondências com a obra de Pablo Picasso

Sempre procurei trazer a beleza para dentro de mim. E em todas as aproximações com a arte senti apreender tudo o que é belo, como se meu interior transformasse tudo em imagens de devaneio. O encontro com a arte de *Pablo Picasso* e a intenção de realizar uma pesquisa tendo por objeto a sua invenção artística é consequência natural das aproximações com a arte ao longo de minha vida.

Apesar de ter recebido toda a minha formação escolar sob a hegemonia do cognitivo, penso a educação hoje como um empreendimento muito mais amplo, que envolve emoções, imaginação e sensibilidade. A perspectiva que deve animar a educação é a que remonta também à verdade, à beleza e à moralidade. Se a educação não tiver essas faces, corre o risco de ser ineficaz ou de ser eficazmente desumana.

Como me aproximo da criação dos artistas?

Escolho refletir a partir da arte e do homem sob o ponto de vista da *philia* (*amor, amizade*). Muitos se esquecem que no termo filosofia está incluída essa relação com o terreno da afetividade, expresso no radical do vocábulo. Essa é a dimensão do trabalho do filósofo que me identifico: a base afetiva de sua reflexão. Como tal, sou amiga das expressões artísticas. Eu as interrogo com a delicadeza de amiga. Torno-me silenciosa para ouvi-las. E depois, faço interrogações que pretendem ser muito vívidas, muito ternas, muito afetuosas; pelo sentido das criações, tais como elas aparecem na realidade da obra de um artista como Pablo Picasso. Perguntei, pois, nessa dimensão filosófica da *philia*, o que a obra me contava, qual a sabedoria que ela e a vida de seu criador possuíam dentro de si.

Ao buscar o sentido da imagem dada por um mestre das artes plásticas, aproximei-me de uma proposta que procura trazer à luz a tomada de consciência de uma pessoa maravilhada pelas imagens da pintura. Essa postura levou-me a buscar as imagens criantes do artista e a compreensão da linguagem poética.

Os estudos sobre a obra do pintor espanhol abrangeram as primeiras tentativas de eliminar limites disciplinares. Pensar a filosofia por meio de Pablo Picasso foi um caminho que, se parece estranho e inseguro para alguns, para mim foi uma experiência de abrir a mente ao entendimento, em que me aventurei a interagir pensamentos e imaginação. “Ocorre sempre assim: na ordem da filosofia, só se persuade sugerindo sonhos fundamentais, restituindo-se aos pensamentos suas avenidas de sonhos” (Bachelard, 1998: 4). Com o filósofo do devaneio aprendo igualmente: “o que constitui o centro da relação com o mundo é a maneira como a natureza aparece à consciência, sobretudo, por meio dos escritos dos poetas, [pintores] e prosadores sensíveis a ela” (Abreu-Bernardes, 2010: 207).

A opção por duas formas de expressões humanas diferentes, a conceitual e a artística, por caminhos diversos, porém, em torno de um mesmo núcleo temático, permitiu-me colocar em pauta a possibilidade de fazer afluir expressões e formulações de saberes, para o melhor entendimento do sentido de mudança na obra de um artista. A convergência de olhares e de linguagens, a construção de um pensamento mais totalizante e integrativo, pareceu-me amplamente oportuno.

Entendo que nesse trabalho desenvolvi um pensamento filosófico sobre a arte, direcionado à educação, aproximando-me de um horizonte transdisciplinar. Para essa afirmação, baseio-me em eixos que nortearam a pesquisa: nela, de certa maneira, procurei confrontar uma lógica racionalista com minha intuição, afeição e sensibilidade. Busquei, assim, enriquecer os meus pensamentos, tornando-os pessoais, afetivos e teóricos. Ao indagar o sentido do fluir, da transitoriedade, da mudança na obra de Pablo Picasso, deixei que a sensibilidade apontasse para um refletir diferente. O compromisso crítico com o pensar não me fez deixar de lado a emoção. Isso porque pensava e sentia (ainda hoje isso ocorre) que dentro de mim tudo se integra: a afeição, a intuição, a lógica, a inteligência, os instintos, os impulsos e os saberes.

Vários pensadores têm acentuado a necessidade de que eduquemos nosso olhar para a percepção de um horizonte aberto, no qual cada área de conhecimento seja vista

como um universo, cujo centro pode deslocar-se segundo a indagação de quem o focaliza. Não é uma tentativa de abarcar o máximo de extensão possível num mesmo olhar, mas um contemplar que faz convergir o movimento de vários territórios do saber, aqueles que se abrem à aventura desse encontro. No caso desse estudo, tratava-se de buscar essa postura investigativa de abrir um espaço de respiração para a circulação de ideias e de emoções, uma atitude de ampliação de horizontes e uma re-leitura de conceitos.

Ao relatar a experiência de pensar a partir da emoção sentida diante da beleza da criação artística, procurei não somente a experiência de superar fronteiras, mas aproximar-me do mundo que nasce dos sonhos: a arte. Desejei percorrer o caminho do prazer, que tanta falta faz na motivação do ambiente escolar. E, nesse contexto, quis compreender o sentido da mudança contínua na inventividade do mestre espanhol ao longo de sua vida. Analisei suas obras, o que elas me diziam, o que se transformava nas múltiplas telas, esculturas, gravuras, desenhos e outras manifestações artísticas.

O olhar investigativo às múltiplas expressões que a imaginação de Pablo Picasso compôs deixou-me mais interessada no trajeto temático, na viagem imaginária do pintor espanhol, do que na criação final das obras que ele cunhou. Reflito que em nossa sociedade o sentido da experiência artística é encontrado, sobretudo, na obra final, desconsiderando-se totalmente os processos de invenção, já que o produto final pode tornar-se mercadoria e distanciar-se de seu autor, reduzindo-se a um objeto a ser negociado, enquanto a composição em si é liberdade. Entretanto, criar é essencialmente um processo, um caminho de crescimento para aprender, conhecer, e ainda compreender-se e realizar-se naquilo que cada um traz de melhor em si como potencialidade singular.

Em visita a uma exposição de Pablo Picasso, uma tela chamou-me a atenção — *Fazendeira e nu, rodeada de galinhas* (1938). A imagem trazia de modo mais evidente os traços iniciais de seu processo de criação. As linhas que se sobrepunham indicavam as tentativas, as intuições, o caminho percorrido. O mestre da pintura apresentava a todos os espectadores como tinha criado, as potencialidades que se realizaram e um convite para prosseguir a atividade imaginária. E como em muitas outras criações, a figura humana estava presente.

A análise das obras dessa exposição somou-se às leituras realizadas no processo

investigativo. Em todo o percurso, a pesquisa realizada voltou-se para a interpretação das criações artísticas de Pablo Picasso tendo como mediação a sensibilidade que se abre diretamente a sua arte.

Para refletir sobre o sentido do devir, li fragmentos de Heráclito e alguns comentadores, como transcrevo a seguir: “A realidade é o fluxo contínuo dos opostos; a estabilidade é ilusória, o devir, a multiplicidade em mudança é o real” (Heráclito, Fr 50, apud Kirk e Raven, 1994: 193-202).

O que refleti a partir de uma leitura cruzada Heráclito-Pablo Picasso? Entendi que as cosmovisões do artista e do filósofo diferem, e o próprio conceito de devir possui, portanto, conotações diferentes. Heráclito preocupa-se com o real, busca explicar a realidade em seu sentido de harmonia, que para ele — e aí está a sua grande contribuição — é a harmonia dos contrários. A vocação de Heráclito é metafísica.

O pintor espanhol não procura traduzir, como Heráclito, o processo cósmico das transformações, mas expressar as nuances da realidade que o seu olho vê. Se o devir de Heráclito refere-se ao cosmos, o entendimento que está presente no tempo de Pablo Picasso é o ver que apreende todos os possíveis fragmentos e mudanças do espaço. O mestre das artes volta-se para o movimento do ver, para a percepção. Pablo Picasso busca traduzir o efêmero da existência humana.

Pergunto-me: o que via na criação artística de Pablo Picasso? Por que a olhava como pessoa ávida de reflexões que já se deixara render ao que via, do ponto de vista afetivo, do ponto de vista emocional, do ponto de vista sentimental, pela beleza do quadro? Além da beleza, qual é o saber sobrance que me encaminhava para uma direção onde tem sentido a pergunta reflexiva? Além do belo, além da beleza, o que de sabedoria ensinavam-me os desenhos? O que me instruíam as suas telas e as esculturas? Sabia que deveria olhar profundamente, não apenas as aparências, a visibilidade, a combinação, a composição, os traços, as linhas, as oposições cromáticas e as somações estéticas que a obra contém em si, mas também lançar minhas perguntas ao próprio objeto, ao próprio tema, ao próprio assunto. Estava certa de que precisaria dialogar com as invenções do mestre espanhol para, em seguida, fazer a minha pergunta de um modo que houvesse um sentido no seguir um caminho mais longo e alcançar o próprio artista que as criou.

A apreciação da obra incluía a mim, quando deixava de me ocultar e de me

dissimular, tentando uma objetividade e uma neutralidade. Baseada nesses princípios, a minha própria subjetividade foi assumida como uma forma de construir um conhecimento. Lembro-me também das leituras que fazia como deveria interpretar a arte de Pablo Picasso. Sabia que não seria uma aproximação semelhante à de um crítico de arte — que não sou — mas que deveria possibilitar o envolvimento desejado.

Sentir a arte e não procurar o seu significado por meio de algo exterior a ela, por meio de uma interpretação. Mas buscar compreender o que a criação do artista diz à sensibilidade, eis o que procurei realizar ao analisar as obras de Pablo Picasso. Não recorri, portanto, ao que me diziam os críticos e as teorias sobre a arte, mas procurei a vivência pessoal da criação artística como o que me diz algo, por meio de um abrir-se diretamente a minha sensibilidade diante dela.

Esse sentido de interpretação, ou de “contra interpretação” (Sontag, 1987: 14) da arte é o que me tem norteado. Para as ideias que elaboro a partir da pintura, da música, da poesia, da linguagem artística enfim, percorro o caminho proposto pela filósofa norte-americana marcado pelo receio diante da possibilidade do escrutínio crítico imiscuir-se no poder mágico da arte.

Segundo esses princípios, o que testemunhei na múltipla criação de Pablo Picasso?

Via o homem sofrido, a mulher abraçando o filho, o saltimbanco, a vítima da guerra, a mulher chorando, o toureiro, o velho solitário, a mulher sonhando. O período das obras contempladas, o qual gerou as reflexões deste texto, teve também como pano de fundo, a Guerra Civil Espanhola e a Segunda Guerra Mundial. Nessa época, Picasso pintou algumas de suas telas mais importantes e mais conhecidas, como *Chat saissant un oiseau* [Gato pegando um passarinho] (1939), retrato da violência, e *L’homme au chapeau de paille et au cornet de glacê* [Homem com chapéu de palha e sorvete de casquinha] (1938), com seu olhar enlouquecido, a boca desdentada e a pele azul, dentre outras. Em todas elas, alude à guerra, mesmo sem pintar soldados, tanques de guerra, canhões ou multidões massacradas. Vi metáforas da violência, espaços confinados e restritos, a experiência da derrota e da ocupação e uma terrível visão do mal, como em *Guernica* (1937), um grito de terror, a qual todos os olhos procuram e admiram no Reina Sofia. Vi a concordância ao que o próprio pintor afirmou: “Eu não pinto a guerra porque não sou o tipo de pintor que, como um fotógrafo, vai à cata de um tema. Mas

não há dúvida de que a guerra existe nos meus quadros” (Picasso, inscrição no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 1999).

Mas as telas não são uma alegoria militante da guerra civil. São antes o retratar da condição humana na guerra e, transcendendo tempos e espaços geográficos, a universalização desse sofrimento. Se um sentimento político o moveu, ele o transcendeu ao criar. Isto traduz o que retive e senti ao olhar Picasso.

Dos rostos, dos gestos, das cenas e cenários observados, conclui que uma das leituras possíveis da criação desse artista é que o vir-a-ser, a meu ver antropológico, ou mais precisamente existencial, dos seus temas, estilos, modelos, cores e técnicas expressa esteticamente uma obsessão pela pessoa ou pelo sentido do humano. Pablo Picasso usava suas criações artísticas para traduzir seu comprometimento com a condição do homem. Essa é a unidade que existe sob a multiplicidade de sua obra.

Em reflexões de hoje, observo que as criações do pintor espanhol expressam ora um ver político, um ver solidário e humanista, ora um deslumbramento pelo mundo e criador de novas realidades e de novos sentidos. A arte, assim como sua vida, é variada, surpreendente e afoita. É o signo plástico de uma existência vivida intensa e criativamente até os noventa e um anos de idade.

Penso, no entanto, que seria um erro ver a obra de Pablo Picasso apenas como uma autobiografia pintada. Isso porque ele sempre transcendeu o pequeno domínio de suas aventuras pessoais, dos acontecimentos históricos e dos grandes amores vividos, elevando-os ao atemporal e universalmente humano. A arte que eu apreciava expressava o fluir de sentimentos diante de fatos, pessoas, acontecimentos, sem sucumbir a uma interconexão mecânica entre o mundo em que viveu e sua expressão artística.

Ao analisar como Pablo Picasso concedia à imaginação todos os meios de expressão, todas as imagens materiais que se produziam em seus devaneios, aproximei-me do estudo do conceito de imaginação material de Gaston Bachelard. Imaginação e razão constituem, para esse filósofo, o pensamento filosófico-científico e poético em sua tencionalidade dinâmica. E se a via racional propõe uma cisão entre as ideias, os conceitos e o imaginário, pela via onírica se tangem, se unem mutuamente; não são sobrepostos, mas complementares em suas diferenças. O filósofo da imaginação criadora percorre o universo dos sonhos e devaneios buscando apreender o ser em sua originalidade, iluminar a consciência e registrar a polifonia dos sentidos que despertam

e se harmonizam no devaneio poético. Nesse sentido, uma concepção do real que não se interessar pelo onírico, despoja-se de alguns dos interesses que conduzem ao conhecimento.

O que a obra de Pablo Picasso ensina ao educador

E ao meditar sobre essas leituras, indago: e o educador, como concebe seu trabalho de formação do homem? Há aproximações com o labor do artesão, com a lida dos poetas, dos pintores, dos músicos, dos escultores e dos dançarinos? O que o educador aprende com os artistas?

Existem intelectuais que se envergonham das mãos e das atividades laboriosas. O artista, ao contrário, desconsidera os preconceitos e pelo seu arte-fazer testemunha vivencialmente o significado humano do trabalho. Os gestos das mãos dos artistas, alçados à dimensão do símbolo, representam a consciência do fazer e do criar a partir de um devaneio. Há uma sabedoria manual na experiência única do artista que engendra a beleza e que nos traz um amplo campo de reflexão. É a expressão da liberdade e da transgressão. O educador que se aproxima da dimensão estética, não por meio dos livros, mas por meio do diálogo com a linguagem baseada na experiência dos próprios artistas, modifica o gesto pedagógico. Transforma-se o trabalho do educador que observa o gesto transgressor e sensível do artista.

O conhecimento construído a partir da obra de Pablo Picasso talvez possa resumir-se na afirmação de que a arte é outro modo de conhecer a realidade, e o trabalho do educador poderá tornar-se mais denso, mais criativo, mais sensível e mais amplo se alcançar esse sentido da criação artística e apreender seus valores. O contato com a arte e o sentimento estético traz um resultado transcendental. Ele é a beleza, e hoje eu a reconheço não apenas nas criações dos poetas, dos músicos, dos escultores, dos bailarinos ou dos fotógrafos, mas a encontro no próprio ato de criação humana.

Além disso, a obra do pintor espanhol questiona e estimula a indagação. Nesse contexto, o artista ensina a constante busca, a atitude crítica, inovadora, transgressora e de ruptura. Quando penso em uma universidade crítica e não produtivista, observo os ensinamentos dos artistas. Se a academia quiser formar educadores que superem a mera transmissão de informações, a erudição formal e distante, a transposição de conhecimentos, e sejam educadores que estimulem o pensar e o sentir, precisamos nos

aproximar dos que, em uma dimensão mais humanista, expressam não só a beleza, mas os valores densos, ambivalentes e polissêmicos que a arte nos proporciona.

Penso a educação hoje como um empreendimento que envolve emoções, imaginação e sensibilidade. A perspectiva que deve animar a escola é a que remonta também à verdade, à beleza e à moralidade, além de considerar as dimensões política, cultural e pedagógica presentes nas teorias e nas práticas educativas. Se a educação não tiver essas faces, corre o risco de ser ineficaz ou de ser eficazmente desumana.

Considerações finais

É em um cenário de realidades conceituais, poéticas e artísticas, das quais Pablo Picasso provavelmente tem mais consciência do que qualquer outro artista de sua época, que se deve entender o conceito de homem e de mundo que ele expressa em sua obra. Um mundo caótico, fugaz, que contesta os paradigmas na arte e na literatura, enaltece a liberdade e que também é, muitas vezes, poético, erótico e metafórico. Um mundo também de muitos conflitos políticos, ideológicos e econômicos. Época de guerras, de novas perspectivas no âmbito das ideias como a psicanálise, o marxismo e a teoria da relatividade. Ele conseguiu captar em sua obra aquilo que a cosmovisão de seu tempo tinha de mais significativo: a desconstrução. Não é possível enquadrar Pablo Picasso em um movimento, porque ele é exatamente a ruptura.

Admirada, indaguei o porquê da existência do mundo imaginário de Picasso; espantada, perguntei sobre o modo de ser desse universo do mestre espanhol. Proclamo meu arrebatamento, apresentando um testemunho de quem somente ama aquilo que a maravilha. Repetindo palavras que Bachelard profere em um ensaio sobre o trabalho de Simon Segal, afirmo que busquei contemplar o que estudei, admirar antes de compreender, dedicar-me ao que me encantava, para, depois, pensar. “O mundo é constituído pelo conjunto das nossas admirações. [...] Admira primeiro, depois compreenderás”, afirma Bachelard (1996: 182).

A experiência imaginária predominante se fez com a linguagem pictórica — conotativa, subjetiva, simbólica — em que a poíesis se sobressaia como espaço singular das imagens e metáforas. Assim, por meio das experiências criadoras da arte do pintor de Málaga, vivi a apreensão do sentido da condição humana nas diversas mostras visitadas.

Penso que a arte nos ensina um poder de transgressão que aparece de uma forma negativa e que do lado positivo é a liberdade do ser. O artista é um gesto de transgressão. A Arte é exatamente isso, ou ela vira uma receita, pedaços de uma coisa que constrange.

Toda a experiência vivida durante o processo de devaneio e estudo tornou-se estímulo para embasar questões que se aprofundaram e que emergem das reflexões construídas. Tais perguntas referem-se às interações arte e educação, à compreensão da arte como conhecimento e ao sentido da educação da sensibilidade, dimensão minimizada no ato educativo em nossas escolas. Pensar a educação por meio de Pablo Picasso foi para mim uma experiência de abrir a mente ao entendimento de que o artista calibra o gesto pedagógico.

Referências bibliográficas

- Abreu-Bernardes, S..(2010). As dimensões estética e política da formação de professores para a rede pública municipal de Uberaba – MG. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 5, p. 205-212, dec..
- Bachelard, G. (1996). *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1998). *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bosi, E.. (1994). *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kirk, G.. S. Raven, J. E. e Schofield, M..(1994). *Os filósofos pré-socráticos: história crítica com seleção de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Larrosa, J.. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan.-abr.
- Meireles, C.. (1994). *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Picasso, P.. (1938). *Fazendeira e nu, rodeada de galinhas*, carvão e óleo sobre tela, 120 x 235 cm. Coleção do *Musée National Picasso*, Paris.
- _____. (1939). *Gato pegando um passarinho*, óleo sobre tela, 100 x 81 cm. Coleção do *Musée National Picasso*, Paris.
- _____. (1938). *Homem com chapéu de palha e sorvete de casquinha*, óleo sobre tela, 61 x 46 cm. Coleção do *Musée National Picasso*, Paris.
- _____. (1937). *Guernica*, óleo sobre tela, 349,3 x 776,6 cm. Coleção do Museo Centro de Arte Reina Sofía, Madri.
- Rilke, R. M.. (1993). *Poemas*. Seleção, tradução e introdução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rosa, J. G.. (2001). *Grande Sertão: Veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,
- Sontag, S.. (1987). *Contra a Interpretação*. Porto Alegre: L&PM.

Agradecimento: FAPEMIG

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA E O GESTO PEDAGÓGICO

Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes
Oswaldo Freitas de Jesus
Fernanda Telles Márques

Universidade de Uberaba

abrebernardes@terra.com.br
freitasdejesus.osvaldo09@gmail.com
fernanda.marques@uniube.br

RESUMO: Este texto discute a complementaridade entre o ato pedagógico de formação humana e a força propulsora da imaginação poética, na perspectiva teórica de Gaston Bachelard. Tem por objetivo desvelar o sentido da experiência docente que dialoga com a expressão artística, e para isso realiza-se uma leitura hermenêutica de algumas obras do filósofo que se identifica como fenomenólogo das imagens poéticas. Esse filósofo do devaneio é um grande motivador para as discussões pedagógicas contemporâneas. Ressalte-se, no entanto, que o tema educação não é discutido em sua obra de maneira explícita, mas é desenvolvido por meio da ideia de formação. Dentro desse limite, afirma-se que, segundo ele, para formar o aluno, é imperioso considerar a imprevisibilidade, a ruptura, a retificação do saber anterior e, por meio de uma imaginação criadora, sonhar uma nova realidade. Há um ponto a atingir que é imaginado pelo homem que devaneia, e que deve nortear a metamorfose humana. A instituição escolar é, por conseguinte, um locus de transformação, de renovação e não apenas de instrução. Sua tarefa é de sobrehumanidade. Somente por meio da trilogia razão, imaginação criadora e devaneio poético será plausível originar a *sur existence*, anseio do gesto pedagógico que se propõe formador.

Introdução

Este texto aborda as relações entre imaginário e formação humana, na perspectiva teórica de Gaston Bachelard (1884-1962). O objetivo definido é desvelar o sentido da experiência docente que dialoga com a expressão artística, e para isso realiza-se uma leitura hermenêutica de algumas obras do filósofo que se identifica como fenomenólogo das imagens poéticas. No próprio pensamento bachelardiano justifica-se este estudo, pois se entende que é necessário analisar filosoficamente o devir do pensamento, o que significa questionar sua própria constituição, desvendando seus problemas, implicações e soluções originais, num movimento em que a razão suplanta a si mesma sucessivamente, sem nunca obter uma síntese decisiva. Assim, o pensamento científico demanda uma razão desassossegada e controvertida, unida à imaginação, em uma procura incessante do novo. Essa razão deixa-se absorver pelo devaneio com o objetivo de vislumbrar o impensável, pois pensa que não há um único método para apreender a

realidade. Provocada pela imaginação, a razão constituída torna-se aberta, criadora, agressiva. Se o racionalismo vê com nitidez o afastamento entre razão e imaginação, a via das ideias quiméricas as percebe como complementares. Considera-se que os devaneios poéticos impulsionam o sujeito a um movimento ascensional e essa mobilização para elevar-se instiga o ser num movimento vertical.

Parte-se da questão: como a imaginação criadora contribui para a (trans)formação do sujeito no processo educativo? Para fundamentar essa pergunta, dialoga-se com o método fenomenológico bachelardiano, em obras caracterizadas como de vertente poética e realiza-se uma pesquisa bibliográfica e uma leitura hermenêutica de obras de Bachelard enquanto fenomenólogo.

Um filósofo professor

Bachelard percorreu um longo caminho até chegar à filosofia. De origem camponesa, nascido em Bar-sur-Aube, formou-se numa província rústica francesa e passou sua infância em contato com a natureza — o que parece ter correlação às concepções filosófico-poéticas sobre o imaginário a partir da materialidade dos elementos. Poeticamente ele descreve seu lugar de origem:

Nasci numa região de riachos e rios, num canto da Champagne povoado de várzeas, no Vallage, assim chamado por causa do grande número de seus vales. A mais bela das moradas estaria para mim na concavidade de um pequeno vale, às margens da água corrente, à sombra curta dos salgueiros e dos vimeiros (Bachelard, 1942: 8).

E o filósofo-camponês, envolto em experiências adquiridas em diálogo direto com a natureza, diz de seu deleite: “meu prazer é ainda acompanhar o riacho, caminhar ao longo das margens, no sentido certo, no sentido da água que corre, da água que leva a vida alhures, à povoação vizinha” (Bachelard, 1942: 8).

A menção ao lugar de origem é simbólica. O tom sentimental não encobre um pensamento mais profundo. É nas cenas de seu outrora que Bachelard materializa os seus devaneios: ao recordar seus sonhos à margem do rio, ele percebe que a imaginação devaneia sobre as águas, sobre qualquer água, não necessariamente as do seu vale de Bar-sur-Aube. “Não posso sentar perto de um riacho sem cair num devaneio profundo, sem rever a minha ventura... Não é preciso que seja o riacho da nossa casa, a água da nossa casa. A água anônima sabe todos os segredos (Bachelard, 1942: 9).

A obra de Bachelard é marcada claramente pelos lugares que habitou e pelos períodos que são ligados a esses espaços. Algumas reflexões fugitivas e raras, que o filósofo nos oferece, por exemplo, em torno de seu convívio com elementos da natureza, ou os testemunhos que dá ao longo de sua vida, são provas incontestes dessa afirmação. As descrições de sua cidade natal, e de outros cenários em que ele habitou, são acompanhadas de palavras de devaneio que nos reconstituem os locais percorridos durante a sua existência, e que alimentaram os seus sonhos.

O lago, a lagoa e a água adormecida, pela beleza do mundo que refletem, e as lembranças que proporcionam, despertam a imaginação. Bachelard, poeta, diante da água não faz como o pintor que a retrata em uma tela ou gravura. Ele vai sempre além do real. A poesia continua e transpõe os encantos do mundo.

Em suas lembranças, o filósofo das palavras demonstra “pela chama [do fogo] uma admiração natural, ousado mesmo dizer: uma admiração inata. A chama determina a acentuação do prazer de ver algo além do sempre visto. Ela nos força a olhar” (Bachelard, 1961: 11). As leituras e os escritos diante do fogo constituem, mais do que um deleite, uma reflexão posta à frente de um elemento cósmico pleno de significados, em que o psiquismo se eleva.

Um aluno, Georges Jean, faz uma descrição do Bachelard-professor:

Bachelard [...] passava de uma reflexão epistemológica densa e complexa [...] durante as primeiras horas, para deslumbrantes variações sobre a imaginação “do ar”. [...] O que o distinguia do teórico era a entonação, certa paixão e alento; a mesma paixão e o mesmo alento que o animava quando se referia (...) aos sonhos de voar ou à flor azul de Novalis (Jean, 1989: 11-12).

Essa imagem é análoga ao retrato que dele se constrói a partir da leitura de seus livros: a instigação ao pensamento, o despertar da imaginação, o discurso aberto ao diálogo, à descontinuidade.

Em Bachelard a meditação pedagógica é um tema recorrente, não é um pensamento ocasional. Os textos bachelardianos buscam manter uma relação dinâmica com a experiência de sala de aula. Cada obra parece uma tentativa de responder a inquietações e a questionamentos pedagógicos. O homem empenhado em uma cultura científica é um eterno escolar; a escola constitui o modelo mais elevado da vida social e nela as referências sociais são fundadas sobre uma vontade de saber juntos e uns com os outros. A utopia pedagógica do filósofo-professor consiste em uma sociedade feita pela

escola, por uma escola continuada, por uma escola em que se condensam duas figuras: o pesquisador e o poeta. É a partir de junções dessa natureza que se reconhece nas ideias bachelardianas um romantismo da razão, uma filosofia da imaginação criadora, que se confunde com o dinamismo formador dos conceitos científicos e das imagens poéticas.

Epistemología bachelardiana

Para melhor compreender o pensamento de Bachelard é necessário ressaltar alguns segmentos de sua trajetória e do contexto em que ele escreveu suas teorias. O filósofo de Bar-sur-Aube foi contemporâneo de Husserl (1859-1938), que se propôs estabelecer uma base segura e liberta de pressuposições para as ciências e, de modo especial, para a filosofia — o método fenomenológico. Foi aluno de Brunschvicg (1869-1944), para quem a tarefa da filosofia versaria sobre um esforço de pura reflexão. Bachelard viveu em um período de rediscussão da ciência, de crise da verdade que o homem poderia alcançar. Na física, questionava-se a teoria da relatividade. Afirmava-se que o conhecimento científico está sempre em construção. Assim, nenhuma teoria esgotaria a verdade, o que era uma postura revolucionária para a época.

Bachelard é também contemporâneo do movimento surrealista que tematiza o sonho, a loucura, o maravilhoso, os estados alucinatórios, e se inspira no funcionamento do inconsciente proposto por Freud (1856-1939). Ao postular o conceito de inconsciente, ao afirmar que não é tão absurdo o que os sonhos nos dizem, Freud está lembrando que há outras explicações do real profundo além da razão. Todavia, no campo da psicanálise, Jung (1875-1961), seu correspondente, foi o maior interlocutor. Bachelard foi igualmente contemporâneo de Bergson (1859-1941), de quem divergiu sobre ideias acerca do tempo, assim como o fez a respeito dos conceitos de Sartre (1905-1980) sobre a imaginação.

Análogas às ideias de sua época, as teorias de Bachelard sempre despertaram polêmicas, pois ele desenvolveu suas teses por meio de uma crítica a muitos princípios e categorias que norteavam a filosofia das ciências de seus contemporâneos. Para o filósofo-epistemólogo, a razão tem uma história e essa história é uma demonstração de que sua trajetória é descontínua e plena de obstáculos. Desse modo, apenas uma epistemologia que parta da reflexão da própria ciência pode tornar-se adequada para

expressá-la. E é com esse espírito que Bachelard questiona as concepções sobre a ciência.

Na epistemologia bachelardiana observa-se a prerrogativa da interrogação em relação à resposta, da dúvida em relação à certeza, do indeterminado em relação ao determinado. Bachelard (1934: 151) afirma que a teoria da incerteza de Heisenberg (1901-1976) “veio pôr tudo [...] em questão”. À luz dessas ideias Bachelard declara que toda certeza deve ser continuamente questionada pelo pensamento filosófico-científico e essa atitude deve fazer parte do método utilizado pelos filósofos da ciência.

Ao ressaltar a contingência da verdade e do erro, Bachelard instrui que o como ensinar se sobrepõe ao objeto ou matéria ensinados. Isso contraria a concepção pedagógica de que o conteúdo ensinado contenha sua verdade, independentemente do modo como é ensinada. O Professor Bachelard compreende que o processo de formação do espírito científico é sempre renovado e é preciso criar possibilidades sempre abertas para que o diálogo, a discussão e a polêmica existam. Essas instâncias são salutares ao processo de busca de cientificidade e à construção do conhecimento.

Os conceitos da epistemologia bachelardiana apontam para a interação ciência e filosofia, postulada por Bachelard: “os diferentes problemas do pensamento científico deveriam, pois, receber diferentes coeficientes filosóficos” (1940: 8). Só meditando sobre as noções científicas, será possível alcançar maior clareza dos limites das definições, das hipóteses, das experiências, da ciência, enfim. Contudo, tal reflexão deve constituir-se como uma “filosofia aberta”, ou seja, na “consciência de um espírito que se funda trabalhando sobre o desconhecido, procurando no real aquilo que contradiz conhecimentos anteriores” (Bachelard, 1940: 7).

Dessas palavras entende-se que é preciso analisar filosoficamente o devir do pensamento, o que significa questionar sua própria constituição, desvendando seus problemas, implicações e soluções originais, lançando-o para o vir-a-ser, num movimento em que a razão suplanta a si mesma sucessivamente, sem nunca obter uma síntese decisiva. Assim, o pensamento científico demanda uma razão desassossegada, unida à imaginação, engajada na produção criativa e na procura incessante do novo. Essa razão controvertida e criadora, que opta pelo objeto não determinado, deixa-se absorver pela imaginação com o objetivo de vislumbrar o impensável, pois pensa que

não há um único método que dê conta sozinho de apreender a realidade. Para o filósofo do devaneio, só podemos conhecer cientificamente aquilo que sonhamos um dia.

A fenomenologia da imaginação

Na época em que Bachelard dedicava-se integralmente ao estudo da filosofia da ciência, ele dirigiu-se aos colegas, esclarecendo: “aos cientistas, reclamaremos o direito de desviar por um instante a ciência do seu trabalho positivo, da sua vontade de objetividade, para descobrir o que permanece de subjetivo nos métodos mais severos” (1940, p. 8). Nesse momento, a inquietude do pensador o levava a um esforço de ultrapassagem dos limites da filosofia da ciência.

A partir de “*La psychanalyse du feu*” (2011), propõe-se analisar um problema que a atitude objetiva jamais conseguiu realizar: o aprisco poético “onde os devaneios substituem o pensamento” e os “poemas ocultam os teoremas”. Entende que, para alcançar a existência de outra realidade, a dos sonhos e da fantasia — tão real e lógica como a exterior, porém estranha ao saber científico de seu tempo — é preciso dedicar-se ao devaneio poético, determinando “uma fenomenologia do imaginário onde a imaginação é colocada no seu lugar, no primeiro lugar” (Bachelard, 1999: 8).

A razão que proclama como fenomenólogo é dotada de liberdade comparável à atitude que o movimento surrealista manifesta em suas criações artísticas. No período em que re-elabora sua concepção de razão, aproximando-a da imaginação, em uma dinâmica do pensamento que procura uma intuição repentina além do conhecimento lógico, Bachelard assim se expressa:

É preciso restituir à razão humana sua função de turbulência e de agressividade. Assim é que se contribuirá para a fundação de um surracionalismo, que multiplicará as oportunidades de pensar. Quando esse surracionalismo houver encontrado sua doutrina, poderá ser posto em relação com o surrealismo, pois a sensibilidade e a razão terão recuperado, juntas, sua fluidez. O mundo físico será então experimentado por meio de novas vias. Compreender-se-á de modo diferente e sentir-se-á de modo diferente (Bachelard, 1940: X).

Esse pensar por meio de e com a imaginação criadora é o que se entende por surracionalismo na linguagem bachelardiana. O pensador de *Vallage* incorpora as inquietações dos surrealistas na problematização que eles fazem da razão, ao não lhe conferirem uma instância soberana e autônoma, ao realizarem a exaltação do sonho, do inconsciente, do ilógico como ainda se fazia, sobretudo, nessa época. Provocada pela

imaginação, a razão constituída torna-se aberta, criadora, agressiva.

Se o racionalismo vê com nitidez o afastamento entre razão e imaginação, a via das ideias quiméricas as percebe como unidas reciprocamente e complementares. Ao “surrealizar a liberdade racional”, o surracionalismo proposto por Bachelard realiza a confluência entre imaginação e razão, e é essa nova dimensão do entendimento que ele assume na maturidade de sua vida.

O sonhador de devaneios, o que sonha na vigília é consciente de que é ele que sonha o devaneio; é ele que está feliz, pois devaneia sem estar “obrigado a pensar” (Bachelard, 1999: 21-22), já o “o sonho noturno é um sonho sem sonhador” porque nesse sonho, somos incapazes de conhecer a nós mesmos. É aos poetas que o sonhador solicita objetos poetizados pelo devaneio, porque a imagem poética possui um sentido que necessita ser identificado para compreender a realidade.

A experiência imaginária predominante do filósofo das palavras escritas se faz com a linguagem literária — conotativa, subjetiva, simbólica — em que a poesia se sobressai como espaço singular das imagens e metáforas. Por meio das experiências imaginárias com o texto poético, depara-se com as diversas possibilidades de interpretação das imagens apresentadas no poema. Pela análise das obras poéticas, é interpretada a inserção do homem no mundo pela poetização dos elementos materiais, do mundo da vida, do mundo vivenciado pelos homens, recorrendo à imaginação material.

O filósofo-professor traz, para a realidade concreta, o mundo que Husserl colocava entre parênteses e constitui, no domínio da imaginação, uma categorização das diferentes imaginações materiais conforme elas se agreguem ao fogo, ao ar, à água ou à terra. Se toda poética precisa ganhar elementos de essência material, é ainda a essa classificação pelos elementos materiais fundamentais que se devem incorporar mais intensamente as almas poéticas. É necessário que um devaneio descubra “sua matéria, é preciso que um elemento material lhe dê sua própria substância, sua própria regra, sua poética específica”, para que resulte em um texto escrito (Bachelard, 1942: 4). Os quatro elementos de Empédocles são fontes perenes para os devaneios criadores, as fantasias poetificantes dos grandes poetas. Em período posterior de estudos, Bachelard ultrapassa a fase de reflexão junto às imagens do mundo material e dedica-se à

imaginação criadora livre e transgressora. Tem-se, assim, caracterizada a obra criadora do espírito humano, a fantasia poetificante.

“Filósofo solitário”, “sonhador isolado” são expressões de Bachelard referindo-se a si próprio. Para ele, a solidão restitui a meditação primeira. Por essa concentração, as sínteses construídas compõem um mundo complexo. Mas antes dessa complexidade, é preciso compreender o quanto o mundo é intenso. “Assim, acreditamos que antes das grandes metafísicas sintéticas, sinfônicas, deveriam aparecer estudos elementares onde o deslumbramento do eu e as maravilhas do mundo seriam surpreendidos em sua mais estreita correlação”. Para o filósofo do imaginário, a meditação fantasiosa edifica um mundo, aprofundando as impressões de solidão de um devaneador (Bachelard, 1970: 66-199).

Na solitude, a chama da vela ilumina o livro do sonhador. O estudioso pensa sobre o livro que examina, mas levanta os olhos para a luz, e aí sonha, em vez de analisar ideias. O filósofo fantasia para completar o movimento do seu pensamento. Nessa alternância, busca a comunhão com as imagens oferecidas pela literatura.

Enganam-se quem pensa que Bachelard elabora argumentações de cunho filosófico para apresentar pressupostos e filiações teóricas. Ele simplesmente declara que escolheu a fenomenologia “na esperança de reexaminar com um olhar novo as imagens fielmente amadas, tão solidamente fixadas na minha memória que já não sei se estou a recordar ou a imaginar quando as reencontro em meus devaneios (Bachelard, 1999: 2).

Essa fenomenologia é o próprio Bachelard (1993: 2) que a denomina “fenomenologia da imaginação” ou “fenomenologia da alma”, e ao mencioná-la, já diz também o que para ele constitui o fenômeno a ser estudado: a imagem poética. “[...] É preciso chegar a uma fenomenologia da imaginação. Esta seria um estudo do fenômeno da imagem poética quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade”.

Nessas frases existe uma síntese do que é a fenomenologia bachelardiana. Sem preocupar-se em empregar termos científicos, se expressa utilizando termos comuns aos poetas: coração, alma. Na fenomenologia ele encontra o método para aprofundar-se nas imagens que os poetas lhe proporcionam. Talvez seja mais pertinente dizer o olhar bachelardiano, um modo sensível, abrangente e profundo de acercar-se da realidade. Ele

faz uma apropriação criadora do pensamento fenomenológico e propõe o seu modo de apreender o real por meio da imagem poética.

A imaginação criadora leva o filósofo a propor uma forma de apreender o mundo, e, portanto, o que ele desenvolve é uma questão da possibilidade do conhecimento, como esse é possível por meio da imaginação criadora, do maravilhamento diante da palavra do poeta. Se o filósofo sonhador tem inicialmente a ambição de ser um leitor cúmplice da rêverie do escritor, num processo alquímico pelo qual passa seu pensamento, termina por se tornar criador ao descobrir que a imagem inaugura um mundo, fecunda pensamentos.

A fenomenologia bachelardiana “não é uma descrição empírica dos fenômenos”, mas é um modo de apoderar-se do vigor da experiência individual para realizar a descrição. O fenomenólogo, ajudado pelo que traduz em versos as emoções e os saberes, deve intervir para vivenciar a “intencionalidade poética”, para encontrar a abertura consciencial do texto poético. A fenomenologia é o método da imaginação criadora, a que vai ao âmago do ser. A imagem é produto da alma, da emocionalidade do ser e, sendo assim, apenas uma fenomenologia da alma é capaz de alcançar as imagens originárias.

Só o que possibilita esse mergulho de sensibilidade é o texto literário em que a imaginação se revela como verdadeira força do psiquismo humano. O sentido da imagem poética alia-se ao sonho e tem o diferencial da novidade. Esses aspectos invadem os que se aproximam da poesia para apreender o sentido das criações imaginárias. Ao envolver-se e ao vivenciar as imagens poéticas escritas, exige-se a entrega ao devaneio, não a qualquer devaneio, mas ao devaneio poético, ao devaneio escrito em alma (dimensão feminina). Diferentemente do sonho noturno, “no devaneio poético a alma está de vigília, sem tensão, repousada e ativa” (Bachelard, 1993: 6), apta a perceber a realidade específica da imagem poética autônoma e criadora.

Diante das imagens que os poetas oferecem, o fenomenólogo sonhador busca participar da imaginação criante. Essa é a oportunidade para aprender o que os poetas nos ensinam, pois são os poetas que chegam ao âmago das coisas ao expressar o universo das imagens. Ao relacionarem-se com os seres sonhados, os poetas transformam tudo em devir, em metamorfose que modifica até o estado físico da matéria. O poeta leva o leitor para outro mundo, convidando o homem para uma viagem

imaginária pelo onírico. As infinitas possibilidades de ser, de expressar-se que a imaginação criadora possibilita, e que os poetas incessantemente buscam, só é possível ao homem aproximar-se por meio dos que poetizam e escrevem seus devaneios em poemas.

Da peculiaridade do modo de acercar-se do mundo por um pensamento andrógino derivam as leituras de Bachelard como epistemólogo e poeta. Encontrar um denominador comum entre animus (dimensão masculina) e anima (dimensão masculina), demonstrar a complementaridade de ambos para constituir o homem integral parece ser a tarefa de quase uma vida inteira desse filósofo.

O olhar fenomenológico bachelardiano é, em síntese, a maneira como ele vai fazendo fluir uma compreensão do próprio mistério do mundo por meio de toda a sua obra denominada noturna. Na fenomenologia, existe um método que passa por Husserl, por Merleau-Ponty, dentre outros, que é possível seguir par e passo. Bachelard vai muito além disso. Ele tem um fundamento, uma metodologia, uma organização lógica, que pode ser identificada em todos os seus trabalhos. Porém, o que mais importa é a sensibilidade, é como vai entretecendo, a partir de palavras dos poetas, a sua própria palavra de compreensão da realidade. O filósofo das palavras escritas dialoga com os poetas para apreender o sentido dos seres a que dirige sua intencionalidade.

A (trans)formação ascensional do sujeito

A meditação pela poética do fogo é recorrente na obra de Bachelard, como se nota nos próprios títulos de alguns livros como “*La psychanalyse du feu*” (2011) e “*La flamme d'une chandelle*” (1961). Apesar da ênfase do filósofo da imaginação ao tema, dedicamo-nos nesse item a comentar apenas o sentido do fogo no Complexo de Prometeu.

Como relacionar esse complexo ao significado de metamorfose ascensional, uma das dimensões do pensamento bachelardiano?

Segundo o mito grego inspirador do conceito bachelardiano, os primeiros homens aspiravam uma transformação, uma evolução, eles queriam romper seus limites, eles desejavam a vida. Prometeu, então, aproximou-se da carruagem de Febo (o Sol) e incendiou uma tocha. Com ela, entregou o fogo para os primeiros seres da humanidade, o que lhes deu a possibilidade de dominar o mundo e seus habitantes. O fogo é, assim, a metáfora do devir que se acredita possível.

É preciso observar que o sentido do fogo é muito mais social do que natural, fato que nem sempre foi notado, segundo o filósofo. Para fazer essa observação, o filósofo da imaginação criadora não invoca o papel do fogo na era primitiva, nem ressalta a complexidade de sua conservação. Ele chama a atenção para o fato de que o respeito ao fogo é ensinado. Assim ele integra o processo educativo do espírito civilizado, não sendo um gesto submisso que se realiza naturalmente.

Se a criança aproxima sua mão do fogo, seu pai lhe dá um tapa nos dedos. [...] Seja esse fogo chama ou calor, lâmpada ou fogão, a vigilância dos pais é a mesma. Inicialmente, portanto, o fogo é objeto de uma interdição geral; donde a seguinte conclusão: a interdição social é nosso primeiro conhecimento geral sobre o fogo (Bachelard, 2011: 17).

No decorrer do tempo, os relatos sobre o perigo de incêndio e de queimaduras substituem o castigo físico paterno e o conhecimento natural é vinculado ao conhecimento social. Mas junto à interdição social, constrói-se a desobediência. Tal qual Prometeu, a criança transgride e rouba fósforos. E o faz porque quer fazer como o pai. Quer ser mais, deseja conhecer mais. Ao relacionar o roubo do fogo à vontade de saber, nosso filósofo propõe “agrupar, sob o nome de complexo de Prometeu, todas as tendências que nos impelem a saber tanto quanto nossos pais, mais que nossos pais, tanto quanto nossos mestres, mais que nossos mestres (Bachelard, 2011: 18).

O filósofo de *Champagne* pensa que o homem se define pelo conjunto de tendências que o levam a ultrapassar a condição humana. O homem tem um destino de transmutação, de busca de transcendência. Essa procura é também uma superação de limites, de suplantar tradições, e o fogo é a metáfora de sua metamorfose, de sua sempre busca de libertação e de sua atividade criadora.

Se Husserl propõe a descrição exaustiva do ser para atingir o eidos, o filósofo do devaneio sugere analisar como o imaginário se desvela nos contatos com os elementos naturais, como o fogo.

Por meio das imagens devaneantes, o pensador de *Bar-sur-Aube* busca o eidos, o núcleo invariante da chama do fogo e o alcança: é a ideia de metamorfose, de transformação. Os devaneios poéticos junto à chama impulsionam o sujeito a um movimento ascensional. Essa mobilização para elevar-se é uma das faces originárias da imaginação criadora que instiga o ser num movimento vertical. Verticalidade que é enfatizada em suas reflexões diante do fogo, como se lê a seguir: A fantasia verticalizante é a mais libertadora das fantasias. Não há melhor meio para sonhar bem

do que sonhar com outro lugar. Porém, o mais decisivo dos outros lugares não é o outro lugar que fica acima? (Bachelard, 1961: 60, grifos do autor).

A chama, frágil vertical, é a metáfora para a busca de superação, para o ato de ascensão a que aspira todos os homens. Ao devanear diante do fogo, o sujeito liberta-se do seu cotidiano, volta-se para o alto, para o que lhe é superior — como o fez Prometeu — transforma-se e procura os sonhos imaginados. É, então, o imaginário a constante companhia para buscar a superação de si, o ultrapassar criador em direção ao ser pleno, à formação humana integral da pessoa — eis a grande contribuição de Bachelard.

Segundo César (1999: 128-129), é adequado dizer que na “*La psychanalyse du feu*” (2011) Prometeu é o símbolo do homem criador, do super-homem, da audácia. O ser mitológico representa a coragem, o idealismo, a mudança, “cifras da perpétua metamorfose do ser e a expressão do seu vir-a-ser”, que se concretizam por meio dos devaneios poéticos. A meditação do filósofo-poetizador o leva a desvendar uma metafísica poética do homem, enquanto esse existe em direção a um ser mais.

O devaneio poético e o processo pedagógico

Uma das dimensões da importância do pensamento de Bachelard para o campo de estudos da Educação é o acontecimento da aprendizagem enquanto viabilizadora de uma experiência de metamorfose, de formação e de transformação humana. O filósofo da imaginação lembra que o aluno não vem à escola para adquirir uma cultura, ele vem para transformar sua cultura, para demolir os obstáculos já cristalizados pela vida cotidiana. Consequentemente, é preciso desenvolver um processo educativo de mobilização permanente, substituindo um saber fechado por um conhecimento aberto (Bachelard, 1999: 23).

De modo inverso ao que a tendência tradicional apregoa, a relação professor-aluno não é uma relação de poder, em que o mestre julga-se detentor do conhecimento. Para o professor-filósofo, o educador deve “dialetrizar a experiência” (1999: 21), propor o diálogo, inquietar a razão, ensinar o educando a inventar, a questionar, a buscar o novo, a se transformar.

A inseparabilidade entre ensinar, aprender e criar é dada pela força do devaneio, aquele que toca a imaginação criadora e faz alunos e professores — sonhadores despertos — a querer metamorfosear o mundo e a própria vida. O cogito poético conduz

o sujeito a um mundo sonhado, imaginado onde a experiência poética é produzida e não reproduzida.

A consciência do sonhador afirma-se no encontro com o mundo imaginado e a partir daí, abre-se para a liberdade. Nas sutilezas da função do irreal reúnem-se os seres e os sonhos em torno do sonhador. Sonhos que dão ao homem a ilusão de ser mais do que é. “Assim, sobre o menos-ser que é o estado de relaxamento no qual se forma o devaneio, se desenha um relevo — um relevo que o poeta saberá inflar até torná-lo um mais-ser” (Bachelard, 1999: 146). A imaginação criadora produz o sonho de que fala o filósofo e esse sonho abrange aquele ponto ascensional que o sujeito aspira e para o qual quer se metamorfosear para atingir.

Na tentativa de uma síntese, afirmaria que em uma “ontologia do bem-estar”, a que dá ao sujeito “nuanças de uma felicidade cósmica” (Bachelard, 1999: 146-147), o homem sonha em tornar-se mais-ser. Este mais-ser é imaginado, devaneado pela imaginação criadora. São os poetas que sonham essa irrealidade e convidam o homem a torná-la real por meio do devaneio poético. O fundamental é compreender que o sonho eleva o homem a se transformar.

Trago, assim, para este texto uma discussão fundamentada em alma, com a metafísica da imaginação poética, do devaneio operante, propostos pela fenomenologia bachelardiana. Formar um homem uni-dual, leitor e pensador dos conceitos científicos e do devaneio poético, constituinte de um todo apolíneo-dionisíaco, pode ser uma oportuna sugestão para os que permanecem encantados com o gesto pedagógico.

Referências bibliográficas

- Abreu-Bernardes, A. T. (2011). A poiésis do professor-filósofo. In: Souza, R. C. C. R.; Magalhães, S. M. O.. *Professores e professoras- formação: poiésis e práxis*. Goiânia: Editopra da PUC Goiás.
- Bachelard, G.. (1934). *Le Nouvel esprit scientifique*. Paris: Alcan.
- _____. (1940). *La philosophie du "non" : essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.
- _____. (1942). *L'eau et les rêves : essai sur l'imagination de la matière*. Paris: José Corti.
- _____. (1961). *La flamme d'une chandelle*. Paris: PUF.
- _____. (1970). *Le droit de rêver*. Paris : PUF.
- _____. (1999). *La poétique de la rêverie*. 5. ed. Paris: *Quadrige/Presses Universitaires de France*.
- _____. (2011). *La psychanalyse du feu*. Paris: Gallimard.
- _____. (2012). *La poétique de l'espace*. Paris: PUF.

César, C. M.. (1996). *A hermenêutica francesa: Bachelard*. Campinas, SP: Alínea.

Jean, G.. (1989). *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

Agradecimento: OBEDUC/CAPES, FAPEMIG

UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE A EXTENSÃO VERBALIZADA DA SEQUÊNCIA NUMÉRICA POR CRIANÇAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA NO SUMBE, KWANZA-SUL, ANGOLA

Pedro Cardoso da Silva
Pedro Palhares

Universidade Katyavala Bwila
Universidade do Minho

pedriscasilva@hotmail.com
palhares@ie.uminho.pt

RESUMO: Este estudo é parte de uma pesquisa de doutoramento em Estudos da Criança – Matemática Elementar. A sequência numérica verbal é uma competência a desenvolver no Jardim de Infância que se reconhece muito importante para a passagem para a escolaridade. Existem vários estudos que identificam quer a extensão quer a profundidade da sequência em países como os Estados Unidos e mais recentemente Portugal. Em Angola ainda não houve estudos sobre o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à sequência. Existe aliás algum desconhecimento da realidade no jardim de infância no que respeita ao desenvolvimento matemático. Assim, desenhou-se um projeto que tinha por fim o estudo sobre a aplicação das orientações curriculares nos eventos de educação matemática no ensino do número no jardim de infância em Angola e suas consequências na aprendizagem das crianças dos 5 aos 6 anos de idade. Recolhidos os primeiros dados e realizado um primeiro seminário junto de educadoras e vigilantes, estamos em condições de apresentar os primeiros resultados comparados e reflexões, referentes à questão específica da extensão da sequência.

Introdução

A sequência numérica verbal é uma competência a desenvolver no Jardim de Infância que se reconhece muito importante para a passagem para a escolaridade.

As consequências da aplicação das orientações curriculares na educação matemática no Jardim de Infância, no que diz respeito à aprendizagem do conceito de número pelas crianças dos 5 aos 6 anos de idade em Angola, vem a ser a grande preocupação nesta investigação, por serem poucos ou nenhum os estudos feitos nesta área em Angola.

Neste contexto, uma das linhas de estudo que mais se tem destacado nesta investigação é o estudo sobre a aplicação das orientações curriculares nos eventos da educação matemática no Jardim de Infância, no âmbito do conceito de número em Angola, e suas consequências na aprendizagem das crianças dos 5 aos 6 anos de idade.

O trabalho de investigação está sendo feito num Jardim de infância, sito na cidade do Sumbe, província do Kwanza-Sul em Angola.

A prossecução desse trabalho de investigação científica conta com a Bolsa de estudos do INABE, a participação da Direção do Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe (D/ISCED/S/UKB) da Universidade Katyavala Bwila, conta ainda com a participação da Direção Provincial da Reinserção Social do Kwanza-Sul que por sua vez autorizou a realização da pesquisa no Centro Infantil 17 de Setembro, a Direção do Centro Infantil, as Educadoras de infância, vigilantes e os encarregados de educação das dez crianças selecionadas para a pesquisa.

Enquadramento teórico

Definição prévia de termos

Currículo de Educação e cuidados na primeira infância - é o manual do currículo nacional orientado para a uniformização das atividades para a Primeira Infância. É o documento orientador que permite que as crianças tenham plenas oportunidades de participar em atividades que estimulem todas as formas de desenvolvimento, criando-se assim ambientes para a educação e cuidados na Primeira Infância que promovam um desenvolvimento pleno das três áreas nucleares ou seja os domínios - afectivo-social, psicomotor e cognitivo/intelectual, (MINARS com a colaboração do UNICEF, 1992: 1).

Os eventos da educação matemática neste contexto, como dito anteriormente, referem-se à observação direta da prática diária das crianças nas atividades de educação matemática no Jardim de Infância e verificar se são ou não adequadas as orientações curriculares em vigor ou a sua aplicação.

Consequências da aprendizagem entendem-se aqui como os resultados visíveis no comportamento das crianças em relação a apropriação de conhecimentos e procedimentos que lhes permitam agrupar, classificar, seriar, distinguir e contar, e de forma mais geral, desenvolver a numeracia.

Currículo de Educação e cuidados na primeira infância

O trabalho de investigação científica a que nos propomos realizar é o estudo sobre a aplicação das orientações curriculares nos eventos de educação matemática no Jardim de

Infância, no ensino do número em Angola, e suas consequências na aprendizagem das crianças dos 5 aos 6 anos de idade.

Em sua tese de mestrado (Araújo, 2006), diz que à todas as crianças deve ser dada a oportunidade de aprender a matemática de um modo que faça sentido, tendo em conta que elas usarão de muita matemática no seu dia-a-dia. Para que as crianças compreendam a matemática deve haver ligações que permitam uma interação entre a aprendizagem das crianças e a sua relação com o meio.

Um dos objetivos da introdução de ligações, é conseguir que as crianças vejam a matemática como um jogo importante que lhes dá autonomia e conhecimentos que lhes permite resolver problemas e compreender as coisas.

Número e numeração

Entende-se por processo de aprendizagem do conceito de número, a promoção e desenvolvimento de atividades cognitivas/intelectuais de habilidade verbal e de linguagem relacionadas com a numeração e pensamento numérico. Tal como foi concebido por (Barros e Palhares, 1997), as pessoas dizem que a Matemática é a ciência do número e os matemáticos os conhecedores do número. Em parte é verdade, mas, a Matemática não é só número e aritmética, ela inclui outros ramos. Neste nível o número não deixa de ser o ponto de partida da Matemática. Sem o número não sei o que seria hoje a Matemática. Grandes matemáticos tal como Gauss deram válidas contribuições para o desenvolvimento da teoria dos números, construção de algoritmos, desenvolvimento de máquinas de calcular e computadores.

Em Angola o sistema de numeração usado é o aperfeiçoado pelos árabes, tendo sido herdado da Europa por intermédio de Portugal no período colonial.

Torna-se necessário que se façam publicações concernentes às estratégias e formas de desenvolvimento de atividades adequadas no âmbito do processo de aprendizagem do conceito de número.

Em sua investigação (Barros e Palhares, 1997), referem que se perguntarmos a alguém “O que é o número?” parece simples, mas não é simples como se pensa. Buscando alternativas para satisfazer a pergunta damos exemplos de números (o três, o quatro, etc.), ou dizemos “serve para contar” que é uma das funções do número, mas, a resposta não está dada.

Para (Kamii, 1998), o número é a relação criada mentalmente por cada indivíduo. Piaget faz uma diferença entre números perceptuais e números elementares.

Os números perceptuais são os números pequenos, até quatro ou cinco, que podem ser distinguidos através da percepção, sem qualquer necessidade de uma estrutura lógico-matemática.

Os números elementares são os números pequenos que são maiores que quatro ou cinco.

As funções essenciais do número neste nível são: medir uma coleção, produzir uma coleção e ordenar uma coleção. Já a numeração permite também expressar a medida de uma coleção.

As noções do número e numeração estão intimamente ligadas, sendo a numeração ação de enunciar e de escrever os signos com que denotamos os números, serve para expressar e dar sentido ao número. Sem a representação oral ou escrita não é possível trabalhar com o número.

A representação do conceito de número

Segundo (Kamii, 1998), a criança que já construiu o conhecimento lógico-matemático de sete e oito, é capaz de representar esta ideia ou com símbolos ou com signos.

Na representação do conceito de número, (Kamii, 1998), conclui e nós concordamos, que o objetivo no âmbito da aprendizagem do conceito de número é o da construção que a criança faz da estrutura mental de número. Uma vez que esta não pode ser ensinada diretamente, o grande desafio da educadora é encorajar o pensamento espontâneo da criança, o que não é fácil porque a maioria de nós fomos preparados para obter das crianças a produção das respostas formatadas, pelo que, a criança que pensa ativa e autonomamente em situações em que estejam presentes quantidades constrói o número.

Ora uma das formas de representar a ideia de número é através do número verbalizado e nomeadamente através da sequência numérica verbal.

A sequência numérica verbal

A sequência numérica verbal entende-se por dizer as palavras-número sequencialmente.

Há dois processos distintos no desenvolvimento da sequência numérica verbal. Um primeiro processo é o da aquisição de designações para a sequência (que leva a maior ou menor extensão da sequência) e outro o da elaboração de relações entre as designações (que implica maior ou menor profundidade de elaboração da sequência).

Segundo Palhares (2000), o trabalho de Fuson e colegas permite concluir que a construção da sequência numérica passa por cinco fases: a) nível da corda – as designações não são objeto do pensamento, são produzidas mas não são consideradas separadamente; b) nível da cadeia inquebrável – as designações isoladas tornam-se objeto do pensamento e a contagem torna-se possível; c) nível da cadeia quebrável – já não é necessário começar de princípio, a criança pode começar dum ponto qualquer da sequência que esteja nesta fase de elaboração o que é necessário para o processo de adicionar; d) nível da cadeia numerável – as designações tornam-se itens contáveis e a aritmética mental torna-se possível; e) nível da cadeia bidirecional – as designações podem ser produzidas em qualquer sentido o que é um nível de maestria.

Estratégias para Educadoras de infância

Na sua obra “Educar a criança” Hohmann e Weikart (2011), apresentam algumas estratégias para educadoras de infância no âmbito do processo de aprendizagem do conceito de número no Jardim de Infância, que a seguir descrevemos:

“- Comparar o número de objetos em dois conjuntos para determinar “mais”, “menos” e “número igual”

- Ordenar dois conjuntos de objetos efetuando uma correspondência um a um*
- Contar objetos*

Descrição do estudo

Objetivos do estudo

Os objetivos desta investigação estão subdivididos em objetivo geral e objetivos específicos (os concretos ou operacionais).

Objetivo geral

- Compreender o processo da aprendizagem do conceito de número pelas crianças no Jardim de Infância em Angola.

Objetivos específicos (concretos ou operacionais)

- Fazer um diagnóstico sobre a situação atual do processo da aprendizagem do conceito de número pelas crianças no Jardim de Infância em Angola.
- Concluir sobre as consequências da aplicação das orientações curriculares na aprendizagem do conceito de número pelas crianças no Jardim de Infância em Angola.
- Recomendar sobre o ensino, formação contínua das educadoras de infância e sobre os materiais usados.

Desenho metodológico

O desenho da investigação é qualitativo e insere-se no estudo de caso, far-se-á o estudo sobre a aplicação das orientações curriculares nos eventos da educação matemática no Jardim de Infância no ensino do número em Angola, e suas consequências na aprendizagem das crianças dos 5 aos 6 anos de idade.

(Palhares, 2000), diz que, Guba e Lincoln propõem a seguinte questão metodológica para definição pragmática: como pode o investigador (potencial conhecedor) proceder para descobrir o que ele acredita poder ser conhecido? Na continuação esclarece que a resposta a esta questão está limitada pelas respostas a outras questões anteriores. Quer dizer, não é qualquer metodologia que é apropriada.

O método adoptado para a concretização desse desígnio é o qualitativo, tendo sido escolhido o estilo estudo de caso, uma vez que sobre o assunto não há estudos feitos, importa explorar o assunto, recolher maior número de dados que permitam expandir o caso para futuros estudos. Têm vantagem os estudos qualitativos porque permitem estudar em pormenor. Foi escolhida esta metodologia por conveniência e pelo acesso na sua utilização. Outras metodologias não fariam tão sentido como esta e como o interesse é no sentido de melhorar, pode surgir a ocasião de intervir ou modificar o design sendo que num estudo de caso há mais liberdade de atuar e é mais maleável.

Em sua obra (Yin, 2010), refere que o estudo de caso é preferido no exame dos eventos contemporâneos, principalmente, quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, ou não os queremos manipular.

Segundo Yin (2010) estudo de caso parece-se com a pesquisa histórica, mas adiciona duas fontes de evidência que o historiador não tem: observação direta dos eventos sendo estudados e entrevista das pessoas envolvidas nos eventos.

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, e é especialmente adequado quando os limites entre os fenómenos e o contexto não são claramente evidentes.

A investigação de estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidências, com os dados precisados de convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

Na análise de dados trataremos de tirar conclusões sobre as consequências da aplicação do currículo na aprendizagem do número pelas crianças dos 5 aos 6 anos de idade e tentaremos aconselhar com vista a melhoria das práticas diárias nos eventos da educação matemática na referida faixa etária.

Participantes

A amostra desse estudo é constituída por uma das turmas de crianças do Jardim de infância, na faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade do Centro Infantil 17 de Setembro no Sumbe-Kwanza-Sul em Angola e o caso a ser estudado é como se processa a aprendizagem do conceito de número pelas crianças nessa faixa etária.

Na seleção das crianças teve-se em conta os seus níveis de desenvolvimento. A amostra é intencional e visa estudar as crianças em fase de transição do Jardim de infância para o 1.º ano de escolaridade. A unidade de análise será cada uma das dez crianças selecionadas da turma.

Instrumentos

Os instrumentos selecionados para a recolha de dados são: a análise documental, entrevista e observação direta. Os instrumentos similares disponíveis consultados e analisados foram: “O protocolo de observação da criança C.O.R.” (Silva, 1995) e algumas grelhas de observação/avaliação.

Análise documental

O estudo da documentação, tais como, a legislação em vigor, as orientações curriculares, programa, guias e manuais, registos de frequência das crianças, fichas de iniciação.

Entrevistas

Entrevistou-se as pessoas envolvidas nos eventos (Diretor do Centro infantil, duas Educadoras de Infância e Encarregados de Educação de sete crianças, das dez selecionadas para a pesquisa.

Observação direta

Nesta primeira fase de recolha de dados a observação direta foi realizada num período de 35 dias úteis a partir do dia 5 de Setembro até ao dia 13 de Novembro de 2012. Neste contexto refere-se a observação direta da prática diária das crianças nas atividades cognitivas/intelectuais no Jardim Infantil e verificar se são ou não adequadas as orientações curriculares em vigor. Diariamente efectuou-se a redação sobre o que se passou (Diário do investigador).

Procedimentos

No mês de Março de 2012, deslocou-se ao município do Sumbe, província do Kwanza-Sul, em Angola, propriamente ao Centro Infantil 17 de Setembro (Jardim de Infantil) onde foi bem recebido e teve a oportunidade de saber que a Direção do referido Centro e as Educadoras de Infância estavam abertos à pesquisa que se pretendia realizar. A nosso pedido nos foi fornecido o Decreto nº 17/98, de 10 de Julho, que Aprova o Regime das Instituições de atendimento à 1ª Infância, o Despacho nº 73/00, de 20 de Abril, que Aprova o Regulamento das Instituições de atendimento à 1ª Infância, Lei de base da proteção e desenvolvimento integral da criança/12, Compromisso entre o Governo, Sistema das Nações Unidas e Parceiros Sociais sobre a criança em Angola (os 11 compromissos com a criança – criança prioridade absoluta) e o Manual de Currículo de Educação e Cuidados na Primeira Infância.

Com efeito, tendo sido preparado o guião de entrevista com base na revisão da literatura, teve lugar a primeira fase de recolha de dados nos meses de Setembro, Outubro, e Novembro de 2012, iniciando com o estudo da documentação, entrevista à

Diretora, às Educadoras de Infância, aos Encarregados de Educação e observação direta das atividades cognitivas/intelectuais das crianças dos 5 ao 6 anos de idade.

O acesso ao local da pesquisa foi autorizado mediante a Credencial do ISCED do Sumbe e a Declaração de autorização da Direção Provincial da Assistência e Reinserção Social do Kwanza-Sul que autoriza a realização da pesquisa no Centro Infantil 17 de Setembro (Jardim Infantil).

Relativamente às instruções e cuidados na aplicação dos instrumentos de avaliação, os sujeitos foram esclarecidos sobre os objetivos da investigação e que os seus interesses estavam protegidos, não se iria divulgar dados pessoais, não se iria falar no nome das pessoas. Previa-se o pedido de autorização para fazer certo tipo de coisas, tais como, fotografias, filmagem, etc. e que estava salvaguardada a precisão e clareza na condução dos trabalhos para boa compreensão e melhores resultados.

Resultados

Os trinta e cinco dias de recolha de dados no campo de pesquisa foram bastante úteis na medida em que permitiram:

1. Compreender que em relação à educação matemática no jardim de infância, pensava-se que o que se devia fazer é desenvolver atividades idênticas as da 1.^a Classe, mas, em ponto pequeno.
2. O passo seguinte, em função a constatação feita, nos dias 22 e 23 de Janeiro de 2013, foi aplicado um teste às crianças, sobre sequência numérica verbal e contagem de objetos.
3. O resultado do teste aplicado às crianças derivou a aplicação de um seminário à Diretora, Vigilantes e às Educadoras de infância, sobre sequência numérica verbal e contagem de objetos.
4. O Seminário foi bem acolhido e bastante aplaudido, tendo as seminaristas solicitado que ações de formação como estas acontecessem periodicamente. Houve muita participação, questionamentos e honestamente foi dito que nunca nas suas vidas haviam ouvido falar nessa temática.
5. Está previsto para a segunda fase de recolha de dados nos meses de Agosto, Setembro e Outubro de 2013, com vista a avaliação do processo da

aprendizagem do conceito de número pelas crianças dos 5 aos 6 anos de idade, após a ação de formação dos adultos envolvidos neste processo.

6. O gráfico abaixo é um tópico da verbalização da sequência numérica livre efectuada pelas dezanove crianças testadas.

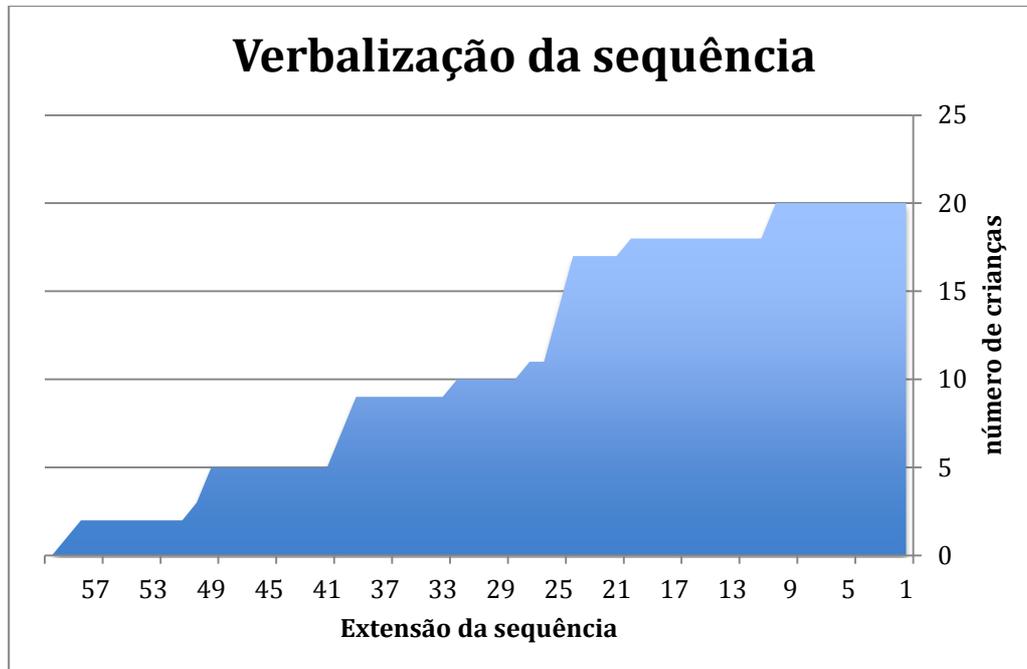


Figura 1: Verbalização da sequência numérica livre.

O máximo de palavras-número ditas pelas crianças que menos verbalizaram foi 10 e a maior palavra-número verbalizada foi a 59. Comparando esses resultados com o que acontece nos Estados Unidos e Portugal, denota-se um atraso muito grande em Angola uma vez que as crianças desses países nessa faixa etária são capazes de verbalizar até 200 ou mais.

Conclusões

Neste estudo preliminar sobre a extensão verbalizada da sequência numérica por crianças de um jardim de infância no Sumbe, kwanza-sul, Angola iniciamos entendendo que há a necessidade da melhoria do programa, definindo-se bem os objectivos e como fazer coisas para que os mesmos objectivos sejam alcançados.

Das investigações que estamos efetuando nos últimos dois anos vimos que existem vários estudos que identificam quer a extensão quer a profundidade da sequência em países como os Estados Unidos e mais recentemente Portugal e estes estudos nos fizeram compreender que muito trabalho deverá ser feito em Angola nesta área iniciando pela organização, reformulação dos currículos, programas, orientações metodológicas em como se devem desenvolver as atividades com as crianças, formação contínua das educadoras de infância e também em relação as infraestruturas por causa do afluxo de crianças numa mesma sala de atividades.

Referências bibliográficas

- Araújo, E. (2006). *Os padrões Repetitivos como Atividade de Investigação Matemática, na sala dos 4 Anos do Pré-Escolar*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga
- Barbosa, E. (2009). *A sequência numérica verbal de crianças na transição do pré-escolar para o 1º ciclo*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Barros, M. G. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. (coleção infância). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (6ª edição). (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (24ª edição). (1998). *A criança e o número*. São Paulo: Papirus editora.
- Ministério da Assistência e Reinserção Social (1992). *Manual de currículo de Educação e cuidados na primeira infância*. Luanda: Departamento de atendimento a criança.
- Palhares, P. (2000). *A transição do pré-escolar para o 1º ano de escolaridade: Análise do ensino e das aprendizagens em matemática*. Tese de doutoramento não publicada. Instituto de Educação da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Silva, M., (1995). *A lógica-matemática no jardim de infância “emergência do número”*. Departamento de ciências da educação – CEFOPE, Universidade do Minho, Braga.
- Yin, R. (4ª edição). (2010). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman

QUALIDADE DA ARGUMENTAÇÃO PRODUZIDA NO ÂMBITO DA TEMÁTICA ‘DESTRUIÇÃO DA CAMADA DO OZONO’ POR ALUNOS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE

Joana Alves
José Luís Coelho da Silva

Universidade do Minho

joanalves2@hotmail.com
zeluis@ie.uminho.pt

RESUMO: O papel da argumentação no processo de criação científica e no exercício de uma cidadania plena e responsável justifica a sua integração como uma competência essencial na educação em Ciências. É uma competência científica que se insere nas relações mútuas estabelecidas entre a identificação de problemas investigáveis, a explicação de fenómenos científicos mediante a mobilização de modelos científicos, e o uso de provas. No contexto societal, é fundamental na assunção de uma atitude participativa em debates e na tomada de decisões sobre problemáticas de cariz socio-científico. É no seio deste quadro teórico que se desenhou um estudo centrado na análise da qualidade da argumentação escrita produzida por alunos de Ciências Físico-Químicas do 9º ano de escolaridade em duas situações relacionadas com a *Destruição da Camada do Ozono*: 1) afirmar os clorofluorcarbonetos como um fator responsável pela destruição do ozono estratosférico e 2) argumentar contra o consumo de produtos com clorofluorcarbonetos. A análise em função do modelo de Toulmin das sequências argumentativas patentes nos textos dos alunos aponta um nível de qualidade argumentativa baixo, reforçando a importância da criação de ambientes de aprendizagem focalizados em práticas de argumentação.

Introdução

O papel da argumentação no processo de criação científica e no exercício de uma cidadania plena e responsável justifica a sua integração como uma competência essencial na educação em Ciências. É uma competência científica que se insere nas relações mútuas estabelecidas entre a identificação de problemas investigáveis, a explicação de fenómenos científicos mediante a mobilização de modelos científicos, e o uso de provas (Jiménez Aleixandre, 2010). No contexto societal, é fundamental na assunção de uma atitude participativa em debates e na tomada de decisões sobre problemáticas de cariz socio-científico, sendo apontada como uma característica marcante do discurso e perspectivada como uma atividade social, intelectual e de comunicação verbal e não-verbal utilizada para justificar ou refutar uma opinião sobre um dado assunto (Jiménez Aleixandre & Díaz Bustamante 2003). A argumentação confere um carácter racional ao conhecimento científico, o que potencia uma maior

aceitação por parte da opinião pública (Driver, Newton & Osborne, 2000; Sardà Jorge & Sanmartí Puig, 2000). É no seio deste quadro teórico que se considerou relevante o desenho de um estudo centrado na análise da qualidade da argumentação escrita produzida por alunos de Ciências Físico-Químicas do 9º ano de escolaridade em duas situações relacionadas com a *Destruição da Camada do Ozono*: 1) afirmar os clorofluorcarbonetos (CFCs) como um fator responsável pela destruição do ozono estratosférico e 2) argumentar contra o consumo de produtos com CFCs.

O estudo está alicerçado no modelo de argumentação concebido por Toulmin (2001) em que é definida uma estrutura argumentativa constituída por elementos de natureza diversificada e que obtém identidade na relação lógica criada pela articulação entre eles. Os elementos argumentativos definidos são: *Conclusão* (C), *Dados* (D), *Justificação* (J), *Apoio* (B), *Qualificador Modal* (Q), e *Refutação* (R). Os *Dados* são elementos cuja validade não é questionada dado serem criações factuais. No entanto, pode acontecer que os *Dados* mobilizados para suporte da *Conclusão* não sejam suficientes para estabelecer a relação entre estes dois elementos argumentativos. Neste caso, surge a necessidade de apresentar afirmações que consistem em regras, princípios ou enunciados, capazes de estabelecer a *ponte* entre os *Dados* e a *Conclusão*. Estas afirmações adquirem a designação - *Justificação* - atribuída por Toulmin (2001). Os três elementos argumentativos mencionados - *Dados*, *Justificação* e *Conclusão* - determinam a estrutura básica do esqueleto argumentativo (Platin, 1990; Krummheur, 1995, Toulmin, 2001). Porém, a autoridade da *Justificação* na atribuição de validade à *Conclusão* pode ser reforçada através de um *Qualificador Modal* ou anulada através de *Refutação*. A possibilidade de questionamento da validade da *Justificação* implica a mobilização de fundamentos que a permitam alicerçar. Estes fundamentos designam-se por *Apoio* e consistem em afirmações factuais e categóricas.

O modelo de argumentação definido por Toulmin é considerado como uma ferramenta útil na análise da argumentação produzida em contexto de sala de aula porque através da clarificação das relações lógicas entre os elementos constituintes da argumentação propícia a reflexão em torno da estrutura do texto argumentativo (Sardà Jorge & Sanmartí Puig, 2000).

Metodologia de investigação

O presente estudo centra-se na análise da qualidade da argumentação escrita produzida por alunos do 9º ano de escolaridade no âmbito de uma problemática de cariz socio-científico - *Destruição da Camada de Ozono* -, usualmente, designada por *buraco* do ozono. Assenta nos seguintes objetivos de investigação: a) Avaliar a qualidade da argumentação produzida pelos alunos quando analisam o relato de um hipotético estudo sobre os CFCs como um fator responsáveis pela destruição da camada do ozono e b) Avaliar a qualidade da argumentação produzida pelos alunos sobre a necessidade de terminar com o consumo de produtos com CFCs quando mobilizam dados fornecidos e outros do seu conhecimento.

O estudo envolveu a participação de um grupo de 75 alunos pertencentes ao concelho de Paredes, a frequentar o 9º ano de escolaridade no ano letivo de 2011/2012. A opção por este ano de escolaridade prendeu-se fundamentalmente com dois aspetos: a) o facto dos alunos deste nível de escolaridade se encontrarem a finalizar um ciclo de aprendizagens, sendo esperado que tenham desenvolvido, entre outras, a competência de argumentação, e b) a temática - *Destruição da Camada de Ozono* - é abordada no tema organizador *Sustentabilidade da Terra* do 8º ano de escolaridade da disciplina de Ciências Físico-Química, sendo, então, um assunto familiar para os alunos pelo que não constituirá um obstáculo à produção de um texto argumentativo sobre esta temática. A recolha de dados efetuou-se numa escola do concelho de Paredes por se tratar do local de trabalho do primeiro autor do presente texto. Face a estas as características, sublinha-se que o estudo não possibilita uma generalização dos resultados.

Os alunos inquiridos têm idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos de idade. No entanto, a maioria está situada entre os 14 (64,0 %) e os 15 anos de idade (32,0 %), correspondendo ao nível etário esperado para a frequência do nível de escolaridade em que se encontram. Apenas 4,0 % dos alunos estavam fora da escolaridade obrigatória (idade igual ou superior a 16 anos). O grupo de alunos apresenta uma distribuição aproximadamente equitativa quanto à variável sexo: 53,3 % do sexo masculino e 46,7 % do sexo feminino.

A consecução dos objetivos de investigação implicou o recurso à técnica de inquérito por questionário para se obter a informação necessária à avaliação da qualidade da argumentação produzida pelos alunos participantes no estudo (Anexo 1). A

construção do questionário baseou-se num outro questionário concebido e implementado para analisar a qualidade da argumentação produzida sobre uma outra temática científica - o efeito estufa - por alunos a frequentar no ano letivo de 2007/2008 a disciplina de Ciências Físico-Químicas do 9º ano de escolaridade (Lima, 2008).

A análise da informação recolhida assentou na conjugação de procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa. O procedimento qualitativo segue a técnica de análise de conteúdo (McMillan & Schumacher, 2001), aplicada às respostas produzidas pelos alunos ao questionário. Este procedimento incide na identificação dos elementos argumentativos de Toulmin (2001) e das respetivas sequências argumentativas, em função do sistema de categorias definido por Erduran, Simon & Osborne (2004) a partir do modelo de argumentação de Toulmin (2001). O procedimento quantitativo consiste no cálculo de frequências aplicado à informação recolhida através do questionário e de acordo com as categorias de análise definidas. Este procedimento permite evidenciar tendências e regularidades no sentido de sistematizar e comparar a validade formal e a complexidade estrutural da argumentação produzida pelos alunos.

Qualidade do desempenho argumentativo dos alunos

Nesta secção apresentam-se e analisam-se os dados que permitem avaliar a qualidade da argumentação produzida por alunos do 9º ano de escolaridade quando analisam o relato de um hipotético estudo sobre os CFCs como um fator responsável pela destruição da camada de ozono e quando produzem um texto de cariz persuasivo a apelar para o fim do consumo de produtos com CFCs.

A Tabela I mostra a estrutura da argumentação produzida pelos alunos quando solicitados a pronunciarem-se sobre a possibilidade de um hipotético cientista possuir os elementos necessários para considerar os CFCs como um fator responsável pela destruição do ozono estratosférico (Anexo 1: questão 1). As frequências registadas indicam o número de alunos que, nas suas respostas, apresentam cada uma das sequências argumentativas listadas. As respostas caracterizadas pela presença de conceções alternativas também foram consideradas porque, embora se afastem do conhecimento cientificamente aceite, evidenciam a presença de elementos argumentativos e, conseqüentemente, de uma sequência argumentativa. Com o intuito de evitar uma tabela demasiado extensa, optou-se por registar apenas as sequências argumentativas encontradas e não incluir todas as outras sequências estabelecidas por

Erduran, Simon & Osborne (2004). Assim, estão ausentes as seguintes sequências argumentativas: triplas (C-D-R, C-D-B e C-J-R), quádruplas (C-D-J-B e C-D-J-R) e quántuplas (C-D-J-B-R).

Tabela I: Estrutura da argumentação dos alunos sobre a possibilidade do cientista reunir condições para considerar os CFCs como um fator responsável pela destruição do ozono estratosférico

Possibilidade do cientista concluir acerca do efeito dos CFCs no ozono estratosférico	Sequências Argumentativas		Alunos (N = 75)	
			f	%
SIM	Dupla	C-D	27	36,0
	Tripla	C-D-J	30	40,0
	Ausente		4	5,3
	Não justifica		6	8,0
	Subtotal		67	89,4
NÃO	Dupla	C-J	1	1,3
	Não justifica		3	4,0
	Subtotal		4	5,3
DÚVIDAS	Dupla	C-J	4	5,3
	Subtotal		4	5,3

Legenda: C (Conclusão); D (Dados); J (Justificação).

A maioria dos alunos (67 - 89,4 %) concorda com a viabilidade do cientista poder, a partir dos dados disponíveis, concluir que os CFCs são um fator responsável pela destruição do ozono estratosférico. Este posicionamento só não é assumido por um número bastante reduzido de alunos (8 - 10,6 %), verificando-se, neste caso, uma distribuição equitativa de respostas pela incerteza e pela impossibilidade do cientista concluir acerca do efeito dos CFCs na destruição do ozono estratosférico. A fundamentação deste último posicionamento é efetuada apenas por um aluno em que a perfilha de uma conceção alternativa - o efeito de estufa como um fator responsável pela destruição do ozono - estará a condicionar a capacidade de interpretação da situação apresentada e, conseqüentemente, da argumentação acerca da possibilidade do cientista poder concluir acerca dos CFCs como um fator responsável pela destruição do ozono.

As opiniões dos alunos que se caracterizam pela incerteza em concluir quanto à possibilidade do cientista reunir condições para inferir acerca do efeito dos CFCs como um fator responsável pela destruição do ozono estratosférico mostram a perfilha de

concepções que se afastam do conhecimento considerado cientificamente aceite. A resposta dada pelo aluno A69 evidencia a concepção alternativa: o dióxido de carbono é o fator responsável pela destruição do ozono estratosférico. O aluno A5 manifesta uma outra concepção alternativa acerca dos fatores responsáveis pela destruição do ozono estratosférico: a poluição das ruas, dos solos e das florestas são os fatores indicados. As concepções alternativas patentes nas respostas atrás transcritas têm sido assinaladas em vários estudos realizados com estudantes de idades diversificadas (Boyes & Stanisstreet, 1997; Rye *et al.*, 1997; Jeffries *et al.*, 2001; Khalid, 2001). A resposta dada pelo aluno A44, assente na ausência de evidências científicas que comprovem os CFCs como um fator responsável pela destruição da camada do ozono, coincide com ideias manifestadas por alunos do 1º ciclo do ensino Básico (Khalid, 2001).

A estrutura da argumentação dos alunos que afirmam a possibilidade do cientista reunir condições para concluir acerca do efeito dos CFCs no ozono estratosférico caracteriza-se essencialmente por sequências argumentativas duplas e triplas (57 alunos – 76,0 %), verificando-se a ausência de sequências argumentativas quádruplas e quántuplas. Embora a sequência argumentativa tripla esteja primordialmente representada, verifica-se que a diferença de ocorrência entre esta e a sequência argumentativa dupla é significativamente diminuta. A argumentação produzida por estes alunos assenta, essencialmente, em fundamentar a *Conclusão* em *Dados* (C-D) e em *Dados* e *Justificação* (C-D-J). Assim, a mobilização de *Dados* é efetuada pela maioria dos alunos (56 - 74,6 %), assumindo este elemento um papel primordial na construção de uma argumentação. Assinala-se a ausência da mobilização dos elementos *Qualificador Modal*, *Apoio* e *Refutação*. Estas ausências na produção de uma argumentação aproximam-se dos resultados encontrados em outros estudos que também analisam o desempenho argumentativo de alunos portugueses (Lima, 2008). Os resultados encontrados apontam para uma natureza limitativa da argumentação produzida por estes alunos do 9º ano de escolaridade no âmbito da temática destruição da camada do ozono estratosférico.

A sequência argumentativa dupla, caracterizada pelo recurso ao elemento *Dados* para sustentar a *Conclusão* (C-D), está patente, por exemplo, na seguinte afirmação:

“O cientista tem condições para afirmar que os CFCs são um fator responsável pela destruição da camada do ozono pois pela análise do gráfico

verifica-se que com o aumento do cloro resultante dos CFCs há a diminuição do ozono.” (A11)

As sequências argumentativas triplas patentes nas respostas dos alunos caracterizam-se pelo recurso aos elementos *Dados* e *Justificação* para estabelecer a *Conclusão* (C-D-J). A resposta seguinte é um exemplo desta sequência argumentativa:

“A utilização de desodorizantes em spray, de lacas e de outros produtos, fez com que a concentração de CFCs aumentasse na estratosfera o que contribuiu para a destruição excessiva da camada do ozono.” (A45)

Nesta resposta, verifica-se que a possibilidade de os CFCs serem considerados como um fator responsável pela destruição da camada do ozono é fundamentada com recurso ao elemento *Dados*, expresso na constatação do aumento das emissões de CFCs para a atmosfera, e ao elemento *Justificação*, expresso na correspondência entre o aumento das emissões de CFCs e o consumo de aerossóis que utilizam CFCs como propulsor (por exemplo: lacas e desodorizantes em spray).

A argumentação caracterizada por uma sequência argumentativa dupla, assente na mobilização do elemento *Justificação* para estabelecer a *Conclusão* (C-J), está ausente nas respostas dos alunos que afirmam a possibilidade do cientista considerar os CFCs como um fator responsável pela destruição da camada de ozono estratosférico, verificando-se, apenas, a sua presença nas respostas dos alunos que expressam um posicionamento oposto ou de incerteza. Esta sequência argumentativa dupla - C-J - está, então, patente, por exemplo, na resposta do aluno A5, acima transcrita. No entanto, a qualidade argumentativa que apresenta fica condicionada pela conceção alternativa que a caracteriza.

A Tabela II mostra a estrutura da argumentação produzida pelos alunos do 9º ano de escolaridade quando solicitados a produzir um discurso argumentativo capaz de convencer uma população para a relevância da urgência em acabar com o consumo de produtos que contém CFCs na sua constituição (Anexo 1: questão 2). As frequências registadas indicam o número de alunos que apresentam, nas suas respostas, cada uma das sequências argumentativas listadas. Com o intuito de evitar uma tabela demasiado extensa, optou-se por registar apenas as sequências argumentativas encontradas e não incluir todas as outras sequências estabelecidas por Erduran, Simon & Osborne (2004).

Assinala-se que não foram identificadas as seguintes sequências: duplas (C-D), triplas (C-D-R, C-D-B e C-J-R), quádruplas (C-D-J-R) e quintuplas (C-D-J-B-R).

Tabela II: Estrutura da argumentação dos alunos sobre a necessidade de acabar com o consumo de produtos com CFCs, quando mobilizam dados fornecidos e outros do seu conhecimento

Sequências Argumentativas		Alunos (N = 75)	
		f	%
Dupla	C-J	37	49,4
Tripla	C-D-J	30	40,0
Quádrupla	C-D-J-B	1	1,3
Ausente		3	4,0
Não responde		4	5,3

Legenda: C (*Conclusão*); D (*Dados*); J (*Justificação*); B (*Apoio*).

A estrutura da argumentação produzida pela maioria dos alunos caracteriza-se pelo recurso a sequências argumentativas duplas e triplas (67 - 89,4%). Embora a diferença de ocorrência entre estas duas estruturas argumentativas esteja limitada a apenas sete alunos, verifica-se a presença primordial da sequência argumentativa dupla (37- 49,4 %). Nesta segunda situação – *produção de um discurso suficientemente convincente para acabar com o consumo de produtos com CFCs* –, a argumentação dos alunos já se caracteriza, essencialmente, pela mobilização de *Justificações* e pela mobilização de *Dados* em conjugação com *Justificação*. Assim, a mobilização do elemento *Justificação* é efetuada pela maioria dos alunos (68 – 90,7 %), assumindo este elemento um papel primordial na construção da argumentação. Contrariamente, na situação anterior que está registada na Tabela I – *avaliação da possibilidade de um cientista considerar os CFCs como um fator responsável pela destruição do ozono estratosférico* - é o elemento *Dados* que assume um papel primordial na construção da argumentação.

Assinala-se, também, uma única ocorrência em que é efetuada a mobilização conjunta dos elementos *Dados*, *Justificação*, e *Apoio*, originando uma sequência argumentativa quádrupla (C-D-J-B). A outra sequência argumentativa quádrupla - C-D-J-R - está ausente. Verifica-se, ainda, que as sequências argumentativas quintuplas, de maior complexidade formal, não foram construídas por nenhum aluno.

As sequências argumentativas duplas caracterizam-se unicamente pelo recurso a *Justificação* para suporte da *Conclusão* (C-J). As sequências argumentativas triplas são caracterizadas pela mobilização dos elementos *Dados* e *Justificação* para suportar a

Conclusão, estando ausentes as sequências argumentativas - C-D-B e C-D-R - que, respetivamente, assentam na mobilização do elemento *Dados* combinado com o *Apoio* ou com a *Refutação* para estabelecer a *Conclusão*. Também não foram identificadas as sequências argumentativas triplas - C-J-B e C-J-R - que incidem, respetivamente, na mobilização do elemento *Justificação* conjugado com o *Apoio* ou com a *Refutação* para sustentar a *Conclusão* defendida. A sequência argumentativa - C-B-R - caracterizada pelo recurso ao *Apoio* e à *Refutação* para suportar a *Conclusão* não foi manifestada em nenhuma resposta dos alunos. Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos de resposta ilustrativos da sequência argumentativa do tipo C-D-J:

“É essencial que se pare imediatamente com o consumo de produtos que contêm CFCs na sua constituição, como são, por exemplo, as lacas e os desodorizantes em spray, pois este consumo contribui para o aumento das emissões destes compostos para a atmosfera e, conseqüentemente, para o aumento do buraco do ozono.” (A9)

“É imprescindível que se elimine o consumo de produtos com CFCs na sua constituição porque estamos a contribuir para o aumento do buraco do ozono. Analisando o gráfico verificamos que com o aumento da concentração de cloro na estratosfera ocorre a diminuição da concentração de ozono. Não nos podemos esquecer que a camada de ozono tem um papel importantíssimo para nós, humanos, porque nos protege das radiações nocivas de UV.” (A64)

Na resposta do aluno A9, a *Conclusão* - parar com o consumo de produtos com CFCs na sua constituição - é suportada no elemento *Dados* - aumento das emissões de CFCs para a atmosfera - e no elemento *Justificação* - o aumento do *buraco* do ozono como consequência das emissões de CFCs para a atmosfera e na sequência do consumo de produtos com estes compostos na sua constituição. A análise comparativa da resposta deste aluno com a do aluno A64 permite constatar que ambos recorrem ao mesmo tipo de *Justificação*. O aluno A64 reforça a *Conclusão* recorrendo a *Dados* ao mencionar a relação inversa entre a percentagem de cloro e de ozono na estratosfera e ao acentuar o importante papel que a camada de ozono tem para o ser humano.

A sequência argumentativa quádrupla - C-D-J-B - caracteriza-se pela mobilização dos elementos *Dados*, *Justificação* e *Apoio* para suportar a *Conclusão*:

“Venho por este meio apelar-vos para acabarem com o consumo de produtos que contenham CFCs na sua constituição, como, por exemplo, dispersores em sprays, uma vez que estes contribuem para o aumento das

emissões de CFCs, e, conseqüentemente, para o aumento da concentração de cloro na estratosfera, provocando a diminuição da concentração do ozono, ou seja, o aumento do buraco do ozono. Sem a camada do ozono, as radiações UV atingirão facilmente a Terra, aumentando o número de casos de cancro de pele.” (A11)

O aluno A11 suporta a *Conclusão* com recurso ao elemento *Dados* - aumento das emissões de CFCs para a atmosfera - e ao elemento *Justificação* - atribuição da causa do aumento do buraco de ozono às emissões de CFCs para a atmosfera. Estes são, também, os elementos mobilizados pelos alunos A9 e A64. O aluno A11 fundamenta o seu posicionamento referindo que os dispersores em spray contribuem para o aumento das emissões de CFCs e indica a relação entre as percentagens de cloro e do ozono estratosférico. Reforça ainda a *Conclusão* salientando o papel da camada do ozono na Terra e as conseqüências da sua destruição para a saúde dos seres humanos, alegando o aumento do número de casos de cancro da pele. Esta fundamentação conduz a um fortalecimento da argumentação, conferindo-lhe uma estrutura formal mais complexa do que a das respostas atrás transcritas ilustrativas das seqüências argumentativas triplas.

A ausência de mobilização do elemento *Qualificador Modal* sugere que os alunos não terão sentido necessidade, ou não terão sido capazes de atenuar ou reforçar a força da *Conclusão*, tal como é sublinhado num outro estudo sobre argumentação no âmbito da temática - *Efeito de Estufa* -, produzida por alunos portugueses e do mesmo ano de escolaridade (Lima, 2008). A mobilização significativamente diminuta do elemento *Apoio* poderá ser indicativa de carências no domínio dos conhecimentos científicos relacionados com a respetiva temática.

Face ao exposto, verifica-se uma distribuição aproximadamente equitativa das respostas dos alunos pela presença e ausência de validade formal da argumentação. Tomando como critério o princípio definido por Sardà Jorge & Sanmarti Puig (2000) – a presença dos elementos básicos *Dados*, *Justificação*, e *Conclusão* – para a atribuição da validade formal, verifica-se que esta é apenas conferida às respostas dos alunos que os mobilizam na construção de uma argumentação assente em seqüências argumentativas do tipo C-D-J e C-D-J-B (31 – 41,3 %). Este resultado é idêntico ao encontrado na argumentação produzida pelos alunos aquando da avaliação da possibilidade de um cientista poder afirmar que os CFCs são um fator responsável pela destruição do ozono estratosférico (Tabela I). A complexidade formal da argumentação

é limitada não só pela presença primordial de sequências argumentativas duplas mas também pela presença restrita de sequências argumentativas quádruplas, limitada a uma única ocorrência, e pela ausência de sequências argumentativas quádruplas, seguindo os critérios de Erduran, Simon & Osborne (2004).

Considerações finais

A maioria dos alunos reconhece que os dados fornecidos no diário do cientista são suficientes para o cientista considerar os CFCs como um fator responsável pela destruição da camada do ozono. No entanto, a argumentação produzida pelos alunos distribui-se aproximadamente pela presença e ausência de validade formal, não se verificando uma incidência maioritária de acordo com este parâmetro avaliativo. Caracteriza-se, também, por uma complexidade estrutural diminuta dada a ausência de sequências argumentativas de maior complexidade – quádruplas e quádruplas – e pela frequência aproximadamente equitativa de sequências duplas e triplas. O elemento *Dados* é aquele que assume o papel preponderante na construção da argumentação, sendo mobilizado isoladamente ou em conjugação com o elemento *Justificação* na sustentação da *Conclusão*. Assinala-se, ainda, a perfilha de concepções alternativas por alguns alunos sobre os fatores responsáveis pela destruição da camada de ozono, assinalando, o dióxido de carbono, o efeito de estufa, e a poluição.

O desempenho argumentativo dos alunos, aquando da assunção de um posicionamento sobre a necessidade de acabar com o consumo de produtos que contêm CFCs na sua constituição, caracteriza-se pela produção aproximadamente equitativa de discursos argumentativos com validade formal e de discursos argumentativos sem validade formal. Apenas 31 alunos (41,3 %) mobilizam nos seus discursos os três elementos argumentativos básicos – *Conclusão*, *Dados*, e *Justificação* – definidos por Erduran, Simon & Osborne (2004) como condição necessária para a atribuição dessa característica à argumentação. A argumentação produzida pelos alunos caracteriza-se também por uma complexidade estrutural limitada porque assenta sobretudo na presença aproximadamente equitativa de sequências argumentativas duplas e triplas e na ausência de sequências argumentativas de maior complexidade como são as sequências quádruplas. Embora se verifique a presença de sequências argumentativas quádruplas, esta não tem nenhuma expressividade porque está limitada a uma única ocorrência. O

elemento *Justificação* é aquele que assume o papel preponderante na construção da argumentação, sendo mobilizado isoladamente ou em conjugação com o elemento *Dados* na sustentação da *Conclusão*. Este resultado é o oposto do encontrado na situação anterior em que os alunos se pronunciavam sobre a possibilidade do cientista poder concluir que os CFCs são um fator responsável pela destruição do ozono estratosférico. À semelhança da situação anterior, nesta também se verifica a ausência de respostas à questão colocada ou a ausência de sequências argumentativa nas respostas produzidas. Este resultado é indicativo da dificuldade de argumentação dos alunos que se incluem neste grupo.

Os resultados obtidos reforçam a importância da implementação de práticas pedagógicas centradas na aprendizagem da competência de argumentação. Se é importante incidir na compreensão do significado de argumentação através da exploração e confrontação dos conhecimentos prévios dos alunos e de definições patentes em fontes diversificadas, na compreensão e identificação dos elementos básicos da argumentação estabelecidos no modelo de Toulmin (2001), e na compreensão da importância da argumentação não só na construção do conhecimento científico mas também no exercício da cidadania, é imprescindível contemplar o exercício da competência de argumentação através de práticas de comunicação oral e/ou escrita. Assume importância relevante a operacionalização de debates focalizados na exploração de problemáticas socio-científicas, através da implementação de modos de aprendizagem cooperativa propiciadores das múltiplas interações no pequeno grupo e no grupo turma. Implicará uma abordagem intencional e explícita em que o aluno esteja consciente do papel que está a executar e tenha a oportunidade de refletir e monitorizar a qualidade da argumentação desenvolvida. O desenvolvimento efetivo de competências de argumentação implica ainda uma abordagem contínua e transversal.

Referências bibliográficas

- Boyes, E. & Stanisstreet, M. (1997) Children's models of understanding of two major global environmental issues (Ozone layer and Greenhouse Effect), *Research in Science & Technological Education*, 15 (1), 19-28.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms. *Science Education*, 3 (84), 287-312.
- Erduran, S., Simon, S. & Osborne, J. (2004). TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourses. *Science Education*, 6 (88), 915-933.

- Galvão, C. (coord.) (2002). *Ciências Físicas e Naturais, Orientações Curriculares do 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Jiménez Aleixandre, M. & Díaz Bustamante, J. (2003). Discurso de Aula y Argumentación en la Clase de Ciencias: Cuestiones Teóricas y Metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), 359-370.
- Khalid, T. (2001). Pre-service Teachers' Misconceptions Regarding Three Environmental Issues. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, 102-120.
- Krummheuer, G. (1995). The ethnography of argumentation. Em P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures*. Hillsdale, NY: Erlbaum, 229-269.
- Lima, T. (2008). *A Argumentação e a Educação em Ciências para a Cidadania: Qualidade de argumentos produzidos por alunos do 9º ano sobre o Efeito Estufa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in Education: a conceptual introduction*. Nova Iorque: Longman.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique a l'étude de la parole argumentative*. Paris: Éditions Kimé.
- Rye, J. et al. (1997). An investigation of middle school students' alternative conceptions of global warming. *International Journal of Science Education*, 19 (5), 527-551.
- Sardà Jorge, A. & Sanmartí Puig, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las classes de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (3), 405-422.

ANEXO 1 Instrumento de investigação: Questionário

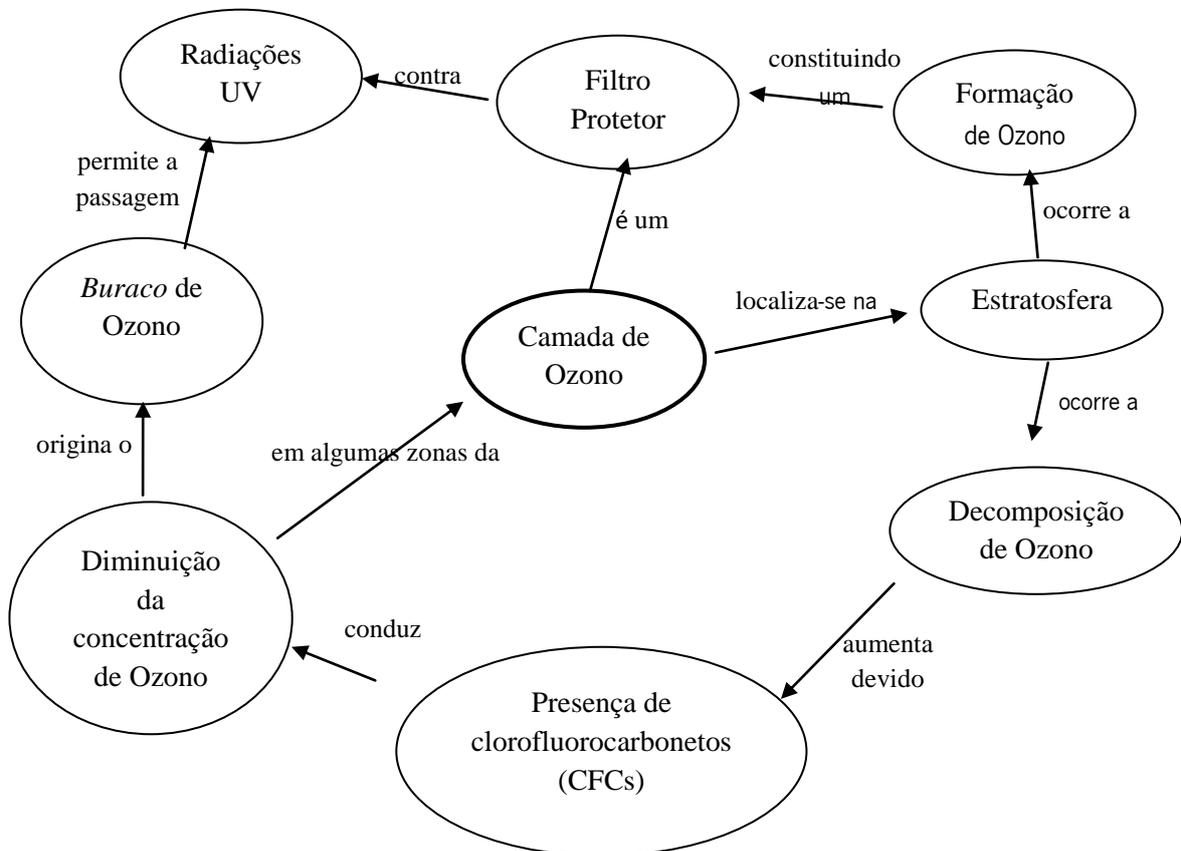
Lê o seguinte diário de um cientista:

DIÁRIO DE UM CIENTISTA

«Analisarei as medições obtidas por satélite... são tremendas! De acordo com estas, a concentração de ozono estratosférico diminuiu significativamente ao longo dos últimos vinte e cinco anos... O que estará a provocar esta alteração? Que consequências terá em termos climáticos?»

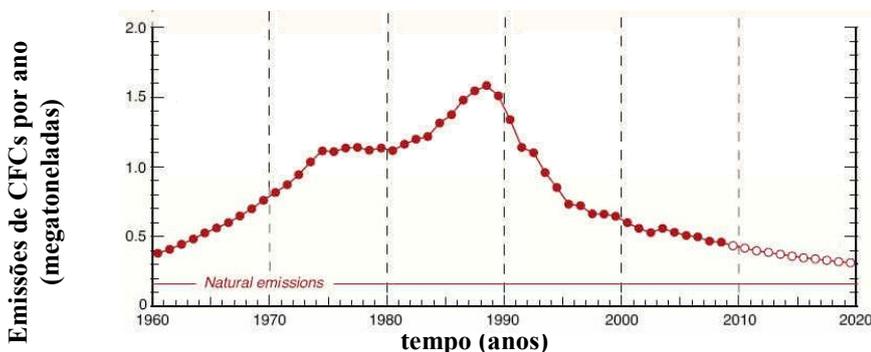
(2006, observatório *Halley Bay*, Antártida)

«Realizei uma pesquisa aprofundada sobre a destruição da camada de ozono, que sintetizei do seguinte modo:



(2007, observatório *Halley Bay*, Antártida)

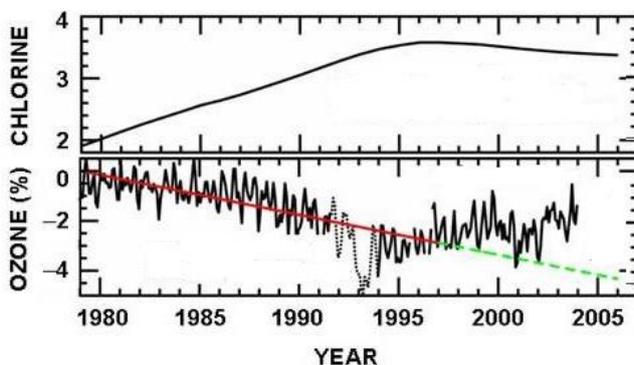
«Num relatório científico sobre a destruição da camada de ozono foi publicado um gráfico que traduz as emissões de CFCs, por ano, desde 1960 até 2020.



É também referido no documento que os CFCs têm uma grande aplicação como refrigerantes de frigoríficos e de ar condicionados, nos dispersores em sprays, por exemplo em desodorizantes e lacas, e na conceção de produtos descartáveis como pratos e copos. Será realmente o aumento excessivo de CFCs na estratosfera que estará a provocar a destruição na camada de ozono?»

(2007, observatório *Halley Bay*, Antártida)

«Aprofundi o meu estudo sobre os CFCs e descobri que estes compostos são bastante estáveis, subindo até à estratosfera sem se alterarem, onde são decompostos fotoquimicamente pela radiação UV. Desta decomposição resulta a formação de átomos de cloro, que irão alterar o ciclo do ozono, promovendo a sua destruição. O gráfico que se segue traduz a interação entre o ozono estratosférico e o cloro, resultante da decomposição dos CFCs.



(2007, observatório *Halley Bay*, Antártida)

http://www.nasa.gov/vision/earth/environment/ozone_recovering.html

1. Em tua opinião, o cientista reúne condições para considerar os CFCs como um fator responsável pela destruição do ozono?

Sim

Não

Tenho dúvidas

Justifica a tua resposta.

2. Imagina que és um cientista e que tens de convencer um grupo de pessoas de que é necessário acabar, o mais breve possível, com o consumo de produtos com CFCs na sua composição. Escreve, exatamente, o que dirias baseando-te nas informações apresentadas no diário do cientista e noutras do teu conhecimento. Inicia o teu texto da seguinte forma:

“Caros presentes...”

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS AO SERVIÇO DA LÍNGUA E DAS MATEMÁTICAS

Isaura das Dores Gomes de Sousa
Maria de Fátima Rodrigues da Torre
Carla Marina Alves Alexandre
Maria Amélia Machado Rua
Elisabete Maria Sousa

Casa do Professor de Chaves
Agrupamento de Escolas Dr. António Granjo
Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins

Isaura.g.sousa@sapo.pt
fat.torre@hotmail.com
melarua@gmail.com
cmaalexandre@sapo.pt
elisabetesousa44@gmail.com

RESUMO: As crianças têm necessidade de correr, de saltar, de jogar. Têm também necessidade de experiências sensoriais, de desenvolver o seu imaginário, de transpor plasticamente as suas sensações, de cantar e jogar com sons” (Programas do 1.º Ciclo do Ensino básico, 1990:6). Sabemos, por experiências próprias, das enormes virtualidades que o jogo oferece, em si mesmo, seja no relacionamento e no diálogo que se estabelece entre o self e entre este e o alter. É nele e através dele que se vai construindo, também, o equilíbrio emocional, a autoconfiança, para além de abrir capacidades de aprendizagem em outras áreas do domínio cognitivo nas quais o suporte lúdico se constitui como alavanca altamente benéfica. O prazer, o gosto, o entusiasmo contagiante, a dinâmica expressa no mais ínfimo pormenor, levarão à verbalização de experiências, à organização de múltiplas situações de aprendizagem, contribuindo, assim, para uma maior e mais adequada interligação com as diversas áreas curriculares. Assim sendo, nada melhor que podermos disponibilizar os conhecimentos construídos ao longo do nosso percurso profissional/educacional a todos e a todas quantos e quantas se dignarem acreditar que é possível, através das expressões artísticas: a música, a expressão corporal, a expressão plástica, tornar as nossas crianças e adultos mais disponíveis para aprender, para partilhar e encontrar a felicidade a que têm direito.

Introdução

É com o corpo que as crianças exploram, apreendem e reagem aos estímulos do meio envolvente. São os sentidos que recolhem o material com o qual se constroem as imagens mentais – não só visuais, mas também tácteis, auditivas, ... -- necessárias à construção dos conceitos.

A educação do corpo, do gesto, da audição, da voz e da visão desenvolve nas crianças o campo das possibilidades de interpretar o mundo, de exprimir o pensamento, de criar (PROGRAMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, 1990:6).

Tal como podemos constatar, através deste pequeno excerto retirado de um dos documentos oficiais que “regem” a nossa tarefa de educadores, todo o desenvolvimento de competências basilares, relativamente à aquisição de conhecimentos, passa, necessária e indubitavelmente, por uma série de atividades, onde o jogo, como capacidade lúdica, se apresenta como motor fundamental ao desenvolvimento corporal como um todo.

Na verdade, todas as aprendizagens são fruto do domínio do mundo exterior, concreto, objetivo, com as suas leis próprias, mas são fruto, também e simultaneamente, de uma distinção esclarecida do EU, esse mundo interior, subjetivo, que se vai conformando a essas leis, à medida que vai dominando as coisas concretas sobre as quais incidem as suas próprias ações.

Arquimedes Santos (1991:14), refere-se ao jogo como sendo “(...) o testemunho da inteligência do homem neste degrau da vida, o modelo e a imagem da vida geral, da natureza interior, misteriosa. O jogo pare – no sentido de parir – a alegria, a liberdade, a satisfação, a paz consigo mesmo e com os outros, a paz com o mundo, é enfim a fonte, a origem dos maiores bens”.

Mais adiante não se coíbe de acrescentar, alertando-nos para o facto de que esta fase há de ser entendida como a manifestação verdadeira das suas aptidões para a vida presente e futura que se vai desenrolando, não se devendo, portanto, “olhar o jogo como uma coisa frívola, mas como uma coisa de uma profunda significação” mas revelação do “seu futuro aos olhos dos educadores, atentos e inteligentes”.

Eis a enormidade intencional que nos toca, ao pretendermos enquadrar as aprendizagens do foro cognitivo, seja no domínio da Língua, seja no domínio das matemáticas, ainda que não só, através de atividades lúdicas.

Podemos acrescentar, com toda a convicção, que é esta uma das grandes vantagens que nos assiste como professores destas fases etárias. Esta convicção vem-nos de uma forma muito específica de trabalhar o nosso Projeto Curricular. Tão depressa estamos a incidir no estudo da Língua, como passamos ao desenvolvimento do raciocínio Matemático, à Expressão Corporal, Plástica, Musical, Dramática.

Na realidade, o poder oferecido pela interdisciplinaridade, pela multidisciplinaridade, são valores que, geridos de forma apropriada, nos trazem momentos de verdadeiro encanto, entusiasmo, participação, interação.

A escola que defendemos é essa mesma. Ela constrói-se na base do prazer, do gosto pelo que se faz, pelo movimento, na alegria, no entusiasmo, na comunicação espontânea, da felicidade dos seres que a desfrutam.

Claro que, para que tal aconteça, temos em consideração o forte poder que atribuímos ao fator “*Socialização*”, sem o qual não haveria tempo, muito menos espaço para que a nossa escola resulte em pleno.

Daí considerarmos como pertinente e útil o espaço que nos concederam na apresentação do trabalho realizado nos nossos locais de trabalho, dentro de uma realidade igual a tantas outras, decerto.

É esta realidade, onde os ingredientes educativos se misturaram de maneira tão natural, que desejamos partilhar com todas/os quantas/os se sentirem motivadas/os para a procura de mudanças de paradigmas educativos cativadores de interesses, desejos, vontades de inovar.

A Problemática

Na definição de um novo sentido para a escola e para o trabalho do professor, revela-se fundamental a forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem e a relação pedagógica. Actualmente, a relação pedagógica não pode ser concebida segundo o modelo transmissor-receptor, isto é, limitada à relação necessária para transmitir e receber os conteúdos programáticos do processo de ensino-aprendizagem. Este modelo é reducionista quanto à análise da relação pedagógica, pois existem outras variáveis envolvidas neste processo. A educação deve ter em conta o ritmo das alterações sociais, a velocidade em que a informação circula e o seu tempo de validade (S. Neves de Jesus, 2000:36).

Na verdade, assim o consideramos. Talvez por isso nos tenhamos empenhado por trazer até aqui a nossa experiência fundamentada numa abordagem psicopedagógica que temos presente, se adequa às necessidades e interesses das nossas crianças, os nossos alunos e as nossas alunas, e ultrapassa, em larga medida, essa relação pedagógica que tendo o valor que lhe reconhecemos, nem sempre tem em linha de conta a intuição psicológica em que as mesmas são muito férteis.

É que essa parte “psico” que não raras vezes tem faltado no trabalho desenvolvido nas “salas de aula” tem necessidade de ser despertado, levado à sua potencialidade

máxima. E, se para uma se torna, relativamente, fácil, para outras pode torna-se um pouco mais complicado. É que o saber acumulado ao longo da primeira/segunda infância varia segundo os contextos em que as mesmas se movem. E, todos/as sabemos como as diferenças são notórias, na grande maioria dos casos, como todos/as sabemos das múltiplas atividades com que manuseamos esses saberes para deles retirar o essencial que sirva de base a novas aquisições.

Dentro dessa multiplicidade revemos a importância que as atividades lúdicas desempenham em todo o processo vital das crianças, dos adolescentes e, porque não (?) dos próprios jovens e até adultos, sobretudo no que se refere à química indispensável a uma aprendizagem mais gostosa.

Sendo este um campo algo “ignorada” nas nossas práticas pedagógicas, não resistimos à tentação de lhe dedicar um momento muito especial.

A Ludicidade e o desenvolvimento integral das crianças

A ludicidade está intrinsecamente ligada ao ser humano desde a pré-história. O ato de brincar é a forma mais pura de a criança expressar o que sente e o que interioriza do mundo que a rodeia. Porém, o ato de brincar vai muito mais além. É através do jogo que a criança desenvolve grande parte das suas habilidades motoras e cognitivas.

É na infância que o ser humano desenvolve as mais variadas habilidades que não de ser aperfeiçoadas ao longo da vida. Para que tal aconteça, são necessários estímulos motores adequados a cada faixa etária. Estes estímulos podem ser alcançados com a utilização do brinquedo, das brincadeiras, e principalmente dos jogos, em que a criança se revê que vai suprindo necessidades e explorando possibilidades motoras que o meio lhe proporciona. Ao brincar, a criança simula a vida real, respeita as regras do jogo, exercita o seu desenvolvimento cognitivo.

Jean Jacques Rousseau (Almeida 2000) diz que a criança tem uma forma própria de pensar, sentir e ver, só aprende de maneira ativa, executando as tarefas e exercitando os sentidos, pois são estes os verdadeiros instrumentos de inteligência.

Froebel (Almeida 1995) acredita, também, nos métodos lúdicos em educação, afirmando que o professor faz do jogo um instrumento para promover o desenvolvimento da criança, sendo, também, uma forma de a conduzi à atividade, à auto expressão e à socialização.

Por sua vez, Paulo Freire citado por Almeida (2000), pedagogo que adota a educação como prática de liberdade, diz que o jogo é um trabalho e que a criança só o realiza quando o executa com satisfação.

O jogo é um ato espontâneo da criança. Através dele explora o mundo que a rodeia, aperfeiçoa relações interpessoais, utiliza a fantasia transportando o mundo real para as suas brincadeiras, experimenta novas sensações através dos seus erros e das suas conquistas, educa e estimula a interação com o grupo. Como tal, é inegável a importância do jogo no seu desenvolvimento, pois auxilia a formação como ser humano, ensina valores que permanecem para toda a vida, aperfeiçoa os aspetos cognitivos, afetivos e motores.

Usado nas escolas, atribuem-se-lhe funções educativas. Com a utilização dos jogos e materiais pedagógicos adequados, as crianças desenvolvem o sentido de ordem, ritmo, cor, tamanho, movimento, harmonia e equilíbrio. Não obstante, a sua utilização nas escolas foi, e, de certa forma, continua sendo, negativamente criticada, mas é inegável a sua contribuição para a aprendizagem de várias disciplinas, nomeadamente, a matemática, a geografia, a história, a língua portuguesa.

Desta maneira, é fácil reconhecer-se que o jogo possui duas funções: uma lúdica e outra educativa. A primeira está ligada a uma atividade que proporciona prazer e alegria; a segunda acontece quando o jogo ensina alguma coisa, desenvolvendo os conhecimentos da criança. Estas duas funções encontram-se interligadas. A atividade lúdica só tem efeito quando desempenha simultaneamente ambas as funções: distração e instrução. Se se perde a ludicidade, o jogo transforma-se num instrumento de trabalho, deixando de ser jogo.

A função do jogo para a criança não serve unicamente para revelar o aspeto lúdico, desenvolve habilidades motoras e cognitivas tais como: esquema corporal, espaço, raciocínio lógico, ritmo, lateralidade, equilíbrio, socialização, entre outros. Para a criança o jogo é, também, uma abertura à fantasia, ao seu imaginário, operações mentais importantes na construção e desenvolvimento da sua personalidade e na interação com outras pessoas.

É a partir dos jogos e das brincadeiras que a criança percebe e assimila a sociedade à sua volta, recriando a realidade e fazendo parte dela através de um processo de assimilação, adaptação, transformação.

A prática de atividades lúdicas favorece a capacidade de relacionamento, a maturidade emocional e motora do ser humano, para além de despertar um comportamento sadio. É neste sentido que o jogo participa grandemente na formação motora e cognitiva da criança, pois prepara-a para a vida adulta, já que lhe oferece experiências estimuladoras de criatividade, imaginação, cooperação, expressividade e sociabilidade.

A Ludicidade ao serviço das aprendizagens

Decerto, a ninguém escapa a capacidade de concentração das nossas alunas e dos nossos alunos, ou falta dela, em matérias cujos conteúdos se vão desdobrando em complexidades acrescidas; decerto que as nossas preocupações se multiplicam no sentido de captar esses estados de alma que exigem, de cada um/a de nós, uma observação mais atenta; decerto que já passámos por situações de amargura ao nos considerarmos impotentes, ainda que por breves instantes, perante uma desmotivação que, até nem consideramos racional, dado o esforço dispendido na preparação cuidadosa do nosso trabalho, porque de acordo com a realidade que se constitui aos nossos olhos.

Estamos convictas, contudo, que não podemos ficar-nos, apenas, pelo racional. Há toda uma afetividade que tem que despertar essa necessidade de encontro, de magia, de encanto, a que toda a aquisição de conhecimentos nos transporta.

São estas e muitas outras as razões e os afetos que nos trazem até aqui.

Verdadeiramente conhecedoras das vantagens desta nossa prática psicopedagógica assumida até aos limites mais recônditos do nosso ser, não deixamos de reconhecer os motivos, as causas e as consequências que ela nos tem aportado.

É que, os tempos mudaram. Como tal, a escola não pode manter-se avessa a essa mudança. São inúmeros os apelos lançados por variadíssimos especialistas.

Deixamos, também, o nosso, como resposta às mudanças sociais e, consequentemente, educativas operadas. É em nome delas que recorreremos a autores que nos ajudaram a fundamentar esta nossa forma de ser escola e de estar na comunidade educativa a que nos orgulhamos de pertencer.

A sedentarização e privação progressiva de experiências de movimento e aventura lúdica por parte das crianças devidas à economia do espaço físico e padronização de estilos conceptuais exigidos pelo *stress* e pragmatismo das condições

da vida social, determinam a necessidade de uma atenção especial sobre o estado das condições biológicas do corpo e uma reposição do valor da *Educação através da Motricidade* como prática enquadrada na formação geral da população escolar (C. Neto, J. Barreiros, N. Pais, 1989:10).

Eis mais uma das questões que se levantam sobre a nossa forma de ser escola.

Face às reflexões deixadas, também nós gostaríamos “de interrogar as pessoas que aqui estão, até onde aceitam, ou não aceitam isto, até onde é que se põem numa posição contrária – *isso tudo é muito bonito, mas o que penso é que isso é um erro, que não se deve fazer (...)*”

Já do ponto de vista psicológico nos poderemos interrogar sobre questões com que, não raras vezes, nos vemos confrontadas/os, também.

Ei-las, na vez de outros especialistas na matéria: “*Isto serve para alguma coisa? Isto é assim? Ou não será um desvio? Não será um erro? Ou qualquer coisa que um pedagogo desses projecta mas que não é legítimo para o desenvolvimento autêntico e fundo da criança?*” (Arquimedes Santos, 1991:16).

Pela parte que nos toca a resposta a estas e outras questões com que, muitas vezes, somos confrontados vem-nos dado pelo poder que reconhecemos a valores determinantes baseados numa globalização que nos tem servido de apoio e alento.

Da interdisciplinaridade à pluridisciplinaridade

Sem que nos detenhamos, pormenorizadamente, em qualquer dos conceitos referidos, pois não é esse o âmago do nosso trabalho, não podemos passar indiferentes a uma vantagem, digna de relevo, de que se reveste toda a problemática educativa envolvente ao nível de escolaridade a que o mesmo se refere.

Na verdade, temos em nosso poder essa possibilidade de gerir o currículo de forma a integrar todas as áreas no estudo das diferentes noções em estudo. Todas elas se interligam, todas elas oferecem um contributo inesgotável na aprendizagem / estudo / ensino da Língua Materna. E como seria bom que assim fosse. Decerto a tarefa sair-nos-ia bem mais facilitada e bem mais ao gosto das nossas crianças. As razões lúdicas já aduzidas permitem-nos, pois, tornar bem mais agradável a aquisição de conhecimentos.

Não são muitos os autores que nos apresentam referências muito significativas relativamente à relevância que a atividade interdisciplinar apresenta no desenvolvimento da nossa atividade curricular.

Contudo, nas intenções que subjazem à estrutura deste trabalho, encontramos em D'Hainaut (1980:111-112) razões mais que justificativas dessa nossa forma de fazer escola.

Senão vejamos: “Entre as ideias dominantes a interdisciplinaridade apresenta um interesse e virtudes que seduzem mais de um pedagogo, mas na maioria das vezes ela permanece uma intenção ou um fim em si e sobre o sentido exacto desta noção o acordo não é unânime. Os programas e os *currícula* interdisciplinares são raros e muitas vezes os esforços reais situam-se mais ao nível de uma coordenação ou de uma confrontação do que de uma verdadeira aproximação interdisciplinar”.

Na verdade, todo esse trabalho recai sobre o professor, seja na preparação das aulas: programação/planificação, seja na transmissão do mesmo ao papel, seja durante a sua execução e avaliação. Aliás, é bem mais naquele campo que as dificuldades se multiplicam. Já que na prática, propriamente dita, não há compartimentos estanques pela configuração da aula em si mesma. O recurso oportuno às áreas de expressão constitui-se no polo dinamizador, concretizador de noções um pouco mais complexas, introdutoras de imaginação e criatividade, facilitador da assimilação dos conceitos e noções que, de outra forma se tornariam não só fastidiosos/as como retrógrados/as.

Não deixa de ser este um dos principais objetivos do nosso trabalho: demonstrar que é tão possível quanto desejável esta orientação educativa.

Por outro lado, há, ainda que destacar as potencialidades que o trabalho desenvolvido em equipa pelas vantagens acrescidas de libertação de tempo, de partilha de recursos materiais e humanos, de reflexão, de caminhada educativa bem ao nosso gosto.

Objetivos

Num mundo em movimento, num mundo em que os meios de conhecimento e comunicação se desenvolveram consideravelmente, torna-se mais que nunca necessário adquirir e conquistar uma certa autonomia mental e verbal.

O ser humano nasce inacabado e é aprendendo a falar que aprende a pensar. A aquisição de uma linguagem nos primeiros anos de vida e depois ao longo da escolaridade, reveste-se de uma importância evidente. O despertar, desenvolvimento, mas também a alimentação das capacidades de compreensão, expressão e comunicação

desempenham um papel fundamental na expansão da vida individual e social de cada um de nós (P. Jeoffroy-Faggianelli, 1981:74).

Tendo em consideração tudo quanto vai ficando dito, seja como reflexão, seja como fundamentação do trabalho desenvolvido, iremos, a partir de agora enunciar alguns dos objetivos que nos tem servido de orientação ao longo dos tempos a que este trabalho se reporta.

Objetivos Gerais

- a. **Conhecer** o meio em que a nossa ação se desenrola no que se refere à escola e no que se refere à criança: família, educação pré-escolar, comunidade de base;
- b. **Compreender** as reações de cada criança / professor(a) face à entrada na escola;
- c. **Analisar** as observações registadas num primeiro encontro e em momentos seguintes, a fim de poder ir penetrando no caudal de aquisições cognitivas, afetivas, atitudinais / comportamentais de que, cada qual, é portadora, bem como condutas da equipa profissional constituinte;
- d. **Sintetizar** as informações recolhidas, sistematizá-las agrupando-as segundo as intenções programáticas/educativas que nos hão de servir de condução periódica dos nossos trabalhos;
- e. **Aplicar** os conhecimentos oriundos do meio a que cada criança respeita em situações geradoras de aprendizagens e, ainda, os conhecimentos que se vão adquirindo em situações de aprendizagens ao alcance das crianças, alargando todo este trabalho à equipa de educadores(as)/professores(as) implicados/as;
- f. **Avaliar** todo o processo desenvolvido de maneira a poder prosseguir, parar para melhorar ou retroceder e recomeçar do ponto de partida que não ficou deveras consolidado.

Objetivos Específicos

Partindo do princípio de que toda e qualquer atividade se deve revestir de características motivadoras, assumimos as indicações referidas no documento oficial orientador de todo o trabalho a realizar a nível nacional, tendo em atenção o contexto em que nos movemos.

Assim sendo, passamos a registá-las, não para uniformizar, tão só para assumir a orientação da Reforma Educativa em implementação que nos vai conduzir ao simples facto de que “Em matéria de expressão e comunicação todo o método deve ter em conta fenómenos fisiológicos, intelectuais e afectivos que intervêm no exercício da palavra” tradutora de toda e qualquer mensagem revertida nas atividades que, ao longo do processo de ensino / aprendizagem se vão operacionalizando (*P. Jeoffroy-Faggianelli, 1981:78*).

Por isso mesmo e muito mais, aqui fica o registo devido como resposta aos desafios que nós próprias assumimos como certos.

1. **Ativas:** estimulantes, apelativas, motivadoras de trabalho, na medida em que se constituem como desafios mobilizadores da inteligência para projetos do quotidiano dos alunos, bem como de atividades exploratórias que lhes deverão ser, sistematicamente, proporcionadas;
2. **Significativas:** adaptadas a cada criança, tendo em atenção as suas vivências, os seus interesses e suas necessidades tendo em atenção a cultura de origem dos/as alunos/as a fim de tornar os conteúdos programáticos geradores de novas significações;
3. **Diversificadas:** apoiadas em recursos variados, sejam eles materiais, técnicos, processuais, comunicacionais;
4. **Integradas / integradoras / integrantes:** culturalmente, cognitivamente, progressivamente, já que as experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram as novas descobertas no conhecimento adquirido e a adquirir. Por outro lado, é a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista que os progressos conseguidos nas diferentes áreas do saber contribuem para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do próprio pensamento;
5. **Socializadoras:** o garante de uma “formação moral crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas. (...) Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige ” (*Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1990:5*).

Fazendo parte do denominado Plano de Turma os objetivos específicos que pretendemos atingir configuram-se nas competências a desenvolver registadas no quadro que se segue:

Competências a Desenvolver

			<i>Trabalho prático</i>	
			<i>Áreas</i>	<i>Descritores de Desempenho</i>
<i>Educação para a Cidadania</i>	<i>Português</i>	<i>Domínios</i>	<i>O2</i>	-Referir o essencial de textos ouvidos. - Utilizar progressivamente a entoação e ritmo adequados.
			<i>LE2</i>	-Recontar e contar histórias, contos.
	<i>IEL2</i>		- Desempenhar papeis específicos em atividades de expressão orientada. - Reconhecer o significado de novas palavras. - Relacionar diferentes informações contidas no texto.	
	<i>G2</i>		- Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância. - Descobrir regularidades na cadência de versos. - Escrever pequenos textos em verso rimado.	
	<i>Matemática</i>		<i>GM2</i>	- Identificar a “direção” de um objeto ou de um ponto. - Distinguir atributos não geométricos de atributos geométricos. -Distinguir linhas poligonais e linhas não poligonais. - Identificar em desenhos as partes interna e externa de linhas planas fechadas. - Solicitar medições com instrumentos de medida adequados. - Fazer estimativas. - Criar situações para o uso dos termos antes, entre, depois, .
	<i>Estudo do Meio</i>			- Observar e identificar plantas. - Observar e identificar animais. -Reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais e as plantas. -Reconhecer que as pessoas e os animais se deslocam. - Identificar e observar fatores que contribuem para a degradação do meio ambiente. -Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social. - Respeitar os interesses individuais e coletivos. - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos.
	<i>Expressão e Educação Plástica</i>			- Explorar técnicas de expressão diversas. - Construir transparências para teatro de sombras: cenário e personagens. - Fazer composições com recurso a diferentes técnicas: recorte, colagem e dobragem.
<i>Expressão e Educação dramática</i>			-Experimentar possibilidades expressivas: diferentes atitudes e ritmos corporais.	
<i>Expressão e Educação Musical</i>			- Adaptar textos para melodias. -Contactar com várias formas de representação sonoro/musical.	

Metodologia

Numa adesão consciente ao convite enviado pela Universidade do Minho surge a proposta de trabalho baseada no trabalho realizado por Gomes de Sousa (2009), concretizado na sua Tese de Doutoramento em Língua Portuguesa, aliámos o nosso projeto de turma à metodologia da Investigação-Ação por ser esta a que nos oferece um maior leque de compensações em termos de profissionalismo consciente e responsável.

Podemos afiançar que são variadíssimos os autores que se têm dedicado a este tipo de investigação qualitativa: investigação na ação e pela ação, muito embora consideremos que a sua implementação a nível nacional seja parca, demasiada limitada, decerto, pouco aprofundada na sua génese e sobretudo na sua aplicação a contextos reais.

De qualquer forma há que começar por algum lado. E nós estamos disponíveis sempre que as possibilidades nos surjam. E, cá está uma delas. E a nossa resposta foi pronta, até porque acreditamos que precisamos de uma investigação verdadeiramente comprometida com a melhoria das nossas práticas pedagógicas. E esta passa necessariamente por um “novo planeamento didático” que tenha como pressupostos a participação, a colaboração, a existência de comunidades autocríticas, a partilha de ideias e ideais, a coexistência de uma observação enraizada num verdadeiro processo sistemático de aprendizagem.

É isso mais ou menos que encontramos na mensagem deixada por autores verdadeiramente credenciados nesta matéria. Eis, apenas, a opinião de um deles, relativamente ao seu aspeto colaborativo que deixamos expresso no trabalho que defendemos:

A investigação-acção é colaboradora, na educação. Busca a criação de grupos de sujeitos conscientes comprometidos a mudar-se a si mesmos e, com isso, mudar o seu trabalho educativo. Pretende-se que as pessoas se «façam» mais conscientes e mais críticas na sua intervenção nos processos de mudança históricos e que actuem colaboradoramente como sujeitos comprometidos na direcção dos seus esforços para a melhoria educativa. A investigação-acção, portanto, não só tem que ver com o «fazer»; também tem que ver com a *aprendizagem através da acção*. Tem que ver com a realização de mudanças, a observação das suas consequências, da sua valorização

crítica; e com a modificação de planos para prosseguir a melhoria à luz daquilo que se aprendeu mediante a observação (...) (Kemmis e McTaggart, 1998:57).

Pois é acentuadamente na observação que o nosso trabalho se foi aprofundando em termos cognitivos e relacionais. Através desta nossa atitude investigativa fomos contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas com reflexos na nossa realização pessoal / profissional e nas reações de alegria, satisfação, participação entusiástica das nossas crianças.

Resultados

Ao longo de todo o trabalho implementado foi decorrendo também um processo avaliativo que nos permitiu aferir, em cada fase, o envolvimento e a adesão do grupo / turma e de cada criança, em particular, podendo referir-se, sem qualquer dúvida, que foi deveras positivo pela adesão entusiástica manifestada em todos os trabalhos realizados.

Através das mais variadas atividades desenvolveram, de uma forma transversal, um leque alargado de potencialidades que, ao longo do tempo, se transformaram em competências de carácter teórico-prático, bem ao nosso jeito, e que se irão refletir, muito positivamente, em futuras situações de aprendizagem.

Tendo por base a ideia de que cada momento educativo, é único e irrepitível, e fazendo nós parte de um grupo de profissionais da educação, achamos fundamental estar em constante investigação / pesquisa / atualização. Por isso valorizámos, também, a troca de experiências, de saberes, de sugestões de trabalho, importantes para o sucesso crescente em todo o processo de ensino – aprendizagem dos/as nossos/as alunos/as.

Foram utilizados meios e materiais ajustados às intenções pedagógicas e às diferentes situações de aprendizagem.

Igualmente foram aplicadas estratégias promotoras do desenvolvimento da compreensão e expressão dos/as alunos/as em trabalho a pares e em pequenos grupos, para além de muitos outros realizados em grande grupo, como sejam: debate de temas, adequados a esta fase etária, apresentação de trabalhos realizados individualmente e em grupos, leituras de contos, histórias, notícias recolhidas, entre muitas outras atividades incentivadas e sugeridas pelas próprias crianças.

Utilizaram-se, corretamente, os conhecimentos científicos, procurando usar sempre uma linguagem adequada, por forma a facilitar as aprendizagens individuais e coletivas das diferentes matérias em estudo.

Conclusão e Prospetivas

Se, segundo opiniões emitidas, ainda que através da oralidade, em educação não se podem extrair conclusões. Pode-se, com certeza, proceder a constatações de fenómenos, de atitudes, de comportamentos que nos conduzam a tomar consciência dos efeitos produzidos em todo e qualquer trabalho realizado.

E, se se pode perspetivar um trabalho, uma atividade, uma estratégia, uma aula que seja, também, em função do trabalho realizado, se podem criar prospetivas relativamente ao futuro mais ou menos próximo.

Relativamente às constatações podemos asseverar que nos foi dado a perceber que a atividade lúdica intervém, muito positivamente, no desenvolvimento integral dos/as alunos/as, seja a nível cognitivo, relacional, afetivo, atitudinal. Pudemos verificar como a atividade lúdica é motivadora e enriquecedora emocional e fisicamente falando. Através da interação com os próprios objetos a criatividade desperta a imaginação, desenvolve todo o potencial construtor de novas manifestações de vida portadora de saberes e de fazeres que se não de repercutir ao longo da vida.

E, desta forma o trabalho do professor ganha espaço dentro e fora da sala de aula, tornando as aulas bem mais atrativas, mais fascinantes o que contribui para a aquisição de um saber mais sólido, mais desejado, mais atraente, mais dinâmico.

Também o professor se torna beneficiador de todo o ambiente que a ludicidade proporciona. A autonomia, a independência, a gestão individual dos trabalhos propostos, aos/às alunos/as, vão libertando tempos e espaços de realização de tarefas que um trabalho expositivo exclui. Para além disso todo o poder de atenção se concentra no essencial das tarefas a realizar. Previamente planificadas, delineadas, sugeridas elas vão-se sucedendo criando responsabilidades acrescidas em cada elemento aprendente.

E, aqui, o professor encontra focos de aprendizagens inovadoras que é necessário valorizar nas nossas escolas. Aos recursos físicos, materiais, que, por vezes, nos parecem limitados, vão sendo superados pelos “recursos humanos” que, também eles se vão desdobrando em aprendizagens multifacetadas.

Para além do material considerado estruturado, de que as nossas escolas até nem são muito fartas, há todo um manancial de material recuperado, reciclado, que se vai transformando de acordo com os nossos ideais de educadores e de acordo com as descobertas que as próprias crianças vão fazendo.

Para além de tudo isto ficam-nos, ainda, as vantagens geradas e geridas por um “trabalho de equipa” que conseguimos potenciar ao mais alto nível, essencialmente entre professoras, aderentes ao projeto.

Referências Bibliográficas

- Almeida, P. N. (1995). *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. S. Paulo: Loyola.
- Gomes de Sousa, I. D. (2009). *Luz e Sombras Cor e Vida*. Universidade de Vigo: Faculdade de Humanidades de Ourense (Tese de Doutoramento).
- D'hainaut, L. (1980). *Educação – Dos Fins aos Objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jeoffroy-Faggianelli, P. (1981). *Metodologia da Expressão*. Lisboa: Editorial Notícias, Biblioteca de Conhecimentos Básicos.
- Jemmis, S., mctagart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laerts.
- Neto, C., Barreiros, J., Pais, N. (1989). *A Actividade Lúdica no Jardim de Infância*. Guarda: Instituto Politécnico, Gabinete de Antropologia do Jogo.
- Ministério da Educação (1990). *Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (1991). *Aspectos Psicopedagógicos da Actividade Lúdica*. Lisboa: IAC (Instituto de Apoio à Criança).