

LIVRO DE ATAS

XI CONGRESSO

DA SOCIEDADE PORTUGUESA
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME IV

coordenação
CARLOS SOUSA REIS
FERNANDO SÁ NEVES

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

LIVRO DE ATAS
DO
XI CONGRESSO DA SOCIEDADE
PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
2011

COORDENAÇÃO
DE
CARLOS SOUSA REIS E FERNANDO SÁ NEVES

VOLUME IV

Instituto Politécnico da Guarda
30 Junho a 2 Julho de 2011

Título

Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - IV Volume

Coordenação

Carlos Sousa Reis
Fernando Sá Neves

Coordenação Gráfica

Maria de Fátima Bartolomeu da Cruz Gonçalves
António Pereira de Andrade Pissarra

Capa

Nuno André

Paginação

Ana Fernandes | Andreia Costa | António Meireles | Fábio Oliveira | Francisco Saraiva | Helziman Cunha | Hugo Coelho | Inês Sá | João Antunes | João Henriquez | José Garcia | Luís Serra | Miguel Cardoso | Pedro Ferreira | Pedro Pereira | Pedro Sobral | Ricardo Pereira | Rita Batista | Romeu Freitas | Tiago Leiria

Assessoria na conversão de formatos

Alcina Marques | Álvaro Neves | Diogo Chouzal | Cristina Vermelho | Sandra Costa

Apoio

Alvaro Sanchez | Bruno Canastro | César Vaz | Ivan Gutierrez | João Fonseca | Joaquim Ricardo | Mialongi Mbabu | Paulo Almeida

Edição

Instituto Politécnico da Guarda

Impressão e acabamentos

Serviços de Artes Gráficas do IPG

Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, n.º 50

6300-559 Guarda

Portugal

www.ipg.pt

Depósito Legal

330247/11

ISBN

978-972-8681-35-7

Data

Dezembro 2011

Tiragem

800 exemplares

Proibida a reprodução total ou parcial deste Livro de Atas sem autorização expressa do IPG.

ÍNDICE

DIMENSÕES BUROCRÁTICAS DO TRABALHO DOCENTE	1
Maria Teresa Estrela	
[143]	
QUE LUGAR PARA A TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMADORES EM PORTUGAL?	7
Francisco Sousa	
[149]	
A RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO NO ENSINO BÁSICO: CONTRIBUTOS DE UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO	13
Francisco Sousa e Susana Mira Leal	
[271]	
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL	19
Juliana Fermanian	
[272]	
UM PROJECTO NA ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS DA DES(ORGANIZAÇÃO)	27
Cornélia Garrido de Sousa Castro	
[273]	
ESCOLA A TEMPO INTEIRO: PROBLEMATIZAÇÃO DE UM “MODELO” DE IMPLEMENTAÇÃO	37
Carlos Pires.....	
[274]	
TUTORIA INTERCULTURAL NUM CLUBE DE LÍNGUA PORTUGUESA	45
Sandra Valente e Isabel Freire	
[275]	
SABEDORIA E EDUCAÇÃO - UM ESTUDO COM ADULTOS DA UNIVERSIDADE SÉNIOR	51
Cidália Gonçalves e Albertina Oliveira.....	
[276]	
O SABER DOCENTE E AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE ECONOMIA DO ENSINO SECUNDÁRIO: PRINCIPAIS FACTORES DE INFLUÊNCIA NA SUA CONSTITUIÇÃO	57
Fernando Manuel Ferreira Rodrigues Silva	
[278]	
CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA: ENTRE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS	67
Ilda Freire-Ribeiro.....	

[279]	A ABORDAGEM EXPERIENCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	69
	Sofia Andrade e Paula Coelho Santos	
[280]	INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR:DOS PROBLEMAS EMOCIONAIS AOS PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS EM ADOLESCENTES	77
	Lisete M. Mónico e Eliana G. Jordão	
[281]	FORMAÇÃO E MUDANÇA DE PESSOAS ADULTAS ENVOLVIDAS NUM CURSO DE BORDADOS	87
	Sílvia Figueiredo, Rute Santos e Luís Alcoforado	
[282]	MODOS DE IMPLICAÇÃO DOS PROFESSORES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	93
	Manuela Esteves	
[283]	A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	99
	Catarina Sobral	
[284]	O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS NO ENSINO SUPERIOR: QUE METODOLOGIA(S)?	105
	Dulce Mendes Sarroeira	
[285]	UMA EXPERIÊNCIA DE COORDENADORA NO 2º CICLO NOS MESTRADOS DE SUPERVISÃO E COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO E MESTRADO DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE, NO ANO LECTIVO DE 2010-2011	109
	Cláudia Teixeira	
[286]	PERCURSOS NA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	111
	Anabela Azevedo Silva e Fátima Pereira	
[287]	A HORTA ESCOLAR COMO ESPAÇO EPISTEMOLÓGICO DE APRENDIZAGEM	117
	Maeli Faé	
[288]	MUDANÇA E TRANSIÇÃO DE CICLOS: ESTUDO LONGITUDINAL	121
	Margarida Barbosa, Emília Moreira, José Melo de Carvalho e Alice Bastos.....	
[289]	MODOS DE SER E ESTAR EM EDUCAÇÃO: PERCURSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR	123
	Maria de Lurdes Gonçalves	
[290]	FERRAMENTAS DE MODELAÇÃO E SIMULAÇÃO PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	131
	Carlos Brigas e Maria José Marcelino.....	
[291]	DO EVT DIGITAL AO EVTUX: PONTES PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA DISCIPLINA DE EVT	137
	José Alberto Rodrigues e António Moreira	
[292]	COMPETÊNCIAS DE ESCRITA ACADÉMICA: UMA REFLEXÃO SOBRE PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	145
	Ana Maria Seixas, Maria Isabel Festas e Maria Helena Damião.....	
[293]	ESTILOS DE VINCULAÇÃO E ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO	147
	Maria Machado, Emília Moreira & Carla Faria	
[294]	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL	149
	Vagda Rocha e Preciosa Fernandes	

[295]	SATISFAÇÃO COM A VIDA, (IR)RELIGIOSIDADE E OPTIMISMO EM ESTUDANTES CRENTES E ATEUS: ESTUDO COMPARATIVO	
	Lisete Mendes Mónico	155
[296]	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UMA CONCEPÇÃO PARA ALÉM DO CONCEITO DE FORMAÇÃO	
	Cristina Mesquita-Pires	165
[297]	A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE - O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	
	Paula Rama da Silva	171
[298]	AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO NAS ESCOLAS A AUTO-AVALIAÇÃO E A CULTURA AVALIATIVA	
	João Manuel Correia	173
[299]	AUTO-AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS E AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS: MELHORAR OS PONTOS FRACOS DAS ESCOLAS E DA AVALIAÇÃO EXTERNA	
	Henrique da Costa Ferreira e Germano Lima	175
[300]	PROJECTO METAMORFOSES EDUCAR, COLABORAR E DIVULGAR	
	Helena Rego e Isabel A-P. Mina	185
[301]	CONTEXTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL – PARTILHA DE UMA EXPERIÊNCIA	
	Maria da Conceição Pinto Antunes	187
[302]	O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL: DIRECTRIZES E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA SECUNDÁRIA PÚBLICA	
	Armando Esteves, Cecília Botelho e Maria Branco	191
[303]	A CONSTRUÇÃO PARTICIPADA DO PROGRAMA DE UMA UNIDADE CURRICULAR DE MESTRADO: O CASO DE LIDERANÇA E ESTRATÉGIA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES ¹	
	Henrique da Costa Ferreira	197
[304]	PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA: “O CAMINHO QUE SE FAZ AO ANDAR”	
	Ana Reis e Pedro Cardoso	203
[305]	MANUAIS ESCOLARES 2º ANO – ESTUDO COMPARATIVO (ESTADO NOVO – ACTUALIDADE)	
	Cristina Dias e Elsa Pinto	211
[306]	O PAPEL DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA GOVERNAÇÃO EDUCATIVA: O CASO DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	
	Lisete Almeida, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes	217
[307]	A CAPITALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE EDUCATIVA E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO ESCOLAR – O CASO PORTUGUÊS	
	Leopoldo Mesquita	223
[308]	MUDANÇA E COMPETÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO PRELIMINAR	
	Alice Bastos, Carla Faria, Carla Peixoto e José Melo de Carvalho	229
[309]	EDUCAÇÃO E LITERACIA SEXUAL: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES (ESTUDO DE CASO)	
	Pedro M. S. Duarte e Carlos Meireles-Coelho	231
[311]	DESENVOLVIMENTO E UTILIZAÇÃO DE UM SOFTWARE NO ENSINO DA CONTABILIDADE	
	Raul Ressano Garcia	237

[312]	DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PRÉ-ESCOLAR	
	Vera Vale	243
[313]	AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º CICLO DO ENSINO BÁSICO) – A PERSPECTIVA DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES	
	Lúisa Nogueira e Eusébio Machado	245
[314]	ESCOLA NOVA DE FARIA DE VASCONCELOS: UMA UTOPIA NO SÉC. XX PARA A EDUCAÇÃO NO SÉC. XXI	
	Madalena Luzia Duarte e Carlos Meireles-Coelho	247
[315]	ABORDAGENS INTERATIVAS NA EDUCAÇÃO	
	Carla Ravasco, Carlos Reis, Fátima Gonçalves, Cecília Fonseca, Jorge Gonçalves, João Leitão, Joaquim Mateus e Urbana Bolota	253
[316]	A PERSPECTIVA CTSA NOS MANUAIS ESCOLARES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 2º CEB	
	Isabel Fernandes e Delmina Pires	257
[317]	A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E A MUDANÇA NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA UM ESTUDO DE CASO	
	Luís Filipe Batista Mestre	263
[318]	APRENDIZAGEM, TUTORIA E MEDIAÇÃO	
	Irene Tomé	271
[319]	REPERCUSSÕES DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
	Anabela Gaspar e Carlos Manuel Francisco	277
[320]	DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR - PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
	Clarinda Barata e José Brites Ferreira	283
[321]	ESTUDO DA SATISFAÇÃO DOS ACADÉMICOS NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE MUDANÇA	
	José Brites Ferreira, Maria de Lourdes Machado e Odília Maria Rocha Gouveia	289
[322]	CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INQUÉRITO CIENTÍFICO PARA QUADRO INTERACTIVO, SOBRE TECTÓNICA DE PLACAS	
	Ana Rola, Inês Anes e Celeste Gomes	297
[323]	A INFLUÊNCIA DO BEM/MAL-ESTAR DOCENTE NO EMPENHAMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	
	Lídia Marta de Castro Proença e Célia dos Prazeres Ribeiro.....	299
[324]	A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DIACRÓNICA E CRÍTICA	
	Ilda Leal, Mónica Râmoa e Maria Branco	305
[325]	PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PROTÓTIPO MULTIMÉDIA – “ MESTRE MOODLE”	
	Amélia Santos, Filipe Carlos, Hermínio Albino e Alcina Figueiroa	309
[326]	TRABALHO DE PROJECTO EM CONTEXTO CURRICULAR. UM ESTUDO COM SOLOS DA VILA DA LOUSÃ, PORTUGAL CENTRAL	
	Ana Rola, Isabel Abrantes e Celeste Gomes	317
[327]	AVALIAÇÃO DE PROJECTOS DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: UMA INVESTIGAÇÃO TENDO POR BASE O MODELO CIPP	
	Lucinda Motta, Maria Viana e Palmira Alves	319
[328]	AS UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO	
	Isabel Pereira Pinto e Eduardo Domingues	325

[329]	NOVAS POLITICAS EDUCATIVAS: DA EDUCAÇÃO SOCIAL À EDUCAÇÃO DE ADULTOS COM O PRINCÍPIO DE INCLUSÃO SOCIAL	
	Sílvia Azevedo and Cláudia Teixeira.....	327
[330]	PERCURSO ESCOLAR DE AUTISTAS NA REGIÃO NORTE	
	Judite Cruz.....	335
[331]	A PSICOLOGIA POSITIVA UMA FONTE DE INSPIRAÇÃO PARA AS ESCOLAS DE HOJE	
	Sónia Morgado, Anabela Vitorino, Cristiana Ramos, Daniela Rita e Mariana Silva	341
[332]	A MARCA DE EXCELÊNCIA: OS PROCESSOS EDUCATIVOS E RELACIONAIS NA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO	
	Sónia Mendes Barbosa e Elisabete Ferreira	351
[333]	A SUPERVISÃO NO DEPARTAMENTO CURRICULAR O PAPEL DO COORDENADOR	
	Ana Margarida Penha, Maria dos Anjos Viana e Maria Palmira Alves	357
[334]	TINTURARIA TRADICIONAL: UMA ABORDAGEM EM CONTEXTO ESCOLAR	
	H. Alves, A. Manhita, C. Dias e T. Ferreira.....	365
[335]	AVALIAÇÃO, SUPERVISÃO E DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE	
	Idalina Martins e Isabel Candeias.....	367
[336]	DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN ENSEÑANZA PRIMARIA: POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS	
	Isabel Ramos Ruiz.....	375
[337]	REPRESENTAÇÕES PICTÓRICAS NO ENSINO DE TEMAS DA GEOLOGIA	
	Rita Parreira, Piedade Vaz-Rebello e Celeste Gomes	381
[338]	'MELHORAR COMPETÊNCIAS COM OS OUTROS' – AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS COM ADOLESCENTES	
	Cândida Loureiro, Manuela Frederico-Ferreira e Vitor Rodrigues.....	387
[339]	DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NUM FÓRUM DE DISCUSSÃO	
	Isabelle Fernandes	395
[340]	LÓGICA DE SUPERVISÃO EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: RESULTADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ACTORES	
	Ana Lurdes Ribeiro Marcos e Eusébio André Machado.....	397
[341]	OS DOIS LADOS (DIVERSOS) DA MESMA MOEDA: EDUCAÇÃO E CIDADANIA	
	Ariana Cosme, Ana Pérez, Raquel Monteiro e Vânia Cosme	401
[342]	DESAFIOS DA LITERACIA EM LEITURA PELO PISA E AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 9.º ANO	
	Rita Marques e Carlos Meireles-Coelho	407
[343]	CONTEXTOS E REPRESENTAÇÕES DOS AVÓS: ESTUDO DE CASO	
	Maria de Fátima Pires e Carlos Meireles-Coelho	413
[344]	CIENTISTAS DE PALMO E MEIO – DE PEQUENINO SE PREPARA O MENINO	
	Ana Cristina Mendes e Cristina A. Aguiar	419
[345]	AS VISITAS PEDAGÓGICAS DO GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA: NO FIO DA NAVALHA	
	Regina Zélia Marques Pinto e Vera Dulce Pinto Teixeira	425

[346]

CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE COMUNIDADE E ESCOLA COMUNIDADE EDUCATIVA

Ana Seixas, Filipe Almeida, Paulo Gama e Paulo Peixoto 431

[347]

CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE COMUNIDADE E ESCOLA COMUNIDADE EDUCATIVA

Filomena Correia e Ariana Cosme 433

[348]

UNIVERSIDADE, DIVERSIDADE E INTEGRAÇÃO – A COMUNIDADE DE ALUNOS BRASILEIROS NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Aline Bazzarella Merçon e Manuel Ferreira Rodrigues 441

[350]

NOVOS DESAFIOS PARA A ESCOLA: FACE À CRISE DA ESCOLA E DO ESTADO SOCIAL

Filomena Correia 449

[351]

INVESTIGAÇÃO POR INQUÉRITO TEMAS E METODOLOGIAS MAIS MOTIVADORAS PARA OS APRENDENTES. ENCONTRAR MEIOS E RECURSOS QUE APOIEM E DESPERTEM CURIOSIDADE E INTERESSE NA APRENDIZAGEM

Cláudia Maria Amaral Teixeira, Jorge Cardoso, Márcia Anjo Moreira, Paulo J. A. da Cunha e Sofia Santos 455

[352]

INTERDISCIPLINARIDADE

Carla Madaleno 463

[354]

UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MOODLE NA ESCOLA EB 2,3 S. JOÃO DE DEUS

Rui Santos e Idalina Jorge 465

[355]

“ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS PARA O ENSINO DA MÚSICA”: UTOPIA OU POSSIBILIDADE?

Maria Helena Vieira e Maria Cristina Aguiar 467

[356]

SER CAPAZ DE APRENDER E REAPRENDER

Natália Fernandes Gomes e Elisabete Constante de Brito 473

[357]

RELAÇÕES ENTRE SATISFAÇÃO, STRESSE PROFISSIONAL E COLABORAÇÃO EM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

José Castro Silva 477

[358]

A EDUCAÇÃO NOS MUSEUS E OS MUSEUS NA EDUCAÇÃO

Patrícia Freitas, Luís Alcoforado e Fernanda Alves 479

[359]

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL: PROCESSO EVOLUTIVO, CRENÇAS INFANTIS E FACTORES ASSOCIADOS

Filomena Velho e Rosa Tracana 481

[360]

A VIDA PRIVADA TORNADA PÚBLICA: TIPOS DE ACTIVIDADES PROPOSTAS NOS MANUAIS ESCOLARES DE ESTUDO DO MEIO

Maria Helena Damião, Olinda Duarte e Maria José Moleiro 489

[361]

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: SUA REPRESENTAÇÃO EM MANUAIS ESCOLARES DE ESTUDO DO MEIO

Maria José Moleiro, Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas 491

[362]

PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA) VISTO POR UM GRUPO DE MEDIADORAS

Mafalda Frias e Luís Alcoforado 493

[363]

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO BÁSICO: O PROGRAMA DE ESCRITA SRSD (SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT)

Maria Isabel Festas, José Augusto Rebelo, Albertina Oliveira, João Pimentel Vaz, Helena Damião e Maria Regina Rocha 499

[365]

A PRESENÇA DA CULTURA CLÁSSICA NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Maria Helena Damião, Maria José Prata e Maria Isabel Festas 501

[366]	O TEMPO DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO	
	Miguel Fachada	505
[369]	POLÍTICAS EDUCATIVAS AUTÁRQUICAS: O DISCURSO NORMATIVO OU A REINVENÇÃO DA CIDADE?	
	Florbelá Sousa e Diana Andrade	507
[370]	TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
	Luciola L. Santos	509
[371]	ESTUDANTES NÃO TRADICIONAIS DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO E INTERCULTURALIDADE	
	Augusta Manso	517
[372]	O CLIMA DE ESCOLA VISTO PELOS ALUNOS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA DO CONCELHO DE ODIVELAS	
	Lurdes Dias e Lídia Grave-Resendes	519
[374]	A DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES E NAS ESCOLAS: CAMPO DE TENSÃO CURRICULAR	
	Ana de Oliveira.....	523
[375]	PROJECTO “RITMOS DO MUNDO”: ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL. ESTUDO DE CASO	
	José Silva e Anabela Moura	529
[376]	DOS JOVENS ESTUDANTES AOS IDOSOS “SEM ESTUDOS”: SATISFAÇÃO COM A VIDA, ATRIBUIÇÃO DE (IN)SUCESSOS E EXPECTATIVAS FUTURAS	
	Lisete dos Santos Mendes Mónico	531
[377]	LONGE DA VISTA, PERTO DA VALIDAÇÃO? - AS TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS DE E-LEARNING NO RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS PROCESSOS DE RVCC, NO ÂMBITO DA EFA	
	Pedro Félix e Idalina Jorge	535
[378]	EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO: O PAPEL DO MEDIADOR EFA NO QUADRO DA MEDIAÇÃO FORMATIVA	
	Márcia Aguiar e Ana Maria Silva	537
[379]	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE TRABALHO:PROCESSOS DE FORMAÇÃO	
	Ana Maria R. Silva e Fátima Pereira.....	547
[380]	EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA: FERRAMENTAS E RECURSOS PARA O JORNAL ESCOLAR	
	António Pereira de Andrade Pissarra e Maria de Fátima Bartolomeu Gonçalves	553
[381]	UM PROJECTO EXPLORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DA EPISTEMOLOGIA À METODOLOGIA	
	Adriana Faria Gehres, Carlos Ferreira, Carlos Francisco, Luís Queiroga e Khalid Fekhari	557
[382]	A ESTAÇÃO SÍSMICA DO INSTITUTO GEOFÍSICO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA E O SEU CONTRIBUTO PARA O ENSINO DA SISMOLOGIA	
	Carlos Antunes, Alexandra Gonçalves, Susana Custódio, Fernando Lopes e Celeste Gomes	563
[383]	PERGUNTAS FORMULADAS POR ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	
	Alexandra Gonçalves, Carlos Antunes, Piedade Rebelo e Celeste Gomes	565
[384]	BULLYING – A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO 2º E 3º CICLO	
	Isabel Macedo Ferreira da Cunha e José Morgado	569
[385]	O ESTUDO DE CASO NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM DIREÇÃO A UMA RECONCEPTUALIZAÇÃO	
	João Filipe Matos e Ana Pedro	583

[386]	UMA ANÁLISE DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRO Yangla Kelly Oliveira Rodrigues.....	589
[387]	AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO. DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA TUTOR INTELIGENTE PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS António Augusto Araújo Gomes.....	595
[388]	MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA – SABERES CONTEXTUAIS PARA LIDAR COM O INESPERADO Isabel Freire e Ana Paula Caetano	597
[389]	UM MODELO DE QUESTIONAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO E-FORUM Idalina Jorge.....	603
[390]	A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PARA A MEDIAÇÃO Ana Vieira e Ricardo Vieira.....	609
[391]	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO NÍVEL SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL Cristina Cinto Araujo Pedroso, Gláucia Maria da Silva e Noeli Prestes Padilha Rivas.....	617
[392]	FUTUROS PROFESSORES DO 1º CICLO E A SUA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA Ângela Quaresma, Dina Tavares, Hugo Menino, Marina Rodrigues, Nuno Rainho e Rita Cadima	619
[393]	AMBIENTES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA) Célia Magalhães e Idalina Jorge	621
[394]	BULLYING: COMO ALERTAR E SENSIBILIZAR PARA ESTA “CULTURA” NA ESCOLAR Maria do Céu Ribeiro, Cátia Vaz e Telma Queirós	623
[395]	INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE NO BEM-ESTAR DOS JOVENS PORTUGUESES Ana Maria M.S Veríssimo Ferreira e Félix Fernando Monteiro Neto	625
[396]	OPINIÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO SOBRE O APOIO ESPECIALIZADO À SOBREDOTAÇÃO Anabela Vitorino e Sónia Morgado.....	633
[398]	RELIGIOSIDADE E PRECONCEITO EM RELAÇÃO À IDADE EM ADOLESCENTES, JOVENS ADULTOS E ADULTOS PORTUGUESES Ana Maria Veríssimo Ferreira e Félix Neto	641
[399]	A(S) PEDAGOGIA(S) RECONTEXTUALIZADAS NOS CAMPOS DAS POLÍTICAS NACIONAIS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO - BRASIL /PORTUGAL Márcia Maria de Oliveira Melo.....	647
[400]	COMPETÊNCIAS INTRAPESSOAIS E INTERPESSOAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR Susana Custódio, Maria Dixe, Maria Neto, Cristina Verissimo, Teresa Silva e Maria Sá	663
[401]	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E-LEARNING - UMA ALTERNATIVA DE FUTURO? Óscar Leal dos Santos e Idalina Jorge	665
[402]	INVESTIGAÇÃO EM AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: ESTADO DA ARTE EM PORTUGAL (2008-2010) Fátima Mesquita-Alves, Nilza Costa e Eusébio Machado	667

[403]	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES COMO SEDIMENTO TÉCNICO E CULTURAL DA GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	
	Henrique Manuel Pereira Ramalho.....	673
[404]	COMUNICAÇÃO (ESCOLAS, AVALIAÇÃO EXTERNA, AUTO-AVALIAÇÃO E RESULTADOS DOS ALUNOS)	
	António Amaral Fonseca e Jorge Adelino Costa.....	679
[405]	OS PROJECTOS DE INTERVENÇÃO DO DIRECTOR DE ESCOLA: UMA ANÁLISE NO PLANO DOS DISCURSOS	
	Dora Castro.....	687
[407]	CONDICIONALISMOS NA UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES	
	Gonçalo Augusto Gomes Simões e Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas.....	689
[409]	EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE OPERACIONALIZAÇÃO DO CÓDIGO PEDAGÓGICO DE MIGUEL ZABALZA	
	Manuel Carlos Chaves e Maria do Rosário Pinheiro.....	695
[410]	A ESCOLA A TEMPO INTEIRO: UM ESTUDO NA EB1/PE DE MACHICO DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA	
	José Manuel Botelho e Lúcia da Conceição Grave-Resendes.....	703
[412]	A PEDAGOGIA JENAPLAN: DIÁLOGO, JOGO, TRABALHO E CELEBRAÇÃO	
	Sissi Azevedo e Fernando Ilídio Ferreira.....	707
[413]	APLICAÇÃO DA INFOGRAFIA DIDÁCTICA AO CONTEXTO EDUCATIVO: O MUNDO HELÉNICO	
	Maria do Céu Ferreira, Lúcia Firmino, Susana Milheiro, Joaquim Brigas e Jorge Gonçalves.....	709
[415]	BIBLIOTECAS: DA ORIGEM À ACTUALIDADE	
	Adelaide Mariano, Ana Barata, Mónica Martins, Joaquim Brigas e Jorge Gonçalves.....	711
[418]	OS DOUTORES PALHAÇOS DA OPERAÇÃO NARIZ VERMELHO E A PROMOÇÃO DO BEM- ESTAR DAS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS	
	Ana Santos e Fernando Ilídio Ferreira.....	713
[419]	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPECTATIVAS E RECEIOS EM CONTEXTO DE SUPERVISÃO	
	Maria do Céu Ribeiro e Isabel Freire.....	715
[421]	O AUMENTO DA ESCOLARIDADE DOS ADULTOS E AS IMPLICAÇÕES NO SUCESSO ESCOLAR DOS SEUS FILHOS	
	Lucília Salgado, Lurdes Mata, Carolina Cardoso, Joana Ferreira, Carlo Patrão e Ana Durão.....	723
[422]	INFOGRAFIA, INOVAÇÃO E APRENDIZAGEM: FLORESTA AMAZÓNICA	
	Olga Santos, Leonilde Aparício, Joaquim Brigas e Jorge Gonçalves.....	725

[355]

“ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS PARA O ENSINO DA MÚSICA”: UTOPIA OU POSSIBILIDADE?

Maria Helena Vieira e Maria Cristina Aguiar
Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga

[Resumo] Com o Decreto-Lei 6/2001, ao nível do desenvolvimento do currículo nacional, o Ministério da Educação define o conjunto de competências essenciais a desenvolver ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, nas diferentes áreas disciplinares, incorporando-as num único documento: Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Decorrente destes princípios, e como apoio à prática docente, é elaborado o documento Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico, procurando operacionalizar o ensino/aprendizagem da música, cujo objetivo principal é desenvolver a literacia musical. Questiona-se se estas orientações, formuladas de forma abrangente e ambiciosa, serão ou não exequíveis na prática.

1. Introdução: contextualização e antecedentes do Decreto-Lei 6/2001

O Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, vem estabelecer as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extraescolar, educação esta que é reconhecida como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa”. Em conformidade com os artigos 3º e 4º, a educação artística processa-se de acordo com diferentes vias: educação artística genérica, educação artística vocacional, educação artística em modalidades especiais e educação artística extraescolar.

A educação artística genérica destina-se a todos os cidadãos, sendo ministrada nos diferentes Ciclos do Ensino Básico. Conforme previsto no nº 2 do artigo 9º, no 1º Ciclo, as Expressões Artísticas são parte integrante do currículo, e são asseguradas pelos docentes do ensino regular (artigo 10º, nº2). Por outro lado, a educação artística vocacional destina-se a um grupo de indivíduos com aptidões específicas (artigo 11º), é ministrada em escolas especializadas do ensino artístico, e é assegurada por professores especializados (artigo 14º, nº1). Posteriormente, destinado a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, surge, em 2006, o projeto *Escola a Tempo Inteiro* (programa que inclui as chamadas Atividades de Enriquecimento Curricular, doravante designadas por AEC), através do Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de Junho, cuja lecionação fica,

também, sob responsabilidade de docentes especializados. Verifica-se, no entanto, uma contradição na elaboração deste despacho, uma vez que parece “provocar, à partida a desvalorização que é feita às Atividades de Enriquecimento Curricular. O seu carácter facultativo leva a que docentes, encarregados de educação e alunos adotem uma postura de despreocupação e indiferença perante as mesmas” (Ferreira, 2009, p. 17).

Detendo o olhar sobre o panorama musical (uma vez que as AEC englobam outras atividades para além da música), relativamente ao ensino vocacional, o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho veio inserir o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor, reconvertendo os Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, e criando as respetivas Escolas Superiores de Música. Por sua vez, o Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto, aprova a organização curricular dos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico e apresenta a Educação Musical inserida na área de Expressão e Educação Artística numa ótica integradora e democratizante.

Todo este percurso legislativo foi construído numa lógica de acumulação de ramos e percursos de ensino, em vez de numa lógica de articulação integradora. Como afirma Vieira,

[...] as sucessivas alterações no sistema de ensino da música em Portugal, ao se apropriarem de uma estrutura ramificada por razões históricas (nas vertentes genérica

e especializada), e ao tentarem articular essa estrutura a vários níveis, têm falhado sempre na articulação mais fundamental que é a de detecção de aptidões e respectivo encaminhamento vocacional. (Vieira, 2009, p. 533)

Maria de Lurdes Rodrigues, ministra da educação do XVII Governo Constitucional, entre 2005 e 2009, afirma que a Reforma de Veiga Simão e a aprovação da LBSE “foram os dois últimos momentos de reforma, nos quais se definiram princípios de funcionamento, de estrutura e de organização que ainda hoje orientam e enquadram as políticas educativas” (Rodrigues, 2010, p. 15). Estas medidas remontam a cerca de 30/40 anos e, embora se tenham dado alguns pequenos passos, o objetivo de encontrar um modelo organizativo para o ensino da música, genérico e especializado, que se revele coerente e convincente, está longe de ser uma realidade. “Continuamos à procura, com base num suporte legislativo da década de 80, de um modelo que seja eficiente, desde logo no que respeita à compatibilização da frequência do ensino artístico especializado com a frequência do chamado ensino regular” (Santos, 2008, p. 24).

2. Decreto-Lei nº 6/2001

Do ponto de vista do ensino artístico, o primeiro aspecto a salientar sobre o último documento legislativo relevante respeitante à organização do ensino básico é o de que ele ignora completamente o facto de as artes (e sobretudo a música) serem ensinadas, oficialmente, em diferentes ramos de ensino, e segundo princípios pedagógicos muito específicos. De facto, o Decreto-Lei nº 6/2001, apesar de “proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem” (preâmbulo) não contempla directamente os ramos de ensino artístico oficiais que também constituem parte integrante desse mesmo ensino básico, referindo apenas que “os princípios orientadores definidos no presente diploma [se] aplicam às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo” (artº 1º, nº 2). Assim, e numa espécie de interpretação intuitiva de questionável legitimidade legal, o documento foi

acolhido pelas escolas do ensino genérico e praticamente ignorado pelas escolas do ensino vocacional da música. Todas as orientações curriculares contidas num decreto que ficou conhecido como o “documento das competências” têm, por isso, passado à margem do ensino básico da música nos conservatórios, academias e escolas profissionais.

A ênfase colocada nos “processos”, nas competências a desenvolver nos alunos, mais do que nos objectivos ou conteúdos específicos (tradicionalmente passíveis de circunscrição em manuais escolares tradicionais) é uma das tónicas do Decreto-Lei nº 6/2001 que surge como eco de tendências internacionais, lideradas, nomeadamente, por Le Boterf (1994). É deste autor a definição de “competência” que marcou os anos 90, influenciando o desenho curricular de diversos programas ou orientações programáticas em diversos países europeus. Na sua opinião “a competência é da ordem do *saber mobilizar*” e implica accionar “um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais...)” (p. 16). Na mesma linha do seu trabalho, outros autores sublinharam a importância do desenvolvimento de “competências”, projectando uma influência directa sobre as formas de conceber o ensino e de o organizar. Entre estes, destacam-se Eisner (1994), Goleman (1995), Skerritt (1997), Costa e Liebmann (1997), entre outros.

Seguindo estes postulados internacionais, o Decreto-Lei nº 6/2001, aposta em “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” e em desenvolver uma “crescente autonomia das escolas” e “um novo desenho curricular” que as convida a “apresentar projectos de gestão flexível do currículo”. O legislador esclarece, ainda que O presente decreto-lei 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, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (preâmbulo).

Apesar de não se direccionar especificamente aos ramos especializados de ensino da música, o decreto menciona, logo nos primeiros parágrafos, que, para além da introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares no currículo do ensino básico (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica), da obrigatoriedade do ensino experimental das ciências e da educação para a cidadania, um dos objectivos é também “o desenvolvimento da educação artística” (preâmbulo). Depreende-se, obviamente, que se trata de uma referência mais directa à educação artística no contexto da “escola genérica” (a qual, no documento, é quase sinónima de “escola básica”), já que os ramos especializados serão aqueles onde a educação artística já se encontra mais desenvolvida.

As políticas educativas condicionadas, por questões económicas são entrave que o sistema não conseguiu amadurecer. A única aposta de educação musical é ao nível do 2º ciclo do Ensino Básico, já tardiamente desfasada das ambições e sensibilidades da faixa etária, já que no 1º ciclo, são pontuais, as experiências musicais. (Matias & Abeledo, 2008, p. 4)

Segundo Feliciano (2008), “os cursos básicos e secundários devem estar subordinados a um tronco curricular comum, independente do regime de frequência [ser genérico ou vocacional]” (p. 10) evitando, assim, desajustes no progresso escolar.

Com algumas excepções, (...) esta é uma realidade que mantém o ensino especializado da música periférico no quadro do Sistema Educativo e das escolas “comuns”, que são a sua espinha dorsal, fazendo depender das famílias, em grande medida, e de desempenhos voluntariosos por parte de alguns profissionais, a articulação que, como prática institucionalizada, deveria existir. (Feliciano, 2008, p. 5)

É indispensável a reapreciação do sistema de ensino, no sentido de encontrar consensos na construção de um novo currículo que leve a práticas efetivas. “As reformas existem sob forma de textos escritos longamente debatidos; no terreno, porém, os actores têm-se encarregado de os destruir” (Lima, 2004, p. 16).

Um exemplo que prova que o conceito de “escola básica” é frequentemente equiparado ao conceito, mais restrito, de “escola genérica” (tomando-se, metonimicamente, o todo pela parte – se bem que pela parte maior) é a tese de mestrado de Manuela Encarnação (2002). Intitulando-se *A música na educação básica: a orientação curricular e a literacia musical*, e tratando de forma exaustiva e rigorosa a problemática do enquadramento curricular da disciplina de Educação Musical no sistema educativo, a tese centra-se, desde o início, no ensino genérico, construindo os seus referenciais teóricos em torno da escola genérica, e terminando com a análise da legislação mais relevante para esse ramo de ensino a partir de 1989. O ensino musical nas escolas básicas vocacionais e a legislação respectiva não são objecto de estudo da tese. Destaca-se aqui a “síntese semântica” dos termos usados no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (resultante do Decreto-Lei nº 6/2001) desenvolvida pela autora na sua tese, pela clareza com que define os conceitos de “competência”, “competências essenciais”, “competências gerais” e “operacionalização transversal” (Encarnação, 2002, p. 199).

Não cabendo no âmbito deste artigo a análise exaustiva de toda a terminologia utilizada no Decreto nº 6/2001 e do seu conteúdo semântico, remete-se para a leitura do trabalho de Manuela Encarnação (2002). Aí se discernem, segundo o que se preconiza no decreto, os conceitos relacionados com os vários tipos de competências a desenvolver (como por exemplo, competências estéticas, emocionais, cognitivas, sociais, criativas, técnico-instrumentais) e com as perspectivas da aprendizagem musical segundo, Gordon, Sloboda, Swanwick, Elliott. O conceito que importa aqui destacar, por constituir a base de sustentação prática das “experiências de aprendizagem” concretas propostas para todos os ciclos de ensino da educação “básica” neste documento legal é o de “literacia musical”, enquanto “competência específica”.

3. O Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais

Na Introdução ao documento *Currículo Nacional do Ensino*

Básico - Competências Essenciais, Paulo Abrantes (2001) director do Departamento de Educação Básica, sublinha que o conceito de “literacia” (que está presente em todas as áreas ou saberes específicos contemplados no texto legislativo) se encontra ligado ao conceito de “competência”. Nesta perspectiva, a literacia, não deverá ser encarada como o domínio de um conjunto de saberes ou conteúdos concretos, mas a capacidade de “actualizar” esses conteúdos ou saberes (p. 1):

A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem. (Abrantes, 2001, p. 1)

O eco destes pressupostos no que respeita à descrição das “competências específicas” a desenvolver na escola básica no domínio da música (independentemente das “situações de aprendizagem” relativas a cada ciclo de ensino, e que se recomendam em secções subsequentes) encontra-se mais à frente, no documento (Ministério da Educação, 2001, p. 165). Aí se define, na secção dedicada à música, que “as competências específicas estão pensadas no sentido de providenciar práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a acção educativa, de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical em nove grandes dimensões”. Vale a pena citá-las, já que subjazem à sugestão de “situações de aprendizagem” específicas para o 1º, 2º e 3º ciclos:

1. desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, isto é, a capacidade de imaginar e relacionar sons;
2. domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;

3. composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;

4. compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;

5. apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;

6. compreensão e criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em interacção com outras formas artísticas;

7. conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional;

8. valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais;

9. reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspectos da vida quotidiana e da história social e cultural. (Ministério da Educação, 2001, p. 165)

É evidente que uma apreciação crítica destas “grandes dimensões” poderá tornar-se tão subjectiva quanto a formulação das mesmas, já que, em todas elas, haverá uma infinidade de graus de desempenho possíveis. Por outro lado, compreende-se que existe uma valorização da música enquanto actividade prática, por oposição a um “saber sobre música”, ou a um conhecimento que incida, por exemplo, na descodificação da notação musical. Nesse sentido, o documento assenta o conceito de literacia musical nos referenciais teóricos sobre “literacia” (geral, e musical) de autores como Sim-Sim, Olson e Astington, Eisner, Randell e Reimer (citados por Encarnação, 2002, pp. 135-142). De qualquer das formas, e independentemente da interpretação teórica do conceito de “literacia” em causa, ou dos graus de desempenho que os alunos da escola básica possam vir a atingir ao nível das dimensões propostas, é possível sugerir que algumas delas serão, talvez, demasiadamente ambiciosas, mesmo para o 3º ciclo do ensino básico. A título de exemplo,

poderá aduzir-se que, em mais de trinta anos de contactos com escolas especializadas, não se encontraram alunos, de nenhum nível de ensino (nem sequer professores) capazes de “compor, orquestrar e improvisar em diferentes estilos e géneros musicais” (dimensão nº 3). A explicação teórica para essa dificuldade poderá encontrar-se na estruturação da apreensão das realidades sonoras e na formação dos conceitos musicais, já definidas por psicólogos da música como Deutsch (1982, pp. 99-134) ou Gordon (2000), entre muitos outros. De facto, a compreensão de conceitos como “género” e “estilo” ao nível da audição, não tem uma projecção imediata nem precoce nos níveis da *interpretação* e, sobretudo, da *improvisação*. A aquisição progressiva dos conceitos de timbre, ritmo, melodia, forma, textura e harmonia, por si só, revelam a dificuldade de se atingir o patamar do “estilo” e do “género” ao nível da criação e da improvisação nas idades a que se refere o decreto. A “criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em interacção com outras formas artísticas” pelos alunos (dimensão nº 6) raramente se verificou, também, no contexto referido do ensino especializado. Quanto às outras dimensões, e de acordo com diversas experiências profissionais, elas poderão ser actualizadas, segundo um espectro variado de níveis de desempenho ao nível das “situações de aprendizagem”.

Para além da parte relativa à *Literacia Musical* (e às nove dimensões supra-citadas) o capítulo da Música dedica-se ainda à *Relação com as competências gerais, Experiências de aprendizagem e Competências Específicas* (estas apresentadas à volta de quatro “organizadores”: *interpretação e comunicação, criação e experimentação, percepção sonora e musical e culturas musicais nos contextos*). Na mesma linha de pragmatismo, salientam-se agora as *Experiências de aprendizagem* sugeridas (ainda sem indexação específica a nenhum ciclo de ensino, mas incluindo alguns parágrafos explicativos, para melhor compreensão):

1. experienciar diferentes tipos de instrumentos e culturas musicais;

... aprender a cantar segundo diferentes tipologias musicais, da música étnica à erudita, do pop ao jazz, entre outras, e a tocar, desde instrumentos populares

portugueses a instrumentos electrónicos, como sintetizadores, de acordo com o seu desenvolvimento pessoal.

2. explorar diferentes processos comunicacionais ... Os princípios composicionais são instrumentos que ajudam à organização dos sons e das ideias, permitindo a coesão e a singularidade de cada obra. A compreensão e a manipulação destes princípios possibilita o entendimento de como os diferentes compositores os utilizam para a criação artística bem como as formas pessoais de expressão e de comunicação.

3. produzir e realizar espectáculos diversificados ... projectos artísticos diversificados ... para o desenvolvimento de actividades de trabalho interdisciplinar, individual e em grupo.

4. assistir a diferentes tipos de espectáculos ... um dos aspectos centrais na diversificação dos contextos de aprendizagem.

5. utilizar as tecnologias da informação e comunicação

6. contactar com o património artístico musical

7. realizar intercâmbios entre escolas e instituições

8. explorar as conexões com outras artes e áreas do conhecimento

9. desenvolver projectos de investigação

À semelhança das observações selectivas a propósito das “dimensões” da “literacia musical” apresentadas no documento, destaca-se apenas o ponto 1 destas *Experiências de aprendizagem* sugeridas. Não só não tem sido possível encontrar alunos e professores do próprio ensino especializado capazes de realizá-las, como também não parecem ser comuns os profissionais musicais que saibam simultaneamente “cantar segundo diferentes tipologias musicais, da música étnica à erudita, do pop ao jazz, entre outras”. A dificuldade do professor de música da escola genérica proporcionar semelhante variedade de experiências de aprendizagem aos alunos parece notória. Perspectivam-se, ainda, possíveis dificuldades no que respeita à realização de “actividades de trabalho interdisciplinar” (ponto 3), devido às

numerosas exigências de formação sugeridas pelas outras experiências de aprendizagem a proporcionar.

Poderá depreender-se que nem sempre o currículo legislado encontra eco no currículo praticado:

apesar de conhecermos os fundamentos que defendem e justificam a inclusão da Expressão Musical no currículo do Ensino Básico, promovendo a aquisição de competências sociais e cognitivas, e, apesar do enquadramento normativo que lhe confere responsabilidades ao nível conceptual e programático, verificamos uma incongruência entre esta atribuição e a prática regida no 1º ciclo do Ensino Básico. (Matias & Abeledo, 2008, p. 1)

O rigor esperado quer ao nível técnico, quer ao nível artístico, na prestação musical das crianças do 1º Ciclo carece, naturalmente, de um trabalho específico por parte dos seus professores. Segundo Matias e Abeledo (2008), e tendo em conta os dados recolhidos na sua investigação, “a falta de formação na área da expressão musical é uma condição marcante no desenvolvimento do currículo da expressão musical [podendo observar-se o] incumprimento do programa em alguns indicadores que necessitam de formação específica musical” (p. 13).

De um modo geral, o diploma apresenta, no que diz respeito ao ensino da música, uma elaborada fundamentação teórica e uma estrutura muito organizada. Contudo, parece distanciar-se das práticas curriculares concretas, do conhecimento da formação dos professores existentes no terreno, e do funcionamento psicológico dos adolescentes ao nível da apreensão e organização dos diversos conceitos musicais, e da capacidade de os projectar em actividades interpretativas e criativas. O impacto deste documento nas escolas e nos cursos de formação de professores foi controverso, precisamente pelo contraste entre o ideal e a realidade. Disso nos dá conta um artigo de Costa e Lobo (2002) publicado em *A Página da Educação*:

[D]e acordo com a listagem de competências essenciais de literacia musical previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico, no capítulo de Interpretação e

Comunicação [Organizador 1 de Competências específicas], o aluno deveria ser capaz de, no final do 9º ano, “cantar sozinho, ou em grupo, com precisão técnico-artística, peças de diferentes géneros, estilos e tipologias musicais; tocar sozinho ou em grupo pelo menos um instrumento musical utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas de acordo com a tipologia musical; preparar e dirigir pequenas peças e (ou espectáculos musicais de âmbitos diferenciados; participar, como intérprete, autor e produtor em recitais e concertos com diferentes pressupostos comunicacionais e estéticos e para públicos diferenciados; investigar e avaliar diferentes tipos de interpretações utilizando vocabulário apropriado. Mais: no capítulo da Criação e Experimentação [Organizador 2 de Competências específicas], o aluno deveria saber “compor, arranjar e apresentar publicamente peças musicais com níveis de complexidade diferentes, utilizando técnicas vocais e instrumentais e tecnologias diversificadas; improvisar melodias, variações e acompanhamentos utilizando diferentes vozes e instrumentos; manipular os sons através de diferentes tecnologias acústicas e electrónicas; gravar as suas criações e improvisações musicais; e investigar processos de criação musical tendo em conta pressupostos, técnicas, estilos, temáticas comunicacionais e estéticas diferenciadas... Uma lista de objectivos ambiciosa, mas... completamente desajustada da realidade, já que o ensino não especializado da música se encontra reduzido à boa vontade de cada professor no 1º ciclo, possui uma oferta diminuta no 3º e pura e simplesmente não existe no currículo do ensino secundário.

Quanto à possibilidade de as orientações musicais do novo *Curriculo Nacional do Ensino Básico* poderem ser implementadas no 2º ciclo, onde existem mais professores especializados, Costa e Lobo referem-se à difícil exequibilidade do processo:

O único momento de aprendizagem musical efectivamente proporcionado pela escola resume-se, na prática, aos dois anos de Educação Musical do 2º ciclo do ensino básico. Mas

mesmo estes acabam por saber a pouco: a reduzida oferta formativa posta à disposição dos alunos - nomeadamente no que se refere à variedade de instrumentos musicais -, a escassez de recursos educativos e a inexistência de uma sequencialidade da aprendizagem acaba por provocar o desinteresse da maioria. Para aqueles que querem aprender mais, a alternativa passa necessariamente pela especialização numa escola de ensino artístico vocacional ou por uma formação exterior ao sistema de ensino regular, que não fica propriamente barata...

A expressão musical continua a ser uma disciplina encarada como um apoio às outras áreas do saber (são prova disso as canções infantis temáticas que abordam conteúdos de Estudo do Meio ou de Língua Portuguesa). Devido à inexistência de regime articulado no 1º CEB, a criança que pretenda aprender música terá de se inscrever numa escola própria, diferente da sua, o que poderá gerar dificuldades, sobretudo financeiras. Detendo o olhar na possibilidade de uma reforma eficaz ao nível do ensino da música, Wagner Diniz (2008) define como necessária a coexistência das duas vias de ensino, desde o 1º CEB: a via genérica, em todas as escolas públicas de ensino regular, do 1º ao 12º anos, e a via vocacional/especializada, também nos mesmos anos de escolaridade, em escolas de ensino vocacional. O mesmo autor defende que “a permeabilidade de passagem entre estes dois tipos de ensino deve ser permitida a qualquer nível desde que o aluno mostre aptidões para isso” (p. 17). Deste modo, ao ensino genérico da música caberá um papel de desenvolvimento mental e cognitivo das crianças e jovens e uma sensibilização à música. Ao ensino especializado caberá um desenvolvimento dos mesmos já com o objectivo de se tornarem profissionais, (...) através de um trabalho mais intensivo do que o do ensino genérico. (Diniz, 2008, p. 17)

Presentemente, este ideal parece longe de ser alcançado e a efetivação da Música nas AEC acaba por gerar alguma confusão e controvérsia: as atividades, que deveriam ser um acréscimo curricular, assumem frequentemente os objetivos não cumpridos, previstos para a Educação Musical no 1º CEB. Por outro lado, como se conclui na tese de mestrado de Ferreira (2009), devido ao carácter facultativo das AEC, a aprendizagem da música não é uma

realidade para a maioria das crianças; devido à pouca exigência oficial nas habilitações dos docentes, a qualidade da formação é questionável; devido ao carácter lúdico recomendado pelo despacho criador, a consistência e sequencialidade das aprendizagens são postas em causa (p. 185). Em suma, a prática de atividades musicais na escola está muito condicionada por uma organização curricular deficitária, pela ausência de recursos humanos habilitados e pela inconsistência dos percursos pedagógicos oferecidos.

4. Conclusão

Em síntese, o documento *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, decorrente do Decreto-Lei nº 6/2001, e no que diz respeito à sua implementação no âmbito do ensino da música, oferece numerosas dificuldades de aplicação prática. Embora dirigido à escola básica (no sentido de “genérica”) o conjunto das propostas relativas à aquisição de uma “literacia musical” através de um conjunto de “experiências de aprendizagem” sugeridas poderia talvez constituir um mais adequado desafio para o próprio ensino especializado (o qual se encontra oficialmente contemplado no artº 2º do capítulo 1, enquadrado no conceito das “demais ofertas formativas relativas ao ensino básico”). Seria interessante verificar os efeitos da aplicação deste decreto no ensino vocacional e no ensino profissional, caso ele fosse, de facto, implementado nesses ramos.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Retrieved Junho 2011, from http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/122/curric_nacional_introducao.pdf.
- Costa, A., & Liebmann. (1997). *Envisioning Process as Content. Toward a Renaissance Curriculum*. (A. Costa, & Liebmann, Eds.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Costa, R., & Lobo, A. (2002). *A Página da Educação, ano11, nº 110*. Retrieved Junho 2011, from <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=110&doc=8712&mid=2>

Deutsch, D. (1982). Grouping mechanisms in music. In Deutsch (Ed.). *The psychology of music* (pp.99-134). Orlando, FA: Academic Press.

Diniz, A. W. (2008, Julho a Dezembro). Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinamentos especializado e genérico da música. *Revista de Educação Musical*, 131, pp. 17-17.

Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
Encarnação, M. (2002). *A música na educação básica. A orientação curricular e a literacia musical*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Educação, Lisboa.

Feliciano, P. (2008, Julho a Dezembro). Propostas de reforma do Ensino Artístico Especializado da Música: algumas reflexões. *Revista de Educação Musical*, 131, pp. 5-11.

Ferreira, S. R. (2009). *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular. O Projecto Artístico-Formativo Grande Bichofonia*. (Tese de

Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical - competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions

d'Organisation.

Lima, C. (2004, Janeiro a Agosto). Contributos para uma história da música em Portugal. (1972-2002). *Revista de Educação Musical*, 118-119, pp. 14-26.

Matias, A. M., & Abeledo, E. J. (2008). *Documentos/Rede de Educação Artística*. Retrieved Outubro 2, 2009, from http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt_docs/Ana%20Maria%20Matias%20e%20Eduardo%20Jose%20Fuentes%20Abeledo.pdf

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.

Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.

Santos, A. (2008, Julho a Dezembro). Ensino especializado de música: novos e velhos desafios. *Revista de Educação Musical*, 131, pp. 23-26.

Skerritt, N. (1997). *Process as Content*. In Costa, A. & Liebmann, R. *Envisioning Process as Content. Toward a Renaissance Curriculum* (pp. 63-75). Thousand Oaks: Corwin Press.

Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 530-537). Braga: Universidade do Minho.