

Educação musical em contexto: à procura de uma nova praxis

GRAÇA MOTA gmota@ese.ipp.pt

JORGE ALEXANDRE COSTA jacosta@ese.ipp.pt

ANABELA LEITE anabelaleite7@hotmail.com

Este artigo é o resultado de uma primeira análise dos dados recolhidos no âmbito de um projecto de investigação subsidiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

A pesquisa decorre numa Escola Básica Integrada, a EBI Aves - S. Tomé de Negrelos e aborda o desenvolvimento curricular na área da Educação Musical, integrada no contexto do currículo geral. Perspectiva de forma particular o papel do professor especialista. Tendo-se iniciado com o processo de expansão curricular ao 2º ciclo, o projecto analisa algumas vertentes da mudança e suas implicações no funcionamento global da Escola. Apresentam-se dados relativos à organização da instituição, ao papel da professora de Educação Musical e ao processo de desenvolvimento musical dos alunos. Estabelecem-se algumas questões críticas como ponto de partida para a reflexão sobre o papel das artes, em geral, e da Educação Musical em particular, no currículo do ensino básico.

INTRODUÇÃO

Este projecto de investigação aborda o desenvolvimento curricular na área da Educação Musical, integrado no contexto mais vasto do currículo geral nos primeiros anos da escolaridade básica, perspectivando de forma particular o papel do professor especialista. Procura, assim, identificar práticas inovadoras em que a educação artística se constitui como um todo integrado, capaz de estabelecer elos de ligação com as outras áreas do currículo.

Esta comunicação representa um relatório preliminar do projecto em curso, subsidiado em 2000/2001 pela *Fundação para a Ciência e Tecnologia* (FCT) do Ministério da Ciência e Tecnologia.

No sentido de abordar a temática acima referida, foi identificada uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico com características muito próprias no âmbito do sistema educativo português – **A Escola da Ponte, Vila das Aves**.

Esta instituição tem um projecto que data de 1976 e cuja filosofia de base está centrada numa nova forma de organização da **Escola** enquanto *triangulação permanente de escola, pais e instituições locais* (Escola da Ponte, 1996). Questionar o sistema tradicional de monodocência no 1º ciclo do EB assume um papel central nesta instituição, que o considera como uma óbice ao desenvolvimento de projectos educativos na medida em que remete “os professores para o isolamento de espaços e tempos justapostos, entregues a si

próprios e à crença numa especialização generalista” (Escola da Ponte, 1996, p. 2). Por outro lado, assume-se a subdivisão do 1º ciclo em quatro anos de escolaridade como artificial e trabalha-se em "grupos heterogéneos, flexíveis, dotados de permanente mobilidade constituídos por um número variável de alunos e apoiados por mais que um professor” (Escola da Ponte, 1996, p.8). A centralidade da educação para a cidadania e a promoção da autonomia da criança são consignadas em termos de uma abordagem da educação com contornos bem definidos:

“Educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, mais do que fazer decorar a tabuada, mais do que saber papaguear ou aplicar fórmulas matemáticas. É ajudar as crianças a entenderem o mundo e a realizarem--se como pessoas, muito para além do tempo de escolarização”. (Escola da Ponte, 1996, p. 9)

No início do ano 2000, a direcção da escola, em conjunto com todos os docentes e apoiada pela associação de pais, decide iniciar um processo de expansão curricular até ao 2º ciclo do EB. Após uma longa e delicada negociação com o Ministério, a escola passa a constituir-se como uma Escola Básica Integrada (EBI Aves - S. Tomé de Negrelos) e são contratados vários professores nas especialidades correspondentes às áreas curriculares do 2º ciclo. Assim, a partir de Setembro de 2001, é colocada na escola uma docente especialista em Educação Musical, a qual viria a integrar a área artística, ao lado da Educação Visual e Tecnológica e da Expressão Dramática.

Objectivos

Na viragem da Escola nº 1 da Ponte como Escola do 1º ciclo para a Escola EBI de Aves - S. Tomé de Negrelos, este projecto de investigação identificou os seguintes objectivos:

1. Examinar e discutir o **modelo organizacional** da Escola, perspectivando-o no âmbito do sistema educativo português, enquanto história e desenvolvimento de um projecto com opção curricular e filosofia subjacente próprias;
2. Examinar o processo de integração da **professora de Educação Musical** num determinado contexto educacional habitado por uma equipa com uma história e um percurso únicos e o seu empenhamento no projecto no confronto de práticas adquiridas no trabalho específico da disciplina *versus* trabalho colaborativo em equipa;
3. Examinar aspectos do **desenvolvimento musical dos alunos** dentro da perspec-

tiva curricular em que se encontram inseridos, tendo em conta a assunção da Educação Musical como parte integrante da educação artística.

Partindo do quadro de referências teórico que a seguir se apresenta, estes objectivos vêm sendo abordados no âmbito de uma metodologia e respectiva recolha sistemática de dados de que aqui se dá uma primeira visão enquadradora.

Enquadramento teórico

O sistema educativo português, apesar das mudanças significativas operadas após a revolução democrática de 1974, continua à procura de um modelo curricular para o Ensino Básico. Tal propicia a coexistência, por vezes de forma contraditória, de vários modelos no sistema e, concomitantemente, de modelos organizacionais de Escola que os consignam. O aspecto crítico desta situação reside menos no problema da diversidade, em si positiva, mas mais na ausência de investigação sistemática sobre as relações entre os currículos e as práticas (Bresler, 1994). Aparentemente, não só em Portugal nos deparamos com esta questão já que, segundo Walker & Bresler (1993) “as decisões cruciais quanto ao desenho curricular são muitas vezes intuitivas e a sua avaliação, quando se realiza, aborda apenas na globalidade as decisões que concorreram para esse desenho” (citados em Bresler, 1994, p.12).

Neste contexto, o estudo de modelos organizacionais de Escola em que se põe em prática currículos inovadores de forma coerente e reflectida, adquire uma dimensão relevante como fonte, em primeiro lugar, de produção de significado e, em última instância, pela própria possibilidade de vir a contribuir para a produção teórica. Uma das investigações, por exemplo, que se situa neste campo, foi desenvolvida por Giordana Rabitti no âmbito da escola La Villetta em Regio Emilia, Itália. Como estudo de caso, privilegia uma visão antropológica no âmbito das Ciências da Educação, ou seja, complementa uma etnografia da educação com estudos antropológicos de socialização e escolarização (Rabitti, 1994).

A escola como organização

A organização da escola fundamenta-se na necessidade de se ordenar, dispor e relacionar os diferentes actores intervenientes nas diferentes actividades ou tarefas de uma dada realidade institucional com o intuito de se obter a concretização efectiva de uma dada proposta política sobre educação (Garín, 1996, p.19). Este enquadramento legal constitui-se como a atitude política prática que pretende servir de resposta às solicitações dos indivíduos

motivados pelas necessidades e aspirações pessoais ou por aquilo que o poder político acha que são as necessidades dos indivíduos que procuram este tipo de ensino e, conseqüentemente, como a resposta às exigências globais do meio social em que estes se inserem.

O equilíbrio e a proximidade entre a *comunidade escolar*, o *sistema educativo* criado e o *meio* em que a escola se insere é fundamental para a justificação funcional da sua existência. Sem dúvida que a escola como

"(...) realidade social aberta ao meio sintetiza influências e obriga a instituição a considerar na sua actuação: o pilar legal e jurídico que a legaliza, a estrutura administrativa em que se enquadra, as possibilidades que o meio lhe proporciona, os valores e as atitudes que a sociedade lhe pede e as características individuais, sociais, culturais e económicas que definem as suas componentes." (Garín, o.c., p. 29)

Segundo este mesmo autor, para a concretização da sua *missão social* ou dos seus objectivos, a instituição educativa é apoiada por uma *estrutura funcional* de carácter instrumental que orienta e dá coerência a uma acção organizativa, a qual se desenrola de acordo com um sistema de *relacionamento entre pessoas* e que, por sua vez, promove e determina diversas formas de entendimento e permite a concretização de metas no seio da organização.

Ao valorizarmos a importância da organização em si mesma, seja ela educativa ou de outro tipo, de modo algum pretendemos reconhecê-la como algo que está acima e distante do indivíduo, mas apenas constatar que, na sociedade moderna, o grau de dependência do indivíduo perante as organizações, de uma forma geral, cresce em relação directa com o aumento da complexidade das tarefas sociais. Estas mesmas organizações tornam-se no meio mais plausível para a participação dos indivíduos na sociedade. Deste modo, as organizações assumem-se como uma realidade incontornável e, conseqüentemente, que é construída socialmente face à evolução da nossa vida em sociedade (Berger & Luckmann, 1985).

Esta dependência da nossa sociedade da organização, de uma forma genérica, como se esta fosse um espelho que nos devolve uma imagem na qual reconhecemos as nossas necessidades partilhadas e os meios de as resolver, coloca, inevitavelmente, o estudo sobre a sociedade organizada como fundamental para a compreensão dos comportamentos societais, do contexto social e das várias organizações onde os indivíduos desempenham os seus papéis, mesmo que estas organizações se debrucem sobre um objecto complexo e ambíguo, como é caso das organizações educativas – *o comportamento humano em acção dentro de um*

determinado contexto social.

Como salienta Weick (1989), o nosso pensamento sobre a realidade organizacional é obtido por evidências indirectas e por visualizações daquilo que ela pode ter de semelhante com outras realidades mediante a interpretação das dimensões política e organizacional da instituição e da descodificação do processo de implementação operado pela racionalidade dominante através da utilização de *metáforas, enquadramento, perspectivas, modelos* ou *paradigmas*, consoante as abordagens dos vários autores.

A organização educativa afasta-se, por isso, do tipo de estrutura susceptível de ser analisada, apenas, mediante as leis gerais das ciências exactas e da administração científica e aproxima-se de uma organização tipo de *cultura em construção* insuflada de *artefactos culturais* que dependem da subjectividade e da intencionalidade dos actores que a compõem, das relações de poder e do meio onde esta se insere.

Por isso, a opção pelo modelo de análise cultural (Morgan, 1996; Bush, 1995) permite-nos focalizar a nossa abordagem analítica sobre os aspectos informais e sobre os aspectos aparentemente incompreensíveis e irracionais dos grupos ou da organização, em detrimento dos elementos oficiais ou formais da mesma. Reflecte acerca das concepções, das prioridades, dos valores, das crenças e das normas que os indivíduos transportam ou veiculam no seio da organização e como estas percepções individuais evoluem e se transformam, posteriormente, em significados organizacionais partilhados por todos os membros da organização.

Perspectivas curriculares em Educação Musical

A investigação em Portugal sobre as artes no currículo do ensino básico, e particularmente sobre a Educação Musical, só agora começa a dar os primeiros passos. No âmbito deste projecto, interessa particularmente referir autores que contribuíram e contribuem para uma abordagem da arte inserida no contexto em que acontece (Dewey, 1934) e para uma visão da comunidade escolar como configuradora de uma ampla liberdade social (Greene, 1988, 1995).

John Dewey (1934) subscreve uma noção de estética que se baseia numa conceptualização da experiência humana em contexto de educação, como uma forma de ser e conhecer. Para Dewey, não é possível falar de conhecimento até que este seja parte integrante de um sujeito conhecedor:

“Numa experiência, coisas e acontecimentos que pertencem ao mundo em que vivemos, físicos ou sociais, são transformados através do contexto humano em que entram, enquanto os indivíduos se modificam e se transformam através da sua relação com aquilo que lhes era previamente exterior” (Dewey, 1934, p. 246).

Encontramo-nos perante uma perspectiva em que a essência da arte reside nas *experiências vividas*, muito mais do que nas grandes obras de arte. Para Dewey a arte é adjectiva na sua natureza, ou seja, “é uma qualidade do fazer e daquilo que se faz” (1934, p. 214) não podendo, a não ser na sua conduta abstracta, ser designada por um substantivo nominativo.

“O produto da arte – seja um templo, uma pintura, uma estátua ou um poema – não é a obra de arte. A obra tem lugar quando o ser humano coopera com o produto de forma a que o resultado seja uma experiência da qual se retira prazer pelas suas propriedades libertadoras e ordenadas”. (ibidem, p. 214)

Em Educação Musical, esta concepção tem consequências muito precisas e ajuda-nos a perceber como o processo de relacionamento com a obra musical pode ser dinâmico, negociado e partilhado, por forma a ser apropriado no sentido acima expresso.

Por outro lado, Greene (1988, 1995) mantém toda a discussão num patamar de inserção no contexto mais vasto dos próprios conflitos sociais e políticos. Na sua perspectiva, a comunidade escolar pode prefigurar uma ampla liberdade social e as artes têm um lugar especial na promoção da imaginação como um meio de construção de alternativas a um *status quo* opressivo. A relevância e papel dessa imaginação são enfatizados “porque, de todas as nossas capacidades cognitivas, a imaginação é aquela que nos permite credenciar realidades alternativas. Permite-nos quebrar com o adquirido e pôr de lado distinções e definições familiares” (Greene, 1995, p. 3). As possibilidades de descentração conferidas pela imaginação são, assim, o que nos permite perceber outros mundos, outras culturas e os pontos de vista dos que a eles pertencem. Há, sem dúvida, uma inquietação latente nesta forma de encarar a educação, bem como uma ambiguidade que não é fácil de resolver e Greene pugna por uma negação da ideia de aprendizagem mecanicista e confere ao questionamento um papel central: “Eu gostaria de afirmar que esta é a forma como a aprendizagem acontece e que é tarefa da educação criar situações em que os jovens são levados a começar a perguntar, em todas as tonalidades que a voz pode adquirir, ‘porquê?’” (ibidem, p. 6).

Na medida em que, na sua perspectiva, os encontros com as artes nunca são pontos de chegada, mas sim pontos de partida para novas experiências, esta será uma das melhores

formas de clamar pela relevância das artes no currículo da escola, já que parece ser consensual que um dos obstáculos à aprendizagem é o sentido de futilidade e desinteresse que, para os jovens, perpassa na maior parte das matérias a aprender. Manter portas abertas a novas possibilidades de compreensão é o que nós, professores, devemos comunicar aos jovens como forma de os “acordar para as suas situações de vida e dar-lhes a capacidade de extrair sentido e nomear os seus próprios mundos” (ibidem, p.150).

Esta noção pode ser ligada com a de trabalho colaborativo proposta por Bresler (2002) e que pretende ser um contributo contra o isolamento disciplinar da música em muitas escolas. Sugere-se uma perspectiva de colaboração como um processo aberto, gerado por relações significativas e de desenvolvimento profissional. Reconhecendo que as instituições educativas são notoriamente complexas e avessas à mudança, Bresler cita Seymour Sarason quando afirma que as características, tradições e dinâmicas organizacionais dos sistemas educativos funcionam como “obstáculos mais ou menos letais à realização dos objectivos mais modestos e estreitos” (Bresler, 2002, p.5). Partindo de uma reflexão sobre a tão debatida e dificilmente praticada integração curricular nas artes, descreve os benefícios do trabalho colaborativo entre professores e alunos, em estreita ligação com o seu conceito de ‘Zona de Práticas Transformadoras’ (ZPT). Estas são, no seu entender, diferentes do típico trabalho de equipa em que se dividem tarefas e delegam responsabilidades para se chegar a uma dada meta. As ZPT “são espaços e ao mesmo tempo uma forma de interagir e de pensar em que os participantes são tocados e muitas vezes transformados no decorrer do processo. A soma – no sentido de uma *gestalt* – é maior do que as partes” (ibidem, p. 24, 25). De acordo com Bresler, este conceito aproxima-se do conceito de zona interpretativa e combina duas tradições hermenêuticas: a filosófica, por exemplo de um John Dewey, e a da antropologia interpretativa, por exemplo do trabalho de Barbara Myerhoff. Estas zonas são diversas, de acordo com o contexto em que se desenvolvem e o tipo de interacção colaborativa. Essencialmente são caracterizadas pela sua abertura, dando lugar a espaços de exploração, conexão e descoberta.

Bresler salienta, em três patamares, os benefícios do trabalho colaborativo entre professores: o do desenvolvimento profissional, na medida em que proporciona uma visão mais ampla da disciplina, no sentido de uma focagem em projectos amplos e temas abrangentes e a possibilidade de, ao ouvir o outro, expandir a visão pessoal disciplinar; o da mudança de auto-imagem, saindo de uma visão de professor isolado na sua classe e o da centralidade na escola, ou seja, descobrir que não é necessário que a Educação Musical se

assuma como uma subcultura, mas como um pilar curricular em paridade com todas as outras disciplinas, no sentido da busca colectiva de um projecto integrado.

A noção de integração que vem, renovadamente, fazendo parte dos discursos sobre educação, pode ganhar com a perspectiva acima mencionada. Na verdade, tratando-se, como qualquer outro, de um conceito construído e em que cada um se situa de forma diversa, importa acima de tudo compreender a necessidade de construir significados que podem levar a uma narrativa partilhada, a qual poderá ter validade num dado projecto e vir a ser renegociada em momentos posteriores.

Metodologia

A investigação e a compreensão dos fenómenos sociais de forma científica, em que estes fenómenos têm apenas como base as atitudes e os significados que os indivíduos atribuem às suas acções e relações sociais e onde estes actores e esta sociedade se estruturam como realidades inseparáveis impregnadas de ideologias, intuições, conceitos, referências, teorias emergentes e de factos *construídos por percursos científicos anteriores*, só é possível através da utilização de metodologias de investigação que sejam diferentes e alternativas às usadas pelas ciências naturais e exactas.

Terão que ser, obrigatoriamente, metodologias que aceitem e admitam um conhecimento que é, tendencialmente, intersubjectivo, descritivo e compreensivo, ao contrário do conhecimento obtido pelas ciências naturais e exactas que é objectivo, explicativo e nomotético. É o caso dos métodos de investigação de pendor qualitativo ou, como refere Sousa Santos (1996), das metodologias que aceitem uma concepção de ciência social assente numa postura de cariz antipositivista e enraizada na tradição filosófica da fenomenologia. Assim, este projecto segue o paradigma da investigação conduzida no 'mundo real' (Smith, Harré & Langenhove, 1995) combinando diferentes instrumentos, num contexto essencialmente baseado numa pesquisa qualitativa, etnográfica e naturalista (Lincoln & Guba, 1985). É uma investigação enquadrada por uma concepção diferenciada da aprendizagem, em que os conteúdos não são um fim em si mesmo e em que as áreas artísticas estão contempladas, nomeadamente a Educação Musical. Implementa uma **metodologia etnográfica de estudo de caso** que valoriza os múltiplos e complexos aspectos de um ambiente de trabalho inovador.

As fontes principais de recolha de dados são as entrevistas com alguns elementos do corpo docente da Escola, a observação das diferentes interações educativas na área artística

e a análise dos registos em forma de diário da professora de Educação Musical. As fontes secundárias são os questionários aos pais, questionários a todos os professores e análise de documentação vária que traduz o percurso da instituição. O corpo principal da análise inclui uma abordagem centrada na análise de conteúdo (descritiva, correlacional e causal). No entanto, esta opção qualitativa não exclui a recolha de dados de tipo quantitativo, os quais formam também uma pequena parte do estudo, essencialmente no que diz respeito a informação factual coligida através dos questionários.

Descrição de alguns dados de natureza qualitativa e quantitativa

A equipa de investigação esteve presente na Escola em vários momentos e situações, nomeadamente, percorrendo os vários espaços de interacção educativa, com especial incidência na área artística. Recolheu dados de variada natureza que ajudam a caracterizar e compreender, na sua essência, o perfil da Escola. Procurou ganhar, através de entrevistas aos seus actores principais, uma perspectiva do momento de mudança que se vivia, causado pela expansão do currículo ao 2º ciclo. Seguiu de perto o percurso da professora de Educação Musical em trabalho intimamente ligado com as outras docentes da área artística. Em suma, procurou ir construindo múltiplos significados de que aqui se dá uma primeira panorâmica.

1. De natureza qualitativa

1.1 Da organização

Como foi referenciado na Introdução, a Escola da Ponte organizou-se, no início do seu projecto, de acordo com premissas claras que punham essencialmente em causa o modelo generalizadamente praticado no sistema educativo português para as escolas do 1º ciclo do EB. Com o alargamento ao 2º ciclo, essas premissas continuam a assumir um papel central, claramente reforçado a partir de uma resposta **negativa** às seguintes duas questões:

1. É possível conciliar a ideia de uma educação para a (e na) cidadania com o trabalho do professor isolado física e psicologicamente na sua sala de aula?

2. É possível conciliar a ideia de uma “outra” Escola com uma racionalidade que preside à manutenção de um tipo de organização que limita a criatividade e impede o desenvolvimento de culturas de cooperação?

É assim que a Escola continua a ter hoje como objectivos a concretização de uma efectiva diversificação de aprendizagens, tendo por referência uma política de direitos

humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos, a promoção da autonomia e da solidariedade, a operação de transformações nas estruturas de comunicação e a intensificação da colaboração entre instituições e agentes educativos.

Nesse sentido, está instituída *uma outra organização* da Escola, *uma outra relação* entre os vários grupos que constituem a equipa educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um *outro modo* de reflectir as práticas. A Escola já não se entende como a mera soma de actividades, de tempos lectivos, de professores e alunos justapostos. E, porque são decisivos os contextos onde se aprende, os professores prescindem do refúgio numa *sala de aula* e trabalham em *espaços educativos* actualmente consignados em três áreas: área artística, área das ciências e das humanidades e iniciação/transição. Não há um professor para cada turma, nem uma distribuição de alunos por anos de escolaridade. Essa subdivisão foi substituída pelo trabalho em grupos heterogéneos de alunos na perspectiva de uma busca de autonomia em que as dúvidas, a que os momentos de pesquisa não logram dar resposta, são resolvidas no encontro com um professor (fonte: documentos internos da Escola). As crianças ditas com “necessidades educativas especiais” integram-se, tal como todas as outras, nos grupos de trabalho.

No actual momento de mudança, esta organização tem vindo a sofrer ajustes, por forma a adequar-se às necessidades de um trabalho porventura mais especializado por áreas de saber e a contemplar a maior dispersão de faixas etárias (6-12). Por outro lado, o ingresso de um número razoável de docentes especialistas (7) originou alguma instabilidade face ao anterior funcionamento da escola, obrigando a um processo de reflexão continuada que, por um lado, vem desconstruindo práticas estabelecidas em anteriores vivências educativas marcadas pelo isolacionismo pedagógico e, por outro, constrói uma nova forma de estar em equipa com um projecto comum.

1.2 Das entrevistas

No âmbito deste artigo, apresenta-se apenas algumas das preocupações que ressaltam da entrevista feita com o P., mentor do projecto da Escola da Ponte desde o seu início e ainda hoje o seu grande impulsionador.

Assumindo logo à partida que “a mudança e a inovação... são muito simples em teoria”, P. menciona alguns aspectos interrelacionados que determinam todo o trabalho

de construção do novo projecto alargado ao 2º ciclo do EB. São eles a cultura de formação dos docentes por disciplina, a cultura dos novos alunos oriundos de outras escolas do 1º ciclo e a nova organização por áreas. Conseguir problematizar as questões que daqui resultam no sentido de uma assunção colectiva de uma nova cultura de escola parece ser o ponto fulcral do trabalho futuro.

O momento de crise que a instituição atravessa com a passagem de escola do 1º ciclo a escola básica integrada, assume uma dimensão central ao longo da entrevista. As preocupações evidenciadas por P. traduzem-se em três níveis.

Por um lado, há uma entrada na escola de um número elevado de professores (11 em 21) que não estavam familiarizados com o projecto e com as especificidades da escola e que, por isso, necessitaram de espaços e tempos para se adaptarem e encontrarem o seu lugar no seio da equipa docente. Uma vez que o projecto exige, da parte dos professores, um elevado trabalho de colaboração, foi necessário encaixar modos de ser e de trabalhar.

Por outro lado, o facto de o número total de docentes na escola ter aumentado consideravelmente obrigou a uma nova organização dos espaços em função das áreas disciplinares. Surgem assim três espaços: a área artística, que abrange a educação musical, a educação visual e tecnológica e a expressão dramática; a área das ciências e das humanidades, onde são trabalhadas as áreas disciplinares que o próprio nome indica; e a iniciação/transição, onde as crianças permanecem durante o tempo necessário à interiorização das regras que regem a escola, para além de adquirirem as ferramentas básicas da leitura e da escrita.

Por último, com a abertura ao 5º ano de escolaridade, a escola viu-se obrigada a acolher várias crianças provenientes de diversas instituições educativas do 1º ciclo, as quais traziam consigo hábitos de trabalho consonantes com os modos de funcionamento e organização das mesmas instituições. Este choque de culturas dá origem a uma certa regressão ao nível do desenvolvimento de algumas competências já adquiridas pelas crianças que frequentavam a escola desde o 1º ano de escolaridade.

P. prefere pensar que se está claramente numa nova fase em que, de algum modo, apenas se mantém o espírito da antiga Escola da Ponte como base para a 'reinvenção'. Está consciente do sofrimento que a nova situação provoca nos diferentes actores, naqueles que integravam o projecto anterior pelo facto de não se conseguirem rever na actual escola e nos acabados de chegar porque ainda não reconstruíram a sua identidade no seio da equipa.

Quanto à chamada Área de Educação Artística e Tecnológica, P. tem uma clara percepção da dificuldade em construir um espaço abrangente que permita funcionar em projectos “alinhando disciplinas como EVT, Educação Musical do 2º ciclo, a Expressão Dramática do 1º ciclo e a Educação Física ... esta a funcionar quase como um ghetto...”. Vai dizendo que, no entanto, está convencido que os alunos “têm que começar é por aqui por cima (*espaço físico onde decorre a área artística*)...”, pretendendo sugerir que o currículo poderia girar em torno das artes.

1.3 Da Educação Musical na área de educação artística

A área artística traduz-se num espaço de área aberta onde se encontram os docentes das áreas disciplinares artísticas. Aqui, privilegia-se a metodologia de trabalho de projecto. Em grupo, as crianças desenvolvem projectos que lhes permitam adquirir, em simultâneo, competências das diversas áreas disciplinares artísticas. O papel dos docentes traduz-se na orientação de cada projecto em função das características e potencialidades de cada criança/grupo, tendo sempre em linha de conta o currículo nacional das competências da sua área disciplinar.

A professora de Educação Musical, aqui designada por M., começa por entender o seu trabalho como ‘fragmentos de um percurso’. Tendo conhecido a escola antes da expansão ao 2º ciclo, ela procura entender e perceber o seu trabalho, em primeiro lugar, na tentativa de construir uma identidade dentro da área das artes.

A partir, por um lado, da guerra que então começa no Afeganistão que lhes permite efectuar uma ‘viagem’ cultural a esse país e particularmente à sua tribo maioritária, os Pashtun e por outro lado, do trabalho de recriação do *Quebra-Nozes* de Tchaikovsky, encontram-se “os dois factos que permitem à área artística iniciar um trabalho pedagógico coeso e inter-disciplinar com vista à educação dos sentidos e à diversidade cultural” (do Diário de M.). Na verdade, M. considera este último como a ‘âncora’ a partir da qual se começou a construir essa mesma coesão:

“Fomos ajustando o gesto à música, os pinheiros foram crescendo, a fada circulava da Plástica para o Drama e Música e através dela fomos nos apercebendo como as artes já se estavam a tocar. ... Considero agora que as fortes convicções pedagógicas, as fortes ligações culturais entre a equipa artística, a empatia gerada, o respeito mútuo e a vontade de aprendermos umas com as outras possibilitou-nos durante um ano a convivência saudável e a tentativa de encontrar um caminho para a abordagem artística numa perspectiva integradora”. (do Diário de M.)

O projecto "Pashtun" tem origem na curiosidade e preocupações demonstradas pelas crianças relativamente às notícias que iam passando pela comunicação social. Este projecto, juntamente com o projecto "Quebra-Nozes", levanta uma série de questões, as quais acabam por dar origem a um terceiro trabalho, mais aprofundado, "*As paisagens sonoras - os sons que vemos e as manchas que ouvimos*", o qual parece ter conseguido atingir um nível mais de acordo com as expectativas de M. para o desenvolvimento musical das crianças. Exigiu muita organização na medida em que envolveu 5 grupos com 4/5 elementos cada e com idades entre os 7 e os 10 anos de idade. No final, as crianças criaram um partitura gigante para que todos pudessem não só ouvir como ver a paisagem sonora criada. O envolvimento terá sido enorme, constituindo uma aprendizagem real também para as professoras:

"O ritmo de trabalho no 1º piso era alucinante para proporcionar às crianças aprendizagens significativas nas diversas áreas artísticas. Aprendemos, nós adultos, imenso das diversas áreas. Compreendemos processos que até aí pensávamos diferentes, pois estávamos todas juntas a trabalhar e a colaborar... Aprendemos umas com as outras a orientar as crianças em diversas áreas artísticas e quando tínhamos dúvidas, tínhamos ali ao lado a 'especialista', como nos chamávamos umas às outras". (do Diário de M.)

2. De natureza quantitativa

2.1 Inquérito por questionário aos encarregados de educação

O inquérito por questionário aos Encarregados de Educação teve em vista uma caracterização dos mesmos, bem como da população discente da Escola EBI de Aves - S. Tomé de Negrelos, no ano lectivo de 2001/2002.

Os Encarregados de Educação foram questionados quanto ao grau académico, situação profissional, percepção do grau de satisfação do seu educando em relação à escola e vontade de que o seu educando continue a frequentar a escola no ano lectivo seguinte. No que diz respeito à população discente, obteve-se dados referentes à idade, género, residência, situação escolar e antecedentes familiares na escola.

O total da população discente corresponde a 162 alunos, sendo 78 do género masculino (48,1%) e 84 do género feminino (51,9%). A faixa etária estende-se pelas idades compreendidas entre os 6 e 19 anos de idade.

Da totalidade dos alunos, 38,9% frequenta a escola há menos de um ano e 61,1% há mais de um ano. Dentro deste último grupo, há apenas 0,6% de alunos que frequenta a

escola há 7, 9 e 12 anos, respectivamente, havendo uma distribuição aproximada pelos restantes anos (entre 13% e 17,9%). Actualmente, a população discente distribui-se por dois ciclos de ensino, sendo que 61,7% frequenta o 1º ciclo e 38,3% o 2º ciclo.

A distribuição da população discente pelos anos de escolaridade do 1º ciclo é de 13% no 1º ano, 16,7% no 2º ano e 16% no 3º e 4º anos, respectivamente. No 2º ciclo, 37,7% das crianças frequenta o 5º ano e 0,6% o 6º ano de escolaridade.

As habilitações literárias dos encarregados de educação distribuem-se pela escolaridade básica (50,6%), pelo nível secundário (21%) e pelo nível superior (12,3%). Dos inquiridos, 1,2% não tem qualquer habilitação literária e 14,8% não respondeu.

Os encarregados de educação foram questionados relativamente às razões pelas quais matricularam os seus educandos nesta escola. Foram fornecidas cinco hipóteses de resposta, consideradas por nós representativas dos factores que usualmente determinam a escolha por uma escola em detrimento de outra. A percentagem obtida por cada hipótese foi a seguinte: 32,7% por ser a escola da sua área de residência, 17,9% por ter frequentado anteriormente esta escola, 14,8% por ter familiares que já frequentaram esta escola, 58,6% por conhecer e apreciar os métodos de ensino da escola e 12,3% por outra razão. No que diz respeito às outras razões, registaram-se, por um lado, factores de ordem pragmática, como a proximidade física do local de trabalho da pessoa que leva a criança à escola ou da residência da pessoa que toma conta da criança após as actividades escolares, a ocupação integral do tempo da criança com actividades extra-curriculares e a existência de uma cantina e, por outro, factores de carácter afectivo, tais como, o *“gostar de andar nesta escola”* e o *“respeitar o pequeno ser que é a criança e terem como prioridade o sentir ao lidarem com o coração com estas crianças”*.

Quando questionados acerca do grau de satisfação do educando relativamente à escola, 88,3% respondeu que gosta muito, 8% que gosta pouco e 0,6% que não gosta. 3,1% não manifestou qualquer opinião. Relativamente ao desejo de que os seus educandos continuassem a frequentar ou não a mesma escola no ano lectivo seguinte, 83,3% responde afirmativamente e 4,9% negativamente. 9,9% ainda não decidiu e 1,9% não respondeu.

2.2 Inquérito por questionário aos docentes

No que diz respeito à população docente, foram obtidos dados referentes ao género, idade, concelho de residência, grau académico, habilitação e situação profissional, anos de

docência, de uma forma global e nesta escola em particular, áreas e níveis de ensino para os quais se encontram habilitados e espaços da escola onde leccionam.

O total da população docente corresponde a um universo de 21 professores, sendo 3 do género masculino (14,3%) e 18 do género feminino (85,7%). A faixa etária da população docente estende-se pelas idades compreendidas entre os 27 e 51 anos de idade, registando os valores mais elevados entre as idades de 41 a 50 anos (47,6%).

Relativamente ao grau académico, a maioria dos docentes possui uma licenciatura (61,9%). A menor percentagem corresponde aos docentes que possuem o grau de mestre (9,5%). 28,6% possui o grau de bacharel.

52,4% da população docente lecciona na escola pela primeira vez e 9,5% pela segunda vez. 28,6% da população docente situa-se entre os cinco e dez anos de serviço na escola e 4,8% entre onze a quinze e vinte e cinco a trinta anos, respectivamente.

38,1% da população docente exerce funções na Área das Ciências e das Humanidades, enquanto 23,8% se encontra na Área Artística, 19% no espaço da Iniciação/Transição, 9,5% nas actividades de Enriquecimento Curricular e 4,8% no Ginásio e em outros espaços (Gabinete da Comissão Instaladora).

Conclusões preliminares

No momento actual que se vive na EBI de Aves - S. Tomé de Negrelos, parece possível identificar algumas questões que são transversais às percepções dos vários intervenientes abordados no âmbito deste projecto de investigação. A forma como as apresentamos aqui não se reveste de carácter definitivo nem sequer hierárquico, na medida em que ainda não chegou o momento de fazer um tratamento integrado de todo o material recolhido para poder, com a necessária profundidade, caracterizar os diferentes patamares em que se situou a nossa observação e respectivo tratamento metodológico.

A expansão curricular ao 2º ciclo do EB provocou uma situação de razoável instabilidade, a qual pode ser atribuída em primeira instância ao ingresso de novos alunos (com uma história passada de, pelo menos, quatro de anos de escolaridade em outras escolas) e de novos professores, essencialmente das diferentes especialidades disciplinares do 2º ciclo, nomeadamente de Educação Musical.

Em relação aos alunos, a crise parece estar ligada ao confronto de culturas escolares diferentes, senão mesmo opostas, que originam, a dois níveis, situações de tensão e surpresa.

Por um lado, os alunos que ingressam têm dificuldade em 'saber estar' no ambiente há muito estabelecido na Ponte, com toda a sua cultura de prática solidária da cidadania, adquirida ao longo dos anos e, aparentemente, tornada absolutamente natural e amadurecida. Por outro lado, os alunos 'da casa' apresentam, inesperadamente, alguns sinais de vulnerabilidade face ao impacto com os que agora chegam. Se a primeira situação é vista como inevitável e aceite como tal, o mesmo não sucede em relação à segunda. Os docentes que integravam a equipa do 1º ciclo manifestam uma óbvia dificuldade em aceitar que tal possa ter acontecido e apercebem-se da dimensão das consequências da mudança.

Em termos dos novos docentes, culturas disciplinares bem delimitadas parecem vir provocar alguns choques, não só face à organização global da escola, como à forma de 'estar' no seio da interacção educativa. A crise identitária parece, aqui também, ter duas faces. A dos professores da casa face aos novos e vice-versa. A busca das melhores soluções, passa por um sofrimento de parte a parte, aparentemente com as características das grandes crises de crescimento, num processo doloroso de partilha de novos significados e da construção de uma narrativa comum.

Na área artística, em que se integra a professora de Educação Musical, a opção que foi feita pelo trabalho por projectos permitiu à equipa, segundo M., construir um entendimento interpessoal de grande valor e começar a pôr em prática um trabalho colaborativo com ganhos, quer da parte dos professores quer dos alunos. No entanto, esta mais-valia colocou em evidência as lacunas a nível do desenvolvimento musical das crianças, causadas pelo demasiado peso atribuído às pesquisas documentais e pelo reduzido tempo dispendido em trabalho musical específico. Por outro lado, a gestão da diversidade a nível das temáticas abordadas no âmbito dos projectos impediu que todas as crianças pudessem participar ao mesmo nível no trabalho musical efectivo.

Embora M., no final do ano lectivo, identifique uma evolução positiva no desenvolvimento musical dos alunos, o mesmo não parece satisfazer os seus critérios de qualidade, por um lado, e ir de encontro às possibilidades reais de consecução musical ao alcance das crianças, por outro. Para este resultado também concorre, certamente, o facto de se trabalhar permanentemente em área aberta e de não ter sido ainda possível encontrar um espaço individualizado para a prática musical e para a experimentação livre e organizada.

Globalmente, embora se esteja em presença de um esforço relevante para integrar as artes no currículo e, em particular, a educação musical, tal parece estar ainda longe de uma

concretização efectiva e assumida por todos, em paridade com as outras áreas curriculares. O contributo que este projecto de investigação gostaria de dar para a discussão sobre o papel da música no currículo, tendo em conta os paradigmas teóricos que o informam, encontra nesta escola um local privilegiado de questionamento e compreensão.

Finalmente, um apontamento acerca dos pais e encarregados de educação. Não é negligenciável o facto de, maioritariamente, assumirem o projecto na sua forma actual e de, conseqüentemente, continuarem a querer manter os seus filhos nesta escola. O significado de que se reveste esta posição, em termos da sua adesão a um projecto marcadamente inovador, pode e deve funcionar como um real incentivo a todos os que, dentro e fora da Ponte, acreditam que é possível continuar a construir uma escola diferente, em que crescer como um cidadão livre e consciente é um corolário natural das diferentes aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas (1985). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BRESLER, Liora. (1994). What formative research can do for music education: a tool for informed change. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(3), 11-24.
- BRESLER, Liora (2002). *Out of the trenches: the joys (and risks) of cross-disciplinary collaborations*. Conferência apresentada no Congresso Mundial da ISME, Bergen.
- BUSH, Tony (1995). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- DEWEY, John (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- ESCOLA DA PONTE (1996). *Fazer a Ponte. Documento interno da EBI de Aves – S. Tomé de Negrelos*.
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. In FERNÁNDEZ, G. Domínguez e LÓPEZ, Jesús M. (coord.). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- GREENE, Maxine (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
- GREENE, Maxine (1995). *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LINCOLN, Yvonna S. & GUBA, Egon G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- MORGAN, Garrett. (1996). *Imagens Organizacionais*. S. Paulo: Atlas.
- RABITTI, Giordana (1999). *À procura da dimensão perdida: Uma escola de infância em Reggio Emilia*. Porto Alegre: ARTMED.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1996). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento
- SMITH, Jonathan A.; HARRÉ, Rom & LANGENHOVE, Luk Van (1995). Introduction. In: J. A. Smith, R. Harré & L. van Langenhove (Eds.). *Rethinking methods in psychology*. London: SAGE Publications.
- WEICK, Karl E. (1989). Theory construction as disciplined imagination. In *Academy of Management Review*, vol.14, nº4, pp. 516 – 531.