



Departamento de Ciências da Educação

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE DE CURRÍCULO

Tese de Doutoramento

PATRIMÓNIO MUSICAL MADEIRENSE
A PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE ATRAVÉS DO CURRÍCULO

Maria Natalina Faria Cristóvão Santos

Sob a orientação de
PROF.^a DOUTORA JESUS MARIA SOUSA

2012

«O mundo é como um “arco-íris de culturas e, como tal, o “daltonismo cultural” deve ser reparado já que dificulta a identificação das cores do arco-íris cultural (ou a sua consciência)».

Cortesão e Stoer, 1996: 38

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho, não podemos deixar de fazer uma retrospectiva, lembrando aqui, todos quantos contribuíram para a sua concretização.

À minha família, cujo apoio e incentivo, durante esta caminhada, foi determinante para a conclusão deste trabalho.

A todos os colegas de educação musical e delegados de grupo que contribuíram direta ou indiretamente para a investigação, pela abertura e colaboração em tudo o que lhes foi solicitado.

Às três personalidades entrevistadas, cujo contributo foi bastante elucidativo e enriquecedor, resultando no aguçamento do nosso interesse pelas questões do património imaterial.

À Associação Cultural Musical Xarabanda, na pessoa do diretor, senhor Rui Camacho pela disponibilização total, que muito contribuiu para a concretização deste estudo.

Ao Diretor da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia pelo apoio e disponibilização de documentação.

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, a nossa maior gratidão e estima pela confiança que depositou em nós e neste projeto de trabalho, e por todo o apoio prestado ao longo do mesmo.

Aos amigos Virgílio, Helena, Maria João, Olívia, Leonilde, Lúcia, Manuela e em particular, à Isabel, por todo o apoio e incentivo, e a todos quantos de alguma forma nos ajudaram nesta jornada, a nossa profunda gratidão.

Às minhas filhas Margarida e Catarina pela compreensão e apoio nos momentos mais difíceis deste percurso (apesar da tenra idade), a quem dedico este trabalho.

RESUMO

O objetivo do presente estudo consiste em perceber o papel do currículo na preservação da identidade cultural. O estudo justifica-se pelo seu contributo original no campo do currículo, mediante uma investigação pioneira e inédita no que diz respeito à articulação entre o currículo, a identidade e o património musical madeirense.

Para compreender aquele processo, recorreremos a um trabalho de campo, caracterizado por um estudo exploratório, sob a égide da abordagem qualitativa, abrangendo todos os professores de Educação Musical da Região Autónoma da Madeira. Como instrumentos de recolha, assinalamos: observação de conferências e a análise das planificações no âmbito do projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical (RCEM), entrevistas semiestruturadas, inquérito por questionário e análise documental. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, organizados em seis categorias, e os dados quantitativos foram analisados através de uma grelha do programa excel.

Dos resultados do estudo, evidenciamos: reconhecimento da importância da construção curricular local; integração de componentes regionais e locais no currículo como prática comum a todos os professores; valorização das atividades práticas e dos saberes dos alunos, constitui um vetor importante para a motivação; constatação de uma boa adesão pela maioria dos alunos às propostas naquele âmbito; reconhecimento de que as novas sonoridades são um fator de motivação; reconhecimento de carência de formação no âmbito do projeto RCEM; conhecimento e utilização de vários materiais pedagógicos no âmbito do projeto RCEM; existência de um conhecimento geral do património imaterial madeirense; conhecimento da grande maioria das instituições e grupos culturais musicais e da sua importância na pesquisa e divulgação do património; constatação de uma fraca colaboração entre aquelas instituições e a escola; reconhecimento de que a cultura demarca a identidade; constatação de que a música é um veículo de identidade; reconhecimento de que música madeirense representa um legado histórico; reconhecimento de que educação ajuda a formar a identidade do aluno, considerando que o currículo é um documento de identidade. Estes resultados sustentam a posição da educação, através do currículo, como vetor de transmissão cultural e formação da identidade.

Palavras-chave: Currículo, cultura, identidade.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to understand the role of the curriculum in the cultural identity preservation. The study is justified by its original contributions in the field of curriculum through an unprecedented and pioneering research regarding the relationship between the curriculum and Madeira's identity and musical heritage.

To understand this process, we made some field research based on a qualitative approach evaluation involving all teachers of Music Education in the Autonomous Region of Madeira. As collection tools we point out: observation of conferences, analysis of study plans concerning the project Regionalization of Music Education curriculum (RMEC), structured interviews, inquires and document analysis. The data were subjected to a content analysis, organized into six categories, and the quantitative data were analyzed using an Excel program grid.

The study results revealed: recognition of the importance of a local curriculum construction, inclusion of regional and local components in the curriculum as a common practice for all teachers; appreciation of practical activities of students as an important vector for their motivation to acquire knowledge; good compliance by most students to the area proposals; recognition that the new sounds are a motivating factor; recognition of the lack of training concerning the RMEC's project; knowledge of the use of different teaching materials in the RMEC'S project; general knowledge of Madeira's intangible patrimonial heritage; knowledge of the vast majority of musical institutions and cultural groups and their importance in the research and dissemination of heritage; realization of a weak collaboration between institutions and schools; recognition that culture marks the identity; the recognition that music is a vehicle of identity; recognition that Madeira's music represents an historical legacy; the recognition that education helps to shape the student's identity given that the curriculum is an identity document. These results support the position of education, through the curriculum as a vector of cultural transmission and identity formation.

Keywords: Curriculum, culture, identity.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de comprendre le rôle du curriculum dans la préservation de l'identité culturelle. Une telle étude se justifie par sa contribution originale dans le domaine du Curriculum, et a été caractérisée par une recherche sans précédent et avant-gardiste, ayant comme principale stratégie l'articulation entre le Curriculum, l'identité et le patrimoine musical de Madère. Pour comprendre ce processus, nous avons fait recours au travail sur le terrain caractérisé par une recherche, ayant comme base une approche qualitative, concernant tous les enseignants de l'Éducation Musicale dans la Région Autonome de Madère. Comme outils de collecte, nous signalons : l'observation de conférences et l'analyse des plans liés au projet Régionalisation du Curriculum de l'Éducation Musicale (RCEM), des interviews structurées, des enquêtes et des études de documents. Les informations recueillies ont été soumises à une analyse de contenu, et ont été organisées en six catégories. Finalement, toutes les données quantitatives auxquels nous sommes arrivés, ont été analysées à l'aide d'une grille de programme Excel. Comme résultat de cette étude nous pouvons signaler quelques aspects que l'on considère les plus importants: l'importance de la construction du curriculum ; l'intégration des composantes régionales et locales dans le curriculum comme une pratique commune à tous les enseignants ; la valorisation des activités pratiques et des connaissances des élèves comme un vecteur important pour la motivation ; la constatation de l'importance des nouvelles sonorités pour la grande adhésion des étudiants à toutes les propositions intégrées dans ce projet ; le manque de formation dans le cadre du projet RCEM ; l'utilisation de différents matériaux dans ce projet ; la connaissance générale de l'existence du patrimoine immatériel de Madère ; la connaissance de la plupart des institutions musicales et des groupes culturels et de leur importance dans la recherche et la diffusion du patrimoine ; l'observation d'une faible collaboration entre ces institutions et l'école ; la prise de conscience du fait que la culture contribue énormément pour l'identité d'un peuple et d'une région ; la valorisation de la musique en tant qu' héritage historique de Madère ; l'acceptation de l'éducation comme une contribution pour le renforcement de l'identité de l'étudiant, étant donnée que le curriculum lui-même, représente déjà une identité. Ces résultats confirment le rôle décisif de l'éducation à travers le curriculum, comme un élément de transmission culturelle et de formation de l'identité.

Mots-clés: Curriculum, la culture, l'identité.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es comprender el rol del currículo en la preservación de la identidad cultural. El estudio se demuestra por la contribución original en el campo del currículo a través de una investigación pionera e inédita lo que se refiere a la articulación entre el currículo, la identidad e el patrimonio musical Madeirense. Para entender aquel proceso recorreremos a un trabajo de campo, caracterizado por un estudio exploratorio que tuvo como apoyo el enfoque cualitativo y incluyó todos los profesores de la Educación Musical de la Región Autónoma de la Isla de Madeira. Como herramientas de recopilación podemos indicar: la observación de conferencias e análisis de las planificaciones del proyecto Regionalización del Currículo de Educación Musical (RCEM), las entrevistas parcialmente estructuradas, las encuestas por preguntas e la análisis de documentos. Los datos fueron sometidos a la análisis de contenidos organizados en seis categorías e los datos cuantitativos fueron analizados en una cuadrícula de Excel. De los resultados del estudio podemos indicar lo siguiente: el reconocimiento de la importancia de la construcción local del currículo; la integración de los componentes de las regiones e del sitio específico en el currículo como una práctica común a todos los profesores; el reconocimiento de la importancia de las actividades prácticas e de los conocimientos de los alumnos como un vector importante para la motivación; la demostración de una buena aceptación por la mayoría de los alumnos a las actividades propuestas en aquel campo; la aceptación de que los nuevos sonidos son un factor de motivación; la admisión de la falta de formación en el proyecto RCEM; el conocimiento e utilización de varios materiales pedagógicos en el ámbito del proyecto RCEM; la existencia de un conocimiento general en el patrimonio inmaterial de Madeira; la identificación de la gran mayoría de las instituciones e grupos culturales musicales e de su importancia en la búsqueda e divulgación del patrimonio; la comprobación de una débil colaboración entre las instituciones e la escuela; la constatación de que la música es un vehículo de identidad; el reconocimiento de que la música Madeirense representa una herencia histórica; la aceptación de que la educación ayuda a formar la identidad del alumno, considerando que el currículo es un documento de identidad. Estos resultados soportan la posición de la educación, a través del currículo, como un vector de transmisión cultural e formación de la identidad.

Palabras clave: Plan de estudios, la cultura, la identidad.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
RÉSUMÉ.....	v
RESUMEN.....	vi
SUMÁRIO.....	vii
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiv
SIGLAS UTILIZADAS	xvi
INTRODUÇÃO.....	1
1 - O interesse pela temática	6
2 - Sobre o problema em estudo: as questões e os objetivos	7
3 - A estrutura do trabalho	10
1ª PARTE	13
NO DEALBAR DO MUNDO DAS IDEIAS – À PROCURA DE SENTIDOS TEÓRICOS	13
CAPÍTULO 1 – PARA UMA DEFINIÇÃO TEÓRICA DO CAMPO CURRICULAR	13
Sumário	13
1 - O currículo: teorias e conceitos	13
1.1 - Da origem à emergência do conceito	13
1.1.1 - A origem	13
1.1.2 - A emergência de um conceito	21
1.2 - O currículo: teorização	30
1.2.1 - O papel da teoria	30
1.2.2 - A evolução da teoria do currículo	34
1.2.2.1 - A teoria técnica.....	34
1.2.2.2 - A teoria prática	39

1.2.2.3 - A teoria crítica	43
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO, CULTURA E IDENTIDADE.....	51
Sumário	51
2 - A identidade cultural	51
2.1 - Em busca de uma definição de cultura.....	51
2.2 - O currículo como construção cultural	59
2.3 - O papel dos estudos culturais	65
2.3.1 - O que caracteriza os estudos culturais?	65
2.3.2 - Implicações dos estudos culturais no currículo	69
2.4 - O currículo e a diversidade cultural	74
2.4.1 - A questão da identidade	74
2.4.2 - O mosaico cultural	79
CAPÍTULO 3 – O CURRÍCULO E OS CONTEXTOS REGIONAIS	88
Sumário	87
3 - Analisando as políticas e as práticas educativas e curriculares	88
3.1 - As modificações sociais e a massificação do ensino	88
3.2 - A crise dos sistemas educativos	93
3.3 - Discursos educativos contemporâneos	97
3.4 - Territorialidades curriculares	101
3.5- Contextos e níveis de decisão	113
3.5.1 - O contexto político-administrativo	115
3.5.2 - O contexto da gestão	117
3.5.3 - O contexto da realização	124
3.6 - A flexibilização na gestão do currículo	127
3.7 - Lógicas e processos de regulação regional	135
CAPÍTULO 4 – A MÚSICA NO ENSINO GENÉRICO	141
Sumário	141
4 - A música no currículo do ensino	141
4.1 - Breve historial	141
4.2 - A educação musical no currículo	152

4.2.1 - O currículo de educação musical do 2.º ciclo do ensino básico	152
4.2.2 - O programa de educação musical do 2.º ciclo do ensino básico	157
4.3 - O Projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico na RAM	168

CAPÍTULO 5 – O PATRIMÓNIO IMATERIAL: A PRESERVAÇÃO DA HERANÇA CULTURAL E DA IDENTIDADE

Sumário	183
---------------	-----

5 - Um olhar sobre a música da Madeira

5.1 - Alguns traços de história	183
5.2 - O cancioneiro da tradição oral	193
5.2.1 - A tradição natalícia	193
5.2.2 - Cantigas de entretenimento para adultos	198
5.2.3 - Cantigas de entretenimento para crianças	201
5.2.4 - Lengalengas	203
5.2.5 - Danças tradicionais	205
5.2.6 - Cantigas de trabalho	209
5.3 - Romanceiro popular de tradição oral	212
5.4 - Instrumentos da tradição popular madeirense	213
5.4.1 - Cordofones	217
5.4.2 - Idiofones	225
5.4.3 - Membranofones	228
5.4.4 - Aerofones	228
5.5 - O folclore: revisitando a tradição	230
5.6 - Coletividades musicais	235
5.6.1 - O papel das bandas filarmónicas	235
5.6.2 - A Associação Musical e Cultural Xarabanda: A revalorização da música tradicional madeirense	241

2ª PARTE

DO MUNDO DAS IDEIAS AO MUNDO DAS PRÁTICAS

CAPÍTULO 6 – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Sumário	247
6 - Fundamentação metodológica	247
6.1 - Que tipo de investigação?	247
6.2 - Contexto de estudo	255
6.3 - Sujeitos empíricos	255
6.4 - Procedimentos. Da recolha à emergência de dados	259
6.5 - Técnicas e instrumentos de recolha	263
6.5.1 - Planificações anuais	264
6.5.2 - Observação de conferências	266
6.5.3 - Inquéritos por questionário	267
6.5.4 - Entrevistas	268
6.6 - Análise documental: opção pela análise de conteúdo	272
CAPÍTULO 7 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	275
Sumário	275
7 - Currículo e gestão curricular	275
7.1 - Currículo	277
7.2 - Utilidade do currículo	279
7.3 - Gestão curricular	280
7.3.1 - Significado da expressão	280
7.3.2 - Autonomia	284
7.3.2.1 - Conceção de autonomia	284
7.3.2.2 - Importância da autonomia	286
7.3.2.3 - Autonomia da escola	288
7.3.2.4 - Autonomia do professor	291
8 - Currículo e contextos regionais	294
8.1 - Currículo nacional	295
8.2 - Classificação do currículo nacional	296
8.3 - Contextualização do currículo	296
8.3.1 - Importância da contextualização do currículo	300
8.3.2 - Integração de componentes regionais e locais pelos professores	301
8.3.3 - Gestão do currículo considerando as vivências dos alunos	303
8.3.4 - Gestão das músicas regionais e locais face aos estilos modernos	305

8.3.5 - Atividades desenvolvidas	308
8.3.6 - Programação das atividades	313
8.3.7 - Organização das atividades	315
8.3.8 - Reação dos alunos às propostas	317
8.4 - Implicações da inclusão de componentes regionais e locais no currículo	320
8.5 - Papel do currículo na transmissão da herança cultural	323
9 - Programa de educação musical	325
9.1 - Conhecimento do programa	325
9.2 - Opinião sobre o programa	326
9.3 - O programa face ao contexto atual	329
9.4 - Alterações ao programa	332
9.5 - Sugestões dos professores	332
10 - Projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical	336
10.1 - Conceito de regionalização	336
10.2 - Regionalização do currículo	338
10.3 - Sentido da regionalização do currículo	341
10.4 - Projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical	344
10.4.1 - Opinião sobre o projeto	344
10.4.2 - Implicações do projeto na prática docente	347
10.4.3 - Dificuldades na implementação	349
10.4.4 - Materiais didáticos	351
10.4.5 - Gestão do material	353
10.4.6 - Materiais utilizados	353
10.5 - Formação contínua	354
10.5.1 - Formação no âmbito do projeto	354
10.5.2 - Entendimento da formação que o professor possui	357
10.5.3 - Frequência de formação	359
10.5.4 - Áreas a desenvolver em contexto de formação	360
10.6 - Atitude dos professores	361
11 - Património musical	364
11.1 - Conceito de património	364
11.2 - Património Musical Madeirense	367
11.2.1 - Conhecimento do património	367

11.2.2 - Classificação do património musical madeirense	371
11.2.3 - Géneros e estilos musicais	374
11.3 - Eventos culturais/espetáculos	375
11.4 - Papel dos grupos culturais na divulgação e preservação do património	376
11.5 - Instituições e associações culturais musicais madeirenses	381
11.5.1 - Cooperação das associações/grupos com a escola	383
11.5.2 - Sentido dessa cooperação	385
12 - Identidade sociocultural	387
12.1 - Conceito de identidade	387
12.2 - Implicação da identidade no contexto da globalização	390
12.3 - Cultura, música e identidade	394
12.3.1 - Papel da cultura na formação da identidade	394
12.3.2 - Contributo da música para a identidade	397
12.3.3 - Papel da música madeirense na preservação da identidade	400
12.3.4 - Implicações da educação na formação da identidade	404
CONCLUSÕES	409
1 - Retomando as questões da investigação e as categorias de análise	409
1.1 - Currículo e gestão curricular	410
1.2 - Currículo e contextos regionais	412
1.3 - Programa de educação musical	417
1.4 - Projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical	420
1.5 - Património Musical Madeirense	423
1.6 - Identidade sociocultural	426
2 - Recomendações	430
3 - Considerações finais	433
BIBLIOGRAFIA	435
LEGISLAÇÃO	476
ANEXOS	478
ANEXO I	479
1 - Entrevistas	479
1.1 - Guião da entrevista aos professores	479

1.2 - Guião da entrevista às personalidades	483
2 - Questionário	484
3 - Guião da observação das conferências	492
ANEXO II - CD.....	493

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1 – Fundamentação da teoria técnica	39
Tabela 2 – Fundamentação da teoria prática	43
Tabela 3 – Fundamentação da teoria crítica	47
Tabela 4 – Naturalidade dos professores respondentes	256
Tabela 5 – Tempo de serviço na RAM/no 2.º CEB	257
Tabela 6 – Razões da escolha profissional	257
Tabela 7 – Síntese dos dados recolhidos	272
Tabela 8 – Categorias e subcategorias de análise 1	277
Tabela 9 – Categorias e subcategorias de análise 2.....	295
Tabela 10 – Categorias e subcategorias de análise 3.....	325
Tabela 11 – Categorias e subcategorias de análise 4.....	336
Tabela 12 – Categorias e subcategoria de análise 5	364
Tabela 13 – Categorias e subcategorias de análise 6.....	387

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 – Espiral de conceitos, organizados por níveis	166
Figura 2 – Livro de apoio ao projeto RCEM	176
Figura 3 – CD - ROM de apoio ao livro sobre o projeto RCEM	179
Figura 4 – Lapinha tradicional madeirense	197
Figura 5 – Grupo num arraial madeirense	201
Figura 6 – Grupo de Dança das espadas	208
Figura 7 – Braguinha	218
Figura 8 – Executante de braguinha	218
Figura 9 – Orquestra característica madeirense	220
Figura 10 – Viola de arame	221
Figura 11 – Executante de viola de arame	221
Figura 12 – Rajão	222

Figura 13 – Executante de rajão	222
Figura 14 – Viola francesa	222
Figura 15 – Rabeca	223
Figura 16 – Ferrinhos	225
Figura 17 – Castanholas	225
Figura 18 – Tréculas	225
Figura 19 – Executante de castanholas	226
Figura 20 – Raspadeira	226
Figura 21 – Chocalho	226
Figura 22 – Pinhas	227
Figura 23 – Brinquinho	227
Figura 24 – Pandeiro	228
Figura 25 – Bombo	228
Figura 26 – Búzio	229
Figura 27 – Tocador de búzio	229
Figura 28 – Harmónica de boca	229
Figura 29 – Harmónica de mão	229
Figura 30 – Grupo folclórico da Camacha	235
Figura 31 – Filarmónica dos Artistas Funchalense	237
Figura 32 – Orquestra caraterística madeirense	240
Figura 33 – CD Tocaes e cantares da Madeira	242
Figura 34 – Xarabanda Revista n.º 1 – maio de 1992	243
Figura 35 – Xarabanda Revista n.º 18 – 2010	243
Figura 36 – Longe da vista me vai	244
Figura 37 – Sete dúzias de mentiras	245
Figura 38 – Cantigas ao Menino Jesus	245
Figura 39 – Atuação do grupo Xarabanda na ExpoMadeira'2010.....	546
Figura 40 – Instituições escolares com 2.º CEB	255

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Habilitações	256
Gráfico 2 – Situação profissional	256
Gráfico 3 – Prática artística	258

Gráfico 4 – Tipo de prática artística dos professores	258
Gráfico 5 – Importância da autonomia	288
Gráfico 6 – Importância da autonomia da escola	290
Gráfico 7 – Autonomia que dispõe	293
Gráfico 8 – Conhecimento do currículo nacional	295
Gráfico 9 – Classificação do currículo nacional	296
Gráfico 10 – Espaço no currículo nacional para as componentes regionais e locais ...	298
Gráfico 11 – Importância da contextualização do currículo	300
Gráfico 12 – Integração de componentes regionais e locais no currículo	301
Gráfico 13 – Âmbito das dificuldades sentidas	302
Gráfico 14 – Temas do 5.º ano – Música Tradicional	311
Gráfico 15 – Temas do 6.º ano – Música Tradicional	311
Gráfico 16 – Temas do 5.º ano – Mús. e músicos madeirenses do séc. XX	312
Gráfico 17 – Temas trabalhados no 6.º ano	312
Gráfico 18 – Conhecimento do programa	326
Gráfico 19 – Classificação do programa	328
Gráfico 20 – Alteração do programa	332
Gráfico 21 – Importância da regionalização do currículo	343
Gráfico 22 – Opinião sobre o projeto RCEM	346
Gráfico 23 – Materiais conhecidos no âmbito do projeto RCEM	352
Gráfico 24 – Utilização daqueles materiais	353
Gráfico 25 – Materiais utilizados	353
Gráfico 26 – Importância da formação no âmbito do projeto RCEM	356
Gráfico 27 – Entendimento da formação que possui	358
Gráfico 28 – Conhecimento do património musical madeirense	371
Gráfico 29 – Classificação do património musical madeirense	371
Gráfico 30 – Géneros/estilos conhecidos	374
Gráfico 31 – Assistência a espetáculos de grupos madeirenses	375
Gráfico 32 – Papel dos grupos	379
Gráfico 33 – Cooperação entre as instituições culturais e a escola	385
Gráfico 34 – Importância da ligação entre as instituições locais e a escola	386
Gráfico 35 – Entendimento do papel da identidade no contexto atual	393
Gráfico 36 – Entendimento do papel da cultura na formação da identidade	396

SIGLAS UTILIZADAS

- AAGCEA – Associação de Amigos do Gabinete Coordenador de Educação Artística
AFERAM – Associação de Folclore e Etnografia da Região Autónoma da Madeira
AMCX – Associação Musical e Cultural Xarabanda
APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CN – Currículo Nacional
CNL – Componente não letiva
DAEA – Divisão de Apoio à Educação Artística
DEA – Divisão de Expressões Artísticas
DEB – Departamento do Ensino Básico
DID – Divisão de Investigação e Documentação
DRAC – Direção Regional Assuntos Culturais
DRE – Direção Regional de Educação
EFTA – Associação Europeia de Livre Comércio
EM – Educação Musical
GCEA – Gabinete Coordenador de Educação Artística
GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento
IPP – Instituto Politécnico do Porto
LBPCP – Lei de Base Património Cultural Português
ME – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a cooperação e desenvolvimento económico
ONU – Organização das Nações Unidas
QE – Quadro de escola
QZP – Quadro de zona pedagógica
RAM – Região Autónoma da Madeira
RCEM – Regionalização do Currículo de Educação Musical
SRE – Secretaria Regional de Educação
SREC – Secretaria Regional de Educação e Cultura
TIC – Novas tecnologias da informação e comunicação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

INTRODUÇÃO

A área do currículo e desenvolvimento curricular é já um campo de investigação cujo espaço está bem delineado, ainda que a interpretação do próprio conceito de currículo seja controverso, considerando as várias perspetivas e teorias com que é abordado, sinalizadoras elas próprias, da complexidade dos fenómenos que aquele conceito congrega.

E se considerarmos o currículo, a seleção e organização do conhecimento em estruturas escolares e não-escolares, providas de regras formais e informais, bem como de espaços de decisão bastante diversos, em alguns casos incongruentes, as questões que o contexto atual, fortemente globalizado, coloca, obrigam o primado da lógica do mercado e da gestão científica a um debate alargado e profundo acerca do que se pretende em termos de educação e de formação (Pacheco e Vieira, 2006).

De facto, as últimas décadas têm vindo a colocar à educação, à escola e aos professores novos desafios, pois a educação ao ser pensada para responder às necessidades do sistema fabril, o questionamento dos seus propósitos passou a estar na ordem do dia. As diferenças, aos mais diversos níveis, acentuaram-se de tal modo que levaram ao questionamento das políticas educativas e decisões pensadas para um público supostamente homogéneo. Efetivamente, o mapa cultural das nossas sociedades tem vindo a mudar substancialmente, e, por consequência, as nossas escolas passaram a caracterizar-se como um espaço onde a diversidade está bem presente. Ignorar esta realidade, poria a escola em rota de colisão com a sociedade, toda ela pautada pela diversidade e assumidamente heterogénea (Morgado e Paraskeva, 2000).

Neste entendimento, considerando a complexidade que o ato educativo comporta, e num momento em que tende a acentuar as tensões e clivagens aceleradas pelo fenómeno da globalização, é importante considerar uma abordagem epistemológica da organização curricular. Contudo, quer o currículo quer os programas mantêm-se alheios às diversas “gramáticas identitárias”, ignorando as identidades socioculturais locais, até porque «a globalização não esconjura a diversidade» (Sousa, 2004: 140), razão pela qual, importa refletir e situar o papel do currículo, percebido como «instrumento de produção de identidades pessoais, sociais e culturais» (Pacheco e Vieira, 2006: 8).

Por estas razões, a temática referente à diversidade é uma preocupação expressa nos discursos e debates educativos atuais, surgindo temas como a multiculturalidade, a identidade, a autonomia da escola e do professor, a introdução de componentes regionais e locais no currículo (Zabalza, 1999).

Comenius, na sua obra *Didática Magna*, recomenda: «na escola, deverão ser ensinados a todos quantas coisas fizerem referência ao homem completo, ainda que alguns sejam de maior uso para uns do que para outros» (Comenius, 1986: 81). É esta a questão: educar para a globalidade única do aluno, abrangendo o seu desenvolvimento no cenário de uma história que lhe transmita uma cultura rica, diversa e múltipla. E aqui, é preciso romper com algumas tradições que enraízam hábitos que as fazem sobreviver para além do tempo em que faziam sentido. Não basta o peso das tradições indiscutíveis, «pois a cultura e a sociedade são mutáveis; são toleráveis os interesses corporativos de associações de profissionais ou especialistas aparentemente neutros que digam o que se deve fazer, porque não costumam representar o interesse geral» (Sacristán, 2001: 101). E no quadro de um pedagogia de representação, é importante «situar as representações num campo complexo de economias racionais e afetivas, economias que exploram a forma como os indivíduos constroem significados e (...) fazem investimentos emocionais naquelas construções» (Giroux e McLaren, 1995: 145).

Todavia, a escola não está só neste processo, uma vez que a difusão da cultura e da educação não lhe compete unicamente; ainda que fomente «efeitos e imagens dos sujeitos que proporcionam materiais específicos para a identidade» (Silva, 2000: 316), o seu objetivo não deve estar apenas direcionado para a construção da identidade cultural no sentido étnico¹ do termo. Normalmente, tal função e respetivo resultado decorrem das experiências espontâneas e assistemáticas das relações informais.

Mas, não será o currículo uma forma institucionalizada de transmissão da cultura da sociedade? (Moreira e Silva, 2002). Ora bem, esta é uma questão que expressa claramente o poder do currículo, situando a escola como uma arena política e cultural (Moreira e

¹ «A que é considerada valiosa, as aspirações tendenciais que contém, a cultura desejada (...) o que é admirado por todos ou o controverso» (Sacristán, 2003: 316).

Pacheco, 2006), posição esta que implica reconhecer não apenas as políticas de identidade e representação, mas também as políticas culturais (Apple, 1999).

Ora, as políticas educativas e curriculares atuais preconizam um currículo nuclear, isto é, um currículo nacional apoiado num conjunto de competências a desenvolver pelos alunos no decorrer do ensino básico, que numa perspetiva de flexibilização e adaptação curriculares possibilita a contextualização local. Trata-se, de certo modo, de incorporar a (re) contextualização do currículo nas estruturas curriculares, atribuindo aos professores poder de decisão para a elaboração de projetos potenciadores da territorialização do currículo de âmbito nacional, considerando não só os contextos e respetivas especificidades escolares, mas também os alunos (Pacheco, 1998; 2005).

Este é um processo que exige dos professores o reconhecimento da pertinência do desenvolvimento de um trabalho que não fique apenas pelas diretrizes ministeriais, requerendo, sim, todo um conjunto de dinâmicas que entrecruzam o nacional, o local e demais agentes (Leite, 2001). «A esse núcleo duro que consta de currículos e programas, terá o professor de acrescentar (...) um novo espaço de desenvolvimento curricular, onde haja lugar para o diálogo entre as diversas culturas de que os alunos são portadores (Sousa, 2004: 137).

Para Leite (2001), a gestão curricular local é justificada pelo propósito negociado no âmbito do projeto curricular e pelo significado deste, ponderando a possibilidade da edificação de saberes a partir das vivências familiares. Numa perspetiva de «escola para todos» (Leite, 2003: 151), não podemos ignorar as vivências dos alunos, sendo basilar repensar o currículo emanado, em termos de configuração, em função dos contextos locais; este envolvimento da escola na gestão do currículo nacional traduzir-se-ia na implementação de projetos curriculares integrados.

Deste modo, falar de territorialidades curriculares implica questionar o currículo como prática de significados distintos e multirreferenciados; significa concebê-lo a partir de um processo que acolhe uma lógica de desconstrução, com a inclusão de sucessivos discursos, cujo significado se percebe a partir da hermenêutica da prática (Pacheco e Vieira, 2006).

Assim sendo, na perspetiva de que o currículo é, ao mesmo tempo, uma intenção e uma realidade que acontecem num determinado contexto, os quais são resultantes de decisões tomadas em vários contextos (Pacheco, 2005). Nesta pluralidade e coexistência de territorialidades curriculares, a decisão é, às vezes, geradora de resistências, fruto não só das rotinas curriculares, mas também das barreiras construídas pelos intervenientes. E aqueles obstáculos crescem ainda mais, quando, ao nível do discurso legislativo, a administração central assume o processo de desenvolvimento do currículo numa linha de orientação e impõe, ao nível da prática, critérios formais e informais de prescrição.

Mas, se o currículo nacional pode ser legitimado pelas teorias de pendor tecnicista, bem visível no quotidiano educativo, tanto pela “pedagogia de competências”, como pelo esforço de uniformidade curricular, de standardização de práticas escolares, o currículo regional e local é explicado por uma visão prática e crítica, ou seja, por uma teoria fenomenológica do desenvolvimento curricular centrada na escola e nos sujeitos (Pacheco, 2000; Pacheco, s/d).

De facto, o currículo nacional tem sido marcado por um profundo centralismo, não privilegiando as características locais e as especificidades das várias regiões do país. Se as decisões ao nível dos vários sistemas «pudessem ser tomadas a nível local e regional» (Formosinho *et al.*, 2005: 20), poderia ser uma forma de «evitar a mobilização das comunidades locais» (ibidem: 20). Aliás, é inegável o desfasamento entre o currículo escolar e os sistemas sociais em que os alunos se inserem.

Poderão os territórios curriculares regionais e locais coexistir com o nacional? Considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no seu artigo 47.º, podemos dizer que sim, ainda que a estrutura curricular se tenha mantido nacional; os planos curriculares, programas, avaliação e manuais (Pacheco, s/d) expressam essa realidade. Nesta perspetiva catalisadora das atividades de aprendizagem, as diversas territorialidades são enfraquecidas, ainda que sejam previstas pelo Ministério da Educação.

Neste contexto centralista, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – o qual prevê a gestão, aprovação e avaliação do projeto curricular de escola pelos órgãos de administração e de gestão escolar - foi, com efeito, um importante incentivo à descentralização curricular. No entanto, esta autonomia atribuída às escolas não se tem concretizado em resultados substancialmente positivos. Referindo-se aos resultados de um estudo que procurou avaliar as novas práticas de gestão curricular das escolas, Roldão afirma que as conclusões apontam no sentido da “gestão estratégica” local do currículo não ter sido apropriada pelos professores «porque toda a estrutura normativa e todas as lógicas hierárquicas se mantiveram inalteradas (...), havendo apenas pequenos campos pontuais de alteração e melhoria» (Roldão, 2005: 76).

Neste contexto, fará sentido um currículo regional? E o que se entende por um currículo de âmbito regional? Na visão de Pacheco, «a territorialidade curricular regional significa a construção de projetos curriculares de realidades específicas, cuja identidade reforça não só a coesão social, mas também a dimensão pedagógica, que cada estabelecimento escolar procura consolidar» (Pacheco, s/d/: 12). Ou seja, se o trabalho escolar estiver centrado nos problemas dos alunos, e se as práticas curriculares visarem a sua capacidade crítica de modo a permitir-lhes a compreensão daquilo que os rodeia culturalmente, então justifica-se falar do regional e do local.

Neste entendimento, perspetivando o currículo como um projeto, um artefacto cuja construção se introduz numa dinâmica e complexa conversação (Pacheco, 2001; 2005), «o currículo regional é um documento de trabalho em permanente elaboração» (Pacheco, s/d: 1), considerando que não é possível definir a aprendizagem a partir, nem de um receituário, nem de uma única prática perspetiva. No entanto, o currículo regional só será possível se rompermos com os processos uniformes e estandardizados de decisão curricular.

Face ao exposto, considerando a dinâmica cultural da Região Autónoma da Madeira, onde as tradições, a produção e as práticas musicais lhe conferem uma identidade própria, expressa no vasto património imaterial, foi nosso propósito tentar perceber o modo como é feita a gestão curricular nesse campo, numa perspetiva de preservação da identidade.

1 – O interesse pela temática

O interesse por esta investigação justifica-se com base em critérios de natureza profissional, pessoal e comunidade científica. As razões de natureza profissional e pessoal enquadram-se no papel que a formação desempenha em todas as carreiras, especificamente, na docente.

Considerando as aceleradas mudanças e o mosaico cultural, decorrente do nosso mundo fortemente globalizado, cada vez mais se exige à educação uma resposta capaz de responder aos desafios com que a sociedade se depara. Neste âmbito, encetam-se investigações, surgem novas áreas de interesse e novas metodologias, que a par das evoluções científicas lançam pistas e abrem novos caminhos, tanto à própria investigação, quanto à educação. A nossa opção pela temática consubstancia-se em tais ideias.

Por outro lado, sendo a nossa formação inicial na área da Educação Musical, é de todo o interesse investigar sobre estas práticas no ensino. Este interesse ganha maior consistência, uma vez que, em 2006, o Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA), da Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC), encetou o projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical no Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira (RCEM) e sendo atualmente coordenadora desse mesmo projeto, é de todo pertinente perceber as práticas curriculares e as perceções dos professores neste âmbito.

E uma vez que a integração de componentes regionais e locais no currículo é uma temática que tem vindo a ganhar espaço nos debates e no contexto atual da educação, é importante que se investigue as práticas curriculares. Neste pressuposto, importa então compreender aquilo que os professores pensam a propósito, quais as opções que fazem neste âmbito e como gerem as suas práticas, considerando a grande variedade e riqueza que constituiu o património musical madeirense.

Com efeito, tendo conhecimento de tal riqueza patrimonial, com visibilidade a vários níveis, nomeadamente, através dos agrupamentos que existem por toda a Ilha, das

exposições que se realizam, das recolhas realizadas, dos estudos que se publicam, das edições que têm sido realizadas e das instituições culturais existentes, pensamos que é importante saber se a escola e os professores promovem esse mesmo património, no contexto da autonomia curricular de que dispõem.

Para os professores envolvidos no estudo, esta experiência poderá vir a auxiliar na reflexão em torno do trabalho desenvolvido no campo da educação musical, mais especificamente, na valorização de práticas integradas nos contextos locais, numa perspetiva da valorização da identidade e da cultura de um povo, enquanto representação de um passado que se espelha no presente. No campo pessoal, enquanto investigadora, e também enquanto professora de educação musical, estamos convictos de que esta experiência trará mais conhecimentos e aguçará a curiosidade e o interesse em torno do património musical da nossa terra – A Região Autónoma da Madeira (RAM).

2 – Sobre o problema em estudo: as questões e os objetivos

A nossa sociedade, sujeita às permanentes e aceleradas mudanças, carece de escolas capazes de lidar com as incertezas. Deste modo, «a profundidade do processo de mudança social em curso coloca-nos perante a necessidade de reformular algumas perguntas básicas: quais as finalidades da educação, quem vai assumir a responsabilidade de formar as novas gerações, qual o legado cultural, os valores, a conceção do homem e de sociedade que pretendemos transmitir?» (Tedesco, 2008: 26).

Efetivamente, as grandes mudanças sociais, económicas e culturais que marcam a sociedade atual, remetem para a emergência da reflexão sobre a cultura local, para aquilo que nos identifica enquanto indivíduos. Ora, a “aldeia global” e o “mosaico cultural”, expressões que tão bem caracterizam a nossa sociedade, requerem de todos os responsáveis pela educação um olhar atento ao papel que a educação poderá ter neste âmbito. Considerando a mobilidade dos indivíduos, como situar a questão da cultura local, das raízes e da herança cultural?

Conforme já foi referido na introdução, as especificidades locais das várias regiões, que compõem o território nacional, nem sempre têm merecido, por parte da administração central, uma referência consistente no currículo nacional. Por isso, nos últimos tempos, têm surgido algumas vozes a defender a descentralização do ensino (Formosinho *et al*, 2005). Foi, também proposta uma “gestão do currículo”, pelas escolas, tanto nas investigações sobre o currículo, como nos fóruns internacionais (Roldão, 2005), no sentido de possibilitar uma maior ligação às especificidades locais. E nestas especificidades, ganha enorme relevo a cultura local, consubstanciada na história do seu povo, que o identifica perante a diversidade. Assim, e de forma a permitir uma maior ligação a essas especificidades, é importante refletir sobre o papel do currículo neste sentido.

Face ao exposto, o problema do nosso estudo assenta na temática da integração de componentes regionais e locais no currículo, fundamentada no projeto RCEM. Deste modo questiona-se: Quais as conceções e as práticas dos professores de educação musical do 2.º CEB quanto à integração de componentes do património musical regional no currículo, no âmbito do projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical no Ensino Básico, numa ótica de preservação da identidade?

Face a esta questão, ilustradora da problemática do nosso estudo, outras tantas se colocam, no sentido de apreendermos com mais clareza a essência do problema em análise e, conseqüentemente, encontramos as respostas:

- a) Quais as perceções dos professores no âmbito do currículo, numa perspetiva da gestão?
- b) Qual o grau de autonomia da escola e dos professores na gestão do currículo?
- c) Quais as perceções e práticas dos professores relativamente à integração de componentes regionais e locais no currículo, no âmbito do projeto Regionalização do currículo de educação musical?
- d) Quais as reações dos alunos às propostas do professor quando relacionadas com as componentes regionais e locais?
- e) Quais os entendimentos dos professores relativamente ao património musical madeirense?

f) Quais as percepções dos professores quanto ao papel do currículo na construção e preservação da identidade cultural?

O nosso estudo centrou-se nestas questões e na resposta a cada uma delas, com o propósito de contribuir para um melhor entendimento da temática. Com efeito, a discussão em torno de um currículo regional, dá-nos a oportunidade para nos questionarmos acerca da teorização curricular e das experiências que vivenciamos enquanto atores do sistema educativo.

As várias perspetivas presentes em Portugal, em termos de regionalização política, têm sido um polo em torno do qual se tem gerado alguma discussão nos últimos tempos. A este propósito, Bolívar (1996) refere que é relativamente fácil, ao nível do discurso político, prescrever mudanças educativas, mas que elas só produzirão efeitos práticos (de melhoria) se as escolas as adaptarem, ou seja, se as escolas alterarem os métodos de trabalho praticados, se a cultura escolar for alterada.

Assim, e para que não se fique, apenas, pelas transferências de poder, é importante possibilitar um verdadeiro desenvolvimento curricular centrado localmente; dar a possibilidade à escola de participar na elaboração do currículo que ensina, pois considerando o tipo de educação e os alunos de que dispõe, é possível produzir mudanças significativas e eficazes (Morgado, 2000). É que «o dinamismo de uma escola é reflexo dos professores que tem; não só dentro do espaço da sala de aula, mas também nos outros terrenos da comunidade educativa» (ibidem: 113).

Na opinião do autor, esta nova forma de ver a escola constitui uma das maiores construções sociais e culturais dos nossos dias, considerando os parâmetros da definição da autonomia regional, bem como das competências curriculares do contexto político/administrativo atual.

O problema que é colocado às regiões, às escolas e aos professores, é a não definição clara do currículo nacional, nem o reconhecimento de um conjunto nuclear de aprendizagens básicas (Pacheco (s/d). Na opinião do autor, o currículo nacional não

responde ainda a uma estrutura básica comum, suscetível de ser flexibilizada e adaptada aos contextos escolares.

Neste estendal de ideias, a nossa investigação irá focalizar-se nos seguintes objetivos:

- 1 – Descobrir as perceções dos professores sobre a gestão curricular;
- 2 – Investigar as suas práticas no âmbito da integração de componentes regionais e locais no currículo;
- 3 – Perceber a lógica que justifica as opções dos professores;
- 4 – Averiguar o contributo do projeto RCEM nesse âmbito;
- 5 – Estudar o contributo da integração de tais componentes na preservação das identidades;
- 5 – Descobrir as perceções dos professores sobre o património musical madeirense.

3 – A estrutura do trabalho

A organização do nosso trabalho consubstancia-se em duas partes distintas que passamos a descrever:

- Antes de entrar na 1.^a parte, fazemos a introdução geral ao trabalho e damos a conhecer o interesse pela temática, os problemas que estiveram inerentes à sua conceção, as questões da investigação, os objetivos da investigação e ainda a estrutura do trabalho.
- 1.^a PARTE: compreende o enquadramento teórico e normativo da temática, procurando clarificar alguns fundamentos epistemológicos. Esta parte está subdividida em cinco capítulos:

- Capítulo 1 – CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR. Neste capítulo, abordamos a origem do termo currículo, percorremos várias conceções, fazemos referência ao papel da teoria e sistematizamos as teorias – técnica, prática e crítica. Com esta exposição, pretendemos perceber como é que o currículo tem sido definido em diferentes momentos e em diferentes teorias.
- Capítulo 2 – CURRÍCULO, CULTURA E IDENTIDADE. Neste capítulo, procuramos já um afunilamento ao tema específico da investigação. Deste modo, exploramos diversas

conceções de cultura, o currículo numa perspetiva cultural, fazemos uma referência aos estudos culturais e respetivas implicações no currículo. Finalmente, abordamos a questão da diversidade e da globalização, numa alusão ao mosaico cultural que caracteriza a atualidade.

- Capítulo 3 – O CURRÍCULO E OS CONTEXTOS REGIONAIS. Aqui, falamos de questões inerentes à massificação do ensino, às crises dos sistemas educativos, às políticas educativas e curriculares, à territorialização das políticas educativas, aos contextos de decisão e à flexibilização curricular, num percurso que vem eleger a escola e os professores como autores e decisores curriculares basilares no processo educativo.
- Capítulo 4 – A MÚSICA NO ENSINO GENÉRICO EM PORTUGAL. Fazemos uma breve perspetiva histórica da música no ensino genérico, para se chegar ao currículo de educação musical (EM). Analisamos também os diversos programas de educação musical do 2.º CEB, no sentido de percebermos as lógicas subjacentes ao programa em vigor. Terminamos este ponto com a apresentação e contextualização do projeto RCEM no 2.º CEB, basilar no presente estudo, pela natureza e implicações que encerra.
- Capítulo 5 – PATRIMÓNIO MUSICAL MADEIRENSE. Neste capítulo, procuramos dar uma ideia do património musical da Madeira. Fazemos uma breve alusão à história da música na Madeira a partir de oitocentos, e numa perspetiva mais tradicional, falamos do cancionero da tradição oral, das cantigas de entretenimento para adultos, das cantigas de entretenimento para crianças, das lengalengas, das danças tradicionais, das cantigas de trabalho e do romanceiro popular da tradição oral. Falamos, ainda, dos instrumentos da tradição popular madeirense, do papel do folclore e das coletividades madeirenses, terminando com a apresentação de uma instituição cultural, eleita por nós, pelo seu trabalho na revalorização da música tradicional madeirense.

– 2.^a PARTE: abarca a investigação empírica do presente estudo e está subdividida em três capítulos:

- Capítulo 6 – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA. Neste capítulo, apresentamos a investigação empírica, integrando o contexto de estudo, as opções metodológicas, os procedimentos inerentes à recolha de dados e as técnicas de recolha dos mesmos, atendendo à natureza da nossa investigação que se caracteriza por um estudo qualitativo de natureza exploratória.

- Capítulo 7 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS. Aqui, apresentamos os dados recolhidos através das entrevistas (dirigidas a vários professores de EM), dos questionários (aplicados a todos os professores de EM do 2.º CEB da Madeira, observação de conferências (no âmbito do projeto RCEM) e da análise de documentação. Esta apresentação é feita mediante a triangulação das diversas fontes, durante a qual fazemos a nossa interpretação, à luz da fundamentação teórica exposta na 1.^a parte. Deste capítulo, consta ainda o registo das conclusões, sob a forma de uma síntese interpretativa e conclusiva, a partir das nossas reflexões que foram tomando forma. Neste espaço, apresentamos também algumas sugestões, e ainda, algumas considerações finais.

Finalmente, concluimos com as referências bibliográficas e legislativas que foram utilizadas como suporte ao nosso trabalho.

Para melhor entender o objetivo do nosso estudo, procurámos um modelo de leitura racional, através de quadros conceituais teóricos e legislativos, que serviram de apoio e referência para a conceção deste projeto de trabalho. De seguida, entrámos no terreno de estudo e procedemos a um trabalho de campo, em confronto com a realidade estudada à luz de conceitos e conhecimentos curriculares produzidos por um trabalho de investigação teórica que foi sendo realizado. Por fim, estabelecemos um paralelo entre os elementos recolhidos e o quadro teórico e conceitual, de modo a conseguirmos dados úteis e significativos.

1.^a PARTE

NO DEALBAR DO MUNDO DAS IDEIAS – À PROCURA DE SENTIDOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1 – PARA UMA DEFINIÇÃO TEÓRICA DO CAMPO CURRICULAR

Sumário

Atualmente, o currículo é visto como uma área central no campo educativo. Sobre ele, inúmeros conhecimentos têm sido sistematizados, cujos contributos são de grande importância para uma melhor percepção dos fenómenos educativos. Aliás, historicamente, o campo curricular foi sempre um foco de atenção, desde que surgiram os primeiros escritos sobre educação. No entanto, foi apenas no séc. XIX, com a sociedade industrial, que a escola se viu pressionada no sentido do cumprimento das finalidades emergentes, o que veio a se refletir no currículo, tornando-o um campo especializado de conhecimento educativo. Assim, neste ponto, bordamos alguns conceitos e teorias inerentes a este campo de estudo. Para tal, partimos da origem do termo currículo, revisitamos o seu percurso histórico e passamos por vários conceitos e teorias adjacentes.

1 – O currículo: teorias e conceitos

1.1 – Da origem à emergência do conceito

1.1.1 – A origem

No sentido etimológico, o termo currículo deriva do verbo latino *currere*, o qual transporta a ideia de "caminho", "itinerário" (Connelly e Lantz, 1991; Jorgensen, 2002; Marsh, 2005/2009). Entendido como "caminho ou percurso a seguir" (Morgado, 2000; Pacheco, 2001) "pista de corrida", pode dizer-se «que no decurso dessa "corrida", que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos» (Silva, 2000: 14). Estamos, assim, perante um conceito de currículo «definido em termos de projeto, incorporado em

programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular» (Pacheco, 2001: 16). Por outro lado, considerando a ideia de sequencialidade, o seu significado vai ao encontro da expressão *curriculum viate* (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999; Silva, 2000).

Também Goodson refere a proveniência latina da palavra currículo, atribuindo-lhe o significado *correre*, fazendo menção a uma “pista e corrida”. Para este, as implicações etimológicas traduzem uma conceção de currículo socialmente construído, «definido como um percurso a seguir ou, mais especificamente, a apresentar» (Goodson, 2001: 61).

Na tentativa de localizar a origem do termo *curriculum*, Hamilton e Gibbons (1980), referidos por Kemmis, «afirmam que el término “curriculum” aparece registado por vez primeira en países de habla inglesa en la Universidad de Glasgow, em 1933» (Kemmis, 1998: 31), e fazem menção ao Oxford English Dictionary, no qual terá sido referida a primeira fonte de *curriculum*. Também relacionam a emergência do termo com circunstâncias sociais, políticas, económicas e históricas específicas: «las de la Reforma Calvinista Escocesa, que siguió de cerca la Reforma operada en la Europa continental» (ibidem: 32). Referem, ainda, que a palavra currículo foi incluída num certificado de graduação dado a um professor, depois daquela Reforma que ocorreu na Universidade, em 1975.

Por sua vez, Stenhouse (1997) e Sacristán (1986), numa alusão ao Shorter Oxford Dictionary, atribuem ao curriculum a ideia de um curso, um curso regular de estudos numa instituição escolar ou numa universidade.

No Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, a palavra currículo (do lat. curriculum) é apresentado como sendo o «ato ou resultado de correr. = curso, corrida. (...) pequena carreira (...). Conjunto de indicações que constituem ou integram o percurso escolar ou profissional de alguém. = currículum vitae (...). Conjunto de matérias ou disciplinas escolares que fazem parte de um curso, de um ciclo de estudos» (Academia de Ciências de Lisboa, 2001: 1048).

Referindo-se à ideia de (per) curso, de trajeto, Morgado (2000) reporta-se a Aristóteles, referindo que já no período helénico os críticos questionavam o que deveria ser ensinado aos jovens. No entanto, como área de conhecimento especializada, «é relativamente recente (...) como área científica específica no seio das Ciências da Educação é um fenómeno muito próximo do fim deste século» (Morgado, 2000: 16). Esta visão já havia sido exposta por Tanner e Tanner (1980), quando disseram: «o currículo tem um longo passado mas uma curta história» (Silva, 2000: 18).

Ora, estávamos em meados do séc. XIX quando despontaram problemas ligados à educação, desencadeando mudanças significativas naquele âmbito. O crescimento contínuo da substância cultural e humana, era o que melhor caracterizava a educação na altura (Morgado, 2000). O grande desenvolvimento urbano e industrial convergiu para mudanças sociais e económicas bastante profundas, o que se refletiu na educação e, inevitavelmente, na escola. A propósito, Gal (1993) clarifica que o grande progresso tecnológico e científico levou à necessidade de se pensar num outro sentido para a educação, agora entendida como promotora do desenvolvimento global. Por outro lado, assistia-se a um ensino que não se coadunava com a instabilidade e as revoltas que se faziam sentir, cujos fenómenos (políticos, culturais, sociais e ideológicos) apontavam para uma inevitável reforma da escola. Como reforça Silva,

«com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificaram a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos» (Silva, 2000: 11).

Simultaneamente ao estabelecimento de disciplinas que perspetivam a “formação humana” e o “benefício cultural”, a educação alargava-se a setores cada vez mais abrangentes da humanidade, consolidando-se a perspetiva do ensino como “um direito de todos” e “um dever do Estado” (Gal, 1993).

Por influência de Herbart, filósofo e educador alemão (considerado “o pai da pedagogia científica”) assiste-se à preocupação com a seleção e organização dos conteúdos de ensino nos Estados Unidos da América. Com a criação da National Society for the Study of Education, em 1895, essas questões são altamente discutidas, ao clarificar a distinção

entre processo e conteúdo de ensino (Sousa, 2002). E é neste âmbito que Dewey utiliza o termo currículo em várias obras, nomeadamente, em *The absolute curriculum* (1900), *The curriculum in elementary education* (1901) e *The child and the curriculum* (1902). Nesta última, Dewey integra no conceito de currículo o papel do professor, argumentando que este deve fazer a ponte entre os assuntos a estudar e a experiência da criança. Na sua perspetiva, o bom professor era aquele que não só se debruçava sobre o significado curricular, mas que na sua organização também considerava as experiências das crianças, «tornando-se assim um planificador e um gestor de experiências educativas» (Serafim, 2002: 6).

Sendo estes contributos de Dewey muito importantes, foi Bobbitt, no entanto, quem demarcou o campo do currículo, sendo reconhecido, unanimemente, pelos estudiosos como o primeiro teórico naquele âmbito. Das suas obras que delimitaram acentuadamente todo o trabalho em torno do processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos, assinalam-se *The curriculum* (1918) e *How to make a curriculum* (1924), consideradas «os marcos definidores da emergência desta área como objeto específico de estudo e pesquisa» (Sousa, 2002: 6).

Na primeira obra, Bobbitt insiste na ideia de que «desenvolver novos currículos não era suficiente: havia também uma necessidade de aprender mais acerca de como os novos currículos podem ser desenvolvidos da melhor maneira possível» (Paraskeva, 2007: 102), expressando a ideia de que a cultura de eficiência científica utilizada no processo de moldagem e manufatura de carris poderia ser aplicada na escola. Fino e Sousa (2003) e Sousa e Fino (2008) referem-se a esta ideia associando ao currículo escolar elementos como: a campanha, a concentração num edifício fechado, a divisão dos alunos por idades, por níveis de ensino e a compartimentação dos saberes.

Neste contexto, o currículo é visto como «um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos» (Silva, 2000: 11); um modelo no qual os alunos devem ser “processados” como um produto fabril. Para Bobbitt, a organização e o desenvolvimento de um currículo passaria por algumas etapas, antes de chegar à planificação: «1. Análise da experiência humana; 2. Análise de tarefas; 3. Derivação de objetivos; 4. Seleção dos objetivos» (Sousa, 2002: 6). Na sua visão, a

técnica de construção do currículo sustentada por linhas científicas não tinha sido muito desenvolvida. Também considerava que ao nível das finalidades da educação, as disciplinas não estavam bem definidas, faltando clareza aos objetivos. Bobbitt reclama, deste modo, a necessidade da definição de objetivos específicos, o que surgia pela primeira vez nos Estados Unidos, de forma explícita. É neste momento que se procura responder a questões fundamentais acerca dos objetivos e dos contornos da escolarização de massas (Silva, 2000).

Deste modo, os anos vinte do séc XX viriam a marcar a natureza das primeiras concepções de currículo, aparecendo pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa, nos Estados Unidos (Silva, 2000; Sousa, 2002). Este surgimento poderá estar ligado às condições associadas à institucionalização da educação de massas. Essas condições seriam:

«a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização» (Silva, 2000: 18).

Sousa também se refere ao processo de industrialização e urbanização acelerados, afirmando que este «trouxe consigo a exigência da racionalização dos currículos para uma escolarização necessariamente de massas, inspirada no modelo de “administração científica” de Taylor (Sousa, 2002: 7).

«Atravessava-se (...) um período de reconstrução mundial. Era necessário formar rápida e eficientemente técnicos que reorganizassem o mundo do trabalho e o crescimento económico. A educação deveria (...) preparar pessoas capazes de exercerem essas tarefas e responder a solicitações de desenvolvimento social e tecnológico. (...) o termo eficácia é a palavra chave para compreender e acompanhar a história do desenvolvimento curricular» (Emídio, Fernandes e Alçada, 1992: 97).

O currículo surge, deste modo, com um formato instrumental, ou seja, com o objetivo de “moldar o aluno” numa lógica empresarial. Estávamos diante de um modelo baseado na racionalidade técnica do processo-produto sustentada na eficácia da produtividade.

Assim sendo, como área do conhecimento educativo, o campo curricular aparece, sobretudo, «para dar resposta à sociedade do maquinismo (...) e à pressão que a sociedade industrial exerceu sobre a escola para cumprir finalidades bem explícitas» (Morgado, 2000: 19). Depreende-se que o currículo surge para configurar um outro sentido à educação, aquele que daria resposta à pressão que se fazia sobre a escola.

Na obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* de Tyler (1949), que veio dar o seu contributo neste campo, defende-se que a educação deve estar orientada para a prossecução de objetivos básicos, através da sistematização e aprofundamento dos «passos formais para a elaboração de um currículo» (Sousa, 2002: 7). Aqui, o currículo é apresentado «como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos» (Silva, 2000: 11), cuja inspiração “teórica” assenta na “administração científica”. Naquela obra, colocam-se questões elementares: «Que objetivos educacionais deve a escola tentar atingir?; Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para atingir esses objetivos?; Como organizar eficazmente essas experiências educacionais?; Como poderemos ter a certeza de que esses objetivos foram alcançados?» (Tyler, 1949: 1).

Uma análise a estas questões, sustenta a ideia de que elas «correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4)» (Silva, 2000: 4). A exposição de Tyler viria a ser conhecida como a *rationalle*, cujo elemento central é a introdução dos objetivos educacionais no sistema de *design* desenvolvimento do currículo, situando o papel do professor ao nível da seleção das experiências de aprendizagem, não tendo qualquer responsabilidade na definição dos objetivos.

Na sua essência, tal questionamento reflete as preocupações de Dewey e de Bobbitt, constituindo a sequência do desenvolvimento curricular que ainda prevalece. Vejamos: a identificação dos objetivos a atingir; a seleção das experiências a proporcionar (interações com o exterior); a seleção/organização dessas experiências/atividades; a avaliação (verificação dos resultados considerando os objetivos) (Emídio, Fernandes e Alçada, 1992; Pacheco, 2002).

Na visão de Doll (1997), este modelo, que decorre numa dicotomia de fins e meios, enfatiza a seleção dos objetivos - primeiro ato a ser considerado no planeamento do currículo. «In fact, Tyler states that the selection of objectives is not only the first act that must be done in curriculum planning but the key to the whole process» (Doll, 1993: 52).

Com a publicação do 26.º Anuário, em 1927, da «National Society for the Study of Education, o currículo passa a ser mais generalizadamente aceite como organização burocrática e desenvolvimento técnico» (Sousa, 2002: 6), começando a aparecerem departamentos em universidades (americanas e inglesas) que se dedicaram à elaboração de programas. Surgiram, também, revistas e associações dedicadas a questões inerentes ao currículo. É neste contexto que se explica a grande preocupação dos países anglo-saxónicos sobre as questões curriculares. A este propósito, diz-se:

«Estava-se em meados dos anos 20. Pouco tempo tinha decorrido sobre a data que geralmente se considera ser o nascimento do currículo como campo autónomo no domínio da educação (...). Um grupo de personalidades tidas como as mais eminentes da época nas questões curriculares – Bagley, o próprio Bobbitt, Bonser, Charters, Counts, Courtis, Horn, Judd, F. Kelly, Kilpatrick, H. Rugg e Works – sentiu a necessidade de chegar a uma plataforma de consenso sobre questões do currículo, no sentido de possibilitar um maior entendimento mútuo e alguns avanços na sua teorização. O texto *Os fundamentos para a realização do currículo* foi a declaração conjunta e tentava responder, entre outras coisas, aos problemas da definição do campo e da aferição da linguagem do currículo» (Machado e Gonçalves, 1999: 39).

A década de 60 viria a reforçar o campo do currículo, particularmente, com o contributo de Taba (1974), através da obra *Curriculum Development – Theory and Practice*. Conforme clarifica Sousa (2002), esta vem reclamar a componente psicológica da aprendizagem, considerando que tanto a informação sobre o processo de aprendizagem, quanto a natureza dos alunos, facultam critérios para a construção do currículo. Mantem-se, no entanto, o mesmo modelo de abordagem técnica de Tyler, considerando a definição de sete etapas para a construção do currículo: o diagnóstico das necessidades educacionais; a definição dos objetivos; a seleção dos conteúdos; a organização destes, a seleção das experiências de aprendizagem; a organização dessas experiências; o estabelecimento dos métodos de avaliação (D’Hainaut, 1980; Emídio, Fernandes e Alçada, 1992; Pacheco, 2001; Sousa, 2002).

Habitualmente, o curriculum expressa-se «em termos de intenções, de conteúdos, de progressões e de métodos ou meios a pôr em ação para ensinar e avaliar» (D’Hdainaut, 1980: 22). Esta conceção foi defendida por Tyler, tendo sido aperfeiçoada mais tarde por Taba nos países anglo-saxónicos.

Clarificando a aproximação dos contributos de Tyler aos de Taba, Pacheco explica:

«Historicamente, o modelo de Tyler, reforçado pelo de Taba, é uma derivação das primeiras perspetivas da teoria curricular técnica, defendidas por Bobbitt ao pretender aplicar as técnicas da racionalização do trabalho – resultantes do tylorismo – de uma empresa a uma escola. (...) ao definir-se currículo como um meio para a obtenção de determinados fins, defende-se uma visão utilitarista da educação, ao serviço da eficiência e da reprodução social, através de uma técnica de antecipação de resultados» (Pacheco, 2001: 73).

Neste âmbito, assume-se que a investigação e o desenvolvimento da teoria curricular foram centrais para as reformas educacionais, principalmente, ao nível da inovação, num primeiro momento, nos Estados Unidos e posteriormente, na Europa. «As questões do currículo passam a assumir um papel determinante em todas as mudanças educativas, em interdependência» (Emídio, Fernandes e Alçada, 1992: 11). Como salienta Morgado (2000), as questões que sempre estiveram subjacentes a esta problemática foram: porquê? o quê? a quem? como? com que resultados?. Estas questões viriam a ser os alicerces das componentes essenciais relacionadas com a problemática do ensino em geral: as finalidades da educação, os objetivos, os alunos, as estratégias e a avaliação, representando um sistema organizado, cujas componentes se relacionam e se influenciam mutuamente (Mialaret, 1976).

Face ao exposto, podemos afirmar que o campo do currículo é um espaço envolto em questões, muitas vezes, polémicas, tornando-o num campo em permanente conflito. A questão colocada por Spencer por volta da segunda metade do séc. XX, “Qual é o conhecimento mais valioso?”, continua a ser o cerne de toda a problematização no campo curricular (Morgado, 2000). Na mesma linha de pensamento, Marsh (2005) refere que esta problemática permanecerá na “ordem do dia”, sempre que estiverem em causa questões ligadas à educação, considerando os desafios cada vez mais exigentes que lhe são colocados.

Deste modo, uma questão se impõe: como é que o currículo tem sido definido? Tentaremos responder a esta questão no ponto que se segue, pois «an analysis of definitions is a useful starting point for examining the field of curriculum» (Marsh, 2005: 7).

1.1.2 – A emergência de um conceito

No ponto anterior explanámos a origem do termo currículo e falámos ligeiramente do seu percurso histórico. Agora, falaremos sobre diversas conceções, traduzindo a falta de consenso em torno do que se entende por currículo.

A falta de unanimidade relativamente ao significado do termo currículo, decorrente das diversas intenções a que tem sido associado, é um facto. Pela natureza polissémica do termo e pelas inúmeras interpretações e definições que os estudiosos na área da educação lhe têm atribuído, assume-se que é um conceito de difícil clarificação. «Quem se confronta com o campo de Estudos Curriculares facilmente constatará a diversidade conceptual» (Pacheco, 2007: 29). Aliás, «o termo “currículo” não possui um sentido unívoco; existe, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adotam» (Ribeiro, 1995: 11), o que reforça a imprecisão da sua natureza.

O termo currículo surge, muitas vezes, associado a designações como: “teoria curricular”, “organização curricular” e “desenvolvimento curricular”. Sendo conceitos muito utilizados na investigação atual, a verdade é que têm gerado algumas controvérsias e divergências no campo curricular (Emídio, Fernandes e Alçada, 1992). Corroborando esta visão, Zabalza refere: «el concepto de currículum se há convertido preferentemente en un espacio de controversia entre académicos, (...) debido posiblemente al aura de complejidad e indefinición con que se presentaba, en el hábito la práctica escolar» (Zabalza, 1991: II).

O interesse pelo esclarecimento do conceito de currículo tem sido, ao longo dos tempos, uma preocupação constante, tanto por parte dos estudiosos em educação quanto por

responsáveis pelas políticas educativas e curriculares. Tratando-se de um conceito de difícil consenso (Vilar, 1994; Ribeiro, 1995; Morgado, 2000; Pacheco, 2001; Jorgensen, 2002; Sousa, 2002), não tem sido possível estabelecer unanimidade a esse propósito, continuando, no entanto, a ser o “âmago” do sistema educativo (Ribeiro, 1995).

Sendo o currículo um instrumento com grande significado, tanto nos processos de manutenção e de mudança dos saberes, quanto na transmissão de valores desejáveis, justificam-se as grandes discussões nesse campo e a sua importância crescente na educação. Tal polémica deve-se ao facto de se tratar de um conceito que «é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e (...) se refere sempre a uma “prática” condicionadora do mesmo e da sua teorização» (Moreira, 1997: 12). Não obstante, é importante determinar o que queremos que por ele se entenda (Kelly, 1981; Morgado, 2000a; Pacheco, 2001); até porque o termo currículo tem vindo a ser banalizado em termos de “linguagem educativa” (Morgado, 2002a).

Ao assumir-se como um fenómeno social e com fins bem definidos, a educação acarreta características que tornam possível a sua operacionalidade. Se atendermos aos avanços e recuos, ora consensuais ora discordantes que a História da Educação ilustra, pode dizer-se que «a educação sofre as mesmas metamorfoses da sociedade. A educação é hipocôndrica» (Morgado, 2000: 16), pelo que a perspectiva socializadora deverá estar sempre presente na análise de fenómenos educativos. Daí que o sentido da ação educativa considere objetivos específicos, objetivos esses, dependentes do curso estabelecido anteriormente, pois, seria complexo entendê-la como um processo social sem lhe estarem atribuídos tais objetivos. Na visão daquele autor, é neste contexto que se enquadra a unanimidade de críticos, ao defenderem o currículo com a ideia de trajeto - tão antigo quanto a própria educação.

A educação, enquanto meio para formar o indivíduo, tenta responder às necessidades que a sociedade espera, tendo na escola o espaço privilegiado para a sua operacionalização. E a sociedade ao estabelecer o que espera da escola e que tipo de saberes e valores considera pertinentes para as futuras gerações, está, sem sombra de dúvidas, a «perspetivar questões de natureza curricular» (Morgado, 2000: 16). Mas, uma questão se impõe: como é que o currículo tem sido definido?

«More than 120 definitions of the term appear in the professional literature devoted to curriculum, presumably because authors are concerned about either delimiting what the term means or establishing new meanings that have become associated with it» (Marsh, 2005: 3). Corroborando esta visão, Vilar afirma: «"grosso modo", temos tantas definições de currículo quantos os especialistas que se têm dedicado a este assunto» (Vilar, 1994: 13), e atribui tal polissemia a vários fatores: às várias e distintas concepções de Homem e de Educação; à clara prevalência de um determinado paradigma científico em detrimento de outro(s); às práticas diversificadas a que, por vezes, se refere; à tensão teórico-prática entre o currículo "real" e o currículo "oculto"; ao facto do currículo "real" não coincidir necessariamente com o currículo "prescrito" ou formal. Esta panóplia de ideias traduz efetivamente a complexidade que o entendimento sobre o que é o currículo acarreta.

Já para Pacheco, aquela controvérsia decorre da própria natureza do currículo, pois,

«se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual, sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral (...). Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo sobre o que verdadeiramente significa» (Pacheco, 2001: 16).

Goodson (1997), por sua vez, sublinha o carácter multifacetado do currículo, construído e (re) negociado em diferentes arenas (Goodson, 1997). Também Huebner (1985) diz que os docentes se têm referido a ele, de um modo geral, como sendo o programa educativo (Pacheco, 2001). Também Sacristán, apoiando-se em Schubert (1986), sugere alguns significados demarcados nos estudos especializados:

«o currículo como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superados pelo aluno (...); o currículo como programa de atividades planeadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente (...); o currículo (...) como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade (...); o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas (...); o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma» (Sacristán, 2000: 14).

Numa reflexão sobre a tradição epistemológica que tem consubstanciado o conceito de currículo afirma-se que

«uma das definições mais comuns aponta para (...) um conjunto de disciplinas ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas. Outras conceções remetem para o currículo como um conjunto de materiais, de resultados de aprendizagem, de objetivos de aprendizagem. Propostas há ainda que referem o currículo como o conjunto de experiências que são apresentadas ao aluno sob a tutela da escola» (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999: 15).

Nestas definições enquadram-se autores como Tyler (1949), Phenix (1962), Johnson (1967), Taba (1967) e D'Hainaut (1980), cuja ideia comum assenta numa perspetiva formal de currículo, visto como um plano de estudos, organizado com base em objetivos, conteúdos, atividades e avaliação, considerando a natureza das disciplinas. Isto é,

«um currículo contém o enunciado das finalidades e objetivos visados, propõe ou indica uma seleção e organização de conteúdos de ensino, implica ou sugere modelos, métodos e atividades de ensino-aprendizagem, em virtude dos objetivos que prossegue e da organização de conteúdos que postula; inclui, por fim, um plano de avaliação dos resultados da aprendizagem» (Pereira, 1995: 39).

Esta visão de currículo não é pacífica, considerando que este «não é uma simples previsão de resultados mas uma amálgama de experiências imprevisíveis» (Pacheco, 1999: 15); não envolve apenas intenções; envolve, também, práticas resultantes da intervenção dos vários atores no processo de decisão.

O currículo manifesta-se, assim, como um campo que considera as características inerentes aos processos de construção do contexto educativo. Nesta linha de pensamento, aparecem definições de currículo mais abrangentes e flexíveis, na qual se enquadram as de Schwab (1969); Stenhouse (1984); Grundy (1987); Zabalza (1987); Kemmis (1988) e Sacristán (1988), que salientam o carácter vasto, processual e dinâmico do currículo (Pacheco, 1999).

Para Stenhouse um currículo «es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (Stenhouse, 1987: 29). Esta é uma visão

dualista de currículo, perspetivando-o como projeto, ou seja, aquilo que se pretende ensinar, por um lado, e, por outro, o currículo como estudo empírico, como esquema do que se faz realmente. Aqui o «currículo [é] visto como uma intenção – as ideias do que se deseja que aconteça nas escolas – e como um estudo concreto do que de facto acontece nas escolas» (Morgado, 2000: 25), isto é, o currículo como intenção e o currículo como realidade. A propósito, Kelly fala da distinção entre o currículo oficial e currículo real, isto é, «o que está determinado no papel, em programas, projetos, etc., e o que se faz na prática» (Kelly, 1981: 4). E recomenda que numa definição firme para o planeamento curricular, seria pertinente limitar-nos, pelo menos numa fase inicial, ao que é planeado com intenção de pôr em prática. Conforme argumenta Stenhouse (1991), é importante não perder de vista que o currículo, em última análise, deve dizer respeito às relações entre as intenções e a realidade, para que a ligação entre a teoria e a prática do currículo seja eficaz.

Já para Sacristán, a ideia de currículo vai para além da ligação aos conteúdos referentes às ciências, às artes e às humanidades. Para ele, o currículo é um «núcleo globalizador ou de aproximação interdisciplinar a outros muitos saberes e contributos das Ciências da Educação, na compreensão da prática escolar que não condicionada está pelo currículo que transmite» (Sacristán, 2008: 36). Aqui, descortina-se o currículo como um projeto que visa uma reorganização de conteúdos curriculares, perspetivando uma função socializadora, formativa e cultural. Aliás, esta relação mais estreita entre o currículo e o projeto tem sido mais visível nas definições mais recentes de currículo (Vilar, 1994).

Por sua vez, Doll referencia duas formas com que se tem definido o termo currículo: como plano e como projeto, correspondendo à tradição fechada e à tradição aberta, respetivamente. Explanando a primeira visão, argumenta que a esta se associa um currículo mecanicista, ou seja, mensurável. Aqui, «o professor torna-se o motorista, que conduz (...), o aluno, no melhor dos casos, é o passageiro, e, no pior, o objeto sendo conduzido» (Doll, 1997: 44). Esta metáfora mecânica não perspetiva o currículo como um processo transformativo, um processo composto por interações complexas e espontâneas.

Já para Pérez e López, a definição de currículo deve considerar uma dupla dimensão: uma referente ao contexto e outra referente ao campo cognitivo. No primeiro caso, o currículo

é entendido como «uma cultura social convertida em cultura escolar por intermédio dos professores e das instituições escolares» (Pérez e López, 1999: 20). No segundo, aquele é visto como «o modelo de ensino-aprendizagem no qual emanam os programas escolares» (Ibidem: 20).

Partindo dos contributos de Marhs (1977), Sacristán (1988) e Vilar (1994), Morgado sugere duas definições mais comuns de currículo:

«uma formal, em que o currículo é visto como um plano previamente planificado, partindo de fins e finalidades (...) como um plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; outra informal, em que o currículo é visto como um processo que decorre da aplicação do referido plano, como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico, sem estrutura predeterminada» (Morgado, 2000: 29).

No parecer de Goodson, o currículo comporta um «conceito ilusório (...). Num certo sentido (...) um conceito “escorregadio” (...) que se define, redefine e negocia numa série de (...) arenas» (Goodson, 1997: 18). O currículo é, também, uma “construção social”, uma vez que o currículo escolar é «um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos» (ibidem: 17). Sendo um campo que se define em função dos sistemas e padrões locais, é difícil salientar os seus pontos mais críticos.

Sobre aquele entendimento de currículo “como construção social”, Roldão (2001) argumenta que antes de ele ter sido exposto desse modo, já era uma “construção social” decorrente das necessidades sociais, sendo, por isso, algo que não “nasce” nem de decisões administrativas, nem legislativas e muito menos de modas. Deste modo, na sua conceção de currículo enquadra-se «tudo aquilo que acontece e que promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar, mas também, e sobretudo, aquilo que socialmente se pretende fazer aprender especificamente na instituição escolar» (Roldão, 2001: 61). Essencialmente, o que o define, é o que a sociedade espera que a escola faça aprender, ou seja «o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir» (Roldão, 1999: 41).

Também Marsh, na sua obra *Key Concepts for Understanding Curriculum* (2005), sistematiza seis definições de currículo que passamos a enunciar:

«1- Curriculum is such “permanent” subjects as grammar, reading, logic, hetic, mathematics, and the greatest books of the Western word that best embody essential knowledge (...). 2- Curriculum is those subjects that are most useful for living in contemporary society (...); 3- Curriculum is all planned learning for which the school is responsible (...); 4- Curriculum is the totality of learning experiences provided to students so that they can attain general skills and knowledge at a variety of learning sites (...); 5- Curriculum is what the student constructs from working with the computer and its various networks, such as the internet (...); 6 – Curriculum is the questioning of authority and the searching for complex views of human situations» (Marsh, 2005: 4/7).

Estas definições remetem para algumas questões pertinentes. Será o conhecimento tão permanente como a gramática, por exemplo? Num currículo baseado no que é mais útil à sociedade contemporânea, qual é o lugar do que está para trás? O conhecimento aprendido é apenas aquele que é promovido pela escola? Será que essas aprendizagens são as mais desejáveis? Será que um currículo entendido numa perspectiva técnica é o ideal? Será que o conhecimento que está disponível na internet é o mais importante? E o que não está disponível a esse nível? Será a tecnologia neutra? Estas questões são basilares, uma vez que o currículo é sempre o produto de uma seleção, do entendimento de alguém ou de um grupo acerca do conhecimento legítimo (Paraskeva, 2001). A sua génese assenta num estendal de conflitos, negociações, cumplicidades culturais, políticas e económicas (Apple, 1997).

Numa visão aglutinadora, Morgado diz que

«o currículo depende do contexto em que se situa e de todo um conjunto de fatores que, direta ou indiretamente, o influenciam. É uma praxis que se expressa através de comportamentos práticos diversos e onde se estabelece um diálogo entre os vários agentes (...), sendo a expressão da função socializadora e cultural da escola, congregando à sua volta uma série de subsistemas ou práticas diversas» (Morgado, 2000: 27).

Neste contexto, o currículo resulta do cruzamento de diversas práticas, sendo como que um sistema, com o qual interagem outros subsistemas, podendo traduzir a expressão «do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado

momento» (Sacristán, 2000: 17). Neste entendimento, este autor propõe cinco eixos de análise: o currículo como “função social”, considerando a ligação entre a sociedade e a escola; o currículo como “projeto ou plano educativo”, abrangendo diferentes aspetos, conteúdos e experiências; o currículo como “expressão formal e material” desse projeto, com os conteúdos e as respetivas orientações; o currículo como “campo prático”, prevendo a possibilidade de estudar os processos educativos e a prática, estudar o currículo como espaço que congrega práticas diversas.

Estes cinco eixos de análise propostos por Sacristán, poderão, em equilíbrio com os “subsistemas que gravitam o sistema educativo”, dar um bom contributo para um melhor entendimento do que é o currículo, com todas as complexidades que lhe são inerentes. Percebemos a ideia de Pacheco (2001), quando refere que muito dificilmente se conseguirá uma resposta definitiva sobre o que é o currículo. Também Machado e Gonçalves, partindo das ideias de Tanner e Tanner (1980) e de Goodlad (1979), corroboram esse entendimento ao argumentarem que apesar das grandes alterações que as conceções de currículo têm sofrido, «a falta de clareza e definição do seu campo não permitira ainda que o currículo constitua uma esfera completamente distinta de conhecimento» (Machado e Gonçalves, 1999: 39).

Neste processo, o contributo de Yong ganha um espaço que, em nosso entender, merece ser considerado. Yong propõe a mudança da conceção de currículo tradicional, «passando de um currículo em que as matérias definem os objetivos, com base na integração burocrática, a outro, baseado na *integração conetiva*, em que os objetivos curriculares definem o papel das matérias e os limites desse papel (Yong, 2000: 152). Para este, o cerne do coração do currículo do futuro, não será tanto os conteúdos, ainda que importantes, mas antes, novas formas de relação do saber, impondo a noção de sociedade futura, os tipos de aptidão, saber e atitude necessários, e as relações entre tipos de saber, entre aprendizagem académica e profissionalizante, entre teoria e prática. Deste modo, perspetiva um currículo cujo princípio de conectividade precise as relações entre as matérias e o mundo do trabalho, e entre modos de conhecimento especializado e especialista, e o saber do senso comum.

Mas, outra questão se impõe: paralelamente a esta diversidade de concepções, como é que o currículo tem “circulado” nos sistemas educativos? Ribeiro apresenta três aceções de currículo que sistematizam tais ideias: a primeira, traduz a noção de currículo no qual estão inseridas as disciplinas propostas para o sistema escolar, para um ciclo de estudos, ou seja, consiste «num conjunto estruturado de matérias de ensino com peso relativo diverso (...) na distribuição variada de tempos letivos semanais ou de “unidades de crédito” (...) que fazem parte de tal plano de estudos» (Ribeiro, 1995: 12). Na segunda, o currículo é identificado com programa de ensino e «exprimir-se-ia numa listagem, esquema ou sumário de temas e tópicos (...) por vezes acompanhado de orientações e sugestões metodológicas para tratamento dos conteúdos programáticos selecionados» (ibidem: 12). E a terceira, perspetiva o currículo com «o conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos» (ibidem: 12), traduzindo, deste modo, a junção das duas primeiras. Numa análise às ideias expostas, infere-se que aquelas designações expressam uma noção de currículo que se caracteriza mais pelos aspetos visíveis do que pelas componentes intrínsecas que o definem.

E nós, como entendemos o currículo? Após esta exposição de diversas perspetivas apresentadas, aproximamo-nos da concepção de currículo exposta por Pacheco (2001), que perspetiva o currículo como um projeto, inter-relacionando o que se decide a nível oficial com o plano real; um currículo como prática pedagógica, resultante da interação e confluência de vários sistemas na base dos quais subjazem interesses reais e responsabilidades compartilhadas. Reforçamos também a posição de Yong, pois consideramos que é urgente pensar em novas formas de relacionar o conhecimento, de se pensar numa eficaz integração e conexão dos saberes. Na certeza de que, como perspectiva Roldão (1999), o currículo será sempre aquilo que os professores quiserem, aquilo que dele fizerem.

1.2 – O currículo: teorização

1.2. 1 – O papel da teoria

Na obra *Teorias do currículo*, Silva (2000) apresenta uma breve discussão acerca do termo *teoria*, clarificando que àquele está, geralmente, implícita a conjectura de que ela “descobre” o “real”, reconhecendo, assim, a existência de uma relação entre a “teoria” e a “realidade”. Toda a teoria «pressupõe um modelo conceptual, que, mais ou menos diretamente, faz referência à realidade que se propõe explicar» (Sousa, 2002: 3). No entanto, no que respeita ao tipo de relação entre elas, já não se verifica tal certeza. Mas, será possível apreender a “realidade” na sua essência, ou será esta moldada pelos sujeitos que a envolvem? Recorrendo aos contributos de Morin (1990), aquela autora argumenta que «uma teoria só desempenha o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito» (Sousa, 2002: 4).

Transportando para o campo do currículo, uma teoria do currículo, encetaria por presumir o que já existe “lá fora”, à espera de ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo” (Silva, 2000). Numa perspetiva pós-estruturalista, entende-se que

«é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com esta visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade, ou seja, a teoria, dos seus “efeitos de realidade”. A teoria não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria (...) inventa-o. O objeto, que a teoria supostamente descreve, é efetivamente um produto da sua criação» (ibidem: 10).

Neste pressuposto, ao situar-se o currículo no campo das ciências sociais e humanas, a utilização da expressão *teoria curricular* preconiza «uma interpretação particular, uma conjuntura muito específica relacionada com a realidade prática» (Morgado, 2000: 33). E considerando a natureza, particularmente, prática do currículo, a teoria deverá ser estabelecida dentro de um contexto prático, o que significa que não é a teoria que vai definir a prática; vai antes, tentar explicar a natureza do currículo consubstanciando-se na prática. Neste pressuposto, a teorização curricular define-se numa articulação entre teoria e prática (Kemmis, 1998), isto é, «a teoria é mais um propósito de contextualização (...) de explicação da própria prática» (Morgado, 2000: 33).

No que se refere ao termo *teoria do currículo*, este tem sido utilizado com uma grande variedade de significados, uma vez que o conceito de currículo não encerra um significado consistente, aceite por toda a comunidade científica (Vilar, 1994), conforme referido no ponto anterior. Esta falta de consenso tem-se refletido na teorização que «tem como principal função delimitar a realidade que constitui o seu próprio «objeto» de estudo» (Vilar, 1994: 25). Reforçando esta visão, Pacheco afirma: «é um lugar comum dos estudos curriculares o assinalar de uma prática e de uma teoria, comportando estas múltiplas ambiguidades e conotações e aquela uma estrutura na base da qual se processa uma teorização» (Pacheco, 2005: 91). Neste sentido, a existência de teorias curriculares, algumas, contraditórias, não deverá ser visto como um fator negativo dos estudos no campo curricular; vem, antes, demonstrar a relevância da diversidade e da problemática deste campo de estudo (Pacheco, 2001).

Apoiando-se em McClutcheon (1982), aquele autor diz que a teoria curricular é «um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenómenos curriculares» (Pacheco, 2001: 31). Esta visão sistematizada da teoria do currículo foi defendida por Taba (1982), que a perspetivou como um modo de organizar as ideias sobre as matérias importantes para a sua evolução.

Reportando-se aos contributos de Kliebard (1977), Pacheco entende que a teoria tem a função de representar e clarificar os problemas curriculares, em termos de território, ou seja, «a teoria curricular, como, qualquer outra teoria, tem a sua origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos. Uma teoria não consiste em fazer abstrações estranhas; o que se procura é que nos sirva para compreender certas situações» (Pacheco, 2001: 31). Daí que a teoria curricular procure responder a questões que têm a ver com a prática e com as diversas perspetivas de as conceptualizar, servindo de modelo de representação do real. E ao aceitarmos que uma teoria é uma forma de estruturar conceptualmente a realidade, abordada segundo uma determinada perspetiva, evidencia-se a existência de tantas teorias quantos os modelos de abordagem do currículo (Vilar, 1994). Deste modo, as diferentes teorias curriculares são, com efeito, o reflexo dos diferentes esquemas conceptuais e respetivas construções teóricas que os consubstanciam. É por esta a razão que se diz que até agora as teorizações acerca do

currículo têm adotado um caráter parcial, cuja superação só será possível mediante uma atitude transparente na análise global da realidade.

A este propósito, Kemmis (1998) reforça que as várias opções teóricas originam classificações diversificadas, por vezes coincidentes e que traduzem somente, distintas concepções de currículo pelas quais se assinalam diferentes modos de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade. Ao sistematizar as várias concepções de currículo, essas teorias vêm «facilitar a leitura do complexo campo curricular» (Morgado, 2000: 37), sendo apresentadas de vários modos: como orientações, como concepções, como ideologias, na forma de modelos de conhecimentos ou processos de regulação.

Nesta linha de pensamento, Eisner e Vallance falam de orientações curriculares e não de teorias, e sistematizam-nas em cinco propostas:

- a) «The development of cognitive processes (...) It refers only to curriculum content, focusing, instead, on the how rather than the what of education;
- b) Curriculum as technology (...) It conceptualizes the function of curriculum as essentially one of finding efficient means to a set of predefined, nonproblematic ends;
- c) Self-actualization, or curriculum as consummatory experience;
- d) Social reconstruction-relevance. With this orientation there is a strong emphasis on the role of education and curriculum content within the larger social context;
- e) Academic rationalism» (Eisner e Vallance, 1974: 5-13).

No campo curricular, como acontece com qualquer outra área do conhecimento, as opções teóricas geram classificações diversas, perspetivando uma abordagem das concepções de currículo, mediante as quais se determinam formas de relacionar a teoria com a prática. Daqui resulta a existência de vários pólos de abordagem no campo das definições curriculares, tornando-o ainda mais complexo, principalmente quando não existe um consenso sobre a definição de currículo. Neste contexto de ambiguidade, Pacheco faz menção a Schwab (1969), afirmando: «não há esperança previsível de uma teoria unificada no futuro imediato, ou a médio prazo (...). A alternativa viável (...) é a das uniões e conexões não sistemáticas, pragmáticas e incertas que podem suscitar uma abordagem eclética» (Pacheco, 2005: 93).

Deste modo, a existência de diversas classificações de teorias curriculares constituem tentativas de abordagem das concepções de currículo, ou seja, «tais teorias são (...)

classificações ou sínteses das várias concepções de currículo com o intuito de facilitar a compreensão da complexidade curricular, sendo apresentadas quer sob a forma de orientações, ideologias, concepções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento» (Pacheco, 2001: 33).

Para Sacristán, «as teorias curriculares convertem-se em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação» (Sacristán, 2000: 37), o que nos leva a perceber que a teorização curricular é resultante da separação entre a prática do currículo e os seus mecanismos de representação. Uma vez que a prática contém «características idiossincráticas, o esforço teórico proporciona modelos de explicação sobre realidades que se desenvolvem num singular contexto histórico, cultural, político e institucional» (Nora, 2006: 31). Assim, as teorias acerca do «currículo (...) abrangem e passam a ser formas, ainda que só indiretas, de abordar os problemas práticos da educação (...). Até ao momento, essas teorizações têm sido discursos parciais, pois tem faltado uma ordem para a teorização, consequência da sua própria imaturidade» (Sacristán, 2000: 38). Deste modo, a problematização em torno do campo curricular é permanente, sendo que qualquer teorização deverá ser entendida como um possível caminho para entender a realidade ligada a processos de educação.

Baseando-se em MacDonald (1995), Pacheco afirma que «é através da teoria que vemos, pensamos, sabemos. O ato de teorizar é um ato de fé, um ato religioso... a teorização do currículo é um ato de oração. É uma expressão da visão humanística existente» (Pacheco, 2005: 94). Consolida-se esta ideia na medida em que a teoria curricular poderá ser entendida como um meio para a análise conceptual, perspetivando uma melhor compreensão da realidade educacional. E sendo «o currículo um dos conceitos chave em educação e uma das áreas mais importantes da investigação educativa (...) seria de esperar que o campo da teoria curricular estivesse mais desenvolvido» (ibidem: 94).

Numa revisão aos estudos curriculares, Ruíz (1996) e Pacheco (2000, 2001), partindo das ideias de Pinar (1975; 1995), fazem referência a três grupos de curriculistas: os tradicionalistas (que se baseiam nos princípios de Tyler, entendendo o currículo como uma técnica, decorrente das técnicas científicas antecedentes da indústria. Dando ênfase à eficiência, esta ideologia cristalizou um modelo de racionalidade administrativa e

burocrática); os empiristas conceptuais (argumentando que o currículo é decidido pelos especialistas curriculares e por quem está na escola). A prática é entendida como um aspeto fulcral do desenvolvimento curricular. Neste grupo integram-se Walker, Schwab, Huebner, entre outros, cujas ideias afastam-se das abordagens prescritivas; os reconcetualistas, para quem o currículo é percebido como um processo político, onde a crítica deverá conduzir à emancipação de quem o efetua. Integram-se nesta visão, Huebner, Pinar, Apple, Kliebard, advogando a liberdade e a emancipação do homem, no sentido de este poder intervir democraticamente na sociedade.

Face à diversidade de propostas de conceptualização, Kemmis (1988), inspirado na teoria dos interesses de Habermas, aplicados à educação por Grundy (1987), Apple (1979), MacDonald (1975), entre outros, propõe uma síntese das teorias do currículo em três teorias essenciais: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica, abordadas de seguida. Partindo da sistematização de ideias inerentes a cada uma delas, faremos uma classificação que nos permitirá situar os grandes momentos no âmbito do desenvolvimento do conceito de currículo.

1.2.2 – A evolução da teoria do currículo

1.2.2.1 – A teoria técnica

As mudanças sociais e económicas determinam o questionamento das componentes e concepções acerca da realidade. Deste modo, a história da escola está intimamente ligada à evolução do currículo ao longo dos tempos, estando, ambos, dependentes dos contextos sociopolíticos, isto é, considerando o modo como se expressa uma determinada organização política, o poder dominante desempenha um papel fulcral, tanto no processo educativo, quanto no curricular. Partindo das ideias de Cherryholmes (1988), Machado e Gonçalves (1999) clarificam:

«Nos anos 70 houve muitas vozes que (...) que perguntavam porque é que não estavam a incluir no ensino questões de racismo, sexismo, injustiça e desigualdade social. Pelo início dos anos 80 estas perguntas foram quase silenciadas, visto que passaram a reclamar as “excelências” da educação. Forças externas à educação profissional faziam exigências diferentes das de dez anos antes. O poder pronunciava-se de novo e, desta vez, contava uma história diferente. O que é

considerado verdadeiro e com força de autoridade muda muitas vezes à medida que o poder se movimentava, estabiliza e se fixa em novas direções. Foi o que aconteceu com o currículo» (Machado e Gonçalves, 1999: 83).

Esta é uma posição de traduz os efeitos e a relação entre o currículo e os outros mecanismos que integram o sistema social. Nesta medida, consideramos importante analisar tais relações, no sentido de se perceber melhor como se processam e o que pressupõe uma abordagem às posições que marcaram o campo de estudos do currículo.

«Não se trata (...) de inventar a ideia de currículo, mas de tomar consciência da sua natureza histórico-social – realidade historicamente construída, e construção em permanente devir. Pensar historicamente o currículo e a escola implica, assim, tomar consciência da mutabilidade da realidade com que lidamos e abandonar uma visão estática e irrealista das instituições e das suas funções – como se elas existissem desde sempre e permanecessem confortavelmente imutáveis, tal como nós nos habituámos a vê-las» (Roldão, 1999: 25).

Ora, estas posições colocavam-se também, considerando a busca da eficácia e da eficiência, e também as críticas em torno de uma educação escolar que se orientava para o ensino ministrado pelos docentes, gerando um movimento cuja filosofia assentava numa orientação curricular tecnicista. O conceito de currículo que se afigurou associou-o aos fins a atingir, expressos em desempenhos a observar nos alunos (Leite, 2002).

Afigura-se aqui a teoria técnica, que é a mais tradicional dos estudos curriculares e é, de igual modo, aquela cuja influência ainda hoje está presente no campo curricular. Kemmis, utilizando as categorias, discurso, organização social e a prática, argumenta: «podemos describir la elaboración da la teoría técnica del curriculum como cientifista, burocrática (o administrativa) e tecnicista» (Kemmis, 1998: 129).

Pela sua natureza, o currículo poderá ser definido como um produto de um vasto conjunto de experiências de aprendizagem dos alunos, promovidas pela escola em função de um programa. Deste modo, é considerado como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, ou de programas das várias áreas curriculares, consubstanciado num racionalismo académico, cujo objetivo é fazer os alunos ganharem conhecimentos que lhes faculte a integração no mundo do trabalho (Morgado, 2000). «Estamos perante a lógica burocrática do desenvolvimento curricular, com o predomínio da mentalidade

técnica, ligada aos especialistas curriculares que se filiam no grupo dos tradicionalistas» (Pacheco, 2001: 35), uma vez que salvaguarda a legitimidade normativa da construção curricular. Nesta perspetiva, a prática é determinada pela teoria, de modo hierarquizado.

Tyler (1949) situa-se nesta corrente ao referir que «a sua visão da conceção do currículo é nitidamente técnica: a seleção dos conteúdos, a sua organização e sequência de acordo com os princípios psicológicos, e a determinação e avaliação dos métodos para a transmissão» (Kemmis, 1998: 86). Aliás, o seu grande contributo, sistematizado na obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, já mencionada anteriormente, foi a introdução dos objetivos educacionais no âmbito do desenvolvimento do currículo, utilizados por muitos professores na regulação do processo educativo.

As ideias de Tyler seriam reforçadas na década de 50 por Bloom, ao introduzir as taxonomias (com a divisão dos objetivos educacionais em três níveis: cognitiva, afetiva e psicomotora) através da sua obra *Taxonomy of Educational Objectives* (1956). As propostas de Tyler estimularam, assim, práticas ao nível da concretização dos objetivos de aprendizagem, funcionando como orientadores do processo educativo e referenciais numa perspetiva de eficácia.

Referindo-se a esta ideia de currículo, Leite defende: «a esta atitude tecnocêntrica estava associado ao que era, ou devia ser, ensinado nas escolas, isto é, às disciplinas, aos programas e à organização da tal transmissão de modo a preparar os alunos para o prosseguimento de estudos ou para ingressarem numa profissão definida, na maior parte das vezes, numa lógica social de estratificação» (Leite, 2002: 62).

Neste contexto de controvérsias, de entre as alternativas, surgiria a organização curricular mediante a estrutura das disciplinas, enfatizando-se o «conhecimento científico mais como um processo em que os alunos se iniciavam do que um produto que lhes era fornecido» (Nora, 2006: 36). Neste entendimento, «as conceções psicológicas adotadas levaram à chamada “organização em espiral” e animaram um modo de macro e microplanificação que se apresentou como alternativa à linha dominante de programação centrada nos resultados comportamentais esperados» (Machado e Gonçalves, 1999: 80).

Na visão de Pacheco (2001), incluem-se nesta teoria algumas concepções de currículo apresentadas por Sacristán: a) como súpula de exigências acadêmicas – uma concepção herdeira do racionalismo acadêmico, que remonta à Idade Média – que estão ligadas à especialização do conhecimento. Trata-se de uma concepção de currículo baseada em conteúdos ou em programas de várias disciplinas, tendo como principal orientação o “racionalismo acadêmico”; b) como “base de experiências” – uma concepção consubstanciada, tanto nas ideias rousseauianas do século XVII, quanto em alguns movimentos pedagógicos dos finais do século XIX, e a “escola nova” e progressista de Dewey, no século XX. Nesta visão, a “lógica curricular” não está tanto nos conteúdos pré-definidos, quanto nos interesses e nas experiências de aprendizagem que os alunos concretizam na sala de aula. Aqui, o currículo é visto como autorrealização dos alunos; c) como “tecnologia e eficiência” – proveniente do movimento americano de renovação curricular da década de sessenta – o currículo define-se como: «um plano de aprendizagem; (...) tudo o que se conheça sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo tem aplicação ao elaborá-lo» (Taba, 1983; cit. por Pacheco, 2001: 36); como «um plano de ação pedagógica (...) mais largo do que um programa de ensino (...) compreende (...) também uma definição das finalidades da educação pretendida (D’Hainaut, 1980: 21); como um conjunto de experiências planificadas na escola (...) que oferecem ao aluno sob tutela da escola» (Wheeler, 1967; cit. por Pacheco, 2001: 37); como «uma estrutura de resultados pretendidos de aprendizagem: (...) não prescreve os meios, isto é, as atividades, os materiais ou o conteúdo que devem ser utilizados para a consecução dos resultados» (ibidem: 37).

D’Hainaut (1980) advoga que estas concepções fazem do currículo um plano de ação pedagógica que abarca não só os programas das várias disciplinas, mas, de igual modo, uma definição da educação pretendida, uma discriminação das atividades de ensino e aprendizagem, implicando os conteúdos do programa e as indicações sobre a avaliação dos alunos. O conceito mais coerente de currículo que se integra nesta teoria «está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos, ou nos alunos, ou ainda, nos objetivos previamente formulados» (Pacheco, 2001: 37). Ou seja, a todas estas definições está associado um denominador comum: uma orientação tecnológica daquilo que se prendia com aquilo que deveria ser ensinado, e nalguns casos, como deveria ser implementado.

A teoria técnica, ao apoiar-se numa “conceção tecnológica de desenvolvimento curricular”, cujo enfoque da tomada de decisões encontra-se ao nível de questões técnicas, remete para segundo plano as questões mais relevantes da educação e do currículo. Partindo das ideias de Carr (1989), Kemmis (1998) menciona algumas críticas que têm sido feitas a este modelo tecnológico: a) a inexistência de ligação entre o desenhador do currículo e os professores, fazendo destes meros consumidores dos produtos dos outros; b) o ensino é visto como um processo industrial, cuja preocupação são os resultados; c) os alunos são vistos como matéria prima a ser moldada num produto previamente definido; d) existência de um planeamento rígido.

Apesar das críticas a este modelo, o facto é que «esta teoria curricular técnico-racional prevaleceu durante anos (...) por se desejar que o ensino [respondesse] às necessidades de desenvolvimento económico e tecnológico (...). Este posicionamento correspondeu ao despontar de um pensamento curricular (...) influenciado pelo positivismo e pelas teorias experimentais que dominavam na época» (Leite, 2002: 61-62).

Podemos afirmar que

«nesta macro teoria caberiam todas as teorizações assentes na conceção de uma clara separação entre o contexto sócio-cultural e a escola, cabendo a esta (...) reproduzir aquele de acordo com princípios pré-definidos de eficácia e eficiência, como forma de responder às finalidades e objetivos da Sociedade. Trata-se (...) de uma teorização instrumental (...) do tipo “meios-fins”, configuradora de um mera aplicação racionalizada de disciplinas básicas» (Vilar, 1994: 36-37).

Estamos perante uma conceção de currículo que o situa na teoria técnica, associando-o aos fins, observáveis nos desempenhos dos alunos no âmbito das habilidades e destrezas a adquirir e a desenvolver. Por outras palavras, é um entendimento de currículo que o perspetiva como um processo tecnológico de produção, largamente influenciado pelas correntes psicológicas comportamentalistas. Subjaz, deste modo, um conceito de currículo intimamente ligado a um plano estruturado de aprendizagem, estando os conteúdos, os alunos ou os objetivos no centro da sua ação, conforme ilustra a tabela abaixo.

Teoria técnica	Concepções de currículo
<ul style="list-style-type: none"> - Legitimidade normativa - Racionalidade técnica - Ideologia burocrática - Interesse técnico - Discurso científico - Organização burocrática - Ação tecnicista 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas - Currículo como autorrealização - Currículo como meio tecnológico ou plano de aprendizagem
Teoria – prática*	
* A teoria comanda a prática	

Tabela 1 – Fundamentação da teoria técnica (Kemmis, 1998; Morgado, 2000; Pacheco, 2001)

1.2.2.2 – A teoria prática

A teoria prática está associada aos debates curriculares da década de 70, principalmente à questão posta pelos empiristas conceptuais (dos quais se destacam Schwab e Stenhouse), que viam o currículo como uma prática resultante de uma ação, tanto da relação entre especialistas curriculares e professores, quanto das reais condições dessa mesma prática.

Esta nova visão terá resultado, em larga medida, do questionamento pelos Estados Unidos em relação às suas escolas e ao desempenho das mesmas, decorrentes do lançamento do SputnikK, (Pinar, 2007). Assistia-se, assim, a uma opinião pública americana que manifestava fortes críticas à educação; como resposta, a administração Kennedy deu início ao movimento da reforma curricular, que viria a proclamar um currículo como tecnologia e eficiência.

O marco que assinala o estudo do currículo baseado na prática foi a publicação do artigo de Schwab, *The practical: A language for the curriculum*, em 1969, no qual o autor reforça a debilidade do currículo, incapaz de continuar a sua tarefa, reclamando uma maior ênfase na prática quotidiana do currículo pelos teóricos. Reagindo ao excessivo tecnicismo curricular, na sua análise ao campo do currículo, menciona três aspetos centrais: 1) a fragilidade do campo curricular que já era capaz de contribuir para o progresso da educação; 2) uma crença inquestionável na teoria, numa área onde esta é, em parte,

inapropriada e onde as que existem, pertencentes a campos onde são exatamente apropriadas, não se adequam às tarefas onde o campo curricular as aplica; 3) a revitalização do campo curricular só seria possível se aquela ênfase teórica fosse compensada com modelos práticos.

Deste modo, Schwab identificou a morte aparente do campo, no «afastamento da prática» (Pinar, 2007: 203) e na crise de princípios, clarificando, tanto a posição do “prático” face à teorização, quanto, a posição do “teórico” face à prática de modo similar àquela, através da qual os teóricos tecnicistas aclaram o posicionamento técnico (Leite, 2000). Nesta ótica, concebe-se o desenvolvimento do currículo como um processo de deliberação permanente, com a formulação de alternativas de ação a experimentar em contextos reais, com a interação de diversos atores - professores, administradores e especialistas - no sentido de uma ação educativa concertada.

Os contributos de Schwab vêm apelar a uma base metateórica alternativa para o currículo, alicerçada na “artes da prática” e na “deliberação prática” (Kemmis, 1998), ou seja, uma conceptualização do currículo, consubstanciada numa linguagem prática, apoiada em quatro elementos essenciais – alunos, professores, meio e conteúdos (Schwab, 1969). Schwab vinca, deste modo, a necessidade de os estudiosos darem mais atenção às práticas curriculares que irrompem diariamente na escola em detrimento da tendência teórica que dominava o desenvolvimento curricular. Neste pressuposto, mais do que centrar as discussões na teoria, enfatizava-se a prática. Esta posição é referida por Pacheco, que fala da indispensabilidade de um

«estudo empírico das situações e reações na aula, um estudo que não sirva somente (...) para estudos teóricos sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem, mas também para começar a ver o que estamos a fazer e qual é o nosso objetivo, que mudanças é que necessitam, que mudanças se podem obter, com que custo ou poupança e como se podem realizar com o mínimo de rutura da restante estrutura educativa» (Pacheco, 2001: 38).

Deste modo, assistimos a uma visão que preconiza uma maior concentração na análise prática e na resolução dos problemas. A renovação da linguagem curricular, segundo aquela visão, poderia tirar o currículo da situação em que se encontrava; daí o debate que se gerou em torno da crise curricular. Ao afirmar que o campo curricular não estava bem,

Schwab chamou a atenção para um currículo que deveria ser equacionado «mais pela “arte da prática” e pela “deliberação prática” do que propriamente pela teoria» (Leite, 2002: 64-65).

Mas, apesar dos limites da teoria técnica, pergunta-se - «Qué es el arte de la práctica y como se relaciona con el curriculum? Cuál es el rol de los especialistas del curriculum basado en la escuela para buscar el arte de la práctica? Cuál es el rol de los especialistas de la universidad o profesores de curriculum?» (Ruíz, 1996: 71). Questiona-se, deste modo, os efeitos dos objetivos educacionais no processo e na ação educativas. E «nesta busca de uma relação direta entre objetivos e resultados a atingir, a instrução escolar descobriu que, para além do ensino, havia a aprendizagem» (Leite, 2000: 59), valorizando-se, assim, os processos inerentes à aprendizagem do aluno, bem como o modo de ensinar do professor e a sua forma de orientar, considerando os objetivos delineados.

Neste contexto, Freitas fala da dificuldade em definir os objetivos educacionais «em todas as áreas, e, por outro lado, o regular a educação pela aquisição de comportamentos provoca o empobrecimento da própria educação, que não deve visar apenas aspetos mecânicos da aprendizagem, mas também aspetos criativos e de crescimento pessoal» (Freitas, 2000: 43).

Contrariamente às perspectivas teóricas tecnicistas que entendiam o currículo como um meio para atingir os objetivos, onde os conteúdos eram um meio para lá chegar, esta nova posição vem valorizar a prática, defendendo que o processo de ensino e de aprendizagem «é gerador de uma experiência em si mesma e potencialmente enriquecedora» (Leite, 2000: 65).

Kemmis descreve a teoria prática como sendo humanista, liberal e racionalista e clarifica as suas opções: «é humanista, “no sentido em que se rege pelos ideais humanistas da tradição” (...) é liberal, “no sentido em que adota um ponto de vista liberal sobre a organização social: uma perspectiva de sociedade democrática (...); é racionalista, “na medida em que adota uma teoria racionalista de ação”» (Kemmis, 1998: 129-130).

Também Schwab (1985), ainda que não se afaste totalmente de Tyler, e apesar de não apresentar alternativas que contrariem a “racionalidade técnica”, chama a atenção para a excessiva confiança da aplicação das leis científicas no campo curricular, como se de um campo unicamente teórico se tratasse, conforme já referimos. Stenhouse um dos seguidores de Schwab, diferencia-se deste pela ênfase que atribui à atitude crítica do professor, demarcando a sua posição na sua proposta curricular. Para ele, «un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (Stenhouse, 1987: 29), preconizando um currículo que implica não apenas os conteúdos mas também metodologias e com maior abrangência, considera «el problema da su realización en las instituciones del sistema educativo» (ibidem: 33).

Por conseguinte, a teoria prática fortalece uma concepção de currículo, não como produto mas como processo, entendido como uma proposta suscetível de ser interpretada de várias formas pelos professores e aplicada em diferentes contextos – fruto de uma racionalidade prática e de uma ação pragmática na construção do currículo. Importa realçar os procedimentos específicos dos diversos contextos de decisão, salientando-se o professor, pelo seu papel mediador entre o currículo emanado e os alunos, elementos basilares na legitimidade do currículo.

Nesta teoria,

«caberão (...) todas as teorizações “construídas” no sentido de proporcionar um conjunto de “informações” suscetíveis de garantir e fundamentar decisões alternativas e adequadas sobre as situações complexas da vida escolar. Não se trata (...) de decisões de tipo prescrito (...) porque, ao proporem-se alternativas, faz-se apelo à “prudência” nas opções a assumir. Ou seja, esta macroteoria integra teorizações, tanto liberais como nacionalizadoras» (Vilar, 1994: 37).

É, por conseguinte, uma teoria prática que reclama uma participação ativa dos vários intervenientes nas tomadas de decisão, com relevo para os professores. Por outro lado, reclama um outro modo de estruturar a própria ação educativa, conforme ilustra a tabela.

Teoria prática	Concepções de currículo
<ul style="list-style-type: none"> - Legitimidade processual - Racionalidade prática - Ideologia pragmática - Interesse prático - Discurso humanista - Organização liberal - Ação racional <p style="text-align: center;">Teoria-prática*</p> <p>* A teoria inter-relacionasse com a prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo como texto - Currículo como projeto - Currículo como hipótese de trabalho

Tabela 2 – Fundamentação da teoria prática (Kemmis, 1998; Pacheco, 2001; Morgado, 2000).

1.2.2.3 – A teoria crítica

Sendo tarefa da teoria curricular, oferecer uma perspetiva que possibilite o relacionamento entre todos os fatores inerentes ao desenvolvimento do programa educacional - objetivos, conteúdos, atividades e avaliação - (Tyler, 1949), torna-se numa teoria «do processo do desenvolvimento do currículo, ou numa teoria de instrução, arquitetada numa base técnica, apolítica e administrativa (Pacheco, 2005: 46). A crítica a esta divisão parcelar tem a sua origem no movimento da reconceptualização, movimento esse que veio abrir um período de alternativa teórica para o campo do currículo.

Decorrente das críticas à racionalidade tyleriana e ao paradigma tecnológico, surgiram algumas vozes em defesa da (re) conceptualização do campo do currículo, assim como da reformulação das teorias vigentes. Estas novas perspetivas conduziram a uma nova conceção do pensamento científico e ao entendimento do homem numa dimensão global. Toda esta agitação teve como palco os Estados Unidos da América e a Inglaterra, por volta dos anos 70, através de um movimento² que viria a ter um grande impacto no âmbito da teoria curricular, fazendo surgir a teoria crítica. Os defensores desta teoria questionam o desenho tradicional, considerando a sua centralidade nas necessidades sociais, em prejuízo das individuais. Identificados como reconceptualistas, os seus defensores

² Reconceptualização que significa «conceber de novo, inverter as estruturas conceptuais que sustentam as nossas ações, com o fim de revelar a experiência rica e abundante que ocultam» (Grumet, 2007: 99).

desafiaram a tradição dominante, tradição essa que se caracterizava pelos objetivos comportamentais, planeamento e avaliação, isto é, «sugeriam que a função dos estudos curriculares não era o desenvolvimento e a gestão, mas (...) o entendimento sábio e disciplinado da experiência educacional, (...) nas suas dimensões políticas, culturais, de género e históricas» (Pinar, 2007: 201).

Na década de oitenta do século XX - «um tempo de reforma educativa (...) uma mudança estratégica nos diversos pontos críticos do sistema educativo, constituindo o currículo um dos aspetos mais debatidos» (Pacheco, s/d: 2) - surgem novas propostas teóricas referentes ao currículo, principalmente as que estão relacionadas com as conquistas intelectuais, resultando na abertura de brechas na tradição tyleriana. Assistia-se ao nascimento do movimento de reconceptualização, cujos defensores, designados de “reconcetualistas”, se caracterizavam por indivíduos cuja sabedoria desafiava a tradição; defendiam «que a função dos estudos curriculares não era o desenvolvimento e a gestão, mas sim o entendimento sábio e disciplinado da experiência educacional (...), nas suas dimensões políticas, culturais, de género e ideológicas» (Pinar, 2007: 201).

Por conseguinte, a reconceptualização - que teve como ponto de partida os contributos de Pinar (profundamente marcado pelas ideias da fenomenologia e pelo existencialismo, e pela teoria psicanalítica) - significa a não aceitação da racionalidade, vincada pela ideologia tecnológica e por um modelo fabril do desenvolvimento do currículo. Assim, os teóricos do movimento reconcetualista, no qual se enquadram autores como Apple, Giroux, MacLaren, Kincheloe, Doll, Grumet, Yong, entre outros, ao recusarem restringir o currículo a questões normativas, tornam a reconceptualização «num poderoso instrumento de desconstrução, deliberada e crítica, de uma lógica tyleriana, (...) que (...) se converte num modelo simples de formular objetivos (...), selecionar conteúdos (...) organizar atividades e realizar avaliação» (Pacheco, s/d: 3).

Reagindo à ideia de currículo simplesmente administrativo, aquele grupo de teóricos classifica-o como uma construção cultural, social e ideológica, sendo que os seus princípios de organização e desenvolvimento provêm de categorias dominantes, no sentido de perceber o seu modo de funcionamento, em termos de estruturas de poder.

«Esta nova teoria do currículo, construída com base no movimento reconcetualista (...) começou com uma intenção social e intelectual dentro dos estudos desta área do saber, baseando-se na crença de que a crise contemporânea só pode ser eficazmente combatida mediante uma política educacional e um programa de ação radicais, e definindo que a educação é ou devia ser, o instrumento de reconstrução da cultura» (Leite, 2002: 72).

A teoria crítica implica «una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la practica: el razonamiento dialéctico» (Kemmis, 1998: 82), e rege-se por um outro tipo de interesse: o que Habermas descreve de emancipatório. Aqui, «el saber es un resultado de las actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses. Iama éstos “intereses constitutivos de saberes” porque guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación com las diferentes atividades humanas» (ibidem: 147). Habermas defendia, assim, que «el saber humano se constituye en virtude de três intereses constitutivos de saberes (...) el “técnico”, “prático” y “emancipatório”» (Ibidem: 148). Ao enquadrar ideias neomarxistas, fenomenológicas e existencialistas, insere-se numa perspectiva emancipatória do currículo, resultante, não de um produto, nem de um processo (Morgado, 2000), mas «dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos» (Pacheco, 2001: 40).

Considerando o seu interesse emancipatório e a sua forma de raciocínio, a teoria crítica adota uma postura diferente das teorias anteriormente abordadas: a da crítica ideológica (Kemmis, 1988). Sendo a ideologia «o pálido reflexo, vazio e invertido da história real [cuja história baseia-se] (...) em última instância na luta de classes» (Althusser, 1980: 74), esta perspectiva oferece visões críticas do currículo, e define-o como «um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por quantos participam nas atividades escolares» (Pacheco, 2001: 40). Embora admita uma proximidade com a teoria prática, este autor salienta que é o conceito de praxis, intrínseco ao interesse cognitivo crítico, consubstanciado na ação e na reflexão que distingue as teorias. Parafrazeando Grundy (1987), Sacristán diz que é o conceito de praxis que «conduz, por um lado, à emancipação (...) e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projeto curricular (...) possível (...) pela reflexividade e pela ação autónoma» (Sacristán, 2000: 48).

Mas, perspetivar o currículo como praxis exige, segundo o autor, considerar cinco princípios: a) Os elementos que constituem a praxis são a ação e a reflexão. O currículo é entendido como algo que é construído mediante um processo ativo, numa inter-relação entre o planear, o agir e o avaliar; b) A praxis acontece no real, com alunos reais, ou seja, a construção do currículo deve estar interligada com a sua implementação, c) A praxis atua no mundo da interação, do social e do cultural. Aqui o currículo não poderá ser somente aprender coisas; a aprendizagem deverá ser vista como um ato social, onde a existência de uma relação dialógica entre os alunos e o professor toma o lugar do autoritarismo; d) o mundo da praxis não é um mundo natural, mas um mundo construído, exigindo o reconhecimento de que conhecer é uma construção social. Na ação de aprender, os alunos participam ativamente na construção do seu conhecimento; e) A praxis torna possível o reconhecimento do sentido, sendo este fulcral para o conhecimento. A orientação crítica para o conhecimento é fundamental quando há um compromisso com diferentes tipos de praxis.

Surge, deste modo, o conceito de currículo como praxis, consubstanciado na ação e na reflexão, onde o social e o cultural interagem, num mundo que é construído e cujos significados são uma construção social. Assim sendo, «no âmbito desta macroteoria caberão as teorizações que procuram, essencialmente, “iluminar” os processos educativos e instrutivos, encarados como processos sujeitos a conflitos de valores, interesses e necessidades» (Vilar, 1994: 37). Neste sentido, perspetiva-se o currículo como um interesse emancipatório, caracterizado por «um discurso dialético, por uma organização democrática, participativa e comunitária» (Kemmis, 1998: 132), e onde «o discurso não pode ser removido das relações de poder e da luta pela criação de determinados significados» (Kincheloe, 2006: 141).

Pode-se dizer que teoria crítica (sintetizada no quadro abaixo) identifica-se pela sua «preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico (...) a recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e económico» (Santos, 1999: 9).

Teoria crítica	Concepções de currículo
<ul style="list-style-type: none"> - Legitimidade discursiva - Racionalidade comunicativa - Ideologia crítica - Interesse emancipatório - Discurso dialético - Organização participativa, democrática e comunitária - Ação emancipatória 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo como praxis - Currículo ação argumentativa
<p>Prática-teoria-prática*</p> <p>* A prática como ponto de partida e de chegada.</p>	

Tabela 3 – Fundamentação da teoria crítica (Kemmis, 1998; Pacheco, 2001; Morgado, 2000).

Face à exposição das três teorias, assiste-se a uma certa dificuldade na sistematização das diferentes correntes de pensamento, em torno da problemática do currículo, pelo que a definição de currículo será sempre questionada à luz dessas perspectivas, que se interligam e completam (Pacheco, 2000). No entanto, mais problemático é analisar a prática curricular à luz dessas mesmas concepções.

Tomando como ponto de partida a macroestrutura em que todas estas funções se enraízam, apoiando-se nas ideias de Lundgren (1983), aquele autor faz referência a três sistemas que determinam a prática educativa: a administração (como marco de referência); a jurisdição (estabelece normas formais) e o currículo (estabelece as intenções). Neste âmbito, nenhuma teoria «pode construir-se somente sobre o estudo dos processos de ensino-aprendizagem, mas em relação ao estudo dos valores desses processos numa sociedade concreta» (Pacheco, 2001: 42). E considerando uma concepção de currículo como projeto em (des) construção, é possível identificar critérios para a fundamentação do campo epistemológico do currículo, com base nos seguintes preceitos:

«a organização da aprendizagem dos alunos faz-se em função de um projeto cultural; o projeto cultural ocorre no contexto de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais, e o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve; o projeto

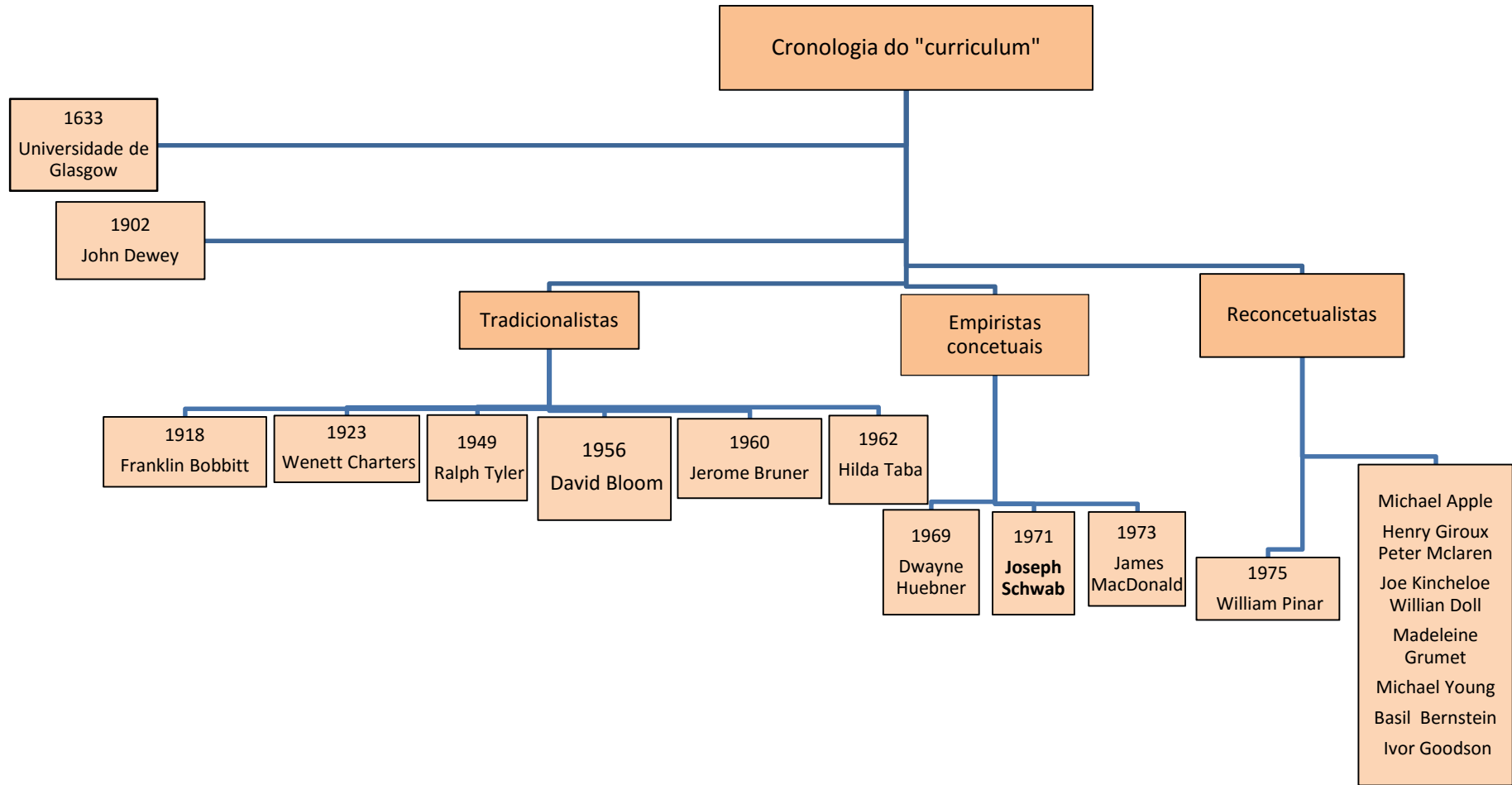
cultural, origem de todo o currículo e das mesmas condições escolares, está condicionado pelos pressupostos, ideias e valores» (Sacristán, 2000: 34/35).

Face ao exposto, está inerente à discussão em torno da teorização curricular, a problematização da própria teoria, delimitada, segundo Kliebard (1977), em quatro dimensões: «Por que devemos ensinar isto e não outra coisa? Quem deve ter acesso a que conhecimentos? Que regras devem guiar o ensino? Como se devem inter-relacionar as distintas partes do currículo de modo a obter-se um conjunto coerente» (Marhs, 2005: 23). As respostas a estas questões constituem o objeto de estudo da Teoria e Desenvolvimento Curricular. Não obstante, os diversos argumentos e a excessiva teorização, perspetivando a resolução de problemas de natureza prática, justificam a complexidade das questões naquele campo.

Mais do que conceções, descrições e representações, as teorias curriculares são discursos e perspetivas, ainda que não seja fácil substituir o termo “teoria”, considerando que a sua utilização «está (...) amplamente difundida para poder ser simplesmente abandonada. Em vez de simplesmente a abandonar, parece suficiente adotar uma compreensão de teoria que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve» (Silva, 2000: 12). Apesar de toda a discussão sobre esta temática, não há dúvidas que haverá sempre alguma polémica em torno da aplicação escolar de um conjunto de pressupostos prévios que não espelhem a natureza dessa escolaridade, que não considerem as funções social, cultural e política da educação.

Numa retrospectiva às teorias do currículo apresentadas, reforçamos a pertinência de se perguntar a que questões procura responder cada uma delas, mais especificamente, como é que cada uma define que conhecimento deve ser ensinado. A resposta a esta questão traduz-se nas várias discussões (acerca da natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da sociedade e da cultura) que as diferentes teorias apresentam. Neste sentido, elas diferenciam-se pela importância que atribuem a cada um destes elementos. Com o reconcetualismo, assiste-se à preocupação com a dimensão política do currículo, assim como à valorização da dimensão pessoal, numa perspetiva de valorização das identidades.

Terminamos este capítulo, apresentando de seguida a cronologia histórica do currículo que nos ajuda a situar os contributos de alguns teóricos referenciados.



CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO, CULTURA E IDENTIDADE

Sumário

Na continuidade da temática abordada no ponto anterior, entendemos o currículo como um espaço onde se corporificam formas de conhecimento, saber e, conseqüentemente, de poder. Por isso, considerar as transformações levadas a efeito na produção de subjetividades pelos novos media, significa deixar de fora desse espaço formas importantes de conhecimento e de saber, à contra corrente da escola, que estão na realidade, moldando e formando novos modos de existência e sociabilidade. No entanto, a escola não deve abandonar as características e especificidades inerentes à cultura e à sociedade que a colhe. Pede-se à escola o agregamento do novo, sem se deixar homogeneizar, contudo. Esta é uma conjuntura que requer o desenvolvimento de currículos que considerem esses novos mapas e configurações sociais. Assim, neste ponto abordamos o currículo numa ótica cultural na sua relação com a identidade.

2 – A identidade cultural

2.1 – Em busca de uma definição de cultura

O que atualmente se identifica como o fenómeno da globalização abrevia processos existentes na dinâmica das culturas, resultando no desenvolvimento de novas dimensões. A comunicação entre culturas, a apropriação de elementos culturais provenientes de outras culturas, nalguns casos a sua imposição, a universalização de determinados modelos de pensamento e de conduta civilizadores ou o confronto entre diferentes culturas, não são novidade; fazem parte da tradição e da história de cada povo, bem como de uma dinâmica permanente nos indivíduos. Neste sentido, não só o mundo é multicultural (diverso), mas também cada cultura e cada indivíduo aculturado nessas mesmas dinâmicas (Sacristán, 2008).

Reconhece-se que

«as escolas existem nas sociedades (...) refinadas como agências de transmissão da cultura da sociedade, de modo que ao menos em parte, os seus propósitos devem ser encarados em termos de

socialização e aculturação, considerando a indução das crianças nos hábitos de vida da sociedade praticada nas sociedades mais primitivas por métodos menos formais. Com base nisso, tem-se argumentado que boa parte do que se deva ensinar nas escolas pode ser decidido mediante referência à cultura da sociedade, para cujo serviço elas foram criadas» (Kelly, 1975: 41).

Refletindo sobre as ideias de Lawton (1975), Kelly argumenta: «essa tem sido um das justificações básicas dos que assumem uma “linha dura” sobre a questão do conteúdo do currículo, já que se tem argumentado que uma importante tarefa da escola é transmitir à geração seguinte a “herança cultural comum” da sociedade» (Kelly, 1981: 41). Consideramos esta questão da “herança cultural comum” essencial no contexto educativo, considerando a formação do indivíduo, pelo que importa clarificar o que se entende por cultura, até porque a este termo têm sido atribuídos significados diversos.

Não andaremos muito distantes da verdade, pensamos nós, se assumirmos que toda a obra que homem cria é à sua imagem, pelo que a cultura, contributo daquele, será algo intencional, finito e imperfeito. Recorrendo à etimologia da palavra cultura, vemos que é um termo que decorre do substantivo latino *cultura, ae*, que por seu turno deriva do verbo *colo, is, ere, colui, cultum*, conferindo-se ao sentido simples do “amanho e do cultivo da terra” (Paraskeva, 2001). A propósito deste sentido, Eagleton (2003) acrescenta a percepção de que o homem precisa de se cultivar, na amizade e nas letras, ou seja, não deve ficar pelo cultivo dos campos. É uma ideia que sugere a preservação da arte e das tradições de um povo, como certezas culturais.

Numa visão antropológica, a cultura abarca um conjunto de modos de viver e de pensar, por um dado grupo de indivíduos. Esta perspetiva antropológica inerente ao termo cultura, ganha consistência, considerando os contributos de vários autores (Williams, 1969; Hoebel e Frost, 1976; Shapiro, 1982; Kroeber, 1993) para quem, contrariamente aos restantes seres vivos, só é permitido ao homem, conceber, fruir e eliminar cultura.

Partindo das ideias de Tylor, Rattner sugere também uma definição de cultura «como o conjunto de conhecimentos, crenças, artes, normas e costumes, e muitos outros hábitos e capacidades adquiridos pelos homens nas suas relações como membros da sociedade» (Rattner, 2003: 1). Concebendo a ideia de que o homem é um criador e conservador de cultura (Andrade, 2006), esta capacidade reflete, na visão de Shapiro, um nível de

«complexidade e adaptabilidade que permite a criação e a conservação da cultura através do raciocínio complexo» (Shapiro, 1982: 219); estas especificidades do sistema nervoso do homem, possibilita o reajuste em termos comportamentais, sem quaisquer metamorfoses ao nível biológico, traduzindo, deste modo, a dimensão construtivista da cultura.

Numa visão mais tradicional, Forquin (1993) sugere uma ideia de cultura como sendo a posse de um conjunto de competências intelectuais, cognitivas e artísticas que o indivíduo apresenta, remetendo para a ideia de que o desenvolvimento harmonioso da personalidade se desenvolve na interação social e não no isolamento, transpondo a esfera individual.

Numa perspetiva mais moderna e partindo das ideias de Williams (1969), Eagleton (2003) salienta dois sentidos do conceito de cultura. Por um lado, é percebida pelo aspeto civilizacional, ou seja, pelo modo de viver de um povo. Aqui, inclui-se a moral e os costumes, que percecionando a noção de civilização como algo dinâmico, uma vez mais se destaca a noção de que a cultura é dinâmica. Por outro lado, surge reforçada a dimensão social da cultura, o que remete para a ideia de que esta vai para além do cultivo individual dos saberes.

Podemos então diferenciar uma ideia de cultura no sentido clássico e moderno, que compreende o legado da memória histórica, grandemente formado pela tradição codificada por meio da escrita; é o chamado património cultural. Esta cultura “cultura” é constituída pelos sucessos mais apreciados num determinado momento que se vão sistematizando em determinadas áreas do saber (Kelly, 1975).

Taba também defende uma visão de cultura que se enquadra nesta dimensão social ao argumentar que cultura «é algo que o homem adquire ao viver em sociedade: conhece a cultura através das suas relações com as outras pessoas, por interação ou por imitação» (Taba, 1974: 75). A cultura é, assim, o modo como o indivíduo adquire e de certo modo, fomenta cultura, através das suas relações interpessoais – o indivíduo é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, sendo a transmissão cultural resultante da aculturação, da assimilação, da acomodação e da socialização. Assim, a noção de «cultura reflete-se no

indivíduo e é melhor apreendido pelo estudo da vida de um determinado grupo de indivíduos» (Andrade, 2006: 22).

Rattner refere-se à cultura como um desafio colocado à humanidade no início do milênio e questiona: «como superar a contradição entre valorização da cultura própria, tradicional ou moderna, e a intolerância, o preconceito e desprezo pela cultura dos outros ou, em outras palavras, como assegurar a aceitação dos outros e, portanto, o convívio pacífico entre os membros de culturas diferentes?» (Rattner, 2003: 3).

Esta é uma ideia que desafia a definição iluminista de cultura, segundo a qual esta estabelece os vínculos que nos impossibilitavam de assumir uma cidadania universal, corporalizada nas tradições e no sentimento de pertença. Não obstante, o indivíduo altera permanentemente os modos da atividade cultural (Paraskeva, 2001), pelo que é fundamental a recontextualização das tradições e das várias formas de manifestações artísticas.

Recorrendo à epistemologia de Paulo Freire, parece-nos importante fazer referência àquilo que denominou de “conceito antropológico de cultura”, e que significa, «entender a cultura, em oposição à natureza, como criação e produção humana» (Silva, 2001: 63). Neste conceito de cultura, não se distingue cultura popular e cultura erudita, entre “alta” e “baixa” cultura. Aqui, a cultura não é definida baseando-se em critérios estéticos ou filosóficos. Ela é, simplesmente, o resultado dos diversos trabalhos humanos. Daí se falar em culturas e não em cultura. Pode-se, então, dizer que estas aceções de cultura não são, de forma alguma, autónomas. Na verdade, produzem continuidades e sobreposições entre as várias aceções, uma vez que a cultura não tem fronteiras delimitadas (Seres, 2001).

D’Hainaut (1980) também fala da dificuldade em termos um entendimento, não só acerca do conteúdo de uma cultura, mas também sobre a natureza do que se entende como tal. E chama a atenção para a necessidade de se distinguir, primeiramente, cultura de civilização. Nesta linha de pensamento apresenta três opiniões, na tentativa de situar tal conceito. Faz menção a Clause (1951), para quem a civilização é o «“conhecimento material, moral e espiritual de um meio histórico determinado”» (D’Hainaut, 1980: 78), e cultura é «“uma atitude reflexiva da inteligência em face deste saber”» (Ibidem: 78). O

autor também refere Spengler (1931) que também faz essa distinção, ainda que num sentido diferente. «Cada cultura tem a sua própria civilização. É a primeira vez que estas duas palavras, que designavam até hoje uma vaga distinção de ordem ética, são tomadas num sentido periódico para exprimir um sucessão orgânica rigorosa e necessária. A civilização é o destino inevitável da cultura» (D'Hainaut, 1980: 79).

A terceira visão que apresenta é a de Aron (1936) argumentando que

«o acordo (...) entre sociólogos e historiadores, tende a fazer designar pela palavra cultura os fenómenos de alma, por civilização os factos materiais ou técnicos. Ao mesmo tempo, a civilização opõe-se à cultura como as sociedades racionais envelhecidas às sociedades orgânicas jovens, como a ciência à religião, a técnica ao espírito» (D'Hainaut, 1980: 79).

Um outro conceito de cultura caracteriza-a como o «conjunto da experiência, das tradições, de modos de vida, de expressão, de saber-fazer e formas de ser de um povo ou comunidade, com os quais é identificado a partir de fora e com as quais os indivíduos particulares se identificam como seres unidos a outros, sendo da mesma cultura (Sacristán, 2008: 33). Esta visão originou a conceção de culturas nacionais, adquirindo, deste modo, uma referência territorial (tem a sua origem num território delimitado) e uma baliza social (referente ao grupo de indivíduos pertencentes a essa cultura). Por conseguinte, esta noção de cultura reforça a constituição de uma comunidade social, de certos vínculos em volta da cultura que os ligam aos outros. Já Morin (s/d) define cultura como sendo «um património informacional constituído por saberes, perícia, regras e normas próprias de uma sociedade» (Santos, 1999: 112), que se torna numa comunidade com identidade própria, quando unida na e pela cultura.

Também Berger e Luckman (1995), referindo-se ao entendimento que tem consubstanciado a interpretação do termo cultura pelos antropólogos, salientam que cada indivíduo tem uma cultura diferente da de outro grupo e dentro do próprio grupo há subculturas. Apoiam esta ideia lembrando que muitas vezes se considera inculta a pessoa que não aprecia a cultura relacionada com alguns tipos de manifestações, nomeadamente a música, a poesia, etc..., uma vez que nem sempre é fácil ver onde é que a arte popular deixa de o ser, para se tornar de elite, ou vice-versa.

Cardoso, por seu turno, refere que tradicionalmente, o termo cultura é definido como um «conjunto complexo de conhecimentos e práticas, crenças e usos, costumes e tradições transmitidos de geração em geração através de processos de socialização» (Cardoso, 2005: 19). Esta é uma ideia de cultura estática, que não se enquadra no contexto social atual. Aqui, os indivíduos têm, obviamente, características que os identificam e os distinguem, mas as suas interações consubstanciam-se cada vez mais em elementos comuns. Este conceito de cultura remete para um entendimento da cultura enquanto produto de uma construção permanente, participada por comunidades provenientes de diversas origens.

«A cultura é um caminho de transformação e não de estabilidade» disse Apple numa entrevista a Paraskeva (2001: 251). Neste entendimento, a cultura evolui, não é estática, pelo que na análise à conceção de cultura é basilar:

«saber se o pensamento cultural tende a travar ou a acelerar esta evolução, ou ainda se ele se contenta em participar sem modificar o curso. Noutros termos, trata-se de determinar se o pensamento cultural está voltado para o passado, o presente ou o futuro, se ele quer perpetuar, acrescentar ou renovar o seu património» (D'Hainaut, 1980: 82).

Na verdade, a valorização do património cultural divergiu de época para época e de civilização para civilização. Sempre houve elites intelectuais que se deram ao luxo de privilegiar determinados aspetos que iam ao encontro das suas noções de cultura. Já Platão, na sua obra *A República*, havia denunciado tal propósito: «a cultura não é aquilo que alguns, que fazem profissão de fé em transmitir, dizem que é» (VII, 518, b).

Também Frow e Morris (1997) referem-se à cultura «como um contestado e conflituoso conjunto de práticas de representação ligadas ao processo de composição e recomposição dos grupos sociais» (Costa *et al.*, 2003: 38/39). E a propósito da estratificação cultural, D'Hainaut (1980) refere que não foi atribuído o mesmo peso a todos os conteúdos do património cultural ao longo dos tempos. Acrescenta, ainda que como nem tudo poderá ser ensinado, é preciso optar, e neste processo, alguns conteúdos são excluídos. Aliás, em termos curriculares assistimos a uma espécie de hierarquia através das disciplinas “nobres”, nas quais as artes não fazem parte. Já em 1973 White sugeria um currículo

obrigatório, em que num primeiro momento estavam as “humanidades” e as ciências, como áreas obrigatórias; já as expressões artísticas eram opção.

Esta estratificação da cultura também ocorre ao nível dos grupos sociais a que esta se destina e isto porque a sociedade não é culturalmente homogénea. Neste pressuposto, é preciso considerar que o que está em causa é, também, «a própria ideia de que conteúdos culturais considerados como superiores por um grupo dominante sejam privilégios, e é ainda uma forma de domínio fazê-los passar por tal àqueles a quem se quer concebê-los» (D’Hainaut, 1980: 85).

Neste sentido, D’Hainaut remete-nos para o questionamento acerca da “inocência” do currículo. É também neste contexto que o currículo poderá ser visto um “território contestado”. Transpondo para o campo curricular, o desenvolvimento da noção de cultura acarreta importantes implicações. Silva (2000), referindo-se ao conceito de cultura salienta que na teorização inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em volta das dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade.

«A cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou separação das divisões sociais. O currículo nacional é, por sua vez, o terreno privilegiado de manifestação desse conflito. Deste modo, o currículo é visto como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura (Bourdieu, 1979, cit. por Moreira e Silva, 2002: 27).

Aqui, «o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão» (Moreira e Silva, 2002: 28). Daí o sentido de se «questionar a construção das políticas curriculares na base de uma lógica cultural que tem por referentes fundamentais a centralidade da comunidade educativa e as políticas de identidade e representação numa perspetiva crítica» (Pacheco, 2002: 120)

É que

«não só é verdade que a maioria das modernas sociedades contêm diferentes grupos étnicos, cada qual com as suas próprias tradições, hábitos, crenças, costumes e o resto, como também é certo que elas contêm diferentes grupos religiosos (...) sociais (...) artísticos (...) que são mantidos coesos mercê da comunhão de muitos e diversos interesses, cada qual com suas próprias normas (...) sua própria “cultura”» (Kelly, 1975: 41).

E qual é o papel da educação neste contexto? Devem as escolas promover uma cultura comum ou ajudar os diversos grupos a desenvolverem as suas próprias culturas? Partindo da «ideia de cultura [que] corresponde a um esforço comum de estudo e de tomada de consciência» (Williams, 1969: 306), com condições diferentes, quer em termos o ponto de partida, quer de chegada,

«toda a reflexão sobre a educação e a cultura pode, assim, partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente (...) o entendimento educativo é a responsabilidade de ter de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, (...) aquilo que ao longo dos tempos, pode aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis» (Forquin, 1993: 13-14).

Face ao exposto, pode afirmar-se que o conteúdo substancial da educação é a cultura, sendo a sua fonte e justificação: “a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (Forquin, 1993). É mediante os conhecimentos vinculados na cultura que a escola adota o seu papel cultural, papel esse que é também assumido pela organização curricular, mais especificamente, através das diversas áreas disciplinares (Paraskeva, 2001).

Taba, numa alusão aos conceitos mais relevantes no campo da educação, refere «o de transformação cultural» (Taba, 1974: 81), considerando a educação como agente de mudança. Deste modo, as dinâmicas da mudança cultural e os seus efeitos sobre a personalidade e a função do indivíduo na cultura ganham um enorme significado.

Em jeito de síntese, podemos dizer que é difícil reunir um conceito de cultura quando se verifica uma polissemia de entendimentos. Por outro lado, aquela noção do cultivo da terra, referida anteriormente, foi adotando, segundo Williams (1969) novas roupagens,

por vezes distintas, de acordo com as épocas, sendo determinadas pelos contornos que atravessavam as civilizações. Aliás, quer Williams (1969), quer Taba (1974) e ainda, Moles (1975) acusam a evolução que o termo cultura sofreu, relacionando-a com os progressos que a humanidade foi delineando e conquistando. Neste pressuposto, questiona-se: «em que sentido a lógica cultural pode perspetivar o currículo como uma construção quotidiana, resultante não de uma cultura que não é exclusiva expressão de um passado, mas de uma cultura que se refere à “formação, manutenção e definição dos grupos sociais em relação a outros grupos e ao constante processo da sua composição?» (Pacheco, 2002: 120). É este entendimento social de cultura, revigorada pelos estudos culturais, que nos permite falarmos da lógica cultural dos movimentos sociais e respetiva ação crítica política.

2.2 – O currículo como construção cultural

No seguimento do que foi referido no ponto anterior, «o que é a educação e, em particular, o currículo, senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade?» (Moreira e Silva, 2002: 26). Eis uma interrogação que espelha a relação estreita entre o currículo e a cultura, pois se ideologia e currículo estão ligados na teorização educacional crítica, aqueles estão intimamente ligados na teoria educacional tradicional. Esta tradição é continuada pela teorização crítica, e ainda que haja algumas diferenças que não poderão ser postas à parte, a educação e o currículo são perspetivados como estando profundamente envolvidos no processo cultural.

Uma dessas diferenças é o facto de o currículo ser entendido numa esfera política. É que na tradição crítica, o currículo e a educação estão intimamente envolvidos na política cultural (Apple, 1999). A cultura não é entendida como um conjunto de conhecimentos a ser transmitidos acriticamente; «a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um terreno de luta (...). A cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflituantes concepções da vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos» (Moreira e Silva, 2002: 27). Isto é, o currículo e a educação são campos ativos no processo de produção e formação de sentidos, de significações e de sujeitos.

Na visão tradicional, a relação entre cultura e currículo não é entendida como um terreno contestado. Já na visão crítica, não se considera a existência de “uma” cultura da sociedade universalmente aceite e praticada, e por isso «digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo» (Moreira e Silva, 2002: 27). Deste modo, a cultura constitui um espaço no qual se deparam diferentes conceitos de vida; é aquilo pelo qual se luta e não tanto, pelo que se recebe, traduzindo a ideia de cultura intimamente ligada à de grupos e classes sociais.

De facto, os movimentos sociais dos últimos anos tornaram perceptíveis as múltiplas formas através das quais a história e as dinâmicas sociais são edificadas pelos diferentes grupos (sociais e culturais). Em consequência, outros eixos de movimentos (raça, idade, género) foram ganhando terreno, perdendo-se a noção do indivíduo único; «centralizou-se a discussão nas relações de poder entre as diferentes culturas nacionais» (Silva, 1995: 195). Naturalmente, a educação, a escola e o currículo estão no centro de tais dinâmicas.

Considerando o lugar que tem na sociedade e numa visão de formação ao longo da vida, o currículo constitui «uma arena da política cultural que se converte (...) num campo de interesses e investimentos proporcionais aos espaços constituídos por posições sociais face ao conhecimento» (Pacheco, 2002: 119).

Tradicionalmente, a escola sempre foi vista como cumpridora da tarefa da homogeneização social e cultural e, o currículo, enquanto meio de corporização de conhecimentos e práticas culturais, desempenha um papel basilar neste processo. É neste contexto que ganha espaço a ideia de multiculturalismo, no sentido da convivência entre diferentes e diversas culturas nacionais e a sua representação na educação. Deste modo, perceber as identidades sociais e culturais e examinar as relações de poder envolvidas na formação de tais identidades, tornou-se numa tarefa central, quer da teoria social, quer da teoria política.

Podemos dizer que a educação está verdadeiramente implicada nas políticas da cultura (Apple, 1999). O currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos; é sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto de tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos

e económicos que organizam e desorganizam o povo (Silva, 1995). Assim sendo, o poder diferencial introduz-se no coração do currículo e da avaliação. Quer queiramos, quer não, o conhecimento que conta, o modo como está organizado, quem possui autoridade para transmiti-lo, está interligado com o modo como o domínio e a subordinação são produzidos (Apple, 1999; Pacheco, 2000).

O currículo é “uma opção cultural”, «um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar que se torna realidade dentro das condições em que a escola se encontra configurada» (Sacristán, 1988: 40). Pensando no conceito de aprendizagem ao longo da vida e o espaço que o currículo ocupa na sociedade, ele é uma arena da política cultural (Sousa, 2004) que se transfigura, de forma explícita ou implícita, num campo com interesses e investimentos proporcionais aos espaços construídos por antíteses sociais, face ao conhecimento (Pacheco, 2002). Percebemos, assim, «que a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna [um] poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de opressão» (Moreira, 1995: 9).

E porque toma corpo numa estratégia de regulação, em que os habitus escolares resultam das relações de poder, o currículo é uma construção cultural (Apple, 1999) que afigura uma encruzilhada de práticas. Neste sentido, Silva reconhece que o

«currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais» (Silva, 2001: 184).

Por conseguinte, é legítimo equacionar a construção das políticas educativas consubstanciadas numa lógica cultural, cujos referentes basilares assentam na comunidade educativa e nas políticas de identidade e representação. No entanto, há uma grande distância entre as experiências que a escola e o currículo proporcionam, e os traços culturais de um mundo social radicalmente modificado pela emergência de novos movimentos sociais, pela asserção de identidades culturais subjugadas (Silva, 2002).

Pensando nos estudos mais gerais sobre a história do currículo, um trabalho realizado por Raymond Williams (1961) é muito sugestivo, pela relação que estabelece entre as filosofias educacionais e os grupos sociais que as mantêm. Goodson parafraseia as suas palavras do seguinte modo:

«como vimos, repetidamente, em períodos passados, um currículo educacional exprime um compromisso entre uma seleção de interesses herdados e uma ênfase em novas preocupações. Em diversos momentos da História, até mesmo este compromisso pode ser adiado por muito tempo e, muitas vezes, dissipado» (Goodson, 2001: 176).

Segundo Pacheco (2002), a análise do currículo crítico tem início com a assunção de que a linguagem tem uma função basilar na criação de significado, pelo que deve ser estudada no contexto social. Esta posição implica reconhecer não só as políticas de identidade e representação, mas também as políticas culturais (Apple, 1999).

Numa perspetiva de «sujeito e ator, as políticas de identidade representam as vozes particulares (...), das narrativas com memória que são produzidas por cada sujeito em função dos seus espaços e contextos (Pacheco, 2002: 122). Por isso, tais identidades culturais são historicamente construídas, conferindo ao sujeito uma identidade fragmentada e desarticulada, uma vez que «assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente» (Hall, 1998; cit. por Pacheco, 2002: 122). E pensar a escola como um local de produção dessas identidades, pressupõe reconhecer tanto a natureza subjetiva e cultural do currículo, quanto as práticas da sua (des) construção, implicando a compreensão do currículo como uma prática discursiva e como uma prática textual.

A análise da autoridade textual é, de facto, parte da análise mais abrangente do confronto cultural levado a cabo na prática curricular, largamente referido na teorização curricular crítica. No entanto, reconceitualizar o currículo como um texto, que é construído permanentemente, pressupõe entendê-lo não como um texto qualquer, mas como um texto de poder (Silva, 2000). Ou seja, é preciso interrogar a conexão entre linguagem e poder, no sentido de se compreender como a teoria curricular, como a forma textual, legitima as práticas discursivas. Referindo-se à essência desse texto, Sacristán é de opinião que ele

«deve conter uma valorização da cultura como fonte da experiência e dos significados da aprendizagem que se irão obter. É preciso valorizar muito positivamente a função da escolaridade como fonte de cultura que se transformará em conhecimento, em saberes que se vão converter em capacidades, habilidades, modos de pensar e interpretar o mundo, em formas de se expressar e de ser. Uma orientação que se opõe tanto à visão que considera que o suposto valor potencial dos conteúdos justifica *per se* a sua exigência aos independentemente de como sejam assimilados, como à romântica ideia de que o aluno é um ser que se autodesenvolve nutrindo-se espontaneamente dos estímulos externos. A racionalidade pedagógica radica no domínio das chaves para que, partindo de uma seleção relevante do saber ou da cultura, esta seja incorporada significativamente pelo aprendiz com métodos razoáveis e motivadamente» (Sacristán, 2008: 119).

Na visão de Neto, falar nos fenómenos culturais significa «assumir que a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda a prática social, que toda a prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda a prática social tem o seu carácter discursivo» (Neto, 2000; cit. por Pacheco, 2002: 123). Considerando que as identidades são construídas culturalmente e estas são historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos, o currículo é, neste pressuposto, uma prática de identidades que abarcam valores, atitudes, sentimentos, crenças, expectativas e saberes. É por isto, que se diz que o sentido do currículo é uma prática com significados diversos (Giroux, 1981; Silva, 2000).

A este propósito, argumenta-se que a identidade é «uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo um objetivo prático conducente à construção de uma realidade comum a um conjunto social» (Silva, 2000: 97), sendo que o conceito de representação encontra-se mais no significante do que no significado (Giroux e McLaren, 1995). Assim, «as representações são sempre produzidas dentro dos limites culturais e fronteiras teóricas» (Giroux e McLaren, 1999; cit. por Pacheco, 2002: 124).

As lutas no campo da cultura são basilares para qualquer entendimento que pretenda forjar as articulações entre relações de poder discursivas e materiais, teórica e prática, bem como entre pedagogia e mudança social (Giroux, 1997). Sem esquecer a relação entre o capitalismo global e as novas tecnologias que vão reformando e redesenhando o futuro, acresce a importância de se refletir sobre as possibilidades e os limites do político. Sobre o assunto, Giroux diz:

«a cultura, como uma forma de capital político, torna-se uma força formidável, à medida que o meio de produção, circulação e distribuição de informações transforma todos os setores da economia global e anuncia uma verdadeira revolução no modo como o significado é produzido, as identidades formadas, e a mudança histórica se desdobra dentro e por meio de fronteiras nacionais» (Giroux, 2003: 18).

Referindo-se a essa revolução cultural, baseando-se nos contributos de Hall, aquele autor reitera:

«o domínio constituído pelas atividades, pelas instituições e pelas práticas, que chamamos culturais, expandiu-se a ponto de se tornar irreconhecível. Ao mesmo tempo, a cultura assumiu um papel de importância ímpar na estrutura e na organização da sociedade moderna tardia, nos processos de desenvolvimento do ambiente global e na disposição dos seus recursos materiais e económicos. Em particular, os meios de produção, circulação e trocas culturais expandiram-se (...) com as novas tecnologias da mídia» (Hall, 1997; cit. por Giroux, 2003: 19).

Neste contexto, a cultura constitui o principal meio através do qual as práticas sociais se produzem, circulam e se estabelecem, por um lado, e recebem significado e importância, por outro.

Pelo que já foi exposto no decorrer deste trabalho, a área do currículo é um campo complexo, de certa forma, ambíguo, pela controvérsia que gera. Não obstante a diversidade de estudos já realizados no campo, há ainda muito a fazer. Paraskeva, inspirado em Kliebard (1975), salienta «que a tarefa do campo curricular nos próximos cinquenta anos é desenvolver alternativas à forma de pensar que dominou claramente os anos iniciais do campo» (Paraskeva, 2007a: 18). Concordamos que esta é uma temática que requer muito estudo e debate; o currículo é um organismo vivo que vive e respira, a partir do qual criamos as nossas visões do passado, do presente e do futuro. «It is also a moving target that we have difficulty getting our hands and minds around» (Billings e Brown, s/d: 169)

Em jeito de síntese, pode dizer-se que a cultura se tornou uma grande força pedagógica, sendo o seu papel, como condição educacional mais abrangente na educação, crucial para a aplicação de formas de alfabetização, no seio das diferentes esferas sociais e institucionais. Neste sentido, a relação entre a cultura e a pedagogia não poderá abstrair-

se da dinâmica política e do poder. Por conseguinte, compreender o currículo como um modo de política cultural pressupõe elevar categorias sociais, políticas, culturais e económicas à condição de categorias básicas, no sentido da compreensão da escolarização contemporânea (Sousa, 2002). Fazer da escola um espaço produtor de tais identidades implica o reconhecimento, tanto da natureza subjetiva e cultural do currículo, quanto das práticas da sua (des) construção.

2.3 – O papel dos estudos culturais

2.3.1 – O que caracteriza os estudos culturais?

Os estudos culturais, entendidos como campo de investigação e teorização, têm como berço o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, fundado em 1964, em Inglaterra, mais especificamente, na Universidade de Birmingham. Este Centro teve como ímpeto inicial o «questionamento da compreensão da cultura dominante na crítica literária britânica» (Silva, 2000: 136), privilégio de um grupo restrito de indivíduos.

A reação do Centro a esta noção de cultura, ancorou-se, fundamentalmente, em duas obras, que viriam a ser basilares no campo daqueles estudos: *Culture and Society* (1958), da autoria de Raymond Williams e *Uses of literacy* (1957), de Richard Hoggart. No entanto, foi a conceção de cultura de Raymond Williams que serviu de base à teorização e metodologia dos Estudos Culturais (Silva, 2000), entendendo que a cultura deveria ser percebida como um modo de viver em sociedade, como forma global de vida. Neste contexto, não se perspetivavam diferenças, nem entre as “grandes obras” da literatura, nem entre os modos como os grupos de indivíduos resolvem os seus problemas. Esta visão inclusiva de cultura viria a ser alargada no âmbito das manifestações da cultura de massas: livros populares, rádio, televisão de “cultura popular”, ou seja, os *mass media* em geral.

Podemos dizer que os estudos culturais se dedicam à análise da cultura – entendida segundo a conceção de Williams. Por outro lado, a cultura é considerada «como um campo relativamente autónomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é (...) independentemente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes» (Silva, 2000: 139). Esta ênfase na cultura tem conduzido a que

determinadas vertentes daqueles Estudos direcionem, em sentido contrário ao marxismo, o enfoque social para enfoque cultural. Note-se que não obstante as características marxistas, em termos de teorização dos estudos culturais, a partir dos anos 80 estas foram cedendo espaço ao pós-estruturalismo de Foucault e Derrida.

Conforme argumenta Hall,

«a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milénio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural (Hall, 1997; cit. por Costa, *et al.*; 2003: 39).

Os estudos culturais «configuram um movimento das margens para o centro» (Pacheco, 2002: 120), concebendo a cultura como espaço de luta em torno da significação social. O que está em jogo, neste contexto, é a definição da identidade cultural e social dos vários grupos. Daí que os estudos culturais não se caracterizem como um conjunto de ideias e de pensamentos, mas «como um projeto político e oposição, e suas movimentações “sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante» (Hall, 1996; cit. por Costa, *et al.*, 2003: 40).

Desde o seu nascimento, que os estudos culturais, representam espaços alternativos para a atuação, no sentido de fazer frente «às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massas, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular» (Costa, *et al.*; 2003: 37).

Na ótica dos estudos culturais, as sociedades capitalistas são lugares de desigualdade, abrangendo vários níveis: etnia, gerações, raça, classes, sendo a cultura o núcleo central onde são estabelecidas essas distinções.

Deste modo, os estudos culturais precisam de ser construídos como parte de um discurso mais abrangente de diferença e mudança pedagógica, discurso esse baseado na dialética e na crítica da possibilidade. Os Estudos culturais são «mais do que o simples discurso

académico, uma vez que oferecem um vocabulário crítico para moldar a vida pública como uma forma de política prática» (Giroux, 2003: 20).

Aqueles estudos são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural; preocupam-se com questões que se situam na relação entre cultura, significado, identidade e poder. Na visão de Silva (2000), as análises realizadas por aqueles estudos não são neutras nem imparciais, considerando que na crítica que fazem às relações de poder, numa dada situação, social ou cultural, tomam o partido dos grupos que se encontram em desvantagens. «Os estudos culturais pretendem que as suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social» (ibidem: 139).

A necessidade de reinventar o poder como algo que vai para além da resistência e da dominação, como algo mais do que um vetor para a política da identidade, é basilar a qualquer prática política de estudos culturais (Giroux, 1997). Reconhecer o revigoramento da cultura política, neste sentido, é uma intervenção estratégica e pedagógica que tem poder sobre as lutas quotidianas dos indivíduos. Para tal, os estudos culturais «devem ser guiados pelo discernimento político de que os seus projetos surgem de formações sociais em que o poder não é simplesmente apresentado, mas representa tentativas contínuas de expandir e de aprofundar a prática da democracia» (Giroux, 2003: 22).

Uma crescente tendência está emergindo dentro dos estudos culturais. É visível uma valorização, um certo privilégio do texto face ao contexto, da linguagem sobre as relações materiais de poder e as relações discursivas fora das estruturas, «dentro das quais a sua importância política mais ampla pode ser estabelecida» (Giroux, 2003: 153).

Não podemos ignorar o ataque à política cultural, por parte dos conservadores e pela esquerda ortodoxa, que tentam desconsiderar o papel crítico da cultura, em especial, da cultura popular na pedagogia e na aprendizagem (Giroux, 1997). Esta é uma posição que não reconhece a influência que os filmes, a televisão, as revistas e a cultura da internet exercem sobre as crianças e jovens, tanto ao nível da relação entre eles, quanto na sua relação com a sociedade. Corroborando esta visão, Silva argumenta que «a cultura é um

campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser» (Silva, 2000: 139).

Com os avanços das novas tecnologias e do alcance global de indústrias culturais altamente concertadas, o impacto da força educacional da cultura em ajustar e reajustar os aspetos da vida quotidiana, não têm grande lugar nos debates atuais (Giroux e McLaren, 1995). Deste modo, «ignora-se a poderosa influência pedagógica da cultura popular, juntamente com as aplicações que ela tem em moldar currículos, questionar noções de conhecimento de alto nível e redefinir a relação entre a cultura da escola e a cultura da vida quotidiana» (Giroux, 2003: 42). Neste entendimento, à medida que a cultura popular se vai tornando numa força educacional cada vez mais poderosa na influência das perceções dos jovens, os educadores devem questionar o seu papel e a sua operacionalidade face a estes novos cenários. Torna-se, assim, imperativo que se repense o modo como a força educacional da cultura funciona, de forma a garantir e excluir determinadas identidades e valores, bem como, o modo como esse reconhecimento poderá ser utilizado na redefinição do significado de conexão entre o poder e o conhecimento. Daí a importância das escolas serem entendidas «como mecanismo de distribuição cultural, uma vez que (...) um elemento crucial para o aumento do poder ideológico de algumas classes está no controlo do conhecimento preservado e produzido nas instituições de uma determinada sociedade» (Apple, 1999: 58).

E aqui, os educadores, ao assumirem o papel de intelectuais públicos, podem ensinar aos estudantes a linguagem crítica e responsabilidade social (Giroux, 1997), sendo fundamental a essa linguagem, o objetivo de criar as condições pedagógicas que capacitem aqueles, no sentido de desenvolverem a disciplina, a habilidade e oportunidade para pensarem em termos de oposição. Um programa televisivo, por exemplo, é um artefacto produtivo, é uma prática de representação, intenta sentidos que percorrem e operam nas esferas culturais, nas quais o significado é negociado (Costa, *et al.*; 2003). Deste modo, importa aflorar as implicações dos estudos culturais no currículo.

2.3.2 – Implicações dos estudos culturais no currículo

Num mundo social e cultural cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade, num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto, num mundo em que as questões da identidade e da diferença se tornam centrais, é de se esperar que a ideia central dos estudos culturais possa encontrar um espaço importante no campo das perspectivas sobre o currículo.

Deste modo, uma teoria curricular que realce o conhecimento relacional tem como centro do debate a exigência permanente de novos conhecimentos que sistematize, em cada indivíduo, modos particulares de ver o mundo e de percebê-lo, bem como hábitos sociais e culturais que são partilhados e reconstruídos (Giroux e Simon, 2002).

No contexto que temos vindo a falar não há lugar para o universalismo, uma vez que os seus defensores argumentam que o conhecimento é socialmente construído em contextos determinados e contextualmente interpretados. Assim, aqueles estudos situam-se «na complexidade das situações de aprendizagem, permitindo que sejamos nós a construir “as probabilidades dos nossos futuros no quadro das estruturas que nos limitam e na refutação da explicação» (Pacheco, s/d: 54). É que os Estudos Culturais percecionam a ideia do currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade.

A identidade existe na representação, e no quadro de uma pedagogia crítica de representação, «é preciso situar as representações num campo complexo de economias racionais e afetivas, economias que exploram a forma como os indivíduos constroem significados e, ao mesmo tempo, fazem investimentos emocionais naquelas construções» (Pacheco, 2002: 124). Neste contexto, o conhecimento e o currículo poderão ser vistos como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação.

Aliás, «quando o movimento dos estudos culturais britânicos de Birmingham começou a exercer um impacto maior nos estudos políticos do currículo, as questões da representação e da significação passaram a desempenhar um papel (...) importante» (Goodson, 2001: 9). Afirma-se que uma pedagogia crítica da representação reconhece que

«habitamos uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual, na qual a proliferação de imagens e sons eletronicamente produzidos serve como uma forma de catecismo da mídia (...) através da qual os indivíduos (...) codificam (...) os envolvimentos que fazem nos (...) contextos discursivos da vida quotidiana» (Giroux e McLaren, 1995: 144).

Ao ver todo o conhecimento como um objeto cultural, uma concepção de currículo inspirada nos estudos culturais equipararia, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com, por exemplo, ao conhecimento explícita ou implicitamente transmitido através dos anúncios publicitários. Do ponto de vista daqueles estudos, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos procuram influenciar e modificar as pessoas, ambos estão envolvidos em complexas relações de poder, ou seja, os dois tipos de «conhecimento estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social» (Silva, 2000: 142).

Por isso, «mais do que afirmar a existência de um conhecimento válido para todos, como se a escola fosse um mecanismo de homogeneização cultural, os estudos culturais (...) acentuam um nível de racionalidade que envolve ações afetivas, emoções e sensibilidade» (Pacheco, s/d: 53), retomando os questionamentos acerca da pluralização das identidades, a coerência identitárias das pessoas e dos grupos. Deste modo, põe em causa o «consumidor-rei, herói da pós-modernidade e, a conseqüente marginalização do cidadão» (ibidem: 54).

Consubstancia-se, assim, as bases para que a pedagogia seja compreendida mais «como uma forma de produção do que como a transmissão de uma determinada habilidade, corpo de conhecimento ou conjunto de valores» (Giroux, 1999: 194). Neste sentido, a pedagogia crítica, como política cultural, preconiza a invenção de uma nova linguagem para ressituar as relações entre o professor e o aluno, à luz de uma prática pedagógica que abre em vez de fechar, as fronteiras do conhecimento e da aprendizagem (Giroux, 2003).

Assim, a pedagogia crítica deve ser percebida como uma tentativa deliberada para se identificar relações entre as ideologias e as práticas que compõem a autoridade pedagógica, os modos de significação e aqueles que organizam a produção do consumo de vários tipos de representações. Considerando que as representações são produzidas

dentro dos limites culturais e fronteiras teóricas, estão, como tal, «implicadas em organizações particulares de verdade, valor e poder» (Giroux, 1990: 254).

Por conseguinte, uma das vantagens da noção do currículo sob a ótica dos estudos culturais é o facto das diversas formas de conhecimento serem, em certa medida, equiparadas. Ou seja, não se verifica uma separação «entre, por um lado, ciências naturais e, por outro, ciências sociais e artes, também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento quotidiano das pessoas envolvidas no currículo» (Silva, 2000: 142). Por conseguinte, ao perspetivar todo o conhecimento como um objeto cultural, uma visão de currículo baseada nos estudos culturais, equipararia, de certa forma, o conhecimento escolar com o conhecimento transmitido pelos anúncios publicitários (Ibidem); esta perspetiva vê os dois tipos de conhecimento envolvidos numa economia do afeto, que procura produzir determinado tipo de subjetividade e identidade social.

Há quem defenda (Silva, 2000) que a influência dos estudos culturais na elaboração das políticas de currículo e no currículo do quotidiano das salas de aula é mínima. A conceção de currículo apoiada na sua ideologia choca-se tanto com a compreensão do senso comum, quanto com as ideias filosóficas sobre os conhecimentos dominantes no campo educacional. A epistemologia dominante é essencialmente realista: o conhecimento é algo dado, natural, ou seja, é um objeto preexistente, já está lá. Deste modo, a tarefa do currículo consiste em revelá-lo.

Aqueles estudos trazem “ao cimo” a necessidade de evidenciar as questões de cultura, mudança e linguagem. Definindo a cultura como um espaço contestado, um local de luta e transformação, os estudos culturais oferecem a oportunidade dos educadores desafiarem as «ideologias hegemónicas, interpretar a cultura de maneira constante e desconstruir o conhecimento histórico como uma maneira de reinventar identidades sociais que deem voz coletiva às lutas de grupos subordinados» (Giroux, 1990: 173). Neste pressuposto, a cultura não se afigura apenas como algo que demarca as especificidades de diferentes identidades culturais; antes possibilitam o repensar do relacionamento entre a questão da diferença - instituída dentro de subjetividades - e entre grupos sociais, o que implica

perceber o modo como as questões de subjetividade poderão ser adotadas de forma a não eliminar a possibilidade de ação individual e social.

Neste sentido, não basta a educação esbater os preconceitos e as discriminações (de género, etnia ou social). É basilar envolver os alunos nos vários elementos que constituem o currículo, abarcando uma prática pedagógica reflexiva, onde os valores são trabalhados criticamente. «Lutar contra os preconceitos (...) na escola, não é só preparar o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo» (Perrenoud, 2000: 147).

De facto, quando se fala ou pensa em educação, acionam-se de imediato questões relacionadas com a política educacional, com a organização escolar, com o financiamento, e, por vezes, com os métodos de ensino. As discussões acerca do currículo só ganham um espaço mais central, quando surgem propostas de novas disciplinas (Silva, 2001). Deste modo, o currículo é visto como algo que não é discutível, sendo raramente alvo de questionamento, mesmo nos círculos educacionais profissionais. É fundamental operacionalizar novas conexões, assumir novos paradigmas, de modo a abrir novos espaços com outros aliados.

«Os estudos culturais, vêm, assim, alertar os professores para as questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, levando-os a repensar as finalidades últimas da escolarização e o seu verdadeiro significado, no mundo de hoje, um mundo inexoravelmente globalizado, de alta cultura, e racialmente tão diverso como nunca havia sido em qualquer outra época da história; os estudos culturais levam-nos, no fundo, a repensar a natureza da teoria e da prática da educação para o século XXI» (Sousa, 2002: 37).

Considerando os novos mapas culturais, urge refletir acerca das suas implicações para a pedagogia e para o currículo. Importa, pois, considerar as quatro componentes centrais das novas configurações culturais e sociais apontadas por Silva:

«os movimentos e teorizações feministas; as relações pós-coloniais entre nações imperialistas e povos subjugados; as questões de política de identidade colocadas pelos novos movimentos sociais, com ênfase no tema do multiculturalismo; e o impacto da combinação entre novas técnicas de informação/comunicação e cultura popular sobre a produção de novos sujeitos e identidades» (Silva, 1995: 187).

Sendo o currículo uma das mais importantes narrativas, nas quais determinados grupos sociais têm o privilégio de poder representar outros, uma das tarefas mais importantes da crítica e da intervenção cultural em educação, será questionar quem são esses grupos e quais os seus interesses. Importa também, questionar as posições de poder que estão a ser fortalecidas e quais as que ficam enfraquecidas. Por isso, «na hora de refletir sobre a política educativa, sobre as instituições escolares e os currícula (...) seja necessário contemplá-los sob perspetivas que vão para além dos estreitos limites da sala de aula» (Santomé, 1995: 13).

Apple também reforça a noção de que a educação, entendida como um processo que expressa a ética, a estética e o pessoal, deve ser legitimada pelas políticas culturais.

«Esqueçemo-nos, com alguma frequência, de que nas nossas intenções para alterar e “reformatar” a escolarização há elementos que não devem ser transformados, mas sim preservados e defendidos. Apesar das minhas críticas sobre as relações desiguais de poder que giram em torno da educação e da sociedade, em geral, convém recordar que a escolarização nunca foi simplesmente uma imposição a pessoas supostamente inaptas, política e culturalmente. Pelo contrário (...) as políticas e as práticas educacionais foram, e são, o resultado de lutas e de compromissos sobre o que é reconhecido como conhecimento, pedagogia, objetivos e critérios legítimos para determinar a eficácia» (Apple, 1999: 18-19).

Faz sentido, então, questionar em que medida a lógica cultural pode pensar o currículo enquanto construção quotidiana, fruto, não de uma cultura que não é exclusiva expressão de um passado, mas de uma cultura que se refere à formação, manutenção e definição dos grupos sociais em relação a outros grupos e ao constante processo da sua composição. «A cultura não é (...) a existência do que se costuma chamar bens culturais, mas sim a nossa presença diante deles, a nossa possibilidade de ser alguém diante da herança cultural e sobretudo, a nossa possibilidade de fazer algo com ela» (Sacristán, 2001: 114). É esta vertente social da cultura, reforçada pelos estudos culturais, que permite falar da lógica cultural dos movimentos sociais e da sua ação crítica política, uma vez que a cultura “se move” num vasto conjunto contestado de práticas.

2.4 – O currículo e a diversidade cultural

2.4.1 – A questão da identidade

Desde os anos 90 que «a temática da identidade e da diferença cultural tem ocupado um lugar de destaque no pensamento sobre o currículo» (Moreira e Macedo, 2002: 11). Embora não seja uma preocupação recente, considerando o espaço para as diferenças individuais dos alunos e culturas regionais, aqueles autores são de opinião de que «há algo de novo nos debates que hoje se desenvolvem – o emprego de categorias dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno» (ibidem: 12).

Nesta ordem de ideias, a questão da identidade é nuclear na construção das sociedades dos Estados-nação modernos, assim como para a sua afirmação, quer a nível interno, quer a nível externo. Esta é uma questão política que na Europa remonta «ao movimento das nacionalidades do séc. XIX e ao romantismo, apesar de ter raízes anteriores, as suas aplicações são mais vastas e remetem-nos para o foro da própria cultura» (Miranda e João, 2006: ix), afirmando-se daí em diante, a nível nacional. Partindo das ideias de Thesse estes reiteram:

«o movimento não deixa de ser cosmopolita e internacional, muito incentivado pela forma como as elites dos vários países se emulam no processo de criar a sua história, a sua literatura, os seus heróis, o seu folclore e a sua cultura de massas comum (...) Trata-se de construir todo um quadro de referências simbólicas que sustenta a ideia de uma unidade, para além das divisões sociais, de uma espécie de fraternidade e de homogeneidade que se sobrepõe às diferenças regionais e locais» (Miranda e João, 2006: ix).

«A identidade é aquilo pelo qual acreditamos que somos determinados, que nos singulariza e faz com que nos sintamos diferentes, total ou parcialmente, dos demais. É algo que adquirimos como consequência de nossa passagem por grupos sociais e de nossas experiências diversas» (Sacristán, 2001: 43). Esta visão de Sacristán expressa a ideia de que sentir-se alguém, com uma dada individualidade, é importante para o desenvolvimento da personalidade. Dar consistência ao “eu” que consubstancia a presença de cada um nas relações sociais que mantemos, é fundamental para melhor compreendermos o outro, naquilo em que nos parecemos e naquilo em que nos diferenciamos.

No entanto, a identidade poderá ser entendida de maneiras diferentes (Hall *et al*, 1992): a) a partir de um núcleo fixo e coeso do eu, qualidade manifestada mediante a congruência das ações, alicerçada desde o nascimento mediante experiências e possibilidades que nos imputam um perfil definitivo; b) a partir de uma ótica sociológica, crê-se que a identidade é a síntese psicológica resultante das interações com os outros; c) a partir de um ponto de vista pós-moderno, a identidade é vista como algo mutável, em permanente construção. Aqui, o indivíduo assume diferentes identidades em função dos contextos. Este entendimento de identidade enquadra-se com o género de sociedade pós-moderna, em constante mudança.

Na visão de Silva (2000), a identidade e diferença são binómios indissociáveis, uma vez que a identidade se produz na relação que se estabelece com o outro. Nesta ordem de ideias, a construção da identidade exige a identificação de um “diferente”, a identificação de uma fronteira, cujo reconhecimento - quando a globalização dos diversos âmbitos da vida social se generaliza - pode parecer um contrassenso face à aspiração educativa de compreensão e de tolerância. Tal sentido de tolerância e compreensão requer o desaparecimento da conceção de “diferente” como inimigo, mais do que o desaparecimento das fronteiras. Não obstante, poderão surgir alguns perigos se pensarmos numa educação sem fronteiras, ingénua. Numa perspetiva educativa, «o problema consiste em saber como promover uma identidade nacional que se articule de forma coerente com a abertura e o respeito para com os outros, para com os diferentes» (Tedesco, 2008: 98). Refletindo sobre as ideias de Lasch (1995), o autor reforça a importância de não se cair na dominação do nacionalismo, salientando que «a integração numa unidade maior só será possível a partir de uma sólida e segura identidade cultural própria» (ibidem: 99).

Diz-se que «a identidade é uma forma de sentir a subjetividade como algo construído pela posse de algumas qualidades (...) [o] assumir modelos normativos ideais construídos culturalmente» (Sacristán, 2001: 43), sendo uma parte basilar do movimento através do qual «os indivíduos e os grupos compreendem os elos (...) que os mantêm unidos» (Moreira e Macedo, 2002: 13). Assim, partilhar a identidade envolve a participação nas dinâmicas da vida social, o que, no contexto cada vez mais intenso de tais dinâmicas, é normal a imposição da identidade como categoria essencial para a compreensão da

sociedade contemporânea; é que as transformações económicas, sociais e culturais alteram as ideias de identidade pessoal e nacional.

É um dado assente que o fenómeno da globalização envolve mudanças na produção e no consumo, resultando no surgimento de novas identidades. Neste pressuposto, as identidades nacionais ultrapassam as barreiras nacionais e hibridizam-se. Assim, «as identidades nacionais perdem parte do seu poder e tornam-se menos relevantes para o processo de construção de identidades (...) [constatando-se que] as culturas nacionais têm constituído um dispositivo discursivo que procura suprimir a diferença e representá-la como unidade ou identidade» (Moreira e Macedo, 2002: 17). Baseados em Woodward (2000), estes salientam que tal busca de homogeneidade cultural, incentivada pelo fenómeno de globalização, exige três respostas: 1) a instituição de padrões identitários globais; 2) a reiteração de identidades locais; 3) o estabelecimento de novas articulações e posições identitárias.

Em todo o caso, a construção da identidade requer, tanto a nível social, quanto a nível individual, uma ligação entre o estável e o dinâmico. No plano da ética, tal construção

«supõe uma articulação entre o núcleo “duro” e um conjunto “suave” de valores e regras de conduta; no plano social, a identidade também define pela articulação entre o desenvolvimento da individualidade e o desenvolvimento da sociabilidade, entre o adscrito e o opcional, entre o alheio e o próprio, entre o local e o universal, entre a continuidade histórica e a transformação» (Tedesco, 2008: 95).

O currículo é, deste modo, um «território onde ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo, e da sociedade. Participa no processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, (...) determinadas identidades» (Moreira e Macedo, 2002: 12). Aliás, considerando a identidade uma construção social que decide «os que, como “nós”, “ficam dentro” e os que, como “eles”, “ficam de fora”» (Moreira e Macedo, 2002: 19), estudar a formação de identidades, requer a compreensão dos mecanismos «e as relações de poder em cujo âmbito se dividem os semelhantes dos diferentes (...) [a compreensão do] processo histórico em que se definem as categorias e as classificações que demarcam os

territórios e as fronteiras, o interior e o exterior» (ibidem: 20). Daí a pertinência do currículo preparar o aluno para a análise e compreensão de tais processos.

Moreira e Macedo falam da tensão entre a consolidação da identidade de um dado grupo e as intenções em promover a solidariedade entre os diferentes, colocando como uns dos maiores desafios que se coloca à escola e ao currículo. «A intenção é reconhecer e problematizar a construção das categorias com base nas quais as nossas identidades se constituem, para que o estudante venha a entender os significados das diferenças que separam uns indivíduos de outros» (ibidem: 31).

Referindo-se ao currículo, e numa alusão a vários contributos neste campo (Giroux, 1996; Stoer e Cortesão, 1999; Canen e Moreira, 1999), aqueles autores apontam quatro implicações que as questões que temos vindo a discutir poderão desencadear: a) a prodigalidade de identidades sociais - que tem contribuído para renovação do panorama social contemporâneo - remete para uma orientação multicultural; este facto reclama a necessidade da reformulação do conhecimento escolar, no sentido de se reforçar a afirmação das identidades dos vários grupos; b) a articulação pelo currículo, da pluralidade cultural mais vasta da sociedade, à multiplicidade de identidades dos alunos; c) a pertinência do diálogo no delineamento de uma prática curricular centrada na diferença; d) orientação do currículo no sentido da construção de uma identidade nacional que articule uma visão alargada da pertença nacional com uma cidadania transnacional. Aqui, uma conceção nacional que englobe: aspetos progressistas nacionais; uma teoria democrática que defenda os direitos humanos, independentemente das identidades culturais; o cruzamento de fronteiras. Ou seja, uma visão consubstanciada na interação do local, do nacional e do global, configurando «um território fronteiriço em que se gerem novas formas de cidadania transnacional, relações sócias, identidades culturais que venham a expandir o significado de solidariedade e democracia para além das fronteiras nacionais» (Moreira e Macedo, 2002: 29).

A noção do currículo como um produtor de identidades não emerge na teoria do currículo decorrente «das teorias orientadas por uma perspetiva pós estruturalista ainda que seja a partir dessas teorizações que a discussão venha adquirindo maior visibilidade» (Lopes, 2002: 101). Considerando que a construção das identidades é culturalmente edificada, o

currículo «é uma prática de identidades que, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e valores» (Pacheco, 2002: 123).

Neste discorrer de ideias, a escolarização e os resultados daí decorrentes, não só conferem uma identidade coletiva aos alunos, mas também constituem referências na formação da subjetividade, considerando que é um requisito da subjetividade, no sentido de se acreditar que somos de uma dada maneira e que possuímos valores comparáveis com os outros. Como diz Sacristán, apoiando-se em Larrosa (1995), «todas as práticas educacionais como dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam relações do sujeito consigo mesmo» (Sacristán, 2001: 43).

Estes pensamentos acerca do papel da educação na formação da identidade não são novidade; a relevância do seu papel na transformação do ser humano num ser aprendente, num ser cultural é assinalável. Rousseau, na obra “Emílio” afirmou: «nascemos fracos (...); nascemos desprovidos de tudo (...); nascemos ignorantes (...); tudo o que não possuímos por nosso nascimento e do qual temos grande necessidade quando somos mais velhos nos é dado pela educação» (Rousseau, 1985: 36). Também Kant, no séc. XVIII defendia aquelas ideias, argumentando que através da educação o homem deveria ser: «disciplinado (...); cultivado (...); prudente (...); moralizado» (Kant, 1991: 38).

Tais pressupostos revelam que mediante a escolarização, se expande todo um processo de socialização basilar, deixando as grandes marcas no ser humano, «passando a fazer parte da nossa identidade» (Sacristán, 2001: 45). Por outro lado, «a escolaridade obrigatória ocupa as primeiras etapas do desenvolvimento dos seres humanos (...) e estabelece uma identidade particular a essa faixa etária» (ibidem: 37). É esta educação que nos confere não só a possibilidade de desenvolver a racionalidade, mas também atribuir determinados traços que nos permitem comparar ou diferenciar dos outros.

2.4.2 – O mosaico cultural

Desde a década de 80 do séc. XX que se assiste à imposição de profundas mudanças económicas, e conseqüentemente, sociais, remetendo para a necessidade dos sistemas educativos traçarem novas finalidades. Trata-se da globalização «com os significados inerentes a um processo de mudança com vista à edificação de uma economia mundial de mercado (...), e de um sistema mundial escolar» (Pacheco, 2007: 29). Na verdade, a globalização é um fenómeno que ninguém contesta. Operam-se mudanças a um ritmo alucinante, abrangendo as mais variadas esferas da sociedade; a informação, a comunicação e a economia fazem do nosso mundo uma aldeia, onde o agir local e o pensar global estão cada vez mais na ordem do dia (Sousa, 2004). Por outro lado, a facilidade com as pessoas circulam, concorre para que as culturas se misturem, pondo em lugar de destaque a questão da diversidade, sendo, por isso, um elemento a considerar (Loureiro, 2002).

Entendida como um fenómeno complexo que se desenvolveu a partir da Revolução Industrial, há quem hoje veja a globalização como o resultado do pós Segunda Guerra Mundial, ou da Revolução Tecnológica (Silva, 2007). Para Sousa (2002a), aquele fenómeno iniciou-se aquando da Era dos Descobrimientos, tendo passado por diversas fases que se acentuaram com a queda do Muro de Berlim, em 1989. Na sua opinião, todos estes momentos e o fim da Segunda Guerra Mundial demarcam a atual globalização.

Neste contexto, as organizações mundiais, visionando a resolução de políticas aos mais variados níveis, têm reduzido o espaço para as estratégias nacionais «conduzindo (...) a uma maior homogeneidade nos aspetos regulatórios dos Estados» (Sousa, 2002a: 69).

Hoje já nem se discute o sentido da mundialização no assumir dos problemas, aos mais variados níveis, como é o caso da guerra, do combate à droga, ao terrorismo, às ajudas nas grandes catástrofes, como se tem presenciado nestes últimos tempos. O que até há anos atrás afetava apenas uma dada parcela geográfica, hoje, tudo é visto e analisado numa ótica mais global. A par desta realidade, o acelerado desenvolvimento das tecnologias desbravam autoestradas de informação e as tão faladas redes sociais abrem fronteiras geográficas, despertando necessidades adormecidas e impõem novas regras

com repercussões a todos os níveis - político, económico e social – instituindo uma nova ordem mundial: a “global village” (Sousa, 2002a, 2003).

Para Giddens, a globalização caracteriza-se pela «intensificação das redes sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa» (Giddens, 1998: 67), ou seja, é um processo dialético, considerando que tais ocorrências locais podem convergir numa direção inversa às relações que as moldaram.

De facto, o ambiente, a economia, a política e as redes de comunicação são elementos indissociáveis, que tão bem caracterizam o mundo atual:

«As interações da superfície terrestre e do meio envolvente que caracterizam o nosso ecossistema (ambiente); os circuitos do sistema de produção e consumo e das correntes financeiras que o apoiam (economia), o diluir ou esbater de fronteiras e a progressiva institucionalização da sociedade civil (política), as vias da emigração e do turismo e dos encontros nos campos da técnica e da ciência, da arte e da religião (conhecimento e ética); os meios de comunicação social e sistemas de comunicação pessoal (redes de comunicação)» (Dias, 2002: 53).

Mas se é verdade que o avanço das tecnologias concorre para a celeridade dos processos de comunicação, fornecendo informação a um público cada vez mais vasto, também deixa um grande número de indivíduos sem acesso ao conhecimento (Moita, 2001). São polos, ou melhor, abismos, entre dois mundos: um desenvolvido e um outro em desenvolvimento, suscetíveis de gerar, em simultâneo mais igualdade e mais desigualdade. Esta opinião é também corroborada por Sousa (2002), quando refere que a globalização aproximou os países, como nunca tinha acontecido, mas que também demonstrou as diferenças, sublinhando os fossos já existentes. Neste sentido, paralelamente à dinâmica da globalização temos um movimento que afirma a diversidade de espaços próprios, vinculados por vivências portadoras de uma determinada identidade. São as ondas contínuas de povos que migram, levando consigo as cores das diferenças no “mosaico cultural” do planeta, concorrendo para a existência de uma grande diversidade cultural. Exemplo disto, são as migrações em busca de melhores condições, as situações decorrentes de situações de guerra (ibidem) e as grandes catástrofes naturais.

E é nestes contextos que assistimos à criação de “bolsas geográfico-culturais”, onde se partilham e se cruzam experiências que tanto numa visão de rutura com a matriz de origem, quanto numa perspectiva de compromisso com o todo, nos remete com o assumir de particularidades e de diferenças (Sousa, 2003). Naturalmente que esta pressão entre a diversidade e a globalização tem os seus reflexos no campo escolar.

Destarte, face ao emergir de outros modos de segmentações sociais, as questões ideológicas irão dar lugar a questões mais de natureza cultural, étnica e religiosa, questões essas que terão as suas implicações, quer na escola, quer no currículo. Não temos dúvidas de que o mundo mudou, que o tipo de relações mudou, assim como as identidades, o que nos leva a repensar as nossas práticas pedagógicas e curriculares (Moita, 2001); todas estas mudanças exercem muitas pressões sobre a educação, o currículo e os professores, e conseqüentemente, sobre a escola, obrigando-a a repensar as suas práticas e do seu papel.

Nas últimas décadas, a diversidade é cada vez mais uma presença constante nas nossas escolas, manifestando-se aos mais variados níveis: cultural, socioeconómica e linguística. Deste modo, e fruto dos modos de vida das sociedades atuais, a heterogeneidade alargase a outras diversidades. Como salienta Cardoso (2005), a sua dimensão étnico-cultural é uma característica intrínseca ao processo acelerado da globalização. Efetivamente,

«os processos da globalização e de transformação social, ao mesmo tempo em que cria condições propícias para um diálogo renovado entre as comunidades, geram também, da mesma forma que o fenómeno da intolerância, graves riscos de deterioração, desaparecimento e destruição do património cultural imaterial, devido em particular à falta de meios para a sua salvaguarda» (UNESCO, 2003: 2).

Desde finais do séc. XVIII que o cenário escolar tem sofrido profundas transformações. Conseqüentemente, a escola foi alargando o seu âmbito de recrutamento a alunos de classes sociais diversificadas, deixando de ser um espaço apenas para elites, para se tornar «numa escola de massas e de contacto entre grupos de diferentes culturas» (Leite, 2003: 12). No caso de Portugal, o processo de descolonização em 1974/75 e a nova realidade política foram basilares na abertura à Europa.

Com a integração na Comunidade Europeia em 1986, Portugal passou de país de emigração para país de acolhimento, «quer para refugiados, quer para trabalhadores migrantes, acabando por originar uma nova realidade demográfica» (Pereira, 2004: 68). Assiste-se, assim, a uma diversidade de tecido social e cultural, resultante da imigração, particularmente do continente africano, fazendo de Portugal um país de encontro de diferentes culturas. Com a vinda de outras comunidades vindas da Europa de leste, especialmente a partir da década de 90 do século passado, fazem do nosso país um “mosaico cultural” (Sousa, 2002).

Com o acesso de todos à escola, uma realidade presente nas últimas décadas do séc. XX, aquele mosaico cultural foi-se acentuando cada vez mais, evidenciando-se as diferenças sociais e culturais. Considerando as diversas proveniências, não só de meios socioeconómicos desfavorecidos e desiguais, quanto das diferentes culturas, línguas, e etnias, diferentes das dos padrões do país de acolhimento, acentuou-se a tensão entre os sistemas educativos atuais e as propensões de globalização. Eis uma nova realidade a que a escola teve de se adaptar. Na verdade, estamos perante uma diversidade cultural que «se plantea por el de coexistir, en la escuela, diversos grupos culturales o lingüísticos, sea por una convivencia histórica e geográfica entre ellos, sea por causa de las imigraciones en la sociedad industrial» (Cabanas, 2002: 47).

Alertando para alguns perigos advindos da globalização e da diversidade, Loureiro fala das «manifestações exacerbadas de arrogância, falta de interesse pelo outro e a sua cultura, e pela incapacidade de aprender sobre aquilo que é culturalmente diverso» (Loureiro, 2002: 386); daí a importância de se «aprender a viver num espaço global e ao mesmo tempo continuar a nossa aprendizagem da diversidade» (ibidem: 389). Neste cenário, a escola desempenha um papel essencial, devendo responder às desigualdades no sentido de antecipar as respostas aos males de uma globalização sufocante e diversidade exacerbada. Àquela, pede-se que ajude a resolver a «questão da cultura, com a sua diversidade, fornecendo o facho luminoso que varre a treva do desconhecido e clareia o futuro» (Barreto, 2002: 110). Esta ajuda ganha consistência, na medida em que a escola deverá ser «o espaço fundamental para esbater tensões, ultrapassar conflitos, sanar preconceitos, criar olhares esclarecidos, fomentar ideologias tolerantes e perspetivar atuações condizentes com um paradigma humanista» (Pereira, 2004: 33).

E é neste cenário de diversidade que a «globalização da sociedade impõe que a escola confira a capacidade de pensar universalmente e agir localmente, preservando a identidade (...) [sendo] o risco da uniformização cultural (...) um risco concreto que deve ser combatido na escola e pela escola, sob pena de negarmos a educação e a cultura» (Castilho, 2002: 139). Neste sentido, o autor considera três vetores de intervenção: a) separar o problema das novas técnicas e novos métodos, do problema da conservação de “velhos conteúdos” potenciadores de referenciais históricos e culturais fundamentais; b) existir vontade política e investimento que consubstancie a mudança; c) investir em estruturas e recursos físicos com o envolvimento dos docentes. Infelizmente, a realidade da educação portuguesa tem um longo caminho a percorrer neste sentido. Neste momento, assiste-se no nosso país a uma reorganização do currículo; é esperar para ver, com a dúvida de que a perspetiva economicista da educação poderá denegrir a imagem “já turva” que já se verifica neste campo.

Também porque «a dinâmica dos fenómenos não é passível de ser isolada pelas fronteiras exatas de um determinado espaço ou momento» (Sousa, 1998: 1), é preciso considerar a tensão entre o global e o particular. É neste contexto que se fala da escola global, aquela «escola onde o ensino e a aprendizagem não conhecem barreiras de espaço e de tempo (Pereira, 2002: 221). Eis um fenómeno que coloca às escolas, aos professores e demais agentes educativos uma mudança de práticas, no sentido de as tornar mais inclusivas face à diversidade cultural.

A democratização do ensino fez emergir escolas heterogéneas, uma vez que as sociedades espelham «cada vez mais cenário de miscigenação de culturas, etnias, língua, num tempo de mobilidade intensa das populações» (Roldão, 2000: 125), conforme já referido. Naturalmente que esta nova realidade implica a adoção de políticas que respondam a tal diversidade, a uma intervenção no campo curricular considerando a gestão dos programas nacionais. Esta diversidade social e cultural existente nas nossas escolas é, segundo Freitas *et al* (2001), o eixo basilar que fundamenta a mudança curricular.

Neste contexto, coloca-se a grande questão: «o curriculum deve ser o mesmo para todos, ou (...) deve ser diversificado...?» (D’Hainaut, 1980: 61). O autor recorda Illich (1971) para fundamentar a abertura e uma maior flexibilidade da educação:

«um verdadeiro sistema educativo deveria propor-se três objetivos. A todos os que querem aprender, é preciso proporcionar acesso aos recursos existentes, e não importa em que época da sua existência. É preciso em seguida que aqueles que desejam partilhar os seus conhecimentos possam encontrar qualquer pessoa que deseje adquiri-los (...). Trata-se de permitir aos portadores de ideias novas, àqueles que querem afrontar a opinião pública, de se fazer ouvir» (D’Hainaut, 1980: 69).

Na verdade, os currículos continuam alheios às diversas identidades socioculturais locais, contribuindo, desse modo, «para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, de criação de desigualdades» (Sousa, 2004: 143). Naturalmente que isso pressupõe um reajuste do currículo nacional, no sentido de um “currículo diversificado” que realce essa tal cultura também diferenciada. Face à diversidade do público escolar, argumenta-se em prol desse reajuste: «um currículo que se destinava a uns poucos (...) agora é um currículo para todos, o que implica reajustes e mudanças» (Hernández e Ventura, 1998: 42). No dizer de Pacheco, essa diversificação deverá estar consubstanciada numa «modificação referenciada, em termos (...) de um projeto curricular que se pretende direcionado para o sucesso dos alunos» (Pacheco, 2000: 15). Neste âmbito, o contexto atual não poderá ser visto sob a égide da “uniformidade e/ou homogeneidade”, mas ele é útil «na medida em que sugere uma nova conceção na diversidade de respostas locais, regionais e nacionais» (Leite, 2002: 93), o que pressupõe uma proposta curricular global e integradora, proposta essa que deverá considerar «as características do mundo em que vivemos e das sociedades que nos rodeiam, mas também tem de ter em conta realidades locais» (ibidem: 93).

Na mesma linha de pensamento, Alonso entende que o currículo deverá remeter para práticas educativas coerentes, num entendimento de integração, transversalidade e continuidade (Alonso, 1999: 145) e, acrescentamos nós, que considere «a maneira como os indivíduos atribuem significados aos conhecimentos e ao mundo que os rodeia» (Tomlinson e Allan, 2002: 28). E a escola é chamada a considerar estas questões mais

individuais e a desenvolver os talentos, considerados por Delors (1998), uma grande riqueza das sociedades humanas, até porque:

«pensar a diversidade é interpretar a pluralidade, é interrogar pelo lugar que essa pluralidade implica no contexto de uma educação multicultural. Dialogar com a diversidade é ter consciência de que o outro não pode ser eduzido à lógica do mesmo (...). É compreender a necessidade de preservar o outro nas suas diferenças e na sua dignidade como pessoa. É liderar o ouvido na escuta do outro, no comum e no diferente» (Pereira, 2004: 28).

Esta questão da diversidade está no centro da maioria das iniciativas de política educativa dos últimos tempos. A revisão curricular do ensino básico, realizada em 2001, está profundamente envolvida nesse sentido, considerando a necessidade de «responder aos desafios à crescente diversidade no sistema educativo (...) no contexto de uma Europa culturalmente heterogénea e de cidadanias» (Cardoso, 2005: 30). Neste sentido, «globalmente, o currículo e todas as disciplinas e unidades temáticas podem ser tratadas através dos conteúdos e dos processos, em perspetiva multicultural», [caracterizando-se] (...) mais pelas atitudes do professor face ao currículo oficial e ao ambiente escolar do que pelos conteúdos» (ibidem: 46/49). O currículo é, assim, o fruto da adequação, pelo professor, do currículo nacional à diversidade dos alunos, ponderando os diversos ritmos de aprendizagem e propiciando a partilha cultural.

Na visão de Yman (2000), além das mudanças no currículo, a escola poderá gerir as necessidades dos alunos culturalmente diferentes mediante medidas específicas inerentes à prática de ensino. Neste sentido, defende que os professores deverão promover a interação com as diversas culturas presentes na sala de aula no processo das suas práticas de ensino. «À medida que a globalização do saber e da cultura tende a tornar os currículos mais homogéneos e indiferenciados, mais premente se torna a valorização da diversidade cultural» (Fernandes, 2000: 132). No entanto, esta visão não é consensual.

«Par les uns, la diversité des élèves est pensée comme handicap, écart à la norme: à côté des classes «normales» pour les élèves «normales», il faut créer des structures d'éducation spécialisée... Par les autres, la diversité est posée comme culturelle, donc légitime, et l'école doit la prendre en compte dans une pédagogie différenciée. C'est par là, comme diversité culturelle, ou plus exactement interculturelle, que fut reconnue pour la première fois comme légitime et progressiste la prise en considération de la diversité des élèves para l'école» (Charlot, 1994: 33).

E como articular posições desta natureza com a necessidade do ajustamento das instituições educativas à diversidade? Não deverão estas próprias reconhecerem que a diversidade constitui uma enorme riqueza pedagógica? É que «a crescente diversidade social e cultural do público escolar constitui um dos desafios centrais da gestão curricular» (Campos, 2004: 11). Daí a «necessidade de se adaptar aos patrimónios socioculturais de pertença dos alunos e de se organizar no sentido de providenciar uma educação de qualidade para todos, objetivo que não se poderá atingir se continuar a reger-se pela homogeneização de culturas» (Fernandes, 2000: 131).

Face às ideias expostas, cogitar a diversidade é interpretar a pluralidade, é interrogar o lugar que esta implica no âmbito de uma educação multicultural. E aqui, a compreensão da necessidade de preservar o outro nas suas diferenças e na sua dignidade enquanto pessoa, é fundamental. Mas, fará sentido um currículo multicultural?

Numa reflexão sobre a questão dos currículos multiculturais, foi dito: «a educação formal nasce quando as sociedades começam a sentir a necessidade de transmitir heranças culturais» (Marques, 1999: 73). Na visão do autor, esta situação exigiu a criação de elites capazes de conservar os feitos que as gerações foram construindo, e a verdade é que é esta dinâmica que faz a História, que faz com que em cada geração, a vida dos indivíduos não fique pelo eterno retorno. «É que todas as grandes civilizações têm o seu cânone [e] o cânone ocidental foi criado graças a mais de 5000 anos de grandes criações artísticas, filosóficas, científicas, literárias, técnicas e políticas» (ibidem: 73). De facto, ocorreram no mundo matrizes civilizacionais diversas e tendo cada civilização a sua matriz cultural específica, vai tentar conservar a sua identidade, ainda que em diálogo com as outras. Cabe, assim, «à escola e ao currículo expressar a matriz civilizacional a que pertence e deve fazê-lo sem pudores» (ibidem: 74).

Ainda que se constate uma diminuição da homogeneidade cultural da sociedade portuguesa, a verdade é que Portugal é dos países da União Europeia com menor percentagem de populações afastadas da sua matriz cultural. Então, a resposta adequada passaria pela defesa «de uma educação cultural, que, por ser eminentemente cultural, se

revela na abertura às outras culturas, num diálogo intercultural (...) [sem] as hostilizar» (ibidem: 75), de modo que da diversidade cultural se construa uma “sinfonia” curricular.

Quem sabe se os “fazedores do currículo”, que neste momento estão a trabalhar na reorganização curricular em Portugal, tenham em consideração estas questões? A ver vamos...

Em jeito de síntese, afirma-se que a globalização caminha de mãos dadas com a diversidade; no entanto, não podemos consentir que nos faça perder a nossa identidade cultural, e aqui, a escola tem um papel central. À escola do presente e do futuro exige-se um currículo cultural que, por ter este carácter, tem de assumir a interculturalidade, sem negligenciar o espaço para a livre expressão cultural dos alunos, tanto nas suas diferenças, quanto nas suas semelhanças.

CAPÍTULO 3 – O CURRÍCULO E OS CONTEXTOS REGIONAIS: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Sumário

Na última década do séc. XX assistimos a profundas mudanças que abrangeram as várias esferas (sociais, políticas, económicas e culturais) e que, naturalmente colocaram o sistema educativo numa posição de redefinição dos seus propósitos, considerando a necessidade de uma resposta adequada à diversidade de público, à pressão social e à própria expansão do ensino. Com a escola de massas, associada a tais mutações, pedia-se uma maior eficácia aos sistemas educativos. É neste cenário que se enquadram as alterações nas políticas educativas e curriculares, cuja configuração caracteriza-se por uma ação mais centrada na escola, nos agentes educativos locais, numa perspetiva mais estratégica, mais autónoma e mais contextualizada. Neste entendimento, contextualizamos, do ponto de vista político-educativo, as alterações curriculares que consubstanciam tais desígnios, abordando as transformações sociais e massificação do ensino, as ideologias político-educativas subjacentes, as reformas e a descentralização das políticas curriculares.

3 – Analisando as políticas e as práticas educativas/curriculares

3.1 – As modificações sociais e a massificação do ensino

A educação, enquanto veículo transportador de culturas e valores, tem como missão, criar entre as pessoas enlances sociais que tenham origens em referências comuns, assumindo-se deste modo, como um espaço de socialização (Delors, 1998), fazendo da diversidade um fator positivo de compreensão mútua, quer entre indivíduos, quer entre grupos. Talvez seja por isso que em muitos países, o estudo das políticas educativas seja uma tendência das políticas contemporâneas (Pacheco, 1999), constituindo, assim, um importante objeto de investigação, quer para os sistemas políticos e económicos, quer para os sistemas sociais educativos.

De facto, a democratização do ensino, entendida como o direito à igualdade de oportunidades, no sentido de cada um beneficiar dos bens sociais e culturais existentes, «reflete a aspiração da Humanidade a um mundo mais justo onde os direitos de cada homem sejam plenamente garantidos» (Gaspar, 2003: 19). Tais ideais viriam a inspirar as revoluções americana e francesa do séc. XVIII. Baseando-se em Dewey (1916), aquela autora refere:

«Uma sociedade que procura assegurar a participação nos seus bens de todos os seus membros em termos equitativos e que prevê reajustamentos flexíveis das suas instituições através da interação de diferentes formas de vida associativa é, tanto quanto é possível afirmar, democrática. Uma tal sociedade deve ter um tipo de educação que dê aos indivíduos um interesse pessoal nas relações sociais e no seu controlo e os hábitos de pensamento que assegurem as mudanças sociais sem introduzir desordem» (Gaspar, 2003: 20).

Neste discorrer de ideias, as aspirações de liberdade e democracia preconizados por Dewey, só ficariam completos se a educação proporcionasse a todos, aptidão para participar na construção da sociedade democrática. Para tal, a escola deveria dar a todos as competências essenciais para poderem ter uma participação efetivamente na vida social.

Todos estes ideais serviram de suporte e orientação à organização dos sistemas educativos modernos, sendo ainda, marcadores evidentes na avaliação do processo de democratização na educação, e que levaram à alteração da imagem dos espaços educativos – o surgimento de escolas, um pouco por toda a Europa, com o objetivo de retirar das ruas os filhos dos trabalhadores. «A escola que tinha sido criada apenas para elites, foi, lentamente, alargando a sua base de recrutamento e clientelas sociais diversas que a foram transformando numa escola de massas e de contacto entre grupos de diferentes culturas» (Leite, 2003:12).

Recuando no tempo, a história revela que no final do séc. XIX assistiu-se a grandes transformações sociais, consolidadas com expansão da indústria do algodão (anos 30), e o desenvolvimento, em grande escala, decorrente da implementação da rede de transportes, que levaram ao questionamento dos conteúdos de ensino. Esta nova realidade também se refletiu na escola, tornando-a dependente dos andamentos da indústria e

tecnologia - «tratou-se de uma era que poderá ser descrita como sendo “de elevado grau de industrialização”, na qual “duas alterações (...) se fizeram sentir. (...) A urbanização (...) [e a] “emergência de extremos sinais de riqueza» (Paraskeva, 2007: 41). Por outro lado, as deslocções em massa para as cidades também vieram acentuar os problemas sociais, «impulsionados com a integração da mulher no mundo do trabalho e a incapacidade material das famílias» (Sacristán, 2001: 31).

Assim, o desenvolvimento da indústria e a desruralização fizeram emergir a necessidade de uma mão de obra mais qualificada, capaz de responder aos conhecimentos técnicos exigidos (Gaspar, 2003), questionando-se os conteúdos de ensino. Os cânones da industrialização, as condições económicas e a emergência do controle da imigração moldaram as transformações sociais, originando a necessidade do ensino ser repensado, levando a profundas mudanças no papel da educação. Por isso se diz que «a escola foi moldada de forma a ir ao encontro das necessidades da indústria, valorizando virtudes como a perseverança, a pontualidade, a lealdade e a obediência» (Paraskeva, 2007: 42).

Mas, foi a Segunda Guerra Mundial (1939/45) que marcou profundamente a expansão dos sistemas educativos na maioria dos países europeus. O argumento de que a educação seria basilar para a reconstrução e o desenvolvimento dos países, articulada

«à ideia de que o Estado deveria assumir a tarefa de (re)organizar um sistema de ensino que proporcionasse uma escolarização de base a toda a população (...) aspetos vinculados à origem do estado liberal e à génese dos sistemas educativos ocidentais em finais do séc. XVIII e princípios do séc. XIX, veem-se agora reforçados e são reconhecidos como elementos preponderantes a ter em consideração» (Morgado, 2003: 39).

Neste contexto, na década de 50 registaram-se grandes investimentos no âmbito dos sistemas educativos, tanto na (re) construção, quanto na difusão e desenvolvimento, principalmente em países europeus. No período pós guerra, os sistemas de ensino caracterizam-se «pela sua expansão quantitativa, pela abertura a novos públicos e pela sua contribuição para o desenvolvimento de novos estilos de organização política e social» (ibidem: 40).

Esta ideia é explorada por Stoer do seguinte modo: «entre os anos 1950 e 1960 ocorreu o maior aumento (...) do número de alunos que frequentaram as escolas técnicas; [o que] (...) reflete a necessidade sentida pela indústria de um maior número de técnicos e trabalhadores especializados» (Stoer, 1986: 51). O acesso igualitário à educação seria uma estratégia central, não só para a afirmação dos regimes democráticos, mas também para o progresso social desejado, ou seja, na educação via-se um instrumento para preparar melhor os trabalhadores e, conseqüentemente, para a melhoria da sociedade (Sacristán, 2001).

Ao ser alargada à população em geral, a educação era vista como um direito de todos os cidadãos. Tal direito foi considerado em 1948 na Declaração Universal dos Direitos do Homem, ao deliberar no seu 26.º art., ponto 1: «toda a pessoa tem direito à educação». Também o Pacto Internacional sobre os Direitos económicos, sociais e culturais faz tal recomendação: «os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação» (Unesco, 2000: 22). Em 1986, a LBSE (Lei n.º 46, de 14 de outubro) também faz menção a tal direito: «todos os portugueses têm direito à educação e à cultura (...) É da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino».

Em termos políticos, a tomada de consciência do direito dos indivíduos à educação, à habitação, às pensões, justificou a intervenção do Estado para garantir esses serviços, afirmando-se o Estado-providência (Morgado, 2003). A ideia da educação entendida como um serviço que ajudaria no progresso económico e na igualdade de direitos, a par dos grandes investimentos que se faziam em vários países, bem como a explosão demográfica ocorrida na época, levariam a uma grande procura daquela; a expectativa de melhores condições de vida pela possibilidade de aceder a melhores empregos levaria à massificação dos sistemas educativos.

No final dos anos 60, o aumento das migrações e as tensões exercidas pelos movimentos de defesa dos direitos humanos, levaram à necessidade de se repensar as políticas educativas em relação àqueles grupos, emergindo assim novos modelos de escola e de integração. Por outro lado, os movimentos políticos, ideológicos e sociais reclamavam o direito à igualdade de oportunidades. De facto,

«se os anos 50 e 60 esclareceram e aprofundaram a ligação entre educação e desenvolvimento industrial (em termos de modernização), os anos 70 tornaram clara a ligação entre democracia e educação enquanto forma de escolarização baseada na comunidade e [na ideia de] que a educação, e mais geralmente, a cultura, desempenha um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática e (...) que para o ensino ser democrático tem de ser participado e igualitário» (Stoer, 1986: 201-202).

Não obstante, a possibilidade do acesso à educação por todos não constituiu um indicador da igualdade de oportunidades ao nível do sucesso escolar. As desigualdades culturais do país de origem continuaram a demarcar os percursos escolares, condicionando a sua qualidade. Face a esta realidade, a democratização do ensino operacionalizava-se mediante a criação de mecanismos de compreensão de tais desigualdades, sistematizados nas políticas educativas a partir dos anos 70. A preocupação com o sucesso educativo, numa perspetiva de desenvolvimento individual de todos, passou a ser uma preocupação decorrente da democratização da educação. Os sistemas educativos eram vistos como são os pilares essenciais para a edificação de uma sociedade mais justa, um vetor «por meio do qual todas e cada uma das pessoas levam adiante a conquista dos seus direitos, assim como os das comunidades e povos no seio dos quais vivem e trabalham» (Santomé, 2006: 99).

Em Portugal, e apesar da expansão educativa verificada em meados da década de sessenta, a Revolução de abril de 1974 demarcou, expressivamente, tal expansão. Portugal, que até então era visto como um dos países mais monoculturais da Europa, com o nascimento da democracia e com a projeção de novas políticas, abre-se ao Mundo, em particular à Europa. Com a integração na Comunidade Europeia em 1986, Portugal «foi perdendo o estigma de país de emigração para se tornar num país de acolhimento, quer para refugiados, quer para trabalhadores migrantes, acabando por originar uma nova realidade demográfica» (Pereira, 2004: 68).

Na sequência daquela Revolução, o sistema educativo deveria responder à mudança social preconizada, «assegurando a igualdade de oportunidades de todos no acesso ao ensino» (Gaspar, 2003: 11), assim como, a formação de cidadãos para uma sociedade democrática (Stoer, 1986), numa escola

«que aceite (...) a diversidade social e cultural e assuma a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar, considerando que esta escola seria a tradução da concretização dos ideais de uma democracia participada e que interpretam a igualdade de oportunidades já não apenas em termos de acesso à escola, mas também de sucesso» (Leite, 2003: 18).

Considerando tais desafios, será o sistema educativo capaz de corresponder eficazmente, quando os objetivos que estiveram na origem não vislumbraram tais cenários? Sendo «o acesso à educação (...) um dos melhores instrumentos para a sua propagação e implementação» (Santomé, 2006: 99), consideramos que só uma Escola curricularmente inteligente (Leite, 2003) é capaz de responder aos desafios com que se defronta.

3.2 – A crise dos sistemas educativos

No período do pós-guerra a educação era vista como um direito social de toda a população, cabendo ao Estado assumir os meios para a sua concretização efetiva. Daí que em vários países ocidentais se registasse, até meados dos anos setenta, um período de grande centralismo, no âmbito dos sistemas educativos, servindo a função educadora do Estado, em detrimento da participação democrática dos professores e alunos nas decisões relacionadas com a educação. Neste contexto, na década de setenta os sistemas educativos começaram a manifestar sinais de debilidade. A par destes sinais, a crise petrolífera de 1973 também antevia uma recessão económica que viria a afetar vários países (Morgado, 2000). Decorrente daquela crise, o Estado providência começou a espelhar alguma fragilidade, traduzida na redução dos gastos que vinha fazendo com a educação. Apesar de se terem registado outros fatores - culturais (maio de 68) com a revolta estudantil, políticos e tecnológicos, que configuram um novo modelo de sociedade - o especto económico teve um grande papel no desenrolar da situação.

Posteriormente, a queda do muro de Berlim viria expressar a crise dos parâmetros habituais de definição das identidades políticas e ideológicas. Esta foi uma crise teve as suas repercussões no campo educativo, esbatendo as certezas do passado, que «já não [eram] suficientes para definir uma orientação político-educativa adequada aos objetivos de democracia e equidade na distribuição do conhecimento» (Tedesco, 2008: 14).

Estávamos perante uma mudança em vários quadrantes: novas formas de organização social, política e económica, apelidada de terceira vaga (Toffler, 1984). Também o aumento dos gastos com a educação, o aumento da procura de títulos escolares, o aumento do abandono escolar, a explosão demográfica e os problemas económicos concorreram para aquela crise (Coombs, 1986).

Já em 1967, numa Conferência Internacional acerca da “Crise Mundial da Educação” ocorrida no estado da Virgínia, dizia-se: «os sistemas educativos se tinham desenvolvido e modificado mais rapidamente do que nunca (...) adaptando-se com demasiada lentidão ao rápido compasso dos acontecimentos a que se encontravam circunscritos» (ibidem: 10). Aquela obra³ consistiu numa importante crítica às reformas efetuadas nas décadas anteriores, assinalando uma crise que se generalizara aos sistemas educativos consubstanciada na brusca «elevação das aspirações populares ao ensino, (...) [agravada pela] aguda escassez de recursos (...) a inércia inerente aos sistemas de ensino (...) [e] da própria sociedade» (Coombs, 1986: 21).

Estávamos perante novo modelo de sociedade que imponha aos sistemas educativos novos desafios. Questionava-se o cumprimento das finalidades e objetivos da educação que a sustentavam, especificamente as igualdades sociais e económicas. Morgado (2003) reforça que o enorme crescimento educativo resultou numa crise muito séria fruto do aumento do número de alunos e pela urgência de novos objetivos requeridos pelas novas exigências laborais e da economia. E a este propósito, Torres acrescenta: «tudo aquilo que acontece nas instituições escolares está dominado e subordinado à esfera económica (...). Os lugares de trabalho nas empresas capitalistas que impõem o seu modo de atuação às escolas» (Torres, 1995: 71). Eis o que se espera da escola! E aqui cabe a ideia de currículo como uma arena onde se jogam interesses, conforme já dissemos. Neste estendal de perspetivas, concordamos com Delors *et al*, quando defendem que a educação deverá responder «aos desafios da sociedade da informação (...) [adaptados] às exigências do nosso tempo» (Delors *et al*, 1998: 59).

Ora, os anos oitenta vieram acentuar aquelas mudanças, resultantes de novos cenários económicos, culturais e sociais, colocando em causa a eficácia e a qualidade da educação

³ *Crise Mundial da Educação*.

(Correia, 2000). Aliás, esta chamada de atenção tem constado de relatórios internacionais (Sacristán, 2008), que vêm referindo a falta de eficiência dos sistemas educativos.

Em Portugal, com 25 de abril de 1974, e como já foi referido, assistia-se à generalização da instrução pública, vista como a solução para os problemas resultantes da ditadura política e do atraso do desenvolvimento económico. Não obstante, o acesso à escolarização pelas massas, passados alguns anos, deixou «de ser a esperada solução para passar a fazer parte dos problemas da sociedade» (Cabral, 2002: 67).

Todos estes indicadores conduziram à constatação do fracasso da igualdade de oportunidades da democratização. Baseando-se em Bondieu e Passeron (1977), Morgado (2003), refere que as políticas educativas liberais se cingiram basicamente a intervenções de ordem material e do tipo quantitativo, enquanto os grandes elementos que diferenciam os estudantes são de ordem cultural, ou seja, de tipo qualitativo. Segundo aqueles, a reprodução da estrutura de classes sociais de hoje, efetua-se com a ajuda da escola, quando seleciona e impõe como única, a cultura da classe que domina, o que vem dar consistência à ideia de que «a dinâmica do currículo não se processa toda ela num vazio, mas sim envolvida por um conjunto de características políticas e culturais» (Sacristán, 2008: 41). Neste entendimento, o currículo (os conteúdos curriculares) serve para legitimar o poder e a cultura valorizados pela classe dominante na sociedade.

Mas, a escola não pode ser simplesmente um espaço de propagação. A sua função social torna-a um parceiro por excelência, a esse nível, congregando três vertentes: a função transmissora, considerando que reproduz a sociedade na qual está inserida; a função transformadora, uma vez que deve contribuir para a transformação e desenvolvimento do aluno; a função compensatória, uma vez que tenta compensar as deformações sociais (Morgado, 2003). Ora, nesta linha de raciocínio, a escola é entendida como «uma instituição onde ocorrem intervenções geradoras de mudanças, ou seja onde se desenvolvem estratégias que fazem dos atos de ensinar e aprender não apenas um meio de reprodução mas também de produção e transformação social» (Leite, 2002: 15). Em nosso entender, o ideal seria que a escola tivesse um pouco das três funções referidas, convergindo para um polo social equilibrado, com objetivos bem definidos, de formação

e também de integração da população estudantil, possibilitando a aquisição de uma visão ampla da vida.

Todavia, algo está a mudar nos últimos anos. A crise da educação já não é o que era, pois já não se trata da insatisfação face ao incumprimento dos objetivos assumidos. Trata-se de não se saber «que finalidades ela deve cumprir, nem para onde deve (...) orientar a sua ação» (Tedesco, 2008: 18); apesar dela não ter mudado estruturalmente, «continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinham estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado» (Roldão, 2000a: 125).

Em finais do séc. XX a escola acolhe todos os alunos, independentemente da sua origem ou posição social – é um facto! Mas na verdade, todos são diferentes: na posição socioeconómica (repercutindo-se em termos de práticas culturais); nas sociedades diferentes, decorrente da mobilização e conseqüente miscigenação de culturas, raças, línguas; nos mecanismos operantes e códigos de comunicação distintos relativamente ao código da cultura escolar dominante. Eis o que, no dizer de Roldão (2000a), fundamenta as tensões presentes no âmbito do funcionamento e estrutura dos sistemas educativos.

Diz-se: «aquilo que nos é próprio, constrói-se (...) a partir da definição e relação com o diferente» (Tedesco, 2008: 103). Daí que as estratégias de socialização por parte da escola se defrontem com a pertinência de definir os elementos face aos quais estabelecerá uma postura de oposição, e os que manterá uma posição neutra.

Tradicionalmente, a escola atuava numa perspetiva universal, apresentando-se como neutra, considerando fatores basilares de diferenciação cultural. Esta neutralidade ancorava-se naqueles fatores pertencentes à família ou ao estatuto de estrangeiro. O conceito de nação e a mobilização social possibilitavam essa neutralidade em relação às origens da classe, cultura ou etnia (Tedesco, 2008). Neste sentido, o desafio de fragmentar os particularismos, concedia à neutralidade relativa da escola um cunho ativo, levando a que se intensificassem os debates sobre o laicismo escolar em muitos países ocidentais.

Face ao exposto, depreendemos que a crise do Estado-Nação, assim como as grandes dificuldades em garantir as expectativas de mobilidade social, e ainda, as alterações sociais inerentes ao processo de modernização colocaram em causa o esquema de compromisso e neutralidade, vieram colocar à escola duas tensões: «a tensão entre o autoritarismo das exigências identitárias e o caráter liberatório das propostas universais (...) [e] a tensão entre a uniformização das propostas universais e o respeito pelas diferenças» (Tedesco, 2008: 103). Eis uma visão cuja proposta democrática requer o assumir de uma abertura ao universal, partindo de uma identidade própria, considerando, paralelamente, a opção impositiva das identidades fechadas sobre si mesmas e a opção de uma abertura acrítica, considerando mensagens uniformes.

3.3 – Discursos educativos contemporâneos: a propósito das políticas educativas e curriculares

A política curricular é entendida como o conjunto de leis e regulamentações propensas a prescrever sobre o que deve ser ensinado nas escolas (Pacheco, 2000, 2002, 2005; Morgado, 2000). Não obstante, a influência que o Estado assume no currículo revela que a política curricular, resultado de uma política governamental, vai mais além do esboço de ideias autoritárias sobre o currículo. Por sua vez, «os professores e as escolas possuem também um papel autoritário de influência nas políticas curriculares ainda que, por vezes, dissimuladamente» (Morgado, 2000: 57).

Em termos políticos, até meados aos anos 70, na maioria dos países ocidentais, registou-se um período de grande centralismo. Havia um controlo pelo Governo, dos sistemas educativos, cujo papel principal era servir a função educadora do Estado, em que a participação dos professores e dos alunos na resolução dos problemas educativos não era considerada. Aquelas políticas centralizadas

«que estariam na base de um conjunto de reformas educativas impostas pelo poder central a todo o sistema, acabaram por gerar autoritarismo, conformismo e uma tendência comum para a uniformizar o ensino e a formação. A escola vai-se tornando cada vez mais dependente das diretrizes emanadas pela administração educativa e converte-se num espaço propício para a aplicação das políticas educativas definidas a nível central. Os professores limitam-se a cumprir

normas e a executar os programas prescritos para cada disciplina e ano de escolaridade, prevalece o interesse pelos produtos (...) em detrimento (...) dos processos (...) e da seleção dos conteúdos» (Morgado, 2003: 56-57).

Tais políticas resultaram na formação de sistemas educativos rígidos, uniformes e burocráticos, em que prevaleciam critérios de ordem administrativa e burocrática em detrimento dos de natureza pedagógica, enfatizando a ideia instrumental da educação. Estávamos perante modelos pedagógicos direcionados mais para a transmissão de conhecimentos e para os resultados, estimulando uma atitude passiva de recetividade, em detrimento da construção de um cidadão autónomo, com uma postura crítica e reflexiva. Toda esta situação levaria a que, paulatinamente, a escola fosse relegando para segundo plano, ou simplesmente ignorando, os contextos em que ocorre a ação educativa.

No caso de Portugal, o cenário não foi muito diferente. Assistiu-se a um Estado centralizador, que num primeiro momento atuava em prol do “contexto social” e, posteriormente, em favor da “centralização do serviço”, tanto no âmbito do desenvolvimento, quanto da democratização (Formosinho e Machado, 2000). Esta centralização, que continuou com o regime do Estado Novo, viria a se direcionar posteriormente, com a conjuntura económica mais favorável e aumento demográfico, mais para o desenvolvimento da economia e da cultura. A Reforma de Veiga Simão (Lei 5/73 de 25 de julho), ao possibilitar que na escola, o professor e os alunos ocupassem espaços de participação, expressava essa intenção. Esta lei viria a demarcar o início do processo de mobilização dos anos setenta, observando-se uma evolução global bastante positiva (Formosinho e Machado, 2000).

Pode dizer-se que a educação, entendida como um processo complexo, exige um vasto leque de recursos e meios que lhe confirmem consistência e operacionalidade. Esta operacionalidade é consubstanciada num percurso planificado através de políticas educativas. Mello refere-se a tais políticas como «um espaço de negociação das procuras e aspirações sociais em face da educação e de gestão das ações e programas pelos quais é (...) desejável concretizar os objetivos que esses requerimentos sociais impõem à instituição escolar» (Mello, 2002: 69).

Para alguns autores (Kemmis, 1998; Sacristán, 2000; Mello, 2002), as políticas educativas têm como objetivo orientar especificamente a educação considerando as ações anuídas, as quais autenticarão a educação. Neste pressuposto, assume-se o papel socializador da educação, e, assumir a visão social da educação pressupõe considerar objetivos específicos que reflitam as prioridades das políticas educativas. Deste modo, «qualquer análise do fenómeno educativo assume (...) um cariz social e político» (Morgado, 2003: 37).

Para um melhor entendimento das políticas de educação, D'Hainaut (1980) sugere a sua análise a dois níveis: no das intenções declaradas, presentes em textos, legislação, discursos políticos, e no que se faz realmente. No dizer de Sousa, «trata-se (...) de um processo de planificação, realização e avaliação, semelhante ao que o professor utiliza no seu dia a dia, com os planos a longo, médio e a curto prazo» (Sousa, 2009: 103). E clarifica: a declaração de intenções remete à planificação de cenários, apoiada na análise em documentos legais produzidos para o efeito (Leis de Bases, Despachos, Decretos, Programas do Governo), assim como em discursos ou entrevistas, sujeitos a análise de conteúdo categorizadas (Bardin, 1995), estando, a sua concretização, dependente das condições estabelecidas para tal monitorização sistemática. Daí a importância do professor «ter o seu espaço de autonomia que lhe permita, com uma base sólida de conhecimento e cultura alargada, tomar também decisões que incidam na esfera socioétnica e filosófica, ou seja, na esfera da cidadania política» (Sousa, 2009: 104).

«É este olhar mais amplo e crítico que se deseja ao professor, pois a análise (...) a uma política de educação, que seja de natureza regional ou nacional, exige-lhe (...) um descentrar do seu olhar apenas para a turma, ou escola; exige-lhe um olhar mais macro, que complemente outros fatores e tendências, pressões, ou *driving-forces* que entram igualmente em cena e que não dependem apenas da sua vontade ou competência pessoal» (ibidem: 105).

De facto,

«uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado» (D'Hainaut, 1980: 42).

Recordando as ideias de Pacheco (2002; 2003), podemos afirmar que as políticas educativas refletem uma variedade de abordagens e conceitos. Considerando a sua abrangência, a emergência das políticas de educação como campo de estudo, «foi mais associada ao desenvolvimento de uma política educacional que a distintos aspetos da teoria e metodologia» (Pacheco, 2002: 2). E, considerando a sua essência menos teórica e mais política, aquelas políticas são referenciadas tanto pela descrição de conceitos, quanto pela subjetividade dos seus pressupostos. Assim sendo, a noção de políticas poderá ser entendida na perspectiva de Scribner e Englert, 1977 referidos por Pacheco: «como o conjunto de interações que influenciam e determinam a alocação autoritária e valores» (ibidem: 21).

Também Morgado (2000) reforça que a política educativa emerge do resultado de um conjunto de seleções levadas a efeito num quadro plural de valores sociais (ideológicos, culturais, filosóficos, económicos, religiosos), o que denuncia as prioridades sociais asseguradas através da escola. Assim sendo, uma política educativa é

«a tradução operatória de intenções, em opções e em prioridades, é uma realidade tangível que existe ao mesmo tempo nos textos e nos factos. É pois, um ponto de entrada no *curriculum*, que tem o mérito de ser operacional e, na medida em que é possível a este nível, de ser objetivável. É também a resultante manifesta das pressões e das tendências que se exercem mais ou menos confusamente sobre a ação educativa, a filosofia, a política e as necessidades. É assim, o centro de gravidade dos fatores que determinam a educação (...). Por outro lado, a política educativa (...) é o critério último de avaliação funcional da educação e (...) permite avaliar os alvos a um nível mais objetivo e mais operatório que o dos juízos de valor» (D'Hainaut, 1980: 31-32).

Deste modo, a política educativa não poderá ser entendida unicamente nos factos isolados, mas antes, como um sistema de uma cultura (Pacheco, 2002), integrada no macrossistema social (D'Hainaut, 1980). Então, «a política educativa resulta de um conjunto de secantes e tangentes que se cruzam ao nível macro, fenomenologia esta que, por processos de seleção/rejeição, clarifica um quadro orientador básico, gênese de toda a proposta educativa» (Morgado, 2000: 56), sendo o ponto privilegiado para a entrada no currículo (D'Hainaut, 1980).

Considerando a igualdade/desigualdade e homogeneização/diversificação - contextos que se impõem ao sistema educativo atual - no ponto de vista das políticas educativas atuais, Pacheco (2002) identifica 4 possibilidades: a) uma política curricular e homogénea – desejo de igualizar os alunos considerando as exigências políticas e sociais da não discriminação; b) uma política curricular igual e diversificada – igualdade percebida como elemento de legitimação social e diversidade, vista como um conjunto de caminhos conducentes à igualdade; c) uma política curricular diversificada e desigual – a diversificação é um pré-requisito para a desigualdade, impulsionada mediante a pretensa qualidade do sistema -; d) uma política curricular homogénea e desigual – deverão ser dadas a todos os alunos as mesmas condições de igualdade, uma vez que a diversificação constitui o prolongamento de desigualdade recorrente da prescrição integral do currículo.

Não obstante a importância destas partilhas de Pacheco - um grande estudioso das questões ligadas ao currículo – o Estado continua com um grande poder em termos de decisão no que diz respeito à Educação. «O currículo vive assim, permanentemente determinado por um conjunto de opções educativas em que o Estado, mais que os professores e as escolas, através dos seus mecanismos para regular a escolarização e o currículo, coloca em prática a sua própria visão da natureza e das funções da educação» (Kemmis, 1988: 45). Deste modo, tanto a escola quanto o currículo, continuam a ser vetores de grande controlo pela administração central, considerando as políticas educativas que determina.

3.4 – Territorialidades curriculares

Na educação, confluem todas as grandes aspirações e «sonhos milenares da Humanidade, que permitam realizar missões democráticas da sociedade, eliminar os efeitos debilitantes da pobreza e criar fundamentos tecnológicos e científicos em ordem a uma riqueza social cada vez mais justa» (Popkewitz, 1988; cit. por Morgado, 2000: 59). Por isso, a sociedade política, consubstanciada nesta noção de senso comum, ao ver que o sistema educativo é sensível a esta expectativa, direciona o seu discurso para a “Reforma”, tentando dissimular as suas contradições.

Refletindo acerca dos aspetos essenciais no âmbito das políticas curriculares, Pacheco (2002) salienta a questão da determinação das decisões na administração, na escola e na sala de aula, numa clara definição das balizas entre as dimensões de localização (central e local), do poder e de assunção ao poder (responsabilidade política ou profissional). Deste modo, a política curricular não se traduz apenas numa decisão central, consubstanciada por parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação do currículo; ela é decidida e aplicada «num conjunto complexo de relações entre a escola, a experiência individual e vida pública, (...) num espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses» (Pacheco, 2002: 19), não podendo esgotar-se no momento normativo.

Neste entendimento, o estudo das políticas curriculares poderá ser feito a partir de diferentes abordagens, situadas, ora no lado da «racionalização ou prescrição, ora no lado da interpretação ou da análise crítica» (ibidem: 27) – modelo das racionalidades técnicas e modelo das racionalidades textuais, respetivamente. O primeiro modelo integra-se no *rationale* Tyler, «quicá um dos mais fortes parâmetros para a referenciação das políticas curriculares na medida em que se constitui num marco indelével tanto para a definição dos contextos de decisão como para a organização das práticas curriculares» (ibidem: 29).

Eis uma visão tecnicista do currículo, onde a tomada das decisões políticas realiza-se a nível macro, tendo a administração central o papel centralizador. Neste caso, a função das escolas e dos professores seria implementá-lo, não tendo qualquer papel na decisão política. O currículo seria, deste modo, um produto oferecido, não havendo lugar à sua compreensão, interpretação e transformação. Por seu lado, o modelo das racionalidades contextuais ganha consistência com os trabalhos no campo da teoria social crítica e com os contributos do pós-modernismo e pós-estruturalismo, e reclama a necessidade urgente de uma teorização curricular crítica. Neste contexto, Apple (1999) refere a pertinência da análise do currículo na perspetiva teórica do pós-estruturalismo com princípios da subjetividade, princípios esses, que não dão sentido à ação humana.

É à nossa realidade social, cultural e educativa, que o terreno das mudanças e das reformas da educação pertencem; não ao domínio técnico. Neste sentido, é preciso questionar que tipo de sociedade, de professores e de escola pretendemos (Escudero, 1988), e a

sociedade, ao definir o que pretende da escola, ao clarificar que tipo de indivíduo quer formar, ao enunciar valores e saberes, está a perspetivar questões de natureza curricular (Machado e Gonçalves, 1991).

Na visão de Morgado (2000), não é fácil entender a ação educativa como um processo social, sem lhe atribuirmos objetos que reflitam as opções ou prioridades das políticas educativas que num determinado momento se afirmam. É importante, de igual modo, considerar o contexto histórico no qual decorreu esse percurso, e aqui, a evolução cronológica ajudará a compreender as principais mudanças processuais no campo educativo. Conhecendo o passado, teremos mais facilidade em situar o presente e em projetar o futuro. E as políticas educativas, percebidas como o conjunto das grandes decisões levadas a efeito no campo da política do Estado, «asseguram um quadro orientador mais geral, as políticas curriculares, enquanto campo específico daquela, comportam uma série de disposições concorrentes para a sua operacionalização» (Morgado, 2000: 56).

Por outro lado, a política curricular afigura «as decisões ou determinações dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, emanadas a partir das instâncias de decisão política e administrativa (Sacristán, 1988: 129), intervindo, deste modo, tanto na distribuição do conhecimento, quanto na prática educativa. Assim, a política curricular torna-se num instrumento de ordenação e regulação do currículo, e numa via facilitadora, da intervenção do Estado na vida social. Com efeito, as políticas curriculares são o reflexo daquilo que as políticas educativas lhes ministraram que, por seu lado, são a expressão das políticas sociais emanadas do Estado.

Circunscrevendo-se ao domínio político, aquele autor salienta que a política educativa, é, regra geral, concebida pelo poder político, que «procura ou evita a participação dos cidadãos ou de grupos que os representam, e que associa ou mantém à distância os diferentes grupos diretamente interessados pela educação» (D'Hainaut, 1980: 23). Referindo-se ao produto da política educativa, caracteriza-a como «um conjunto de declarações de intenção relativas a orientações ou a valores a promover» (ibidem: 23), dispersas, muitas vezes em discursos políticos, em documentos oficiais, por exemplo.

Neste sentido, reforça a pertinência de se quebrar o discurso essencialmente político e descortinar, quer as prioridades, quer as opções subjacentes a essas intenções.

A escola é, por excelência, uma das organizações onde cada vez mais a complexidade - característica das nossas organizações foi-se expressando, acelerada pela escola de massas. No caso português, a resposta à massificação do ensino consubstanciou-se, ao nível da organização, no desenvolvimento da burocracia e no frisar do centralismo da administração escolar (Pires, 1987). Como sabemos, a escola portuguesa esteve, durante largos anos, sujeita a um grande controlo das atividades que desenvolvia, dependendo, em grande medida, da administração central. Mesmo depois de 1974, os modelos de planeamento, de decisão e de supervisão dos órgãos da administração central permaneceram intactos, relegando para a escola a função de efetivar, com todas as situações daí decorrentes, a gestão de conflitos.

Por sua vez, a globalização económica dos anos 90 reconfigurou o panorama das políticas públicas na educação, particularmente, no currículo. Se por um lado, os Estados Nacionais veem reduzida a sua capacidade de gerir as suas políticas, por outro, criam-se novas alianças, de âmbito global, bem como de outros meios de controlo e regulação. Partindo das ideias de Ball (1998), Moreira e Macedo (2002) referem que a elaboração das políticas educacionais não é harmoniosa, ainda que se oriente pela lógica predominante do mercado. As infraestruturas e as ideologias regionais, refletem as ideias advindas dos vários países, fazendo com que as políticas globais sejam «uma mistura de lógicas globais, distantes e locais» (Moreira e Macedo, 1998: 122).

Mas, se por um lado a globalização tem imposto normas universais, por outro, tem trazido à tona conhecimentos e culturas que não tinham estado presentes a nível educativo (Leite, 1996). Neste contexto, é importante que as questões curriculares não ignorem tal realidade: «no quadro dos processos de organização e desenvolvimento do currículo, ele impõe uma procura de dispositivos de atuação que tenham em conta quer as características do mundo em que vivemos e das sociedades que nos rodeiam, quer também as realidades locais» (Leite, 2002: 93).

O nosso mundo «é um mundo global em que tudo está relacionado, tanto nacional, como internacionalmente, um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas (...) estão interdependentes e onde nenhum desses aspetos pode ser adequadamente compreendido à margem dos demais» (Santomé, 1994: 31). Por isso, não podemos mais ignorar as inter-relações entre o local e o global e vice-versa. Aliás, durante as duas últimas décadas, os discursos sobre descentralização e territorialização têm marcado o destaque no discurso da política educativa, considerando a crise generalizada de legitimidade do controlo sobre a educação, pela administração central. Em Portugal, a partir do momento em que se quis tornar a escola numa instituição democrática, as críticas ao facto de ter um currículo emanado pela administração central, consubstanciado em propósitos de uniformização, ignorando os contextos locais, começaram a ouvir-se (Leite, 2005).

Marques, numa alusão ao desajustamento do currículo nacional, argumenta:

«na segunda metade da década de 90, começámos a ouvir, com crescente vigor, as vozes que pugnam pelo enfraquecimento do currículo nacional, opondo-lhe a construção local do currículo, autonomias curriculares crescentes, sob o pretexto da crescente diversidade cultural e étnica da população portuguesa ou com a justificação de que o sistema público de educação se tinha tornado ingovernável a partir do centro» (Marques, 1999: 66).

Questiona-se, deste modo, a uniformização curricular emanada pela administração central, reclamando-se a construção local do currículo. Perspetiva-se a atribuição de poderes de decisão às escolas, consubstanciada no conceito de territorialização, descentralização e recentralização (Charlot, 1994), possibilitando que «as normas definidas a nível nacional adquiram maior flexibilidade quer em relação à diversidade de situações que caracterizam as escolas e às dinâmicas próprias, quer em relação aos próprios contextos geográficos e sociais em que as escolas se inserem (Morgado, 2003: 236).

Daqui resulta a perda do consenso social que sustentou o “Estado-Educador”, a crise de governabilidade decorrente do crescimento e complexificação dos sistemas educativos e a crise do modelo pedagógico considerando a ideia de ensinar a um grupo, como se fosse apenas um aluno (Barroso, 1999).

Na década de setenta, o propósito de tornar a escola um lugar de sucesso para todos, independentemente da sua classe, estatuto ou origem, a inadequação dos conhecimentos a transmitir depressa foi identificada, tendo-se questionado o currículo “pronto a vestir, tamanho único” (Formosinho, 2007). Foi-se tomando consciência de que tal currículo «ao se dirigir ao aluno médio-tipo, o aluno abstrato, não pode de modo algum, ter em conta as especificidades dos alunos reais» (Leite, 2005: 18). Neste contexto, questiona-se a possibilidade de uma inovação curricular que pense a escola como um local de decisão curricular, tendo como principais agentes de tais decisões, os professores (ibidem).

Face ao exposto, alertou-se para a importância do movimento de descentralização não ser confundido com uma dinâmica que se limitasse a reproduzir ao nível regional as teorias burocráticas e administrativas do poder central, continuando esta a ter um controlo apertado das instituições e do pessoal educativo local. Mas, numa análise às medidas de descentralização no âmbito educativo, em Portugal, depreendeu-se que as escolas continuavam dependentes de decisões externas, o que poderá traduzir alguma normatividade.

Não que se apoie a independência total da escola e, neste âmbito, concordamos com Leite (2005), quando defende que o seu papel deverá passar pelo estabelecimento de parcerias nas decisões curriculares. Daí a importância de tornar as escolas locais de autonomia, tanto curricular, quanto pedagógica, implicando perceber a sua função como organização, onde a liberdade e a responsabilidade estão “sobre a mesa” (Nóvoa, 1992). É neste contexto que se situa a ideia de escola como uma

«instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados, pelo coletivo escolar e onde simultaneamente ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos, e através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem» (Leite, 2002: 125).

No entanto, ainda que as mudanças impostas externamente originem algumas resistências, uma vez que não envolvem os diversos agentes educativos, as escolas precisam de estímulos e de motivação extrínseca, que ajudem a romper com hábitos

enraizados que em nada abonam as situações escolares (Mello, 2002). Segundo o autor, esta realidade exige uma política educativa que promova a iniciativa e a autonomia e que reforce a diversidade, materializados num projeto pedagógico escolar, envolvendo docentes e alunos nas decisões. Estas questões estarão, certamente, no cerne dos desafios que se irão colocar às políticas educativas, nomeadamente, agilidade, flexibilidade e inteligência de atuação.

Em Portugal, a exemplo do que tem acontecido noutros países, «as soluções que mais têm ocorrido são a descentralização do sistema, a municipalização e a autonomia da unidade escolar» (Silva, 2001: 38). Tem-se também vinculado o discurso da autonomia, assim com a tentativa da institucionalização de procedimentos que tornem as escolas e os professores decisores curriculares.

Mas, falar de descentralização e de autonomia pressupõe pensar numa maior responsabilização por parte dos agentes educativos locais, que até então era da incumbência do Ministério. Com tais preceitos, assistimos «à territorialização da decisão, isto é, o reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência» (Pacheco, 2000: 143), exigindo «a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política» (Barroso, 1997: 10). Considerando a possibilidade de resposta às especificidades contextuais, o argumento que fundamenta a gestão curricular local enfatiza um currículo que promova uma formação com mais sentido e, conseqüentemente, de melhor qualidade.

De facto,

«as noções de “território” e de “territorialização” ocupam, hoje, um lugar central nos debates sobre a política educativa, por três razões principais: (...) o reconhecimento da crescente “ingovernabilidade” dos sistemas escolares; (...) a difusão das funções de educação e formação, questionando a hegemonia da forma escolar e o monopólio educativo da escola; (...) a tendencial globalização, ao nível local, da ação educativa, no quadro de estratégias integradas de desenvolvimento» (Canário, 2001: 127).

Nesta linha de ideias, a territorialização da área educativa ganha consistência uma vez que irá permitir a inclusão das especificidades locais ao nível da escola, que de outro modo seria muito difícil. Assim,

«a gestão curricular local justifica-se, portanto, para se fazer melhor do que se a opção fosse a centralização e a uniformização curricular. Por isso, não pode, de forma alguma, pensar-se que a gestão curricular consiste em fazer cortes nos programas para os tornar mais simples e mais acessíveis. Essa ideia corresponderia a um empobrecimento do currículo que não se coaduna com a ideia de gerir para melhor» (Leite, 2003:137).

Este é um procedimento de gestão que reclama a atenção para procedimentos que incluam os contextos nos quais ocorre o desenvolvimento do currículo, assim como os alunos a quem se destina; pressupõe tomar como ponto de partida as situações concretas dos alunos, não se coadunando com a redução e a simplificação dos conteúdos. Todo este processo impõe profissionais autónomos e responsáveis, capazes de atuar de forma concreta. Neste pressuposto, a territorialização requer autonomia, mas uma autonomia significativa, capaz de perante uma situação se decidir da melhor maneira, ou seja, uma autonomia com maior dependência do contexto em que ocorre o ato educativo e menos dependente de orientações externas (Leite, 2005). Conforme argumenta Charlot, «territorializar é considerar a multiplicidade de atores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos» (Charlot, 1994: 27).

Mas será esta descentralização suficiente para provocar uma mudança consistente e efetiva na educação? Para Estevão (2002), a descentralização pode ser um fator de unificação das novas identidades nacionais decorrentes da globalização, no entanto, adverte para a possibilidade dela poder ser vista como o “antídoto” (remédio) técnico ao serviço das pesadas e inflexíveis burocracias dos Estados, desajustados aos desafios da globalização.

Descentralizar implica fazer do local um aliado na tomada das decisões e não um mero recurso, pelo que, «a territorialização implica que se definam políticas educativas locais e que se assumam papéis outrora apenas atribuídos aos responsáveis pela administração

central; implica a existência a nível local, de um planeamento estratégico» (Leite, 2005: 23). Esta é uma visão também defendida por Pacheco, ao expor que tais pressupostos

«apontam (...) para uma estratégia de complementaridade entre o central e o local e para um desenvolvimento curricular baseado na escola que seja sinónimo de autonomia que contribui quer para o reforço das competências curriculares dos atores locais, quer para as tomadas de decisões com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos» (Pacheco, 2000: 154).

Os princípios inerentes à territorialização têm estado nos últimos tempos, mais presentes em termos da política organizativa do sistema educativo e também do currículo. Iniciado em 1996/1997, o projeto de “Gestão flexível do currículo”, que antecedeu a reorganização curricular do ensino básico⁴, ao reiterar o princípio de que o currículo nacional deveria ganhar sentido a nível local (tornando possível o reconhecimento das escolas como locais de decisão e os docentes como agentes dessa decisão curricular), foi indubitavelmente, um excelente dispositivo para a promoção daqueles princípios da territorialização.

Mas, nesta dimensão do envolvimento local e respetivos atores educativos é importante ponderar que

«as mudanças em educação não se dão por decreto (...) Não bastou a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86) e a enunciação do princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para que essa igualdade ocorresse, não bastou a publicação do normativo que decreta a autonomia (Dec. Lei nº115/98) para que as escolas fossem autónomas (...) não será pela mera publicação do decreto que regula a atual organização curricular que (...) as escolas e os professores passarão a envolver-se de forma ativa em projetos de gestão curricular» (Leite, 2003: 156).

Leite questiona, deste modo, os efeitos das inovações vindas do exterior, que normalmente não produzem eco e quando acontece não dura muito tempo, pois não desencadeia uma anexação dos princípios subjacentes. Daí que em algumas escolas, a reorganização curricular vigente tenha resultado mais num aumento da burocracia do que em práticas de desenvolvimento curricular. É que questionar o currículo como prática de significados diversos e multirreferenciados, implica compreendê-lo a partir de um processo que subentende uma lógica de desconstrução, incluindo discursos sucessivos

⁴ Ocorrida em 2001 e que atualmente está em reorganização.

(cujo significado é apreendido pela interpretação da prática) e uma abordagem processual que interrelaciona as duas componentes inerentes ao projeto curricular: «o que se pretende (expetativas e intenções curriculares) bem como o quê e onde ocorrer (realidade curricular)» (Pacheco, s/d: 6).

Neste entendimento, o currículo é, simultaneamente, uma intenção e uma realidade que ocorre num dado contexto, resultante de decisões tomadas em vários contextos (Pacheco, 2001), pelo que se poderá dizer que aquele, quanto ao seu processo de desenvolvimento, constitui um “intercruzamento” de práticas, cuja finalidade é dar resposta a situações concretas (Pacheco, s/d: 6). Este quadro de análise perspetiva o currículo como um território organizado, mediante normativos, orientações e interesses de aprendizagem, consubstanciada no pressuposto da globalidade da ação educativa, flexibilidade curricular e integração das atividades educativas.

Nesta variedade de territórios curriculares, as decisões, às vezes, contraditórias, geram resistência, não só pelas rotinas escolares, mas também pelos obstáculos criados pelos vários intervenientes, sendo tais obstáculos ainda maiores, quando a administração central, no âmbito do discurso legislativo, assume e orienta o processo de desenvolvimento curricular e impõe critérios (formais ou informais) de prescrição, ao nível da prática.

Como território nacional, o currículo tem a sua base numa perspetiva curricular técnica – alicerçada nos trabalhos de Tyler (1949), D’Hainaut (1980) e Taba (1983) – que ressalva tanto a legitimidade normativa, quanto a racionalidade técnica no processo de desenvolvimento curricular. E porque as decisões tomadas pelo professor e pela escola são definidas pela lógica do especialista curricular e pela natureza jurídica do normativo, a administração central assume um papel dinâmico na construção dos produtos curriculares e na sua regulação (Pacheco, 2005).

O quadro legal português, ao estipular que «os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais» (LBSE, 1986; art. 47.º), possibilita a coexistência dos territórios regionais e locais com o território curricular nacional. Esta

possibilidade passaria por «um processo de desenvolvimento do currículo dinâmico e contínuo que exigem a definição de critérios sobre a coordenação vertical e horizontal dos projetos (...) no âmbito dos territórios educativos» (Pacheco, s/d: 6). No entanto, o que se verifica é que a estrutura curricular sempre se manteve nacional.

Este reforço da estrutura nacional encontra-se revigorado na LBSE quando diz que «a política educativa prossegue (...) objetivos nacionais permanentes, pressupondo uma elaboração e uma concretização transparentes e consistentes» (LBSE, 1996; art. 47.º). No entanto, no capítulo concernente ao planeamento curricular, o legislador retoma o princípio das territorialidades curriculares:

«os planos curriculares do ensino básico e do ensino secundário devem ter uma estrutura de âmbito nacional, que acolha os saberes as competências estruturantes de cada ciclo, podendo acrescer a essa estrutura de conteúdos flexíveis, integrando componentes de índole regional e local, e desenvolvimentos curriculares previstos em contratos de autonomia e desenvolvimento educativo entre a administração educativa e as escolas» (LBSE, 1996: art 34.º).

Discute-se, efetivamente, a legitimação das territorialidades regional e local através dos contratos de autonomia, cujas cláusulas são definidas pela administração central e não pela vertente cultural (Pacheco, s/d). E se a territorialidade nacional argumenta em prol da existência de uma cultura comum, com funções sociais, políticas e educativas, pensadas com base numa escola que veicula um conhecimento oficial para todos, prescrito e formal, «é um imperativo democrático das sociedades contemporâneas (...) problematizar a forma como é feita a seleção da cultura que integra determinado currículo nacional» (ibidem: 10).

Todavia, o currículo tem privilegiado um conhecimento que representa os interesses de grupos dominantes. Conforme já referimos, enquanto os conteúdos curriculares e a escolaridade não forem discutidos em função dos sentidos social, cultural e educativo, o currículo nacional não deixará de ser um instrumento de diferenciação e exclusão social, uma vez que «a verdadeira territorialização implica a contextualização da opção educativa, a promoção de redes e projetos locais, o aproveitamento das iniciativas dos grupos, das associações e das instituições locais» (Formosinho *et al*, 2005: 318). Assim,

uma territorialização ancorada na comunidade, viria a beneficiar a diversidade da ação educativa, considerando o aproveitamento das potencialidades locais.

No entanto, a transferência de políticas curriculares realiza-se tanto ao nível interno, quanto a nível externo, sendo este último o mais marcante, nomeadamente pela indicação de trajetórias tendencialmente globalizantes, mediante organismos considerados palcos de decisão política e que tendem para o enfraquecimento das territorialidades nacional, regional e local. A falta de tradição de estudos analíticos das políticas educativas e a tendência para interpretações externas nos processos de regulação das políticas educativas e curriculares, deve-se essencialmente à

«referência a políticas e projetos para a educação de origem externa e de circulação supranacional, seja remendo para influências nos planos político-ideológico e partidário, seja para intertextualidades promovidas por uma espécie de novo senso comum educacional, produzido por agências e organismos internacionais, difundido através de recomendações, relatórios ou livros brancos, e especialmente recontextualizados pela comunicação social de massas e por instituições de âmbito nacional» (Licínio e Afonso, 2002; cit. por Pacheco, s/d: 17).

Recuando à década de 90, do século XX, constata-se um acentuar do processo de regulação, ou seja, a substituição de um “controlo pelas normas”, por um “controlo pelos resultados”, considerando os novos termos que começaram a integrar os textos políticos, em busca de uma reedição de modismos, hoje traduzidos pela autonomia, descentralização, eficiência, qualidade, projeto, entre outros (Morgado, 2000).

O veículo de tais políticas apresenta como principal motor a educação comparada, cuja ênfase se faz sentir tanto pela “voz estrangeira”, quanto pela “voz do viajante”, sediado num organismo internacional (Pacheco, s/d). Este seria o primeiro nível de regulação (de origem transnacional), cujos processos contaminam e emprestam políticas produtoras de convergência, normalização e externalização, que em épocas de rápidas mudanças sociais, económicas e políticas, têm a oportunidade de tomar como empréstimo, modelos e discursos de outros sistemas educativos.

Este é um processo de regulação visível através das várias organizações internacionais e para-universais, como por exemplo a ONU, a OIT. Por sua vez, a existência de

organizações intergovernamentais (OCDE, EFTA), resulta num segundo nível de regulação, de natureza supranacional. Um terceiro nível de regulação, situa a regulação nacional, que no dizer de Barroso, «tem no governo, administração burocrática e profissionalismo docente a origem; na sedimentação e hibridismo entre autonomia transnacional e o centralismo nacional os processos; na coexistência de medidas contraditórias os efeitos» (Barroso, 2003; cit. por Pacheco, s/d: 20).

Mas, numa reflexão acerca dos aspetos essenciais no âmbito das políticas curriculares, Pacheco (2002) salienta a questão da determinação das decisões na administração, na escola e na sala de aula, numa clara definição das balizas entre as dimensões de localização (central e local), do poder e de assunção ao poder (responsabilidade política ou profissional).

Face ao exposto, a política curricular não se traduz apenas numa decisão central, consubstanciada por parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação do currículo. Ela é decidida e aplicada «num conjunto complexo de relações entre a escola, a experiência individual e vida pública, (...) num espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses» (Pacheco, 2002: 19), não podendo esgotar-se no momento normativo.

Em todo este processo de transformação, assumem particular importância, as escolas (onde se produz a mudança) e os professores (os seus autores); daí que o reforço da autonomia das escolas só estará em consonância com a retórica da territorialização das políticas educativas, se estiver acompanhada dos mecanismos necessários para a sua concretização. Só assim estarão criadas as condições essenciais para a implementação de redes e parcerias educativas com vista à diversificação e contextualização das respostas educativas da escola. Por outro lado, independentemente das conceções impostas pela Lei, o currículo ganha certas configurações, considerando o contexto em que se insere, fazendo emergir diferentes lógicas no processo da sua construção. E é sobre tais configurações, que falaremos de seguida, numa abordagem aos níveis e contextos de decisão.

3.5 – Contextos e níveis de decisão curricular

O processo de desenvolvimento curricular, abarca uma série de questões acerca de quem toma as decisões e como as toma. Aquela processo compreende processos de natureza: interpessoal (considerando as diversas interações entre pessoas e energias em contextos instáveis), política (onde as instituições nacionais, regionais e locais perfilham a política referente ao ensino), social (pela envolvimento das pessoas), empreendimento colaborativo e participativo (com uma responsabilidade partilhada, desconjuntado (em termos da tomada de decisões) (Gay, 1999).

Depreende-se, assim, que as decisões acerca do desenvolvimento curricular podem ocorrer a diferentes níveis. A este propósito, diz D'Hainaut (1980) que em termos de regulação, a orientação de qualquer ação educativa efetua-se a três níveis: político, gestão da educação e realização. E prossegue clarificando cada um deles: no primeiro nível determinam-se os fins da ação; no segundo, estabelece-se as finalidades que devem conduzir à realização da política educativa; no terceiro, decidem-se os objetivos que traduzem os resultados que se esperam das ações empreendidas, perspetivando o alcance das finalidades propostas ao nível da gestão. Por sua vez, Fontoura (1999) também refere três níveis no processo de construção do currículo: o primeiro, compreende a definição de objetivos gerais para cada ciclo, assim como os objetivos e os conteúdos para as respetivas áreas curriculares, efetivados pela administração central. Da responsabilidade da escola, surge o segundo nível, gerindo e desenvolvendo o currículo, tanto pelo modo como organiza as diversas componentes deste, quanto pelo modo como desenvolve as diretrizes previstas da lei. O terceiro, respeitante à competência do professor, deverá definir os objetivos mais específicos, organizar os conteúdos e planear as atividades.

Também Pacheco (2001, 2005) preconiza o currículo em três níveis de planificação: a estratégica (ao nível da administração), a tácita (ao nível da escola) e a operativa (ao nível dos professores). Por sua vez, Sacristán (1992) fala das competências do desenho curricular repartidas em quatro vertentes: político, escola, professor e editoras. Refere também três âmbitos em função dos quais é preciso pensar o papel dos professores e dos outros delineadores: «o contexto em que se prescreve, o contexto em que se adquire forma

pedagógica definitiva para os professores e alunos (...) e o contexto da sua realização prática das aulas» (Sacristán, 1989: 10).

Também Roldão (1999) faz referência à decisão tomada ao nível: central – no qual se determina o quê, como ensinar e aprender; institucional – no qual se insere as opções da escola no que se refere à aprendizagem, aos valores a assegurar; grupal – que compreende as decisões tomadas pelos professores; e individual – concernente às opções diárias em concreto.

Face a esta breve exposição, verifica-se a existência de uma diversidade terminológica dos níveis/contextos em que se estrutura o currículo no que respeita às decisões, que de falava Pacheco (2000). O currículo é, assim, uma construção que ocorre em diferentes contextos a que correspondem diversas fases e etapas de realização, situadas entre as perspetivas macro e microcurricular. Neste pressuposto, e considerando que de um modo geral são identificados três níveis de decisão, centramos a nossa abordagem na que Pacheco (2001) explana: político-administrativo, gestão e realização, concernentes à fase do currículo prescrito (Sacristán, 2000), ou escrito (Goodson, 2001), apresentado aos docentes (Sacristán, 2000) e programado pelo grupo e individualmente, ou seja, o currículo real (Perrenoud, 1995; Kelly, 1981), considerando o que se faz na prática (Kelly, 1981).

3.5.1 – O contexto político-administrativo

As políticas educativas e curriculares têm e continuarão a ter um centralismo estatal perceptível no elevado número de normativos, ainda que existam as regulações transnacional e supranacional com vertentes nacionais (como no caso da União Europeia). Tais decisões também poderão ser ao nível regional, caso a região tenha regime político-administrativo próprio, fundamentado nas suas características geográficas, económicas, sociais e culturais. No caso português, considerando a sua organização política, a nível regional, a regulação curricular processa-se mais no âmbito dos processos do que nos fins, definidos, geralmente, pela administração nacional, ainda que «se reconheça que a educação é um lugar privilegiado da autonomia regional» (Pacheco, s/d: 21).

Assim, neste nível de decisão, enquadra-se o currículo prescrito, oficial e formal, resultante das decisões político-administrativas. É neste nível que se define a normatividade curricular, delineando-se «as opções fundamentais sobre a elaboração e a prescrição curricular (planos e programas), propõe orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares, e define critérios de organização curricular» (Pacheco, 2001: 71).

Daqui depreende-se a existência de uma orientação clara por parte do Estado, no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, considerando a assunção da organização educativa na definição dos planos curriculares, na preparação dos programas, na enunciação dos objetivos, na elaboração dos normativos acerca da avaliação, na determinação política de produção de manuais escolares, na criação dos critérios para a organização dos grupos de docência e agrupamento dos alunos (Morgado, 2000). Assim, a primeira decisão político-administrativa situa-se ao nível da elaboração do currículo. Dos vários modelos de construção curricular que alicerçam tais procedimentos, destacamos Tyler (1949), Taba (1983), Wheeler (1967), Lawton (1986) e D'Hainaut (1980).

Numa alusão a estes modelos, Zabalza (2000) realça os contributos de Tyler e Taba, considerando as suas propostas de planeamento curricular dinâmico e organizado que requer uma sistematização coerente, no sentido da ligação das diversas unidades, assentando numa ótica de currículo abrangente. Para o autor, aquela coerência passa pela: análise da situação, determinação das prioridades, definição dos objetivos, seleção e organização dos conteúdos, organização das estratégias de ensino, avaliação das aprendizagens e desenvolvimento do programa.

Após a construção do currículo, no campo das intenções, decorre a apresentação de um currículo oficial, com uma função normativa, considerando a clarificação das experiências educativas dirigidas aos alunos. Esta legitimidade da administração central na prescrição do currículo não poderá ser questionada, face à adoção de uma perspetiva processual, dinâmica e aberta, no que diz respeito ao seu desenvolvimento (Pacheco, 2001). Todavia, falar de prescrição não deve ser sinónimo de determinismo absoluto, com

a ação providencial da administração, mas antes, num sentido de orientação e estimulação, considerando a existência de uma responsabilidade político-administrativa na ordenação de uma cultura de escola que tem como principal instrumento, o currículo.

Por conseguinte, numa decisão ao nível macrocurricular, são deliberados os princípios da ação educativa que sustentam e garantem a coerência de determinado projeto educativo. No entanto, a prescrição acarreta algumas questões, nomeadamente, a determinação de uma cultura comum e básica, e o controlo curricular; discute-se deste modo, a uniformização, ou seja, um currículo comum, tanto ao nível dos conteúdos, quanto das atividades. Neste entendimento, Kelly afirma: «não pode haver um acordo sobre o conteúdo de um currículo comum devido às diferenças próprias que existem (...) Se queremos propiciar educação para todos, precisamos reconhecer que não o podemos fazer oferecendo a todos uma dieta educacional comum» (Kelly, 1981: 149).

Por isso se diz que à estandardização cultural, ao nível de uma comunidade educativa, esta só será aceitável quando a política curricular considerar, tanto a diversidade cultural – reconhecendo as opções regionais e locais – quanto a diversidade das situações de formação (Pacheco, 2001).

Face ao exposto, no contexto político-administrativo o currículo é um projeto socioeducativo determinado pela administração central, no qual são apresentados os planos curriculares, os programas, as orientações metodológicas e os critérios de avaliação, assistindo-se a uma orientação sustentada do desenvolvimento curricular.

3.5.2 – O contexto da gestão

Após a administração central, o currículo é determinado no contexto de gestão, isto é, ao nível da região e da escola. Para Roldão (1999), esta gestão implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se pretende alcançar. A este nível, e, considerando o currículo como uma construção que representa um labirinto de práticas, todos os que nele participam ativamente e de forma independente, dentro de um quadro específico de organização curricular são considerados sujeitos (Grundy, 1987).

Apesar daquela envolvimento, este *design curricular* não tem uma grande representatividade em Portugal, uma vez que a centralização no contexto político-administrativo é muito forte (Pacheco, 2001), conforme referido anteriormente. Assim, as opções da escola e dos professores têm como base as decisões centrais, pelo que a sua ação não passa de adaptações das orientações emanadas, adaptações essas decorrentes das suas interpretações. Quando, contrariamente, a escola participa, de forma ativa na construção curricular, aí já podemos considerar que «o desenvolvimento curricular é uma prática que faz parte de um movimento de descentralização administrativa e aprofundamento democrático em que a escola se torna na unidade estratégica de qualquer reforma do sistema educativo» (Pacheco, 2001: 89).

Neste contexto, a autonomia curricular ganha terreno, considerando a gestão dos planos curriculares, dos programas, das atividades, a definição de normas de avaliação, bem como a gestão dos espaços e tempos curriculares. Com efeito, esta questão da autonomia tem sido, na opinião de Morgado

«uma das ideias fortes dos recentes discursos políticos e educativos (...), entendida como a capacidade de poder refletir e opinar criticamente (...) Sendo hoje consensual que a educação constitui o meio mais importante para se conseguirem tais intentos, as políticas curriculares têm procurado outorgar novas competências à escola e ao professorado, no sentido de redefinir o seu papel e de o galvanizar para apoiar e aderir à reformas que se pretendem concretizar» (Morgado, 2000: 203).

Situando-se a autonomia num conceito de autogoverno, consubstanciado em ideias de liberdade, modo de gerir e orientar dependências em que o indivíduo se integra (Barroso, 1996; 1997), traduzindo «a capacidade de gerir sem dependência económica, política (...) de qualquer outro poder» (Moreira, 2006: 10), estes princípios tiveram a sua génese na LBSE - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Ao consagrar a orientação da partilha de poderes entre o centro e a periferia, incentivando a participação da comunidade escolar, aquela Lei abriu uma porta para autonomia da escola.

Neste nível de decisão, preconiza-se que a escola e os docentes em especial, assumam uma atitude efetiva no âmbito da decisão curricular que promova as especificidades locais

(Barroso, 2000), Deste modo, compete à escola, no âmbito da sua autonomia, decidir «as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, estabelecendo as formas de organização e de construção do processo de ensino-aprendizagem de modo adequado aos seus alunos e de gestão dos recursos humanos e materiais de que dispõe» (Gargaté *et al.*, 2003: 4).

No entanto, só podemos falar de uma autonomia efetiva da escola quando esta consegue:

- a) uma melhor adaptação das propostas formativas, considerando os aspetos social e cultural da sua comunidade (se assim não for, cada escola acabará por perder a sua identidade);
- b) através dessa adaptação ao contexto, uma melhor educação entre o projeto educativo e as reais necessidades dos alunos (só deste modo poderá ser dada uma resposta à diversidade sem exclusão de alunos e proporcionando a todos o direito à educação);
- c) uma grande implicação da comunidade no projeto educativo, ou seja, a escola não pode ignorar a comunidade circundante (Zabalza, 1999). Deste modo, apela-se à dinamização por parte da escola, através da interação com o meio e os recursos que este disponibiliza.

Todo este processo exige que as escolas se organizem «internamente para que a qualidade educativa aumente à medida que os intercâmbios também sejam favoráveis ao desenvolvimento da autonomia de cada escola» (Valente, 2008: 33).

No entanto, esta questão da autonomia é multifacetada. Com efeito, o estudo das políticas curriculares poderá ser feito a partir de diferentes abordagens, situadas ora no lado da «racionalização ou prescrição, ora no lado da interpretação ou da análise crítica» (Pacheco, 2002: 27) – modelo das racionalidades técnicas e modelo das racionalidades textuais, respetivamente. O primeiro modelo integra-se no *rationale* Tyler, «quicá um dos mais fortes parâmetros para a referenciação das políticas curriculares na medida em que se constitui num marco indelével tanto para a definição dos contextos de decisão como para a organização das práticas curriculares» (ibidem: 29). É, sem dúvida, uma visão tecnicista do currículo, onde a tomada das decisões políticas realiza-se a nível macro, tendo a administração central o papel centralizador, conforme já referido. Neste caso, a função das escolas e dos professores seria implementá-lo, não tendo qualquer papel na decisão política, sendo o currículo, um produto oferecido, não dando lugar à sua compreensão, interpretação e transformação.

Todas estas questões em torno da autonomia vêm sendo reforçadas desde a década de 80, manifestando-se em vários países da OCDE e das comunidades europeias, a preocupação dos responsáveis pela educação, em associarem a autonomia das instituições escolares à realização do projeto educativo (Fontoura, 2006). Nesta linha de entendimento, falarmos de autonomia curricular significa elaborar um projeto educativo que atenda «às necessidades de uma comunidade, [decida] sobre disciplinas e módulo de opção, [realize] atividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, [organize] de modo (...) eficiente os recursos» (Sacristán, 1992: 280).

As políticas educativas têm vindo, paulatinamente, a entender a escola como um «espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para a sua mudança» (Barroso, 1996: 9). Assumimos que reforço da autonomia⁵ «é uma condição indispensável ao desenvolvimento cívico e comunitário da escola pública» (Barroso, 2000: 3). Aliás, a definição de uma política educativa nesse sentido, «insere-se num processo de reconceptualização do papel da escola no âmbito da administração do sistema educativo» (Macedo, 1995). Sem esquecer as determinações da administração central, tenta-se que as escolas e, particularmente, os docentes, «se assumam como elementos estratégicos de decisão curricular, capazes de garantirem a promoção das especificidades locais e de estimularem a vivência democrática» (Morgado, 2003: 203).

Efetivamente, é nesta ideia de escola que a autonomia ganha particular relevo, possibilidade essa, expressa nas políticas educativas, ao proporem «o estabelecimento de ensino como o nível da realização das mudanças pedagógicas e organizacionais, a territorialização como espaço de orientação (...) e a descentralização como dispositivo administrativo de atribuição de competências e poderes às comunidades educativas» (Sarmiento, 1998: 13). Esta visão faz da «escola (...) um incomensurável palco onde o conhecimento que aí pulula se despoleta não só pelo que surge prescrito pela

⁵ Decretos – Lei que vieram regular o modo de funcionamento das escolas: o Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro, o Decreto-Lei n.º 361/89 de 18 de outubro, preconizando a reorganização dos serviços do Ministérios da Educação, resultando na criação das Direções Regionais; o Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, mais conhecido pelo “decreto da autonomia”, onde se designa o regime jurídico da autonomia das escolas, numa definição dos seus campos de decisão; o Decreto-Lei 172/91 de 10 de maio, perspetivando a possibilidade da comunidade participar e o Decreto-Lei n.º 115-A/98, art.º 3.º, de 4 de maio.

administração central como também por um conjunto de vivências e experiências, fruto das inter-relações de todos os agentes educativos» (Paraskeva, 2001: 111).

Segundo Gadotti (1997), a autonomia da escola não se pode opor à unidade do sistema, como já foi dito, ao que Morgado (2000) acrescenta que aquela se deve constituir como um mecanismo que viabiliza a mudança e deve resultar de uma real participação dos diversos agentes da comunidade escolar, na tentativa de resolução de problemas comuns, sem contudo ser ignorada a dimensão nacional da educação.

Nesta conformidade, a autonomia traduz-se «numa negação à indiferença fatalista, numa condição participativa de apreensão da realidade, uma solução legítima e construtiva que permite ao professor, através das suas próprias práticas quotidianas, poder começar a problematizar o seu dia a dia» (Morgado, 2000: 26); a autonomia curricular do professor, será, assim, o “antídoto” à burocratização da sua própria mente, razão pela qual deve ser percebida também como uma “prática de transgressão”. No fundo, e como o próprio autor admite, trata-se de uma defesa à autonomia curricular do professor como uma reflexão crítica permanente sobre as suas práticas.

Trata-se, no fundo de, «uma *autonomia construída* na base do reconhecimento de capacidades autónomas quer em relação à comunidade educativa, quer em relação à instituição escolar e a cada um dos elementos que a integram» (Morgado, 2003: 208). Então, falar de autonomia significa

«a elaboração de um projeto educativo, atender às necessidades de uma comunidade, decidir sobre as disciplinas e módulos de opção, realizar atividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organizar de modo mais eficiente os recursos, aglutinar pais, alunos e professores num estilo compartilhado de educação» (Sacristán, 1992: 280).

Significa também, que na perspetiva de análise organizacional de nível intermédio, a primeira decisão compreende o projeto educativo, essencialmente pedagógico,

«elaborado com a participação da comunidade educativa, [que] estabelece a identidade própria de cada escola, através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, [que] apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto

instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa» (Costa, 1991: 10).

É neste contexto que Roldão clarifica que a reconceptualização de um currículo nacional em termos de projeto curricular, encontra o seu espaço de concretização na escola, entendida como «o centro de ação e decisão pedagógica local, e gerido pelo professor, porque a ele cabem as responsabilidades essenciais do desenvolvimento e gestão do currículo» (Roldão, 1999a: 54). Idêntica visão tem Pacheco (2001), quando defende que face à diversidade, característica cada vez mais evidente na nossa sociedade, é basilar adequar o currículo nacional às realidades locais, concretizável através do projeto curricular. Esta é uma tarefa que pressupõe mudar algumas conceções, como «pensar a escola como local de decisão e os professores com um papel ativo no currículo» (Leite, 2003: 90), papel esse que depende da autorização que lhe for dada, quer em termos de autonomia na adaptação, quer das condições de concretização e da formação que lhe for facultada.

Nesta minha de pensamento, o projeto educativo de escola situa-se numa fase de decisão curricular intermédia – considerando as competências que permitem a sua autonomia e flexibilidade, em termos organizacionais – e compreende três projetos interdependentes: o projeto educativo, o projeto curricular e o projeto organizativo – terminando na realização de um projeto didático situado no contexto de realização do currículo, envolvendo os intervenientes diretos da sala de aula (Pacheco, 1994). A estes projetos está inerente uma inter-relação permanente, operando como elementos de estruturação e decisão curricular, considerando três ideias chave: «do propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; do processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e a atividades; do contexto específico – o da escola ou organização formativa» (Pacheco, 2001: 90).

Também situamos, neste entendimento, a posição de Carvalho e Diogo (2001) que se referem ao projeto educativo como um documento que deverá ser o ponto de referência para: gerir e tomar de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos; garantir a unidade de ação da escola em todas as suas dimensões; ser o ponto de partida da contextualização curricular; servir de base à harmonização dos professores e dos alunos;

promover a congruência em termos organizacionais e administrativos, com a função educativa da escola.

Idêntica posição tem Roldão, complementando que gerir o currículo ao nível da escola implica, criar um projeto partindo de várias questões: «o que quer esta escola conseguir, que “rosto” quer ter nas aprendizagens que oferece? Que pode e quer a escola decidir para o alcançar? Como?» (Roldão, 1999a: 49). Implica, ainda, rentabilizar os recursos e oferecer áreas de aprendizagem específicas que entende mais adequadas e úteis.

É também no contexto de gestão que a integração de componentes curriculares regionais e locais ganha espaço. É na construção dos projetos curriculares que se abre espaço para a integração de tais componentes, ou seja, aquando da elaboração do projeto curricular deverá proceder-se à «identificação de necessidades curriculares, compaginando as necessidades nacionais com as necessidades locais e regionais» (Pacheco, 2001: 95). Por conseguinte, é na elaboração dos projetos curriculares abertos e diversificados que aquelas componentes poderão vingar.

Deste modo, preconiza-se a escola como uma «organização viva capaz de escolher a sua forma de trabalhar própria, embora num quadro referencial nacional que tem de ser integrado nas opções do seu projeto educativo/curricular» (Roldão, 1999a: 50).

Neste discursar de ideias, estamos perante uma visão de autonomia que deverá abarcar outras tantas autonomias – jurídico-administrativa, curricular e didática – resultantes do equilíbrio, tanto das competências, como das responsabilidades estabelecidas a nível nacional, regional e local (Pacheco, 2001). Trata-se, no fundo, de «um equilíbrio entre a centralização e a descentralização de modo a garantir a adequada partilha de responsabilidades entre o poder central, o poder regional e local e o estabelecimento de ensino» (Barroso e Sjorslev, 1991: 123).

Deste modo, falar de autonomia curricular da escola, passa pela elaboração de projetos situados nos vários contextos de decisão, nomeadamente, ao nível intermédio da escola e ao nível da sala de aula, entendidos como o prolongamento das decisões emanadas pelo contexto político-administrativo. Resumindo, trata-se de uma visão que situa no contexto

da gestão as decisões tomadas a nível regional e local e da escola, tendo esta, competências ao nível da integração de componentes regionais e locais no currículo, e na recontextualização das decisões emanadas pelo Ministério.

3.5.3 – O contexto de realização

Neste nível de decisão, distinguem-se duas fases no âmbito de *desin* curricular: o currículo planificado e o currículo real (Kelly, 1989); aqui, os papéis do professor e dos alunos são muito marcantes e decisivos, tendo os primeiros uma função central, enquanto construtores diretos (Clandinin e Connelly, 1992) de um projeto de formação, e os segundos, pelas suas experiências (Erickson e Shultz, 1992), que legitimam esse projeto (Pacheco, 2001). Aquele projeto de formação – projeto didático – compreende uma construção abrangente que engloba os objetivos didáticos, os conteúdos, os meios, as relações de comunicação, a organização e a avaliação (Sacristán, 1986).

Neste processo, a tarefa do professor está dependente do grau de responsabilização que lhe for atribuído, bem como do papel que lhe for reservado dentro da estrutura curricular. É que numa organização centralizada (e vertebrada), o professor tanto pode implementar e executar decisões prescritas, como também gozar de autonomia funcional dependente da existência ou não de instrumentos de controlo curricular eficazes.

Assim, considerar a partilha de Morgado, para quem a autonomia do indivíduo compreende a «capacidade de poder refletir e opinar criticamente, deliberar com racionalidade e participar ativamente num contexto social em mudança acelerada (...) sem deixar de assegurar a utilização consciente e adequada da liberdade» (Morgado, 2003: 203), pressupõe a atribuição de novas competências ao professor, considerando os seus novos papéis.

A propósito da autonomia curricular do professor, Paraskeva diz que esta é «um suporte devidamente territorializado e privilegiado das práticas curriculares quotidianas» (Paraskeva, 2000: 26); constitui mais do que uma matriz de construção da cidadania, dignificando o papel do professor como ator social, «uma vez que deve ser vista como

um padrão de assunção de um determinado projeto de identidade sociocultural» (ibidem: 26).

Fala-se do professor como sendo o árbitro de toda a decisão curricular, sendo associado ao que de bom e menos bom acontece na escola, considerando o seu protagonismo na rede de decisões que lhe cabe determinar, adequando à sua “medida” o currículo continuamente prescrito, apresentado, programado e planejado (Pacheco, 2001). Diversos autores (Morgado, 2003; Pacheco, 2001; Roldão, 2005a) situam a sua cooperação ao nível do desenvolvimento do currículo, quer de forma planejada e colegial, interligando as decisões político-administrativas com a escola e os alunos, quer de uma forma contextualizada, territorializando as propostas curriculares, os programas, os conteúdos, as atividades, criando materiais de apoio e acompanhando os alunos ao nível dos resultados.

Neste contexto, o professor é um dos principais elementos no desenvolvimento do currículo, traduzido num projeto curricular. Como microsistema curricular que tem como contexto a sala de aula, este projeto curricular, engloba os subsistemas de ensino e aprendizagem, entendidos como «uma estrutura sistémica composta por seis elementos básicos. (...) Objetivos didáticos, conteúdos, meios, relações de comunicação, organização e avaliação» (Sacristán, 1986: 122).

Aquele projeto curricular, traduz o currículo real quando o professor planeja e concretiza a aula, ou seja, quando toma decisões pré-ativas, interativas e pós-ativas. No âmbito daquelas decisões, situamos a planificação, que tem como função principal a tarefa de organizar e prever, de forma flexível, a interação professor/aluno. Por conseguinte, a planificação é uma competência basilar na ação do professor, que lhe possibilita a configuração dos vários elementos didáticos, nos quais se consubstancia a estruturação do processo de ensino-aprendizagem. Na ausência de controlo curricular, em termos curriculares, o professor detém uma autonomia de orientação imposta, mas que não determina liminarmente, nem o seu pensamento, nem a sua ação (Sacristán, 1986; Pacheco, 2001).

«Pela força matriz individual, na pessoa do professor, tem no desenvolvimento do currículo, seria um erro tentar encontrar dispositivos que impeçam o professor de, no decurso do desenvolvimento

do currículo, o influenciar (...) urge consciencializar a “personagem professor” que o currículo pode bem ser uma arma de arremesso letal para a sociedade, se não for convenientemente modelado. Importa sim, que o professor seja interveniente de um processo de decisões convenientemente partilhadas» (Paraskeva, 2001: 130).

É neste contexto de decisão curricular que a autonomia do professor ganha maior consistência. Senão, vejamos: No que diz respeito aos objetivos de aprendizagem da turma, o professor poderá defini-los, em articulação com os colegas, considerando os objetivos curriculares do ciclo. Já nos conteúdos, uma vez que existe um programa, a sua autonomia consiste na possibilidade de organizá-los sequencialmente, de modo a que os alunos os percebam, considerando a programação criada pelo grupo de docência. O grau de liberdade com que o professor trabalha os conteúdos resulta de uma autonomia subjetiva sendo um dos aspetos essenciais do currículo oculto, considere-se ou não a obrigatoriedade de cumprir o programa.

Relativamente às atividades e aos recursos didáticos, essa autonomia é mais visível. Perante a definição de um manual a adotar, podemos falar em autonomia partilhada, uma vez que a sua escolha é feita em conjunto com os outros professores. Todavia, apesar da sua utilização obrigatória, nada impede que o professor não utilize outros recursos no contexto da turma (Pacheco, 2001). Sobre o papel do manual, Apple, numa entrevista concedida a Torres (1998) sublinhou: «foram e continuam a ser cruciais, porque são a essência do currículo, é onde se definem que conhecimentos se ensinam» (Morgado, 2003: 271).

O professor é, deste modo, um dos elementos chave no desenvolvimento do currículo. Logo, num sistema que lhe possibilita a participação como cofuncionador nesse sistema, «consegue-se atenuar o dislate que existe entre as fronteiras dos rostos pedagógicos e político, isto é, entre a noção do professor como criador de decisões, que se tem evidenciado nas reformas, e as dimensões políticas, morais e cívicas» (Paraskeva, 2001:130).

Em todo o caso, a edificação do currículo real pelos docentes e alunos na escola, depende, segundo Pacheco (2002), dos limites que o currículo nacional impõe. No entanto, Morgado (2005) refere que os docentes não têm uma avaliação definida relativamente ao

Currículo Nacional. Há aqueles que se manifestam a favor da autonomia e da flexibilização e há os que concordam com a definição de um currículo nacional emanado pelo ministério da educação.

Neste contexto, «as políticas curriculares descentralizadas funcionam como políticas de culpabilização das escolas, dos pais, dos alunos e da sociedade pelo insucesso escolar. A ideia de autonomia curricular é um critério que permite ao Estado a assunção de políticas de recentralização curricular» (Pacheco, 2002: 155). Mas, será a autonomia escolar o “elixir” que resolverá todos os problemas do ensino? (Santos, 2005). Não! Nem é tão pouco, o principal fator que incide na qualidade educativa (Tobella, 2005); no entanto, poderá ser, no dizer de Grilo (2002; 2005), um gerador de importantes sinergias positivas no sistema educativo. Isto se a escola for entendida como o centro das políticas e os docentes os agentes eleitos da mudança, tendo como objetivo central do processo de educação/formação, os alunos.

3.6 – A flexibilização na gestão do currículo

Aprovada em 1986, a LBSE elegeu as bases do sistema educativo português, sintonizadas com os princípios gerais consagrados pela Constituição da República Portuguesa, no que diz respeito à orientação da política educativa do pós 25 de Abril, afirmando que a educação escolar é para todos os cidadãos, tendo como principal função preparar para o exercício da cidadania, assegurando o direito à diferença.

Naquele diploma, também se atribui competências às escolas em vários domínios, nomeadamente, ao nível das atividades de ocupação de tempos livres, enriquecimento curricular e de apoio a alunos, estipulando, também, nove anos para a escolaridade básica. E ao nível dos conteúdos educacionais, estabelece uma uniformização dos planos curriculares do ensino básico e estrutura do secundário, à escala nacional, deixando, no entanto, uma pequena “brecha” no âmbito da flexibilidade, justificada pela especificidade das regiões.

Mas, numa época em que o discurso político, alicerçado em reformas e mudanças emanadas a partir de um centro macrocéfalo, se enviesa face a uma realidade bastante complexa e heterogénea, deparamo-nos com um outro modo de pensar a educação, os sistemas educativos e a própria mudança (Nora, 2006). Espelham esta realidade, a aposta numa gestão e decisão curricular centradas na escola, enquadradas nas linhas e áreas de aprendizagem do currículo nacional, revelando a ineficácia das grandes reformas, em termos de mudança de práticas e melhoria da qualidade da educação (Leite, 2005).

Este movimento, que afetou todos os sistemas educativos da União Europeia, apontava a escola como espaço de promoção da mudança e de inovação. No caso específico de Portugal, em termos do sistema educativo, a história é pouco favorável a um processo de modificação qualitativa do sistema para uma maior incidência na flexibilização e na autonomia. «Na tradição herdada, conjugam-se elementos como o intervencionismo com o processo pedagógico, a ética profissional individualista e os meios homogéneos para o desenvolvimento do currículo» (Nora, 2006: 84).

Na verdade, mais do que uma relação entre os professores convergentes para a conceção de um plano consonante com o contexto em que a ação educativa ocorre, a tradição sempre privilegiou a relação vertical do professor com as diretrizes administrativas que lhe diziam o que fazer. Ora, a transformação do sistema educativo naquele sentido, desafia os níveis de decisão política a deputar espaços de mediação aos agentes diretos da educação. Na visão de Sacristán, de entre as condições a considerar coloca-se a

«flexibilidade do currículo e a adaptabilidade às condições mutantes da cultura e da sociedade. Este princípio de flexibilidade curricular e a possibilidade da optatividade interna que não discrimine alunos, precisa de meios variados no desenvolvimento do currículo de difícil disponibilidade num campo político que propiciou a homogeneização da oferta» (Sacristán, 2000: 145).

Reportando-nos às políticas reformistas que permaneceram até finais dos anos 70, em Portugal, podemos constatar uma mudança, ainda que gradual, dando-se lugar a políticas descentralizadoras; envolvendo os órgãos locais e prescrevendo uma dinâmica de inovação, salientam-se os novos papéis da escola, enquanto espaço privilegiado da ação educativa. Aqui, o professor também é visto sob uma nova visão, ou seja, «como o

elemento charneira de todo o processo educativo e curricular, e a quem é confiada a modelação e contextualização do que é curricularmente prescrito pela administração central» (Morgado, 2000: 18). E são estas novas políticas que deslocam o binómio “escola-território nacional” para “escola-território local”, conferindo novos poderes à escola, desbravando o caminho para os projetos locais (Charlot, 1994).

Neste contexto, as questões ligadas à flexibilização curricular surgem de modo mais evidente no âmbito do discurso e das políticas curriculares internacionais, por volta da década de 80, decorrentes de aspetos culturais, sociopolíticas e económicos. Se com a massificação do ensino, tentava-se reforçar a igualdade de oportunidades, e ao nível das políticas educativas, pretendia-se assegurar o acesso efetivo à escola. No entanto, «a generalização do acesso à educação escolar gera novos questionamentos ligados às questões da pertença socioeconómica e da diversidade de níveis culturais dos públicos escolares» (Roldão, 1999b: 68).

Com o estabelecimento do novo regime de administração e gestão, com o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, surge regulamentado o dever de todos os estabelecimentos de ensino elaborarem ou reformularem os projetos educativos e regulamentos internos, estabelecendo prioridades da sua ação, bem como encontrarem novas modalidades de organização mais adaptadas ao seu contexto educativo. Com este novo modelo de organização, preconizava-se uma mudança no modo de gerir o currículo, no sentido de se atender melhor à realidade dos alunos.

Naquele mesmo ano, regulamentou-se o Projeto de gestão flexível dos currículos do ensino básico, através do Despacho n.º 4848/97 de 30 de julho, experienciado em 34 escolas do país, e que viria a ser reforçado a sua amplitude no âmbito da autonomia da escola no Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Através do Departamento da Educação Básica, o Ministério da Educação propõe às escolas, no ano letivo de 1996/97, um debate alargado acerca do currículo do ensino básico e respetiva gestão. Sob a designação de “Projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”, pretendia-se uma mudança na gestão do currículo num entendimento de autonomia, expressando-se a pertinência da envolvimento dos vários atores educativos, em particular dos professores. Uma questão central colocada na altura era se deveria privilegiar:

«currículos atuais centralizados e a cumprir igualmente por todas as escolas ou a definição de um corpo de aprendizagens comuns com gestão flexível e diferenciada do currículo nas escolas?» (ME, 1997a: 61).

O elevado número de escolas que participou neste debate, colocou na ordem do dia o confronto dos professores com novos conceitos e ideias que até então não eram muito discutidos, revelando-se uma área sensível, conforme expresso nas considerações finais do relatório daquele projeto: «os docentes e as escolas não parecem encarar a gestão curricular como coisa sua, nem a colocam no primeiro nível das suas prioridades» (ibidem: 89).

Perante esta constatação, questionamos se esta atitude não será fruto do centralismo que sempre se verificou em Portugal em matéria do currículo. É que a problematização da flexibilização curricular só faz sentido «se não evitar questionar o currículo como um processo deliberativo, apoiado numa efetiva flexibilização, descentralização e autonomia curricular, constituindo-se o currículo como um projeto social» (Morgado, 2000: 15).

A questão da descentralização e da autonomia, já abordadas neste trabalho, revelam-se essenciais no âmbito da gestão curricular contextualizada. E a flexibilização, assumida pelo autor «como um imperativo democrático, social e escolar para procurar respostas a um conjunto de problemas com que atualmente se deparam os sistemas educativos em geral, e as escolas em particular» (ibidem), vem possibilitar aos professores uma gestão mais específica naquela gestão. Apelamos também aos contributos de Silva (2000) para quem flexibilizar se opõe a uniformizar numa ótica de modelo comum, um único “currículo pronto a vestir de tamanho único”, na aceção de Formosinho (2007). No entanto, adverte: «a flexibilidade não pode significar liberar o currículo de orientações e referenciais muito claras, sob pena de cair-se na desregulação da ação educativa» (Silva, 2000: 277). Esta atitude traduziria, sem dúvida alguma, a cedência às exigências do facilitismo, no sentido de obter êxito, e não é isso que se pretende com a flexibilização do currículo.

Na opinião daquele autor, a ausência de flexibilidade formal e conteúdal do currículo, poria a escola em rota de colisão, considerando a heterogeneidade da sociedade atual.

Neste contexto, urge a reconceptualização do currículo de modo a considerar tais diferenciações, sem esquecer que pensar uma escola “para todos”, «é forçosamente uma escola plural, quer em termos de culturas, quer em termos de indivíduos. A flexibilidade curricular é, então uma das respostas à esta diversidade, existindo uma relação natural entre aquela e a educação face à diversidade cultural» (Leite, 1999: 82).

Na verdade, esta diversidade cultural, já referida neste trabalho, coloca novos desafios à educação e não pode passar alheia a todos quantos, de uma forma ou de outra, estão envolvidos no processo educativo. Não nos podemos alhear da realidade atual, que acarreta consigo políticas de mercado e da economia, determinando novos ritmos de vida e onde as aceleradas mudanças, e os altos graus de incerteza e imprevisibilidade das relações sociais estão na ordem do dia; tudo isto torna inadiável o (re) equacionamento do papel da escola. Face a esses novos desenlaces sociais, mudam-se os pressupostos que configuram as problemáticas em torno do currículo. E é neste pressuposto que Morgado se refere Alves (1997), identificando a necessidade de se

«passar do paradigma economicista da cadeia de montagem para o paradigma humanista que elege a pessoa humana como a razão de ser da escola (...) de um currículo como racionalismo académico, como repositório de saberes, para um currículo como desenvolvimento de processos cognitivos de base metodológica. De um currículo académico integralmente prescrito para um currículo mais plural e flexível individualizado» (Morgado, 2000: 16).

Reclama-se, assim, uma passagem de um modelo tecnológico para um modelo humanista. É neste sentido que se preconiza que os fundamentos da integração curricular perpassem os saberes veiculados pela escola, ou seja, que é fundamental alterar significativamente os contextos educacionais, assim como assumir-se uma nova atitude, tanto pelos professores, quanto da escola. Questiona-se, deste modo, a problemática dos saberes promovidos pela escola, cuja discussão não reúne consenso (Pacheco, 1999).

Essa é uma problemática – pela sua ligação intrínseca às gramáticas edificadas - reclama uma planificação curricular que apele a um conjunto de questões basilares na reestruturação tanto do conteúdo, quanto da configuração do currículo:

«- Qual o conhecimento e as formas de experiências que são mais valiosas?- Qual é a relação que existe entre o conhecimento veiculado formal e aqueles que estão envolvidos na sua seleção e organização?- Que relações sociais e educacionais são desejadas ou exigidas para facilitar as experiências curriculares?- De que forma os contextos sociais, político e institucional afetam as experiências curriculares dos alunos?- Quais as concepções implícitas e explícitas de democracia que existem no interior do currículo?- Quais são as diretrizes implícitas e explícitas do futuro (social, político e económico) dos alunos e como é que estas os preparam para esse futuro?» (Pacheco, 1999: 150).

Feita uma reflexão sobre estas questões e encontradas as respostas, estaremos, certamente, na direção de um processo de desenvolvimento curricular que vem cortar radicalmente com o currículo que perpetua em Portugal desde longa data. É que aquelas questões conduzem-nos para uma ideia de currículo que implica um *continuun* colegial de tomadas de decisão que acontece a vários níveis e em várias etapas (Pacheco, 1996), envolvendo os vários atores educativos.

Uma ideia complementada por Morgado, para quem, «tais propósitos assentam inquestionavelmente na transformação da matriz curricular que suporta todo o sistema educativo» (Morgado, 2000: 17), implicando uma nova concepção de currículo. Deste modo, em lugar do currículo nacional uniformizador, essencialmente academicista de difícil contextualização, urge um currículo abrangente e flexível que considere as diferenças e as necessidades dos alunos, que permita diversificar os modos de aprender e que seja permeável às diversas culturas, isto é, um meio para resolver os problemas locais. E acrescente-se, envolvendo os diversos parceiros educativos.

É neste contexto que se reitera a necessidade da concetualização partilhada de um currículo de âmbito regional e local, ou seja, centrado na escola e nos sujeitos (Pacheco, 1998), não se extinguindo, contudo, a existência de um currículo comum. Partindo das propostas nacionais, este modelo permitiria a «abordagem e integração de componentes curriculares regionais e locais» (Morgado, 2000: 17), organizando de modo coerente a integração do conhecimento escolar e utilizando a exploração do meio como objeto de estudo.

Conforme já foi dito, flexibilizar implica autonomia, mas também «responsabilização, decisão, implicação e compromisso com um projeto de formação, assente no quadro de

uma política nacional de educação e contextualizado numa realidade local» (Flores e Flores, 2000: 90). Por sua vez, a descentralização curricular, percebida como um devolver de poder à escola, traduzida, grandemente, pela territorialização curricular (Zabalza, 1992), só será fiável se introduzir alterações formais e consistentes no âmbito do desenvolvimento curricular (Morgado, 1997).

Em nosso entender, estas alterações passam por dar espaço à escola para definir, em articulação com as orientações nacionais, um currículo significativo, contextualizado, para os alunos. Mas, como revela Lopes,

«a flexibilidade curricular garante autonomia para as escolas expressarem as suas diferenças e construírem as suas identidades próprias e formarem os jovens também em identidade autónomas. (...) Porém, essa autonomia, tanto das escolas quanto dos alunos, é controlada por mecanismos de avaliação das competências formadas, as quais se configuram como mecanismos de projeção de identidades de escolas e alunos. Assim, o processo formativo visa a substituir uma diversidade identitária inicial por identidades fixas, associadas às competências previstas» (Lopes, 2002: 113).

Por um lado, a flexibilização poderá ser uma brecha para uma resposta mais eficaz da escola na gestão do currículo, mas por outro, os exames nacionais, iguais para todos os alunos de determinado ciclo de ensino, vêm balizar os conhecimentos que se pretende que aqueles alunos atinjam. Ora, como operacionalizar a flexibilização neste contexto?

O pensamento de Sousa poderá ajudar na resposta, ao defender a flexibilização

«curricular através da abertura, nos planos curriculares de âmbito nacional, de um lugar para a introdução de componentes de âmbito regional e local (...) da integração das atividades educativas através da programação de atividades de complemento curricular que visam o desenvolvimento integral dos alunos (...) e a inserção na comunidade (LBSE - art.º 48), ou seja, a implementação de um currículo assumido num sentido (...) amplo» (Sousa, 1998: 119).

Por sua vez, a sociedade, ao estipular o que pretende da escola, ou seja, que tipo de homem quer formar, que tipo de conhecimento deve ser apropriado pelas gerações mais novas, está, inevitavelmente, a perspetivar questões de natureza curricular.

Estamos, assim, perante uma realidade educativa que envolve os vários parceiros sociais, fruto de decisões individuais e coletivas, polémicas e convictas, autónomas e responsáveis, na qual o Estado deverá constituir e operacionalizar políticas educativas que sustentem a coesão do sistema, mas que, ao mesmo tempo, garantam as margens de liberdade para dar espaço aos contextos locais (Morgado, 2000).

No entanto, se considerarmos o currículo como o “coração” do sistema de ensino, e apesar das tentativas de alteração do sistema - tanto no âmbito da organização escolar, quanto da seleção de métodos pedagógicos - a mudança só produzirá um efeito lateral (Kelly, 1981; 1986). A menos que se «faça acompanhar de uma reconceptualização da real substância do ensino, isto é, do próprio currículo» (Morgado, 2000: 19).

Naturalmente que neste processo, o professor tem um papel fundamental, pois há espaços que tem de conquistar. Efetivamente, a adoção de um modelo curricular flexível reclama repensarmos a ação do professor e da escola, chamando-os a novos papéis; e uma primeira implicação neste processo situa-se ao nível da autonomia. Efetivamente, para se operacionalizar um projeto curricular com componentes bem definidas, e nele contemplar os contextos e dinâmicas locais, exige um nível de autonomia considerado. Será necessário igualmente, ter em atenção o modo como está organizado tal currículo. Esta é uma questão central no âmbito da flexibilização e integração curriculares, uma vez que a alteração da estrutura curricular disciplinar é o eixo da inovação e, conseqüentemente, do sucesso educativo (Pacheco, 1999).

É neste contexto que se situam os projetos curriculares «que respeitando as orientações definidas a nível nacional e as prioridades locais, apostem na transversalidade da aprendizagem e na articulação horizontal e vertical do currículo» (Flores e Flores, 2000: 83). Aliás, neste pressuposto, «a própria noção de currículo integra uma procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região» (Abrantes, 2001: 42). Em toda esta gestão, o desenvolvimento do currículo de um modo flexível, considerando o aluno, em primeira instância, «com as suas necessidades, interesses e motivações, requer práticas colaborativas, quer ao nível mais alargado da escola, quer ao nível mais restrito da turma» (Flores e Flores, 2000: 88).

Esta é uma tarefa onde a articulação de ideias com vista a um projeto comum, que espelhe um compromisso com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos, é fundamental.

3.7 – Lógicas e processos de regulação regional: referentes para um currículo regional

No ponto anterior falámos de aspetos ligados à flexibilização na gestão do currículo, no sentido de uma maior aproximação aos contextos regionais, isto é, num abeiramento às necessidades e características locais. Este interesse pelo *local* tem aumentado nos últimos tempos, ocorrendo aos mais variados níveis (político, social e científico). A disseminação de ideias «como autonomia, participação, comunidade, contrato, projeto e parceria e a emergência de políticas de gestão local da escola, de desenvolvimento local e comunitário, de parceria entre serviços, instituições e profissionais da educação, da saúde e do serviço social» (Ferreira, 2005: 20), ilustra essa tendência. Aliás, desde os anos 60/70 que se vem assistindo a um fenómeno que o autor designa de *relocalização*, que paralelamente à crise do Estado Providência, se vai acentuando perante a crescente globalização.

E para dar resposta às críticas tecidas ao centralismo e à burocracia do Estado, às desigualdades, assim como a outros reparos que foram sendo dirigidos à escola, se acentuou a descentralização e apelos às dinâmicas locais. Então, a solução para a crise na educação passaria, em “primeira mão” por uma modificação da ideia de escola e respetiva organização. Preconiza-se uma escola que deixe de ser vista

«como um “estabelecimento” do Ministério da Educação e [passasse] a ser vista (...) como equipamento social local. Isto significa que se substitui a estrutura piramidal da administração da educação, em que a escola ocupa o último elo da cadeia que liga o ministro ao professor na sala de aula, por uma estrutura em rede, em que diversos equipamentos com fins educativos se articulam localmente, para garantirem a formação e a socialização de uma mesma população de crianças e jovens que habitam um determinado território» (Barroso, s/d: 31).

Esta modificação passaria pela “territorialização das políticas educativas”, com a finalidade de

«contextualizar e localizar as políticas e a ação educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações; conciliar interesses públicos (na busca de um “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias; fazer com que a definição e execução das políticas educativas, a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação; passar de uma relação de autoridade baseada no controle “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais)» (ibidem: 31/32).

As mudanças na escola situar-se-iam «não na alteração da questão de forma (métodos de ensinar) mas na relação do que se ensina, de uma forma integrada, com a vida real dos alunos, de modo que o meio se torne num conteúdo currículo» (Pacheco, 2000b: 16). Neste sentido, local vai ganhando sentido na batalha curricular, conforme preconizado pelas teorias pós-modernas e pós-culturais (Apple, 1999), assente na valorização das perspetivas pessoais e subjetivas e nas dinâmicas sociais que manifestam conflitos. E entender as componentes regionais e locais, no âmbito daquela batalha curricular, pressupõe questionar o estudo do meio e discutir os testemunhos orais (Roldão, 1995), concretizável mediante projetos curriculares nos quais as «vozes, experiências e histórias pelas quais os alunos dão sentido ao mundo» (Giroux e Simon, 1994: 95) sejam visíveis.

Este pressuposto, vem dar consistência à ideia de legitimação curricular da cultura do dia-a-dia dos alunos, dos seus contextos, dos seus conhecimentos. No entanto, essa cultura tem sido vista pelo Estado «como um terreno marginal e perigoso, algo contra o qual se deva ser imunizado (...) algo a ser ocasionalmente explorado como prática circunstancial de motivação para aumentar o interesse do aluno por determinada lição ou disciplina» (ibidem: 104).

Na nossa opinião, a importância das componentes curriculares regionais e locais ancora-se no facto de a escola poder promover um trabalho curricular centrado nas situações concretas dos alunos. Aqui, as propostas curriculares deverão proporcionar o desenvolvimento do sentido crítico, no sentido de facilitar a compreensão, pelos alunos,

do seu ambiente cultural. Recordando Iran-Nejad *et al* (1990), Beane salienta: «quanto mais significativo, quanto mais profundo, ou elaboradamente processado, quanto mais situado num determinado contexto e quanto mais enraizado estiver um evento no conhecimento cultural, metacognitivo e pessoal, mais fácil será compreendê-lo, aprendê-lo e recordá-lo» (Beane, 2000: 52).

Percebe-se a importância dos contextos locais na prática curricular, patente nas ideias expressas, no entanto, não deverão ser vistos como fonte única do conhecimento. Consentir tal prática centrada apenas no local, poderia provocar questões de ordem ética, mais especificamente a redução da identidade pessoal à social, até mesmo a regressão cultural (Forquin, 1993). Aliás, considerando o nosso mundo fortemente globalizado, é basilar que os alunos não fiquem pelas experiências locais.

Considerando as visões expostas, questiona-se a importância e o sentido de um currículo regional. Refletindo sobre o assunto, Pacheco (2000) é de opinião que a estrutura política e cultural portuguesa não justifica uma regionalização curricular, isto é, a proposta de formas curriculares próprias, em função das especificidades dos vários contextos, uma vez que existem mais traços de identificação do que de dissemelhança cultural. Mas, a pensar-se na edificação de um currículo regional é preciso considerar critérios bastante claros, cuja referencialização requer uma discussão e uma problematização sistemáticas, aliançados a propósitos estabelecidos, que se criam como metas a alcançar num dado tempo e espaço. Quem o diz é Pacheco que propõe quatro ideias chave neste processo: o favorecimento da

«democratização escolar se for elaborado na procura da igualdade e da diversificação dos percursos de aprendizagem. (...) [ser elaborado] na base da deliberação curricular, implicando escolhas, compromissos e perdas e ganhos. (...) que produz o conflito curricular (...) [sugerir] o princípio da integração de saberes, valores, atitudes e capacidades» (Pacheco, s/d: 33).

Para o autor, estas ideias só terão validade se estiveram consubstanciadas nos princípios formativos e áreas de intervenção seguintes:

«a) A democracia como estilo de trabalho ao nível de todos os contextos da vida escolar, assumindo-se a Escola como uma Comunidade onde se observam princípios da igualdade, da

diversidade, da justiça e da participação; b) Aprendizagem educativa referenciada pelos parâmetros de uma cultura clássica comum, enquadrados no currículo nacional, e de uma cultura diferenciada em função dos contextos regionais e locais; c) Aprendizagem educativa referenciada por propósitos bem delineados e organizados – objetivos, competências – em projetos de formação adequados aos aprendentes e às realidades das escolas e comunidades; d) A Escola ocupa um lugar central na elaboração de uma postura ética e na discussão dos problemas sociais, cuja matriz de resposta exige a diversidade e o reconhecimento da diferença; e) A cidadania como registo cívico (função socializante em direitos e deveres) e como registo efetivo (contacto com problemas do quotidiano); f) Aprendizagem educativa referenciada pela valorização das tecnologias de informação e comunicação que valorizem tanto a lógica de participação na sociedade da aprendizagem quanto a lógica de utilização da informação como processo de construção do conhecimento» (ibidem: 34).

Concordamos com o autor nas várias dimensões que apresenta. Entender a escola como um espaço de importância capital, pela sua abrangência e potencialidades no âmbito da gestão de todo o processo educativo, perspetivar uma aprendizagem contextualizada culturalmente e o enquadramento no currículo nacional, e o recurso a projetos de formação adequados àqueles contextos, são elementos essenciais para se pensar num currículo regional, em alternativa ao nacional.

É neste nível que se situam as competências da escola no âmbito da gestão curricular e territorialização das práticas curriculares, sendo no entanto necessário conceder-lhe tais atributos. É neste sentido que se situa o Decreto-lei 43/89, de 3 de fevereiro, anteriormente referido, que veio enquadrar o regime jurídico da autonomia, decorrendo da LBSE. Naquele Decreto, encontram-se as diretrizes que servem de base à gestão, por parte da escola, das diversas realidades e contextos:

«A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio constituído e executado de forma participada dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas (...). O exercício da autonomia da escola propiciará a emergência de uma saudável diversidade no quadro do respeito pelos normativos de carácter geral, os quais assegurarão a unidade do todo nacional e a prossecução de objetivos educacionais nucleares (preâmbulo).

A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente na gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação (...) (art.º 8.º); coordenação e gestão da implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, no respeito pelas normas orientadoras estabelecidos mediante seleção de modelos pedagógicos (...) materiais de ensino-aprendizagem e manuais escolares coerentes (...) adequados à variedade dos interessados e capacidades dos alunos (art.º 9.º, a); participação, em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzam a inserção da escola no meio e elaborar um plano integrado de distribuição de tais componentes pelas diferentes escolas de acordo com as características próprias de cada uma (art.º 9.º b); organização de atividades de complemento curricular (...) (art.º 9.º c); planificação e gestão de formas de complemento pedagógico e de compensação educativa no que respeita à diversificação de currículos e programas (...) (art.º 9.º d); estabelecimento de protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicas (...) (art.º 9.º e); organização das cargas horárias semanais das diferentes disciplinas, incluindo as do currículo nacional, segundo agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais (art.º 13.º).

Estas referências normativas são uma porta aberta para a gestão da diversidade curricular, no entanto, o programa continua a ser feito pela administração central. A limitação da escola neste campo é identificada por Gonçalves que se baseando nas ideias de Bellem (1995), argumenta:

«Não podemos... nós, professores, fazer nas escolas aquilo que não conseguiram ou não quiseram fazer as equipas de especialistas redatores dos programas. Tal não seria sequer compatível com a estrutura, atual do sistema escolar português. Continuou nele a prevalecer uma lógica curricular disciplinar (...) os novos programas não foram articulados horizontalmente ao nível de currículo integrado e mesmo as referências de colaboração entre disciplinas são parcas e dispersas (Gonçalves, 2000: 110).

Deste modo, a margem de gestão do currículo por parte do professor fica pela sala de aula, considerando a tradição da administração central e «à conseqüente superprodução normativa sobre as escolas (...) o currículo se conceituará como um plano estruturado

(...) em que os professores desempenham o papel de implementadores (Pacheco, 1995: 39).

Este panorama faz com que a inovação curricular seja uma forma de responder à problemática em análise, considerando a aceitação, por parte dos vários intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, «que o fim último da escola não é só a aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também uma aprendizagem marcadamente cultural» (Pacheco, 2000: 11). O apelo à importância de «conteúdos culturais densos equivale a recorrer à tradição cultural como fonte de significados e de ferramentas para analisar o mundo em que vivemos» (Sacristán, 2001: 109).

O espaço local é um terreno propício para a observação da diversidade e mobilidade das práticas culturais na sociedade, uma vez que

«nele se cruzam (...) lógicas de estandardização de imaginários e de gestos imputáveis às indústrias culturais, por um lado, e acentuados défices de comunicação no relacionamento do campo da “cultura cultivada” com os públicos, por outro, também é verdade que se manifestam, nesses espaços, inesperados fenómenos de revitalização de culturas de raiz popular (...) numa permanente explosão (...) de novas formas de criação e expressão cultural» (Pinto, 2000: 13).

Esta visão da gestão curricular viria, porventura, a dar o seu contributo para aquele salto qualitativo que se pretende e se espera da educação. Mas, como reitera Pacheco, apesar de se verificarem práticas inovadoras, a administração central «continua e continuará a ser centralista nos aspetos mais substantivos do currículo, mantendo o controlo técnico no seu conteúdo e na sua forma» (Pacheco, 2000: 75). Aliás, «verifica-se que com os princípios da descentralização e responsabilização dos professores, no contexto da autonomia da escola, regressa-se a práticas de recentralização» (ibidem: 75). É que as tarefas inerentes à conceção do currículo continuam a ser feitas por especialistas, e mesmo no que diz respeito ao projeto educativo, há normativos que se impõem, mantendo-se a tutela do Ministério.

CAPÍTULO 4 – A MÚSICA NO ENSINO GENÉRICO EM PORTUGAL

Sumário

Enquanto fenómeno sonoro universal, a música assume diferentes expressões através dos tempos, possuindo uma dimensão sociocultural que se manifesta na pluralidade de músicas de épocas e culturas distintas. Face a esta dinâmica, importa compreender as dinâmicas políticas respeitantes à educação musical e aos modos de operacionalização. Deste modo, neste capítulo fazemos uma abordagem histórica à educação artística, em particular, à música no ensino em Portugal; continuamos com uma análise crítica aos programas de educação musical, no sentido de se tentar perceber as lógicas subjacentes às mudanças ocorridas e, assim, tentar perceber o sentido atribuído à música. Fazemos também uma abordagem ao currículo de educação musical, à luz do Decreto-Lei 6 de 2001. Terminamos este capítulo falando sobre o projeto RCEM, em desenvolvimento nas escolas do 2.º e 3.º CEB da RAM, desde 2006.

4 – A música no currículo do ensino básico

4.1 – Breve historial

Perspetivando a história da educação artística em Portugal, partimos do tratado “Da Educação”, de Garrett, em 1829 (Santos, 1989), no qual, considerando pressupostos educativos, as artes são consideradas componentes essenciais a toda a educação: «a música, o desenho e a dança, podemos dizer que fica mal a uma pessoa de bem não as saber, e até certo ponto não as praticar» (ibidem: 103).

Por sua vez, em 1835, Henrique Nogueira alvitra, pela primeira vez, a música vocal e instrumental nas escolas, proposta essa que se concretiza cem anos depois, quando o Padre Borba e António Joyce promovem a introdução do canto coral nas escolas. Também Adolfo Coelho, seguindo a perspetiva de Garrett, em 1836, defende «o valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem» (Santos, 1993: 18). Noutro

momento terá dito que o ensino artístico era um elemento essencial na formação e moralização do homem (Santos, 1989).

No caso específico da educação musical, até ao século XIX esteve, praticamente, a cargo das ordens religiosas. Com a criação do primeiro Conservatório em Lisboa (1835), os métodos de ensino transformaram-se (Cintra, 1997) e com o fim da Monarquia e a instalação da República (1910) reacenderam-se alterações mas que, na sua maioria, não foram aplicadas.

Já na primeira fase da República, destaca-se a Reforma de 1911, promulgada por António José de Almeida, e o interesse que a “arte na escola” mereceu por parte de algumas personalidades. No entanto, um silêncio de contrariedades viria a marcar as décadas que se seguiram. Em 1919, tendo o ensino primário geral por objetivo «“fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases duma cultura geral”, a simplificação dos programas, decretada em 1929, reduziu aquele ensino ao objetivo de “ler, escrever e contar”» (ME, 1986; cit. por Palheiros, 1993: 12). Digamos que ainda há quem pense a escola apenas naquela dimensão: ler, escrever e contar.

Após a Segunda Grande Guerra, as conceções pedagógicas transformaram-se mundialmente, e, na esfera da UNESCO, fundou-se a Associação Internacional de Educação pela Arte. Somente no início dos anos 50, torna-se a falar das artes na educação, com o surgimento de um novo movimento decorrente daquela Associação, chegando-se a fundar em 1956, a Associação Portuguesa de Educação pela Arte.

Entretanto, ao nível do ensino secundário até 1968, a música limitava-se à disciplina de canto coral, considerada irrelevante para a avaliação dos alunos e “ocasião de desrespeito”, tanto pela música, quanto pelo professor. Apoiada em Canhão (1986), Palheiros clarifica:

«o objetivo fundamental – a música...raramente se atingia, se é que alguma vez se vislumbrava. O canto coral era, foi e na maioria dos casos continua a ser, embora posteriormente rotulado de outra forma, uma disciplina incompreendida, quantas vezes odiada. E como poderia ser de outra maneira, se a música não ia à escola?» (Palheiros, 1993: 27).

A autora critica, deste modo, uma disciplina musical que parece ter pouco a ver com a música. E como pode tal acontecer se «o canto leva mais diretamente à compreensão e à penetração da música»? (Cruz, 1995: 8), e se «tentássemos exprimir a essência desta educação numa só palavra, ela só poderia ser cantar»? (Kodály, 1966, cit. por Cruz, 1995: 9). São duas questões que nos levam a interrogar o tipo de repertório trabalhado, as estratégias pedagógicas do professor, as atividades propostas e o sentido que dado àquela disciplina no contexto do currículo.

Aquela situação alterou-se em 1974, com a substituição do canto coral, pela disciplina de música, tendo sido elaborado um programa provisório (ME, 1974). Conforme já mencionado, a década de 70 marcou um período de transformações no sistema educativo português, abrangendo também o ensino da música.

Em 1971, evidenciamos o “Colóquio sobre o projeto de reforma do ensino artístico”, no qual se adverte que o ensino artístico fracassaria se os educadores, professores e monitores não tivessem uma boa preparação para a atuação psicopedagógica. Face a tais preocupações, o então Ministro da Educação, Veiga Simão, nomeou uma Comissão para a Reforma Pedagógica do Conservatório Nacional, a qual propôs que se criasse também uma Secção Pedagógica no Conservatório Nacional de Lisboa, designada de “Experiência Pedagógica do Conservatório Nacional” (Cabral, 1997) - basilar para a formação de Professores de Ensino Artístico e de Educação pela Arte.

Esta Experiência proporcionou o alargamento da formação dada pelo Conservatório de Lisboa que se centrava apenas na música e no teatro, criando as Escolas de dança e de cinema, passando a abranger quer com a integração da formação geral dos alunos de Música e Dança dos níveis básico e secundário, quer a estruturação do ensino superior naquela área. Para a sua alçada, passou também a formação de professores do ensino profissional e da educação pela arte (Palheiros, 1993; Santos, 1993; Cabral, 1997).

Foi no contexto das Reformas levadas a cabo nos anos 70, que foram institucionalizadas as disciplinas de educação visual e educação musical, equivalendo a uma moderna e mais alargada conceção da educação artística, que vinha sendo defendida por alguns

pedagogos, particularmente, com a difusão das ideias e do movimento da Educação pela Arte, nos anos 60 (Santos, 1989; Cabral, 1997).

Do 25 de abril de 1974⁶, resultaram mudanças significativas na sociedade portuguesa. Ao nível da educação artística, assistiu-se a uma maior abertura a algumas reflexões e ações decorrentes da “Experiência Pedagógica” de 1971. Interrompida pelos condicionalismos do “pós 25 de abril”, algumas das orientações advindas dessa Experiência, foram retomadas posteriormente, no Plano Nacional da Educação Artística de 1979, na Reforma do Conservatório Nacional de 1983, na LBSE.

A influência exercida pelos pedagogos defensores da Educação pela Arte, fez-se sentir de tal forma, que a nível do sistema geral de ensino, após o 25 de abril, foi inserido nos programas da escolaridade primária a área de movimento, música e drama (Santos, 2003).

Também em 1979, no «Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância», promulgado pelo Decreto-Lei n.º 519-R2/79, destaca-se já uma “Área de expressão e concretização”, aonde a área das expressões é valorizada através das disciplinas “expressão musical”, “expressão plástica”, “expressão dramática e movimento” (art.º 11), vindo a influenciar mais tarde a própria LBSE.

Com o Decreto-Lei 310/83, de 1 de julho, preconiza-se uma mudança radical ao nível do ensino da música, criando-se uma rutura com um modelo que vigorava desde o início do século, que veio abalar o sistema em vigor nos Conservatórios (Porto e Lisboa). Ao restaurar o ensino artístico especializado, «pretendeu-se incluir no Sistema Educativo uma área de formação que era vista como marginal ao sistema» (Vasconcelos, 2002: 96). Conforme expresso naquele Decreto: «a preocupação de definir um estatuto especial para o ensino das artes tem dificultado e protelado o consenso sobre as soluções a adotar, com manifesto prejuízo para os professores, alunos e o próprio ensino» (preâmbulo).

Face à especificidade do ensino da música, tentou-se superar os obstáculos levantados pelo seu regime especial, através da sua integração no regime geral dos ensinos básico,

⁶ Revolução que pôs termo a um regime ditatorial de quase meio século. A acentuada censura que caracterizou tal regime, resultou em sérias consequências em diversos setores da vida do país, especialmente nos campos da educação e da cultura (D’Hainaut, 1980; Palheiros, 1993).

secundário e superior, aplicando ao pessoal docente, à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino e aos planos de estudos, a Legislação que lhes correspondia em tais níveis de ensino.

Após a aprovação do Decreto referenciado, ouvimos falar de resistências muito fortes, quer por parte do Conservatório de Música do Porto, quer do de Lisboa, chegando-se mesmo a falar num movimento de “Contra-Reforma” (Palheiros, 1993; Vasconcelos, 2003).

A extinção do Conservatório Nacional⁷, assim como a quebra de uma rotina de trabalho de alguns anos, originou muitos conflitos por parte dos professores dos conservatórios. E se por um lado, a reorganização prescrita em 1983/84 possa ser interpretada como uma tentativa para pôr fim «a uma situação de estagnação e degradação do ensino da música, por outro lado pode ser sentida como uma atitude de intromissão no funcionamento de um “tempo de música”» (Latino, 1986, cit. por Palheiros, 2003: 43), que durante anos viveu à margem do sistema educativo português.

Ainda, acerca do mesmo Decreto, numa comunicação apresentada no 1.º Congresso de Música (1987), Gomes (1987) argumentou que aquela Lei trouxe três pontos muito positivos: a) a definição dos planos de estudo do ensino vocacional da música, clarificando que o curso de instrumento, é um conjunto de disciplinas e não uma disciplina; b) a possibilidade da formação musical básica e secundária ser integrada nos planos curriculares do ensino básico e secundário, aliviando a sobrecarga horária do aluno; c) a separação efetiva do ensino da música de nível básico e secundário e o ensino superior, criando as escolas superiores de música.

Com a LBSE assiste-se a uma mudança significativa que foi a extensão do ensino básico, e por arrastamento, da escolaridade obrigatória. Ao nível da arte, surge um novo quadro de referência que marcou o processo de mudança atual, onde se assume, de modo claro, que aquela é um fator importante na formação integral do seu humano. Neste entendimento, aquela Lei delibera: para a educação pré-escolar, «desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa,

⁷ Instituição com cerca de 150 anos.

e estimular a atividade lúdica»; para 1.º CEB, o desenvolvimento «das expressões plástica, dramática, musical e motora»; para o 2.º CEB, «a formação artística» e para o 3.º ciclo, a «aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística» (art.º 8.º).

No art. 7.º, aquela Lei determina, de entre os primeiros objetivos para o ensino básico, ao nível da «formação geral comum a todos os portugueses» (...), «assegurar o desenvolvimento (...) da sensibilidade estética» e «promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios». Deste modo, estabelece que nos currículos sejam integradas áreas disciplinares com o objetivo de desenvolver as capacidades de expressão, da imaginação criativa, a atividade lúdica, a educação artística e as diversas formas de expressão estética.

Afirma-se que «as transformações operadas no sistema educativo pela aprovação da Lei de Bases em 1986, trazendo o novo conceito de educação básica (...) e a tentativa de articular o ensino vocacional de música com o ensino genérico, abrem novos caminhos à educação musical» (Palheiros, 1993: 79). Neste âmbito, alguns profissionais de música e da educação, lançaram mãos à obra na reestruturação dos planos curriculares de música do ensino genérico, bem como na elaboração de uma reforma do ensino artístico.

Em 1989 são aprovados os planos curriculares do ensino básico e secundário (ensino genérico) pelo Ministério da Educação através do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Da sua análise, constatamos que a disciplina de educação musical no 2.º ciclo surge integrada na área de educação artística e tecnológica, e que poderá ver aumentada a sua carga horária semanal de duas para três horas semanais, dependendo dos recursos humanos e infraestruturas disponíveis. Para o 3.º ciclo, as perspetivas não parecem ser muito animadoras: no plano curricular, a educação musical surge apenas como uma área opcional, como alternativa às disciplinas de língua estrangeira II e educação tecnológica, a primeira das quais, obrigatória.

Estudos levados a efeito pelo GEP em 1990, apontaram a seguinte hierarquização: «Língua estrangeira II – 50%; Educação Tecnológica – 25%, Educação Musical – 25%»

(Palheiros, 1993: 24). Estes dados são claros relativamente à ideia de que, no referido ciclo, a opção dos alunos pela educação musical é bastante reduzida (Santos, 1995). Assim sendo, a música no 3.º ciclo é ainda um ensaio fugaz do que poderá representar no desenvolvimento e formação pessoal e social do aluno. Atualmente, e passados estes anos, nem todas as escolas da RAM oferecem os alunos do 3.º CEB a possibilidade de continuarem a prática musical, em contexto curricular.

Em termos da Reforma do Sistema Educativo, o ensino da música foi já objeto de dois diplomas sob a forma de Decreto-Lei, decorrentes do art.º n.º 59 da LBSE, que determina a publicação de um Decreto-Lei complementar que assegure «a legislação complementar necessária para o desenvolvimento da presente Lei», não apenas nos aspetos gerais, comuns a todos os tipos de ensino, mas também ao nível da formação e carreira do pessoal docente, da administração e, dos planos curriculares. O primeiro é o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, já mencionado, que enuncia os planos curriculares para o ensino básico (do 1.º ao 9.º anos) e secundário (do 10.º ao 12.º anos). No seu preâmbulo pode ler-se: «finalmente organizam-se várias componentes curriculares nas suas dimensões humanísticas, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do Educando e a sua capacitação, tanto para a vida ativa quanto para a prossecução de estudos». Institui-se a integração da música no tronco curricular durante todo o ensino básico, cooperando na organização das várias componentes e objetivos atrás enunciados. No 1.º CEB, a música aparece na área expressão e educação, não constituindo grande novidade face ao plano anterior (elaborado em 1974), uma vez que já existia com um programa próprio. Já para o 2.º ciclo, o programa apresenta algumas inovações significativas relativamente ao programa anterior do ensino preparatório, concretamente na elaboração de:

«finalidades, princípios orientadores e organizadores; objetivos, em três domínios (compreensão conceptual, competências, atitudes e estética); conteúdos organizados numa espiral de níveis; orientações metodológicas nas áreas da composição, interpretação e audição; reflexão sobre avaliação; glossário e bibliografia» (Palheiros, 1993: 79).

O segundo é o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que determina as bases gerais de organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar; apresenta, também, as vias através das quais se processa o ensino artístico, a saber: a educação

artística genérica, «destinada a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos, sendo considerada parte integrante da educação geral» (art. 7.º); a educação artística vocacional, que consiste «numa formação especializada, destinada a indivíduos, com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área específica» (art. 11.º); as modalidades especiais, que englobam: a educação especial, o ensino profissional que visam «fomentar aceleradamente executantes nas diversas áreas artísticas, sem necessária correspondência a graus – académicos» (art. 21.º), ensino recorrente e ensino à distância; a educação extraescolar, cujo objetivo visa o «aperfeiçoamento, completo, atualização, ou reconversão da formação já recebida neste campo» (art. 31.º).

Relativamente ao 3.º ciclo, ao ser incluída somente como área opcional, a sua presença não deixa de ser ilusória, quando se impõe em alternativa a língua estrangeira ou a educação tecnológica. Não é muito difícil adivinhar as opções dos alunos e o conseqüente caráter simbólico da inclusão das áreas opcionais, nomeadamente a música (Palheiros, 1993; Santos, 1995; Cintra, 1997). Se, por um lado, temos a grande atração das tecnologias, por outro, a determinação de que a língua estrangeira seja oferta obrigatória, as hipóteses que restam para a música desvanecem.

Deste modo, considerando a ausência da música com caráter obrigatório na totalidade do tronco de disciplinas consideradas básicas na formação geral do aluno, ela não pode ser vista como mais um acréscimo ou uma diminuição no curriculum. Se se considerar que ela é uma parte integrante dessa formação – como institui a LBSE – então deve estar lá de forma bem visível e sem qualquer disfarce. Caso contrário, as razões serão sempre de outra ordem que não a pedagógica ou científica; nem a falta de professores, ou de condições constitui de forma alguma, a justificação. Servem simplesmente de álibi.

Apesar dos vários esforços legais, a aspiração de que a educação musical tivesse continuidade como obrigatória, pelo menos até ao final do 3.º ciclo, não foi conseguida. Também no que se refere ao secundário, coloca-se um problema similar, pois, apesar do que está contemplado no art. 9.º do Decreto em apreço, o currículo contempla quatro disciplinas como um todo, para o aluno que tenha feito essa opção no 3.º ciclo ou ensino paralelo das escolas vocacionais.

Com a publicação daquele Decreto, temos um diploma legal que desenvolve «os princípios contidos na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo» (art. 1.º). Sem dúvida alguma que a Lei 344/90 foi, até à data, a última iniciativa, no sentido de uma reformulação global do ensino artístico (música, dança, cinema, teatro, audiovisuais e artes plásticas). Com a afirmação, no seu preâmbulo, de que «a educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus», deduz-se que o reconhecimento de que a «educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais».

Estas duas transcrições – no primeiro caso, a denunciar o estado de insuficiência da educação artística na escola e, no segundo, a pôr a nu a ineficácia das medidas tomadas, bem como a inoperância dos recursos utilizados – levam-nos a concluir que o legislador não só tem consciência do nível de degradação que a componente artística atingiu na formação dos alunos portugueses, mas também da necessidade imperiosa de inverter a situação, avançando com a ideia de que essa ação não se coaduna com medidas pontuais. Até porque, «a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa» (Decreto-Lei n.º 344/90: preâmbulo).

Apesar de apreciadas oportunamente pelo Conselho Nacional de Educação, as propostas de regulamentação das várias áreas, referidas naquele Decreto, não tiveram qualquer seguimento, talvez pela polémica que suscitou junto dos mais variados setores ligados à música, ou talvez por vontade do próprio governo, certo dos altos custos que uma reforma deste tipo implicaria. E a pensar na conjuntura atual, não se avizinham grandes mudanças abonatórias à educação musical.

Vemos também que no principal vetor a orientar todo o espírito da Reforma do Ensino Artístico está o conceito de “vocação”. Na definição da Educação Artística Vocacional (art. 11.º), diz-se que esta via se destina «a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos». Depois, estipula que o ingresso e a progressão serão garantidos aos candidatos que, cumulativamente nos limites etários que vierem a ser estabelecidos, «revelem, através de provas específicas, aptidões e talentos adequados para a respetiva frequência» (art. 15.º, secção II – b).

A seletividade proposta em todos os graus, a começar pelos mais elementares, aponta para valores predominantemente tecnocráticos: ao eliminar, desde o início, os alunos que não possuam os dotes exigidos, está a impedir o acesso a todos os que, por direito que a sua vontade lhes confere, queiram aprofundar os seus conhecimentos e as suas competências artísticas. Por outro lado, ao estabelecer regalias aos alunos «excecionalmente dotados» está a excluir a maioria dos que, tendo sido selecionados pelo mesmo ensino vocacional, não couberam nessa classificação. Ainda, ao propor para todos os graus «brigadas» de deteção e avaliação de talentos, questiona-se: quem os vai medir? Como? Com que critérios?

Numa leitura atenta àquele Diploma, assinalamos algumas iniciativas mais inovadoras no âmbito das expressões artísticas: o reconhecimento de que a educação artística faz parte da formação global e equilibrada da pessoa; a mobilidade no percurso escolar visando possibilitar a transferência do aluno de uma para outra via; as medidas de apoio aos alunos dotados; a possibilidade de existência de professores itinerantes destinados a apoiar a educação pré-escolar, os 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico e a atribuição de estatutos especiais aos docentes das áreas artísticas.

Como uma das modalidades da educação artística, porventura a mais acessível e vulgarizada, é a música, é forçoso deduzir que esta é também parte integrante do ensino regular nos dois primeiros ciclos do ensino básico. A obrigatoriedade legal de a educação musical integrar o plano curricular estabelecido para os seis primeiros anos de escolaridade, é um facto. No entanto, «para que a formação musical do cidadão comum se processe com normalidade e eficácia desejadas dentro das estruturas do sistema educativo (...), mais do que a sua obrigatoriedade legal (...) é a sua aplicação prática» (Neno, 1991: 35).

Com Decreto-Lei n.º 6/ 2001, de 18 de janeiro, temos uma reorganização curricular do ensino básico, definida por um conjunto de competências artísticas consideradas essenciais no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes, na medida em que:

«constituem parte significativa do património cultural da humanidade (...) promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas (...) facilitam a comunicação entre culturas diferentes (...) são um território de prazer, um espaço de liberdade (...) capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua autoestima (...) constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos» (ME, 2001: 150).

Com esta Lei, definem-se os «princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário» (preâmbulo), não trazendo grandes novidades no que respeita à música. A sequencialidade entre os ciclos é muito importante, mas no caso da música é difícil projetá-la considerando as condições em que esta se desenvolve. Aliás, «a articulação pedagógica e curricular entre ciclos é umas das variáveis pedagógicas analisadas em estudos internacionais como os da OCDE e da UNESCO» (Ferrer, 2003: 97). Em Portugal, uma análise a esta articulação entre ciclos, na área da música, não seria muito fácil, por não haver uniformidade no seu desenvolvimento. Não sendo um assunto a aprofundar neste estudo, é um tema pertinente para futuras investigações.

Considerando a exposição, constatamos que se por um lado assistimos a grandes fundamentações relativamente ao contributo da educação artística para o desenvolvimento integral do indivíduo e a “grandes promessas” políticas da sua integração nos currículos das escolas, por outro, verifica-se que na prática, isso não se concretiza. A necessidade de promover um currículo equilibrado que inclua todas as formas mais significativas do conhecimento humano é, para além do mais um imperativo ético que deve colocar-se a todos os docentes e legisladores. Essa necessidade ganha mais consistência se pensarmos que muitos dos nossos alunos têm na escola a única possibilidade de experimentar, de uma forma sistemática e continuada, determinadas formas de conhecimento. Por outro lado, a democratização do ensino e a melhoria das condições socioeconómicas ao longo das últimas décadas, vêm demonstrar que a formação musical constitui hoje um bem cultural (Vasconcelos, 2002a), procurado por largas faixas de população, para quem a prática musical tanto pode constituir um importante complemento de formação e de fruição cultural, como uma via de realização profissional.

4.2 – A educação musical no currículo

4.2.1 – O currículo de educação musical do 2.º ciclo do ensino básico

Afiançar uma educação de base para todos, requer, tanto uma atenção especial às situações de exclusão, quanto ao desenvolvimento de mecanismos clarificadores de exigências relativas às aprendizagens centrais e aos modos como estas se processam. A consecução de tal objetivo exige medidas centradas, particularmente, na emergência de uma reorganização curricular do ensino básico, preconizando uma maior articulação entre os três ciclos (Abrantes, 2001).

Na verdade, o ensino básico é uma etapa da formação escolar essencial que efetiva o princípio democrático e que envolve todo o sistema educativo, concorrendo significativamente para o aprofundamento da democratização da sociedade. Por outro lado, perspectiva o desenvolvimento e o progresso, a realização individual dos indivíduos, consubstanciado em valores de solidariedade social, e a preparação para uma intervenção consciente na vida comunitária (ME, 2001).

A LBSE estabelece o caráter universal, obrigatório e gratuito de ensino básico, assinalando, no seu art. 7.º, que lhe cumpre «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses», define um conjunto de objetivos gerais que deverão percorrer todo o ensino básico, de modo a responder a tais propósitos e cuja consecução deve submeter-se ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais (ibidem).

O currículo nacional preconiza «a existência de um plano de estudos e programas de ensino, concebidos e definidos pelas autoridades educativas centrais e de cumprimento obrigatório em todo o sistema público de escolas [ou seja, as que estão] na dependência direta da administração pública central e local» (Roldão, 1999: 72). Além das finalidades e dos objetivos educacionais, aqueles programas podem incluir também conteúdos, competências e sugestões metodológicas.

Ora, em 2001 o Ministério da Educação, através do Decreto - Lei 6 de 2001, propôs uma reorganização curricular para o ensino básico. Este normativo fazia conjeturar novas

dimensões no desenvolvimento curricular, nomeadamente, a procura de respostas adequadas aos alunos e a estimulação da capacidade de decisão pelas escolas e pelos professores, no que concerne ao desenvolvimento e gestão das várias componentes do currículo. Estabelece-se, assim,

«os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos e competências (...) de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo» (Preâmbulo).

No que se refere às artes, aquele Decreto diz que estas constituem

«elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades, formas e diversidades ao ambiente e à sociedade em que se vive (...). As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enforma a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida» (ME, 2001: 149).

Eis uma perspectiva que enfatiza o papel das artes em diversas dimensões, ou seja numa perspectiva de formação holística do indivíduo, e também nas possibilidades que proporcionam a que as experienciam.

No que diz respeito à música, o legislador entende-a como

«um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências⁸, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre polos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro» (ME, 2001: 165).

Em termos das competências específicas a desenvolver nesta área, institui: «a compreensão e as interpelações entre a música na escola, na sala de aula e as músicas presentes nos quotidianos dos alunos e das comunidades» (ibidem: 166). Tendo como

⁸ Aqui utilizada no sentido do saber em ação (DEB-ME, 2001).

centro, a criança e o jovem, o pensamento, a cultura e a sociedade, as competências específicas são preconizadas no sentido da potencialização de um pensamento complexo.

Neste contexto, entendida como “construção social e como cultura”, a música poderá concorrer para o reforço das competências gerais a evidenciar pelo aluno no fim do seu percurso no ensino básico, sistematizadas naquele Decreto, nos seguintes termos:

«O pensamento artístico-musical (...) implica a mobilização de saberes culturais, científicos (...) partindo da observação e questionamento da realidade do quotidiano (...) das histórias individuais (...). A prática musical propicia a aquisição de uma terminologia específica, que contribui (...) para um melhor entendimento da estrutura da língua portuguesa (...). O vocabulário específico das culturas musicais (...) ajudam a estabelecer uma relação de familiaridade com as diferentes línguas e de consciencialização do seu valor patrimonial (...). As artes do espetáculo, ao se desenrolarem em tempo real (...) envolve (...) uma dimensão tripla: criar, produzir e controlar emoções, sempre singulares e transitórias (...) A criação, interpretação e audição musicais (...) é através destas dinâmicas que a informação mobilizada se transforma em saber e conhecimento em ação. Nos diferentes tipos de realização musical, a resolução de problemas (...) são elementos estruturantes (...) que caracterizam o gesto artístico. Pelo facto da música acontecer em tempo real, implica (...) tomar decisões rápidas e coerentes (...). As práticas musicais favorecem espaços de construção de singularidades (...), através do desenvolvimento da autonomia e do pensamento divergente. As crianças e jovens (...) movimentam-se em diferentes contextos pelos quais são influenciados (...) e exercem influência (ME, 2001: 166).

No caso do 2.º CEB, ciclo no qual se centra o presente estudo, apesar do que foi dito, é neste ciclo que a educação musical se desenvolve de modo sistemático e, por ventura, aquele em que as competências propostas naquele Decreto, são efetivamente adquiridas. A este propósito, recordamos uma questão colocada por Santos: «será para imitar o que se faz “lá fora” que “legalmente” a música acompanha todo o currículo do ensino genérico, quando na prática existe apenas no 2.º ciclo, e em condições precárias?» (Santos, 1995: 15). Naturalmente que não nos compete responder a esta pergunta, mas a evidência é que na Lei está lá tudo, mas na prática, fica tudo muito diluído.

No que se refere às competências específicas a serem desenvolvidas pela educação musical, surgem sistematizadas em quatro organizadores: interpretação e comunicação, criação e experimentação, perceção sonora e musical, e culturas musicais nos contextos,

que deverão ser desenvolvidos ao nível de três domínios: composição, audição e interpretação.

Sinteticamente, vejamos o que se pretende em cada um dos organizadores e os tipos de situações de aprendizagem. No primeiro – Interpretação e comunicação - pretende-se que o aluno desenvolva, quer a musicalidade, quer o controlo técnico-artístico. Neste âmbito, o aluno «prepara, dirige, apresenta e avalia peças (...) atendendo à diversidade de funções e pressupostos; ensaia e apresenta publicamente interpretações individuais e em grupo de peças musicais em géneros e formas contrastantes (...); analisa diferentes interpretações das mesmas ideias (...) em estilos e géneros variados» (ME, 2001: 173).

No segundo – criação e experimentação - pretende-se a exploração, a composição e a improvisação, recorrendo a materiais sonoros e musicais de géneros e estilos diversos; neste campo, o aluno

«utiliza diferentes conceitos, códigos e convenções para a criação de pequenas peças (...); utiliza diferentes estruturas e tecnologias para desenvolver a composição e a improvisação (...); apresenta publicamente e regista em diferentes tipos de suportes as criações realizadas, para a avaliação, aperfeiçoamento e manipulação técnico-artística e comunicacional [e] manipula conceitos, códigos, convenções e técnicas instrumentais e vocais» (ibidem: 173).

No organizador, perceção sonora e musical, o aluno deverá desenvolver a discriminação e a sensibilidade auditivas. A este nível, este

«reconhece um âmbito de padrões, estruturas, efeitos e qualidades dos sons; identifica auditivamente, escreve e transcreve elementos e estruturas musicais (...); identifica e utiliza diferentes tipos de progressões harmónicas; completa uma música pré-existente, vocal e/ou instrumental; transcreve e toca de ouvido (...); identifica auditivamente e descreve diferentes tipos de opções interpretativas» (ibidem: 175).

No quarto organizador – culturas musicais nos contextos – preconiza-se o desenvolvimento do conhecimento e a compreensão da música enquanto construção social e como cultura pelo aluno, que

«identifica e compara estilos e géneros musicais tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente; investiga funções e significados da música no contexto das sociedades contemporâneas; relaciona a música com as outras artes e áreas do saber e do conhecimento em contextos do passado e do presente; produz material escrito, audiovisual e multimédia (...); troca experiências com músicos e instituições musicais» (ibidem: 177).

Assim, estamos perante um documento que contempla os grandes objetivos para a aprendizagem dos alunos, «as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionados a todos» (Abrantes, 2001: 42).

É deste modo que a administração central “desenha” o currículo de educação musical para o 2.º CEB, considerando a aprovação dos planos curriculares do ensino básico (anexos I, II e III do referido diploma). Parece tudo tão bem delineado, é verdade! Mas, lembrando as palavras de Mota, «o lugar da música no ensino básico continua a ter contornos pouco claros e a ser encarado como algo que, embora esteja aparentemente assumido, se situa numa zona de alguma marginalidade, tanto em termos conceptuais como pragmáticos» (Mota, 2007: 4).

Pacheco (1994) também refere a fragmentação que o currículo nacional inclui entre as áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares e extra curriculares, e sendo as últimas de frequência facultativa e de natureza cultural, questionando a sua convergência em prol do desenvolvimento global dos alunos. Neste sentido, «a descurricularização que tem vindo a afetar as áreas expressivas e a componente cultural do currículo enferma do risco de desculpabilizar a escola na sua integridade de prosseguir objetivos de natureza cultural» (Seabra, 2010: 7). Pelo que, o espaço por excelência para o desenvolvimento de componentes regionais e locais, de âmbito cultural, tem sido o espaço não disciplinar e extra curricular (Pacheco, 1994).

Pacheco refere o espaço não disciplinar e extra curricular como sendo a melhor via para o desenvolvimento de componentes regionais e locais. No entanto, na Região Autónoma da Madeira, com o projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical do 2.º ciclo do Ensino Básico, implementado em 2006, assiste-se a uma outra possibilidade para aquela abordagem, podendo ser uma referência para o todo nacional; sobre este projeto falaremos, mais adiante.

4.2.2 – O Programa de educação musical do 2.º ciclo do ensino básico

Conforme exposto no ponto 1.1, a música “viveu” de avanços e recuos, no campo educativo; se por um lado, era reconhecido o seu valor na formação do indivíduo, por outro, não se criaram as condições para a sua concretização efetiva – é uma constatação. Também no que diz respeito aos programas, verificou-se algumas dinâmicas, pelo que importa perceber como é que o Ministério projeta a educação musical, em diferentes momentos.

O programa «é um documento oficial de carácter nacional ou autónomo no qual se indica o conjunto de conteúdos, objetivos, etc, a desenvolver num determinado nível» (Zabalza, 1991: 15), e é um ponto de referência inicial para qualquer professor que tenha uma atitude reflexiva sobre o que ensinar. O programa reflete o tronco geral comum em que se deve apoiar o ensino; daí dizer-se que uma das suas características é a “prescrição, o carácter normativo e obrigatório”.

Ainda que a tradição educativa anglo-saxónica potencie currículos autónomos e diferenciados, no contexto europeu essa possibilidade não é muito habitual. Conforme reitera Pacheco, «no que respeita aos programas, (...) é evidente que se enquadram na uniformização curricular, sendo frequentemente objeto de disposições regulamentares» (Pacheco, 2001: 195).

Pode dizer-se que o programa espelha o que num dado momento cultural e social, é definido como os conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns e partilhadas por uma sociedade, ou seja, «constitui a “estrutura comum de uma cultura” e as previsões gerais a respeito das necessidades de formação para o desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma sociedade» (Zabalza, 1991: 16). Depreende-se que o programa é necessário para que se garanta a igualdade de todos os alunos, considerando o direito à educação e ao ensino, pelo que deve merecer a atenção devida de todos os docentes.

A importância da análise e avaliação dos programas é reconhecida num estudo levado a efeito pelo GEP, segundo o qual, é através daqueles que se poderá seguir de forma mais evidente a filosofia do sistema de ensino (ME/GEP, 1986). Não obstante, «as sucessivas reformas, reestruturações e experiências pedagógicas de implementação de programas que foram ocorrendo ao longo dos anos, não parecem ter sido objeto de uma avaliação que teria sido útil, certamente, permitindo o conhecimento de elaborações e experiências anteriores» (Palheiros, 1993: 45). Esta crítica de Palheiros reveste-se de enorme importância, pois aquela avaliação poderia ser a “massa” para os alises das reformas e reestruturação dos programas.

A título de exemplo, Pacheco refere o Decreto n.º 48572, de 9 de setembro de 1968, no qual se determina que «os programas, além do enunciado das matérias de cada disciplina, devem formular indicações sobre o desenvolvimento das mesmas, com vista às finalidades a atingir, não havendo uma estrita e absoluta obrigatoriedade na sequência das respetivas rubricas» (Pacheco, 2001: 198).

No que à música diz respeito, desde 1968 que foram emanados, pela administração central, vários programas do ensino preparatório⁹ que incluem a disciplina de educação musical. Na introdução do primeiro programa, publicado naquele ano, estabelecia-se a “finalidade” e os “princípios fundamentais” para a educação musical:

«esta disciplina, integrada já nos programas do ensino primário, continuará agora a aproveitar os valores específicos e permanentes da música como um dos meios poderosos de formação da personalidade e de elevação espiritual do aluno, introduzindo-o, todavia, em novos estádios de desenvolvimento. (...) deve procurar-se que o aluno obtenha consciência mais perfeita dos fenómenos musicais experimentais e vividos, e também que adquira alguns conhecimentos teóricos. (...). O ciclo preparatório é o momento próprio para fazer acompanhar da escrita e da leitura os exercícios destinados aos desenvolvimento rítmico e auditivo, sem esquecer, todavia, que só a música vivida e praticada faz desejar o solfejo, e que não é o solfejo que desperta o amor pela música» (DR, 1968: 125).

É nítida a valorização da música como um meio para a formação da personalidade e elevação da espiritualidade, que também viria a ser contemplada no programa

⁹ Aprovados pelo Decreto-Lei n.º 47 480, de 7 de janeiro de 1967.

apresentado em 1978. Um outro aspeto a considerar é a referência à música vivida e praticada, reforçando a ideia de que deverá ser proporcionada a prática musical aos alunos. No entanto, esta prática poderá ser dificultada pela «inexistência de equipamentos» de apoio na sala de aula» (Cardoso, 2001: 169) – como acontece em algumas escolas. Uma outra ideia vincada é a prática e vivência musical, pelo princípio de que não é o solfejo¹⁰ que desperta o amor pela música, sugerindo-se que o gosto por esta se adquire pela prática musical; esta, por sua vez levará à necessidade da teoria, conforme defendem por vários pedagogos musicais (Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, entre outros). Em termos de estrutura, o programa apresenta várias componentes agrupadas: solfejo – educação rítmica (prática), educação auditiva (prática), escrita e leitura; canto coral - repertório, educação estética e educação vocal.

No que se refere ao programa de Música 1974, não aparecem referidas finalidades, princípios orientadores, nem objetivos da disciplina. Do mesmo modo, não tem introdução, nem fundamentação pedagógica, nem faz referência sobre a avaliação e nem tão pouco a bibliografia, contrariamente ao que acontece nos programas das outras disciplinas. Das rubricas mencionadas salientam-se: «reprodução e invenção de ritmos (...); entoação de canções, intervalos e escalas (...); leitura e ditados, estudo de compassos (...) movimentos corporais (:..); reprodução e invenção de movimentos sonoros (...) reprodução e invenção de motivos melódicos» (ME, 1975: 76-77).

Este esquema programático manteve-se como base do programa de 1979, agrupando em “Temas de estudo” as grandes áreas de desenvolvimento, das quais fazem parte os conteúdos. Para além da organização daqueles Temas, na introdução estão delineadas as grandes finalidades. Do documento constam também os objetivos específicos, os resultados e os aspetos multidisciplinares, sustentados por um esquema programático, com orientações metodológicas. Com «esta nova disciplina (...) aproveita-se o extraordinário valor educativo da música [introduzindo os jovens] em estádios de crescente desenvolvimento e aperfeiçoamento» (ME, 1979: 125). Na opinião de Palheiros, a principal tarefa da educação musical era educar “musicalmente” os alunos, isto é, «educá-los para um conhecimento e uma apreciação da música» (Palheiros, 1993:

¹⁰ «Estudo dos princípios elementares da música (...) exercícios e regras para aprender música» (Borba, 1963: 89).

50), através da audição, criação e interpretação musical, verdadeiros elementos do jogo imaginativo¹¹ (Swanwick, 1979).

Em termos gerais, o programa elaborado em 1979 patenteia uma conceção mais abrangente da educação musical, comparativamente ao de 1974, concretamente pela inclusão de desenvolvimento de novos temas como a improvisação e a expressão corporal. Esta mudança poderá ter sido impulsionada pela queda do regime fascista, que fez emergir uma «nova conceção de escola e dos atores curriculares [que] conduz (...) a uma organização de programas onde se privilegia a formulação dos objetivos, se estruturam os conteúdos ordenados sequencialmente em unidades temáticas e se flexibilizam as orientações metodológicas» (Pacheco, 2001: 199). Especificamente, no que respeita às indicações metodológicas, passam a «funcionar como sugestões na tentativa de auxiliar o professor menos experiente a fazer uma gestão mais adequada e os conteúdos são divididos em unidades didáticas, muitas vezes com a especificação do número de aulas previstas para a sua consecução, embora não se considere rígida a ordem pela qual os assuntos são tratados» (ibidem: 200).

Na introdução daquele programa pode ler-se:

«Depois de um longo período em que o valor formativo da música não foi devidamente reconhecido e aproveitado, surge (...) uma nova disciplina da educação musical que, completamente voltada para os métodos ativos, passou a contribuir poderosamente para a formação integral (...), apelando constantemente para o seu dinamismo interior, compreensão e instinto criador. (...). Não pretende formar músicos nem servir-se apenas dos alunos artisticamente (...) dotados» (ME, 1979: 125).

A ideia de que o valor da música na educação nem sempre foi considerado está assim, bem patente, sendo o próprio Ministério a reconhecê-lo. Por outro lado, a preocupação do acesso por todos os alunos à educação musical, não se ficando apenas pelos mais

¹¹ Esta ideia é explorada na obra *Música, pensamento e educação*, na qual este autor diz que aqueles três elementos «devem ativar-se na educação artística em todas as idades. Pode ser útil começar por um problema de domínio ou de carácter ou de estrutura, mas uma vez iniciada uma atividade, temos que prever uma forte interação entre elas, pois como podemos ter uma experiência real da arte sem alcançar algum nível de domínio e sim dar alguma resposta aos elementos de imaginação e de jogo imaginativo?» (Swanwick, 2000: 49).

dotados, é, em nosso entender, um aspeto bastante relevante. Parece-nos também existir uma maior preocupação pela educação global do aluno, do que pela educação musical, isto é, «a educação pela música, mais do que a educação musical» (Palheiros, 1993: 51). Esta ideia vai ao encontro da visão de Vasconcelos, para quem a «ênfase tem de estar na pessoa e não nos conteúdos e nas formas mais ou menos tayloristas de decompor as aprendizagens em objetivos tão específicos que não têm qualquer utilidade científica, pedagógica, operacional» (Vasconcelos, 1995: 8).

O valor das artes em geral, e da música em particular, no desenvolvimento da atenção, da criatividade, de apoio a outras áreas do saber e na formação da personalidade é reconhecido pela maioria da sociedade, e tem sido referenciada também por vários autores (Corsa, 1981; Carvalho, 1994; Mota, 2003; Mota, 2010). Um estudo realizado na Hungria, nas escolas Kodály¹², demonstrou que os alunos que tinham 45 minutos de aula de música, por dia, apresentavam resultados superiores a outros alunos que não usufruíam dessas atividades, nomeadamente daquelas que apelavam à memória e à imaginação (Forquin, 1982).

No entanto, e ainda que entendida numa perspetiva de formação e desenvolvimento holístico do indivíduo, erguem-se vozes em prol da defesa das finalidades da própria música (Mota, 2003; Santos, 2007), que poderão ser encontradas naquilo que é “musical em música” (Swanwick, 1984a). Daí que este autor defenda a ideia de se “ensinar música musicalmente” (Swanwick, 2000), enfatizando a necessidade «da educação musical ter a ver com finalidades “musicais”, com características da música que a distinguem de outras formas de conhecimento» (Swanwick, 1984a: 51).

Mas, a importância que se atribui à música no currículo, depende, em larga medida, das conceções da música e de educação que na sociedade prevalecem – não há dúvidas! Ao se reconhecer tal importância, torna-se importante o seu conhecimento, no sentido de proporcionar o desenvolvimento musical dos alunos; eis uma justificação plausível para a inclusão da educação musical no sistema educativo, na visão de Mota (2003).

¹² Pedagogo e etnomusicólogo húngaro (1882 e 1967).

Retomando ao programa em análise, os objetivos propostos assentam na perspectiva curricular de Tyler (1949), ou seja, na pedagogia por objetivos, já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho. Os objetivos gerais e específicos surgem em termos de “desenvolver” capacidades e os resultados são formulados em termos comportamentais, como escutar, entoar, memorizar, classificar, etc... Em alternativa a este modo, Stenhouse (1975) propõe o modelo de processo, abrindo aos docentes uma porta para a flexibilização, no sentido de desenvolver outras situações de aprendizagem com os alunos, não contempladas nos objetivos. «A aplicação mecânica, direta e cega dos programas implica um professor passivo a nível curricular e expressa um tipo de escola estandardizada, reprodutora e fora do seu contexto» (Zabalza, 1991: 21).

Numa análise aos objetivos gerais depreende-se uma ênfase em conteúdos concorrentes ao desenvolvimento das faculdades psicológicas – atenção, memória, vontade, sensibilidade. Veja-se:

«contribuir para o desenvolvimento das principais faculdades dos alunos; enriquecer o sentido estético e favorecer o desenvolvimento artístico; educar a atenção, vontade, inteligência, sensibilidade (...), a memória (...), o poder de concentração; desenvolver as faculdades criadoras; produzir nos alunos (...) encantamento (...) lhes diminuirá a inquietação e agressividade (...); desenvolver a espontaneidade (...); permitir que todos (...) aprendam e vivam a educação musical sem que (...) sejam (...) dotados; contribuir para a diminuição de algumas deficiências motoras» (ME, 1978: 6).

Em termos musicais, o objetivo que se evidencia é a oportunidade de todos aprenderem música, numa perspectiva de que “a música é para todos” (Kodály, 1946). Porventura, os únicos objetivos efetivamente musicais são os que se relacionam com o desenvolvimento do sentido artístico e estético e a estimulação das faculdades criadoras. Assim sendo, o valor intrínseco da educação musical está pouco presente, sendo vista mais como uma educação através da música e não sobre a música, conforme já referimos anteriormente. Referimos Palheiros, para quem: «uma reflexão (...) acerca da natureza da música e da educação musical não deverá ser negligenciada, [nem] pelos professores, [nem] pelos elaboradores do currículo, na formulação de objetivos para o programa» (Palheiros, 1993: 54).

Já no que diz respeito aos objetivos específicos, referentes aos sete temas de estudo – educação auditiva, educação rítmica, leitura e escrita, improvisação, canções didáticas, movimento corporal e audição comentada de trechos musicais/musicogramas – são, maioritariamente relacionados com a música, no sentido do desenvolvimento da sensibilidade auditiva, da memória auditiva e do sentido rítmico.

No que se refere à avaliação, esta surge com a designação de resultados enumerados para todos os temas em estudo; aliás, um programa pedagógico operacional deverá determinar objetivos passíveis de avaliação (D’Hainaut, 1980). Sendo a avaliação em educação musical um tema controverso, pelo que, muito pertinente, não o abordaremos, todavia, por falta de espaço.

Em relação aos conteúdos e metodologias, parecem ter sido apoiados no programa de educação musical do conservatório¹³, especificamente, ao integrar leituras, classificação de intervalos e ditados. E sendo um programa de educação musical para o 5.º e 6.º anos que visa a formação musical dos alunos daqueles ciclos, é de se esperar que contemple orientações ajustadas aos objetivos apresentados e respetivos destinatários.

Atualmente, vigoram os novos programas elaborados em 1989/90 para os três ciclos do ensino básico e ensino secundário. No que diz respeito ao 2.º CEB, observam-se mudanças significativas relativamente ao anterior. A definição de finalidades do ensino básico, princípios organizadores, objetivos gerais (contemplando três domínios: compreensão conceptual, competências, atitudes e estética), conteúdos (organizados em espiral, em vários níveis), orientações metodológicas nas áreas da composição, audição e interpretação; texto sobre a avaliação; glossário e bibliografia (com sugestões para os alunos e professores), são as grandes inovações.

O 2.º CEB é, como já foi referido, o ciclo do ensino básico em que a educação musical é trabalhada, de modo mais abrangente e sistemático. Enquanto disciplina obrigatória naquele ciclo, a educação musical integra um conjunto de domínios do conhecimento, entendidos como essenciais para um currículo equilibrado. As finalidades do ensino básico emanadas pela administração central, expressas no programa de educação musical

¹³ Instituição que promove ensino artístico.

preconizam: «contribuir para a educação estética; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; sensibilizar para a preservação do património cultural; contribuir para a socialização e maturação psicológica, desenvolver a espírito crítico» (ME, 1991: 215).

Salienta-se a importância do desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação e o cultivo do património cultural, pois sendo a música um fenómeno complexo, revela-se bastante eficaz «na interpretação e na expressão de idiossincrasias de grupos de indivíduos» (Cardoso, 2001: 169), sendo, deste modo, um meio privilegiado no âmbito da construção da identidade sociocultural. E por ser um fenómeno que inclui componentes advindas de distintas culturas, face «à emergência e à visibilidade de uma grande variedade de culturas e de singularidades que favorecem o ecletismo e a mestiçagem dos diferentes códigos» (Vasconcelos, 1995: 4), constitui um excelente meio no campo da educação intercultural. «A educação musical (...) é aquela que reconhece o fenómeno musical como um comportamento expressivo e o transmite numa dimensão intercultural» (Cardoso, 2001: 169).

No que se refere aos princípios orientadores, lê-se no programa:

«A música integra-se na educação estética a que todo o cidadão deve ter acesso (...), na sala de aula, é o centro da atividade musical da escola. A sua grande meta é o desenvolvimento do pensamento musical (...). A experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens. As vivências e (...) pensamentos musicais dos alunos são o ponto de partida de um caminho que começa na criação espontânea e se desenrola através de estádios progressivamente mais complexos e elaborados do fenómeno musical. Fazer música é a questão mais importante. Teoria e informação são meios e suportes (...). Ao longo da sua história manifestou-se através de formas e estilos (...) diversos. É tarefa da educação dar a conhecer as variadíssimas possibilidades expressivas» (ME, 1991: 213).

De facto, a emoção como resultado de uma experiência estética é inegável em nós, que proporcionada pela música, não se confina, todavia, às emoções. A satisfação intelectual ao compreender estruturas sonoras organizadas também concorre para a fruição da experiência musical. Inspirando-se em Swanwick (1974), Palheiros argumenta: «identificando, clarificando e estruturando o sentimento, a música enquadra a área afetiva e cognitiva da experiência musical. A música é um modo de compreensão do mundo e da

nossa experiência dele: é um modo de conhecimento do afetivo e é, por isso, educação, no sentido mais rigoroso da palavra» (Palheiros, 1993: 70).

Efetivamente, a educação musical deve proporcionar o desenvolvimento musical dos alunos, levá-los a “pensar musicalmente” e a ter consciência da música (Plummeridge, 1977), enquadrando-se num conceito de educação musical pelo seu valor intrínseco. «A música constitui-se como disciplina que tem como um dos seus objetivos fundamentais, o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos» (ME, 1991: 214).

Já no que refere aos objetivos gerais, que também figuravam no programa de 1978, são apresentados em três domínios:

«1- Domínio dos conhecimentos: compreender conceitos da música (timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma); identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas; identificar características da música portuguesa. 2- Domínio das capacidades: desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico; desenvolver a memória auditiva (...). 3- Domínio das atitudes e valores: valorizar a sua expressão musical e a dos outros; valorizar o património musical português; fruir a música para além dos seus aspetos técnicos e conceptuais (...), desenvolver o pensamento crítico, analítico e crítico» (ME, 1991: 217-218).

Contrariamente ao programa anterior (cujos objetivos gerais eram maioritariamente “extramusicais”,) temos objetivos particularmente “musicais”. Depreende-se que os seus criadores tinham uma visão e uma perceção da música pelo seu valor em si «O valor da música na educação reside no seu valor intrínseco, isto é, no seu valor emocional e estético. A música é uma forma de conhecimento e um modo de experiência únicos» (Palheiros, 1993: 77).

Por outro lado, também consideramos que a introdução do conhecimento do património musical português é muito importante no contexto do ensino da educação musical. Numa análise aos objetivos gerais verifica-se uma certa abertura em termos interculturais. Esta ideia é referida por Cardoso, ao assinalar a existência de «algumas pistas para eventuais perspectivas interculturais [cabendo] aos professores, face à sua formação e perfil cultural das suas turmas, selecionar e adaptar as sugestões propostas com o grau de

desenvolvimento e pormenorização que entenderem mais adequado (Cardoso, 2001: 171).

Em termos de organização, a estrutura curricular proposta compreende conceitos musicais organizados em espiral (fig. n.º 1). Os níveis desta espiral clarificam as etapas de aprendizagem e cada nível abarca um campo de compreensão musical mais abrangente e também mais complexo. Os seus conteúdos surgem organizados por níveis, propondo-se para o 5.º ano, do I ao VI e para o 6.º, do VII ao XII nível, consubstanciados em cinco grandes conceitos: timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma. Uma vez que «toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, todas as ideias musicais de um nível são integráveis nos níveis seguintes» (ME, 1991: 219), conforme ilustra a figura?.

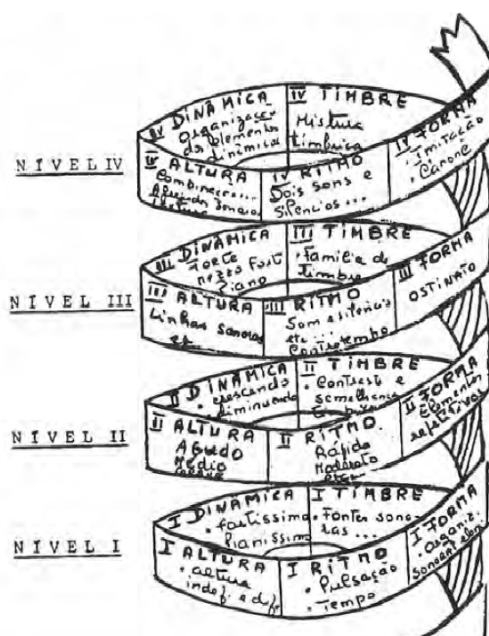


Fig. 1 – Espiral de conceitos, organizados por níveis.

A composição, a audição e a interpretação constituem os grandes blocos através dos quais serão proporcionadas experiências individuais e coletivas, conducentes ao desenvolvimento do pensamento musical dos alunos, conforme consta nas orientações metodológicas. Na área da composição, que abarca toda a forma de invenção musical desligada da escrita, enfatiza-se a construção da obra musical mediante processos de relação e seleção de sons. A audição - escuta musical ativa e participante - envolve um significado extrínseco relacionando-se com os diversos parâmetros do som e

componentes da música e a capacidade de analisa-los. Ao nível da interpretação, preconiza-se a execução de obras musicais mediante um processo interativo, no qual a escuta de si e do outro, é fundamental. Para que se atinja níveis significativos de desenvolvimento, o programa sugere que este processo seja «acompanhado pelo desenvolvimento de competências musicais, nomeadamente, da memória auditiva, da motricidade e dos processos de notação» (ME, 1991: 219).

Relativamente àqueles três blocos, nem sempre são trabalhados equilibradamente, ainda que as aprendizagens e o desenvolvimento proporcionados pelos vários tipos de experiência, tenham as suas especificidades, o que justifica a tese de que «as crianças deverão ser postas equitativamente em situação de compositor, executante e ouvinte?» (Godinho, 1993: 8). Um estudo recente (2007/10) levado a efeito pelo IPP e que abrangeu as escolas do 1.º CEB da RAM, concluiu que a audição e a composição são componentes pouco trabalhadas com os alunos, registando-se uma grande incidência na interpretação; conforme afirma a coordenadora daquela investigação, «a audição e a apreciação musical ativas (...) estão subdesenvolvidas» (Mota, 2010: 9).

No que se refere às orientações metodológicas no programa em vigor, encontramos linhas bastante precisas, inclusive, alguns exemplos concretos para os vários níveis, constituindo um bom guia para a prática pedagógica. No programa consta ainda um documento sobre a avaliação da disciplina de educação musical onde se reconhece que

«até ao momento, e de uma forma geral, apenas uma parte do fenómeno da musicalidade tem sido objetivo de avaliação (...), prioritariamente procura-se “medir” as potencialidades de diferenciação sensorial (ritmos, alturas, intervalos e acordes) bem como os conhecimentos de ordem estritamente teórica (...). Julga-se (...) mais correto criar processos de avaliação que (...) avaliem o progresso na aprendizagem [pelo que] a avaliação deverá resultar da ponderação entre o progresso do aluno no processo ensino/aprendizagem e o resultado final obtido» (ME, 1991: 225-226).

Verifica-se a preocupação em não se ficar, apenas, pela avaliação das componentes teóricas, tradicionalmente concretizada através dos testes, mas avaliar todo o percurso do aluno, na sua vertente mais abrangente. «Este conceito de avaliação implica uma atividade contínua, dinâmica e estruturada» (APEM, 1992: 18), o que pressupõe um «caráter dinâmico de avaliação nesta disciplina» (Cardoso, 2001: 174) e que se deve

basear «na observação do aluno, relativamente ao domínio das atitudes e valores, das capacidades e dos conhecimentos» (APEM, 1992: 18).

Após esta análise aos programas, depreende-se que o professor tem as linhas orientadoras para o seu trabalho; dizemos linhas orientadoras, porque entendemos que um programa não poderá ser visto como algo estanque, cabendo à escola e ao professor a sua gestão. Note-se que esta gestão poderá ir «da simples adaptação dos programas aos contextos locais até à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares» (Roldão, 1999: 72). Ou seja, mesmo sendo da responsabilidade da administração central a criação dos programas, «é concedida alguma liberdade para que o estabelecimento de ensino possa alterar a ordem dos conteúdos, atribuir diferentes grandezas de importância e incluir algumas componentes locais» (ibidem: 72), sem prejuízo dos conteúdos e competências nucleares. É neste contexto que a autora situa a adaptação curricular.

4.3 – O Projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º CEB, na Região Autónoma da Madeira

A globalização, característica do período que atravessamos, faz-se acompanhar de uma crescente influência de organismos supranacionais em termos de decisão curricular (Seabra, 2010). Longe de ser um processo homogéneo, a globalização está estreitamente ligada aos contextos locais, pelo que, transpondo para o campo curricular, assinala-se a crescente consciencialização da pertinência de se construir identidades nacionais e locais, paralelamente às pressões hegemónicas para a homogeneidade (Pacheco e Pereira, 2007). Ora, ainda que se diga que a estrutura política e cultural portuguesa não justifica uma regionalização curricular, isto é, a proposta de formas curriculares próprias em função das especificidades locais, nos contextos insulares têm-se registado algumas iniciativas. Referimo-nos à Região Autónoma dos Açores que em 2001 introduziu o conceito de currículo regional (Seabra, 2010), resultando na publicação de um Currículo Regional do Ensino Básico em 2005. Como o pretexto de que o isolamento ultraperiférico concorre para a criação de especificidades culturais, enfatizou-se elementos do património histórico, linguístico, cultural e artístico daquela região. Nesta linha de pensamento, a

ideia de «currículo regional baseia-se numa lógica de diferenciação curricular assente na profissionalidade docente, e, conseqüentemente no esforço de adequar o currículo às características dos estudantes, incluindo a identidade local e regional» (ibidem: 6).

Por outro lado, a inovação curricular será uma forma de potencializar as componentes regionais, considerando a aceitação, por parte dos vários intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, «que o fim último da escola não é só a aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também uma aprendizagem marcadamente cultural» (Pacheco, 2000: 11).

A LBSE prevê a possibilidade dos órgãos regionais programarem atividades de complemento curricular de âmbito regional, considerando «o enriquecimento cultural (...) a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade» (art.º 48.º, 2 e 3). Numa perspetiva mais abrangente, Pacheco diz que ao se atribuir competências curriculares à administração regional e local, «estamos a falar de regionalização curricular, isto é, da elaboração de propostas regionais e locais partindo de uma proposta curricular de âmbito nacional, adaptando-se e modificando-se o currículo ao meio em que se realiza» (Pacheco, 2001: 96). Esta é uma possibilidade consagrada naquela Lei que diz que enquanto não forem criadas as regiões administrativas, as competências e o âmbito geográfico dos departamentos regionais de educação referidos no art.º 44, serão definidos por aquele Decreto-Lei.

No que à escola diz respeito, as suas competências passam pela integração das «componentes regionais e locais nos planos curriculares e dos espaços para as áreas curriculares não disciplinares e atividades de enriquecimento do currículo» (Pacheco, 2001: 96). Apoiando-se em Fernandes (1988), o autor salienta que há uma margem de indeterminação na qual a escola encontra o meio para o exercício da sua autonomia pedagógica e de orientação. É neste contexto que a escola deverá proporcionar as condições favoráveis ao sucesso educativo dos alunos, em consonância com a diversidade curricular.

Considera-se então, que

«é ao nível da gestão – mais da escola do que da administração regional e local – que faz a organização curricular horizontal enquanto decisão decorrente da organização vertical determinada pela administração central, do agrupamento dos professores e dos alunos, da participação dos encarregados de educação e dos órgãos de gestão da escola na construção do currículo e ainda da integração das componentes locais e regionais» (Pacheco, 2001: 97).

Segundo o pensamento do autor, aquela integração pode ocorrer a níveis diferenciados: tanto pode situar-se no âmbito de inovações e alterações no plano curricular, quanto ao nível da organização das atividades de enriquecimento curricular e área de projeto, e adaptação no âmbito da componente curricular disciplinar ou dos programas, de conteúdos nacionais (Pacheco, 1995a).

No seguimento do pensamento do autor, um dos elementos essenciais para essa estruturação é a formação interdisciplinar, resultante, quer da articulação dos conteúdos da componente curricular disciplinar com os da componente curricular área de projeto, e ainda, da articulação entre a formação pessoal e social (interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos) – que se debruça sobre conteúdos do meio em que está inserido o aluno. Neste contexto, pode dizer-se que as propostas curriculares ministeriais passam pelo filtro da escola e são analisadas à luz da política e das suas práticas.

É no contexto da gestão do currículo, conforme já referimos, que as escolas encontram espaço para o reforço das suas competências curriculares, tanto para a introdução de conteúdos de índole regional e local, como para a recontextualização das decisões emanadas pela administração central e regional, traduzidos na organização dos projetos e na territorialização dos programas (Pacheco, 2001).

A questão relativa às componentes regionais e locais no currículo, conforme já referido em vários momentos neste trabalho, traduz efetivamente a necessidade de se contextualizar as aprendizagens, considerando o meio em que os alunos estão inseridos. Os alunos «devem ter contacto com as atividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional são referências culturais que a escola deve proporcionar» (ME, 1998: 73).

No entanto «o currículo nacional tem sido marcado com um excesso de centralismo, que pouco valoriza as características locais e as especificidades das várias regiões de Portugal» (Esteireiro, 2007: 28), apesar de no Decreto-Lei n.º 6 de 2001 de 18 de janeiro se propor experiências de aprendizagem no sentido de reforçar a identidade pessoal e social; para este reforço propõe: através do «conhecimento do património artístico nacional. Promover a valorização do património artístico e cultural nacional, regional e local de uma forma ativa e interventiva. Completar trabalhos de investigação que pressupõem recolha, registo, exploração e avaliação de dados e, sempre que possível, visitas de estudo» (ME, 2001: 151).

Aliás, a LBSE prevê essa possibilidade ao legislar que «os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais» (art. 47.º). Mas, sendo o manual adotado, o recurso mais utilizado pelos docentes (Pacheco, 2001), torna-se uma verdadeira necessidade repensar as práticas musicais, pois constata-se a quase inexistência de conteúdos musicais regionais nas suas práticas. Um estudo realizado por Fernandes (2005) sobre a abordagem da música tradicional madeirense nas escolas do 2.º CEB na Madeira, revela que a presença de conteúdos regionais madeirenses nos manuais nacionais é bastante ténue; poucos são os autores que incluem conteúdos madeirenses nos seus manuais e quando tal acontece, são poucos os exemplos, não sendo um grande auxílio para a visão do património musical madeirense.

Com efeito, a ausência da prática musical pelo aluno na escola, pouco o ajuda na compreensão e integração social, face à ausência no currículo, de “saberes” – saberes esses, no sentido do compreender e do agir (Roldão, 2005: 5) face às especificidades locais; no primeiro sentido, perspetivando a compreensão e a experimentação pelo aluno da música que lhe é próxima; no segundo, as práticas musicais que concorram para a integração e socialização local do aluno.

Neste sentido, a ausência de conteúdos musicais regionais madeirenses nos manuais tem contribuído para um melhor conhecimento da música nacional e do mundo, e um desconhecimento quase total da música da sua região, ou seja, «da sua terra, as canções dos seus avós e das estruturas sociais do seu quotidiano, em que a música é parte

imprescindível¹⁴. Conhece-se os “outros”, não se conhece a identidade local e regional» (Esteireiro, 2007: 29).

Ora, num contexto de descentralização, com a deslocação das decisões curriculares do central para o local que se acentuou na década de 90, tem-se verificado grandes inclinações de territorialização (Barroso, 1996; 1999), conforme mencionado anteriormente. O reforço que o Decreto-Lei n.º 6 de 2001, prevendo que as escolas tenham o seu projeto curricular, concebido, aprovado e avaliado pelos órgãos de gestão e administração, não significa que o poder central tenha deixado de exercer um controlo estreito sobre as escolas e atores educativos locais.

De facto, «é preciso atribuir explicitamente à escola, aos professores, (...) ao órgão de coordenação pedagógica uma (...) maior autonomia e capacidade de decisão» (Abrantes, 2001: 43). No entanto, um estudo sobre as práticas de gestão curricular pelas escolas, conclui que a apropriação da “gestão estratégica” pelos professores não foi bem conseguida, uma vez que «toda a estrutura normativa e todas as lógicas hierárquicas se mantiveram inalteradas» (Roldão, 2005: 76), registando-se apenas situações pontuais em que se verifica alguma alteração e melhoria.

Por vezes, são precisos estímulos para que ocorram tais mudanças: «a experiência tem-nos mostrado que as instituições e os atores locais precisam muitas vezes de estímulos (...), apoios que incitem a rutura com as rotinas demasiado instaladas e as representações fatalistas das situações escolares» (Leite, 2005: 19-20). Pacheco também diz que na descentralização educativa, «o vetor principal (...) é o da territorialização das decisões, isto é, o reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência» (Pacheco, 2000: 143). Mas na verdade, há muito para fazer neste sentido, conforme mencionado o capítulo anterior.

Neste enlace de ideias, enquadra-se o contributo de Moreira e Pacheco, e que poderia ser uma solução plausível para a inércia registada; esse contributo passaria por um «certo grau de centramento no processo de construção de identidades por meio do currículo»

¹⁴ Exemplo disso, é o facto de nas escolas-piloto em que o projeto foi implementado, nenhum aluno conhecia o autor da Hino da RAM, nem tão pouco a letra e a melodia (Esteireiro, 2007).

(Moreira e Pacheco, 2006: 8). É neste contexto que, em nosso entender, se enforma o projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º CEB. Aliás, Sardinha¹⁵ salienta que a “deslocação” do currículo nacional para o currículo regional permitiria a abordagem

«à tradição musical madeirense (...) tão rica e variada (...). Da música tradicional à música erudita, das bandas filarmónicas às orquestras de palheta e coros, das tunas populares e académicas à música jazz e pop rock, (...) são muitos os músicos, compositores, maestros, cantores, musicólogos que se destacam a nível nacional e internacional» (Sardinha, 2001: 1).

Em seu entender, mais do que ensinar música, era educar pela música, fortalecendo a “identidade musical e a cultura insular”.

Esteireiro, num estudo que pretendia analisar a articulação entre o 1.º e 2.º ciclos na RAM na área da educação musical menciona:

«o problema da articulação entre os 1.º e 2.º ciclos começou a gerar algum debate já desde a década de 90 e, de forma mais consequente, (...) desde 2002, altura em que se iniciou o processo de regionalização curricular do 2.º ciclo, em educação musical. (...). Tendo em consideração que na Madeira os alunos do 1.º ciclo tinham 4 anos de expressão musical¹⁶ e os manuais nacionais do 2.º ciclo estavam organizados para alunos que começavam educação musical do início, sem preparação prévia, então era necessário articular os dois níveis de ensino de modo a existir uma continuidade» (Esteireiro, 2008: 2).

Tentava-se chamar a atenção para uma realidade que não sendo generalizada ao todo nacional, não deixa de fazer sentido. Numa proximidade de ideias, Cardoso alega: «a música deve assim ser entendida como um meio privilegiado no processo de construção da identidade sociocultural do indivíduo (...) [considerando que] a educação musical é

¹⁵ Autor de uma recolha sobre as bandas filarmónicas na RAM (2003).

¹⁶ Desde 1980 que os alunos do 1.º CEB têm acesso efetivo às expressões musical e dramática, através do projeto do Gabinete Coordenador de Educação Artística. O GCEA é um departamento da Direção Regional de Educação da Madeira, da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, alicerçado num projeto com 30 anos de existência, cuja abrangência (por nós apresentado, detalhadamente, noutro momento – Santos, 2007) no âmbito das artes no ensino genérico, vai desde o pré-escolar ao ensino secundário. Da sua orgânica fazem parte a Divisão de apoio à Educação Artística (DAEA) – que coordena as áreas artísticas no 1.º CEB; a Divisão de Expressões Artísticas (DEA) – responsável pela promoção de atividades extraescolares, abrangendo atualmente um universo de mais de 1000 alunos e a Divisão de Investigação e Documentação (DID), responsável pela pesquisa, sistematização e edição de materiais pedagógicos relacionados com as artes e património imaterial. Para uma informação mais pormenorizada, consultar www.gcea.madeira.com.

aquela que reconhece o fenómeno musical e o transmite numa dimensão intercultural, como tal, deve constituir parte ativa do curriculum dos vários ciclos do ensino básico» (Cardoso, 1998: 55).

Ora, aquelas constatações, paralelamente à motivação da «procura de autonomia curricular local e regional, situando-se neste (...) ponto de articulação entre o nível central estabelecido pelas competências do currículo nacional e a componente essencial nos projetos de escola» (Esteireiro, 2007: 29), resultaram na elaboração, implementação e avaliação de um projeto que, em nosso entender, veio a marcar as práticas musicais nas escolas do 2.º ciclo na RAM. Sob a liderança e coordenação do Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA), estavam reunidas as condições para a mediação entre as escolas e o currículo nacional, uma vez que aquela instituição reunia as condições para a produção de conhecimentos de índole regional. Por outro lado, sendo uma instituição cujas competências abrangem a coordenação da educação artística no ensino genérico na RAM, quem melhor do que ela para levar por diante um projeto daquela natureza?

Assim, em 2002, o GCEA dá início a todo “um processo de regionalização do currículo de educação musical no 2.º ciclo do ensino básico” (Esteireiro, 2007; Caires, 2010) que viria a dar “corpo” a uma proposta feita pelo então Secretário Regional de Educação¹⁷, por ocasião do I Congresso de Professores de Educação Musical da Madeira, em 2003. Tal proposta consistia em regionalizar o currículo nacional (EM) em 30% (Esteireiro, 2007). De salientar que Sardinha (2001) já tinha encetado alguns trabalhos de sistematização, nos quais esboçava as linhas que entendia serem pertinentes incluir no currículo escolar, visando o acesso dos alunos ao património musical madeirense. «Da música tradicional à música erudita, das bandas filarmónicas às orquestras de palheta e coros, das tunas populares e académicas à música jazz e pop rock, músicos, compositores, maestros, cantores, musicólogos e personalidades que se destacaram» (Sardinha, 2001: 1). Preconizava a inserção de práticas musicais madeirenses no currículo «através da canção mais simples do (...) Cancioneiro e Romanceiro, pelo som e o dedilhar das cordas do Braguinha, Rajão, Viola de Arame (...) peças musicais (...) banda filarmónica, coro ou música de câmara, (...) das mais de 350 canções originais (...) do Festival da Canção Infantil da Madeira» (Sardinha, 2001: 1-2).

¹⁷ Professor Doutor Francisco Fernandes.

Estavam, assim, lançadas as bases que viriam a consubstanciar o projeto referido, norteado por três grandes objetivos: 1) a inserção de práticas musicais no currículo que apoiassem o aluno na sua integração nas estruturas locais; 2) a conservação do património musical madeirense; 3) a fortificação da identidade regional, importante face à mobilização de culturas decorrente da globalização.

Mas como sabemos, nenhum projeto vive de intenções; «é preciso concretizar estas intenções e os princípios que as norteiam e, para isso, é necessário existirem condições de realização» (Leite, 2005: 8). Deu-se, neste âmbito, início à «criação de materiais curriculares (...) com conteúdos regionais, que permitissem a formação de professores na área da música madeirense» (Esteireiro, 2007: 30). Pretendia-se que através daqueles materiais os alunos não só tivessem acesso e conhecessem a música madeirense, o seu património, mas também pudessem experimentar essas práticas em contexto de sala de aula. E foi nesse pressuposto que surgiu, em 2006 o livro *Regionalização do currículo de Educação Musical para o 2.º ciclo do ensino básico*.



Fig. 2 – Livro de apoio ao projeto RCEM.

As motivações que estiveram subjacentes à elaboração desta obra, e que constam na sua introdução, ajudam-nos a perceber melhor o seu conteúdo:

«1) O processo de regionalização dos currículos que se pretende realizar nas várias áreas do conhecimento, de modo a que os programas de ensino estejam adaptados às necessidades reais do ensino da região; 2) A preparação musical dos alunos que os alunos da Madeira recebem ao longo do 1.º CEB, através do GCEA que provocam um desfasamento em relação ao currículo nacional, onde o primeiro contato sério com os professores de música especializados surge geralmente apenas no 2.º ciclo; 3) A enorme riqueza e variedade da cultura musical madeirense tanto no plano da música tradicional como na música de cariz urbano, que infelizmente é pouco conhecida no resto do país e pouco introduzida nos manuais existentes; 4) A necessidade de criar personalidades-modelo mais próximas dos alunos, de modo a aumentar o orgulho pelos músicos da sua terra e a motivação para a prática musical» (Esteireiro, 2006: I).

Produziu-se este “documento curricular orientador”, traduzido num livro com dois CD’s, cada um respeitante aos dois módulos em que está dividida a obra: Música Tradicional Madeirense e Música e Músicos Madeirenses do séc. XX, respetivamente. Cada módulo é composto por onze propostas de atividades, que distribuídas pelos 5.º e 6.º anos, compreendem os 30% dos conteúdos propostos pelo Secretário Regional de Educação. Após a edificação dos dois módulos, foi criada uma proposta de atividade para cada um dos vinte e dois exemplos musicais. Neste âmbito, colaboram três docentes de educação musical, a lecionar no 2.º ciclo, os quais criaram as atividades, em conformidade com o currículo nacional e experimentaram essas mesmas propostas nas suas turmas. De salientar que a maioria das atividades foram experimentadas, não só por estes, mas também por outros professores.

Naquele livro, constam, também, alguns comentários sobre a funcionalidade e modo de desenvolvimento dessas atividades. Nesta ótica, «os professores que nunca experimentaram a atividade, podem ler as impressões pessoais do professor que utilizou as sugestões de atividade, onde estes apresentam os passos seguidos e a reação dos alunos» (Esteireiro, 2007: 33). Na nossa opinião, o fato das atividades terem sido experimentadas em contexto de sala de aula, permitiu o reajuste decorrente do *feed back*, reduzindo o risco de não serem bem sucedidas.

No que toca à constituição dos dois módulos, o primeiro compreende exemplos musicais da tradição, numa vertente mais rural. Pretende-se proporcionar ao aluno conhecimento sobre a variedade musical tradicional, no sentido da ligação do aluno às tradições e às suas raízes. Os temas sugeridos são: *cantigas de entretenimento para crianças; cantigas de entretenimento para adultos; cantigas de trabalho; cantigas religiosas e romanceiro popular*, espelhando as «funções que a música desempenhava no quotidiano madeirense» (Esteireiro, 2006: I). Estes temas fazem-se acompanhar por informações, no sentido de uma melhor compreensão, nomeadamente, a definição do género musical, uma listagem com os instrumentos que habitualmente acompanham as peças de cada género e, também, as letras, no sentido do aluno melhor apreender o aspeto emotivo da música.

No segundo módulo, destacam-se diversas áreas musicais existentes na Madeira, especificamente, na sua vertente urbana e atual, perspetivando a ligação do aluno aos músicos de referência e a compreensão da variedade musical madeirense. Pretende-se transmitir ao aluno: «1) a ideia de que a música está presente em muitas situações da cultura madeirense; 2) a enorme riqueza e variedade que a arte dos sons permite. Deste modo, os exemplos musicais selecionados foram agrupados de acordo com as diferentes subculturas musicais¹⁸ presentes na região» (Esteireiro, 2006: II). Das temáticas propostas neste módulo constam: *música clássica ocidental; mundo das canções; Swing-Jazz; música instrumental e coral amadora e música sacra*. Na informação exposta, encontramos indicações sobre os locais nos quais os músicos dessa subcultura costumavam ou costumam atuar, de acordo com a situação, os géneros musicais desenvolvidos por eles, o tipo de instrumentos utilizados e informações ligeiras acerca do exemplo musical sugerido.

Todas as atividades propostas podem ser enriquecidas com a «assistência – e eventual participação – a espetáculos ou ensaios de grupos de música» (Esteireiro, 2006: 2). A importância deste contacto com grupos é também defendido por Cardoso quando afirma que «o contacto direto com músicos ou situações musicais, tais como ensaios e espetáculos de diversas culturas musicais, gravados ou ao vivo, dentro ou fora da escola, deve ser estimulado e promovido ao longo da escolaridade básica» (Cardoso, 1998: 56).

¹⁸ O conceito de subcultura musical é utilizado aqui no sentido de um subgrupo da cultura musical madeirense e não como uma cultura marginal (Esteireiro (2006).

Considerando alguns requisitos, nomeadamente o acesso às partituras¹⁹ e respetivos suportes áudio, a par da sua exequibilidade pelos alunos, e pela escassa produção discográfica do mercado regional, alguns grupos de música tradicional colaboraram com esta obra. Esta colaboração compreendeu a cedência de material digitalizado e peças tradicionais já gravadas (Esteireiro, 2007). Em nosso entender, esta colaboração veio a engradecer o produto final e a qualidade do livro.

Todo este processo foi sendo acompanhado e avaliado no final de cada ano letivo, tanto no que diz respeito à sua implementação, como à sua funcionalidade. Assim, e a pós dois anos de experiência em escolas-piloto e pelo «facto de os resultados obtidos terem sido positivos, decidiu-se alargar o projeto de regionalização a todas as escolas [do 2.º CEB] da Região» (ibidem: 33). Trata-se de um seu sucesso passaria por três condições: 1) «edição de um livro curricular de apoio com dois CD's; 2) realização de uma ação de formação para os delegados de educação musical (...); 3) liderança do projeto, através da criação do cargo de coordenador do projeto de regionalização» (ibidem). Reforce-se que se conseguiu concretizar as três condições e que foram e continuam a ser, em nosso entender, essenciais para a funcionalidade do projeto.

A existência do coordenador do projeto, foi basilar para a monitorização e acompanhamento nas escolas, assinalando as dificuldades e sistematizando novas propostas de complemento à primeira edição. Dizemos primeira edição, porque, decorrente destas recolhas pelos coordenador e de sugestões dos professores, fez-se uma segunda edição em 2010, em CD-ROM (figura 2). Nesta etapa, ou seja, após a sua implementação, o projeto passou a ser coordenado por nós, que temos sob a nossa égide a coordenação das áreas artísticas no ensino genérico nas escolas da RAM.

¹⁹ Escrita musical.

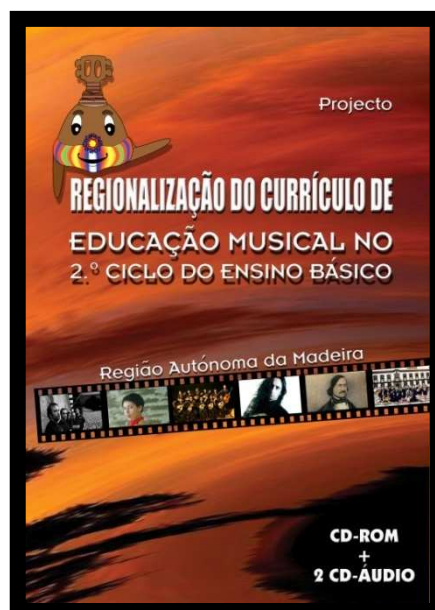


Fig. 3 – CD-ROM de apoio ao livro sobre o projeto RCEM.

Em termos de avaliação, no final de cada ano é aferido o ponto da situação, chegando-se mesmo, a aplicar vários inquéritos por questionário a todos os docentes do 2.º CEB. Paralelamente, no início de cada ano letivo foi e continua a ser solicitado o envio de uma planificação²⁰ no âmbito do projeto. Numa primeira fase, foi realizada uma análise aos questionários, categorizadas em quatro campos: 1) Material curricular regional e conservação do património; 2) Professores; 3) Alunos (participantes na experiência) e organização (Esteireiro (2007)). Relativamente ao primeiro campo fez-se: a) edição de um livro com vinte e duas propostas, acompanhadas por dois CD's (a lacuna existente da falta de um documento que sistematizasse música madeirense estava assim colmatada); b) recuperação e conservação do património musical madeirense através do currículo. No que concerne ao segundo, há a salientar dois aspetos: a) a receção de formação pelos professores sobre música madeirense, na qual puseram em prática as vinte e duas propostas, «desaparecendo outro dos principais argumentos contra a regionalização: falta de formação dos professores neste domínio» (Esteireiro, 2007: 34); b) a demonstração de satisfação pelos professores, face à possibilidade de contactar com os todos os colegas da região, o que é bastante rico em termos de partilha.

²⁰ Nesta planificação constam as atividades ou temas a desenvolver e a sua calendarização por período.

Com o terceiro campo, incentivou-se os alunos a investigarem as tradições dos seus familiares, contribuindo para uma aproximação e envolvimento das famílias nos trabalhos de casa, uma vez que essas investigações foram realizadas junto dos avós, tios e pais. Por outro lado, «incentivava-se a ideia de que os conhecimentos familiares são importantes na educação escolar» (Esteireiro, 2007: 34); a prática, pelos alunos, de músicas que os seus pais e avós tocam, reforça a identidade regional do aluno e cria elementos de identidade culturais intergeracionais; o contacto com músicos diversos e que atuam em lugares diversificados, resultam na criação de elos de ligação entre, «por um lado, os músicos e as estruturas sociais com atividades musicais e, por outro, os alunos e a comunidade escolar» (ibidem).

Finalmente, no quanto campo - da organização - a mediação da Direção Regional de Educação, operacionalizada através do GCEA, veio resolver a articulação entre o currículo nacional e autonomia das escolas, designado por Roldão (2004) de “binómio curricular”. A atribuição exclusiva à escola da responsabilidade de criar os seus projetos curriculares locais, não atende às dificuldades das escolas com poucos docentes, nem potencia a colaboração interpares, nem a troca de experiências entre docentes de diversas escolas, pelo que a «supervisão (...) [por] uma entidade regional (...) [seria] uma solução viável para este problema da “descentralização curricular”» (Esteireiro, 2007: 34).

De salientar que apesar desta primeira avaliação não ter sido aferida mediante uma técnica rigorosa, pois resultou da observação direta, traduz efeitos bastante positivos, que por si só demonstram a pertinência do projeto.

Dois anos após a implementação, ou seja, no ano letivo 2008/2009, foi aplicado um questionário a todos os professores, cujos resultados²¹ vieram reforçar os campos analisados nesta primeira fase. Pretendia-se identificar as atividades desenvolvidas pelos professores, identificar as dificuldades sentidas por estes, o papel da formação no âmbito, o grau de satisfação com o livro de apoio ao projeto, assim como, recolher sugestões de melhoria. Da análise aos questionários aferiu-se: «a necessidade de criar recursos que melhorassem a implementação dos temas “charamba”, “mourisca” e “romanceiro popular de tradição oral” no Módulo de música tradicional e os temas “fado”, “música sacra” e

²¹ Disponíveis na biblioteca da DSEAM.

“orquestra de bandolins no Módulo Músicos e música madeirenses do séc. XX» (Esteireiro, 2009: 2).

A referência a estes aspetos decorre da constatação de que aqueles temas são raramente, ou mesmo, nunca são abordados com os alunos. Um outro aspeto a considerar diz respeito à necessidade de se «criar atividades de composição, interpretação corporal e de leitura e escrita musical, no âmbito do projeto» (ibidem), uma vez que as atividades propostas no livro situam-se no campo da interpretação e na audição.

Reconhece-se também a necessidade de se «continuar a incentivar os docentes a partilhar as atividades originais que desenvolvem nos *workshops* dos encontros gerais dos docentes do 2.º CEB» (ibidem), uma vez que a maioria dos professores prefere desenvolver com os alunos, atividades que não constam do manual. Neste contexto, questiona-se o papel da formação proposta, se a maioria não rentabiliza as atividades aí propostas. Neste mesmo campo, «a formação realizada no âmbito do projeto é vista positivamente por 80% dos [91] inquiridos» (ibidem: 3), o que traduz a importância da manutenção de um plano a esse nível. Aqui, foi referida a pertinência de se «identificar os professores que melhor conseguem motivar os alunos para esta área e incentivá-los a realizarem formações com as suas estratégias» (ibidem), uma vez que a desmotivação dos alunos foi um fator bastante referido.

Um dos aspetos mais criticados pelos professores, diz respeito à «fraca criação de oportunidades de intercâmbios e envolvimento com os grupos locais, tornando-se essencial a criação de mecanismos de aproximação entre as escolas e os grupos culturais locais» (ibidem). Este último aspeto, em nosso entender, situa-se mais ao nível da atitude e envolvimento do professor, perante a escola e a comunidade.

Desde então, ou seja, após 2006, a produção de materiais pedagógicos no âmbito do património musical madeirense tem sido uma constante (anexo II-8). Estas recolhas revestem-se de grande importância, pois como afirmam Castelo-Branco e Lima, «o vasto conjunto de práticas musicais (...) a nível local permanece desconhecido pelas entidades oficiais, pelos potenciais patrocinadores e mesmo pelos estudiosos» (Castelo-Branco e Lima, 1998: 1).

Concretizada a primeira fase de implementação do projeto RCEM no 2.º CEB, deu-se início ao mesmo processo para o 3.º CEB (2009) tendo sido editado material similar para este ciclo, mas que não será abordado neste trabalho.

Pode afirmar-se que aquele é um projeto consistente, uma vez que estão reunidas as condições para os docentes, ao nível da gestão curricular, poderem ir muito mais além das propostas apresentadas no livro *Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Sendo a formação contínua basilar para uma prática curricular e pedagógica inovadoras, tem sido oferecida, permanentemente, desde 2006, formação contínua naquele campo, facilitando a compreensão e aplicação daqueles materiais. Por outro lado, a investigação que tem sido feita desde então (Caires, 2010; Pedras, 2010; Moniz, 2010) reforçam a importância do projeto que despertou o interesse pelas temáticas referentes ao património, em contexto escolar.

Pensando-se num entendimento curricular em termos de contexto (Schwab, 1989), a RAM - pela sua insularidade e considerando as influências externas, os contributos para a regionalização do currículo - face à sua riqueza em termos de cultura e património imaterial, pensando na afirmação de uma identidade regional e na preservação daquela herança, são aspetos de enorme relevância. Muito tem contribuído a educação musical, ou melhor, as práticas musicais, quer em contexto formal, quer em contexto informal tem instigado a recolha e edição de inúmeros materiais no âmbito da música.

CAPÍTULO 5 – O PATRIMÓNIO MUSICAL: A PRESERVAÇÃO DA HERANÇA CULTURAL E DA IDENTIDADE

Sumário

Ao longo da História, o homem sempre evidenciou a necessidade de preservar a sua própria “história”, e, por inerência, a sua cultura. De facto, nas ciências sociais e políticas, a ideia de cultura é uma das noções mais difundidas. E se a cultura é «o processo através do qual os conhecimentos, os valores e as crenças são transmitidos de geração em geração» (Pérez e López, 1994: 17), coloca-se a pergunta: para quê conservar? Na tentativa de responder a esta questão, e de observar-se o que tem sido feito nesse campo, no presente capítulo fazemos uma abordagem a diversas componentes do património imaterial madeirense. Começamos por recordar alguns traços de história, para de seguida nos debruçarmos sobre géneros, estilos, práticas que concorrem para a revalorização da cultura musical. Também pelo relevante trabalho de algumas instituições culturais neste âmbito, fazemos alusão a alguns contributos. Recomenda-se uma atenção às notas de rodapé, que remetem para bibliografia de apoio, considerando o pouco espaço neste trabalho para desenvolver as diversas temáticas.

5 – Um olhar sobre a música na Madeira

5.1 – Alguns traços de história

Iniciamos este capítulo, tomando como ponto de partida a questão colocada no sumário: para quê conservar? Uma das respostas possíveis poderá ser: «para que através do homem e da cultura que ele produziu, desenvolveu e transmitiu (...) se possibilite um melhor conhecimento do passado, com o objetivo de lhe analisar as experiências e aproveitar os ensinamentos, considerados mais adequados para o presente» (MC, 2000: 15). É uma resposta possível e, no nosso entendimento, bastante válida uma vez que o presente espelha o passado, ainda que nalguns casos seja difícil manter o passado intacto, pois preservar não significa, necessariamente, estagnar.

No decorrer das várias épocas da História da Humanidade que o homem sempre manifestou a necessidade de preservar a sua própria “história”. «Cada um vai transmitindo aquilo que pensa de maior interesse para as gerações mais jovens (...). Esta transmissão (...) individual ou coletivamente, abrangendo diferentes áreas de expressão, surge por via oral ou escrita, definindo um tempo presente que é portador de uma longa herança cultural» (Sousa e Neto, 2003: 64).

No caso específico das raízes da cultura musical, assume-se que «o canto foi, sem margens de dúvidas, a primeira forma de expressão musical do homem. O ato de cantar é tão natural como a palavra falada. Por isso, em todas as culturas da História, o canto é um capítulo importantíssimo da sua identidade» (Sousa, s/d: 196).

Referindo-se à canção popular portuguesa, como parte do património da nação, Lopes Graça advoga:

«Mais do que qualquer outra manifestação do nosso temperamento, da nossa cultura, ou as nossas capacidades criadoras, ela nos define e integra na nossa realidade psicológica e social. Amá-la é conhecermo-nos no que em nós existe de mais fundo e enraizado no solo natal; defendê-la, é defender (...) uma parcela de nós mesmos, da nossa individualidade, da nossa história íntima. Com efeito, só as populações dos campos, serras e aldeias (...) são depositárias de um tesouro inexaurível de melodias, que (...) têm jus a ser consideradas como espelhando inequivocamente a nossa psique» (Lopes-Graça, 1991: 21-51).

Neste pressuposto, é importante preservar e salvaguardar²² aquilo que nos torna diferentes dos demais. Esta é uma preocupação que terá surgido nos países mais industrializados, quando questionaram-se os aspetos relacionados com a tradição e com a sua preservação (Torres e Camacho, 2008). Naturalmente que a mudança nos modos de vida e a deslocação de grandes contingentes para as grandes cidades e polos industriais, originaram o desenraizamento, pondo em perigo os conhecimentos recebidos dos antepassados – camponeses, correndo-se o risco de caírem no esquecimento.

²² Entenda-se por «salvaguarda as medidas que visam garantir a viabilidade do património cultural imaterial, tais como a identificação, a documentação, a investigação, a preservação, a proteção, a promoção, a valorização, a transmissão – essencialmente por meio da educação formal e não formal – e revitalização deste património nos seus diversos aspetos» (UNESCO, 2003: 2).

Com as primeiras recolhas de música tradicional, surgiu o problema da sua preservação, conforme referem Torres e Camacho: «Logo na primeira metade do séc. XIX, com o início da preocupação com as recolhas da música tradicional, se colocou (...) a questão da sua preservação» (ibidem: 638). E porque, por definição, a tradição não pode ser estática, uma vez que é do conhecimento comum que com a passagem de geração em geração, quem aprende nem sempre reproduz integralmente o que aprendeu. Ora, considerando estes processos inevitáveis de alteração, tornou-se um tema muito atual, após a superação da fase em que se apregoava a necessidade de uma reprodução exata tradicional para ser considerada tradição autêntica. Neste contexto, em que a tradição não tem de ser “congelada”, surge o problema das fronteiras da inovação. Com feito, talvez a autenticidade seja o critério para a validação da versão atual de tradição.

No caso específico da Ilha da Madeira, pode dizer-se que a tradição está bem enraizada na alma do povo, também em termos instrumentais, pois que desde longa data se verifica uma prática sistemática. Ainda que a origem dos instrumentos da tradição popular madeirense seja incerta, deduz-se que chegaram à Madeira no séc. XV, com os primeiros povoadores que nela se fixaram (Morais, 2011). Segundo o autor, era prática comum os camponeses tocarem e cantarem, assim como irem a romarias, bailes e procissões, levando consigo instrumentos musicais, trazidos, quer através dos emigrantes e imigrantes madeirenses, quer pelos turistas que visitavam a ilha. Foi, possivelmente, neste contexto que o machete ou braguinha originou o ukelele havaiano²³, no séc. XIX.

Por outro lado, evidencia-se a prática, a vivência e a produção musical, quer por músicos madeirenses, quer pelas instituições, grupos e coletividades que de uma forma ou de outra, contribuem para a recolha, o estudo, a preservação e a divulgação do património musical madeirense.

A partir de meados de Oitocentos e até à década de 70 do séc. XX, o estudo da música em contextos rurais configurou-se no âmbito de um domínio do conhecimento que se enformou em torno da “cultura popular”, vista como elemento fulcral na construção da nação (Leal, 2000; Sousa e Neto, 2003). Esta área de saberes, que abarca o folclore nas

²³ Acerca deste instrumento, diz-se: «Não existe consenso quanto à data da introdução no Havai do Ukelele – mais precisamente, do machete, uma pequena viola soprano de quatro cordas, oriunda da Ilha da Madeira» (Tranquada, 2008: 567).

suas diferentes vertentes (tradições populares, a etnografia...), possuía fronteiras fluidas, abarcando disciplinas diversas, como por exemplo, a filosofia, a história e a literatura.

De meados de Oitocentos à instauração da República²⁴, influenciados pelos movimentos romântico e nacionalista, folcloristas, musicólogos, etnólogos²⁵, entre outros, referenciaram a música rural como objeto de estudo, incluindo-a, nalguns casos, numa abordagem mais abrangente da cultura popular (Castelo-Branco, 2003). A partir daí, esta cultura, entendida como o património “autêntico” da população rural provavelmente afeiçoada por um “espírito comum” (compreendendo modos de vida, contos, danças, tradições...) teve um papel basilar na edificação “do estado democrático”, como “estado cultural” (Castelo-Branco, 2010). Desde então e

«até meados do séc. XX, a representação do que era tido por “cultura popular” integrou o entretenimento doméstico dos meios aristocráticos e burgueses, cujos serões eram preenchidos pela interpretação de músicos amadores e arranjos para piano, ou voz e piano, de um repertório diversificado que incluía obras amplamente divulgadas de música erudita, música de matriz rural e música popular urbana» (ibidem, 2010: 421).

Em vários países europeus, incluindo Portugal, o repertório de “canções folclóricas” materializado em registos áudio e transcrições musicais «constituiu um cânone consolidado e perpetuado através do trabalho de sucessivas gerações de (...) etnógrafos e de outros estudiosos²⁶, das representações de grupos fortemente constituídos e dos arranjos ou recriações de compositores de música erudita» (ibidem: 422).

No caso específico da música na Madeira, a sua história tem sido objeto de vários estudos musicológicos ao longo dos tempos, ainda que não se registe nenhuma monografia sistemática a ela dedicada. De uma coisa estamos certos: são inúmeros os contextos que carecem de estudo e sistematização da informação, cruciais para melhor se entender a História da Ilha e a música sempre acompanhou essa História.

²⁴ 1910.

²⁵ Adolfo Coelho (1847-1919); José Leite Vasconcelos (1858-1941); António Rocha Peixoto (1868-1909); Jorge Dias (1907-1973), deram o seu grande contributo para a divulgação da cultura portuguesa.

²⁶ Destaca-se contributo de Kodály (1882-1967) – etnomusicólogo húngaro - cuja filosofia pedagógica assenta na música tradicional húngara.

Retrocedendo ao séc. XVI e pensando no cruzamento com outros povos e culturas, as ilhas da Madeira e Porto Santo beneficiaram, em larga medida, de tais movimentos e, provavelmente, terão auferido de práticas musicais fulcrais.

Esta dialética resultou «no desenvolvimento de uma modelação fortemente enraizada, com características muito próprias e que conferem a este território, particular e única identidade regional» (Trindade, 2011: 4). Aliás, as danças e os cantares, bem como a perfilhação de diversos instrumentos musicais, tornaram a Madeira um ponto de referência de tendências, marcando a alma do povo.

Os inúmeros relatos de viagens dedicados à Ilha da Madeira, a partir de meados de oitocentos, publicados no séc. XIX e inícios do séc. XX constituem verdadeiras fontes de informação sobre o conhecimento das músicas e dos instrumentos utilizados. A grande afluência de estrangeiros, sobretudo britânicos, levou ao desenvolvimento de uma nova sociabilidade urbana nas Ilhas da Madeira e Porto Santo, emergente no continente português a partir da segunda metade do séc. XVIII (Morais, 2008). Por outro lado, «pelo isolamento a que esteve sujeito tempo apreciável, o Arquipélago da Madeira, ainda hoje se constitui como repertório de uma tradição poética e musical de singular qualidade, beleza estética» (Rosado, 2009: 28).

Também os instrumentos musicais, componentes de sociabilidade e muitas vezes utilizados como companheiros de viagem, de transmissão de hábitos e costumes seculares, ou objetos de admiração, constituem hoje referências de estudo da arte da Madeira.

«Graças à projeção da música na Madeira, conserva-se atualmente um acervo de instrumentos musicais e fundos documentais da especialidade, cujo valor deve ser reconhecido como princípio no processo de salvaguarda e acesso à informação, que não inclui apenas a ação da recolha, mas também o discurso de toda a dinâmica de produção do conhecimento» (Trindade, 2011: 4).

Num estudo sobre *Os Instrumentos populares de corda dedilha na Madeira*, diz-se: «a mais antiga referência de que dispomos para o conhecimento da música popular no Arquipélago da Madeira deve-se provavelmente, [ao] Dr. Gaspar Frutuoso (1522-1591)» (Morais, 2008: 23). Na sua obra *Saudades da Terra* refere elementos da vida profana dos

habitantes: «juntos, fazem muitas festas de comédias, danças e músicas de muitos instrumentos de violas, guitarras, frautas, rabis, gaitas de foles» (ibidem, 24).

Retomando aos relatos das viagens, em voga a partir de meados do séc. XVIII, particularmente de ingleses, podemos afirmar que aqueles são uma fonte importantíssima para o conhecimento da prática musical madeirense. Alguns desses escritos (por vezes bastante pormenorizados) fazem-se acompanhar de representações iconográficas²⁷ dos instrumentos mais utilizados no arquipélago, nomeadamente, da viola, machete e violino (Morais, 2011). Este autor refere duas fontes posteriores a 1772, ilustradoras do panorama musical da altura: uma da autoria de George Foster (1754-1794), cujo relato, publicado em Londres em 1777 diz: «oprimidos como são, (...) preservam no entanto um alto grau de jovialidade (...); o seu labor é geralmente aliviado com canções e ao serão reúnem-se vindos de várias cabanas para dançarem ao som da música sonolenta de uma viola» (Morais, 2008: 32). A outra, de Maria Riddel (1772-1808), publicado em Edimburgo, em 1792 descreve: «são muitos os musicais e extremamente galantes. Raramente se passa uma noite na Madeira sem se ouvir uma serenata de violas e bandolins em qualquer parte da rua» (ibidem).

Estes relatos tiveram maior expressão no decorrer do séc. XIX, como relatam outros visitantes. Robert Steele que terá chegado à Madeira a 16 de junho de 1809 e referindo-se a uma banda militar descreve: «atrai muito e envergonha as tropas portuguesas, que são miseravelmente más em todos os seus atributos» (Morais, 2008: 33). Esta apreciação traduz, em nosso entender, algum depreciatismo em relação aos intérpretes madeirenses.

Por seu turno, William Combe (1741-1823), célebre viajante inglês, refere na sua crónica:

«A música, onde quer que seja exercitada com algum grau de habilidade, dá um certo verniz, mesmo aos escalões mais baixos. Os camponeses da ilha, quase sem exceção, tocam viola ou um instrumento de cordas de construção semelhante. Estão sempre a cantar enquanto trabalham e em geral vão compondo a letra para a música» (Morais, 2008: 34).

²⁷ «Ramo da História da Arte que se ocupa do significado das obras de arte» (Pereira, 2005: 343).

Pelo testemunho, depreende-se que a música era praticada por muitos e que o canto era um hábito entre o povo trabalhador, acompanhando-o na sua lavoura e nos seus afazeres. Provavelmente, estas práticas estão na origem das cantigas de trabalho, as quais serão abordadas mais à frente.

Um relato datado de 1819, fala sobre a evolução de alguns costumes das senhoras madeirenses, incluindo a prática musical:

«poucas eram ensinadas a ler e ainda menos a escrever (...). Agora são ensinadas a ler (...) a fazer música, a dançar (...) Ambos os sexos se vestem agora segundo o estilo mais elevado da moda inglesa, enquanto muitas das principais famílias dão (...) festas com cartas e música, saraus, bailes²⁸» (Morais, 2008: 33).

Não esqueçamos que a partir de meados do séc. XIX a Madeira tornou-se um centro turístico para as classes sociais mais abastadas da Europa, por vezes deixando-se ficar longas temporadas. Ainda que tenha sido conhecida pelos seus bons vinhos e grande beleza paisagística, a Madeira ganhou mais relevo por ser considerada

«como instância para turismo terapêutico, mercê das então consideradas qualidades profiláticas do clima na cura da tuberculose, o que cativou a atenção de novos forasteiros. A tísica proporcionou ao longo do século dezanove o convívio com poetas, escritores, políticos e aristocratas» (Morais, 2011: 23).

Este contexto levou a que algumas das Quintas madeirenses se tornassem polos de convívio, organizando-se nesses espaços saraus musicais e culturais (Esteireiro, 2008). Neste âmbito, destaca-se o papel de Sheila Power²⁹, pela organização de bailes e concertos na Quinta Deão, «com elevado nível de qualidade musical, participando neles, vários artistas nacionais e estrangeiros» (Esteireiro, 2008: 70). Segundo Inês Clode³⁰, a frequência a estes concertos por apreciadores de música clássica poderá ter inspirado a criação da Sociedade de Concertos da Madeira – instituição essencial na vida musical da Madeira, entre os anos 40 e 70 do séc. XX.

²⁸ Nesta transcrição cabe, em nosso entender, a expressão típica “tocar piano e falar francês”.

²⁹ Descendente de uma família irlandesa, nasceu no Funchal em 1903, tendo-se dedicado à música, à poesia e ao teatro (Esteireiro, 2008).

³⁰ Filha de Luis Peter Clode – ilustre apreciador da música e cujo contributo para a história da música na Madeira será abordado mais à frente.

Numa visita datada de 1823, Thomas Edward Bowdich (1791-1824) escreve: «os bailes dados em ocasiões especiais nas casas particulares têm muito mais esplendor do que os do palácio (...). São frequentemente variados, entre danças, por música instrumental e vocal (...) e por vezes por um bailado executado pelas crianças mais velhas» (Morais, 2011: s/p).

Também John Driver, um inglês que se viu curado da sua tuberculose, relata num dos seus escritos, publicados em Londres, em 1838, o contexto musical funchalense da época. Para além de referir a audição de música para piano, faz referência à música de salão: «na casa [particular] surpreendeu-me ver uma série de aposentos abertos, onde (...) se divertiam a dançar e com música e jogos de cartas (...). Entre as danças, a nossa hospedeira, senhora Hae, pedia a uma das belas senhoras uma canção, que era sempre acompanhada à viola» (Morais, 2008: 41).

Considerando o domínio britânico que se verificou na Madeira, no decorrer do séc. XIX, percebe-se as influências daquela comunidade, conforme conta, Alfred Lyall, um estrangeiro que visitou a ilha em 1827; referindo-se a um baile, expressa: «as senhoras ocupavam uma sala, vestidas perfeitamente à inglesa» (Silva, 1994: 134). Não obstante aquela influência, a existência de bailes frequentes em Lisboa também terá influenciado esta prática na Madeira. «Na década de 30 (séc. XIX) encontramos referências a bailes organizados em Lisboa, no Teatro S. Carlos, onde se executavam quadrilhas» (Esteireiro, 2008: 521). Curiosamente, os bailes lisboetas pareciam ter uma maior influência francesa, considerando que as partituras publicadas na capital eram, na sua maioria, de compositores portugueses, escritas em francês.

De entre os compositores neste campo, destacaram-se na época Duarte Joaquim dos Santos (1801-1855) e Ricardo Porfírio da Fonseca (1802-1858), cujas composições se enquadravam nos géneros em moda nos bailes europeus - polcas, valsas, quadrilhas, entre outras.

No campo da música sacra, também se verificou uma prática e uma produção intensas, sendo objeto de registo pelos estrangeiros visitantes. A título de exemplo, leia-se o que

pronunciou Lyall sobre a música sacra interpretada na Sé do Funchal: «Houve um grande Te Deum³¹ na catedral em honra da paz – ou melhor, em ação de graças por ela. A música era boa» (Morais, 2008: 39). Aliás, a partir de meados do século XVII encontramos diversas referências, por parte de viajantes que pelo Funchal passaram, à qualidade da música praticada nas igrejas (Carita, 2008).

A música religiosa na Madeira³² abarca várias épocas que vão desde o início do povoamento até à atualidade, o que traduz a sua importância na história da ilha. Todavia,

«a maior parte da produção musical religiosa madeirense permanece inédita (...). Só a partir do segundo quartel do séc. XIX é que começaram a aparecer diversas obras de música religiosa como as do bispo do Funchal, D. José Joaquim de Atayde, de José Joaquim Oliveira Paixão...» (Silva, 2008: 229).

Salienta-se a obra *Cânticos Religiosos do Natal Madeirense*³³, que reúne um leque de composições de Natal de ilustres compositores, como o Cónego Vaz, Cónego António Damasceno de Sousa, Padre Sebastião Antero Gonçalves, entre tantos outros.

No que diz respeito à música sacra mais significativa produzida no séc. XIX, o seu principal instigador foi o ensino musical no seminário Diocesano, bem como a atividade dos mestres de capela da Sé do Funchal, até início do séc. XX (Silva, 2008). Mas foi, sobretudo, a partir da promulgação do decreto do Bispo D. António Pereira Ribeiro, a 25 de abril de 1918, com a instituição da Comissão Diocesana de Música Sacra, «que começou uma nova estruturação na música sacra quer na sua composição, quer na sua execução» (Silva, 1998: 10). Pretendia-se a observância cuidadosa das leis sobre a música sacra em toda a diocese.

De entre compositores, cantores, maestros, instrumentistas e organistas, há muito para referenciar no âmbito da música religiosa madeirense, durante o séc. XX, destacando-se

³¹ «Primeiras palavras do hino litúrgico» (Borba, 1958: 616).

³² Para um estudo detalhado ver Silva, J. A. R. (2008). “Música Religiosa na Madeira”. In Morais, M. (2008) (coord). A Madeira e a música. Ed. Empresa municipal “Funchal 500 anos”, pp. 2001-241.

³³ SILVA, J. A. R. da (1998). Funchal: Secretaria Regional do Turismo e Cultura. Direção Regional dos Assuntos Culturais.

o papel do Seminário na dinamização e divulgação da música sacra, pelos padres músicos, maestros e organistas que nele se formaram.

Um outro aspeto a considerar, diz respeito à música nos hotéis madeirenses. Não esqueçamos que o Funchal foi, paulatinamente, ganhando importância turística, podendo-se já encontrar em princípios do séc. XX «os primeiros “guide and plan” (roteiros turísticos) (...) muito detalhados, em língua inglesa» (Sardinha e Camacho, 2005: 14). Segundo os autores, a maioria dos hotéis tinha uma orquestra, pianista residente e/ou grupos itinerantes. Ao nível dos pianistas, destaca-se Tony Amaral (1910-1975), um dos primeiros músicos madeirenses a ser influenciado pela “nova música” americana³⁴. Das suas composições, destacamos o tema “Noites da Madeira”, no qual aquela influência é bem notória.

A prática de música ao vivo nos hotéis da cidade e nos clubes privados³⁵, foi uma constante desde o início do séc. XX, prática essa que se mantém atualmente, com a particularidade de não se cingir à capital madeirense.

Sintetizando, «a música, seja erudita, tradicional ou popular executada nas igrejas, em salas de concerto ou de hotel, em locais de diversão ou nas ruas e praças da região, nunca esteve arredada do quotidiano dos madeirenses, tendo deixado uma marca indelével na sua vivência e na sua cultura» (Carita, 2008: 17). Trata-se de uma afirmação que traduz grandemente o papel da música na vivência e enraizamento cultural do povo madeirense.

5.2 – O cancionero de tradição oral

5.2.1 – A tradição natalícia: a religiosidade de um povo

O cancionero é um «conjunto de poemas reunidos num códice, num livro ou noutros suportes, com diversas formas de poesia lírica, não narrativa, nem dramática, destinada

³⁴ Com as novas tecnologias, em início do séc. XX a rádio e os discos vieram influenciar a prática musical, encontrando-se referências à música jazz a partir da década de 20 (Sardinha e Camacho, 2005). No grupo de Tony Amaral participaram personalidades como, Max, famoso cantor madeirense, Carlos Menezes e José de Freitas.

³⁵ Para informações detalhadas, consultar SARDINHA, V. e CAMACHO, R. (2005). Noites da Madeira. Funchal: Ed. ACMX.

ao canto» (Castelo-Branco, 2010: 229), cuja poesia teve sempre uma função lúdica e religiosa. Segundo a autora, a coletânea lírica mais antiga recolhida na tradição oral moderna é conhecida apenas pela referência de Leite de Vasconcelos, no primeiro volume da *Etnografia portuguesa* (1933). No entanto, acrescenta que se deve a Teófilo de Braga o primeiro cancionero poético, publicado em 1867 – *Cancioneiro popular portuguez*³⁶.

Diz-se: «o povo quando canta, revela na poesia toda a sua alma» (Thomaz, 1986: IX), e que as canções tradicionais constituem uma rica fonte de informação, pois «reúne o cerne da individualidade de uma cultura e que faz a ligação entre o presente e o passado» (Torres, 1998: 22). Esta ligação entre o passado e o presente, já referida anteriormente, é basilar para um povo e aqui, a música tradicional assume um papel relevante. No entanto, durante muito tempo, e até mesmo depois da revolução de abril, a música tradicional viveu numa espécie de limbo (Torres e Camacho, 2008). Entretanto, novas ideias brotaram³⁷, levando ao «reconhecimento da tradição musical como algo de valioso a preservar e a reinterpretar numa postura de respeito pela matriz original» (ibidem: 640).

Neste âmbito, em Portugal, destaca-se o papel do musicólogo Michel Giacometti, em colaboração com Lopes Graça, que após a sua vinda para o nosso país (1959), deu início a um conjunto de recolhas pelo continente português, merecendo «especial destaque por serem pioneiros no campo da etnomusicologia³⁸» (Sousa e Neto, 2003: 61). O enorme espólio que sistematizou acabou por ficar propriedade do Estado Português, carecendo de maior divulgação e estudo.

No que se refere à Madeira, a tradição continua bem viva e sendo «o Natal o momento alto do ano» (Torres, 2008: 1), a tradição natalícia ganha algum destaque neste campo. Com efeito, a religiosidade do povo madeirense reflete-se no grande número de festas religiosas que acontecem um pouco por toda a ilha. Já por volta do séc. XV, era comum rezar-se em verso e ensinar o catecismo recorrendo aos versos populares (Silva, 1998),

³⁶ Após este, outros tantos cancioneros regionais começaram a surgir. Para o acesso a referências sobre a temática, vide (CASTELO-BRANCO, S. (2010). Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX – A-C. Ed. Círculo de Leitores, pp.228-230.

³⁷ Com «Edmundo Bettencourt, Artur Paredes, José Afonso e Adriano Correia de Oliveira» (Torres e Camacho, 2008: 640).

³⁸ Etnomusicologia: «o estudo da música tradicional e dos instrumentos musicais de todas as camadas da humanidade» (Kunst, 1955; cit. por Castelo-Branco, 1986: 44). E numa visão mais abrangente, é «o estudo da música na cultura» (Merrian, 1964; cit. por Castelo-Branco, 1986: 44).

cujas orações, autos e pastorelas foram sendo transmitidos ao povo madeirense pelos primeiros povoadores.

Deste modo, a referência a alguns cânticos e cantigas de caráter religioso do Natal madeirense, cuja origem não se assume ter sido na ilha (ibidem), faz todo o sentido no presente trabalho. Sendo certo que o isolamento de algumas zonas entre si, e a ilha, do continente português, terá contribuído para a preservação de melodias e letras, acreditamos que estas tenham sofrido alterações no decorrer do tempo e do seu uso.

As cantigas religiosas são «músicas cantadas em contexto religioso (dentro ou fora da igreja), em que se procura comunicar com entidades divinas (...) agradecendo, celebrando datas religiosas, pedindo ajuda» (Esteireiro, 2006: 44). A sua prática incide, maioritariamente, nos três ciclos religiosos mais significativos na Madeira: Natal³⁹, Páscoa e Espírito Santo. Por questões de espaço, neste trabalho falaremos somente na época natalícia.

«O Natal é a festa cristã que mais inspirou os músicos e poetas tradicionais» (Castelo-Branco, 2010: 886). Por outro lado, a maioria dos madeirenses vê no Natal um momento de enorme relevância. «Neste período, alia-se à importância religiosa da ocasião, um conjunto de convívios que se estendem de meados de dezembro a meados de janeiro» (Xarabanda, 2001: 1). Registando uma grande afluência e envolvimento, o Natal continua a ser um momento de vivências bastante intensas, sendo-lhe atribuída a designação de “Festa” e que se inicia com a matança do porco.

Uma das grandes tradições desta época é celebração das “Missas do Parto⁴⁰”, com um forte enraizamento na ilha. O ciclo daquelas missas inicia-se

«pela madrugada de 16 a 24 de dezembro, começam as novenas em honra da Virgem Maria, em todas as paróquias da Madeira (...). Associam-se a esta tradição grupos de pessoas que à saída da

³⁹ Para aprofundamento desta temática, consultar SILVA, J. A. R. da (1998). Cânticos Religiosos do Natal Madeirense. Funchal: Secretaria Regional do Turismo e Cultura.

Xarabanda (2008). CD Cantigas ao Menino Jesus; FERREIRA, Pe M. J. P. (1999). O Natal na Madeira: estudo folclórico. Funchal: Ed. DSRTC/DRAC.

⁴⁰ Período que decorre entre 16 e 24 de dezembro.

igreja tocam e cantam canções populares alusivas ao Natal, acompanhadas por instrumentos musicais (Franco, 2006: 10).

Temos, assim, um tempo de convívio entre a população, tanto no plano religioso, quanto no profano. Um elemento a considerar e que ainda se assiste em muitas freguesias, diz respeito à prática das castanholas, rajões, violas e búzios, que tocam em romarias, como que se estivessem a chamar, ainda antes do sol nascer, o povo para aquelas missas.

Referindo-se às origens daquelas práticas, Silva (1998) refere o surgimento no norte de Portugal de promulgações de novenas ao Menino Jesus, nos séc. XVIII e XIX, visando a preparação para o seu nascimento. Na Madeira, estas novenas originaram as “Missas do Parto” vivenciadas de modo entusiástico, sobretudo no percurso de ida e regresso da igreja. Diz-se que «foram os franciscanos que introduziram a tradição litúrgica das missas do parto» (Franco, 2006: 9), sendo um elemento peculiar do Natal madeirense.

No decorrer daquele ato religioso, os fiéis⁴¹ entoam versos populares em honra da Virgem Maria, Mãe do Menino, cujo nascimento se aproxima. É nestas missas que se encontram os cânticos mais tradicionais e popularizados (Silva, 1998). Cantado em quase todas as paróquias da ilha o cântico *Virgem do Parto* é um dos mais popularizados⁴². Não havendo confirmação do autor da música, há quem o confira ao padre Roque Dantas⁴³.

Virgem do Parto

Coro

Virgem do Parto, oh Maria

Senhora da Conceição.

Dai-nos a festas felizes,

A paz e a salvação.

⁴¹ Nós próprios vivemos esta prática, desde cedo inculcada na vivência familiar, inclusive, lideramos um grupo que costuma animar aquelas missas, cujas faixas etárias vão desde os 10 aos 71 anos.

⁴² Direito consuetudinário, «fundado no costume» (Dicionário da Língua Portuguesa, 2010: 409), ou seja, direito por tradição, pertença de todos.

⁴³ O padre Roque Dantas (1905-1996) foi capelão da Sé, organista e professor de música no seminário. Do seu repertório constam músicas de Natal e Missas do Parto (Silva, 1998).

I - Senhora Virgem do Parto

Que nesse altar estais.

Atendendo carinhosa

Os filhos que tanto amais⁴⁴.

À Virgem do Parto, os madeirenses também aliam o culto da Imaculada Conceição, cuja festa é celebrada a 8 de dezembro. O elevado número de cânticos à Senhora da Conceição, aquele tema (obrigatório nas Missas do Parto) resulta do louvor desta solenidade. «Com a primeira “Missa do Parto” começam, para os madeirenses, as festas da Quadra de Natal» (Ferreira, 1999: 14), dando-se o mote para um tempo de grande significado para aquele povo.

Passado este tempo de preparação, a celebração da “Missa do Galo”⁴⁵ com canções próprias do momento litúrgico, realiza-se em todas as localidades da Madeira. De entre os inúmeros cânticos salientamos: *Anúncio aos pastores*, *Pensação do Menino*⁴⁶ e outras canções de romagens de Natal. De salientar que as canções destas romagens são, normalmente, criadas todos os anos pelo povo.



Fig. 4 – Lapinha tradicional madeirense.

Pela representatividade, transcrevemos o texto da anunciação aos pastores (Silva, 1998), entoada em todas as paróquias, na noite de Natal.

⁴⁴ Versão integral em anexo II-9.

⁴⁵ Designação madeirense da celebração do nascimento do Menino Jesus.

⁴⁶ “Pensar o Menino”.

Anúncio aos pastores

I- Deus do Céu mandou-me aqui

Anunciar aos pastores

Que em Belém nasceu Jesus

Vinde cantar seus louvores.

II - Participo a vós pastoreis

A maior das alegrias

Que ali mesmo em Belém

Já é nascido o Messias.

Refrão

Que será, ó que será?

Ora pois, que há de ser?

É por certo o Deus Menino

Que acaba de nascer.

III- Despontou vossa esperança

Despontou a vossa luz

Acabaram vossas queixas

Entre nós está Jesus.

IV- P'ra conhecer o Menino

Eu vou dar-vos uns sinais

Está deitado num presépio

Encostado aos animais.

V- Ele estará deitadinho

Nas palhinhas dum curral

Embrulhadinho em paninhos

Tudo isto é um sinal.

VI- Agora vou p'ra Belém

Adorar o nosso Deus

Correi todos, ide vê-lo
Até logo, adeus, adeus⁴⁷.

Sendo este tema muito abrangente e de uma grande riqueza em termos de tradição e de vivências, expomos em anexo (III-3) uma listagem das cantigas, ilustradora da grandiosidade cultural que a época natalícia representa para o povo madeirense.

5.2.2 – Cantigas de entretenimento para adultos

O charamba é uma das poucas e raras cantigas do folclore da Madeira e Porto Santo de longa duração, o que dificulta a identificação da sua origem. No dizer de Sousa (s/d), alguns estudiosos pensam que é origem árabe, mas que sempre foi uma cantiga popular (Santos, 1937).

«Trata-se de uma configuração local do género poético-musical oral de carácter repentista difundido em todo o país, tendo várias designações e configurações locais e cantares ao desafio, cantoria, chula, desgarrada, despique (...). Atualmente em vias de desaparecimento, a prática do charamba circunscreve-se a algumas localidades nos municípios de Santana, Ponta do Sol, Camacha e Machico» (Torres e Camacho, 2010: 283).

É, portanto, uma canção de despique⁴⁸, em que o texto é improvisado e que ocorre entre dois ou mais intervenientes, denominados de charambistas, sem fim definido, isto é, termina por decisão de um dos intervenientes. O charambista dispõe de grande liberdade melódica, cabendo ao executante o papel de seguir o acompanhamento baseado na tónica e dominante⁴⁹. Contrariamente à mourisca, esta peça não é dançada, sendo acompanhada pela viola de arame, violino, rajão ou braguinha. Os seus temas versam sobre o quotidiano e, normalmente, é interpretado num andamento lento. Segue exemplo:

⁴⁷ Xarabanda – Cantigas ao Menino Jesus - CD - (2008).

⁴⁸ «Designação utilizada com dois significados distintos: um significado abrangente, o de género poético-musical, e outro, restrito, que referencia uma prática de desafio local» (Castelo-Branco, 2010: 373).

⁴⁹ I e V graus de uma escala.

Charamba

I - Caminhei da minha casa

Da minha pobre morada

Para ver o nosso rei

À sua real chegada.

II - Assim ela seja dita

Começou a visitação

Veio à nossa Madeira

O rei da nossa nação.

III - Meus olhos nunca viram

Talvez nunca mais verão

Tantos corpinhos vestidos

Em faróis de papelão.

Ainda que o charamba seja uma presença frequente nas festas e arraiais madeirenses,

«verificamos que uma das formas de expressão da nossa música, que põe em jogo a capacidade inventiva de quem a interpreta – o despique – tem vindo progressivamente a perder-se. Já não encontramos, com a frequência a que estávamos habituados, num passado recente, cantadores e cantadeiras em conversa interessada e interessante, seguida de perto pela pancada do bombo e dos ferrinhos, pelo som chocalheiro de dedos roçar os nossos cordofones – rajão, viola de arame» (Rosado, 2009: 28).

Ainda que noutros tempos se tenha identificado três tipos de charamba: o clássico, que é o mais vulgar, não tendo ritmo adaptado à medida poética; o dos “velhos”, preferido pelos mais idosos e o do “meio”, do gosto dos mais novos (Santos (1937), hoje, pratica-se o charamba em forma de despique (conforme exemplo abaixo) ou pegadinhas⁵⁰; é uma espécie de mote e glosa, que habitualmente começa pelo tocador, passa pela roda até chegar ao ponto de partida. Em termos de acompanhamento, tanto pode ser feito por um grupo de instrumentos variados, como pode ser acompanhado por um único instrumento.

⁵⁰ Quando o último verso cantado é retomado pelo charambista seguinte (Moniz, 2012).

O charamba, está, segundo o autor, na origem de algumas cantigas populares, nomeadamente, as cantigas de trabalho e que serão abordadas mais à frente.

1.º cantor - Eu cá toco machetinho

Para a gente se entreter.

2.º cantor - Não conheço entretenimento

Sem comer, nem beber.

3.º cantor - Nem só de pão vive o homem

Toda a vida ouvi dizer.

4.º cantor - Gosto tanto de cantigas

Que a cantar queria morrer.



Fig. 5 – Grupo num arraial madeirense.

5.2.3 – Cantigas de entretenimento para crianças

O jogo é uma atividade natural que tem sido, no decorrer da «evolução da espécie humana um elemento essencial para moldar o próprio ser nas suas relações com o mundo e consigo próprio. (...) Desde a pré-história que tem formado crianças e adultos numa perspetiva lúdica, educativa e pedagógica» (Costa, 2008: 47). Sendo para a criança, o que o trabalho

é para o adulto, é este que transmite àquela pela oralidade e pela prática elementos que lhe permitem crescer harmoniosamente.

Os jogos de roda «são passatempos de grupo, que costumam ser cantados. Organizam-se em festas públicas ou privadas, ou (...) em qualquer momento de socialização» (Esteireiro, 2006: 5). Conforme expressa o exemplo abaixo, os textos são, regra geral, elementos do próprio jogo. Estes jogos são cantados pelos participantes, sem qualquer acompanhamento instrumental.

Corre, corre ó lindo anel

I - Corre, corre ó lindo anel

Corre, corre sem parar

Onde está, onde se encontra?

Quem o pode adivinhar?

II - Quem no pode adivinhar,

Sim, quem no adivinhou?

Vai correndo lindo anel,

Que da minha mão passou⁵¹.

Os jogos são entendidos como uma expressão da alma popular, apresentando-se como o reflexo de cada povo, presente na sua maneira de agir e comunicar (Santos, 1997). Sejam em roda, ou em fileira, de pé ou sentados, têm por objetivo desenvolver um ambiente agradável. De entre os inúmeros jogos cantados bem conhecidos no panorama musical popular madeirense, registamos: *Muito chorei eu*; *Teresinha de Jesus*; *Baile do paspalhão*; *Gato pintado*, *Borboleta branca*; entre outros.

Muito chorei eu

I - Muito chorei eu

no domingo à tarde.

Aqui está meu lenço

que fala a verdade.

⁵¹ Versão de São Vicente, recolhida Xarabanda (Camacho, 2000).

II - Ó seu ladrão
Seu ladrão majerico.
Não queiras ficar
Na praia sozito.

III - Na praia sozito
Não hei de ficar.
Eu hei de ir à roda
Escolher meu par.

IV - O meu par
Eu já sei quem é.
É um rapazito
chamado José.

V - Chamado José
chamado João.
É um rapazinho
Do meu coração.

VI - Não te quero a ti
Nem a ti também.
Só te quero a ti
Anda cá meu bem⁵².

De facto, são inúmeros os jogos que fazem parte da nossa cultura popular e dão um grande contributo ao domínio do nosso património.

«Os jogos tradicionais, sendo uma expressão da alma popular (...) jogos cantados ou mímica, histórias simples, lengalengas, em roda ou em fileira, sentados ou em pé; qualquer forma ou conteúdo visa a criação de um ambiente agradável, em que a alegria, o divertimento e o humor

⁵² Versão do Funchal, recolhida por Xarabanda (Camacho, 2000).

estão presentes (...). A nossa cultura não se esgota no tocar, cantar, bailar e a necessidade da sua intervenção em outras áreas, da vasta herança, que os avós nos legaram» (Andrade, 1997: 5).

Foi deste modo que o então Diretor de Serviços da direção de Serviços de Extensão Rural, Ferdinando Andrade enalteceu o facto dos grupos de folclore terem dedicado o XIII Festival de Folclore 24 horas a bailar⁵³ aos jogos tradicionais⁵⁴, traduzindo a importância daqueles no âmbito da cultura musical madeirense.

5.2.4 – Lengalengas

As lengalengas são narrativas populares (Pereira, 1989), sem acompanhamento instrumental, ou seja, são «passatempos infantis, caracterizados por uma melodia simples que é utilizada repetidamente ao longo do texto (...) surgindo, por vezes, novas palavras ou novos sentidos – que lhe atribuem um carácter divertido» (Esteireiro, 2006: 10). Traduz esta ideia, a lengalenga “Velha da cacalhada”⁵⁵, transcrita de seguida.

Velha da cacalhada

I - A velha que tinha um cão

Debaixo da cama o tinha.

O cão ladrava e a velha dizia:

Dó, dó, dó, numa banda só.

II - A velha que tinha um gato

Debaixo da cama o tinha.

O gato miava,

O cão ladrava

E a velha dizia:

Dó, dó, dó, numa banda só.

III - A velha que tinha um galo

⁵³ Atualmente, mantém-se o Festival que já vai na sua 26 edição, tendo sido alargado para 48 horas;

⁵⁴ Listagem de jogos tradicionais (anexo II-11). Segundo Camacho (2012), estes jogos existem onde existe um português.

⁵⁵ Versão do Porto da Cruz, recolhida por Xarabanda (Camacho, 2000).

Debaixo da cama o tinha.
O galo cantava,
O gato miava,
O cão ladrava
E a velha dizia:
Dó, dó, dó, numa banda só.

IV - A velha que tinha uma galinha

Debaixo da cama a tinha.
A galinha cacarejava,
O galo cantava
O gato miava,
O cão ladrava
E a velha dizia:
Dó, dó, dó, numa banda só.

VI - A velha que tinha um carneiro

Debaixo da cama o tinha.
O carneiro berrava,
A galinha cacarejava,
O galo cantava
O gato miava,
O cão ladrava
E a velha dizia:
Dó, dó, dó, numa banda só.

5.2.5 – Danças tradicionais

A mourisca é uma dança tradicional, cuja função era entreter o povo; esta dança também marcava a sua presença assídua na procissão do Corpo de Deus. Baseando-se nas ideias de Sarmiento, Santos⁵⁶ (1937) advoga que a mourisca foi introduzida na Madeira no tempo

⁵⁶ Segundo Camacho (2012), este autor – Carlos Santos - foi o primeiro a escrever sobre música tradicional no panorama nacional, não se conhecendo nenhum estudo anterior a ele sobre os instrumentos, nem sobre os géneros tradicionais.

do segundo donatário do Funchal, que fez chegar à ilha um grande número de prisioneiros de África. Neste contexto,

«em 1600, na vereação de 20 de maio, ficou lavrado em aca, que tendo os mercadores de seda requerido ao Senado que os obrigassem a deitar a dança da mourisca na procissão do Corpus Christi (...). Nos serões do Funchal e nas grandes festas era permitida uma certa expansão aos escravos, seus graciosos meneios e cantares passaram (...) para a alta roda das donas e senhores e assim se generalizou a mourisca» (Santos, 1937: 65-66).

A mourisca era, assim, uma dança de moiros conhecida em algumas zonas da ilha da Madeira, existente na ilha desde a colonização. Também podemos aferir semelhanças desta dança, nas danças dos pauliteiros de Miranda do Douro (Santos, 1942). Nalgumas zonas a mourisca é conhecida por *Alla Moda*, sendo no entanto mais conhecida pelo *Bailinho dos vilões*⁵⁷,

«em virtude de ser muito empregada pelas meninas da sociedade, alta e baixa burguesia para festas e aniversários (surpresa) de pessoas da família. (...) o festejado (...) é levado para a sala (...) antes da hora marcada para a surpresa (...). Num dado momento a sala é invadida pelos vilões que, aos pares, entram dançando e cantando a mourisca, ao som de (...) instrumentos. Cada um dos componentes traz (...) produtos da terra que oferecem ao festejado com uma cantiga adequada ou de sabor popular. Depois dançam» (Santos, 1937: 71).

Segue-se um exemplo de uma mourisca, recolhida nos anos 70 por Artur Andrade e António Aragão no Caniçal. De salientar que esta mourisca foi gravada com arranjos dos Encontros da Eira⁵⁸, tendo sido editada no seu estilo puritano em 1996 pela BIS-BIS – gestão e cultura, em parceria com a DRAC.

Mourisca

Coro

No adro da igreja, naquele apertão
O lenço que tinha roubaram-me da mão.
Garota de seda, de trinta mil cores
A quem deitavas velha a voz de namoro.

⁵⁷ *Baile sério, Baile ladrão, Baile dos calções e Baile da meia volta.*

⁵⁸ Instituição cultural que faz recolha e recriação de temas musicais da tradição madeirense.

I - A semana a cobiçar
 Mas de amor ele me cobiça
 Se não lograr os teus olhos
 Domingo não vou à missa.

II - Se não sabes onde moro
 Eu moro ali além
 Numa casinha de palha
 Sozinha mais minha mãe⁵⁹.

Na opinião de Borges (s/d), uma das cantigas decorrentes da mourisca é a *Chamarrita*, bastante vulgar, não só na Madeira, mas também nos Açores. Manifestando alguma incerteza quanto à sua origem, Santos (1942) refere que aquelas possuem a particularidade de serem acompanhadas do mesmo modo da mourisca (rajões, harmónicas e outros instrumentos) e num andamento binário com uma divisão ternária, mais especificamente, em compasso⁶⁰ 6/8.

A *Chamarrita* é uma variante da mourisca e uma das cantigas mais conhecidas: «circunscrita a três zonas da Madeira – Gaula, Camacha e Porto da Cruz – era uma dançada em grupo, nas festas domésticas» (Esteireiro, 2006: 33), sendo também dançada coletivamente em passo ternário (3/4). Esta dança popularizada chegou ao conhecimento geral através da reinterpretação do grupo de folclore da Casa do Povo da Camacha, ensaiada na altura por Carlos Santos⁶¹ (Camacho, 2011).

Chamarrita

Chamarrita, chama, chama,
 Já dormi na tua cama.
 Já tua boca beijei,
 Já logrei os teus carinhos

⁵⁹ Versão do Caniçal, recolha Encontros da Eira (1998)

⁶⁰ «É na música, a divisão do tempo em 2, 3, ou 4 momentos iguais a que chamamos tempos» (Borba, 1956: 342).

⁶¹ Já referido na nota de rodapé n.º 23.

E mais coisinhas que eu sei.

I - Chamarrita assim, assim,

Chamarrita assim ou não.

Pego no meu coração

Laceado com uma corda

Para que tu não te esqueças

Do bailinho desta moda

II - Chamarrita assim, assim,

Chamarrita assim ou não.

Pego no meu coração

Laceado com uma fita

Para que tu não te esqueças

Do baile da Chamarrita⁶².

A Dança das espadas também é uma dança referenciada nas práticas musicais madeirenses. «A dança das espadas é um bailado guerreiro da época medieval, oriunda do Continente Europeu» (Fernandes, 2000-2001: 106). No nosso país, surge associada às procissões de Corpus Christi e dos padroeiros mais conhecidos⁶³. Segundo o autor, na Ribeira Brava, aquela dança é uma das principais atrações nas festividades de S. Pedro; apesar de algumas transformações, manteve-se «os sete dançantes com os seus tocadores e a postura de dança guerreira» (Fernandes, 2003: 20).



Fig. 6 – Grupo de Dança das espadas⁶⁴

⁶² Versão da Camacha, recolha de Xarabanda (Camacho, 2000).

⁶³ Na Madeira, só após a independência administrativa aquele auto religioso passou a realizar-se em várias localidades (Funchal, Ponta do Sol, Machico, Santa Cruz, Calheta, S. Vicente, São Jorge e Ribeira Brava).

⁶⁴ Adro da igreja matriz da Ribeira Brava, por ocasião das festividades de S. Pedro (Fernandes, 2000/2001).

Ao som do pandeiro, os dançantes bailam com movimentos lentos, com base num determinado ritmo, passando de quando em vez sob as espadas, fazendo maneios e voltear permanentes, à medida que o cortejo ocorre (Fernandes, 2000-2001).

Em 1949, a dança voltou a fazer parte do cortejo religioso, após ter sido retirada várias vezes, principalmente no segundo decénio dos anos 90. No entanto, por motivos de custos, é novamente afastada das festividades de S. Pedro. Trinta anos depois, um grupo de estudantes de uma escola funchalense⁶⁵ fez a reconstituição da antiga dança que se manteve apenas no ano de apresentação.

Em 2000, surge um novo grupo, integrando membros do grupo de Folclore e Etnográfico da Boa Nova e grupo de Folclore da Ribeira Brava. Ressalve-se que a Dança das Espadas apresenta evoluções de carácter guerreiro e profano tal como as mouriscas, fazendo reviver as tradições dos primeiros povoadores da ilha (Fernandes, 2003).

Sextilhas referentes à Dança das Espadas

A dança sim nunca esquece

A'quella rapaziada

A celebre dança tão linda,

Tão airosa e tão callada

A'frente da procissão

Tão séria e tão bem dançada.

E depois a musicata

Que precede aquella dança!...

Rajão, viola, pandeiro

Instrumentos de chibança;

E o clássico braguinha;

Oh que bela fadistaça!

⁶⁵ Escola Industrial e Comercial do Funchal.

5.2.6 – Cantigas de trabalho

As cantigas de trabalho eram entoadas num contexto de trabalho, como forma de aliviar a carga do trabalho e promover a comunicação entre o povo. São, portanto, «cantos que se executam individualmente ou em grupo durante o trabalho, para tornar mais fáceis as duras tarefas rurais ou domésticas» (Esteireiro, 2006: 37). Por isso se explica que «o canto de trabalho (...) é um cumular de vivências de muitos anos, ligadas às tarefas do quotidiano rural, entre familiares e amigos» (Camacho e Torres, 2001: 112). A orografia da Madeira terá dado o seu contributo, pelas dificuldades de acesso aos locais de trabalho, resultantes dos vales e montanhas. Neste contexto situam-se as *cantigas de ceifa*, *cantigas da erva*, *canção de lavrar*, *cantiga do nevoeiro*, *cantiga do barqueiro*, *Si que brade*, *canção da repisa*, entre outras, entoadas *a cappella*⁶⁶.

As cantigas de trabalho são, neste entendimento, um género que envolve cantos relacionados com as diversas funções do trabalho executado na Madeira; o género de tarefa explica a maior ou menor monotonia da canção. Na opinião de Santos (1937), aquelas canções tiveram por base o charamba, adaptado pelo camponês, como melodia para as suas diversas atividades. Já para Pereira, algumas daquelas canções misturam-se com modelações de *canto chão*⁶⁷. Selecionamos a *cantiga da erva*, originária do sítio da Referta, Freguesia do Porto da Cruz (Machico) recolhida em 1981 (Camacho, 2000/01).

Cantiga da erva

I - Menina vamos à erva

E ai minha amiga que o tempo da erva lembra.

Como posso ir à erva?

Ai já te digo que o meu pai não tem fazenda.

II - Semeei sementes de oiro

E ó minha amiga numa certa gavetinha

Semente de oiro não nasce

⁶⁶ «Sem acompanhamento de instrumentos» (Allorto, 2007: 15).

⁶⁷ Também utilizado com a designação do canto gregoriano, é caracterizado como um «canto religioso admitido pela autoridade eclesiástica desde os primeiros tempos do cristianismo, organizado no séc. IV por Santo Ambrósio, constituído mais fortemente no séc. VI por S. Gregório» (Dicionário musical, 1899: 127).

Ai já te digo não sei que sorte é a minha.

II - O trigoinho é meu primo

E ó minha amiga o centeio é meu parente

Não há festa nem folguedo

Ao já te digo que o meu priminho não entre.

De salientar que a faina da ceifa teve uma grande representatividade em algumas zonas da ilha, como é o caso de S. Vicente. «Correndo o vinho em abundância equiparada às trovas. Lá, existe alegria a flux por todo o rancho de rapazes e macetonas, cantando, bailando e bebendo em reboiço de festa que só terminava com as Avé Marias para recomeçar na aurora seguinte» (Santos, 1937: 92).

Também, as cantigas de embalar, pertencentes ao género das canções de trabalho doméstico, eram um recurso utilizado pelas mães para ninar os seus filhos. «São canções normalmente lentas e que são cantadas com o propósito de ajudar a criança a adormecer. Enquanto cantam, as mães costumam baloiçar os filhos nos seus braços» (Esteireiro, 2006: 41). A canção de embalar abaixo transcrita retrata, de certo modo, o tempo de colonização e dos escravos⁶⁸.

Antiga de embalar

I - Passarinhos vinde em bando

Ver um anjinho tão lindo

E qu'a mãe no esta' embalandando

Contet'em no ver dormindo.

II - Embala preto embala

Embala esse menino.

Ai ele não chora de fome

Chora porque é pequenino.

III - Vai-te embora passarinho

⁶⁸ Versão de Machico, recolha de António Aragão e Artur Andrade, em 1970 (Camacho, 2000).

Deixa a baga do loureiro
 Ai deixa dormir o menino
 O seu soninho primeiro.

IV - Quem tem meninos pequenos
 À força há de cantar
 Ai quantas vezes as mães cantam
 Com vontade de chorar.

Segundo aquele autor, esta canção seria cantada por escravas mouras durante o aconchego dos filhos dos fidalgos madeirenses. Provavelmente está inspirada na mourisca, possuindo um andamento vagaroso e monótono, para o prelúdio da sonolência da criança (Pereira, 1989). É, portanto, uma canção monódica⁶⁹, que se resume ao canto materno, sussurrado à criança embalada nos seus braços ou no berço (Sardinha, 1993).

5.3 – Romanceiro popular de tradição oral

Na visão de Matos (2004), o romance ou “rimance” é uma das mais antigas manifestações do povo português, há mais de 600 anos. Baseando-se em Vasconcelos (1983), refere que o romance descende das lendas épicas primitivas dos antigos cantares de Espanha, conforme aferido numa recolha em Portugal, cujos textos estavam total ou parcialmente em castelhano. Esta versão foi confirmada, posteriormente, por Redol (1964) acentuando que os romances espanhóis foram traduzidos paulatinamente para português. As modificações decorrentes deste processo levaram a que alguns se transformassem em contos e outros evoluíssem para cantigas.

Nesta ótica, «os romances são histórias de origem antiga que normalmente eram cantados ou recitados nos momentos de convívio coletivo – tarefas caseiras ou serões domésticos» (Esteireiro, 2006: 47). Também se diz que os romances são «uma estrutura narrativo-poética, com forte carga dramática, intercalada por inúmeros atos ilocutórios de tipologia

⁶⁹ «Estilo de composição (...) que tem a primazia de uma voz» (Allorto, 2007: 97).

variada que conferem movimento à ação (...), representado em versos largos» (Matos, 2004: 18).

Várias foram as recolhas realizadas⁷⁰ no âmbito do romanceiro (Torres, 1995). De entre essas recolhas, destacamos o romance “Morte do príncipe D. Afonso de Portugal”, cujo texto se descreve abaixo.

Morte do príncipe D. Afonso de Portugal

Estava na minha janela, casada de treze dias,
 2 Passou-se lá um pombo branco, que nova me trazieria.
 -Trago nova, sim senhora, nova triste de chorare,
 4 Qu’o seu marid’era morto em terra de Portugale
 Caíu do burro em baixo, foi a parar’ o areale,
 6 Rebentou fel e corpe, a risque de não escapare.
 - Diga lá a meus filhinhos que se deixe de chorare.
 8 Diga-l’ à minha mulher que se deixe de cramare,
 Po’que aind’é ua rapariga nova, que se trate de casare.
 10 Caminhou a Bela Infanta sem no poder andare,
 Co’ seus filhinhos atrás sem o poder nos levar.
 12 - Tu donde vens, mulher minha, tu vens m’acabar de matare.
 Chumai-m’ aquele doutore que ‘sta naquela rua,
 14 Qu’eu le quero lhe perguntar-lhe se mal d’amor não tem cura.
 - O mal d’amor não tem cura que é male desamarrado.
 16 Quem morre do mal d’amore nã se enterra em sagrade.
 Enterra-se em campos verdes onde se pastora gado,
 18 C’o meio brace de fora, co’ seu leteiro armado,
 Para quem passar dizere: morreu triste, desgraçado⁷¹.

⁷⁰ Romanceiro do Arquipélago da Madeira (1880), por Álvaro Rodrigues de Azevedo; Recolhas de António Aragão e Artur Andrade (1970/73), não editado, encontrando-se nos arquivos na DRAC; Romances tradicionais (1982), recolhas de Peres Feré; Romances tradicionais e cantigas narrativas (1995), pela AMCX; Romanceiro oral da tradição portuguesa (2003), por João David Pinto Correia, entre outros.

⁷¹ Romance recolhido no Caniçal, cantado por Virgínia Alves de 80 anos (Camacho, 2008).

5.4 – Instrumentos musicais da tradição popular madeirense

Os instrumentos musicais são uma excelente fonte de informação histórica para uma melhor compreensão da cultura musical de um povo. Todavia, a origem de qualquer instrumento da tradição popular é sempre incerta, questionável e por vezes complexa em termos históricos (Camacho e Torres, 2006). Esta dificuldade prende-se, segundo estes autores, com a ausência de informações iconográficas, que muito estorva o processo de análise.

Os primeiros povoadores da Madeira vieram do norte de Portugal (séc. XV), pelo que é natural que se encontre características comuns entre as duas zonas, ao nível dos instrumentos e até mesmo da música tradicional. Dentro da diversidade, no que se refere aos instrumentos de grande expansão geográfica portuguesa, registamos: viola de arame, rabeça⁷², braguinha ou Machete, bombo, harmónica, reque-reque, pandeiro, tréculas, entre outros.

Menos comuns fora da Madeira, ou mesmo inexistentes, destacam-se: rajão, castanholas da Tabua⁷³ e o brinquinho. Evidencia-se, ainda, o búzio, as pinhas e o “pife”, materiais naturais utilizados para fazer música. Não obstante esta variedade, os cordofones⁷⁴ populares da Madeira e do Porto Santo foram ganhando, ao longo do tempo, um lugar de destaque na música tradicional madeirense, que no caso do Porto Santo são exclusivos na sua tradição musical, conferindo-lhe uma característica muito própria que a diferencia de outras músicas tradicionais no nosso país.

Todos estes instrumentos tornaram-se muito populares, que pela sua sonoridade, relativa facilidade de execução e de transporte, foram sendo utilizados sistematicamente pelos grupos de folclore para o acompanhamento dos temas populares. «Deste modo, entraram facilmente no repertório da música tradicional e popular, enraizado na vida cultural das comunidades, essencialmente rurais, e desempenham um papel importante e

⁷² Violino comum de construção popular.

⁷³ Freguesia da Ribeira Brava.

⁷⁴ «Todos os instrumentos cujos sons são produzidos pela vibração de cordas (...) sobre uma caixa de ressonância» (Allorto, 2007: 49).

indispensável na música tradicional e popular madeirense» (Camacho e Torres, 2006: 9). De referir que habitualmente, era o acordeão que acompanhava os temas interpretados pelos grupos de folclore; «o facto explica-se por um acordeão se fazer ouvir melhor do que uma grande grupo de instrumentos tradicionais. Um acordeonista dispensa a presença dos outros músicos» (Torres, 2003: 24). Mas, «quando temos a sorte de não apanhar com ele, podemos ouvir o rajão, a viola de arame, o bombo, as castanholas, o reco-reco» (ibidem).

Os instrumentos musicais populares são um exemplo de sobrevivência e afirmação no contexto da música tradicional madeirense, e «apoiar a sua divulgação é reforçar a importância de uma parte da história insular (Camacho e Torres, 2006: 8). E no âmbito

«do Património Cultural da Região, é importante ter em consideração que os instrumentos musicais da tradição popular e não só (...) antigos ou mais recentes, (...) que outrora fizeram parte de grupos musicais com ou sem história, são bens de interesse cultural para a Região e possuem um inestimável valor cultural, artístico e histórico» (ibidem, 2006: 9).

Neste contexto de riqueza patrimonial, é legítimo que se proteja e conserve todo este material. Entenda-se que

«o património cultural de um povo compreende as obras de artistas, arquitetos, músicos, escritores e sábios, assim como as criações anónimas surgidas da alma popular e o conjunto de valores que dão sentido à vida. Ou seja, as obras materiais e não materiais que expressam a criatividade desse povo: a língua, os ritos, as crenças, os lugares e monumentos históricos, a cultura, as obras de arte e os arquivos e bibliotecas (ICOMOS, 1985: s/p).⁷⁵».

Recordamos o ano de 2001, quando a Assembleia da República fez aprovar a Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro, que estabelece as bases da política e de regime de proteção e valorização do património cultural. Nesta Lei, pode ler-se: «integram o património cultural todos os bens que sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objeto de especial proteção e valorização» (artg.º 2-1). Fazem parte daquele património: «aqueles bens imateriais que constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória coletiva portuguesas»

⁷⁵ Conceito explanado em 1985 na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, realizada pela ICOMOS.

(artg.º 2-4), e ainda «os respetivos contextos, que pelo seu valor de testemunho, possuam com aqueles uma relação interpretativa e informativa» (artg.º 2-6). E no número 8, do mesmo artigo declara: «a cultura tradicional popular ocupa uma posição de relevo na política do Estado e das Regiões Autónomas sobre a proteção e valorização do património cultural».

Por outro lado, a *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural e Imaterial*, promovida pela Unesco em 2003, veio reforçar aquela ideia de património cultural, sugerindo um conceito mais abrangente: património cultural imaterial. Neste, situam-se

«as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefactos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu património cultural. Este património cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana» (UNESCO, 2003: artg.º 2).

Camacho e Torres sintetizam as linhas orientadoras daquela lei - *Lei de Defesa do Património Cultural*⁷⁶ - no que diz respeito aos elementos a considerar *Património cultural imaterial*:

«Valor histórico e cultural; Testemunho de vivências socioculturais; Que seja expressão de uma forma de cultura; Que seja representativo da tradição cultural da Região; A sua relação com o meio envolvente; Valor estético: as suas qualidades estéticas; Técnica de construção, independentemente do tipo de instrumento; Integridade: seja representativo de uma região e que, apesar da sua evolução, esta tenha sido processada de uma forma coerente, em relação à evolução social, cultural e tecnológica; Autenticidade: que tenha mantido valores originais ao longo do tempo, com as suas características próprias; Que tenha sido conservado como testemunho de uma forma de cultura, independentemente da sua proveniência; Exemplaridade: sejam exemplares raros, únicos ou excecionais, no seu contexto cultural (ex: rajão); em relação a Portugal, é só na Madeira que existe este tipo de cordofone com estas características, sendo um exemplo de sobrevivência e afirmação no contexto da música tradicional madeirense. Não existe repertório instrumental de carácter popular próprio para rajão, nem consta que no passado houvesse. Este cordofone serve essencialmente para acompanhar as cantigas e danças tradicionais. (...) A técnica

⁷⁶ Mecanismo de promoção e de valorização, e de salvaguarda de bens, no sentido de se evitar que desapareça.

de tocar rasgado, trespassando os dedos da mão direita para baixo, sobre todas as cordas e para cima com o polegar, usada nos três cordofones madeirenses, é uma característica própria da música tradicional madeirense desde há muitos anos, baseado em documentos fotográficos desde o séc. XIX» (Camacho e Torres, 2006: 8).

Neste entendimento, os instrumentos da tradição popular madeirense situam-se ao nível do património imaterial. Ora, o instrumentário de tradição popular designa «um conjunto de instrumentos musicais enraizados na vida das comunidades, independentemente da sua origem exterior, sendo estes considerados como seus, ou seja, fazem parte integrante da sua vivência cultural» (ibidem: 9). E «do riquíssimo instrumentário usado na música popular madeirense destacam-se sobretudo os cordofones de mão (...) nomeadamente o machete (também conhecido, entre outras designações por braguinha), rajão, a viola de arame e a viola-francesa (ou de seis cordas simples)» (Morais, 1997: 11).

Graças aos relatos de viagens, sobretudo de ingleses, conforme já mencionamos, sabemos um pouco mais sobre a atividade musical (popular e erudita) da Madeira. Numa alusão aos instrumentos, num relato escrito por Mrs Wood, em 1838 pode ler-se: The portuguese are all fond of music (...). Most of the portuguese can play the “machete” (a little instrument peculiar, I believe to Madeira) by ear. Under my windows I constantly hear men playing the guitar or machete» (Morais, 2008: 46). Segundo o autor, esta é a primeira fonte oitocentista a que teve acesso, que faz referência ao machete.

Num texto do Dr James Macaulay (1817-1902), que acompanha uma obra de Andrew Pichen (1788-1833), intitulada *Madeira Illustrated*, publicada em Londres (1840) e de grande importância do ponto de vista iconográfico, podemos encontrar referências relevantes no domínio da música popular madeirense: «The islanders are fond of music, but the art has attained little perfection among them. In the same groups is a boy playing a little instrument, the machete [sic], peculiar to the island» (Torres, 2008: 46). Aqui, encontra-se a referência ao machete⁷⁷, integrado nas práticas musicais na época e que tem perdurado no tempo, fazendo, hoje, parte dos instrumentos populares da tradição madeirense.

⁷⁷ Mais conhecido por braguinha. Em determinadas zonas da Madeira é também conhecido como machetinho, braga, machete, machete de Braga (Silva e Menezes, 1998).

5.4.1 – Cordofones

O braguinha é o instrumento

«mais discutido, o mais acarinhado, o mais mimoso e o mais interessante dos instrumentos madeirenses (...). Alegre e saltitante no som, gracioso nas formas que o tornam bibelô de estima, foi no séc. passado o enlevo das damas, talvez o seu confidente nas horas felizes e lenitivo nos momentos tristes. Viveu no fausto dos salões, aquecido nos colos tépidos das meninas românticas, escutando e transmitindo os segredos dos seus corações anelantes em melodias que dedos afusados de mãos delicadamente desferiam» (Santos, 1937: 33).



Fig. 7 – Braguinha.



Fig. 8 – Executante de braguinha.

Com a sua prática documentada desde a primeira metade do séc. XIX, destaca-se o contributo de Robert White, um inglês que visitou a Madeira em 1850, ao escrever que os habitantes madeirenses gostavam muito de música. Os camponeses acompanhavam com os instrumentos as melodias e as danças em festas e também para amenizar o cansaço da lavoura (Morais, 1997; 2011). Também pelos relatos das viagens, afere-se que era um instrumento de eleição na prática musical (quer popular, quer erudita) dos habitantes e dos visitantes, «sendo nalguns escritos o machete elevado à categoria de “instrumento nacional madeirense”» (Morais, 2011: 22).

Popularmente, também designado de machete, pertence à família das violas de cordas dedilhadas, tem a classificação organológica de cordofone, sendo conhecido na Madeira desde finais do séc. XIX como braguinha. Utilizado em Portugal, pelo menos, desde inícios do séc. XVIII (GCEA, 2009), a sua origem reúne alguma controvérsia por parte de investigadores.

Aquele é um instrumento muito utilizado pelo povo para acompanhar cantigas, sendo tocado, maioritariamente, com a técnica de rasgado. No entanto, na interpretação de uma melodia poderá ser ponteadado com a unha do polegar da mão direita, alternando com acordes⁷⁸, dando uma boa sonoridade ao instrumento (Santos, 1937; Morais, 1997; Borges, 2001). Não obstante a aparente fragilidade deste instrumento, presta-se a grandes virtuosismos: «nas mãos de um intérprete habilidoso, o braguinha é capaz de uma harmonia muito mais agradável» (Esteireiro *et al*, 2008: 8). Um exemplo nesse campo foi o instrumentista Cândido Drumond de Vasconcelos⁷⁹ (1841-1881/2), hábil executante daquele instrumento, foi o único compositor madeirense do séc. XIX para braguinha, cujo repertório chegou até nós (Morais, 1997; 2008). Coloca-se mesmo a hipótese daquele ter sido um dos primeiros a criar repertório erudito para este instrumento, considerando a inexistência de referências nos dados biográficos dos músicos que o antecederam (Morais, 2008; Esteireiro *et al*, 2008).

A música «para machete não era rara, nem sequer existia» (King, 2008: 589), até há pouco tempo. Atualmente são conhecidas 41 peças para machete da autoria do referido instrumentista, compiladas numa coleção de manuscritos musicais, pertencente à Associação Recreio Musical União da Mocidade de S. Roque, editada recentemente sob a coordenação do professor Manuel Morais⁸⁰. Uma análise às peças veio confirmar o que havia dito Robert White, sendo na sua maioria músicas em moda nas salas de baile da altura: marchas, valsas, polcas, quadrilhas e boleras (Esteireiro *et al*, 2008). Este repertório, pela sua raridade e qualidade, é um contributo muito importante para a história da música na Madeira.

Após aquele compositor, outros músicos também se dedicaram a este instrumento, chegando-se mesmo a fundar uma orquestra (Orquestra Característica Madeirense – fig 4) dirigida por Agostinho Martins (1841-1909), com grande sucesso na época: «Na execução de músicas de estilo popular e mesmo clássico, apropriadas aos recursos destes

⁷⁸ «Três, quatro ou mais notas tocadas simultaneamente por um ou mais instrumentos» (Allorto, 2007: 16).

⁷⁹ No seu livro “Madeira its Climate and Scenery”- editado em 1851- enaltece as potencialidades do braguinha: «o estrangeiro é algumas vezes (...) surpreendido a ouvir a música em moda nas nossas salas de baile tocadas com considerável efeito num instrumento tão insignificante» (Esteireiro *et al*, 2008: 7).

⁸⁰ Investigador da Universidade de Évora.

instrumentos, produziu forte impressão pela originalidade e bem arquitetado do arranjo musical» (Menezes, 1998: 167).



Fig. 9 – Orquestra característica madeirense.

A viola de arame, com o nome genérico de viola, mas popularmente designado de viola de arame, pertence à família das violas dedilhadas. Depois do machete, é provavelmente o instrumento mais utilizado para acompanhar as canções e danças populares da Madeira (Morais, 1997; 2008). É um cordofone originário das violas portuguesas, entre as quais a viola campaniça, beiroa, toeira e amarantina. Morfologicamente, assemelha-se à viola de arame ou da terra dos Açores e também à viola braguesa do Minho, diferenciando-se na afinação e na escala sobreposta ao tampo, não sendo tão rasa como aquelas.

É um instrumento que foi muito utilizado por tocadores espontâneos nas festas e arraiais madeirenses no acompanhamento do charamba. Com o surgimento dos grupos de folclore, já em pleno séc. XX, passou a integrar os instrumentos utilizados por estes, no acompanhamento das danças e cantigas tradicionais. Atualmente, a viola de arame é utilizada por grupos que adaptam e recriam a música tradicional.

Em termos de execução, o intérprete pode tocá-lo em ponteados ou como acompanhamento (Borges, 2001), a exemplo do braguinha e do rajão (Sousa, s/d).



Fig. 10 – Viola de arame.



Fig.11 – Executante de viola de arame.

Um outro instrumento que se situa no âmbito do que temos vindo a falar é o rajão. Pertencente à família das violas de cordas dedilhadas e classificado organologicamente de cordofone, é, possivelmente, de invenção madeirense, considerando as suas particularidades. Embora sendo um instrumento existente apenas na Madeira, não há dados suficientes para lhe atribuirmos a sua invenção (Camacho, 2007). Aliás, existem referências à presença de “machetinho” de cinco cordas em Guimarães, durante o séc. XVIII, sendo, possivelmente, o antecessor do rajão (Morais, 1997; Camacho, 1988; Borges, 2000; 2001, Camacho, 2007).

Atualmente em corda de aço, e «noutros tempos em corda de tripa de porco ou carneiro, o rajão é tocado pelo povo, de um modo simples. Os seus recursos e potencialidades [permitem] tocar muitos e variados géneros e estilos musicais» (Esteireiro, 2006: 50). Foi instrumento introduzido nas orquestras de jazz pelos americanos que «souberam aproveitar-lhe o estranho timbre, que se casa bem com as excentricidades que dia a dia apareciam a dar maior variedade àquelas orquestras. Apesar de o apresentarem sob o nome de ukelele não é mais que um rajão de 4 cordas⁸¹» (Santos, 1937: 21).

⁸¹ «Os americanos classificaram os diversos instrumentos de corda: braguinha – Ukelele soprano e rajão de Ukelele tenor» (Camacho, 2012: 2).



Fig. 12 – Rajão.



Fig. 13 – Executante de rajão.

Ainda no âmbito dos cordofones, temos a viola francesa⁸², cuja utilização em Portugal «remonta pelo menos ao segundo quartel do séc. XIX (...) Sob esta designação Robert White cita este instrumento – “spanish guitar [conhecida em Portugal por] (viola francesa)» (Morais, 1997: 12).



Fig. 14 – Viola francesa.

É um cordofone composto por caixa de ressonância com forma de oito e braço. Na viragem do séc. XIX atribuíram-lhe o nome de violão, viola ou guitarra clássica. Aliás, «o processo da folclorização e o contacto com dos tocadores com as publicações sobre música regional, gerou a apropriação por alguns violistas da terminologia criada por estudiosos, a qual é por vezes desconhecida de outros violistas que designam o instrumento apenas por viola» (Castelo- Branco, 2010: 1335). Na música popular da Madeira, a viola francesa (conhecida por guitarra) tem, essencialmente, o papel de acompanhamento.

⁸² De seis cordas simples (Morais, 1997).

Finalmente, a rabeca, com o termo genérico de violino é um instrumento de cordas friccionadas com arco e tem a classificação organológica de cordofone.



Fig. 15 – Rabeca.

Ainda que não integre o grupo dos cordofones tradicionais madeirenses, é um violino rústico de caráter popular utilizado nas orquestras e pelos grupos de folclore. No que respeita à sua invenção, não existem dados que comprovem o autor, existindo, no entanto, evidências de construtores como Giovanni, Jacobo e Della da região de Brecia, entre outros, que poderão ter dado o seu contributo na construção do instrumento (Camacho e Araújo, 2011).

Todo este processo de desenvolvimento daqueles instrumentos, levou a que, em finais do séc. XIX tivéssemos uma grande atividade de violeiros. A construção de instrumentos musicais na ilha foi atestada num documento, através do livro de Cyriaco de Brito Nóbrega, que se referia à vinda dos Reis de Portugal, D. Carlos e D. Amélia à Madeira (Trindade, 1995). Nesse documento figuram dezenas de peças inclusive, uma coleção de instrumentos oferecida a suas majestades pelo construtor, Augusto da Costa, que atualmente se encontram expostos no Palácio Nacional de Mafra, desconhecendo-se o paradeiro que uma guitarra⁸³.

Acerca da construção de instrumentos de cordas na Madeira, afirma-se:

«a oficina de violeiro já foi uma atividade de grande importância na Região. A produção era tão abundante que se exportavam muitos instrumentos saídos das oficinas madeirenses. Atualmente,

⁸³ «Guitarra piano, que podemos observar em registo fotográfico de 1897» (Trindade, 1995: 4).

encontra-se em franco declínio, sendo cada vez mais difícil interessar os jovens por esta atividade (...). Reflexo desta situação é o facto de apenas haver, presentemente um fabricante de instrumentos de cordas tradicionais de qualidade na Madeira, o mestre violeiro Carlos Jorge» (Camacho, 1993: 5).

Das mãos daquele violeiro, que já exerce o ofício há 30 anos, saem violas, bandolins⁸⁴, braguinhas, rajões, violas de arame, entre outros, respondendo aos pedidos de grupos de música tradicional, de escolas, amigos e até do estrangeiro. É o único fabricante da e na região, mas noutros tempos não foi assim (anexo II-12) Note-se que uma das características daqueles construtores é a relação familiar e de parentesco.

Ora, como preservar toda esta riqueza patrimonial? Uma delas e por ventura a mais eficaz, na nossa opinião, é o ensino daqueles instrumentos em contexto formal, ou seja, na escola. Se é verdade que as Casas do Povo, as associações culturais, o Gabinete Coordenador de Educação Artística e mais recente, o Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira - têm desempenhado um papel basilar nesse campo, a abrangência da escola tem é, deveras, incomparável.

Efetivamente, desde há alguns anos que nas escolas da Madeira se ensina, em contexto extra curricular, ou de enriquecimento do currículo, o braguinha, o rajão e a viola de arame – cordofones tradicionais madeirenses - e que tem sido relevante para o reforço e aperfeiçoamento nas diversas tunas e grupos de música. Em termos de repertório, aqueles instrumentos combinam a tradição com géneros diversificados, particularmente, ligeiro, pop, jazz, bossa e erudito, sempre com o objetivo de explorar as potencialidades técnicas daqueles instrumentos (Moniz, 2009).

Após esta referência aos instrumentos de corda da tradição musical madeirense, não podemos deixar de referir outros instrumentos, alguns, fruto do que a natureza nos oferece que integram as nossas práticas musicais populares e tradicionais.

⁸⁴ De origem napolitana, é um instrumento constituído por um «braço com quatro ou seis cordas duplas, postas em vibração por um plectro [pequena placa de celuloide ou metal que se segura ente o polegar e o indicado] que se belisca» (Allorto, 2007: 26). É um instrumento popularizado na Madeira, sendo utilizado particularmente pelas orquestras de bandolins e mais recentemente pelas tunas. Ainda que haja referência a Augusto Miguéis como tendo sido o primeiro a dirigir uma tuna ao estilo académico, provavelmente, foi Manuel dos Passos Freitas, o grande impulsor do bandolim e das tunas no Funchal (Esteireiro, 2010: 8).

5.4.2 – Idiofones

Nesta categoria enquadra-se o instrumento designado de ferrinhos. É um instrumento de percussão direta utilizado pelo povo e pelos grupos de folclore de música popular/tradicional, durante toda a cantiga (Camacho e Araújo, 2011).



Fig. 16 – Ferrinhos.

As castanholas, também designadas de tréculas, são um idiofone de percussão direta, sendo utilizadas nas festas populares, especialmente por mulheres, servindo de acompanhamento rítmico nas romarias.



Fig. 17 – Castanholas.



Fig. 18 – Tréculas.

Também surgem associadas aos cânticos de Natal, interpretados no percurso para as “Missas do Parto”, “Missa do Galo” e cantigas dos Reis⁸⁵ (Sousa, s/d). Deste modo, na Madeira, singulariza-se as “Castanholas da Tabua”, «vindas com o povoamento da ilha ou inventadas localmente (...), tocadas pelos camponeses a caminho da missa do parto e missa do galo» (Camacho, 1992: 36).

⁸⁵ Festejado a 6 de janeiro, sendo hábito na Madeira, as pessoas deslocarem-se a casa dos vizinhos entoando cantigas alusivas.



Fig. 19 – Executante de castanholas.

Ainda na categoria dos idiofones, temos a raspadeira. Também conhecida no continente português por *rec rec*, a raspadeira é um dos idiofones mais utilizados nos grupos de música tradicional da Madeira. É um instrumento que se encontra na região do Alto Minho e na Madeira e que pode ser de madeira ou de cana.



Fig. 20 – Raspadeira.

Regista-se, também, o chocalho na mesma categoria. Constituído por um pedaço de madeira, na qual são fixados pequenos bocadinhos de lata, hoje, substituídos por caricas de garrafas de refrigerantes. O seu som produz-se chocando as caricas entre si, sendo utilizada em diversas ocasiões festivas e bailaricos improvisados.



Fig. 21 – Chocalho.

Pertencentes à categoria dos idiofones de raspagem, as pinhas servem para marcar o ritmo de algumas danças tradicionais ou canções populares (Camacho, 1992; Camacho e Araújo, 2011). O som obtém-se pela fricção (raspagem) de duas pinhas, em posições desencontradas.



Fig. 22 – Pinhas.

Finalmente, apresentamos o brinquinho. A primeira imagem que se conhece do “brinquinho⁸⁶”, no contexto da música tradicional madeirense, data de 1923. O pintor Henrique Franco (1883-1961) retrata nas suas pinturas aquele instrumento, «enquadrado num grupo de romeiros (...) a caminho do arraial. Na pintura, a configuração morfológica deste instrumento de percussão deixa perceber a representação de apenas três bonecas» (Rodrigues, 2011: 72-73). Com a evolução, hoje o brinquinho pode ter até 12 bonecas (Camacho, 2012: 2).



Fig. 23 – Brinquinho.

O brinquinho⁸⁷ é um instrumento muito utilizado pelos grupos de folclore, juntamente com outros instrumentos populares, tendo uma função rítmica de acompanhamento das diversas danças tradicionais. De origem incerta, consta que surgiu na primeira metade do séc. XX (Camacho, 2008). Este autor refere o testemunho de João da Câmara, que afirma que o brinquinho surgiu entre o público, por ocasião das Festas das Vindimas, no Funchal, em 18 de novembro de 1938. A partir daí, foi ganhando popularidade nos grupos de

⁸⁶ «Instrumento musical do tipo idiofone de entrechoque, utilizado nos ranchos folclóricos da Madeira» (Castelo-Branco, 2010: 185). É também um dos artefactos mais comercializados no âmbito turístico da Madeira.

⁸⁷ «Em Guimarães, é conhecido por zuca-truca, cana de bonecos ou monecos, bonecos da festada ou macacos» (Camacho, 1992: 37).

folclore, que passaram a integrá-lo como representante dos usos e costumes das diversas freguesias.

5.4.3 – Membranofones

O pandeiro, classificado como unimembranofone de percussão, outrora mais tocado por mulheres do que por homens, hoje é tocado por ambos, por velhos e novos. É um instrumento enraizado na tradição popular madeirense, sendo tocado nos grupos de adaptação da música tradicional, nos grupos de folclore, grupos de romeiros e outros agrupamentos de música popular (Sousa, s/d; Camacho e Araújo, 2011).



Fig. 24 – Pandeiro.

Nesta categoria enquadra-se o bombo. Este instrumento é um bimenbrafone (duas peles em cada lado) de percussão, sendo essencial no acompanhamento dos brincos e romarias. É também um excelente “marcador” das cantigas interpretadas pelos grupos de folclore e de música tradicional (Sousa, s/d; Camacho e Araújo, 2011).



Fig. 25 – Bombo.

5.4.4 – Aerofones

Nesta categoria mencionamos dois instrumentos: o búzio e a harmónica. No caso do búzio, sua função original não é fazer música, mas sim comunicar à distância. Antigamente, era utilizado pelos levadeiros⁸⁸ e borracheiros, no decurso do transporte de vinho para os lagares em borrachos (feitos de pele de cabra ou cabrito). Atualmente, existe o grupo dos borracheiros, da Associação Flores de maio - Porto da Cruz.



Fig. 26 – Búzio.



Fig. 27 – Tocador de búzio.

No que refere às harmónicas, temos as de mão⁸⁹, e de boca⁹⁰. Não é certa a altura da sua introdução na Madeira, mas estima-se que tenha sido em finais do séc. XIX. Por via da emigração, mais tarde apareceu o acordeão cromático de teclas ou botões.



Fig. 28 – Harmónica de boca.



Fig. 29 – Harmónica de mão.

Feita esta brevíssima referência aos instrumentos da tradição popular madeirense, consideramos que aqueles instrumentos são bens de interesse coletivo e cultural, visto que encerram um valor artístico e histórico inestimável. Para a sua preservação e divulgação, destaca-se o papel dos grupos de folclore, bem como outras instituições e

⁸⁸ Nome dado ao responsável pela orientação e distribuição da água para a rega dos campos.

⁸⁹ Acordeão diatónico de um carreiro de botões e dois baixos.

⁹⁰ Ou gaita de beijos (transportável no bolso).

grupos que nas suas práticas recorrem a estes instrumentos. É neste enquadramento que se recomenda a criação de um museu do instrumento tradicional; afinal, trata-se da História de um povo: o povo madeirense!

5.5 – O folclore: revisitando a tradição

Desde finais da década de 70, do séc. XX que se tem assistido em Portugal, por parte de etnomusicólogos e por outros estudiosos deste campo, à utilização do termo “música tradicional” para designar «o conjunto de práticas, géneros e estilos musicais associados a contextos rurais» (Castelo-Branco, 2010: 887). Segundo a autora, tal denominação viria a substituir designações música popular, folclore, música folclórica e música regional. Clarificando esta ideia, continua:

«“música tradicional” no âmbito da moderna etnomusicologia em Portugal, desde a década de 80 enquadra-se nas opções feitas pela disciplina a nível internacional (...) [alicerçando] uma visão interpretativa e dinâmica da música e da cultura. Nesta ótica, uma “tradição” é um modelo do passado que não é separável da sua interpretação presente. Remete para um passado recente ou mais remoto, reconstruído a partir de registos escritos, sonoros ou de fragmentos da memória [podendo caracterizar-se] pela continuidade, pela descontinuidade ou pela mudança» (ibidem: 887).

A ideia de tradição parece que se tende a desviar para a negação do rigor técnico e científico, fruto das tendências modernas. «Trata-se apenas de um “sinal dos tempos”, fruto do contexto político-económico atual em que se privilegia o desconhecimento e falta de rigor» (Torres e Camacho, 2008: 636). Deste modo, importa clarificar algumas questões, começando pela etimologia latina da palavra que expressa a continuidade no tempo, a passagem de uma geração para a outra. No entanto, nem tudo o que passa de uma geração para a outra é tradição. Por outro lado, uma ideia que está inerente à transmissão é «a de reprodução fiel daquilo que se recebe. A repetição/imitação é um elemento essencial de preservação da tradição» (ibidem: 637).

O folclore é conhecido pela sua tradição, não sendo mais do que um género de cultura de origem popular que evidencia os costumes, as tradições e as lendas. O termo folclore, derivada do inglês “folklore” [folk = povo; lore = saber] e tem como significado o “saber

do povo”, e designa a ciência que estuda todo o conjunto de tradições, crenças, e costumes populares, no fundo, todo o conjunto de manifestações culturais transmitidas geralmente por via oral, e nas quais se destacam as danças e as canções» (Fernandes, 2003: 8). É, deste modo, um termo que está associado ao povo, empregue para se ligar às tradições, costumes e superstições das classes populares, no sentido do seu estudo; representa, deste modo, «um elo de ligação entre as várias culturas; é como que um fio condutor entre gerações; uma finalidade próxima entre o ontem, o hoje e o amanhã» (Santos, 1997: 22).

«O folclore musical enquanto paradigma de investigação norteou-se pela ideia de que o património rural expressivo representa a “essência” da nação, pelo que urge “salvá-lo” da ameaça da “modernidade” e assegurar a sua preservação» (Castelo-Branco, 2010: 420). Nesta linha de pensamento, o folclore afigura o povo rural, «essência de ser português, através de danças e músicas caracterizadas pela sua simplicidade, “ingenuidade” e capacidade de transmissão dos valores próprios do povo humilde, expressão acabada das qualidades cívicas e do amor à tradição?» (Torres e Camacho, 2008: 639). Sim, pensamos que o folclore traduz a essência de um povo, na sua matriz mais íntima das suas vivências, crenças e práticas mais genuínas.

O folclore é uma ciência que estuda as formas da cultura de um determinado povo de uma dada região (Ribas, 1990), visto como «a proteção e a valorização de uma herança cultural, um património de valor inestimável que, de outro modo, se perderia no tempo» (Araújo, 2007: 5). De salientar o *Festival Regional de Folclore*, cuja iniciativa tem contribuído para a divulgação dos estudos e dos trabalhos produzidos pelos grupos de folclore, Casas do Povo, Juntas de Freguesia e Municípios; tem ajudado, igualmente, a descobrir e solidificar a história do povo madeirense. Aquele evento é visto como «o momento único de folclore regional que expressa o orgulho na cultura popular madeirense e da sua população que, com o passar do tempo, conseguiu conciliar a preservação das tradições, a biodiversidade natural e a qualidade de vida com a modernidade da aldeia global» (Correia, 2009: 4).

No entanto, o termo folclore, associado à expressão “folclórico” tem sido generalizado, tornando-se cada vez mais impreciso e, talvez, com alguma carga de depreciatismo. Daí que alguns grupos de folclore, pelos estudos que têm realizado, tenham incluído a

designação “etnográfico”. Pode mesmo afirmar-se que alguns daqueles grupos desempenham um relevante papel na pesquisa, divulgação e transmissão da nossa herança cultural. «Grande parte das danças, folclóricas e populares, tendo desaparecido do quotidiano, apenas é mantida nos repertórios dos grupos de folclore» (Ferreira, 2007: 5). Assim, «a única forma que não sendo folclore – no sentido do passado - se mantém espontaneamente é o bailinho em forma de despique» (Camacho, 2012: 2).

Desde inícios do século XX que surgiram em Portugal as primeiras tentativas de sistematização do conhecimento e das pesquisas acerca da música de origem rural (Castelo-Branco, 2010); e a Madeira acompanhou, no decorrer daquele século, todo o processo de folclorização. Aliás, antes de entrar neste processo, a valorização da música tradicional estava expressa nas visitas reais ou presidenciais, bem como noutros atos sociais. Como exemplo, referimos a visita ao Funchal do rei D. Carlos, em 1901 e do general Carmona, em 1938 (Freitas, 2008; Torres e Camacho, 2008), durante as quais foram apresentados, por grupos trajados, não organizados, números da tradição local. Outros eventos também dariam lugar a apresentações de características folclóricas, como por exemplo, as Festas das Vindimas.

A recolha e preservação da literatura oral e tradicional madeirense expressa nos seus versos cantados e falados, reveste-se de grande importância. «Na sua simplicidade (...) nas suas predileções e nos seus idealismos, o povo conserva bem as virtudes admiráveis da raça, e sabe manter essa alma nobre, cheia de poesia, procurando com naturalidade, como por instinto, fixar e realçar quanto da vida tem de belo» (Santos, 2005: 43). Por isso se diz que os folcloristas são “conhecedores da psicologia do povo” (Santos, 2005).

Deste modo, a literatura oral/tradicional e o folclore estão ligados, uma vez que ambos resultam da mesma criação poética e podem partilhar determinadas tarefas que digam respeito à pesquisa literária e folclórica. Todavia, também se registam algumas diferenças, considerando que «o folclore possui uma poética de todo mesmo sua, distinta da das obras literárias. O estudo dessa poética revelará as extraordinárias belezas poéticas contidas no folclore» (Santos, 2005: 44).

Antes dos anos 30 e 40 do séc. XX, já se assistia a algumas manifestações populares em celebrações, expressas através de bailes de camponeses, os quais exibiam trajes típicos. Mas, é a partir daquelas décadas «que essas representações assumem particular importância e levam à criação de vários grupos de folclore, uns de natureza efémera e de criação pontual, mas outros com uma sobrevivência de vários anos» (Freitas, 2008: 448).

Assim, o período entre as duas Guerras marcou o interesse pelo folclore por toda a Europa. Numa época de afirmação feroz das identidades nacionais, o folclore foi visto «como uma montra do essencial da cultura tradicional de cada povo» (Torres e Camacho, 2008: 639), e em Portugal não foi exceção.

«O trabalho etnográfico a nível regional intensificou-se durante o período do Estado Novo, tendo contribuído de modo significativo para o processo de folclorização (...) Eruditos locais fundaram e orientaram agrupamentos folclóricos, selecionaram repertórios, associaram géneros e estilos musicais a regiões, contribuindo deste modo para a construção de um cânone e para a tipificação de repertório e estilos» (Castelo-Branco, 2010: 422).

No caso específico da Madeira e considerando a diversidade e a quantidade de coletividades, sentiu-se a necessidade de se fundar a Associação de Folclore e Etnografia da Região Autónoma da Madeira – AFERAM apesar de nem todos os grupos de folclore se terem associado a ela. De entre os seus objetivos, salientam-se:

«-Defender o património cultural (...): recolha, preservação e divulgação dos usos e costumes etnofolclóricos da Região autónoma da Madeira;- Promover a formação e investigação na área da etnografia e folclore;- Defender os interesses dos grupos associados junto das várias entidades públicas e privadas.- Acompanhar as atividades dos grupos de folclore na área técnica e científica;- Sensibilizar e consciencializar a comunidade para a relevância do folclore e etnografia;- Estabelecer protocolos de cooperação com instituições públicas e privadas a nível nacional e internacional;- Promover ações para fomentar a qualidade no folclore; -Desenvolver a cooperação e solidariedade entre os seus associados» (AFERAM, 2010: 3).

Acredita-se que com esta Associação, as pesquisas efetuadas pelos vários grupos ganharam outra consistência, abonando a qualidade e rigor científico das suas apresentações e iniciativas.

Pode afirmar-se que todos os grupos têm contribuído para transmitir a alma do povo, o sentir das suas gentes, através de cantares, bailes, trajes, músicas, ofícios tradicionais e

de outras atividades merecedoras de destaque, que garantem a sobrevivência de um importante património deixado pelos nossos antepassados.

Daquelas instituições⁹¹, salientamos o papel de três:

- Grupo de folclore da Casa do Povo Camacha, pelo seu empenho na divulgação e promoção da cultura popular e tradicional, e do folclore da Madeira pelo mundo fora através das diversas digressões que o grupo realizou e realiza. Fundado pelo Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega a 1 de novembro de 1948, contou a colaboração especial de Maria Ascensão Fernandes (1926-2005)⁹², que dedicou toda a sua vida ao folclore⁹³;

- Grupo de folclore da Ponta do Sol, primeiro grupo madeirense inscrito na Federação de Folclore Português (1990), que tem um trabalho de mérito na recolha, conservação e divulgação das tradições, usos e costumes da Madeira, particularmente, do seu município. Este grupo de folclore foi homenageado com o Galardão da Cultura, pelo Governo Regional da Madeira, através da Secretaria Regional de Turismo, pelos serviços prestados em prol da cultura madeirense;

- Grupo de folclore e Etnográfico da Boa Nova, considerada uma instituição de utilidade pública em 1994, viu o seu trabalho reconhecido a 9 de dezembro do mesmo ano quando lhe foi concedido o Estatuto de Superior Interesse Cultural. Esta instituição, para além de dançar e cantar, também desenvolve e organiza eventos (Semana Europeia do Folclore; exposições temáticas, entre outros), e tem feito um trabalho meritoso no campo das publicações e edições.

Confirma-se, assim, a importância dos grupos de folclore na transmissão da nossa herança cultural. Através das suas práticas, preservam-se e divulgam-se músicas, cantares, danças, os trajes, costumes, instrumentos e jogos tradicionais. Através destas iniciativas, as gerações mais jovens podem conhecer e vivenciar outras experiências, e os menos jovens poderem relembrar momentos do seu percurso de vida. Conforme diz Santos, «o folclore

⁹¹ Listagem de grupos de folclore (anexo II-13).

⁹² Homenageada em 1985 pela Secretaria Regional de Turismo e Cultura, e em 1991 pelo Presidente do Governo Regional da Madeira (Sardinha, 2008).

⁹³ Em 2000 disse à Revista Saber: «Além da minha vida familiar, o folclore é a minha outra vida (...) enfim, deu um outro colorido à minha vida» (Sardinha, 2008: 11).

não é recordação nem lembrança. O folclore é vida que foi, que é e que há de ser. É um elo que liga as gerações por sentimentos e tradições que não conhecem barreiras nem no tempo, nem no espaço» (Santos, 1993: 21), pelo que é importante «desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas» (ME, 2006:12), e neste caso específico, madeirenses.



Fig. 30 – Grupo folclórico da Camacha.

5.6 – Coletividades musicais madeirenses

5.6.1 – O papel das bandas filarmónicas

Pela sua centralidade - política, económica e social - o Funchal terá sido o principal berço da cultura musical madeirense, justificado pelo grande número de coletividades musicais (anexo II-14) que marcaram durante anos, a sua vida social. Contudo, a importância sociocultural daquelas, não é um tema que tenha sido muito abordado. Quem o diz é Freitas quando afirma: «para além das notícias dispersas nos jornais e escritas, habitualmente, a propósito de efemérides, espetáculos e ultimamente também em encontros regionais de música, são ainda poucas as publicações versando esta temática» (Freitas, 2008: 403).

Ainda que no decurso da história da música na Madeira tenham existido inúmeros protagonistas da expressão musical, de facto, não houve um registo e a distância temporal que nos afasta de acontecimentos é tão ampliada que muito pouco sobreviveu aos filtros da transmissão oral entre gerações (Freitas, 2008). Neste contexto, pode-se dizer que

bandas filarmónicas foram as estruturas musicais que mais impacto tiveram junto das populações.

A compreensão da dimensão das bandas filarmónicas requer a sua contextualização: em Portugal, temos 100.000 pessoas que direta ou indiretamente estão ligadas, quer às bandas, quer às suas atividades (Sardinha e Camacho, 2001). Por outro lado, aquelas instituições são responsáveis por 150 anos de educação musical no nosso país, já que o Estado, durante muitos anos se alheou de um programa de alfabetização musical. Até ao 25 de abril de 1974, a formação musical do povo esteve, sobretudo, a cargo daquelas sociedades, considerando «a falta de instituições que promovessem esse ensino» (Gonçalves, 2008: 5).

A presença do exército inglês, entre 1801 e 1814, na cidade do Funchal viria a marcar o primeiro contacto «com algum tipo de formação semelhante ao das bandas militares» (Sardinha e Camacho, 2001: 10). Com as evasões francesas e a instabilidade do comércio de alto mar entre o Funchal e Inglaterra, os homens de negócios britânicos sentiram a necessidade de pedir proteção militar. «Este episódio da história da Madeira (...) é (...) suficiente para podermos especular sobre a possível atividade de uma banda ou fanfarra militar inglesa sobretudo nos desfiles nas cerimónias oficiais e na inevitável ordem unida» (Sardinha e Camacho, 1997: 21). Se pensarmos no quotidiano madeirense em 1807, com a 2.^a ocupação pelos ingleses na reforma do exército português, realizada segundo os padrões ingleses, o Funchal poderá ter sido uma das primeiras cidades de Portugal a contactar com este tipo de formação musical.

É neste contexto que se poderá aceitar também que «muito antes das congéneres portuguesas colocadas na ilha a partir de 1828, a Banda do Regimento e a Banda do Batalhão, já os ouvidos dos funchalenses tinham sido sensibilizados pelos toques e ritmos dos ingleses» (Sardinha e Camacho, 2001: 10).

O surgimento da primeira filarmónica *Os Artistas Funchalenses* - primeira denominação da Banda Municipal do Funchal - situa-se em 1850, resultante da boa vontade dos funchalenses que a organizaram, recorrendo a regentes militares. Assume-se que o surgimento das bandas civis na Madeira foi fortemente influenciado pelas bandas

militares da época – Banda do Regimento e a Banda do Batalhão. «As bandas militares para além de terem estado na base do aparecimento das bandas civis, também constituíram a sua mais importante referência durante várias décadas, uma significativa fonte de recursos humanos de escola de formação musical» (Freitas, 2008: 405).



Fig. 31 – Filarmónica dos Artistas Funchalenses - atual Banda Municipal do Funchal.

As bandas foram e continuam a ser verdadeiras escolas de música. Muitos dos melhores instrumentistas de sopro do nosso país, tiveram a sua primeira escola nas bandas, que lhes deram os alicerces para prosseguimento de estudos, tanto nos conservatórios, quanto nas escolas superiores de música.

Nalguns trabalhos realizados (Sardinha e Camacho, 1997; Sardinha e Camacho, 2001; Gonçalves, 2008;), constatou-se a grande diversidade e o papel que as bandas filarmónicas tiveram no panorama musical madeirense. Por outro lado, a sua influência no desenvolvimento cultural e artístico da Madeira é inquestionável, marcando «incisivamente a História da Ilha, não só no domínio cultural mas igualmente no plano social e económico. A sua presença era indispensável em todos os acontecimentos públicos» (Gonçalves, 2008: 7).

As bandas sempre tiveram uma forte presença na sociedade madeirense, no entanto, «foi nas zonas rurais que [aquelas] mais se evidenciaram no desenvolvimento cultural das populações» (Sardinha e Camacho, 2001: 9), sendo muitas vezes, a única brecha para o mundo da arte e da cultura e a sonoridade que juntava o povo da vila e das freguesias nas

festividades tradicionais. «Nestes espaços, onde a terra era dona dos homens e os absorvia no trabalho e na vida do dia a dia, a banda era uma evasão para todos aqueles que no fim da tarde procuravam na sala de ensaio um refúgio e um sopro de liberdade para ao desígnios e vínculos da colônia» (Gonçalves, 2008: 12).

Com uma formação musical amadora, os músicos das bandas delinearam a sua prática musical ao longo dos tempos. Com o seu próprio modo de fazer música, exprime-se uma expressão musical que nas bandas se vive e coexiste entre todos os instrumentos. Em termos pedagógicos, naquelas instituições pratica-se uma pedagogia dos mestres ou regentes, sendo desenvolvida diretamente músico a músico, naipe a naipe, distribuindo a banda pela sala de ensaio, conforme as dificuldades da leitura ou de interpretação, em que todos têm um papel importante. «Não esqueçamos a importante faceta pedagógica destas coletividades, que integraram nas suas fileiras muitos jovens, a quem lhe deu formação musical e pessoal» (Gonçalves, 2008: 16); «as bandas são forças vivas e toda a gente o sabe» (Sardinha e Camacho, 2001: 9).

Ainda que ao nível da formação musical e da disciplina interna vigorassem os modelos inspirados da instituição militar, no que concerne ao enquadramento na sociedade civil, aquelas instituições foram a célula das coletividades amadoras, de âmbito recreativo e de ocupação de tempos livres dos trabalhadores. Não sendo fácil explicar «a adesão das classes operárias ou de menores recursos às filarmónicas e a sua fácil expansão pelos meios rurais, não será alheio o facto de as filarmónicas terem, obrigatoriamente, de atuar ao ar livre e não em salões ou recintos fechados, a que as pessoas de fracos recursos não tinham acesso» (Freitas, 2008: 405).

Na segunda metade do séc. XIX formaram-se muitas coletividades musicais: não apenas bandas filarmónicas, mas também tunas e orquestras de corda, estas últimas direcionadas para as atuações em concertos e festas em recintos fechados, muitas vezes denominadas de orquestras de salão (Sardinha e Camacho, 2001: 13). No que às bandas diz respeito, já «em 1877, existiam quatro bandas no Funchal. Fora da cidade, onde se tocava apenas lautos e pífaro, existiam bandas regulares e bem organizadas em Câmara de Lobos, Ribeira Brava, Paúl do Mar, Porto Moniz, São Jorge, e santa Cruz» (Freitas, 2008: 406).

«A Sociedade Filarmónica da Madeira (1840-1848) enquanto modelo e organização não vingou face às coletividades musicais e clubes recreativos» (Sardinha e Camacho, 2001: 13). Esta situação poderá ter a ver com os objetivos e as funções que não coincidiam. No primeiro caso, vigorava uma sociedade de concertos à inglesa, organizando e promovendo concertos “clássicos”, mais vocacionada para a música de câmara⁹⁴. O público destes concertos era eleito por entre os nobres da ilha e estrangeiros residentes, maioritariamente ingleses. Segundo aqueles autores, o grau de desenvolvimento social da ilha, bem como o atraso cultural para aceitar este modelo musical europeu, poderá estar na causa do adiamento daquele tipo de atividade.

Desde cedo que as bandas rentabilizaram o salão de ensaios, efetuando um calendário das festas mais assinaladas, como a passagem do ano, o carnaval e os santos populares. Primeiramente para os músicos e familiares, as suas atuações estenderam-se aos sócios e ao público em geral. A música era assim, um chamariz que juntava as pessoas, não só naquelas festas, mas também nos casamentos e nos aniversários da coletividade, que num ambiente familiar proporcionava, na maioria das vezes, um pé de dança.

«Havia a combinação perfeita das bandas filarmónicas relativamente à animação de festividades religiosas, os mais importantes momentos de encontro, de diversão e lazer que as populações possuíam, uma vez que para além de tocarem nos adros das igrejas, poderiam acompanhar as procissões, conferindo-lhe uma maior sonoridade» (Freitas, 2008: 405).

E foi neste ambiente de festa e de animação que nasceu a maior parte das bandas madeirenses. Durante algum tempo, este carácter marcou a prestação musical das bandas civis, que continuam, tal como aquando do seu surgimento, a ser «a mais importante forma de expressão do gosto musical popular» (ibidem: 407).

Inspiradas nas bandas filarmónicas, os anos 30 do séc. XX assistiram ao surgimento das bandas de canudos⁹⁵, utilizando instrumentos construídos de “canas vieiras”⁹⁶, em vez

⁹⁴ «Locução genérica e empírica que indica todas as composições destinadas a um número restrito de executantes» (Allorto, 2007: 97).

⁹⁵ «A banda dos canudos nasceu de uma brincadeira de miúdos (...) que despertou nos adultos muito interesse, pelo modo como toda a caracterização e nível musical desta banda de brincadeira, se comparava às verdadeiras bandas filarmónicas» (Sardinha e Camacho, 2001: 22);

⁹⁶ Planta idêntica ao bambu, muito abundante na Madeira.

dos instrumentos habituais. A existência de várias bandas com estas características levou à realização de concursos entre elas.

Salientamos, no âmbito que temos vindo a falar, um feito de grande destaque relacionado com as bandas, que foi «a primeira atuação de uma banda madeirense no estrangeiro, em 1909 (...). A filarmónica artístico madeirense atuou em várias festas de maio de Santa Cruz de Tenerife» (Gonçalves, 2008: 13).

Conforme referido anteriormente, o Funchal terá sido o báculo das coletividades. Para além das bandas filarmónicas, outros movimentos musicais terão surgido. Em 1866, fazia-se referência a uma sociedade filarmónica, da qual faziam parte ilustres professores e amadores de música funchalenses, entre eles, o nobre Conde de Carvalhal. Em 1873, era mencionada a «Orquestra Madeirense, como uma filarmónica composta por alguns jovens madeirenses (...) entre eles, o rabequista⁹⁷ Agostinho Marques Júnior (1841-1909), importante referência na música madeirense» (Freitas, 2008: 412).

A Orquestra de Augusto José Miguéis⁹⁸ (1876), também constitui uma referência no panorama musical da época, não apenas pela sua qualidade, mas também pela prestação da pessoa que lhe deu o seu nome.



Fig. 32 – Orquestra característica madeirense – 1890.

⁹⁷ Intérprete de rabeça (violino);

⁹⁸ Reconhecido orquestrador de danças para bailes de sociedade.

Durante o séc. XIX, a sociedade funchalense pode usufruir de requintados bailes, cujos protagonistas davam vida a espaços luxuosamente preparados para o efeito, conforme já foi referido. Várias são as referências à organização de bailes, quer em casas, quer em teatros e clubes funchalenses, nos quais se dançavam os estilos que prevaleciam um pouco por toda a Europa oitocentista (Esteireiro, 2008). Miguéis destacou-se nestes bailes, sendo referido «como um dos artistas que atuava em concertos organizados pela Sociedade de Concertos Funchalense» (Esteireiro *et al*, 2008: 14). A biblioteca do GCEA dispõe de algumas partituras manuscritas de danças por ele orquestradas.

Não sendo nosso propósito abordar os músicos que marcaram a música na Madeira pela falta de espaço, salientamos Anselmo Serrão, cujo contributo musical para aqueles bailes foi bastante frutífera, tendo sido referenciado como «um dos músicos madeirenses mais dinâmicos e multifacetados [tocou diversos instrumentos] da segunda metade do séc. XIX» (Esteireiro, 2008: 526), que também soube aproveitar o florescimento das bandas filarmónicas na segunda metade daquele século, dedicando-se também a estes agrupamentos.

Várias foram as personalidades, particularmente músicos⁹⁹, associações e coletividades que contribuíram bastante para a música na Madeira, expressa na produção, vivências, práticas e manifestações diversas que marcaram a vida cultural madeirense. Existindo ainda muito a recuperar, relevo o papel da SRE, através do GCEA pelas diversas edições (referidas no capítulo anterior) que vem produzindo.

5.6.2 – Associação Musical e Cultural Xarabanda: A revalorização da música tradicional madeirense

A realidade de Portugal em finais dos anos setenta dificultou a abertura do meio musical da Madeira ao exterior, tornando o seu processo bastante lento. Estando ainda numa fase muito incipiente, a televisão deixava à responsabilidade da rádio divulgar a música mais recente, cujos critérios de seleção ficavam à mercê dos gostos de quem nela trabalhava.

⁹⁹ Listagem de músicos na Madeira (anexo II-15).

Também a revista *Mundo da Canção* teve um papel importante para a divulgação na Madeira das novidades do que se fazia, não só em Portugal, mas também no estrangeiro. Deste modo, o conhecimento do que se passava no resto do mundo, a par da influência de vários músicos, entre eles, Zeca Afonso, levou à criação em 1981, dos Algozes¹⁰⁰ – grupo que esteve na génese da Associação Musical e Cultural Xarabanda que procurou resgatar e difundir o património poético-musical tradicional da Madeira e Porto Santo (Florença, 2006). Este interesse exclusivo pelo repertório tradicional, como de resto acontece aos que procuram inovar, não foi muito bem aceite, numa primeira fase. «Não foram raras as ocasiões em que o público os encarou como perfeitamente desenquadrados, “atrasados”, tocando e cantando coisas antigas e sem interesse. Persistindo, foi possível ir conquistando o respeito da generalidade da população» (Torres e Camacho, 2008: 650).

Com a experiência e contacto com as populações, bem como com antropólogos, ao nível dos trabalhos no terreno, os interesses dos seus elementos foram disseminando para diversos aspetos da cultura tradicional, entre os quais, o romanceiro tradicional, as festas e as romarias, os instrumentos musicais, seus construtores e técnicas de execução, e os trajes. Após vários anos de atuações, quer na Madeira, quer no Continente Português, o grupo procedeu à gravação de um LP (1989), designado “Tocares e Cantares Tradicionais da Madeira”, com recolhas do próprio grupo, baseado no ciclo anual – cantigas de todo ano. A partir deste trabalho, houve reedições posteriores em 1992 (cassete) e em 1995 (CD).



Fig. 33 – CD Tocares e cantares da Madeira.

¹⁰⁰ «Numa primeira fase, o seu repertório era formado por temas tradicionais, a par de composições dos seus elementos, de cariz tradicional» (Torres e Camacho, 2008: 649).

Com esta primeira gravação, o grupo, já com a designação Associação Musical e Cultural Xarabanda (1990) continuou o seu trabalho de recolha e divulgação do cancionero e romanceiro tradicional. Registam-se inúmeras atuações na Madeira e no Porto Santo, assim como algumas digressões pelo Continente Português e Venezuela, em 1992. Neste mesmo ano, a Associação Xarabanda, dá início à publicação de uma revista semestral – orientada cientificamente pelo antropólogo Jorge Torres – cuja temática incide na cultura tradicional madeirense, denominada *Xarabanda Revista*, tendo sido publicados até o momento 18 números.



Fig. 34 – Xarabanda Revista n.º 1 – maio de 1992.



Fig. 35 – Xarabanda Revista n.º 18 – 2010.

Nesta revista, faz-se a divulgação das diversas recolhas efetuadas pelo grupo e que são de grande importância na preservação de tradições quase esquecidas. Note-se que este trabalho de recolha tem revelado a existência de formas culturais rurais diversificadas e de grande interesse. Enaltece-se a preocupação com o rigor científico, que tem sido constante nos textos que apresenta. Para tal, tem contado com a colaboração de antropólogos, músicos, historiadores, músicos, entre outros.

Em 1993, aquela Associação editou uma coleção de 19 postais com imagens dos *Barcos de pesca da Madeira*. Um ano depois, editou um CD, *Longe da vista me vai*.

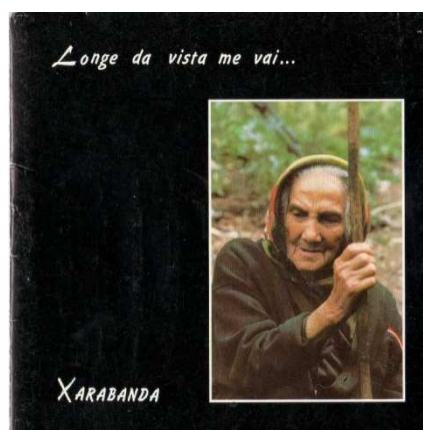


Fig. 36 – Longe da vista me vai.

Aquando do lançamento daquele CD, promoveu a primeira edição *Ao encontro da música popular*; promoveu, também, vários colóquios e ações em várias escolas da RAM – 1994 a 1997. Outras ações de sensibilização para a importância do património musical da Região, “A Música Popular e a Nova Escola” e “Prática Culturais do Século XX”, coordenadas por Vítor Sardinha, realizadas nas escolas do 1.º e 2.º CEB, entre os anos 2002/03, assim como a turmas da Universidade da Madeira, e do ISAL, neste último caso, na sede da Associação.

Ainda no campo das edições, salienta-se em 1995 uma nova coleção de postais com imagens dos *Instrumentos populares madeirenses* e um livro intitulado *Romances tradicionais e cantigas narrativas*. Em 1996/97, em parceria com o INET sob a coordenação da professora Salwa Castelo Branco¹⁰¹, realizou um projeto de recolha das diversas práticas musicais da Região, intitulado “Music and Dances of Madeira” para edição da série UNESCO.

Em 1997 editou o CD *Sete dúzias de mentiras* e em 2002, o Cd *Cantigas do Menino Jesus*. Para além das edições, o grupo realizou novas digressões por Bruxelas, África do Sul, e Venezuela.

¹⁰¹ Doutorada em Etnomusicologia e coordenadora do Curso de Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa.



Fig. 37 – Sete dúzias de mentiras.

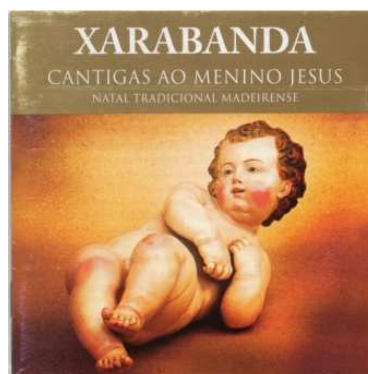


Fig. 38 – Cantigas ao Menino Jesus.

Ainda em 2002 (3 de julho), a Associação foi declarada, pelo Conselho de Governo, Instituição de Utilidade Pública¹⁰², pelo trabalho que tem desenvolvido no domínio da recolha e divulgação do património musical, cultural e popular madeirense, bem como pelo seu mérito reconhecido a nível regional, nacional e internacional. E em 2006, foi distinguida na categoria “música”, na II Gala RTP/Madeira/DN, fruto da votação da população madeirense, demonstrando o seu apreço e reconhecimento do seu trabalho. Nesse mesmo ano, a Secretaria Regional de Turismo e Cultura considerou a atividade desenvolvida por aquela Associação, de interesse cultural para a Madeira.

Nos últimos anos, tem continuado o seu trabalho de sistematização da música e dos instrumentos de tradição popular madeirense, apoiado pela DRAC através dos apoios financeiros para concretização de projetos, em colaboração com DRE, através do destacamento de docentes. «Tem sido um trabalho imenso e importante mas que, sendo essencialmente de gabinete, nem sempre se torna visível antes da concretização de edições que são colocadas à disposição do público em geral» (Torres e Camacho, 2008: 653).

Esta Associação também colaborou na *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX*, com entradas relativas à tradição musical madeirense, uma obra da responsabilidade do Instituto de Etnomusicologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (INET) editada em janeiro de 2010. Também apresentou uma proposta de estudo, classificação e

¹⁰² Decreto Regional n.º 26/78/M.

sistematização das danças tradicionais madeirenses sob a coordenação do antropólogo Jorge Torres, à Faculdade de Motricidade Humana.

Atualmente, o grupo continua o seu trabalho de recolha e recriação de temas, participa em espetáculos e desde 2004 divulga o Cancioneiro Tradicional Madeirense, particularmente a estrangeiros alemães, na sua sede, integrado no projeto Turismo Cultural através da agência TUI.

No âmbito das comemorações dos 30 anos do Xarabanda em 2011, em parceria com o GCEA, realizou uma importante exposição “5 Olhares sobre o Património Musical Madeirense”, com o objetivo de alertar para a necessidade de preservar a riquíssima herança musical madeirense. Os 5 olhares¹⁰³ representaram as cinco perspetivas importantes da história da música na Madeira.

Durante duas décadas foram efetuadas mais de cem sessões de registo de todos os tipos de elementos da tradição musical um pouco por toda a Ilha da Madeira e Porto Santo. A partir da década do ano noventa, iniciou um trabalho de transcrição de todas as recolhas efetuadas, tanto de textos como de músicas. O objetivo final era, desde logo, a preparação de uma futura edição com as transcrições efetuadas, classificadas de forma sistematizadas segundo os géneros tradicionais (Camacho, 2008). Neste momento, o trabalho está em fase de acabamento e será entregue na DRAC para edição do Cancioneiro Popular de Tradição Oral Madeirense em 2012.



Fig. 39 – Atuação do grupo Xarabanda na ExpoMadeira'2010.

¹⁰³ 1 – Bandas filarmónicas a partir do séc. XIX; 2 – Música tradicional popular de tradição oral; 3 – Piano: sua importância a partir do séc. XIX; 4 – Bandolins da Madeira e sua difusão na origem de tunas; 5 – O machete no âmbito da música tradicional no meio urbano.

Salienta-se também os diversos galardões que esta Associação tem recebido: Galardão Educação Artística 2011, atribuído pelo Gabinete Coordenador de Educação Artística, pelo mérito reconhecido do trabalho desenvolvido ao longo dos 30 anos em defesa do património musical da região.

Para além desta Associação, outras instituições¹⁰⁴ desenvolvem a sua atividade de pesquisa, preservação e divulgação do património imaterial madeirense, mas não serão abordadas no presente trabalho; poderão ser objeto de estudo de investigação.

¹⁰⁴ Encontros da Eira, Banda D'Além, entre outras.

2.^a PARTE

DO MUNDO DAS IDEIAS AO MUNDO DAS PRÁTICAS

CAPÍTULO 6 – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Sumário

Pretende-se neste capítulo enquadrar e justificar a nossa investigação, assim como alicerçar a sua fiabilidade. Neste sentido, replicamos os objetivos já mencionados para o estudo e justificamos a metodologia por nós utilizada. Também descrevemos todo o processo inerente à investigação, referindo as etapas, apoiadas na fundamentação e caracterização dos instrumentos de pesquisa utilizados. Consideramos ainda, o contexto de estudo e a caracterização dos sujeitos empíricos envolvidos no estudo.

6 – Fundamentação metodológica

6.1 – Que tipo de investigação?

Designamos de investigação científica, regra geral, a «atividade que permite obter conhecimentos científicos, ou seja, conhecimentos objetivos, sistemáticos, claros, organizados e verificáveis» (Vilelas, 2009: 57); pelo que, «o investigador deve (...) escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência» (Quivy e Campenhoud, 2008: 31). Ora, depois de organizar as suas inquietações e elaborar as questões, o investigador esboça a sua estratégia considerando os factos que pretende estudar; após esta sistematização, deverá encontrar os métodos que lhe permitirão fazer o confronto entre a teoria e os factos.

Em cada processo de investigação, o investigador depara-se, desde logo, com o problema da adequação da abordagem metodológica. Apoiando-se em Bourdieu (1989), Canário

argumenta: «as opções técnicas mais empíricas não são inseparáveis da opção mais teórica da construção do objeto. É em função de um certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise de dados se impõe» (Canário, 1996: 135); este momento é designado por Vilelas (2009) de momento metodológico.

Nesse pressuposto, associando contributos de alguns autores (Bogdan e Biklen, 1994; Canário, 1996; Bell, 1997; 2004; Oliveira, Pereira e Santiago, 2004; Tuckman, 2005; Cunha, 2007; Stake, 2009; Vilelas, 2009), e tendo em consideração os paradigmas no campo da investigação, qualitativo e quantitativo, alicerçamos a nossa opção na investigação qualitativa.

Para nós está claro: a investigação qualitativa no contexto da educação adota diversas formas e é orientada em contextos múltiplos (Bogdan e Biklen, 1994; Vilelas, 2009). De igual modo, a terminologia a ela associada varia consoante os autores que a referenciam.

«Existem igualmente outras expressões associadas com a investigação qualitativa. Referimo-nos a: interacionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo. A utilização e definição exatas destas expressões, bem como de trabalho de campo e de investigação qualitativa, têm variado ao longo do tempo e entre diferentes utilizadores» (Bogdan e Biklen, 1994: 17).

Não obstante, quase todas aquelas abordagens têm o mesmo objetivo: «compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas» (Vilelas, 2009: 105). Por isso, não é nosso propósito fazer uma revisão bibliográfica acerca da investigação qualitativa; faremos, sim, a contextualização da metodologia por nós utilizada.

Doyle (1977) diz que a investigação qualitativa representa uma tendência considerável da investigação atual, conquistando um lugar de crescente importância nas Ciências Sociais. Na mesma linha de raciocínio, Pereira afirma: «o elemento qualitativo tem sido introduzido na análise científica, ainda que denominado, por alguns, como de *segunda classe*» (Pereira, 2004: 49), vindo ao encontro das ideias de Pacheco (1995), ao reiterar que ainda subsistem dúvidas acerca do seu rigor científico. No entanto, este autor argumenta que qualquer conceito de rigor é sempre alusivo a um quadro teórico (explícito ou implícito) bem demarcado.

Apesar das críticas, a visão fenomenológica foi alargando o seu espaço, resultando num novo paradigma da investigação. Citando Reason e Reason, 1981, Pereira refere: «we are drawing from a number of sources to put together a coherent statement about the principles and practices which lead towards more valid inquiry within the new research paradigm» (Pereira, 2004: 49). Através desta abordagem, passou-se a conhecer inicialmente o estatuto de dados qualitativos, abrindo o caminho para os investigadores explorarem a complexidade dos comportamentos, no que diz respeito aos significados.

Tuckman (2005), apoiando-se em Wilson (1997), acentua que um dos pressupostos fundamentais da investigação qualitativa é que os acontecimentos só podem compreender-se se apreendermos as perceções e a interpretação feitas pelos sujeitos que neles participam. Por sua vez, Stake alega que «o estudo qualitativo tira partido das formas triviais da familiarização com as coisas. O conhecimento é largamente cerebral, só algumas coisas são registadas» (Stake, 2009: 65). Também se diz (Bogdan e Biklen, 1994) que o objetivo da investigação qualitativa é compreender melhor o comportamento e a experiência humanas, apreender o processo através do qual os indivíduos constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. A investigação qualitativa é, assim, «uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem» (Vilelas, 2009: 105), razão pela qual, «os investigadores qualitativos estão (...) interessados em compreender as perceções individuais do mundo» (Bell, 2004: 20).

Considerando a complexidade do mundo no qual circundam as relações humanas, as dinâmicas sociais e o entendimento dos elementos observados supõem a utilização de vários procedimentos metodológicos no sentido de uma melhor perceção da realidade. Foi com uma atitude de busca pela objetividade, pensando no entendimento do real consubstanciado em conhecimentos alicerçados em temáticas factuais (Gauthier, 1992) que partimos para a nossa de investigação; neste percurso, não esquecemos a importância das crenças e dos valores na interpretação dos factos reais, considerando a possibilidade daqueles se tornarem em representações mentais, tanto no que a nós diz respeito, quanto por parte dos que nos facultam informações.

No decorrer do processo, procurámos não esquecer que as noções das primeiras impressões são basilares e propendem a ser decisivas, uma vez que depressa se tornam em dísticos identificados pelos elementos apreendidos (Cunha, 2007), considerando o enquadramento da complexidade do que nos rodeia, às categorias por nós estabelecidas.

Por isso, apesar de recorrermos a técnicas metodológicas fidedignas, é possível que no nosso raciocínio nos tenhamos deixado influenciar por teorias implícitas, razão pela qual as interpretações que apresentamos, podem conter distorções inferidas decorrentes de variáveis pessoais de difícil controlo.

Foi nestas condições que se realizou o estudo – *Património Musical Regional Madeirense: A preservação da identidade através do currículo* – na tentativa de se perceber as conceções e as práticas dos professores de educação musical do 2.º CEB quanto à integração de componentes do património musical regional no currículo, no âmbito do projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical no Ensino Básico, numa ótica de preservação da identidade. Assim, propusemo-nos ouvir os professores de educação musical daquele nível de ensino e três personalidades ligadas à música madeirense e a instituições que fazem trabalhos de recolha e divulgação do património e cultura musical madeirense.

Uma vez que na investigação qualitativa se recorre a várias estratégias investigativas, consideramos importante referir algumas características fundamentais daquele tipo de investigação, nomeadamente: é um tipo de investigação descritiva e qualitativa, considerando a minuciosidade com que é feita, quer a abordagem, quer a descrição dos dados; as informações registadas sob a forma de palavras ou imagens são estudadas integralmente, respeitando-se os registos e as transcrições empregadas para sustentar a discussão e interpretação daqueles.

Deste modo, é importante que seja considerado o máximo de informação possível, pois qualquer dado pode ser alvo de exploração (notas de campo, fotografias, transcrições de entrevistas, documentos, bem como outros apontamentos que constituam dados a analisar); as questões são elaboradas com o propósito de averiguar os fenómenos em toda

a sua abrangência no seu contexto, uma vez que é no ambiente natural que se encontra a fonte direta de dados, sendo o investigador o principal instrumento - é basilar conhecer os contextos, uma vez que os comportamentos humanos são influenciados por estes. É por esta razão que os dados são recolhidos no local de estudo, ainda que sejam complementados pelas informações resultantes do contacto direto com os intervenientes; privilegia-se na compreensão dos comportamentos, as perspetivas particulares dos sujeitos da ação - daí o contínuo questionamento, visando a compreensão das suas experiências, do modo como interpretam e estruturam o seu mundo social; a grande preocupação incide mais sobre o processo e menos no produto - a complexidade das situações confirma a importância das conexões existentes entre as atividades, os comportamentos e as posturas -; a análise dos dados é feita indutivamente, à medida que são agrupadas, até se chegar aos conceitos (Bogdan e Biklen,1994; Tuckman, 2005; Vilelas, 2009).

Não sendo nosso objetivo confirmar hipóteses ou teorias explícitas com as informações recolhidas, remetemo-nos para um quadro teórico que assoma dos factos reais que se interrelacionam. Este tipo de abordagem reclama um referencial teórico que oriente a recolha e a análise dos dados, e possibilite a clarificação das questões que num primeiro momento se apresentam pouco claras; as estratégias mais usuais deste tipo de análise são a entrevista e a observação.

Sintetizando, os procedimentos de investigação qualitativa compartilham o objetivo de perceber os sujeitos a partir das suas conceções, recaindo no significado que atribuem às suas experiências e vivências quotidianas. Bogdan e Biklen (1994), Erickson (1986), Cunha (2007) e Vilelas (2009) denominam estas abordagens de investigações interpretativas, considerando o interesse que conferem ao significado concedido pelos atores das ações estudadas, através da interpretação. Neste pressuposto, localizámos o nosso estudo no paradigma interpretativo, segundo o qual os propósitos teóricos, não sendo verdades plenas, são instrumentos de leitura dos factos em análise (Matos, 1994).

O nosso estudo recaiu, assim, sobre o paradigma qualitativo, consubstanciando-se na descrição, na indução, na teoria fundamentada e no estudo das perceções sociais, sob a égide da abordagem hermenêutica, segundo a qual a investigação se traduz na

compreensão da conduta humana, a partir dos significados das ações, assim como dos intentos dos sujeitos intervenientes (Doyle, 1977; Vilelas, 2009).

O nosso tipo de estudo põe de parte a possibilidade da utilização do paradigma quantitativo ou positivista. Consubstanciando-se nos parâmetros das Ciências Naturais, este paradigma pauta-se pelas definições operacionais, pelas variáveis, pelos testes, pelas hipóteses e pela estatística. Assenta na busca de relações de causa-efeito e na intercessão das variáveis isoladas, procedimento que não abona em prol da captação dos aspetos basilares dos fenómenos inerentes aos respetivos contextos a que pertencem (Vilelas, 2009). Decididamente, tais características não se coadunam com o presente estudo.

«A investigação qualitativa é uma arte. Os métodos qualitativos não têm sido tão refinados e estandardizados como em outros tipos de investigação. O investigador é um artífice. O cientista social qualitativo é estimulado a criar o seu método próprio. Seguem-lhe linhas orientadoras mas não regras. Os métodos servem o investigador; nunca o investigador é o escravo de um procedimento» (Taylor e Bogdan, 1986: 20).

Enfatizou-se, assim, um conjunto de técnicas e procedimentos, projetando a aquisição de informações que espelhassem os significados construídos pelos autores acerca dos processos sociais dos quais fazem parte. Alicerçámos a nossa opção em Bogdan e Biklen (1994), para quem numa investigação de carácter qualitativo é vital perceber o que os sujeitos experimentam e o modo como interpretam as suas experiências quotidianas. Assim, foi nosso propósito reunir as informações que refletissem os significados construídos pelos atores sobre os processos sociais nos quais estão envolvidos.

Em suma, a investigação qualitativa é percebida como uma investigação das conceções, do encontro de significados peculiares aos indivíduos, atores principais da pesquisa objetiva e da interrelação do investigador com o contexto do estudo. «As pesquisas qualitativas são na sua maior parte dirigidas para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a formação de explicações» (Vilelas, 2009: 107). Por isso, Lefèbre (1990) diz que a construção da teoria se efetua de modo indutivo e sistemático no campo de ação, conforme os dados vão emergindo (Pacheco, 1995).

Em todos este processo, considerámos as recomendações de Cuba e Linchon (1981), que falam da necessidade de se circunscrever limites e de se estabelecer um fio condutor de modo a dar consistência e garantir credibilidade ao estudo. Assim, encetámos um processo de levantamento de informações no local de estudo, recorrendo a diversas fontes, o que permitiu a representação de diversos pontos de vista e de tendências igualmente diferentes. Também recorreremos a vários procedimentos e técnicas (Bell, 1997; 2004; Tuckman, 2005), alicerçadas na observação de acontecimentos em ação (conferências), na análise documental, nos inquéritos por questionário (aplicados a todos os professores de EM que lecionam no 2.º CEB) e nas entrevistas (aplicadas a alguns professores de EM e a algumas individualidades), submetidos à análise de conteúdo.

Neste pressuposto, baseamo-nos, essencialmente, em critérios de validação interna da informação, o que nas pesquisas qualitativas pode ser realizado através do processo de triangulação. Partindo das visões de Coehn e Manion (1980), Pourtois e Desmet definem a triangulação como «a utilização de dois ou mais métodos na recolha de dados, por ocasião do estudo de um aspeto do comportamento humano» (Pourtois e Desmet, 1988: 52). De entre os vários tipos de triangulação – triangulação dos dados, triangulação de investigadores, triangulação teórica e triangulação metodológica (Vilelas, 2009) - utilizaremos, particularmente, a triangulação das fontes, uma vez que iremos evocar fontes de informação diversificadas.

Deste modo, tentar perceber o processo utilizado pelos professores de EM na edificação dos seus significados e descrevê-los, no que concerne a elementos da gestão curricular, especificamente, no desenvolvimento do projeto RCEM, através da integração das componentes regionais e locais no currículo, foram elementos centrais no estudo. Deste modo, questiona-se: Quais as conceções e as práticas dos professores de EM do 2.º CEB quanto à integração de componentes do património musical regional no currículo, no âmbito do projeto RCEM, numa ótica de preservação da identidade?

Face a esta questão, ilustradora da problemática do nosso estudo, colocámos outras questões mais específicas, no sentido de percebermos com mais nitidez a essência do problema em análise e encontrarmos as respostas:

- a) Quais as concepções dos professores no âmbito do currículo e gestão curricular, numa perspetiva da gestão curricular local;
- b) Quais as perceções e práticas dos professores relativamente à integração de componentes regionais e locais no currículo, no âmbito do projeto RCEM?;
- c) Qual o grau de autonomia dos professores na gestão do currículo?;
- d) Quais as reações dos alunos a tais propostas?;
- e) Quais as perceções dos professores relativamente ao património musical madeirense?;
- f) Quais as perceções dos professores quanto ao papel do currículo na construção e preservação da identidade cultural?

Em termos de objetivo geral, esta investigação situa-se no âmbito dos estudos exploratórios, uma vez que se pretende dar uma visão geral do objeto do estudo, considerando que o tema em desenvolvimento foi pouco investigado (Vilelas, 2009).

6.2 – Contexto de estudo

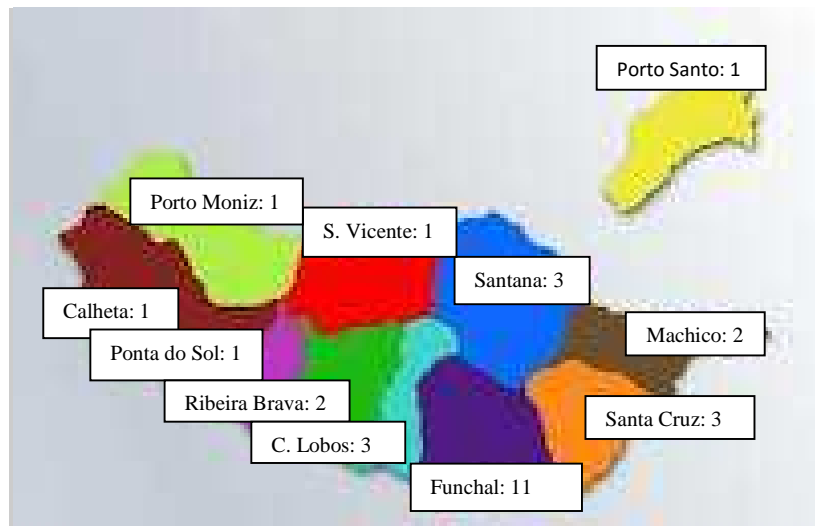


Fig.40 – Instituições escolares com 2.º CEB.

Considerando que a temática em análise ainda não foi estudada, pretendeu-se abranger todos os professores que lecionam EM na RAM, e por conseguinte, o universo de todas as escolas do 2.º CEB. Conforme ilustra a figura acima, o parque escolar com 2.º ciclo

distribuí-se pelos seus 11 municípios, com um total de 29 instituições; assinala-se a existência de mais do que uma escola nos municípios do Funchal, Câmara de Lobos, Ribeira Brava, Santa Cruz, Machico e Santana. Este último município conta com duas escolas, uma das quais entrou em funcionamento após a realização do nosso trabalho de campo. Na sua maioria, estão agregadas ao 3.º CEB e, nalguns casos, ao ensino secundário.

6.3 – Sujeitos empíricos

Foi nosso propósito abranger todos os professores que lecionam a disciplina de EM no 2.º CEB, constituindo, assim, a “população alvo”, entendida como o grupo sobre o qual o investigador pretende obter informações e desenhar conclusões do presente estudo (Tuckman, 2005). Aos 67 professores que se encontravam a lecionar a EM, foi-lhes solicitado o preenchimento de um inquérito, entregue pelo delegado da disciplina, pelo que não tivemos qualquer contacto direto com aqueles. Daquele universo, tivemos a participação efetiva de 64 professores, considerando os 64 inquéritos recolhidos. Através dos questionários, foi possível obter informações diversas sobre o grupo docente, conforme se apresenta de seguida.

Continente português	25
Madeira	25
Outros	3
Não respondeu	11

Tabela 4 – Naturalidade dos professores respondentes.

Considerando os dados, verifica-se um grande número de professores que não são madeirenses, o que poderá influenciar as suas práticas curriculares no âmbito do projeto RCEM, bem como o seu conhecimento sobre o património musical madeirense.

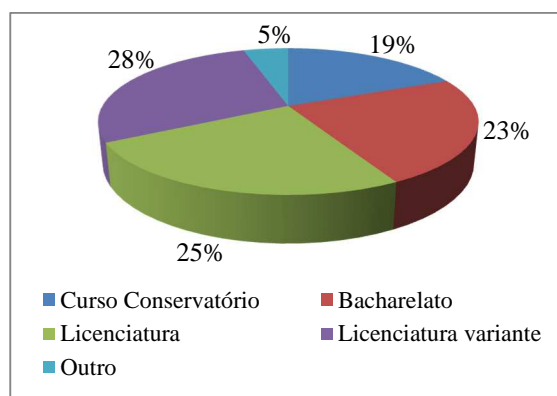


Gráfico 1 – Habilitações.

A diversidade de formação que os inquiridos apresentam, como ilustra a figura, é um indicador que poderá resultar em diferentes práticas no âmbito da gestão curricular.

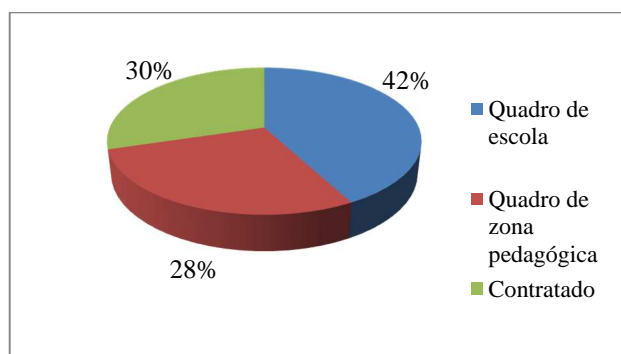


Gráfico 2 – Situação profissional.

No que diz respeito à situação profissional dos professores inquiridos, 42% são de QE, 30% são contratados e 28% de QZP, o que poderá representar alguma descontinuidade do trabalho com os alunos e de projetos. É do “senso comum” que a estabilidade é favorável ao investimento em projetos de maior duração.

Na RAM	N.º de profs	No 2.º CEB	N.º de profs
Entre 1 e 7 anos de serviço	20	Entre 1 e 7 anos de serviço	28
Entre 8 e 14 anos de serviço	19	Entre 8 e 14 anos de serviço	19
Entre 15 e 21 anos de serviço	18	Entre 15 e 21 anos de serviço	11
Entre 22 e 29 anos de serviço	6	Entre 22 e 29 anos de serviço	6

Tabela 5 – Tempo de serviço na RAM/no 2.º CEB.

Relativamente ao tempo de serviço na RAM, apenas vinte professores dizem estar na Madeira há menos de sete anos, representando, mesmo assim, um tempo significativo, propício ao conhecimento da cultura musical madeirense. Já no que se refere à lecionação no 2.º CEB, a maioria leciona há mais de sete anos, o que se traduz, de igual modo, numa prática abrangente e, porventura conhecedora daquela realidade.

Atração pelo exercício da função docente.	2
Vocação e realização pessoal e profissional.	27
Gosto pelo trabalho com crianças/jovens.	14
Gosto pela música.	30
Possibilidade de transmissão e troca de conhecimentos.	3
Falta de opções na área da música.	1
Estatuto social.	1
Possibilidade de condições dignas de trabalho.	1
Oportunidade decorrente da prática artística pessoal.	9
Influência familiar.	4
Não respondeu.	4

Tabela 6 – Razões da escolha profissional.

No que concerne às razões da escolha profissional, os números mais representativos apontam: 30 professores referem o gosto pela música, 27, a vocação e a realização pessoal e profissional, e 14, o gosto pelo trabalho com crianças/jovens. Naturalmente que as razões por aquela opção poderão ser sempre diversas, sem que isso signifique práticas menos boas. No entanto, gostaríamos que reforçar que o gosto pela música não representa obrigatoriamente o gosto pelo ensino¹⁰⁵.

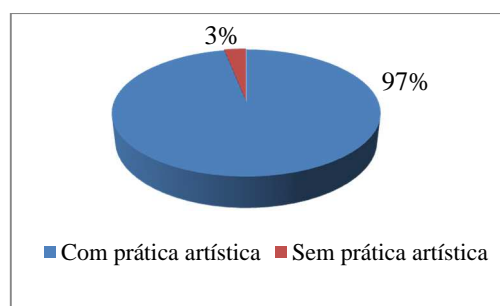


Gráfico 3 – Prática artística.

¹⁰⁵ É comum ouvir-se: “É um excelente músico! Mas como professor...”

Segundo o gráfico, apenas 3% dos inquiridos afirma não ter uma prática artística. Entende-se por prática artística, pertencer a um agrupamento ligado àquelas áreas. A grande maioria, 97%, afirma ter uma prática artística, em alguns casos, diversificada, cujas opções sistematizamos no quadro que se segue.

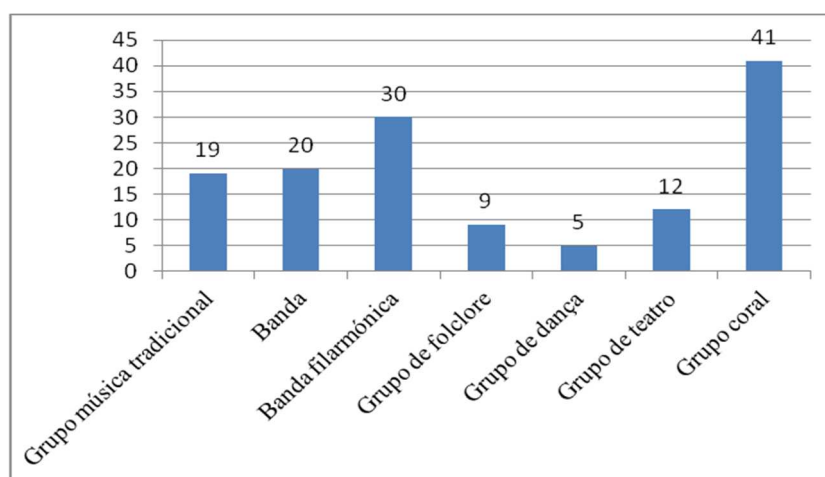


Gráfico 4 – Tipo de prática artística dos professores.

Quanto à justificação das opções (anexo II-4), destaca-se a possibilidade de integrar agrupamentos que propiciem a interpretação de géneros diversificados. Como ilustra o gráfico, o grupo coral e a banda filarmónica são os agrupamentos eleitos, que em nosso entender, reúnem o requisito assinalado. Regista-se também a referência à satisfação e ao prazer pessoal nessa participação.

Dos 64 professores que responderam ao questionário e cuja caracterização acabámos de expor, 26 colaboraram através da entrevista. Com «esta articulação entre os questionários e as entrevistas previa-se que o resultado fosse significativo enriquecendo o assunto» (Cunha, 2007: 68). Procurou-se ouvir um professor por escola¹⁰⁶, tendo ficado ao critério do delegado da disciplina a identificação de um colega para o efeito. Recorremos, ainda, a três personalidades ligadas a instituições culturais e à investigação no âmbito do património, que cooperaram também através de uma entrevista.

¹⁰⁶ De assinalar que em 2 escolas nenhum dos professores se disponibilizou para a entrevista e, por razões de custos, não fizemos a entrevista ao professor de EM do Porto Santo.

As nossas escolhas foram no sentido de que a «amostra do nosso universo fosse minimamente representativa do tecido profissional e social que compõe os vários espaços educativos» (Gouveia, 2005: 116), razão pela qual nos dirigimos a um professor por escola para realizar uma entrevista, após a aplicação do questionário. Foi, então, sobre este grupo que o investigador reuniu o maior número de informação, que depois de analisada, permitiu tirar algumas ilações (Tuckman, 2005).

6.4 – Procedimentos: da recolha à emergência de dados

Considerando as questões colocadas e os objetivos delineados, consubstanciados nas características do contexto de estudo, bem como das possibilidades ao nível da pesquisa bibliográfica que potenciaram o delineamento de um quadro referencial, o entendimento das ideias, dos princípios e das práticas dos sujeitos empíricos, projetou-se o estudo, que depois de sistematizado foi enviado à orientadora da tese. E após a sua aprovação, iniciámos um processo de recolha de dados que ocorreu entre setembro de 2009 a junho de 2010. O nosso apoio baseou-se em três fontes: nas pessoas, nas instituições e nos suportes materiais e documentos de natureza distinta.

No que concerne ao trabalho de campo, delineámos um percurso que ajudou a perceber melhor o processo inerente ao estudo, processo esse que se revelou, meticoloso, demorado e, por vezes, penoso. Num primeiro momento, pedimos autorização à então Secretaria Regional de Educação e Cultura (anexo II-1) para aceder às escolas do 2.º CEB da região, no sentido de realizar o plano de trabalho que iria corporizar a tese de doutoramento que nos propusemos levar a efeito.

Entretanto, adquirimos junto daquela Secretaria, a lista das escolas do 2.º CEB e contactámos os delegados do grupo de Educação Musical, no sentido de envolvê-los no contacto com os restantes professores da sua escola. Este contacto foi deveras importante, revelando-se muito eficaz para a distribuição e recolha dos inquéritos por questionário aplicados, assim como, para a indicação do professor a entrevistar. Deixo aqui uma ressalva e o meu reconhecido agradecimento pela total disponibilidade manifestada pelos delegados da disciplina, que muito contribuiu para o sucesso do presente estudo.

Paralelamente, solicitámos autorização, verbalmente, ao Diretor de Serviços do Gabinete Coordenador de Educação Artística para analisarmos as planificações anuais, decorrentes da implementação do projeto RCEM no 2.º CEB, enviadas pelos professores de EM, entre os anos letivos de 2006/2010. A este nível, não houve qualquer obstáculo, uma vez que estando a desempenhar funções naquela instituição e estando sob a nossa alçada, a coordenação do desenvolvimento e acompanhamento daquele projeto, o acesso a toda a documentação esteve facilitado. Agendámos, também, a assistência a algumas conferências, realizadas nas escolas, no âmbito do projeto assinalado.

Após esta primeira fase, passámos à análise das planificações e iniciámos a observação das conferências nas escolas. Após aquela análise, elaborámos um inquérito por questionário (anexo I-2). Considerando as diferentes temáticas e perguntas do questionário, tivemos presente a recomendação de Vilelas no sentido de revê-lo diversas vezes com o objetivo de aferir a sua consistência e eliminar possíveis omissões ou erros. Deste modo, realizou-se um pré-teste aplicando o questionário a três professores de EM, «para conhecer as suas dificuldades e corrigir os defeitos antes de aplicá-lo à totalidade da amostra» (Vilelas, 2009: 295).

Posto isto, fez-se chegar, via correio, a todos os delegados da disciplina um envelope com o número de questionários correspondente ao número de professores de EM do 2.º CEB. Quanto à recolha, esta foi feita, maioritariamente, através dos delegados que os entregaram à investigadora, em mão. Nos poucos casos em que isso não possível, a investigadora procedeu à recolha direta junto das escolas.

Após esta recolha, construiu-se uma grelha e fez-se a análise dos questionários, depois da qual procedemos à elaboração de um guião para a entrevista, destinada aos professores. Na elaboração do guião da entrevista, delineámos finalidades e objetivos específicos, considerando a questão geral da investigação: Quais as conceções e as práticas dos professores de EM do 2.º CEB quanto à integração de componentes do património musical regional no currículo, no âmbito do projeto Regionalização do currículo de educação musical no ensino básico, numa ótica de preservação da identidade?.

O agendamento destas entrevistas efetuou-se após a identificação, pelo delegado do grupo disciplinar, do professor que para tal se disponibilizou. Salienta-se que em algumas escolas não houve possibilidade de escolha, uma vez que havia um único professor da área.

O agendamento das entrevistas foi realizado por contacto telefónico, considerando, tanto a disponibilidade dos professores, quanto o espaço para a sua realização por eles sugeridos. E aqui, vários foram os contextos e horários em que foram realizadas as entrevistas: desde o café, ao corredor da escola, à sala de professores, ao jardim, ao fim da tarde, de manhã, à hora do almoço e aos fins de semana. Este processo prolongou-se no tempo, dadas as dificuldades em conciliar a disponibilidades daqueles com o nosso horário de trabalho. Inclusive, tivemos de agendar um segundo encontro, em alguns casos, devido a atividades de última hora, apontadas pelos professores.

Deste modo, cada entrevista teve as suas características específicas, considerando os diversos fatores que condicionaram o seu decurso; entre eles, salientamos: as características pessoais e profissionais dos entrevistados, os seus modos de interagir e de estar e os espaços onde decorreram as entrevistas. Em termos de duração, o tempo médio da entrevista foi de 60'm.

No que concerne aos outros entrevistados, recorreremos a um responsável por uma Associação Cultural, a um professor de uma escola do ensino secundário que para além de desenvolver um projeto com alunos no âmbito da prática instrumental, é um estudioso no campo da tradição musical e popular madeirense, e ainda, a um investigador que colabora com a Associação Cultural e Musical Xarabanda. A marcação das entrevistas foi realizada por telefone e agendada segundo as suas disponibilidades. A realização da entrevista com o investigador ficou condicionada à sua vinda à Madeira, que aconteceu algum tempo depois.

Antes da realização das entrevistas, deixámos ao critério dos entrevistados a gravação da mesma em suporte áudio, tendo sido aceite por todos. Weichselbaum ressalva a importância da gravação áudio, ao considerá-la um «recurso que possibilita um registo mais fiel da ideia original» (Weichselbaum, 2003: 24). Também pelas características do

presente estudo, atendemos aos aconselhamentos de Bogdan e Biklen (1994) e de Tuckman (2005) quando reforçam o respeito pelos princípios éticos nomeadamente, o direito à privacidade, à confidencialidade e ao anonimato, assim como, a fidelidade, por parte do investigador, aos dados apurados.

Após todo este processo de recolha - concluído em junho de 2010 - passámos à transcrição das entrevistas (anexo II-7) Concluído este procedimento, criámos um documento para tratamento e análise da informação, de acordo com as categorias e subcategorias decorrentes das respostas obtidas, assim como do quadro teórico investigado. Neste pressuposto, os quadros de análise das fontes recolhidas foram analisados e discutidos, possibilitando a perceção dos conceitos, os procedimentos, as dificuldades e as motivações subjacentes. Decorrente das discussões e das implicações dos resultados obtidos, enunciámos alguns campos de intervenção, assim como, algumas considerações finais. E foi deste modo que sistematizámos a interpretação dos dados, perspetivando a redação do relatório final.

6.5 – Técnicas e instrumentos de pesquisa

A importância de uma diversidade metodológica na recolha e análise dos dados, assim como as vantagens daí advindas, tanto para a compreensão dos fenómenos estudados, quanto para a credibilidade da investigação, levou-nos à utilização de vários instrumentos de recolha e de análise. Esta diversidade metodológica, ou seja, as múltiplas fontes de evidência (Yin, 2005) ajudam na triangulação, contribuindo para a validade dos resultados. Lessard *et al.* (1994), Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2005) e Vilelas (2009), argumentam que nas abordagens qualitativas, os investigadores utilizam diversas fontes e técnicas na recolha de dados.

Também tivemos presente «que é essencial que os instrumentos escolhidos ou elaborados devem poder, por um lado, fornecer dados suficientemente consistentes para que valha a pena utilizá-los e que, além disso (...) que sejam (...) capazes de medir, avaliar ou fornecer elementos sobre o que se pretende determinar» (Cunha, 2007: 68).

Com efeito, é de grande importância o delineamento de um percurso metodológico que possibilite ao investigador se enquadrar no contexto em que ocorrem os acontecimentos, e registar aquilo que considerar importante, sem os descontextualizar. Por outro lado, a utilização de procedimentos padronizados de recolha de dados (inquéritos por questionário, entrevistas e análise de conteúdo), têm prestado um grande contributo no âmbito da observação sociológica, em sentido mais amplo, no sentido de haver uma maior sistematização e controlo (Morgado, 2003).

Neste estudo, e pensando na captação do maior número de informação inerente ao fenómeno estudado, a recolha de dados incidiu na análise de documentos (planificações anuais), na observação de conferências (para alunos), na análise das entrevistas e dos questionários, explanados de seguida.

6.5.1 – As planificações anuais

A maioria dos estudos requer análise documental (Stake, 1998) e para esta investigação, foi muito importante, pois permitiu o acesso a informação pertinente para o contexto de estudo. Falamos, especificamente, das planificações anuais¹⁰⁷, decorrentes da implementação e desenvolvimento do projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical. A análise daquelas planificações permitiu termos uma ideia mais precisa dos princípios que sustentam as dinâmicas organizativas e pedagógicas dos diversos professores naquele campo. Entenda-se que uma planificação é

«Um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direção a seguir; de uma previsão relacionada com o processo a seguir; de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimento na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo» (Zabalza, 1987: 51).

¹⁰⁷ Estas planificações são enviadas para GCEA – entidade promotora do projeto - no início de cada ano letivo, por todas as escolas do 2.º CEB.

Planificar é, pois, organizar o caminho que se pretende seguir, conferindo-lhe um sentido prático e orientado para as direções pretendidas, o que reforça o papel central das planificações.

As fontes de conhecimento dos conteúdos a ensinar que o professor detém são um dos elementos condicionantes na planificação. No entanto, sendo um mediador, um elemento ativo que pessoaliza o ensino, o professor está dependente de materiais didáticos ou mediadores curriculares, isto é,

«a escola e os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam a tarefa de planificar o ensino, mas fazem-no através de diversos tipos de materiais didáticos, nos quais já se oferecem esboços de programação, ou seja, não contactam diretamente com o programa nem partem diretamente dos postulados mas através de mediadores que atuam como guias» (Zabalza, 1987: 52).

Como ponto de partida, os professores têm o livro de apoio ao projeto, conforme já referimos, o que vem sustentar a ideia de Pacheco quando afirma: «o ponto de partida da planificação de uma aula é o manual ou livro de texto, (...) que permite ao professor uma preparação dos conteúdos programáticos e atividades didáticas» (Pacheco, 1990: 66).

No caso concreto do livro de apoio ao projeto RCEM, pensamos que não se trata de um mecanismo de controlo sobre os docentes, mas que poderá, sem dúvida, redundar numa certa uniformização curricular. Mas refira-se que «nas condições institucionais dominantes, os professores têm que depender necessariamente de programações proporcionadas a partir do exterior (...). O professor normal nas condições de trabalho reinantes, dada a complexidade da programação, de alguma forma requer desenhos pré-elaborados» (Sacristán, 1988: 45).

Ora, não havendo um desenho pré-elaborado, existe um suporte material e um coordenador do projeto que se disponibiliza para ajudar na sua elaboração e concretização. É precisamente neste sentido que se situam as planificações anuais analisadas, pois os docentes que lecionam a disciplina de educação musical na Madeira, nem todos são da região, conforme já referido na caracterização dos sujeitos empíricos, o

que poderá dificultar a elaboração de uma planificação anual que integre componentes regionais e locais que vá mais além das propostas do livro de apoio àquele projeto.

6.5.2 – Observação de conferências

A observação é também uma forma de recolha de dados, podendo ser entendida, numa perspetiva etnográfica, como “um *continuum* entre o estar dentro e o estar fora” (Vasconcelos, 2002). A observação é uma técnica «particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos» (Afonso, 2005: 91), e que, muitas vezes, «pode revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios» (Bell, 1997: 141).

No contexto deste estudo, a observação das conferências¹⁰⁸ ocorreu no âmbito do projeto RCEM. Assim, considerando os pressupostos acima mencionados, durante as catorze conferências assistidas, procurámos observar e registar as reações dos alunos, as suas atitudes e interações face às temáticas e às atividades propostas. Foi nossa intenção apreender os discursos, as práticas e as estratégias de ação, e aceder às lógicas que sustentam a ação dos propósitos daquele projeto. Considerando a importância da relação entre a projeção e a ação, foram também recolhidos dados relativos: aos temas e conteúdos abordados, às atividades desenvolvidas, às metodologias e estratégias utilizadas, aos materiais utilizados e aos dados sobre a dinâmica da ação da professora que orientou a conferência.

O trabalho de observação efetuado caracteriza-se por um tipo de observação “não participante”, procurando-se estar na sala de uma forma tão discreta quanto possível (Tuckman, 2005). Utilizámos, assim, uma técnica baseada no “princípio da não interferência” sendo que o nosso papel foi o de “observador aceite”, isento de qualquer forma de participação. E porque estas conferências são promovidas pelo GCEA, instituição na qual desempenhamos funções, não foi necessário considerar o

¹⁰⁸ Estas conferências são agendas com os professores de EM e destinam-se aos alunos. Não tendo carácter obrigatório, têm tido uma boa aceitação por parte dos professores.

desenvolvimento de uma relação de «confiança e amizade, sociabilidade, inclusão, identificação com os outros envolvidos na situação, sensibilidade face às suas preocupações (...) aos seus sentimentos» (Woods, 1999: 77), uma vez que já existe tal relação.

Vários foram os espaços nos quais ocorreram as conferências (sala de aula, sala de “sessões”, sala de formação e auditórios). Daquilo que nos foi dado a conhecer, esta definição teve como principal requisito o número de alunos presentes, assim como os materiais utilizados. Para o registo das conferências, criámos um guião para o efeito, (anexo I-3) na tentativa de facilitar o processo análise.

6.5.3 – Inquéritos por questionário

O recurso ao inquérito por questionário é um procedimento que, normalmente, se utiliza na investigação educativa. «Os inquéritos são exclusivos das ciências sociais e partem da premissa de que, se queremos conhecer algo do comportamento das pessoas, o melhor é (...) perguntá-lo diretamente a elas» (Vilelas, 2009: 133). No dizer do autor, trata-se de requerer informação a um grupo alargado de indivíduos sobre os problemas em estudo, através de uma análise de carácter quantitativo ou qualitativo. Idêntica posição apresenta Afonso, ao afirmar que os questionários têm como principal função «converter a informação obtida (...) em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos» (Afonso, 2005: 101), o que se coaduna com o universo em que aplicámos o questionário.

O recurso ao inquérito por questionário nesta investigação teve como objetivo «obter dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças, sentimentos» (Vilelas, 2009: 287), conceções e práticas pedagógicas, e curriculares. Organizado a partir de um conjunto de questões expressas em papel, o inquérito destinou-se, assim, à exploração das opiniões dos inquiridos.

Considerando os objetivos do estudo, depois de elaborado o questionário, aplicámo-lo a todos os professores de EM do 2.º ciclo da RAM, no sentido de perceber as suas práticas

musicais; aferir os seus conhecimentos sobre o património musical regional; perceber as suas representações acerca da inclusão de componentes regionais e locais no currículo; apreender as suas representações sobre a gestão curricular; indagar as dificuldades ou não das práticas musicais regionais no currículo; perceber as representações dos professores acerca do projeto RCEM e entender o modo como percecionam o currículo e a identidade.

Segundo Afonso (2005), o formato das questões varia em função da substância respetiva, pelo que, na formulação do questionário recorreremos a questões fechadas e abertas. No primeiro caso, «o indivíduo só pode escolher entre um número limitado de respostas possíveis» (Vilelas, 2009: 292). No segundo, propicia uma variedade de respostas, emitidas livremente pelo respondente (Bell, 2004). Em termos de tratamento das informações obtidas, este segundo tipo de questões acarreta algumas complicações, dada a dificuldade de «reduzir respostas díspares a categorias significativas que permitam reconhecer a informação mais relevante» (Vilelas, 2009: 294), para posterior análise.

Uma vez que recolhemos 64, dos 67 inquéritos distribuídos, foi possível obter um conjunto de dados, no que diz respeito ao perfil profissional e às conceções inerentes ao exercício docente. O recurso a esta técnica possibilitou a abordagem das três áreas de recolha de informação de que nos falam Tuckman (2005) e Afonso (2005): uma relacionada com o conhecimento ou informação, outra direcionada para as atitudes e convicções, e uma outra, com a preferência ou valores.

Após a recolha dos inquéritos, procedemos à organização de toda a informação, bem como à construção de categorias e subcategorias de análise que apoiaram a análise de conteúdo (anexo II-4). Para o tratamento dos dados quantitativos, recorreremos ao programa excel, cuja representação final em gráficos foi de fácil análise.

6.5.4 – Entrevistas

A entrevista é «um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno» (Tuckman, 2005: 517), constituindo, deste modo, um dos principais instrumentos da abordagem qualitativa. É um processo em que «se tenta

descobrir alguma coisa de forma sistemática» (Carmo e Ferreira, 1998: 123) e é «utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpelam aspetos do mundo» (Bogdan e Biklen, 1994: 63).

A entrevista é uma técnica de recolha de informação bastante vantajosa, na medida em que permite uma relação mais próxima com o entrevistado, facilitando a receção da informação, que por sua vez poderá ser complementada com outras questões conduzindo a informações mais precisas. Esta vantagem é apontada por Bell, quando afirma que a enorme vantagem da entrevista é a possibilidade desta ser adaptada (Bell, 2004). Ainda que seja considerada um instrumento de pesquisa importante, não deixa de ser um processo moroso, de natureza subjetiva, exigindo muito tempo e esforço na recolha e análise dos dados.

A escolha pela entrevista, recaiu não só pelo seu papel no âmbito de um estudo de natureza qualitativa, conforme já foi mencionado, mas também porque lhe conferimos muitas vantagens que nos permitiram, em larga medida, levar a cabo a nossa investigação. Sendo um instrumento poderoso na pesquisa e recolha de dados sobre as experiências vividas, os comportamentos, as perceções, as atitudes e as opiniões, a entrevista dissemina o conhecimento sobre o real, assim como as conceções dos entrevistados.

Deste modo, a entrevista é uma técnica que possibilita, não só uma relação de proximidade entre o investigador e o entrevistado, permitindo a receção direta da informação, mas também a adaptação ao segundo, à medida que o primeiro vai estabelecendo uma relação mais consistente. E tendo em conta que o resultado depende da relação estabelecida entre o investigador e o sujeito, autores como Guba e Lincoln (1981), Fox (1987), Patton (1990) e Cunha (2007) atribuem ao primeiro grande parte da responsabilidade na validação da investigação. Assim, e em conformidade com as recomendações de Tuckman (2005), tivemos sempre presente a nossa posição de inquiridores, razão que nos levou a fazer todos os esforços no sentido de não nos deixarmos influenciar pelos pontos de vista pessoais.

Quanto ao tipo de entrevistas, Afonso distingue três: «entrevistas não estruturadas, estruturadas e semiestruturadas, em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado» (Afonso, 2005: 97). Vilelas (2009) também se refere àqueles três tipos de entrevistas nos seguintes termos:

- A entrevista não estruturada ou informal, também designada aberta ou etnográfica. Este tipo de entrevista decorre no fluir de uma conversa normal, sem que os sujeitos saibam que estão a ser entrevistados; A entrevista estruturada standard ou sistemática, que contrariamente à entrevista não estruturada, pressupõe a planificação meticulosa das questões. Aqui, a espontaneidade é reduzida e, por outro lado, não há grande espaço para variar as questões colocadas, considerando a lógica de uniformização das informações recolhidas. Uma das vantagens deste tipo de entrevista, é facto de facilitar a análise dos dados obtidos; A entrevista semiestruturada, pressupõe a construção prévia de um guião, o qual inclui as questões a colocar ao entrevistado no âmbito da investigação, podendo ser reajustado ao ritmo deste. Este reajuste proporciona uma certa liberdade na exploração das questões e dos temas.

Deste modo, a cada tipo de entrevista está inerente a preparação, a conceptualização e a instrumentalização específicas, considerando as intenções preconizadas. No nosso caso, privilegiou-se a entrevista semiestruturada (Bogdan e Biklen, 1994; Bell, 1997; 2004; Afonso, 2005; Tuckman, 2005), consubstanciada uma interação conversacional e situacional, por nós considerada a mais adequada ao quadro epistemológico em se insere a nossa investigação.

Conduzida, geralmente, a partir de um guião preparado antecipadamente e construído a partir das questões e eixos de análise da investigação, a “substância” da entrevista foi organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. O guião das entrevistas semiestruturadas ou abertas caracteriza-se pelo facto do investigador servir-se, usualmente, de várias perguntas abertas, funcionando como guias, sobre as quais é importante recolher informações através do entrevistado, no entanto

«não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou (...) e sob a formulação prevista, pretende-se, sim, com base nessas perguntas, dialogar com o entrevistado acerca do assunto pretendido. Por isso, tanto quanto possível, o entrevistador deixará o

entrevistado falar abertamente das suas experiências e representações, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier» (Quivy e Campenhout, 2008: 139).

Acrescenta-se ainda que «a cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta» (Afonso, 2005: 99).

Após o ajustamento com os entrevistados, explicámos os nossos objetivos, na expectativa de que as entrevistas fossem um espaço de conversação de que fala Woods (1989), procurámos criar um ambiente de empatia e familiaridade, uma relação que quisemos informal mas que ao mesmo tempo, os fizesse sentir coautores da investigação.

Para a realização das entrevistas, baseamo-nos num guião (anexo I-1.1) composto por questões reais acerca dos procedimentos na gestão de componentes regionais e locais no currículo, consubstanciada no projeto RCEM, com o objetivo de perceber as representações dos professores, as suas práticas e convicções sobre o tema. Incluímos ainda, temas mais genéricos de gestão curricular e sub-questões interrelacionadas, que de um modo flexível permitiram o aprofundamento de alguns assuntos. Este fator fez com que nem sempre tenhamos cumprido integralmente o guião em todas as entrevistas. Em algumas destas, surgiram variantes ocasionais, considerando as reações dos entrevistados, ainda que se tenha mantido a estrutura e a ordem dos blocos.

A organização dos temas e das questões do guião orientaram a nossa gestão dos dados que foram surgindo. À medida que ocorria a entrevista, a sequência das questões foi alterada em função das respostas obtidas. Em alguns momentos, a gestão dos discursos obrigou a uma reestruturação da gestão das perguntas, remetendo por vezes para uma clarificação de ideias proferidas vagamente. Sendo a entrevista, também uma técnica de observação (Patton, 1990), os elementos contextuais que a caracterizam também foram considerados, pois poderão constituir uma fonte para análise posterior.

Optámos por questões abertas no sentido de se evitar respostas do tipo sim, não e procurámos não esquecer as recomendações de Estrela (1999), acerca da importância de se implementar uma relação autêntica com o entrevistado, sem perder o controlo da situação.

Realizadas as entrevistas, procedemos à transcrição integral das mesmas, incluindo as marcas inerentes ao discurso oral. Após esta etapa, organizámos o texto por unidades de sentido (anexos II-2.1 e II-3.1), que depois conduziram às categorias e subcategorias de análise, submetidas à análise de conteúdo (anexos II-2.2 e II-3.2). O código atribuído aos professores foi: P1, P2, até contemplar os 26 respondentes. No que concerne aos outros entrevistados, foi-lhes atribuído o código E1, E2 e E3.

Na tabela seguinte, apresentamos uma síntese dos meios por nós utilizados na recolha dos dados e respetivas características.

Natureza	Características principais
Documentos	Os diversos documentos produzidos no âmbito do projeto RCEM: planificações anuais; livros de apoio ao projeto; materiais didáticos; avaliação do projeto. Estes documentos, para além de serem indicadores importantes para a compreensão do processo, traçam também os diversos modos de elaboração e construção pedagógica pela escola e pelos professores de EM.
Observações	Observação de 14 conferências no âmbito do projeto RCEM, em escolas, com alunos do 2.º CEB. Com estas observações, pudemos aferir a reação dos alunos às atividades propostas, o tipo de atividades desenvolvidas, bem como o envolvimento dos professores da escola.
Inquéritos por questionário	Considerando que o projeto RCEM abrange toda a Região, recorremos a este instrumento de recolha por permitir aceder a uma informação vasta, transversal a todos os professores de EM, que de outro modo seria pouco viável.
Entrevistas	As entrevistas realizadas aos professores de EM – um por escola – e a três personalidades ligadas à ao panorama musical madeirense, foi um instrumento central, pois permitiu o acesso mais profundo aos modos de pensar, às lógicas e sentidos atribuídos à situação em estudo.

Tabela 7 – Síntese dos dados recolhidos.

6.6 – Análise documental: opção pela análise de conteúdo

O investigador qualitativo depara-se com uma tarefa complexa, considerando a natureza dos dados recolhidos, caracterizada pela enorme extensão, riqueza e polissemia. Se entendermos o processo de análise como o meio de extrair sentido dos dados, este exige do investigador atitudes de intuição, sensibilidade e criatividade (Alonso, 1998; Pereira, 2004), características fundamentais para a sua capacidade de transcender a sua perspectiva. Então, ao investigador é exigido, não só um grande esforço de sistematização, mas também o recurso a metodologias de análise que possibilitem a transposição de enfoques puramente intuitivos, atribuindo consistência e rigor ao processo analítico. Uma vez que o presente estudo se sustentou numa metodologia predominantemente qualitativa, procurámos obter informações acerca do real, tendo presente os quadros conceptuais que as acederam.

Nesta linha de entendimento, a análise de conteúdo foi a técnica utilizada no tratamento da informação recolhida. «A análise de conteúdo (...) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo» (Bardin, 1995: 30, 31). Trata-se, deste modo, «de uma técnica para analisar a narrativa, conteúdos expressos pelos indivíduos quando descrevem as suas experiências» (Pereira, 2004: 55), possibilitando o tratamento metódico de testemunhos e informações que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade.

Na presente investigação, aquela técnica foi utilizada na análise das observações, das conferências, das entrevistas e das questões abertas dos questionários, procurando-se a rentabilização dos dados recolhidos, no sentido de se alcançar os objetivos que legitimaram a presente investigação (Estrela, 1990).

O quadro teórico de partida remeteu para a necessidade da mobilização e análise dos diferentes materiais. A leitura repetida dos dados escritos permitiu a aquisição de uma visão global dos seus conteúdos, desvendando tendências, relações e contradições que projetaram a orientação inicial para a análise do “corpus” (Alonso, 1998). Recorremos, ainda, à análise de alguns documentos na tentativa de clarificar algumas situações inerentes à investigação, nomeadamente atas, relatórios, ofícios, projetos (no âmbito do

projeto RCEM) e Despachos, permitindo o acesso “à perspectiva oficial” (Bogdan e Biklen, 1994).

O processo de categorização, enquanto «operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos» (Bardin, 1995: 117), teve como principal objetivo facultar, por condensação, uma representação significativa dos dados. Preconiza também a desmontagem do material discursivo de modo a facilitar a reconstrução dos sentidos, patentes ou dissimulados, da perceção que os diversos atores têm da realidade em estudo. Trata-se de uma operação que consiste em classificar elementos de um mesmo grupo por diferenciação, seguida do reagrupamento conforme afinidade no género, baseado em critérios anteriormente estabelecidos, congregando as categorias, uma série de elementos sob o mesmo título.

Assim, do processo analítico emergiram diferentes categorias que foram sendo agrupadas e que conduziram à definição de núcleos temáticos, que por sua vez, constituíram os eixos para a agregação, conexão e formulação das categorias consideradas por nós: Currículo e gestão curricular; Currículo e contextos regionais; Programa de educação musical; Projeto de regionalização do currículo de educação musical no 2.º CEB; Património musical madeirense; Identidade sociocultural.

A partir destas categorias, orientadoras da análise dos diferentes dados recolhidos, foram sendo construídas as subcategorias e definições. À medida que o processo decorreu, registamos algumas modificações, na busca de conceitos que abrangessem todos os dados (Alonso, 1998). Este processo foi abordado através da combinação da análise dedutiva com a indutiva com vista a «encontrar um *esquema vertebrador* dos conceitos e significados» (Rodríguez, Gil e Garcia, 1996; cit. por Alonso, 1998: 498- 499). Tratou-se de um procedimento sistemático e objetivo, para conseguir indicadores que facilitassem a inferência de conhecimentos subjacentes às mensagens. Foi uma ação indissociável da interpretação das mensagens, tratando-se particularmente de perceber os diferentes sentidos das palavras com o intuito de realçar o seu sentido oculto (Bardin, 1995).

A unidade de registo, fator de significação que pretendemos categorizar como unidade de base, na visão de Bardin (1995), poderá considerar os critérios, semântico, sintático, lexical e expressivo. O critério de categorização privilegiado foi o semântico, consubstanciado em categorias temáticas, que podem ser um tema, uma afirmação ou uma alusão, sendo que o tema também poderá remeter para outros temas. Neste âmbito, a unidade de registo «é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento a considerar como unidade base, visando a caracterização» (ibidem: 104).

Continuando as recomendações do autor citado, fizemos uma análise exaustiva quando estabelecemos as categorias, sustentadas em unidades deduzidas, atendendo-se a critérios de exclusividade (coincidir a cada indicador somente uma categoria), pertinência (ter presente o objetivo da investigação), homogeneidade (não ter mais do que uma dimensão de análise no mesmo conjunto de categorias), exaustão (cobrir a maior parte da informação recolhida), fidelidade e objetividade (motivo pelo qual fizemos reajustes no decorrer do processo).

CAPÍTULO 7 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Sumário

Construído o quadro teórico de suporte à presente investigação e estabelecido o percurso metodológico, chegou o momento de analisar e tentar interpretar os resultados do presente estudo. O nosso critério de análise e apresentação dos dados, que se baseia nos vetores - Currículo e gestão curricular; Currículo e os contextos regionais; Programa de educação musical; Projeto RCEM no 2.º CEB na RAM; Património musical madeirense; Identidade sociocultural - tem como ponto de partida a informação recolhida através das entrevistas realizadas aos docentes de EM e sempre que se proporciona, fazemos o confronto com os dados recolhidos através dos questionários, das observações, das conferências e da documentação, recorrendo à triangulação dos dados, pelo que fazemos uma interpretação integrada.

7 – Currículo e gestão curricular

Atendendo às questões de partida e ao modelo da presente investigação, os atributos individuais e coletivos assumem-se como processo, através dos quais os respondentes constroem as suas representações e formas de estar e encarar a sua função. Naturalmente que tais representações são influenciadas pela sua formação e cultura, pelo entendimento e exercício da sua profissão, que por sua vez se vão refletir no trabalho pedagógico.

Com o presente estudo, procurámos perceber as conceções e as práticas dos professores de educação musical do 2.º CEB quanto à integração de componentes do património musical regional no currículo, numa ótica de preservação da identidade. Na tentativa de atingir este objetivo, projetámos ouvir aqueles professores - através da aplicação de um questionário e de uma entrevista -, analisar documentos e observar alunos daquele nível de ensino em contexto pedagógico. Também no sentido de dar mais consistência a algumas temáticas no âmbito do património musical madeirense, recorreremos a três individualidades ligadas a esta temática.

Conforme referimos no ponto anterior, recorreremos a quatro técnicas para a recolha dos dados, as quais permitiram aceder a um vasto leque de informações, constituindo um grande desafio, requerendo uma atitude de sensibilidade e de criatividade (Alonso, 1998) da nossa parte. Ainda que a análise esteja presente no decorrer do processo de recolha dos dados (Bogdan e Biklen, 1994), concordamos com Patton (1990) quando refere que a análise formal só se inicia quando recolhemos grande parte do material.

Considerando a enorme quantidade de informação recolhida, procurámos sistematizá-la, recorrendo a metodologias de análise que conferissem consistência, pertinência e objetividade no decorrer do processo analítico. Resultante deste processo, surgiram categorias e subcategorias, abaixo expostas, a partir das quais procedemos à sistematização da informação.

CATEGORIA/SUB CATEGORIAS	DEFINIÇÕES	FONTES
7- Currículo e gestão curricular	Modos de entender a gestão curricular	Entrevistas Questionários
7.1- Conceção de currículo	Representações dos professores sobre o currículo	
7.2 - Utilidade do currículo		
7.3 - Gestão curricular	Questões relacionadas com a gestão curricular	
7.3.1- Significado daquela expressão		
7.3.2 - Autonomia curricular		
7.3.2.1 - Conceções de autonomia		
7.3.2.2 - Importância da autonomia		
7.3.2.3 - Autonomia da escola		
7.3.2.4 - Autonomia do professor		

Tabela 8 – Categorias e subcategorias de análise.

7.1 – Conceção de currículo

Conforme referido no ponto 1 do I capítulo, o conceito de currículo não reúne consenso por entre os estudiosos do campo. Neste contexto, foi nosso objetivo recolher dados sobre

o modo como os professores entendem o currículo, uma vez que este «constitui um elemento central no processo de renovação da escola (Alonso, 1994: 9), servindo «como núcleo de globalização ou de aproximação interdisciplinar a outros muitos saberes e contributos das ciências da educação na compreensão da prática escolar que tão condicionada está pelo currículo que transmite» (Sacristán, 1988: 36).

Quando questionámos os professores, aquando da realização das entrevistas, sobre os seus entendimentos de currículo, obtivemos diversas respostas, ainda que algumas apresentem sentidos aproximados. Devido ao número de entrevistados e por questões de espaço, nem sempre referimos todas as entrevistas no corpo do texto, no entanto, remetemo-las para anexo (II-2.1 e II-3.1) onde podem ser consultadas.

De entre as conceções de currículo recolhidas, registamos: «são propostas de conteúdos para transmitirmos aos alunos, para a formação pessoal deles e para se inserirem na vida ativa» (P1); «o conjunto das disciplinas e conteúdos...há o currículo informal...tudo o que faz parte do dia a dia de uma escola» (P3); «o nosso documento de orientação...; estão lá todos...os conteúdos que devemos dar» (P7); «um plano, uma planificação a longo prazo, com objetivos, conteúdos, competências a adquirir pelos alunos» (P9); «é um grupo de orientações...temos que seguir à risca e depois cada um adapta-o à realidade» (P12); «conteúdos que deverão ser lecionados...transmitidos» (P13); «conjunto de conteúdos e competências que o aluno tem de adquirir e desenvolver» (P16); «plano intenções educativas...formado a nível nacional...é adaptado ao âmbito regional...cada escola adapta às suas turmas, aos...alunos, à realidade» (P19); «orientação global para todos os professores» (P20); «o que é escrito, adquirido, oculto...tudo o que está programado ou não programado que envolve uma aprendizagem» (P21); «documento...plano...deverá ter os conteúdos...deve ser...adaptado» (P23); «é onde estão incluídas as linhas orientadoras para a lecionação...os conteúdos a abordar...indicados pelo ME» (P24).

A análise de conteúdo às respostas dos 26 entrevistados (anexoII-2.2) parece indicar que os professores veem o currículo como um documento emanado pelo Ministério no qual estão as linhas orientadoras para a educação, os conteúdos e as competências a desenvolver nos alunos. É também entendido como uma planificação na qual estão os

objetivos e os conteúdos a lecionar. Outros incluem no currículo toda a ação planeada e não planeada suscetível de aprendizagem, remetendo para o currículo oculto. Regista-se ainda uma referência à dinâmica que envolve o currículo, sou seja, a sua adaptação aos contextos, à atualidade (P23). Registam-se ainda expressões como «o currículo é a identidade da educação» (P7); «o currículo é... uma ferramenta» (P4).

Na abordagem aos 64 professores, aquando da aplicação dos questionários, a maioria corroborou aquelas mesmas ideias (anexo II-4), tendo surgido, também, outras como: uma trajetória educacional; um processo de uniformização dos conteúdos, construção, seleção de conhecimentos; práticas num contexto específico; valores a transmitir aos alunos em articulação com os saberes em uso; uma prática que estabelece o diálogo entre todos os agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e no contexto de implementação.

Todas estas ideias, de certa forma, enquadram-se nas diversas conceções de currículo expostas na fundamentação apresentada no I capítulo. A conceção do currículo mais acentuada enquadra-se nas ideias expostas por Pacheco, Flores e Paraskeva (1999), como referido naquela parte do trabalho, onde o currículo é visto como um grupo de conteúdos a ser transmitido na escola. É também percebido como tudo aquilo que proporciona aprendizagem (Roldão, 2001), o que se pretende que o aluno adquira no decorrer do seu percurso educativo (Roldão, 1999).

Também numa alusão à exposição de Ribeiro (1995), sobre o modo como a definição de currículo tem circulado nos sistemas educativos (II capítulo, ponto 1), as ideias expostas pelos inquiridos enquadram-se nas três aceções que apresenta. No entanto, «se não existe uma verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define essencialmente pela sua complexidade ambiguidade» (Pacheco, 2005: 36). Mas, na tentativa de albergar o universo das respostas, referimos uma definição de currículo abrangente: «o currículo escolar poderá (...) entender-se como aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto» (Roldão 1999b: 47).

7.2 – Utilidade do currículo

No que se refere à utilidade do currículo, as respostas variam: «para o professor ter uma orientação do que vai ensinar na sua área» (P1); «para que os alunos se desenvolvam...com...as disciplinas...propostas, para que consigam absorver os conhecimentos necessários à...integração na sociedade» (P2); «orienta a ação dos professores» (P3); «serve para orientar...serve para formalizar a grelha, anual...tenta-se pôr em prática essas orientações» (P6); «ajuda a resolver os problemas...que vão surgindo...quanto mais rico for, melhor» (P8); «serve de guia...tem os objetivos que são necessários atingir» (P9); «é uma base para outros conhecimentos, é o ponto de partida para aprofundar conhecimentos...traçar, a partir de um ponto de partida...uma meta» (P11); «essencialmente, serve de orientação» (P14); «há uma data de conceitos e de conteúdos que eu acho que não levam a nada...sigo-os por ser emanado...pelo ME (P15); «plano que os professores têm para seguir...pode ser adaptado consoante o meio onde estão inseridos, a escola» (P18); «conhecer os fundamentos, o que...se pretende com...o currículo...quais...os objetivos» (P19); «traçar os caminhos a seguir num determinado contexto...os currículos são feitos num universo mais amplo» (P23); «é importante...para a docência...é...importante para...transmitir...aos alunos, é por aí que aprendemos tudo aquilo que nós sabemos, e que somos também» (P26).

A análise ao que os professores disseram (anexo II-2.2), na sub categoria em análise, parece indicar que a maioria dos entrevistados entende o currículo como um documento orientador da ação do professor, quer em termos de conteúdos, quer em termos de objetivos. Expressões como «ferramenta essencial para os professores...é o que os orienta» (P16); «É uma mais-valia. É importante para a planificação» (P22), retratam aquele entendimento. O currículo serve para uniformizar o ensino e aprendizagem dos alunos a nível nacional, evitando desvios dos parâmetros emanados da Administração Central; trata-se de um plano que os professores têm de seguir, mas que devem adaptar ao meio em que a ação se desenvolve. Aqui, denota-se uma visão de “gestão flexível do currículo”. Aliás esta mudança levada a efeito pelo Ministério de Educação, através do projeto com aquela designação, representa uma outra ideia de currículo que quiçá «vai contribuir para o sucesso educativo» (Freitas, 2001:10).

No que concerne à informação recolhida através dos questionários, a análise (anexo II-4) indica que a maioria das ideias vão ao encontro daquelas, ou seja, a utilidade do currículo situa-se mais ao nível da orientação. Ideias como, permite o equacionamento dos métodos e a organização dos saberes; serve como prova real exigida, considerando a demonstração de competências; serve para estabelecer uma relação entre a escola e a comunidade, traduzem a visão utilitarista da educação. Ao definir-se o currículo como um meio para a obtenção de determinados fins, ou seja, como um meio para a ingressão na vida profissional (P1), reforça-se a perspectiva tyleriana.

7.3 – Gestão curricular

7.3.1 – Significado da expressão

Sobre a expressão gestão curricular, Roldão responde: «trata-se de fazer com que todos os alunos aprendam» (Roldão, 2000a: 28). Para os professores: «é...termos uma base, depois podermos adaptar esse currículo às necessidades da turma...podermos modificar, adaptar outras atividades que não estão definidas inicialmente» (P1); «é adaptá-lo...tendo em conta as capacidades de cada grupo» (P2); «dar mais...ênfase àquelas coisas que achamos mais essenciais ...é preciso ser flexível. Há conteúdos...mais importantes» (P3); «não é seguir exatamente aquilo que lá está...é uma base...Deve haver uma certa flexibilidade» (P4); «é pegar nas orientações e...trabalhar...é gerir... é incluir as minhas ideias com as do currículo... É juntar vários dados...e tentar pôr em prática essas realidades» (P6); «é seguir o currículo fazendo novas abordagens, novas técnicas» (7); «é diversificar...quanto mais diversificado for o currículo, mais rico se torna...maior será a abrangência» (P8); «é podermos gerir o currículo...é flexibilizar de acordo com os alunos e as turmas que temos» (P9); «gerir os conteúdos de acordo com os alunos...tentando transmitir...tentado adaptar às suas capacidades» (P13); «no âmbito da flexibilização curricular o professor pode fazer essa gestão. Há uma diretriz do ME, mas...o professor devia ser livre de escolher os conteúdos a dar» (P15); «é adaptar o currículo às necessidades...do aluno...da escola...do meio...Essa adaptação pressupõe a flexibilidade do currículo...fazer adaptações consoante as necessidades» (P16); «gerir o currículo implica...ter um conhecimento...profundo do currículo...e depois geri-lo conforme o

desenvolvimento do aluno...neste contexto está presente a flexibilização» (P17); «gerir é o professor pegar nesse plano...e adaptá-lo às suas necessidades...das turmas» (P18); «para gerir é necessário estar por dentro...saber quais são as suas intenções para poder aplicar, e poder fazer as alterações ou modificações no momento próprio...obedece a um conhecimento geral do currículo» (P19); «flexibilização do currículo, aplicação do currículo tendo em conta as características do meio, dos alunos» (P21); «fazer uma gestão do currículo tendo em conta a especificidade de cada aluno, o contexto sociocultural onde está integrado...há sempre uma necessidade de adaptar ou readaptar esse currículo a cada situação. Os alunos não são...iguais» (P23); «adequar os objetivos e competências ao ritmo dos alunos...é a adaptação» (P24); «adaptá-lo...consoante as nossas realidades...os vários contextos que existem nas várias regiões» (P25); «é difícil gerir tendo em conta o que está definido... nesse ...currículo» (P26).

Refira-se que a análise de conteúdo das entrevistas (anexo II-2.2), naquela subcategoria, parece indicar que a maioria dos professores enquadra a gestão curricular no campo da flexibilização a adaptação curriculares, processo esse que exige ao professor um saber mais alargado e profundo. Neste âmbito, referem ideias como: «é preciso uma certa versatilidade, uma certa autonomia, porque há situações em que o contexto já está mais desenvolvido do que está escrito» (P21); é trabalhar o currículo, adequando os conteúdos à capacidade, ritmo e realidade sociocultural do aluno, da região em que se insere; pressupõe, também, considerar a diversidade, pois quanto mais rico for o currículo, maior será a sua abrangência.

Em nosso entender, as ideias expostas associam a gestão curricular à flexibilização do currículo, indo ao encontro do que argumenta Alarcão: «só um currículo flexível permite (...) integrar, numa matriz unificadora, as matrizes diferenciadoras requeridas pelos respetivos contextos. E só os professores, como gestores do currículo, e não meros executores de decisões centralmente tomadas, poderão tornar significativo um currículo flexível» (Alarcão, 1999: 7).

Da análise às respostas recolhidas através dos questionários (anexo II-4) sobre a expressão “flexibilização curricular”, depreende-se uma grande proximidade em termos de entendimento em relação àquelas ideias. A flexibilização requer diversificação, sendo

vista como alteração, a adaptação à escola, à turma e ao aluno, considerando o ritmo de trabalho dos alunos e sua especificidade. Fala-se neste âmbito, no reajustamento dos conteúdos e das atividades, sendo que para tal é preciso autonomia, liberdade de escolha e de ação em benefício da escola e dos alunos. Há também quem associe a flexibilização curricular ao currículo que se configura e desenvolve com ideia de projeto. Neste contexto, pergunta-se: «Que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor aquilo que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido? (...) Que opções e prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos pôr de pé nesta escola ou situação?» (Alarcão, 1999: 7). Estas são questões a considerar por todo o professor no âmbito da gestão curricular.

Quando questionados sobre as dificuldades na gestão, de entre as várias respostas dadas, salientamos: «o tempo de aula...o programa...é...extenso e se não for bem gerido, não temos tempo para dar tudo» (P1); «a burocracia...há demasiada» (P2); «só temos uma aula semanal...limita muito» (P3); «a falta de tempo...em vez de seguirmos tudo com rigor» (P4); «perante as suas turmas...suas capacidades e limitações...o professor terá de fazer a gestão de todos... os conteúdos para os adaptar» (P5); «há conteúdos...importantes mas têm um grau de dificuldade bastante grande para o nível que alguns alunos têm» (P7); «o currículo também depende muito das vivências e daquilo que eles já trazem...falta talvez um pouco de ...ligação entre “os vários currículos”» (P8); «porque ao estarmos a utilizar a flexibilidade do currículo...falta espaço e tempo para conseguir abordar os outros conteúdos» (P9); «o tempo que nós dispomos para trabalhar com os alunos e...o tipo de alunos com que nos deparamos...há uma grande heterogeneidade e...adaptar à turma nem sempre se adapta à individualidade de cada um» (P13); «os “*timings*” que temos...as avaliações que são necessárias...o currículo não pode ser assim tão flexível...tenho de direcioná-lo para...tais conteúdos que...têm de aparecer nos exames finais» (P16); «depende...do professor, da preparação que tem...na facilidade...em adaptar» (P18); «há diversidade nas realidades da escola, dos alunos» (P21); «o facto de...acharem que não conta para...a vida...há uma certa desvalorização... não sei se é a forma de dar a disciplina...eu tenho essa dificuldade em gerir o currículo com eles» (P26).

A análise de conteúdo às diversas respostas naquela subcategoria (anexo II-2.2), parece indicar que a falta de tempo para desenvolver os diversos conteúdos e a carga horária semanal constitui um elemento dificultador da gestão curricular. A complexidade de determinados conteúdos que exigem mais tempo de exploração, tempo esse de que o professor não dispõe. Por outro lado, a heterogeneidade dos alunos poderá colocar alguns obstáculos, pois as suas vivências são entendidas como um elemento influenciador no desenvolvimento do currículo, a capacidade e a disponibilidade do professor para essa gestão, assim como a desarticulação curricular, entre as diversas disciplinas são indicadores de tais obstáculos. Também é assinalada a desvalorização da disciplina pelos alunos, que não a entendem com o mesmo peso das outras. Assinalam-se ainda, as diretrizes emanadas pelo Ministério e as orientações dadas pelas escolas, o facto de haver só um professor da área na escola. Realçamos a partilha: «não tenho grandes dificuldades...se eu vejo que tenho de trabalhar esta música que dá mais ênfase à flauta, se a turma não gosta da flauta, eu acho que é perder muito tempo» (P14). Daqui depreende-se que as dificuldades na gestão são resolvidas não desenvolvendo a atividade, indo ao encontro da vontade do aluno. Será esta a melhor solução?

De entre as soluções para ajudar a ultrapassar aqueles obstáculos, retivemos: «mais quarenta e cinco minutos de aula ...ou o programa...com menos conteúdos» (P1); «reduzindo...a burocracia» (P2); «mais disponibilidade da parte de todos para se poder planificar» (P3); «mais autonomia para o professor e para a escola» (P4); «talvez simplificando os conteúdos» (P7); «é uma questão do professor fazer uma leitura da turma e contornar. É importante saber...o gosto dos miúdos» (P14); «quando nós estamos a fazer uma peça instrumental, podemos já meter vários conceitos ali...as dinâmicas...a...expressividade...acabam por ser conteúdos de outra aula e nós estamos a “economizar tempo”...podemos vir precisar desse tempo» (P22); «flexibilizando, arranjando estratégias ou...outros tipos de materiais para que...possa chegar até eles...que possam gostar mais...geralmente consigo, pode haver um ou outro que seja mais difícil de seguir» (P26).

Estas respostas parecem indicar (anexo II-2.2): a noção de que a atribuição de mais carga horária à disciplina, o recurso à flexibilização, a adaptação curricular às especificidades dos alunos, a redução do programa e até mesmo a simplificação deste, são elementos que

ajudariam na resposta aos obstáculos da gestão do currículo. Por outro lado, o esforço e a capacidade do professor na interligação dos saberes são elementos a considerar. Também a ideia de mais autonomia curricular para as escolas e para os professores ajudaria no processo, já que a escola tem visto a sua autonomia muito condicionada pelas prescrições emanadas pelo Ministério, moldando, efetivamente, o currículo.

7.3.2 – Autonomia

7.3.2.1 – Conceção de autonomia

Quando questionados sobre os seus entendimentos de autonomia, os professores disseram: «capacidade de estarmos à vontade para alterar ou modificar certas atividades que vêm no programa» (P1); «podermos decidir, tomar decisões» (P2); «liberdade para poder gerir...o trabalho, as aulas, a maneira como se dão os conteúdos...ter...margem...para...alterar» (P3); «liberdade para trabalhar de uma forma mais atual...porque não trabalhar determinado conteúdo com hip-hop?!» (P5); «liberdade de ação» (P6); «ser capaz de aplicar os conceitos...de uma forma independente...ser capaz de interligar» (P8); «é a liberdade de optarmos por dar ou não naquele momento (...) determinado conteúdo» (P9); «capacidade que cada um de nós tem para fazer as coisas por nós mesmos próprios» (P10); «liberdade para adaptar à nossa realidade...escola... turma...existem diferenças que têm de ser colmatadas através dessa autonomia» (P12); «liberdade para decidir, responsabilizando-se pelas consequências...é poder pegar no currículo...nos conteúdos...e selecionar materiais que vão ao encontro desses conteúdos» (P13); «capacidade de saber...o que é melhor para os alunos... capacidade de...decidir de acordo com os gostos deles» (P14); «poder chegar à planificação anual e poder adaptar...sem entraves» (P18); «é a pessoa ter capacidade de discernir, de decidir, de se orientar...considerando os limites...A autonomia total nunca poderá existir...quando se fala em currículo...» (P19); «dentro do currículo podermos alargar-nos...não desviando-nos suficientemente para não sairmos das orientações primárias do currículo» (P20); «liberdade e competência para decidir...saber fazer» (P21); «liberdade de pôr em ação...o currículo...do ME, que considera os alunos...todos iguais, que as regiões têm todas as mesmas características, coisa que não é...Penso que autonomia será...ter a liberdade para...arranjar os meios para dar a volta a essa situação» (P23); «capacidade

para decidir» (P24); «é... perceber as várias realidades que existem dentro de uma sala de aula e pegando nessa mesma autonomia, adaptar e ajustar» (P25).

Daqui ressaltam ideias como: a autonomia é a aptidão de discernimento, poder de decisão e orientação próprios; capacidade de resolução de situações diversas com eficácia; liberdade de ação e de decisão; capacidade para optar e adaptar os conteúdos emanados pelo Ministério, à diversidade das turmas e dos alunos; autonomia como o meio para colmatar aquelas diferenças; capacidade de atuar sem obrigações/restrições; poder flexibilizar e gerir o currículo de modo a chegar a todos os alunos; margem de manobra para alterar conforme o professor considere melhor. Situam-se a este nível as conceções de autonomia defendidas por Barroso (1997) e Morgado (2003).

Da análise feita aos questionários (anexo II-4), depreende-se que a maioria destas ideias é corroborada pelos professores. Acrescenta-se ainda: espaço legislativo jurídico próprio, contemplado na Constituição e na LBSE; capacidade de resolução, gestão e realização de tarefas e atividades; capacidade de adequação de regras a objetivos pré determinados; independência na utilização dos métodos de ensino; poder de gestão naquilo que é fundamental para o sucesso do aluno; possibilidade de uma região zelar pelo seu património cultural; organização escolar como espaço democrático. Em nosso entender, esta diversidade de opiniões poderá dever-se ao modo com que os professores se sentem na sua ação.

Revisitando o enquadramento legal, conforme referido no III capítulo do presente trabalho, a LBSE prevê a possibilidade dos órgãos regionais programarem atividades de âmbito regional, perspetivando o enriquecimento cultural dos alunos e a sua inserção no meio, abrindo, assim, um espaço para a autonomia da escola no domínio da gestão dos currículos, programas e atividades educativas.

Já no que se refere à capacidade de gestão pelo professor, cabe aqui uma ideia partilhada por Roldão, quando refere os desafios que hoje são colocados ao professor: «uma ação mais esclarecida e interveniente, em que (...) tenham uma palavra informada a dizer (...) uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na seleção e na crítica e/ou na produção de materiais

próprios» (Roldão, 1999: 19). Efetivamente, é ao nível da sala de aula que o professor tem alguma margem de manobra (Pacheco, 1995). Hoje mais do que nunca, o professor deverá ter a capacidade de «pensar e organizar processos de ensino eficazes, em lugar de executar normativos e “cumprir” manuais e programas, sem cumprir a aprendizagem a que esses instrumentos se destinam» (Roldão, 2005: 7).

7.3.2.2 – Importância da autonomia

Sobre aquela importância, as ideias foram assim expressas: «podemos criar, adaptar novas situações de aprendizagem...ir ao encontro dos contextos dos alunos, dos conhecimentos» (P1); «importante, desde que não se abuse...tem de ser bem gerida» (P2); «é importante...devemos ter gosto naquilo que se faz e trabalhar conforme achamos que é melhor para nós e para os alunos...É importante...não sermos obrigados...a fazer» (P3); «muito importante...para o desenvolvimento de projetos e a gestão do currículo» (P4); «muito importante. Se nós nos vamos restringir...só àquelas orientações...penso que a EM é uma disciplina que nem todos os miúdos gostam; depende do modo...como são transmitidos os conteúdos...Cabe-nos...dinamizar e criar o gosto pela música» (P5); «temos...um programa para seguirmos, mas é importante ter autonomia para geri-lo» (P7); «muito importante...irá permitir trabalhar o currículo de uma forma mais flexível...desenvolver alguns projetos» (P9); «é muito importante...porque...é difícil estarmos sempre dependentes do manual ou de uma decisão qualquer do delegado de EM» (P11); «muito importante...porque...adaptamos à realidade de cada escola e de cada turma» (P13); «é muito importante na educação...Se eles não gostam de flauta não vou impingir...Aqui...a autonomia ganha grande sucesso na escola. Temos de aproximar a música...àquilo que eles gostam» (P14); «importante...se não houvesse autonomia na gestão do currículo...não poderíamos utilizar...as sugestões dos alunos...criar...de acordo com as vivências, experiências, gostos dos alunos...para...tornar as aulas mais interessantes» (P16); «é sinónimo de sabedoria...tenho de ter competências para ser autónomo...ter conhecimentos, saber fazer um arranjo. É importante...está ligada ao currículo» (21); «se formos autónomos, conseguimos articular melhor...fazemos à nossa maneira» (22); «permite dar respostas às necessidades...dos alunos» (24); «muito importante...é...adaptar às várias realidades pedagógicas...tirando o maior partido

delas...contextualizando-as» (25); «muito importante...as escolas têm de ter autonomia para...gerir...com os recursos» (26).

Pelos indicadores, decorrentes da análise de conteúdo àquela subcategoria (anexo II-2.2), percebe-se que para os professores a autonomia é: muito importante na educação, na “gestão do plano da aula”, para criar, adaptar novas situações de aprendizagem, indo ao encontro dos gostos musicais dos alunos; na contextualização do currículo, para o desenvolvimento de projetos. Regista-se ainda a percepção de que educação só é possível se houver liberdade de ação; a opinião de que parece que a autonomia é cada vez menos importante devido à burocratização. Neste campo, salienta-se a opinião de que «a autonomia é uma...coisa que se constrói, mas que é difícil de se construir» (P8). Nesta linha de ideias, entende-se que a autonomia não é uma meta; «é um processo de construção complexo, tão mais conseguido quanto mais sentida do interior a sua necessidade» (Rodrigues, 2006: 95).

Colocada a mesma questão através do questionário, dos 64 professores respondentes, 63% assinalam que a autonomia é muito importante, conforme indicada o gráfico abaixo. Daquele universo, apenas 3% atribui-lhe pouca importância.

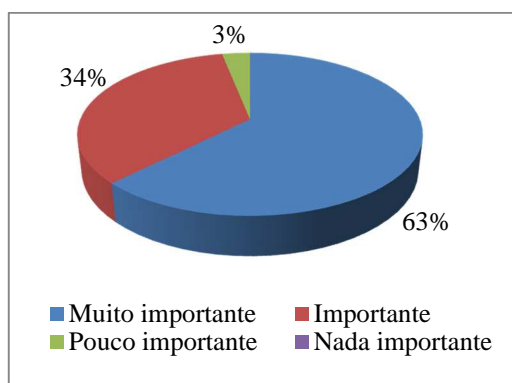


Gráfico 5 – Importância da autonomia.

Neste momento, pela análise às diversas informações recolhidas e por aquilo que nos foi dado a ouvir, pensamos estar em condições de poder afirmar que a autonomia é reconhecida pela maioria dos professores como sendo muito importante na gestão curricular.

7.3.2.3 – Autonomia da escola

Relativamente à forma como os professores veem a autonomia da escola, registamos: «tem pouca...tem que cumprir aquilo que vem definido do ME» (P1); «é importante... ao nível dos projetos, se não houvesse autonomia...tínhamos um projeto para todas as escolas...Eu propus...um projeto ao nível do instrumental Orff...se a escola não aceitasse...os alunos ficariam a perder com isso» (P2); «a escola tem uma certa autonomia...de gerir o projeto educativo...o plano anual da escola...Nalguns aspetos, podia ter mais» (P3); «depende...dos professores, não tanto de cada escola...se eles... forem rígidos e tiverem de seguir exatamente aquele currículo, pouca autonomia terão» (P4); «por mais autonomia que haja na Madeira, há sempre exigências da parte...do Ministério...a autonomia é limitada e relativa» (P6); «a escola tem de seguir as normas que lhe estão atribuídas e...tem de seguir mediante...o seu contexto...criar adaptações...a escola mostra-se bastante flexível e com uma autonomia bastante satisfatória» (P7); «muito importante...A escola ainda...está muito independente do currículo nacional» (P8); «a nível geral, é autónoma...Tem os seus projetos, os seus planos...têm autonomia suficiente» (P9); «acho que é importante cada escola ter a sua própria autonomia, devido aos alunos...Há alunos...que...frequentam o conservatório...e a autonomia da escola permite trabalhar esses alunos...é possível ir um pouco mais além» (P10); «a autonomia é importante, com tudo o que lhe está inerente, não só na gestão do currículo...na aula» (P11); «a escola...já tem autonomia...é transmitida através do projeto educativo de escola, projeto curricular de turma, projeto curricular de escola» (P12); «as escolas já têm...muita autonomia» (P13); «quando nós tentamos decidir em conselho de grupo, terá de ir ao conselho pedagógico e a resposta...é sempre: o ME determina...não há autonomia» (P15); «importante...possibilita estabelecer parcerias com as entidades locais...Já fizemos...com o grupo da Boa Nova...o Xarabanda...é importante a entrada das coisas boas para a escola...é importante...a escola...decidir ao nível de visitas de estudo... e audições na escola» (P19); «tem bastante autonomia... Fiz a exposição de maquetas na Casa da Cultura...eles logo disseram: “sim, isso é uma coisa para publicarmos a nível do Concelho» (P22); «as escolas têm a sua autonomia e...essa autonomia vê-se...um projeto educativo de escola, um projeto curricular... adaptando o tal currículo à especificidade» (P23); «era importante...mais autonomia...permite tomar mais decisões, consoante os

alunos que tem...de acordo com os projetos curriculares» (P24); «é pouca...Apesar das escolas terem a sua autonomia, quer financeira, pedagógica, os seus projetos...acho que ainda é um pouco centrada» (P25); «muito importante no âmbito da gestão curricular, porque se a escola tem autonomia para gerir...eu tenho, na minha disciplina, autonomia para gerir o currículo, o programa, as atividades» (P26).

Da análise às respostas (anexo II-2.2) infere-se: importância da autonomia da escola na construção e gestão dos seus projetos; reconhecimento de que esses projetos ilustram essa autonomia; para alguns, as escolas têm autonomia suficiente no âmbito da gestão curricular, para outros, essa autonomia é limitada considerando as orientações ministeriais; importante para o estabelecimento de parcerias (referindo situações concretas); autonomia da escola remete para a autonomia do professor na gestão do currículo, programa e das atividades. Ressalvamos a ideia «acho importante a escola ser autónoma...mas...tem de ser responsável...Acho que a escola ainda não tem a maturidade...Para ser autónomo é preciso acarretar responsabilidades, saber aquilo que se quer, aquilo que se pretende para atingir um determinado fim» (P21).

Estes indicadores enquadram-se no verdadeiro conceito de autonomia da escola defendido por Zabalza (1999), pois a escola só é autónoma quando consegue decidir, gerir e adaptar o currículo ao contexto sociocultural dos alunos, envolvendo os diversos parceiros que a rodeiam. Um outro aspeto que gostaríamos de mencionar diz respeito às ideias expressas pelo P10, cuja abordagem remete-nos para uma questão pertinente: como deve o professor gerir currículo, quando se depara com alunos que apresentam conhecimentos mais aprofundados adquiridos paralelamente à escola, neste caso específico, no Conservatório? Avança com estes? E como gere as aprendizagens dos outros? Ou deve limitar-se ao currículo oficial? Neste caso, os que frequentam o Conservatório terão muito mais probabilidades de sucesso do que os outros. Mas, outra pergunta se impõe: e a motivação destes alunos, como fica neste contexto? Estas são questões que merecem a reflexão de todos os professores, em particular, dos que lecionam educação musical da RAM, considerando o contexto particular desta ilha: beneficiar de uma prática artística sistemática desde muito cedo, conforme já falámos, quer em contexto formal, quer em contexto informal.

Em relação à importância dessa autonomia, através dos questionários, os professores expressaram-se do seguinte modo:

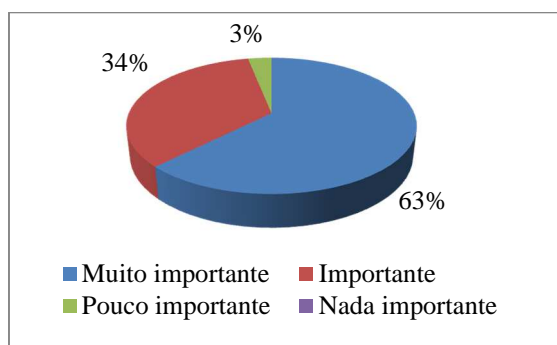


Gráfico 6 – Importância da autonomia da escola

Pela análise de conteúdo às justificações destas opiniões (anexo II-2.2), parece-nos que para aqueles professores a autonomia escolar representa a possibilidade de: gestão flexível do currículo; adaptação aos vários contextos e diferenças; tomada de decisões considerando a realidade social; consideração das características dos alunos e da cultura local, através do projeto educativo e curricular da escola. Reconhecem: a necessidade da escola ter liberdade na gestão do currículo e das disciplinas, considerando os seus objetivos; contribui para a motivação dos docentes; permite inovar; é importante para a identidade da escola; a dificuldade de concretização por esbarrar com as orientações do poder central, importância da autonomia na promoção preservação das raízes e identidade culturais. Regista-se ainda a ideia de que a escola e os demais agentes educativos é que conhecem o contexto escolar dos alunos.

Temos assim, o reconhecimento da escola como um espaço de decisão, no exercício da sua autonomia, conforme referido na fundamentação teórica. Por outro lado, esta ideia vai ao encontro das ideias de Pacheco (2001) expostas no II capítulo do presente trabalho, quando defende que é no contexto da gestão que a escola tem espaço para exercer a sua autonomia no âmbito da recontextualização das decisões emanadas superiormente.

7.3.2.4 – Autonomia do professor

Sobre o assunto, os professores entrevistados argumentaram: «tenho autonomia para adaptar o programa» (P1); «é muito boa...as minhas propostas são sempre aceites» (P2); «tenho uma certa autonomia na escola...gostava de ter mais autonomia...uma sala onde só eu desse aulas, porque organizava os instrumentos...à minha maneira» (P3); «penso que tenho...sei que tenho que seguir aquelas diretrizes, mas não me sinto obrigada» (P4); «é razoável...temos vários projetos na escola» (P5); «é boa...tento respeitar o programa...para adaptar» (P7); «tenho alguma autonomia. A escola...tem...um projeto...muito específico para aquela realidade, mas...sem fugir da linha base» (P8); «considero que tenho autonomia para desenvolver os conteúdos...opinar sobre os projetos e...atividades da escola» (P9); «Mesmo que a nível de escola tenha de cumprir algumas coisas...ao nível dos conteúdos... tenho muita autonomia» (P10); «consigo ter alguma autonomia sem estar limitado» (P11); «tenho autonomia suficiente» (P12); «é boa. Tenho autonomia para gerir o...currículo» (P13); «não tenho autonomia...Já convidei a orquestra de sopros do Conservatório para atuar na das semanas das expressões...e...a escola não deixou que os alunos das várias turmas fossem assistir, foi permitido apenas à minha turma» (P14); «gostaria de ser eu a escolher os conteúdos e não dar...porque está no currículo...A minha autonomia...é muito limitada» (P15); «tenho bastante autonomia...a escola sempre foi...recetiva a...propostas» (P17); «muito boa» (P18); «tenho...liberdade para decidir, na questão curricular...para gerir» (P19); «Boa» (P20); «Quanto mais autonomia implica saber dominar as coisas bem...ter responsabilidade...É uma coisa que se vai adquirindo...Tenho um currículo... e...tenho autonomia para gerir-lo à minha maneira (P21); «bastante boa...a nível...dos conhecimentos que eu ensino aos meus alunos...de ...fazer as coisas à minha maneira» (P22); «tento ser autónomo e acho que é-me concedida essa liberdade...autonomia» (P23); «somos dependentes das diretrizes centrais; há pouca autonomia» (P24); «um exemplo dessa...autonomia...foi a opção que nós tomamos em grupo...pela não adoção...de um manual...nós tentamos...adaptar determinadas...matérias à realidade da escola. A introdução de conteúdos regionais...embora estejam previstos...através da legislação...não é assim tão explícito...mais exatamente da introdução...da música tradicional, dos instrumentos tradicionais» (P25); «muito boa» (P26).

Estas respostas parecem indicar que a maioria dos professores está satisfeita com a autonomia de que dispõe e identifica situações concretas em que exercem essa autonomia, nomeadamente, na adaptação dos conteúdos e matérias às realidades e contextos, na inserção de conteúdos regionais, na decisão da utilização de manuais, nas metodologias de ensino. Regista-se, ainda, a ideia de que existe dependência das diretrizes centrais, o reconhecimento da não existência de autonomia na gestão de atividades com os alunos e o desejo de mais autonomia. Sobre as ideias expostas pelos P24 e P25, de facto «a conceção e planeamento curriculares estão centralizadas, embora se aponte para a gestão flexível do currículo, com possibilidade, entretanto, limitada, de inclusão de componentes regionais e locais» (Rodrigues, 2006: 89).

Conforme referido no II capítulo - 1.^a parte - do presente trabalho, estas questões da autonomia do professor ganham consistência no contexto de realização. Neste, o professor é um dos principais elementos no desenvolvimento do currículo, traduzido particularmente, no projeto curricular. Como microssistema curricular cujo contexto é a sala de aula, este projeto abrange os subsistemas de ensino e aprendizagem, entendidos como «uma estrutura sistémica composta pelos elementos: «objetivos didáticos, conteúdos, meios, relações de comunicação, organização e avaliação» (Sacristán, 1986: 122), o que vem ao encontro da maioria das ideias expostas pelos respondentes.

Quando perguntámos sobre a autonomia curricular de que o professor dispõe, a informação recolhida através dos questionários ilustrou:

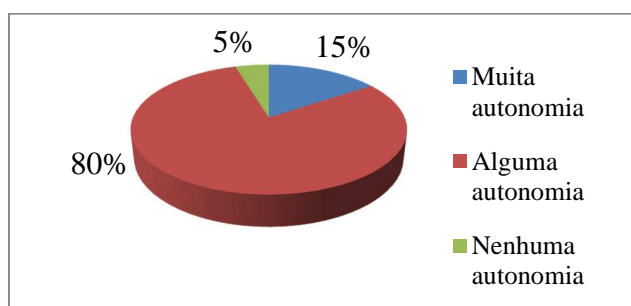


Gráfico 7 – Autonomia de que dispõe.

Dos 64 respondentes, 15% afirma ter muita autonomia, 80% alguma autonomia e 5% afirma ter pouca ou nenhuma autonomia, o que vai ao encontro das ideias expressas pelos professores seleccionados para a entrevista.

Acerca da importância da autonomia do professor, obtivemos as seguintes respostas: «posso definir os objetivos e os projetos» (P1); «quando é Natal, gosto de dar músicas...madeirenses» (P3); «basta ver o resultado de alguns alunos...eles gostam da EM...para mim é uma conquista» (P5); «com alguma autonomia podemos gerir o currículo e fazer projetos... Podia mudar a própria maneira de lecionar...arranjar...tempo para trabalhar em conjunto ou em grupo com os alunos» (P6); «no resultado final do trabalho com os alunos...e acho que se não tivesse essa autonomia...não teria esses resultados» (P7); «permite-me trabalhar o currículo...os conteúdos da forma...de modo a ir ao encontro das expectativas dos alunos» (P9); «consigo fazer com que os alunos gostem da disciplina...dá mais prazer...ir ao encontro das qualidades/necessidades dos alunos, o que por sua vez me motivam» (P10); «as repercussões são positivas...consigo desenvolver um trabalho sem estar limitado» (P11); «permite gerir o currículo do modo que...achar melhor» (P12); «permite gerir o...currículo da melhor forma (P13); «permite-me...gerir os espetáculos...as atividades no final de...período...de acordo com...os gostos dos alunos...de forma a tornar estimulante para mim e para eles» (P16); «se estamos a falar de autonomia...tem de se refletir na forma como se planifica (P19); «porque...se os alunos já perderam o interesse por certas músicas...peço...para trazerem músicas deles» (P20); «toda a gente tem autonomia, mas é preciso...interagir com os outros e o seu projeto tem de ir ao encontro do da escola» (P21); «ganha muita evidência nas atividades que desenvolvo» (P22); «noto isso na própria reação dos alunos. Eu percebo que ...estão a perceber... é contextualizada essa aprendizagem...acho que têm melhores frutos» (P25); «dá mais vontade de trabalhar, do que seguirmos exatamente aquilo; como as escolhas são mais nossas...dá-nos mais vontade de trabalhar e satisfação» (P26).

Das respostas dadas, depreende-se (anexo II-2.2) que para a maioria dos professores, a autonomia que dispõem permite uma melhor gestão do currículo, considerando os projetos da escola, os gostos musicais dos alunos ou seja, numa melhor seleção das atividades e recursos (músicas) o que se reflete nas aprendizagens, fator esse que também se traduz na motivação do professor. Efetivamente, «a não ser que existam mecanismos rigorosos de controlo curricular, o professor goza, em termos curriculares, de uma autonomia de orientação dentro das referências que lhe são impostas, mas que jamais determinam liminarmente a sua ação e o seu pensamento» (Pacheco, 1996: 101).

Esta é uma posição que corrobora a maioria das posições expressas pelos professores, ainda que se registem algumas exceções. Em nosso entender esta “liberdade de ação” depende, em larga medida, do professor; o que acontece é este não tem feito uso da sua autonomia (Barroso, 2003).

8 – Currículo e os contextos regionais

CATEGORIA/SUB CATEGORIAS	DEFINIÇÕES	FONTES
8 - Currículo e contextos regionais	Modos de entender currículo face aos contextos em que se desenvolve	Entrevistas Questionários Conferências
8.1 - Currículo nacional	Questões relacionadas com o currículo nacional	
8.2 - Classificação do currículo nacional		
8.3 - Contextualização do currículo	Questões relacionadas com as perceções e práticas dos professores e reações dos alunos no que concerne à contextualização do currículo, numa perspetiva de integração de componentes regionais e locais	
8.3.1- Importância da contextualização do currículo		
8.3.2- Integração de componentes regionais e locais pelo professor		
8.3.3- Gestão do currículo considerando as vivências dos alunos		
8.3.4 - Gestão das músicas regionais e locais face aos géneros modernos		
8.3.5 - Atividades desenvolvidas		
8.3.6 - Programação das atividades		
8.3.7- Organização das atividades		
8.3.8 - Reação dos alunos às propostas		
8.4 - Implicações da abordagem das componentes regionais e locais	Questões relacionadas com as implicações da abordagem daquelas componentes	
8.5- Papel do currículo na transmissão da herança cultural	Modos de entender o papel do currículo na transmissão da herança cultural de um povo	

Tabela 9 – Categorias e subcategorias de análise.

8.1 – Currículo nacional

Questionados sobre o seu conhecimento do CN, os respondentes ao questionário manifestaram-se do seguinte modo:

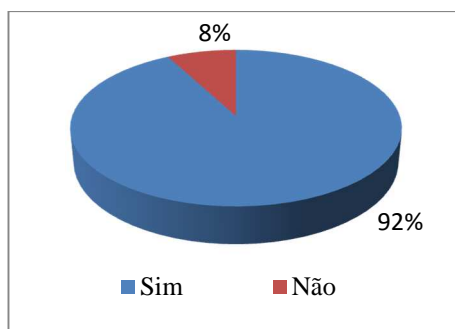


Gráfico 8 – Conhecimento do currículo nacional.

Segundo o gráfico, dos 64 respondentes, 92% afirma conhecer o currículo nacional e 8% que não o conhece. Quanto a esta última percentagem, pensamos que se trata de docentes que planificam a sua ação recorrendo ao manual, vendo nele o programa da disciplina (Pacheco, 2001).

8.2 – Classificação do currículo nacional

Sobre o modo como os professores classificam aquele currículo, no âmbito da educação musical, as opiniões divergem, como podemos ver no gráfico abaixo.

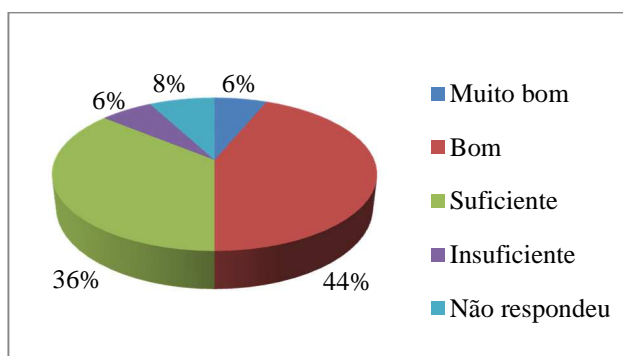


Gráfico 9 – Classificação do currículo nacional.

Deste modo, temos 44% dos professores que o considera bom, 36% diz que é suficiente, 6% considera-o insuficiente, 6% que é muito bom e 8% não respondeu à questão. Pelos dados, depreendemos que nem todos os professores estão satisfeitos com o currículo nacional.

8.3 – Contextualização do currículo

Sobre o espaço no currículo para a contextualização, numa ótica de integração de componentes regionais e locais, os professores entrevistados proferiram: «muito pouco...é só...sobre alguns instrumentos tradicionais...é muito geral» (P1); «dá espaço...eu...posso escolher as canções regionais; se eu escolho as peças que vou dar...posso usar instrumentos tradicionais» (P2); «acho que dá um certo espaço, mas não muito...tem lá uma parte que é para dar música tradicional portuguesa...deve haver mais espaço» (P3); «aborda...as regiões, mas devia dar...mais ênfase...é importante...conhecerem mais a sua cultura musical» (P4); «não dá assim tanto espaço...mas...trabalhando...a regionalização do currículo...temos de fugir um bocado às diretrizes» (P5); «aqui na Madeira...dá-se importância à região, aos contextos culturais, costumes, valores» (P7); «espaço dá...está contemplado...a regionalização, os currículos regionais, a valorização do património, a valorização das raízes culturais» (P8); «sim...depende um bocado de disciplina para disciplina (P9); «falando da nossa disciplina, não...Aquilo de que fala o manual...na parte de música tradicional portuguesa, só tem lá uma música da Madeira... Depois...eles já sabem...aqui já têm música no primeiro ciclo...os alunos já têm noções dos conteúdos...acaba por ser desmotivante» (P10); «não...tanto como merece; deveria partir-se do específico para o geral e eles fazem...do geral para o específico» (P11); «há um organizador que se chama Contextos Regionais que já dá indicações» (P12); «sim...os conteúdos já estão lá, mas nós podemos pegar em materiais regionais e trabalhar esses mesmos conteúdos» (P13); «o CN não vai ao encontro dos contextos musicais regionais...temos de ser nós a buscar aquilo que é nosso» (P15); «há mesmo um...organizador...Música e Cultura nos Contextos e aí...dá para expandir...posso desenvolver...conteúdos e conceitos adaptando...utilizando as nossas músicas, as nossas tradições, os nossos músicos» (P16); «existe a possibilidade

de...escolhermos músicas regionais, para implementar o currículo» (P17); «muito pouco» (P18); «o currículo prevê...está na LBSE...que cada região deve atender às suas necessidades...depende das intenções e da abrangência, da forma como cada um sente a sua realidade» (P19); «em certa medida...mas depende do professor aprofundar ou não essas áreas» (P21); «esse currículo tem as competências gerais e específicas, e... podemos abordar depois num contexto da regionalização...as atividades no âmbito do projeto da regionalização...quando fizemos as planificações tem essas competências gerais e específicas» (P22); «sim, porque o currículo contempla esta vertente regional...a lacuna que existe é a nível de manuais. Há muitos professores que ainda seguem manuais que não fazem tanta referência a cada região, e o que fazem...não é significativo» (P23); «acho que contempla...embora numa percentagem reduzida» (P24); «o currículo é...aquele documento...e acho que cada um tem que pegar naquilo e adaptar... depende...da gestão do professor» (P25); «há espaço...Há uma rubrica (...) música nos contextos culturais...é um caminho» (P26).

Recorrendo à análise de conteúdo, na categoria *O currículo e os contextos regionais*, subcategoria *Espaço no currículo nacional para os contextos regionais* (anexo II-2.2), identificamos indicadores como: o currículo prevê esse espaço, conforme preconiza a LBSE; o módulo/organizador “música e cultura nos contextos” permite expandir nesse sentido; dá importância à região e aos contextos culturais, costumes, valores, património e raízes culturais; os conteúdos que propõe permitem o recurso a materiais de índole regional, das músicas e tradições; liberdade de escolha das músicas a trabalhar com os alunos propicia tal abordagem; gestão desse espaço dependente do professor; depende da disciplina; na disciplina de EM, isso não é possível – ideia fundamentada à luz do manual que contempla pouca música madeirense; ideia oposta de que os livros contemplam/desenvolvem minimamente o tema, exemplificando com a integração de canções e instrumentos relativos a várias regiões; importância de se partir do particular para o geral; contempla muito pouco e o que propõe é muito geral; o currículo não contempla os contextos musicais regionais, mas é importante os alunos conhecerem a sua cultura musical; o projeto RCEM não permite cumprir diretrizes ministeriais.

Sobre o mesmo assunto, através dos questionários, obtivemos os seguintes dados:

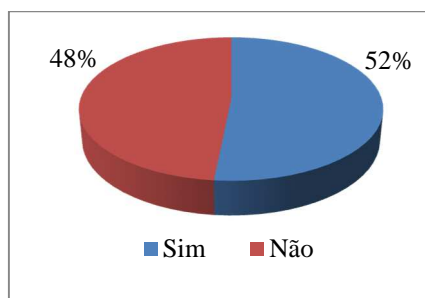


Gráfico 10 – Espaço no currículo nacional para componentes regionais e locais.

Conforme representa o gráfico, 52% dos professores respondentes reconhece a existência de espaço no currículo para abordar componentes regionais e 48% manifesta uma opinião contrária. Ainda que a maioria diga que sim, a diferença é pequena (4%), registando-se, assim, um equilíbrio entre as duas opiniões.

Recorrendo à análise das clarificações daquelas opções (anexo II-4), algumas das ideias vão ao encontro das acima expostas. Salientam-se outras como: abrangência do currículo permite conhecer o que é regional, nacional e internacional; previsão de práticas artísticas diversificadas e adequadas aos diferentes contextos; importância do conhecimento da realidade local e regional na compreensão do contexto mais global; previsão traduzida na possibilidade da flexibilização do currículo; desconsideração pelas competências com que os alunos chegam ao 2.º CEB; projeto RCEM veio colmatar essa lacuna; centralização na cultura de Portugal Continental; importância da realidade local e regional na compreensão do contexto mais global. Reforçamos, ainda, que as justificações apresentadas não nos permitem perceber a opção dos 48% professores que referiram não haver espaço no currículo para aquelas componentes, por não terem justificado a sua opção.

Este rol de opiniões parece-nos deduzir que a maioria dos professores reconhece que no currículo nacional há espaço para a abordagem de componentes de índole regional, identificando naquele a valorização das raízes e património locais. Analisando aquele currículo, podemos verificar que aquela possibilidade está contemplada num dos quatro organizadores referentes à educação musical - *Culturas musicais nos contextos* - conforme exposto no ponto 1.2 do capítulo III. Com esta abordagem, pretende o

Ministério da Educação que o aluno adquira conhecimentos e a compreenda a música como uma construção social e como cultura.

É, pois, neste contexto que alguns dos inquiridos situam a oportunidade para a abordagem de componentes regionais e locais. Por outro lado, a referência ao manual, remete para a sua utilização enquanto currículo a desenvolver com os alunos, podendo-se enquadrar, neste âmbito, o desconhecimento do currículo referido anteriormente. Esta ideia dos professores não trabalharem diretamente com os programas, é uma posição referida por Zabalza quando diz que os professores, no âmbito da sua ação, «não contactam diretamente com o programa, nem partem dos seus postulados, mas [sim] através de mediadores que atuam como guias» (Zabalza, 1991: 52), ou seja, «preferem os manuais que se convertem em mediadores curriculares» (Pacheco, 2001: 79).

Neste extrapolar de opiniões, as ideias que ressaltam levam-nos a inferir que a maioria dos professores considera a existência de espaço no currículo nacional para o desenvolvimento de componentes regionais e locais, sendo esta abordagem importante para o conhecimento da cultura local e, conseqüentemente, para uma melhor compreensão da perspetiva mais global. Deduzimos também o entendimento de que essa abordagem depende, em grande medida, do professor. «Sendo o currículo um processo de deliberação inacabado, depende de um conjunto de decisões em várias fases (...) decisões essas que (...) dependem em grande parte do grau de empenhamento e corresponsabilização dos vários autores educativos, nomeadamente os professores a quem cabe (...) um papel preponderante» (Morgado, 2000: 103), uma vez que se tornam no «elemento que dá sentido prático ao valor teórico do currículo» (Pacheco e Paraskeva, 1997: 13).

8.3.1 – Importância da contextualização do currículo

Sobre aquela importância, os questionários revelaram:

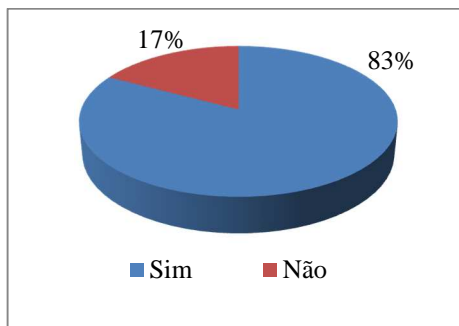


Gráfico 11 – Importância da contextualização do currículo.

Os dados do gráfico revelam que dos 64 professores respondentes, 83% reconhece a importância da contextualização do currículo, ficando em 17% os que não lhe atribuem importância. Da análise à explicação daquelas opções (anexo II-4), extraímos: possibilidade de valorização e preservação do património, sem esquecer as outras culturas; possibilidade de conhecer o meio, as tradições e o património musical do aluno; importância de conhecer o que é próximo, antes de abordar o geral; conhecimento da cultura popular num contexto de globalização; visão global da música; diversificação dos conteúdos; deverá ser feita de modo equilibrado; na Madeira não há essa necessidade. Depreendemos o reconhecimento da importância da contextualização do currículo, como meio para um melhor conhecimento e valorização da cultura local, e perceção do global. Destaca-se também a importância do equilíbrio de tais abordagens, considerando os outros contextos mais globais.

Inferimos, assim, como defende Leite (2005), a necessidade de se atender aos contextos locais, em termos curriculares, apelando-se à construção local do currículo (Marques,1999). Conforme referido no II capítulo da 1.^a parte deste documento, esta foi uma situação que em Portugal começou a ganhar relevo em finais dos anos 90, sob o pretexto da crescente diversidade cultural e étnica. Ainda que na Madeira, esta diversidade cultural e étnica não seja muito representativa, merece a nossa atenção, pois as novas tecnologias fazem do mundo uma “aldeia global” e as “autoestradas” da informação possibilitam a circulação de infinitas “doses” de conhecimento e de

informação em tempo real, estremecendo e modificando as nossas certezas, a nossa forma de estar e de interpretar o mundo.

8.3.2 – Integração de componentes regionais e locais pelos professores

Sobre as práticas dos professores no âmbito da integração de componentes regionais e locais no currículo, através dos questionários obtivemos a seguinte informação:



Gráfico 12 – Integração de componentes regionais e locais no currículo.

Conforme ilustra o gráfico, 100% dos respondentes diz integrar componentes regionais e locais no currículo, o que poderá revelar o reconhecimento da importância daquelas abordagens com os alunos. Da análise às justificações dadas por alguns professores (anexo II-4), deduzimos: inserção de atividades propostas no âmbito do projeto RCEM; maior frequência, após aquele projeto; realização de atividades naquele âmbito, apesar da dificuldade em planificar; integração da planificação anual da disciplina e no plano anual de atividades; reconhecimento da sua importância para a valorização do património; importante para a formação do indivíduo, considerando conhecimento das suas raízes; importante para os alunos conhecerem o meio cultural; dependente da turma e das metas do professor.

Pelas opiniões expostas, deduzimos que os professores inquiridos desenvolvem atividades de âmbito regional e local, registando-se fundamentos diversos para as suas opções: reconhecem que o projeto RCEM veio impulsionar essa prática, que é importante para o conhecimento e valorização do património, bem como para o conhecimento das raízes. Por outro lado, é registada a dificuldade em planificar e ainda, a noção de que depende da turma e das metas do professor, evidenciando, uma vez mais o papel deste.

A referência à dificuldade em planificar merece a nossa reflexão. Em nosso entender, aquela dificuldade poderá estar relacionada com algumas ideias já expostas neste ponto, relativas ao facto daquelas abordagens estorvarem o cumprimento das diretrizes ministeriais, opinião com a qual não concordamos. Se falarmos em conteúdos e em objetivo, várias foram as dificuldades apontadas pelos professores, conforme ilustra o gráfico abaixo.

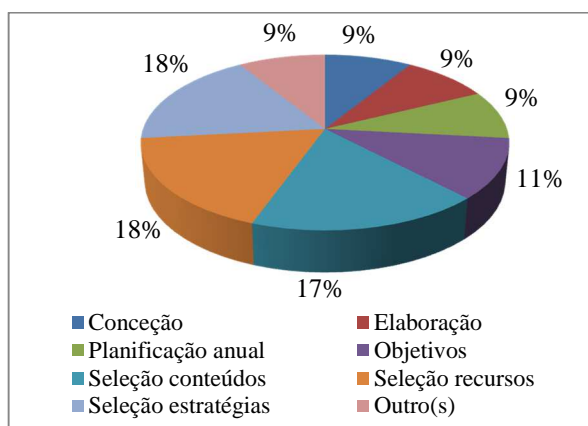


Gráfico 13 – Âmbito das dificuldades sentidas.

Depreende-se, assim, que os maiores obstáculos dos professores situam-se ao nível da das estratégias, conteúdos, recursos e delineamento dos objetivos. Esta dificuldade em decidir «sobre que objetivos educacionais prosseguir, que estratégias de ensino usar (...) [são] as questões mais importantes numa gestão curricular, [continuando] a ser considerada por muitos professores demasiado difícil de planear e implementar» (Esteves, 2002: 37). Perante esta evidência, pensamos que o trabalho conjunto pelos docentes do mesmo grupo, poderá ajudar a ultrapassar essas dificuldades, numa perspetiva de trabalho colaborativo. Por outro lado, poderia ser um meio para contrariar «os hábitos, profundamente arraigados, de trabalho (...) individual(ista) (...) dos professores [que] são um dos principais fatores de empobrecimento dos ambientes de ensino/aprendizagem e das práticas educativas» (Alves, 2001: 93).

8.3.3 – Gestão do currículo considerando as vivências dos alunos

Sobre o modo de atuar do professor perante as vivências musicais dos alunos, foi dito: «para além do programa que tenho de dar, tento dar algumas tradições...da região onde está situada a escola» (P1); «depende...das turmas; tenho turmas que não são muito abertas a qualquer tipo de música...às vezes ...são alunos com 13, 14 anos e que...estão no 2.º ciclo» (P2); «nem sempre se consegue...Há coisas...que eles não se mostram muito interessados» (P5); «como sou de fora...tenho os conhecimentos gerais...tento perceber o que eles sabem para poder depois acrescentar» (P7); «adapto à realidade que tenho na escola e aos projetos...que a escola solicita ou (...) outra instituição ligada à escola» (P8); «procuro trabalhar os conteúdos recorrendo a géneros musicais mais apelativos...continuo a cumprir as diretrizes e a ter os alunos motivados...eles também dão...sugestões...eu tento gerir» (P9); «tento arranjar atividades que incluam os conteúdos que eu tenho de falar...transformar...de modo a que eles não se desmotivem» (P10); «nos últimos dez minutos de aula...eu toco...*hip pop* e eles cantam...depois toco outra...e vou introduzindo...música tradicional» (P11); «no final do ano fazemos uma reflexão...sobre o que funcionou...e...no início de cada ano...elaboramos a planificação e...suprimimos alguns conteúdos» (P12); «geralmente sigo o manual, mas em vez de dar uma música que lá está...estrangeira ou...nacional, dou uma da Madeira» (P15); «é maximizar...ao trabalhar uma música...Se eu tenho alunos que tocam braguinha...é uma mais-valia e um enriquecimento, mesmo num instrumental Orff, adicionar esses instrumentos, é mais estimulante para os alunos... para nós. É uma forma de...podermos falar de determinados conteúdos utilizando o que é nosso» (P16); «a escolha das músicas é feita...em diálogo com os alunos» (P17); «detestam enquanto não experimentam...têm tendência...de dizer que é música dos...tempos...dos avós...mas quando passamos à prática, quando começam a cantar e a tocar...essa questão está ultrapassada» (P19); «a diversidade de saberes...é benéfico...depende...das estratégias» (P21); «a nível de canções típicas da ilha da Madeira...solicito que...peçam a familiares e que tragam...até a nível de instrumentos» (P22); «tento ir ao encontro...das vivências...Assim, vão...sentir...que faz sentido» (P23); «tento abordar...vários estilos...ir ao encontro do gosto dos alunos» (P24); «trabalho o currículo oficial, mas desenvolvo temas tradicionais, de cá» (P25); «articulo com o currículo...é mais fácil, como eles têm alguma prática» (P26).

Na análise de conteúdo a estas respostas (anexo II-2.2), encontramos ideias como: depende da abertura dos alunos às tradições, aos diversos tipos de música; dificuldades com alunos de faixas etárias desajustadas ao ciclo; preocupação em proporcionar aos alunos o conhecimento da música popular e tradicional; cuidado em perceber os saberes e experiências daqueles; valorização das experiências, gostos e propostas dos alunos; preocupação pelo cumprimento do currículo, mas recorrendo a música madeirense; envolvimento dos alunos em recolhas junto dos familiares; sensibilização dos alunos no sentido de trazerem os instrumentos tradicionais de dominam - entendido como um meio para manter os alunos motivados; benefícios dependem das estratégias utilizadas pelo professor; a interpretação e a experimentação motivam os alunos; noção de que os conhecimentos e práticas dos alunos ajudam; é benéfica a diversidade de saberes; reflexão e avaliação conjunta, resultam na reorganização dos conteúdos no ano seguinte.

Depreendemos, assim, a preocupação em proporcionar uma diversidade de saberes aos alunos, incluindo a cultura local, bem como em envolvê-los na seleção das atividades, considerando as suas vivências, gostos e práticas. Esta é uma atitude que resulta numa melhor gestão pelo professor, ainda que as estratégias utilizadas sejam fundamentais. Também a envolvimento dos familiares, através da partilha das suas experiências e conhecimentos, é uma forma de estabelecer uma ligação entre a escola e a família, e, por ventura, vem atribuir mais sentido aos ensinamentos da escola, perante os alunos.

As ideias expostas pelos professores enquadram-se no entendimento do currículo como práxis (Kemmis, 1998; Sacristán, 2000; Kincheloe, 2006), por um lado. De entre os princípios que situam um currículo daquela natureza, conforme dito no II capítulo, evidenciamos: currículo visto como algo que é construído através de um processo ativo e participativo; interligação com o contexto, através da sua implementação; espaço dialógico entre os alunos e o professor; participação ativa dos alunos na construção do seu conhecimento; sentido do conhecimento. Por outro, e tendo em conta as implicações dos estudos culturais no currículo, cabe aqui uma partilha de Giroux e Simon (2002), quando defendem que no contexto da nossa realidade social e cultural cada vez mais complexa, faz sentido uma perspectiva curricular que reforce o conhecimento relacional,

caracterizado pela sistematização de hábitos sociais e culturais que são partilhados e construídos.

8.3.4 – Gestão das músicas regionais e locais face aos géneros modernos

Sobre esta gestão, os professores entrevistados declararam: «o tipo de música que eles ouvem... não tem nada a ver com as tradições...estranham um pouco, mas eles aderem» (P1); «sinto dificuldade» (P3); «depende das atividades» (P5); «depende do professor, do modo como trabalha e apresenta» (P6); «tento dar novas abordagens...mostrando-lhes novas técnicas...eles vêm de panoramas musicais diferentes...os *Morangos com açúcar* e a *internet* trazem-lhes novas roupagens musicais» (P7); «tento inculir nos alunos que o comercial...provem de uma evolução...existem vários géneros, vários estilos e...que todos têm valor dentro do seu contexto» (P8); «rentabilizo os instrumentos que eles já tocam...e isso motiva-os» (P9); «o tipo de música que eles estão habituados a ouvir no MP3...não tem nada a ver...mas essa dificuldade é ultrapassada» (P11), «se...chegássemos e pedíssemos para...cantarem...não iriam aderir à atividade. O que...fazemos é o contrário: em relação ao jogo *Corre corre ó lindo anel*, eles jogam, depois cantam, depois tocam. Em relação à *Velha da cacalhada* eles teatralizam a questão dos animais e depois vamos ao “fundo” da questão» (P12); «uma turma...tem um gosto especial pela música e que tem o gosto de conhecer a história... gostam da música tradicional...gostam da música erudita; compreendem e gostam de tocar diversos estilos» (P13); «acham que a música tradicional não é moderna...mas quando se associa com exemplos práticos...é invertido. Por exemplo, *A velha da cacalhada* que pode ser uma boa história para nos divertirmos...Quando se associa momentos dessa música antiga com aquilo que se pretende, com os momentos de vivências e de contextos, penso que há um melhor entendimento disso» (P14); «aceitam muito bem» (P15); «por exemplo, pegar numa música tradicional mostrar que é possível tocá-la...utilizando a bateria, a guitarra elétrica...Basta falar destes instrumentos, seja qual for a música, eles tocam...Quando...fazem trabalhos de pesquisa e apercebem-se que...existem outras coisas para além do que eles...conhecem, as coisas tornam-se mais fáceis...Mesmo quando se fala do pop/rock madeirense...a primeira ideia deles é que não há ninguém...Quando eles ouvem falar de...música madeirense, para eles é logo música

tradicional, o bailinho...mas...descobrem quando fazemos temas diferentes como a *Orquestra de palheta*, que temos diferentes grupos musicais que não são só tradicionais...acho que isso é um estímulo» (P16); «os alunos gostam de tocar...seja tradicional ou não...acho que a experiência de estar a ...tocar...produzir música, eles gostam...Depois...quando há uma apresentação pública...tem outro significado, já sabem que vão transmitir qualquer coisa» (P17); «utilizava uma música para dar um certo conteúdo...agora utilizo uma música tradicional para dar esse...conteúdo...Não muda muito» (P20); «há uma abertura maior para a música...Tem havido uma aposta em divulgar a música e eles cantam ou tocam música popular...tocam rock» (P21); «tentar adaptar aos nossos tempos...Eu tento...nas aulas que eles oiçam o genuíno e, depois então...tentamos dar essa roupagem...A ideia...é...que eles sintam que se pode fazer música, dar uma nova roupagem com estilos mais atuais...Eu...tenho feito nas aulas a peça *Dunas*...no braguinha e...eles sentem que...podemos tocar essa música, não é só o bailinho ou o despique...O desafio passa...por aí... É a evolução que é necessária...eles sentem mais necessidade destes temas mais atuais; eu sinto-os mais motivados» (P23); «tento alertar para a importância de conhecer os diferentes géneros musicais regionais» (P24); «quando...começam a fazer as atividades, aí...já gostam mais, mas continuam a preferir as músicas de hoje, o *pop*, o *rock*» (P26).

Analisando o conteúdo destas respostas (anexo II-2.2), recolhemos indicadores como: associação de temas com momentos, vivências e contextos motiva os alunos; “primeiro estranham mas depois aderem”; gosto por músicas rock; dificuldades resultantes do gosto musical dos alunos ligados aos seus hábitos e vivências; superação das dificuldades mediante explicação, fundamentação pelo professor; dificuldades ligadas às estratégias do professor; superação das dificuldades por meio do uso de novas abordagens, técnicas e por via da rentabilização dos instrumentos que já tocam; gosto de tocar independentemente do género, pelo que quando “passam à prática, gostam” – “o currículo aborda-se fazendo”; influência de programas como os *Morangos com açúcar* e da internet dificulta; noção de que associando tal estilo com exemplos práticos, a situação inverte-se; negociação - possibilidade de os alunos trazerem a sua música favorita e ouvirem no fim da aula; opinião de que gradualmente, “vão achar piada ao repertório tradicional”; boa adesão/aceitação pelos alunos; a maioria tem uma adesão positiva; ausência de dificuldades justificada pela necessidade de “contornar as coisas”; acompanhamento de

música tradicional com guitarra e bateria ilustra tal situação; ideia de que sobre pop/rock madeirense os conhecimentos dos alunos são muito limitados, entendendo a música madeirense, regional equivalente a música tradicional; valorização da pesquisa pelos alunos, nestes campos – motivação e saber; convicção de que tem havido uma aposta na sua divulgação (da música); aposta num trabalho ao nível da audição do genuíno para depois dar-lhe uma nova sonoridade; sensibilização para a possibilidade de se tocar música tradicional em estilos mais atuais; reconhecimento da necessidade de evolução neste(s) âmbito(s); reconhecimento de que, ainda assim, continuam a preferir “as músicas de hoje”.

Através das ideias expressas nos questionários, recolhemos indicadores (anexo II-4) que corroboram as ideias expostas. Averbamos ainda: utilizando das TIC; investindo em pesquisas e formação contínua, perspetivando uma melhor prática; fundamentando a importância da nossa cultura; sensibilizando os alunos para a compreensão e respeito pela diversidade; dependência dos objetivos e competências a desenvolver; dependência dos objetivos da planificação; desenvolvimento esporádico destas ações resulta na boa receptividade; motivação dos alunos resultante da liberdade de execução dessas componentes.

Sobre o que disse o P23, mais propriamente, sobre a interpretação de temas mais atuais com o braguinha, uma das personalidades entrevistadas partilha dessa mesma ideia, ao argumentar: «é importante atualizar, desenvolver alguns arranjos dentro do espírito da tradição sem a descaracterizar...isso está a ganhar uma dinâmica muito grande aqui na nossa terra...com alunos jovenzitos que estão a fazer a aprendizagem dos instrumentos tradicionais, mas que estão a tocar outras coisas...É uma forma...de perpetuar a existência dos instrumentos, como o nosso rajão, braguinha e a viola de arame. Há pessoas que às vezes ficam escandalizadas com o facto...de se tocar música *pop* ou *rock*...com os nossos instrumentos» (E2). Evocamos, neste contexto, o artg. 2 da Convenção para a salvaguarda do património cultural (UNESO, 2003), quando enquadra os instrumentos no âmbito do património cultural imaterial que é «constantemente recriado pelos (...) grupos». Efetivamente, a salvaguarda deste património, através da educação formal, está em nosso entender, nesta recriação. A utilização dos instrumentos populares da tradição madeirense na interpretação de géneros e estilos diversificados mais modernos e vice-

versa, ou seja, na utilização de instrumentos modernos na interpretação de temas populares e tradicionais, é uma forma de perpetuar elementos do nosso património. Deste modo, a aposta em novas sonoridades deverá ser um elemento a considerar.

Como referiu um dos entrevistados, «se a gente quer ter os nossos alunos mais jovens a tocar aqueles instrumentos... de modo a que eles sintam prazer...se sintam motivados para tocarem naquele instrumento coisas do seu tempo, obviamente que esse instrumento se vai eternizar no tempo, vai projetar-se no futuro...É por causa disso... que no Havai, eles têm o Ukelele pujante, com jovens, com escolas, com mestres, com professores a estudar e a desenvolver aquele instrumento, e ele, aqui, esteve a desaparecer» (E2). Ora, aqui está uma partilha que ilustra muito bem a importância da prática instrumental pelos alunos numa perspetiva de preservação dos instrumentos. Esta é uma visão “aberta” no sentido em que não situa os instrumentos populares da tradição madeirense apenas no campo da interpretação e acompanhamento de temas populares tradicionais, indo ao encontro do que disseram alguns dos professores entrevistados. Cremos que a utilização dos instrumentos populares da tradição na interpretação de temas mais atuais é um meio para a preservação daqueles.

8.3.5 – Atividades desenvolvidas

Quanto às atividades desenvolvidas no campo da música madeirense, os entrevistados verbalizaram: «coisas mais práticas...audição de instrumentos, audição de grupos também» (P1); «peças para braguinha; umas tradicionais e outras não» (P2); «muitas vezes dou a música *Da serra veio um pastor* na flauta...e depois já aproveito que é uma canção de Natal tradicional, que depois cantamos e tocamos» (P3); «jogos tradicionais, fazemos o preenchimento de “lacunas” em canções» (P4); «lengalengas, canções de roda, canções de entretenimento» (P5); «é importante eles ouvirem...novos grupos e...experimentarem; uso também o instrumental Orff» (P7); «procuro diversificar...o bailinho...tem um determinado padrão rítmico, sobretudo harmónico, mas...se nós formos para as cantigas de embalar já tem um outro padrão...a harmonia é muito mais rica...Também a nível de texto, procuro saber o que é que transmite» (P8); «algumas com histórias» (P9); «parto dos instrumentos que eles já dominam. Como há alunos que tocam

instrumentos tradicionais...aproveito a situação. A nível das músicas...depois de apresentar...eles voltam a pedir para tocar» (P10); «cantar, dançar...tocar as peças...como o Hino da Região na flauta» (P11); «várias...mas não o fado» (P12), «cantam, tocam, e a pesquisa...Uma das coisas que também faz parte...A...prática» (P13); «os grandes músicos...tento fazer perceber que a música inspira-se nas raízes, porque só faz sentido nós construirmos a nossa identidade se formos às bases...procuo fazer com que eles vejam que as músicas evoluídas partem do princípio de uma célula simples...Tento...explorar os instrumentos que eles já têm alguns pré-requisitos...dá mais sentido» (P14); «tocando, cantado, dançado...fizemos...sobre o Max...Também sobre a música tradicional, as cantigas de trabalho, as canções de Natal, os jogos (P16); «atividades instrumentais» (P17); «gosto muito...dos documentários que foram feitos através dos DVDs...isso é importante...explicar e dialogar com os alunos quem...foi MAX...e depois...fazer uma instrumentação» (P18); «vamos mesmo para o tradicional. Se nós preparamos uma audição...temos de ter em atenção as pessoas que estão ali...e nesta experiência vimos que...conviveram e recordaram as músicas dos seus tempos. É muito importante a saída da escola...o contacto...com a terceira idade...O concerto...foi interativo, onde as pessoas...também tocaram, juntamente com as crianças» (P19); «audição, performance...às vezes de análise...Também considero os elementos que nela compõem, a estrutura e forma» (P21); «vocal, exposição e recolha...fiz uma apresentação...com os diferentes instrumentos. Da...anatomia da orquestra...dos instrumentos tradicionais...Cada um escolheu o seu instrumento...! Depois fizeram um pequeno trabalho» (P22); «pesquisa, recolha...temas ou canções trabalhadas com uma nova roupagem, mas sempre contextualizando a nível histórico...porque é que faziam assim?...atrás destas vivências há...algo dos...antepassados, há histórias...eles sentem e...têm curiosidade em saber» (P23); «canções, jogos...as canções são tocadas, são instrumentadas» (P24); «a audição de temas...todas as aulas eles trazem...uma música a seu gosto...intercalado por mim...Muitas vezes ficam estupefactos...nem sequer sabiam que isso existia...Depois...eu faço a adaptação a músicas tradicionais... introduzo os instrumentos tradicionais no contexto da sala de aula...os cordofones, as canções tradicionais» (P25); «compor letras...com rima...Com músicas tradicionais madeirenses, eles próprios constroem uma dança...atividades mais práticas...Aposto sempre na vertente da recriação, com a música tradicional» (P26).

De entre as atividades desenvolvidas registamos: atividades práticas; audição de instrumentos; audição de grupos; atividades de recolha/pesquisa sobre tradições e folclore; vidas de músicos do séc. XX; interpretação de canções; recriação de temas; instrumentação de peças; jogos tradicionais; bailinho; cantigas de entretenimento; canções de roda; cantigas de trabalho; A portuguesa; cantigas de embalar; lengalengas; brinquedos tradicionais; práticas instrumentais diversificadas numa perspetiva de nova roupagem; experimentação; interpretação e instrumentação de temas modernos com instrumentos da tradição musical madeirense e vice-versa, considerando as práticas instrumentais dos alunos; intercâmbios com outras instituições de terceira idade, através de espetáculos; exploração de temáticas específicas da cultura e património madeirense através do recurso a DVDs; contextualização dos textos de histórias e canções; transmissão de ideias como: a construção da nossa identidade só faz sentido se formos às bases, às raízes.

A partilha do P6: «tudo à base de audição, visualização», leva-nos ao questionamento da interpretação (vocal e instrumental) na atividade daquele professor, pois foi referida por vários professores a ideia de que a prática é fundamental para a motivação dos alunos. Salientamos ainda uma outra ideia: «fizeram trabalhos de pesquisa...surgiram...ideias fantásticas...ter um grupo folclórico...Uma das alunas fazia parte do grupo folclórico...e então eles decidiram trabalhar sobre o folclore e incidiram...sobre o grupo...fizeram uma peça de teatro e até tiveram o cuidado de trazer várias “bonecas” que eu desconhecia com os diferentes trajes; aí eu aprendi os diferentes trajes característicos que se usavam naquele grupo a nível histórico...Uns...foram mais para os brinquedos tradicionais... e trouxeram instrumentos tradicionais para apresentar aos colegas, os trajes...as botas e depois explicar cada um...saíram...trabalhos...que me surpreenderam imenso» (P16). Eis um testemunho que ilustra as potencialidades destas abordagens, tanto no que diz respeito aos alunos, quanto ao professor, dependendo deste tais dinâmicas, conforme já foi referido em vários momentos neste trabalho.

Recorrendo à análise feita às planificações anuais no âmbito do projeto RCEM dos anos letivos 2006/2010 (anexo II-6), no âmbito da música tradicional e da música e músicos madeirenses do séc. XX, nos 5.º e 6.º anos, aferimos:

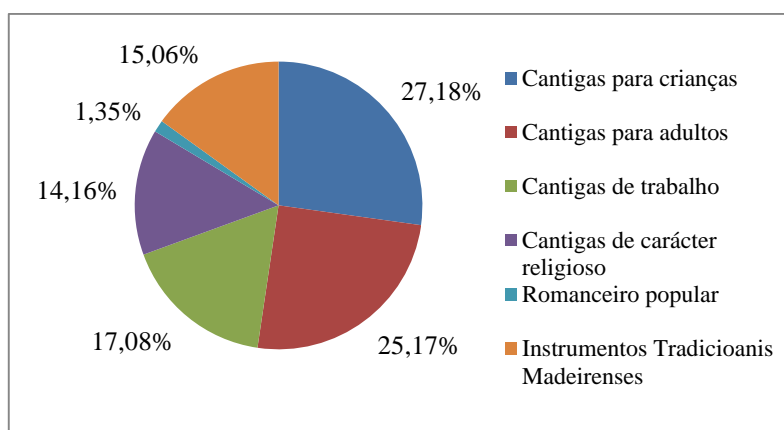


Gráfico 14 – Temas trabalhados no 5.º ano - Música tradicional.

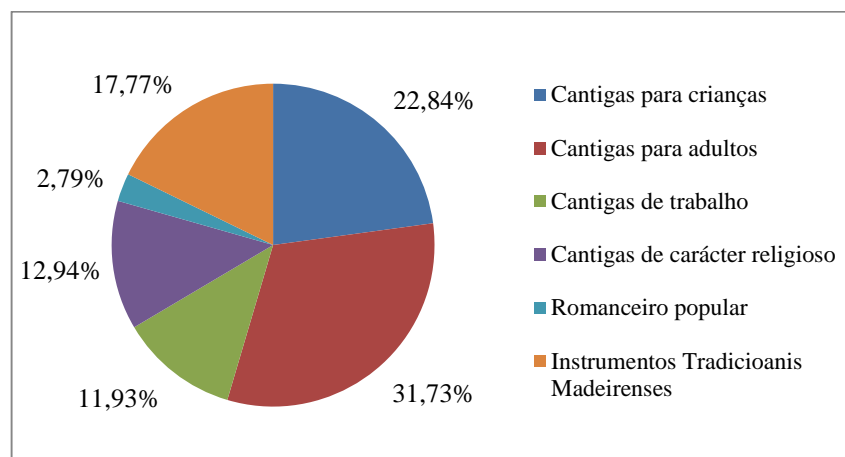


Gráfico 15 – Temas trabalhados no 6.º ano - Música tradicional.

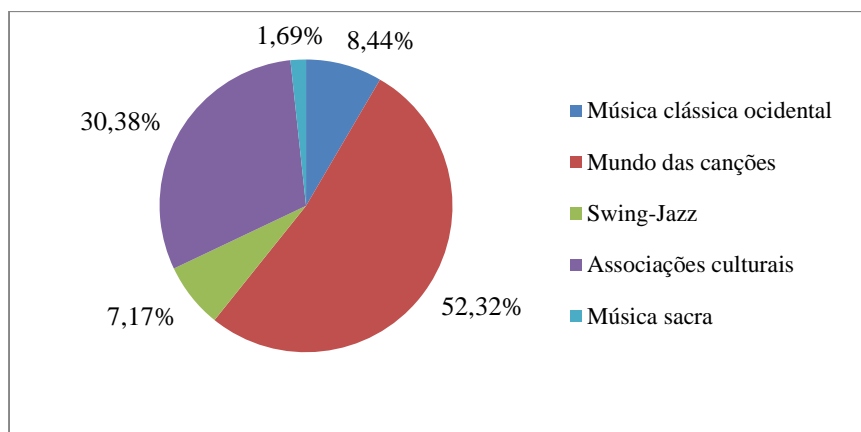


Gráfico 16 – Temas trabalhados no 5.º ano – Música e músicos madeirenses do séc. XX.

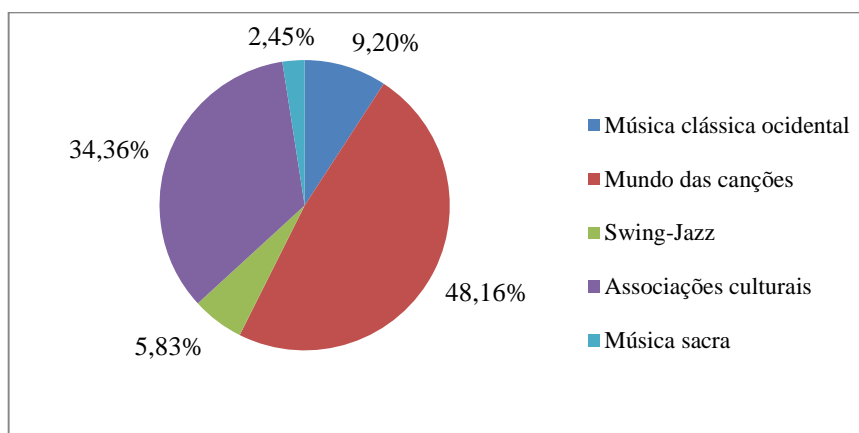


Gráfico 17 – Temas trabalhados no 6.º ano - Música e músicos madeirenses do séc. XX.

Pelos dados expostos, deduzimos que a maioria das atividades referidas pelos professores entrevistados se encontra nas temáticas assinaladas nas planificações (enquadradas no projeto RCEM), conforme referido no III capítulo.

Analisando aqueles gráficos, verificamos a tendência para as temáticas: cantigas para crianças e cantigas para adultos no 5.º ano e cantigas para crianças e instrumentos tradicionais madeirenses no 6.º ano. Estes dados permitem deduzir que no âmbito da música tradicional, as cantigas para crianças, as cantigas para adultos e os instrumentos tradicionais madeirenses são as áreas mais trabalhadas pelos professores. Por outro lado, as abordagens alusivas ao II módulo do livro de apoio àquele projeto – Música e músicos madeirenses do séc. XX – são escassas, segundo os dados obtidos através da entrevista.

As referências assinaladas pelos professores entrevistados, validam os dados obtidos através da análise às planificações, ou seja, o tema mais trabalhado é o mundo das canções. Salientamos o facto de algumas das temáticas do módulo II – Música e músicos madeirenses - serem pouco exploradas, conforme ilustram, tanto a análise das planificações anuais, quanto das entrevistas. Todavia, recorrendo à análise das conferências no âmbito do projeto RCEM (anexo II-5), observamos que os alunos manifestavam conhecimentos sobre músicos madeirenses e sobre diversos géneros

musicais – temáticas do II módulo, o que nos leva a concluir que este módulo é trabalhado, ainda que seja pouco aprofundado com os alunos.

8.3.6 – Programação das atividades

Sobre o modo como é feita a programação das atividades pelos professores, obtivemos as seguintes respostas: «em grupo com os colegas» (P1); «os materiais...embora nós façamos troca...cada um gere» (P2); «cada um faz a escolha das músicas...Gostava que fizéssemos um trabalho mais em grupo» (P3); «no início do ano...em grupo...depois...cada professor...tenta gerir» (P4); «planificamos em conjunto» (P5); «sou o único professor na escola» (P6); «em grupo...eu falo com os colegas de grupo que estão muito mais familiarizado...há uma interajuda» (P7); «em grupo. Nós reunimos e decidimos que atividades e propostas serão trabalhadas» (P8); «com o colega. Partilhamos o que fazemos e...trocamos...materiais» (P9); «falamos do que fazemos...vamos fazer e sobre os materiais» (P10); «sempre pelo grupo...damos opiniões...temos os tais 30 %... de atividades, a colega propõe 4, eu proponho 4» (P12); «em grupo mas tendo em conta a heterogeneidade das turmas, cada professor...faz a sua adaptação e escolhe...Depende...cada professor tem uma determinada apetência para um género musical mais específico...Não andamos todos a fazer a mesma receita» (P13); «estabelecemos só os conteúdos a dar...Depois se o...colega quer utilizar aquela música, utiliza, mas depende do perfil da turma...é preciso usar muita imaginação, muita criatividade» (P15); «em conjunto quando preparamos a planificação, procuramos...ver quais são as propostas...acaba por ser uma gestão autónoma do professor» (P17); «individualmente, porque os horários são diferentes...Nas festividades do Natal, tentamos colocar músicas, as populares, as mais tradicionais» (P20), «embora haja uma programação feita...com os colegas, há uma gestão flexível» (P21), «individualmente. Às vezes coincidem...as mesmas peças» (P22); «devia ser...em grupo, mas...cada um faz a sua planificação» (P23); «com a regionalização do currículo...temos trabalhado em conjunto» (P25); «sou a única professora de EM...também dou área de projeto...há colegas de outras disciplinas que...têm conhecimentos musicais... conhecem... grupos... aprenderam...instrumentos, há...uma boa cooperação e colaboração» (P26).

Daqui extraímos indicadores (anexo II-2.2) como: realização da planificação anual conjunta com os elementos do grupo; reconhecimento da necessidade de uma gestão flexível/adaptação, apesar da programação conjunta; escolha dos temas – baseada em materiais do ano anterior, ainda que se faça a atualização anual da planificação; interagida e partilha com os colegas mais familiarizados; partilha de ideias e troca dos materiais entre os colegas; escolha e gestão de materiais individualmente; esforço em fazer o trabalho sobre regionalização do currículo, em grupo; reconhecimento de que através da regionalização (projeto RCEM) tem havido um trabalho nesse sentido; percepção de que o trabalho neste âmbito “devia ser mais em grupo”; estabelecimento dos conteúdos em grupo, ficando ao critério de cada professor a escolha/gestão das músicas, considerando a heterogeneidade/o perfil das turmas; ideia de que não andam todos “a fazer a mesma receita” – cada uma tem as suas apetências; planificação individual, pela diferença de horários; aproveitamento das músicas tradicionais e populares nas festividades do Natal; recurso à música tradicional em que os temas usados ao longo do ano se adaptem; planificação individual por ser o único professor na escola, recorrendo à colaboração de docentes de outras disciplinas.

Estes indicadores permitem inferir que a maioria dos professores planifica em grupo, conforme pudemos verificar nas planificações que analisámos, uma vez que estavam identificadas com o nome da escola, independentemente do número de docentes da disciplina. Verificamos, ainda, alguma dificuldade em conciliar os horários e a existência de apenas um professor da área. Provavelmente, estes condicionantes revertem em prol do que foi dito na sub categoria “Integração de componentes regionais e locais pelos professores”, particularmente, nas dificuldades manifestadas pelos professores ao nível da seleção das estratégias, recursos, conteúdos e objetivos.

A questão da planificação ganha um espaço particular no que respeita à ação pedagógica, sendo uma competência “específica e imprescindível” do professor (Pacheco, 2001). Efetivamente, «é no domínio da planificação, enquanto processo permanente de tomada de decisão, que [ele] inicia e denuncia as suas tomadas de decisão, revelando todo um conjunto de aspetos que até então se encontravam no seu íntimo. A planificação depende da mente do professor mas também da colegialidade com os seus pares» (Paraskeva, 2001: 124). Nesta linha de ideias, ao se preconizar a planificação conjunta pelos docentes

no que respeita ao projeto RCEM, a colegialidade de que fala Paraskeva encontra o seu espaço, contribuindo para uma maior consistência aquele projeto, principalmente no que respeita à ação do professor, garantindo a redução da incerteza e da insegurança (Pacheco, 2001).

Relativamente à dificuldade em conciliar os horários, esta situação não faz muito sentido, uma vez que temos conhecimento da existência de diretrizes da Administração Regional para que a componente não letiva (CNL) destes professores revertesse para a programação das atividades relacionadas com o projeto RCEM, se fosse agendada nos seus horários no dia e à mesma hora. Deste modo, pensamos que esta situação é pontual. Já nos casos em que existe apenas um professor da área, talvez a solução passe pela partilha com colegas de outras escolas próximas, uma vez que as dissemelhanças culturais da ilha não são assim tantas.

8.3.7 – Organização das atividades

No que concerne à organização daquelas atividades, as entrevistas revelaram: «ao longo do ano. No Natal, também...depende do Plano de atividades da escola» (P1); «ao longo do ano...tem a ver com certos eventos da escola» (P3); «ao fazermos a planificação, já temos em conta as diversas festividades, os...acontecimentos» (P5); «é num período específico» (P6); «são organizados...durante todo o ano...fazemos uma planificação no início do ano...Fazemos sempre o Natal, a Missa do Parto» (P7); «depende...do plano de atividades...geralmente é ao longo do ano» (P9); «concilio um determinado tema...com um determinado período ou época festiva» (P11); «três atividades por cada período e...no final do ano, na última atividade...pedimos aos alunos para...fazerem um trabalho livre...escrito...nós orientamos através de *sites* e documentação» (P12); «em tempos festivos...no Natal...e temos a noite cultural no final do ano...tem muito a ver com o conteúdo que estamos a trabalhar...às vezes pedimos...trabalhos de pesquisa...relacionados com o conteúdo que estamos a trabalhar» (P13); «já geri tendo em conta o que eu queria fazer com eles e usei a componente regional para as festividades...Na época natalícia vou trabalhar...as músicas tradicionais de Natal...Muitas vezes...surgiu a oportunidade de encaixar uma atividade com a “regionalização”» (P16);

«há épocas que não podemos fugir...o Natal...Costumamos cantar os Reis e depois é mais escalonado conforme vai surgindo ao longo do período. Também tentamos...aproveitar os finais dos períodos, as festas de final de período para apresentar o trabalho desenvolvido nesse sentido» (P17), «quando coincide algumas datas...Hoje...foi o dia do nascimento do Max, aproveito...a Regionalização...depende dos acontecimentos» (P18); «tem que entrar no plano de atividades da escola...aprovado no início do ano» (P19); «no Natal há sempre mais material para trabalhar...é quando trabalhamos mais músicas e conteúdos regionais. Depois durante o ano vou introduzindo sempre uma aula em que tenha música tradicional madeirense ou trabalhar com instrumentos tradicionais madeirenses» (P20); «ao longo do ano, mas...tem a ver...com...as épocas festivas, o Natal, do Espírito Santo...o Festival de arte...Tem a ver com o calendário...cultural da freguesia» (P25).

Analisadas aquelas opiniões (anexo II-2.2), inferimos: organização flexível ao longo do ano; tratamento das temáticas nas épocas mais adequadas, como por exemplo, o Natal; nesta época são mais trabalhados os conteúdos regionais, desenvolvendo-se também outros temas ao longo do ano; dependente dos conteúdos e peças a trabalhar; programação de ações dependentes do Plano anual de atividades e dos projetos; esforço de ligação entre o conteúdo do programa e as componentes regionais e locais; consideração das várias festividades e acontecimentos aquando da planificação; reconhecimento de que a organização se faz por etapas e sem misturar assuntos; conforme calendário cultural do meio.

Conforme já referimos na 1.^a parte do trabalho, o «Natal é o momento alto do ano» (Torres, 2008: 1) para os madeirenses, indo, assim, ao encontro do que disseram vários professores. De certo modo, a escola “vive” e transporta para si o ambiente das estruturas onde está integrada, quer no que diz respeito à envolvimento daquela época, quer no que diz respeito à participação nas atividades culturais do meio, com referido pelo P23: «conforme calendário cultural».

Efetivamente, o papel da educação formal e não formal na salvaguarda do património cultural imaterial (UNESCO, 2003) evidencia-se neste contexto. Registamos ainda, a articulação com os eventos locais (P25), ideia que vem reforçar a abertura da escola ao

meio. Por outro lado, a referência ao Plano de atividades da escola, leva-nos à dedução de que alguns professores programam as atividades de modo a serem apresentadas em contextos performativos, o que também poderá explicar a incidência na vertente prática.

Pensamos que a ênfase da planificação das atividades tendo em consideração determinadas épocas festivas e o plano de atividades, esclarece e poderá justificar a insípida abordagem aos conteúdos que não se situam no campo tradicional. Entendemos que o peso da tradição natalícia é muito grande na Madeira, mas é importante que o aluno conheça outros contextos, por exemplo a música desenvolvida no meio urbano, os músicos e as músicas do século XX, as instituições culturais...Neste âmbito, recomendamos que o professor considere o equilíbrio das temáticas trabalhadas, no que diz respeito ao património musical madeirense.

8.3.8 – Reação dos alunos às propostas

Sobre a reação dos alunos às propostas dos professores, os entrevistados afirmaram: «positiva, mas não é...muito boa...não é muito fácil aderirem» (P1); «depende das turmas. Tenho turmas em que eu não introduzo muito, porque...não gostam» (P2); «boa!...eles gostam porque tocam...Quando é só para cantar...aí já depende das músicas...querem cantar outras coisas...que as estimulam mais» (P3); «depende da turma, dos alunos, do meio em que eles vivem...do seio familiar» (P4); «geralmente...gostam, mas também sou...uma pessoa aberta às propostas deles...há uma negociação» (P5); «depende do método e também do tipo de aluno...ao princípio reage moderadamente...Eles são bombardeados com todo o género de música...o que é um obstáculo» (P6); «eles gostam...Em algumas turmas consegue-se trabalhar...noutras...é mais complicado» (P7); «reagem muito bem...umas turmas mais do que outras» (P8); «primeiro estranha-se, depois entranha-se. À primeira não gostam muito...quando tocam, já gostam» (P9); «eles aderem porque tenho dois grupos: instrumental e coral...eles...gostam de participar» (P10); «às vezes não é fácil...é preciso arranjar estratégias motivadoras» (P11); «nós já sabemos mais ou menos aquilo que os alunos gostam...À partida são recetivos» (P12); «reagem bem...uns que gostam mais do que outros...depende da abordagem que cada professor faz» (P13); «criar uma melodia...é o

mais rico de todo o trabalho...eles nunca criaram nada. Estes momentos espicaçam a criatividade dos alunos. Mas às vezes não é fácil» (15); «normalmente eles gostam» (P16); «sentem bastante dificuldade...a nível de leitura. A música tradicional exige...muitas vezes...têm...dificuldades nos ritmos das braguinhas...mas conseguimos chegar» (P17); «geralmente...aderem muito bem» (P18); «a maioria...tem uma adesão positiva...O currículo...é para se abordar fazendo, tocando e quando as crianças passam à prática, gostam» (P19); «satisfatória por influência...dos pais, dos avós que estão nas associações, na banda filarmónica. Há sempre alguma coisa que os miúdos aprendem...com as histórias...o meu pai, o meu avô» (P20); «há atividades que uns gostam mais do que outros» (P21); «é boa» (P23); «não vou dizer que ficam muito recetivos, mas...acho...que contextualizar...é importante para motivá-los» (P24), «ainda existe uma certa aversão a determinados conteúdos... por exemplo no caso da música tradicional; eu...tento fazer uma nova...adaptação, uma fusão...com os instrumentos do pop rock, tocar música tradicional...Eles dizem...que gostam...tento fundir...com outras abordagens» (P25); «aderem bem... quando são as atividades mais práticas» (P26).

Temos assim: boa reação dos alunos; gosto consoante as músicas; reação positiva, ainda que não seja fácil aderirem; reação dependente dos alunos, turmas, meio, da família; preferência por algumas músicas que sejam mais estimulantes; abertura do docente às propostas dos alunos; negociação; parecer de que não gostam à primeira, mas quando tocam já gostam; crença de que os docentes já sabem os gostos dos alunos; ideia de que há momentos que “espicaçam” a criatividade; alguns reagem bem porque a informação já lhes foi passada pelos pais e avós; reação dependente da abordagem, do método de cada docente e “do tipo de aluno”; convicção de que a contextualização com vista à motivação dos alunos é importante; opinião de que é uma tarefa em que “normalmente sente bastante dificuldade”; uma nova adaptação, fusão com outros instrumentos (estilo pop rock) é uma solução.

Algumas destas ideias vêm reforçar o que os professores disseram no âmbito da gestão do currículo face às músicas modernas. Depreendemos que a maioria dos alunos reage bem às atividades propostas pelo professor; nalguns casos, por gosto próprio, noutros, pelas estratégias utilizadas pelo professor. Por outro lado, quando a vertente prática é

contemplada, as reações dos alunos são mais positivas. Também as vivências familiares, têm a sua influência no modo como os alunos aceitam tais abordagens.

No que se refere à valorização das vivências e práticas dos alunos pelo professor, Green esclarece: «a aprendizagem informal envolve assimilação de habilidades e conhecimentos de forma pessoal, frequentemente casual, de acordo com as preferências musicais» (Green, 2002: 67). Ora, ao ser valorizada, aquela aprendizagem ganha particular relevo na educação formal, tanto no que diz respeito às aprendizagens, quanto à motivação dos alunos. Neste sentido, pensamos que a consideração dos saberes e vivências dos alunos pelo professor, poderá ser uma das formas de envolvê-los na construção do seu conhecimento, um conhecimento contextualizado, quiçá, com mais significado.

Algumas das opiniões dos professores foram registadas aquando da observação das conferências, conforme análise apresentada no anexo (II-5), nomeadamente: motivação dos alunos e participação interessada pela maioria dos alunos, perante a diversidade de atividades propostas, nomeadamente: contextualização do projeto RCEM, audição de temas do património musical madeirense, aprendizagem de um tema tradicional madeirense, abordagem aos cordofones tradicionais madeirenses, aprendizagem do acompanhamento de uma peça tradicional madeirense, com cordofones (braguinha), prática instrumental, improvisação, educação rítmica, padrões rítmicos, modos rítmicos (compasso, pulsação; divisão; ritmo) e ostinato rítmico.

Salienta-se que ao nível do braguinha, o domínio de apenas dois acordes e com a técnica de rasgado, conforme referido no capítulo V do presente trabalho, e ainda, como referiram alguns professores entrevistados, permite acompanhar diversos temas, razão pela qual é fácil ao professor trabalhar nesse sentido. Reforçamos também a grande componente prática, que poderá fundamentar o interesse e a disponibilidade dos alunos, manifestados nas diversas conferências observadas, consolidando as ideias partilhadas pelos professores.

Sintetizando a exposição de ideias, apuramos que a maioria dos alunos reage bem às propostas do professor no âmbito da abordagem a temáticas musicais de índole regional e local. Como fatores influentes neste processo, registamos: valorização das vivências e

práticas artísticas dos alunos, a prática que colmata alguma resistência inicial, a contextualização (ajudando a situar as temáticas desenvolvidas) e o modo como o professor gere todo este processo, não só ao nível daquelas, como também no ajustamento ao grupo de alunos. Face ao exposto, parece-nos que a aposta na componente prática, a par da contextualização das temáticas, poderão resultar numa rica fonte de conhecimento. No entanto, o domínio, pelos professores, dos instrumentos é fundamental para uma resposta naquele sentido, podendo ser este um dos maiores obstáculos.

8.4 – Implicações da inclusão de componentes regionais no currículo

Sobre implicações nos alunos destas abordagens, afirmaram os entrevistados: «conhecerem o que é da região...em termos culturais...enriquecê-los...são as tradições deles...há uma certa valorização» (P1); «pedi para trazerem letras de despique que os pais ou avós tinham. Eles trouxeram uma recolha muito boa...que eu desconhecia» (P3); «é uma mais-valia, para os alunos conhecerem melhor o seu património» (P4); «conhecer um bocado da sociedade onde estão inseridos...A música...é...um espelho, uma análise de como eram as vivências das pessoas, os antepassados...e isso permite-lhes ter algum conhecimento sobre o passado» (P5); «é sempre importante...porque há a ideia de que...só existe o bailinho...Há coisas que...se estão perdendo...e ...é uma forma dos alunos saberem dessa existência» (P6); «valorização do que nós temos...ficam com um conhecimento geral» (P7); «passam a respeitar (...) valorizar um pouco mais...porque é...música que se canta...fora da escola...Os alunos passam a sentir que...é importante como a música clássica» (P8); «julgo que não ficam indiferentes, uma vez que pedem para repetir algumas atividades...há uma certa sensibilização» (P9); «tem algum efeito...a última dança que fiz...quiseram repetir...E outros estilos...dançamos o *Bailinho da Camacha*...promove o gosto...e há a promoção do que é regional» (P10); «deveria ser mesmo obrigatório conhecerem...primeiro as raízes» (P11); «na formação integral do aluno, tem que estar também incluída uma identificação com o meio onde ele vive...ajuda para a formação integral do aluno» (P12); «forma de conhecerem a realidade regional...a...história...Muitas vezes nós falamos em produtos regionais na área da música e os alunos... não sabiam que existia...Trazendo agrupamentos à escola...eles demonstram grande interesse» (P13); «eles gostam, eu também...valorizo, costumo falar no Peter

Clode, no Max, no Vitor Costa...Eles aceitam...muito bem...porque é madeirense, porque o Victor Costa é do Estreito...O Peter Clode...não estudou para pianista...mas...dedicava-se à música...As pequeninas coisas que se fazem, valoriza» (P15); «extremamente positivo...é uma mais-valia e que faz com que permaneça...transmita...preserve a nossa tradição...a...cultura musical...É uma forma de valorizarem o que é nosso» (P16); «é importante...saberem, terem...esses conhecimentos...Há um aspeto que...se perdeu...na nossa cultura que é...tocarem...com a família...A escola...passa a ter essa função de transmitir essa cultura, essa tradição...Começam a prestar mais atenção quando veem determinado grupo...quando ouvem uma música tradicional tentarem procurar...desperta a curiosidade» (P17); «a curiosidade que eles ganham em quererem saber mais...passam a interessar-se e a valorizar» (P18); «há efeitos a médio e a longo prazos...nós estamos a fazer o nosso papel...não deixar que as tradições caiam no esquecimento...é aquela sementinha que lá fica» (P19); «não deixar cair em desuso...no esquecimento os instrumentos musicais tradicionais, a nossa identidade...O conhecimento em saber tocar...saber um bocadinho da sua história, nas músicas está a história de um povo. Há peças que têm letra, as canções de trabalho, que dizem como as pessoas trabalhavam naquela altura» (P20); «depende das vivências...eles acabam por valorizar...há muitos alunos que pertencem às bandas...já tocam e...se enchem de orgulho...tocam nas tunas...braguinha...bandolim...vários instrumentos... Vão...construindo o seu...gosto...a sua própria identidade em termos...de preferências» (P21); «tentar manter viva a cultura e preservar este património...os efeitos nos alunos é positivo...Eu faço questão que sejam eles a fazerem as recolhas» (P23); «ficarem a conhecer o...património musical...penso que passam a valorizar um pouco mais» (P24); «tem um efeito positivo, porque eles ficam a conhecer melhor aquela parte que tem a ver com a nossa tradição...a nossa herança, a nossa cultura» (P26).

Considerando a análise de conteúdo àquela exposição (anexo II-2.2), indicamos: conhecimento do valor cultural da região, da sua história, do seu património e da sua cultura musical; personalidades valorizada por serem figuras conhecidas e ligadas à música; promoção do diálogo em casa, resultando num melhor conhecimento dessas músicas; valorização da nossa cultura, do nosso património - adesão ao pedido de recolha de letras de despique e as recolhas feitas no meio mais familiar; convicção de que a escola

tem papel vital na veiculação e na preservação dessa cultura; importância da identificação do aluno com o meio onde vive; crença de que tais saberes, tal “bagagem” é importante para a formação daquele; valorização e interesse do aluno quando o estilo/peça “lhes diz algo”; noção de que há alunos que tocam (vários) instrumentos nas bandas e tunas; convicção de que tal ajuda-os a construir “a sua identidade musical”, contribuindo para que a nossa música, identidade e os instrumentos tradicionais não caiam em desuso; conhecimento da sua história porque “nas músicas está a história de um povo”; convicção de que a prática instrumental leva os alunos a valorizarem, resultando numa melhor adesão; ideia de que a preservação da cultura, do património provocam efeitos positivos, a curto, médio, longo prazos, evitando que as tradições caiam no esquecimento.

Deste modo, o conhecimento e a valorização do património, da história, da cultura local, a envolvimento da família, a construção da identidade musical dos alunos parecem constituir as principais implicações que a inclusão de componentes regionais e locais no currículo proporciona. Por outro lado, aquela inclusão contribui para que os elementos do património e da cultura não caiam no esquecimento. Sai reforçada, uma vez mais, a componente da prática instrumental, revelando-se essencial para a preservação dos instrumentos da tradição popular.

Ora, face àquelas implicações, somos de opinião que a integração de componentes regionais e locais no currículo deverá merecer uma maior atenção dos professores, uma vez que está, maioritariamente, nas suas mãos, a decisão de abordar curricularmente elementos da cultura local.

8.5 – Papel do currículo na transmissão da herança cultural

No que se refere a esta questão, quisemos ouvir as personalidades entrevistadas. Neste sentido, perguntamos sobre a importância da abordagem de elementos do património através do currículo, enquanto meio de transmissão da herança cultural. As respostas foram: «...fundamental...levar isso para a escola...é importante que ...os alunos saibam que existiram charambas, bailinhos e mouriscas e que isto são três géneros importantíssimos...É importante que os alunos conheçam que o presente tem um passado,

que faz com que o nosso presente seja este. Há alguma resistência... há professores que não percebem! Eu não rejeito a modernidade; eu adoro música pop, rock, metal...mas essa componente tradicional...que pode ser dada de uma forma atualizada...é fundamental...Existem experiências de livros que foram publicados...há coisas que estão a ser feitas...Eu penso que é importante...ser transversal ao currículo...é importante levar isso ao ensino...existem autores madeirenses de grande qualidade. Eles estão nos nossos currículos? Infelizmente, não...a não ser que o professor seja uma pessoa interessada...e que julgue importante dar a conhecer aos...alunos, um pouco da nossa literatura...no modo lírico, no narrativo...a gente podia dar os romances, os contos, as novelas e isso tudo. No modo dramático...a gente dá Gil Vicente. Porque é que não dá o Baltazar Dias, que é um dramaturgo madeirense? E na lírica, a gente dá a poesia tradicional...É uma coisa simples: uma terra que deixa morrer a sua memória é uma terra vazia» (E2); «é fundamental a vários níveis. Apesar da complexidade crescente da sociedade madeirense, há que haver referências e, digamos, a referência dos miúdos que daqui a uns anos serão...adultos...não podem ser a coca-cola e o Macdonald...Tem de haver mais alguma coisa...Pressupõe-se que o tocar ou o ouvir dê prazer e o facto de estar associado ao lazer, ajuda a aceitação...Através do lazer, através de formas do jogo... aliás o jogo é um elemento essencial da formação humana...nós somos o que somos porque jogamos a imitar os adultos a falar...Acho que...se esses elementos são incluídos no currículo, dentro dessa perspetiva de que é fundamental, é muito importante dar determinadas referências às crianças...não só por uma questão da identificação com...esta sociedade, mas também...para uma consciência da diversidade» (E3).

Analisando o que foi proferido (anexo II-3.2), evidenciamos ideias como: é fundamental para as crianças conhecerem as suas raízes; importância da escola possibilitar a prática dos instrumentos tradicionais; pertinência dos alunos saberem da existência de vários géneros musicais; interesse em os alunos perceberem que o presente tem um passado que o sustenta; importância da componente lúdica na abordagem curricular destas temáticas; interesse da abordagem da componente tradicional através de géneros modernos; reconhecimento de autores madeirenses cujo trabalho é de grande qualidade; importância dos alunos conhecerem a literatura madeirense (lírica, romances, contos, novelas), sendo que essa abordagem depende do interesse do professor; referências ao património “não

devem ser meio para recusar o resto do mundo” (E3); importância da consciência da diversidade.

Estas ideias também são validadas pelos professores respondentes ao questionário. Da análise de conteúdo às opiniões expressas (anexo II-4), anotam-se indicadores como: importante, considerando a sua função na transmissão de saberes essenciais à formação; basilar para o conhecimento e transmissão de valores culturais; fortalecimento da identidade; meio de recuperação, preservação, defesa do património e herança cultural; importante para o reviver das tradições musicais; fundamental para a integração do cidadão ativo no seu meio cultural; dever do professor integração de músicas da comunidade madeirense; importância da vontade do professor para a realização de tais abordagens; dever da educação centrar-se em disciplinas que acolham a herança cultural; importante, considerando a desresponsabilização da família; explicação, revelação das dimensões: social, política, económica e cultural de um povo, essenciais para a compreensão do mundo atual.

A diversidade de ideias partilhadas, tanto pelos entrevistados, quanto pelos respondentes ao questionário, complementam-se no entendimento do papel do currículo, enquanto veículo de transmissão da herança cultural. Neste sentido, a inclusão de elementos do património no currículo é vista como sendo fundamental para que os alunos conheçam a história e o passado, para um melhor entendimento do presente. Por outro lado, a escola é um espaço, ou pelo menos deveria ser, que proporciona aos alunos um conhecimento selecionado e sistematizado, basilares para a sua inserção social. E ainda que alguns alunos tenham acesso a uma diversidade cultural, outros há em que a escola é um dos poucos, senão o único espaço que lhes proporciona o contacto com outras experiências que poderão ajudar no desabrochar de outros olhares.

Neste entendimento, o currículo é um poderoso veículo para a transmissão cultural, reforçando-se, deste modo, o papel da educação na divulgação e salvaguarda do património e da cultura local. Como referiu um dos entrevistados, «uma terra que deixa morrer a sua memória é uma terra vazia» (E2). E reportando-nos ao currículo nacional, no que se refere à educação musical, encontramos no organizador *Culturas musicais nos contextos* uma entrada para esse campo.

9 – Programa de educação musical

CATEGORIA/SUB CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
9 - Programa de educação musical	Modos de entendimento do programa
9.1 - Conhecimento do programa	Conhecimento e entendimento do programa face ao contexto atual
9.2 - Opinião sobre o programa	
9.3 - O programa face ao contexto atual	
9.4 - Alteração do programa	
9.5- Sugestões dos professores	

Tabela 10 – Categorias e subcategorias de análise.

9.1 – Conhecimento do programa

Acerca do conhecimento do programa pelos professores, os questionários revelaram que nem todos os professores conhecem o de educação musical.

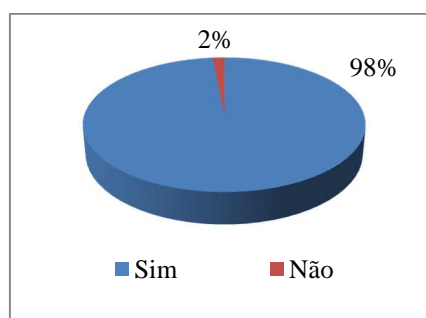


Gráfico 18 – Conhecimento do programa.

Conforme ilustra o gráfico, dos 64 respondentes, 98% afirmam conhecer o programa e 2% diz não conhecê-lo. Em nosso entendimento, estes resultados poderão estar relacionados com o facto de alguns professores basearem a sua prática curricular no manual. Estudos de investigação (Pacheco, 1995) revelam que os professores não trabalham, por norma, diretamente com os programas, preferindo os manuais que se transfiguram em mediadores curriculares. Noutro momento, aquele autor afirmou: «mais importante que os programas são os livros (...) dado que são a pormenorização oficialmente consagrada daqueles, constituindo um recurso educativo privilegiado, cuja responsabilidade de definição compete à administração central» (Pacheco, 2001: 200).

Deste modo, o manual é percebido como o material curricular de explicação dos programas, executado em articulação com os objetivos, os conteúdos e as orientações, delineados ao âmbito da prescrição curricular. Daí que «os livros sejam a fonte mais importante que os professores e a escola possuem para realizarem o seu magistério» (Paraskeva, 2001: 111).

9.2 – Opinião sobre o programa

Para os professores entrevistados, o programa: «vai ao encontro das necessidades dos alunos» (P1); «é bom...está previsto desenvolver a audição, a interpretação e a composição...são os itens mais importantes» (P2); «é...abrangente, mas...devia...dar mais espaço à música tradicional...dar mais espaço à interpretação de músicas...há ali algumas coisas às quais devia ser dada mais ênfase...do que a outras» (P3); «dá para...conhecerem...ficam com algumas noções básicas...não é muito enriquecedor» (P5); «não tenho ideia sobre ele, quando faço o currículo para os meus alunos é com base no currículo nacional» (P6); «Acho que está ajustado, mas poderia estar mais...tem alguns conteúdos bastante complicados» (P7); «está bem construído...como todos...é preciso desenvolvê-lo» (P8); «poderá ser melhorado pensando na realidade da Madeira, que é diferente...do resto do país» (P9); «está um pouco desfasado» (P11); «é um bom programa...abrange todos os conteúdos...temos de fazer opções...suprimir muitas coisas, incluir outras...serve de orientação» (P12); «depende da criatividade de cada um...A capacidade de improvisação...é importantíssima» (P13); «o primeiro, segundo e terceiro ciclo continua a não haver ligação» (P15); «é um bom programa...é possível contornar e adaptar...Posso trabalhar todos os conteúdos e conceitos que estão lá implícitos...com uma adaptação a nível de cultura musical, vou adaptando...dando uns conceitos de acordo com a realidade atual o...que...os miúdos gostam» (P16); «o programa está bem elaborado. Nós temos é de conseguir...pegar nele...e ...implementá-lo de forma que...fique absorvido...Muitas vezes há aquela sensação que a EM é cantar umas musiquinhas e entreter...Há um conjunto de conhecimentos e competências para adquirir» (P17); «é bom...Claro que as coisas podem sempre melhorar com os anos» (P20); «há uma abordagem de muitos conceitos...é pouco prático. Acho que às vezes falamos das coisas em conceitos...e falta a parte prática» (P21); «está bastante completo...às vezes

também o completamos...Está bastante sucinto, no sentido de ter os conteúdos básicos» (P22); «corresponde...às necessidades de formação dos alunos» (P24); «é bom, tendo em conta a faixa etária dos alunos e o ano» (P26).

Aqueles discursos parecem indicar: convicção de que o programa congrega os conteúdos básicos, servindo de orientação; necessidade de fazer alterações e adaptações (música tradicional, interpretação e escolha de músicas são aspetos referidos), ou seja, está bem construído, mas é preciso desenvolvê-lo; está bem pois vai ao encontro da idade e das necessidades dos alunos, correspondendo, no essencial, às suas necessidades de formação; poderá ser melhorado se pensarmos na realidade da Madeira; depende da aptidão do professor a sua implementação, da sua criatividade e capacidade de improvisação; parecer de que “está um pouco desfasado” da realidade, não há uma ligação; opinião de que “não é muito enriquecedor”; ideia de que é muito teórico e pouco prático; crença de que a escolha do manual é útil para certas abordagens. Registamos, ainda, a expressão: «o programa não é um fim, é um meio para atingir um fim» (P16).

Os respondentes aos questionários manifestaram a sua opinião sobre a mesma questão do seguinte modo:

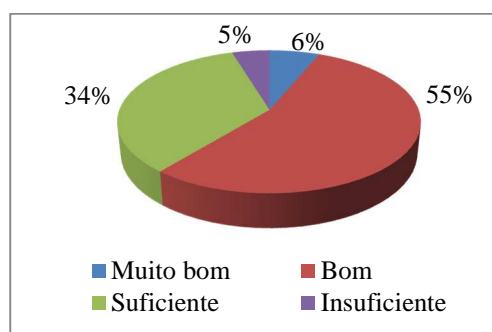


Gráfico 19 – Classificação do programa.

Deste modo, 6% dos professores classifica o programa de muito bom; 55% de bom e 34% de suficiente. Regista-se, ainda, 5% dos professores que o classifica de insuficiente. Face ao exposto, deduz-se que a maioria dos professores inquiridos está satisfeita com o programa de educação musical.

Da análise às justificações apresentadas por alguns destes respondentes, (anexo II-4) retivemos algumas ideias que vão ao encontro das opiniões dos entrevistados. Salientamos, ainda, outras como: vai ao encontro da nova concepção de escola e das suas funções; inexistência de um programa ideal, considerando os contextos dos alunos. Por outro lado, revela: discrepância entre o programa e aquilo que se aplica; pouco motivador para os alunos; deveria ser menos teórico e menos extenso; necessidade de mudança, considerando que estamos atrasados comparativamente a outros países; necessidade de adaptação às novas tecnologias em termos de prática musical; opinião de que é dogmático, desvalorizando a inovação.

Das ideias expostas, deduzimos que a maioria dos professores está satisfeita com o programa. A sua dimensão e a adequação dos conteúdos possibilitam a aquisição de noções básicas em termos do domínio musical. Por outro lado, a organização do programa permite a abordagem das três grandes áreas do currículo: audição, interpretação e composição. Pela sua abrangência, permite uma gestão pelo professor que responda aos desafios atuais – aqui, a capacidade criativa daquele ganha relevo. Quiçá, é esta capacidade que amenizará a noção de que o programa é pouco motivador. Por outro lado, também registamos a ideia de que não existe um programa perfeito, em nosso entender, que satisfaça todos os professores.

Neste âmbito, a capacidade do professor gerir o programa, de planificar atividades motivadoras para os alunos, recorrendo a estratégias dinâmicas e a recursos aliciantes, considerando os contextos, ganha particular relevo no desenvolvimento do programa. Em todo o caso, recordamos que os programas, enquanto instrumento do currículo, são indispensáveis, traduzindo uma previsão de conteúdos, ou seja, «são instrumentos orientadores de como é que as aprendizagens devem ser, ou podem ser, organizadas» (Roldão, 2000: 15).

9.3 – O programa face ao contexto atual

Questionados sobre a atualização do programa face ao contexto socioeducativo e cultural atual, os entrevistados proferiram: «cabe ao professor fazer essa abordagem, essa ligação»

(P1) «os conteúdos...não se pode modificar muito...nós é que temos que atualizar...O programa...não é o que vai fazer a diferença» (P2); «em termos de conteúdos...está um bocadinho desfasado da realidade...não tem ali nada relacionado com as TIC...Há programas de escrever música, de fazer instrumentais...E se isso estivesse no programa era...uma razão...para as escolas comprarem programas e para os alunos fazerem instrumentais» (P3); «está um bocadinho ultrapassado» (P4); «depende...do professor, essencialmente» (P5) «é preciso ir adaptando» (P6); «precisa de uma renovação...há muitos anos que nós falamos da música eletrónica e das novas abordagens...precisamos de...novos estilos» (P7); «naturalmente que a música muda, a sociedade muda e...o programa tem de ser constantemente adequado...os conteúdos...as propostas é que tem de ser adequadas, porque no fundo o cerne do programa não varia muito» (P8); «se pensarmos na realidade do ensino da música de cá, está desatualizado» (P9); «em relação à Madeira, acho que ele está atualizado; lá estão os conteúdos que já foram abordados no 1.º CEB» (P10); «acho que sim...propõe conteúdos de EM...transversais e, já está incluída a música eletrónica» (P12); «em determinados aspetos...está...desfasado da realidade» (P13); «dá-me a sensação que os conteúdos que eu dou hoje, são os que dava quando comecei a trabalhar há 26 anos...A única inovação foi a junção da regionalização do currículo há 4 anos» (P15); «professor pode atualizá-lo...é...no fundo...vamos escolher diversos temas que são mais atuais, vamos escolher métodos diferentes...um vídeo, um DVD interativo...mas...no fundo a base do programa é a mesma...acho que ele...continua a ser presente»; (P16); «essa atualização...tem de ser através da flexibilidade do currículo» (P17); «desde que estou cá...com a regionalização do currículo...fui sempre desenvolvendo, acrescentando novas músicas, novas melodias...foi criada a regionalização do currículo de EM e assim, tem sido atualizado constantemente» (P20); «no fazer música, na técnica...há uma lacuna...grande nessa parte...há um desnível...devíamos fazer mais música» (P21); «muitas vezes nós é que não arranjamos atividades pelo facto de não dominarmos bem certas ferramentas...e evitamos...O programa...penso que está bem» (P23); «em relação aos contextos regionais...não está...atualizado...o professor tem...de adaptar» (P25); «acho que sim, apesar de já ter alguns anos, a nível musical, aquilo é o básico...o professor pode trabalhar e pode avançar» (P26).

Aquelas respostas parecem evidenciar indicadores como (anexo II-2.2): abordagem depende do professor; parecer de que “aquilo é o básico” e o professor pode avançar para além dele; necessidade de atualização e adaptação para as aulas; noção de que não há nada relacionado com o PC, as TIC e a internet; está um pouco ultrapassado e depende do manual eleito; necessidade de renovação, de novas abordagens e estilos; necessidade de mudar para adequar, adequação essa que poderá passar pela opção de temas mais atuais e recursos distintos (DVD), através da introdução de novas músicas e novas melodias numa perspetiva de flexibilização do currículo; ideia de que os conteúdos e as propostas podem ser adequados, mas o seu cerne não varia muito, uma vez que “a base do programa é a mesma”; conteúdos desfasados da realidade, desconsiderando o panorama sociocultural; desatualizado em relação à realidade madeirense; necessidade de atualização da música “no fazer” (a própria música), na técnica”; opinião de que neste âmbito, a única inovação foi a regionalização do currículo; opinião de que o programa está bem assim, congregando as (três) áreas fundamentais para o desenvolvimento musical do aluno: audição, interpretação e composição.

O programa poderá ser visto «como um documento de orientação de atividades» (D’Hainaut, 1980: 20), cuja seleção de conteúdos deverá situar-se nos seguintes critérios: «servir os objetivos gerais e específicos (...); não conflitar com o universo cultural dos alunos; respeitar os níveis de maturidade (...) necessidades e motivações; compatibilizar o equilíbrio entre extensão e profundidade dos conteúdos; satisfazer simultaneamente exigências da atualidade (cultural, científica e tecnológica); responder às exigências do contexto sociocultural» (CRSE, 1987 I: 195). Destarte, as funções do programa são diversas, mudando de acordo com o modelo curricular, onde o papel atribuído ao professor está incluído. Esta ideia sustenta algumas noções referidas pelos professores, que situam mais ao seu nível as mudanças a operar no programa, ao referenciam uma maior incidência na prática e a atualização e adaptação aos contextos. Ressalve-se que neste âmbito, o recurso aos manuais não deve «esgotar por completo o programa» (Pacheco, 2001: 79), pois não existe nenhum manual que consiga responder à diversidade dos contextos, devendo, por isso mesmo, ser entendido como uma proposta de trabalho.

Analisamos, ainda, dois aspetos: a referência ao facto da realidade madeirense ser diferente da do resto do país (P9)¹⁰⁹, e a falta de domínio, pelo professor, de algumas ferramentas (P23). No que diz respeito ao primeiro caso, de facto de os conteúdos programáticos do 5.º ano terem já sido trabalhados, na sua maioria, no 1.º ciclo, exige do professor a capacidade repensar a sua prática curricular, numa perspetiva de inovação. No que diz respeito ao segundo, consideramos que é importante os professores dominarem ferramentas diversas no âmbito das TIC relacionadas com a música. Se considerarmos as experiências de muitos alunos a esse nível, das duas uma: ou o professor desenvolve competências para, no mínimo, orientar os alunos, ou então verá a sua tarefa dificultada. Neste contexto, a formação contínua e continuada, a par da inovação e da criatividade, são alternativas a considerar, em nosso entender.

9.4 – Alteração do programa

Sobre a necessidade de alteração do programa, através dos questionários obtivemos os seguintes dados:

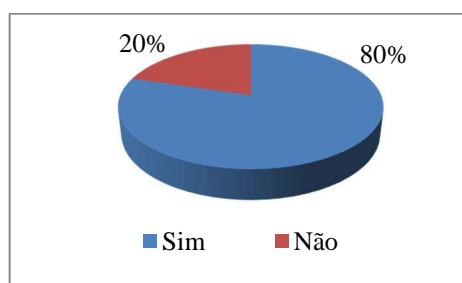


Gráfico 20 – Alteração do programa.

Conforme ilustra o gráfico, 80% dos respondentes diz que o programa precisa ser alterado e 20% não vê essa necessidade. Articulando com os dados já analisados sobre a classificação do programa, em que se deduziu que a maioria dos professores está satisfeita com este, aqui, uma maioria bastante significativa afirma ser necessário fazer alterações. Remetendo para os indicadores da resposta anterior, em que se verifica uma diversidade de opiniões acerca do programa face ao contexto sociocultural atual, podemos encontrar

¹⁰⁹ Considerando o apoio sistemático nas áreas artísticas durante o 1.º CEB, por um professor especialista.

o eco dos 80% dos professores inquiridos que sentem necessidade do programa ser alterado.

9.5 – Sugestões dos professores

Sobre o assunto, os professores entrevistados manifestaram: «incluía alguns itens relacionados com o modo de fazer música por computador...instrumentais, como escrever músicas...incluía (...) música contemporânea...incluía...exemplos de vários sites de música ligeira, música clássica, música do hip-hop, de vários géneros de música» (P3); «utilizar as novas tecnologias e adaptá-las às tradições e aos costumes» (P7); «já faço essas mudanças ao alterar e a desenvolver outras atividades que não constam no programa» (P9); «para a...história da música...o vídeo e o áudio são importantes...Quando eles estão a ver...ficam...atentos...introduzindo outros elementos da questão visual» (P11); «talvez arranjar uma base...criar uns conteúdos e conceitos que...acompanham sempre a música, e um grupo de outros conceitos e conteúdos que fosse...flexível» (P12); «a componente regional poderia ser um bocadinho mais valorizada...Porque nós depois temos o programa nacional...e a componente regional é a base...para se poder...desenvolver toda a outra parte...Se conseguirmos adaptar...não há necessidade de muitas...mudanças» (P13); «devemos fazer música...com instrumentos...o programa faz ao contrário...incute muita teoria e depois passa para a prática, mas muito pouco» (P14); «um programa novo...começava tudo do princípio...o que interessa é...partir da prática para a teoria» (P15); «apostar mais na...prática do que a componente teórica...O programa aborda determinados conteúdos teóricos...abstratos, que os miúdos muitas vezes têm dificuldade em entender...poderíamos suprimir determinadas coisas...apostava mais na exploração...e abordagem de alguns instrumentos» (P17); «pegar mais na parte da música tradicional...dar mais importância a certas regiões do país» (P18); «só mudaria a questão da carga horária semanal para os alunos terem mais tempo para praticar. Tenho abertura suficiente para gerir» (P19); «depende da escola...da flexibilidade... Porque...existe o programa mas a escola também tem alguma autonomia» (P21); «são tantas a alterar, modificar ou acrescentar...isso também tem a ver com os meios e até com a gestão...da escola (P22); «não mudava nada...se os manuais contemplassem mais...a vertente de como é que pomos o aluno a

compor...A...criação é uma das lacunas» (P23); «atualização às novas realidades, porque...as transformações culturais acontecem» (P25); «não vejo nada...é a base; a partir daí o professor gere» (P26).

Da análise a estas respostas, naquela subcategoria (anexo II-2.2), encontramos ideias como: inclusão de itens relacionados com o fazer da música por computador; utilização das novas tecnologias e sua adaptação aos costumes e tradições; importância do vídeo e do áudio na atualidade, pela consciência da atualização e adaptação às novas realidades e mudanças culturais; reconhecimento da necessidade de uma vertente mais prática, suprimindo certas abordagens, uma vez que incide mais teoria, com alguns conteúdos teóricos abstratos e difíceis para os alunos; apreensão da importância para as crianças em aliar a vertente prática à teórica; crença de que, nesta área, é importante partir das vivências, da prática para a teoria, num entendimento de valorização das vivências culturais e regionais; necessidade de orientação em relação ao modo de trabalhar os conteúdos; parecer de que devia haver conceitos e conteúdos mais flexíveis; opinião de que a componente regional/tradicional poderia ser mais valorizada, uma vez que é base; carga horária semanal; criação e composição pelos alunos; o programa deveria dar margem de manobra ao professor, essencial para uma gestão adequada às carências dos alunos; as alterações dependem da escola e da sua flexibilidade; reconhecimento da importância da adequação às novas realidades; o professor é quem deverá fazer essa gestão.

No seguimento da questão anterior, a grande maioria das ideias situa ao nível do professor a tarefa de gerir o programa, em função do que considera pertinente alterar no programa, nomeadamente, a aposta numa vertente mais prática, a utilização das TIC, a valorização das vivências do dia à dia, a flexibilidade dos conteúdos, uma maior aposta nas atividades de criação. De salientar também o papel da escola no âmbito da sua autonomia e da flexibilidade, ainda que «a flexibilidade na decisão sobre que objetivos educacionais a prosseguir, que estratégias de ensino usar (...) num determinado contexto, sendo, na nossa perspetiva, as questões mais importantes numa gestão curricular flexível, continue a ser considerada pelos professores demasiado difícil de planear e implementar» (Sousa, 2010: 12).

Um outro elemento a referir situa-se ao nível das orientações metodológicas, conforme referido pelo P5: «não dão muitas diretrizes de como...trabalhar... Dão...conteúdos... falta...sugerir, orientações de...como trabalhar aqueles conteúdos». Sendo, o programa «uma lista de matérias a ensinar, acompanhadas de instruções metodológicas» (D'Hainaut, 1980: 19), confirmadas na análise que fizemos aos programas, aquela sugestão (P5) chama a nossa atenção. No entanto, salvaguardamos que as orientações apresentadas no programa são sugestões de auxílio ao professor, muito pertinentes, em particular, para quem está em início de carreira. Em todo o caso, cabe ao professor estudar o seu contexto de trabalho e procurar as melhores estratégias para ensinar e fazer aprender. Neste âmbito, o trabalho colaborativo entre docentes, pelas partilhas de experiências que proporciona, poderá ser uma verdadeira ajuda naquele sentido.

No que se refere à carga horária (P19), nos 2.º e 3.º CEB a gestão dos tempos letivos (atualmente 90'm ou dois blocos de 45'm) declarados nos planos curriculares é, segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001, uma das competências da escola, pelo que, cabe a esta tal gestão.

No que se refere à ideia proferida pelo P13, e de acordo com a posição Pacheco (1995), referenciada no ponto 1.3.1 do III capítulo deste documento, as componentes regionais e locais no currículo poderão ocorrer a vários níveis: tanto ao nível da inovação e alteração curricular, quanto em termos de enriquecimento do currículo e área de projeto.

Ainda no campo que temos vindo a falar, através dos questionários recolhemos, entre outras, as seguintes sugestões: revisão dos conteúdos; redução da quantidade; adaptação à realidade contemporânea; maior envolvimento dos alunos na criação do programa; integração das TIC, de programas de música para as aulas e sites; supressão de algumas matérias; interação com novos estilos musicais; abordagem às instituições culturais; adequação dos conteúdos a cada região; maior coerência com as perspetivas dos alunos; maior articulação entre os vários ciclos.

Face às diversas ideias expostas, todas elas com algum sentido, em nosso entendimento, porque traduzem os sentimentos dos professores, evidenciamos a proposta da necessidade de uma maior articulação entre os vários ciclos. Esta problemática é abordada no

enquadramento teórico e referenciada em vários momentos pelos entrevistados, ao mencionarem a discrepância entre a realidade madeirense e a do resto do país, no que respeita às competências e conhecimentos musicais dos alunos no final do 1.º CEB. De facto, após um percurso de prática e vivência artística naquele ciclo, espera-o no 5.º ano, um programa que não se ajusta ao seu nível de desenvolvimento. Neste contexto, o papel e a capacidade do professor na gestão do programa ganha particular relevo, sendo neste âmbito, uma oportunidade para outras abordagens, inclusive para concretizar algumas das sugestões dos professores.

10 - Projeto Regionalização do currículo de educação musical no 2.º CEB

CATEGORIA/SUB CATEGORIAS	DEFINIÇÕES	FONTES
10 - Projeto Regionalização do currículo de educação musical no 2.º CEB	Modos de entendimento do projeto RCEM	Entrevistas Questionários Planificações anuais
10.1- Conceito de regionalização	Ideias sobre a regionalização/regionalização do currículo	
10.2- Regionalização do currículo		
10.3- Sentido da regionalização do currículo		
10.4- Projeto RCEM	Questões relacionadas com o projeto Regionalização do currículo de educação musical, em relação ao seu entendimento, implicações, materiais e formação inerentes	
10.4.1- Opinião sobre o projeto		
10.4.2- Implicações do projeto na prática docente		
10.4.3- Dificuldades na implementação		
10.4.4- Materiais didáticos no âmbito do projeto		
10.4.5- Gestão desse material		
10.4.6- Materiais utilizados		
10.5- Formação contínua		
10.5.1- Formação no âmbito do projeto		
10.5.2- Entendimento da formação que possui		
10.5.3- Frequência de formação no campo		
10.5.4- Áreas a desenvolver em contexto de formação contínua		
10.6- Atitude dos professores face ao projeto	Reações dos professores perante o projeto RCEM	

Tabela 11 – Categorias e subcategorias de análise.

10.1 – Conceito de regionalização

Através das entrevistas, foi possível recolher as seguintes conceções de regionalização: «tudo o que existe numa região» (P1); «é cada região querer autonomia “para fazer o que quer” em relação à educação, à política» (P2); «tudo o que se passa dentro de uma região. A música, a cultura, a gastronomia...tudo o que tenha a ver com aquela região» (P4); «em termos regionais é algo que é nosso, objetos...com que nos identifiquemos» (P6); «local específico com questões...específicas, quer culturais, quer físicas, quer políticas» (P8); «se circunscrever...a uma região» (P9); «determinado espaço físico e geográfico...tem a ver com a...identidade social e cultural» (P11); «conhecimento de uma determina região...as questões políticas irem ao encontro das pessoas dessa região» (P12); «características de um...local» (P13); «dar ênfase às coisas da terra, de um local geográfico» (P14); «daquilo que é nosso, subscrevendo uma região» (P15); «necessidade de adaptar e gerir as coisas de acordo com as necessidades, as vivências, as experiências de cada região» (P16); «uma parte de um todo...há um todo regional...circunscrito...a uma região» (P17); «é o país...ser dividido» (P18); «a regionalização pode ser vista sob várias aspetos...administrativo, político, cultural, histórico» (P19); «espaço delimitado, pela cultura e que...se pode...fragmentar...em termos governamentais e jurídicos» (P20); «algo que é específico daquela região, daquela zona» (P23); «é levar em consideração, nas decisões políticas, as necessidades e os sentimentos da população de uma região» (P24); «descentralização» (P25); «tem a ver...com uma...região. O Estado dá a uma...região um certo poder, deixar de ser...tão centrado...esse poder...As regiões possam gerir de acordo com os seus interesses» (P26).

Estamos, assim, perante conceções de regionalização que expressam (anexo II-2.2): tudo o que existe e que tenha a ver com uma dada região ou local, com as características; local com especificidades culturais, físicas e políticas; algo com que nos identificamos ao nível social e cultural; espaço que se pode fragmentar em termos governamentais e jurídicos numa perspetiva de descentralização do poder, contribuindo para que as regiões possam gerir de acordo com os seus interesses; adaptação e gestão considerando as decisões políticas, as carências, experiências e sentimentos da população de uma região;

autonomia sob diversos aspetos: político, administrativo, histórico e cultural; tentativa de preservar as nossas tradições, a nossa economia.

Através dos questionários, também recolhemos ideias que vão no sentido das ideias expostas (anexo II-4). Reforçamos outros indicadores como: preservação e desenvolvimento de uma região; cultura de um povo, com identidade própria; conhecimento, preservação e desenvolvimento de ações referentes à música regional; defesa, valorização dos hábitos, e cultura de uma região; reservação, divulgação e implementação do que é regional; organização de um território dentro de um Estado; consideração das particularidades de uma região nas decisões; área geográfica dotada de autonomia; transformação de algo global em regional; criação de algo de novo; projeto no qual se trabalham temas de uma região.

Face ao estendal de indicadores, depreende-se uma ideia generalizada que circunscreve a conceção de regionalização a um espaço que não se fica só pelo físico; a sua cultura, as suas tradições e os seus valores são também referidos como forma de identidade própria daquele espaço específico. Como relatou o P19, «ninguém sente a realidade, como as pessoas que vivem na sua região». O conceito de regionalização constitui, de igual modo, um meio para a preservação da cultura local, onde o papel da autonomia em toda esta gestão ganha particular relevo, numa perspetiva de descentralização.

Todas estas ideias convergem para um conceito de regionalização que se situa ao nível do local, com as suas características particulares e implicações inerentes. No seguimento das opiniões expressas, recordamos Barroso (2000), para quem falar de territorialização, no que respeita aos sistemas educativos, implica considerar algumas inovações na planificação e na gestão das políticas educativas, conduzindo à afirmação dos poderes periféricos, à valorização do papel dos agentes locais e à indispensável contextualização da ação política. Não obstante, convém reforçar que em termos de autonomia curricular, o Estado terá sempre de assumir o peso e a responsabilidade daquilo que designa de estrutura básica orientadora. Entendemos com Sacristán (2000) que a congruência e a consistência de um currículo, situado ao nível da escolaridade obrigatória, dependem de uma estrutura básica de objetivos e conteúdos.

10.2 – Regionalização do currículo

Para os entrevistados, falar de regionalização do currículo implica: «incluir no currículo nacional as tradições de cada região» (P1); «pegar no currículo...e tentar adaptá-lo a uma determinada região....A 100% regional...não! Mas...Deixar espaço para haver a tal autonomia nas escolas e nas regiões» (P4); «valorização...é nós conhecermos e dar a conhecer aos nossos alunos, para que...tenham...conhecimento daquilo que é seu, do que tem a ver com a região» (P7); «exploração das características locais a nível curricular» (P8); «é organizar um currículo com temas referentes a uma região» (P9); «plano de estudos em que...estejam presentes...características de uma determinada região» (P10); «regionalização...é...pegar no currículo, ver quais são os conteúdos desse currículo...ver que material regional existe...que possa ir ao encontro daquele conteúdo» (P13); «aquilo que se deve dar no ensino...ligado ao que se faz na terra» (P 14); «adaptar o currículo...à nossa cultura» (P15); «aproveitar o que é local para adaptar o currículo» (P17); «agarrar o currículo nacional e adaptá-lo à nossa Região» (P18); «é a integração dos elementos...valores musicais mais importantes que têm de ser preservados...fazendo uma ligação...com o currículo a nível nacional» (P19); «introduzir num currículo base...linhas da cultura local» (P20); «é o currículo ser regionalizado! A 100%, não» (P22); «é pegar em conteúdos dessa região que possam ser integrados no currículo, mas não...100%» (P23); «adaptar partes do currículo de modo a que ele considere as tradições culturais dessa região» (P24); «descentralização no sentido de que o currículo e os programas... é a adaptação desses...conteúdos e competências à realidade local, regional» (P25); «fazer um currículo apenas com o que tem a ver com a região» (P26).

Aqui, parecer-nos que regionalizar o currículo compreende (anexo II-2.2): eleger no currículo conteúdos, materiais e estratégias que atendam ao que é regional, mas não a 100%; o que deve ser ensinado, relacionado com o que se faz na terra; incluir no currículo nacional/base as tradições de cada região com a cultura local, ou seja, integrar “elementos e musicais” importantes a preservar, trabalhados em articulação com o currículo nacional; adaptar o currículo a uma determinada região; adaptar o currículo à nossa cultura; plano de estudos que pondere as características de uma região; independência dada às regiões no sentido de poder decidir; dar espaço à autonomia das escolas e das regiões; parecer de

que o saber da nossa região facilita uma melhor compreensão das outras; currículo unicamente com conteúdos da região.

Face ao exposto, apuramos que para os entrevistados, regionalizar o currículo passa, essencialmente, pela inclusão de componentes da cultura e tradição locais no currículo, numa perspetiva de adaptação curricular. Esta ideia de adaptação vem dar consistência às opiniões de que: “a 100%, não!”. Salientamos a ideia de um entrevistado, para quem regionalizar o currículo é «fazer um currículo apenas com o que tem a ver com a região» (P26), expressando uma visão contrária aos restantes respondentes.

Estamos com Sousa, quando afirma: «a centralização favorece a uniformidade, na medida em que quem decide sobre o currículo a nível nacional não está em posição de garantir que essa decisão se traduza na resposta adequada às necessidades específicas de cada região, escola e aluno, na medida em que requer um conhecimento direto dessa necessidade, só pode ser garantida por decisores curriculares posicionados na proximidade das realidades locais» (Sousa, 2010, 13-14). Ainda, que, no que respeita à regionalização curricular e considerando o que tem sido produzido no campo do currículo, «será muito difícil caminharmos para uma total autonomia curricular» (Morgado, 2000: 109).

A ideia da regionalização curricular não é uma tarefa fácil, uma vez que em Portugal prevalece uma lógica centralizadora, ainda que diluída nos discursos dominantes. Na verdade, «estamos perante um Ministério da Educação que descentraliza no plano do discurso, mas que impõe os seus critérios no plano da prática, sobretudo nas questões mais diretamente relacionadas ao conhecimento e à avaliação» (Morgado, 2000a: 170).

Deste modo, a adaptação curricular parece ser, para alguns dos entrevistados, o nível em que se situam as suas convicções no que se refere à ideia de regionalização do currículo, reforçando o papel das escolas e dos professores como decisores curriculares. No entanto, não podemos esquecer que «as escolas têm toda uma tradição de funcionamento organizativo e curricular rígido e os professores têm uma cultura que funciona na tal lógica de execução e não de decisão. Por em prática uma lógica de decisão, significa criar formas de trabalhar de outra maneira, significa que os conselhos de turma terão de

trabalhar em conjunto, que terá de haver um campo de decisão que é partilhado e que é avaliado e verificado» (Roldão, 2000: 20). A autora chama a tenção para a importância dos professores refletirem sobre esta tendência de mudança, pois independentemente das regulamentações, «as tendências previsíveis vão no sentido de uma maior gestão contextual, de um aumento de poder de decisão das escolas» (ibidem: 21). Ora, é precisamente esta deslocação dos centros de decisão curricular para o local, em relevo durante a década de 90, acompanhada por fortes tendências de territorialização das funções educativas, que ganha espaço a ideia de regionalização do currículo.

10.3 – Sentido da regionalização do currículo

Sobre o sentido que os professores atribuem à regionalização do currículo, as entrevistas revelaram: «faz todo o sentido...mas a 100% por cento...Devia haver maior percentagem para o CN» (P1); «a 100% não, porque...estamos a limitar os conhecimentos dos alunos» (P2); «não a 100%...há que ter...uma visão...do país...deve haver mais tempo, mais espaço e aprofundar mais o que diz respeito há nossa região» (P3); «penso que sim...seria importante fazer...um currículo novo» (P4), «é importante...haver uma uniformização em que os alunos consigam perceber, sentir e estudar toda a sua região e conhecer o local onde estão inseridos... mas...não a 100%» (P5); «faz sentido...a valorização patrimonial...é importantíssima» (P7); «a 100%, não...É preciso sair do local para entender o global...pertencemos a um país e se estamos a centrar tudo na região...estamos a nos isolar do resto» (P8); «sim. Através dessa regionalização os alunos têm em primeiro lugar o conhecimento das suas próprias raízes, e só depois das dos outros...vão ter acesso àquilo que os identifica, a sua identidade» (P10), «sim, faz todo o sentido a 100%. Tem a ver com a nossa identidade...a nossa cultura, o nosso património cultural» (P11); «faz sentido...mas sem exagerar...Devemos sensibilizar...é a nossa identidade» (P14); «sim, mas a 100%, não» (P15); «faz sentido...mas a 100%, não...dar ao aluno também uma visão global...cada vez mais é necessária...pertencemos a um país que pertence a uma Europa e que pertence ao Mundo e isso tudo é necessário para o aluno ter a perceção dessa dimensão. É o que se chama “glocalização» (P17); «os professores devem ser autónomos...decidirem se querem ou não querem...aplicar...Agora, que é para desenvolver, é... cabe ao professor, no âmbito da autonomia e da gestão que dispõe»

(P18); «não a 100%...não pode haver só um currículo para a região...As culturas também não são assim tão diferentes. Tem de haver uma linha geral e depois...inserir linhas regionais» (P20); «dar a conhecer o meio e investigar...faz todo o sentido. A autonomia das escolas deve contemplar esses pontos» (P21); «sim, para preservar a identidade...da região» (P24); «faz todo o sentido...os professores têm de ter ferramentas para poderem fazer isso; porque muitas vezes...não estão...preparados...Mas a 100%,..não...Cada vez mais nós vivemos numa sociedade global» (P25).

A análise de conteúdo a estas respostas (anexo II-2.2) parece indicar: sim, mas não a 100%, uma vez que o currículo só para a região traduziria um saber limitado, excluindo “o que faz parte do resto do país”; parecer que, no entanto, o entendimento desta dimensão é essencial para o aluno; precisão de “linhas gerais” e só depois das “linhas regionais”; visão de que os alunos devem ter um saber geral; faz sentido para preservar a identidade da população da região, para os alunos perceberem a sua região, o local onde estão inseridos, numa perspetiva de valorização patrimonial; os alunos devem conhecer um pouco de tudo e alargar os seus saberes também na abertura a outras culturas e aos novos alunos; opinião de que devem conhecer primeiro as suas raízes, mas também é importante conhecer os outros – trata-se de partir do local para o global, cada vez mais importante, pela sociedade em que vivemos; é a “glocalização” – faz todo o sentido a 100%, uma vez que tem a ver com a nossa identidade; parecer de que era importante reformar o currículo – fazer um novo; parecer de que neste âmbito, a autonomia e a gestão do professor é fundamental; convicção de que a este compete as decisões inerentes à sua aplicação ou não; crença, porém, de que precisam de formação e de ferramentas para o poderem fazer. Realçamos ainda: faz todo o sentido a 100%, uma vez que tem a ver com a nossa identidade (P11). Provavelmente, esta posição tem a ver com o facto de este professor conhecer a diversidade e a abrangência do património imaterial madeirense, que seria mais do que suficiente para desenvolver um currículo apenas com conteúdos regionais.

Numa visão mais abrangente, através do questionário, os professores situaram do seguinte modo, a importância da regionalização do currículo:

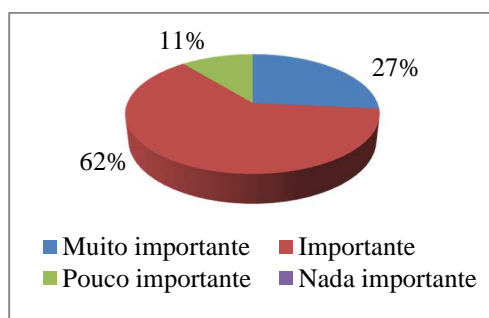


Gráfico 21 - Importância da regionalização do currículo.

Como ilustra o gráfico, 27% dos respondentes consideram muito importante regionalizar o currículo, 62%, diz que é importante e 11%, refere que é pouco importante. Para a maioria, é importante regionalizar o currículo, o que vem reforçar as opiniões recolhidas através das entrevistas expostas acima. Aqui, ressaltamos o reconhecimento do sentido da regionalização, mas não a 100%, referido pela grande maioria dos entrevistados.

Partindo da ideia generalizada de que regionalizar a 100%, não, entendemos esta visão no sentido em que «todos os jovens devem partilhar um currículo comum – uma educação geral – que os ligue a outros, a um nível nacional, numa experiência partilhada, com ideias consideradas de grande importância» (Beane, 2002: 23), considerando o currículo oficial o núcleo duro promotor das aprendizagens capitais à formação de todos os indivíduos. Todavia, uma resposta eficaz às questões emergentes, requer uma planificação a nível local, obrigando a uma construção curricular contextualizada.

Enfatiza-se, deste modo, um trabalho que não se limite às prescrições ministeriais, mas que exige uma prática interativa que atenda à realidade local. A propósito daquele núcleo duro, Sousa diz: «terá o professor de acrescentar (...) um novo espaço de desenvolvimento curricular, onde haja lugar para o diálogo entre as diversas culturas de que os alunos são portadores» (Sousa, 2004: 137). Na visão da autora, esta aproximação com os diversos territórios de pertença e referência sociocultural dos alunos, poderá ser o meio através do qual os alunos melhor apropriarão os saberes e as atitudes que a escola pretende garantir.

10.4 – Projeto Regionalização do currículo de educação musical

10.4.1 – Opinião sobre o projeto

Sobre aquele projeto, os entrevistados opinaram: «é importante para preservar a cultura...transmitir aos alunos...para não perderem essas tradições» (P1); «dá-me a sensação que...estavam a querer regionalizar...se calhar está a dar pouca importância ao restante currículo» (P2); «é bastante abrangente...fala dos vários tipos de música, do folclore, das bandas, dos compositores madeirenses, das características e evolução dos nossos instrumentos ao longo do tempo; fala de coisas bastante interessantes...acho que ...importante» (P3); «acho que tem muito valor...porque permite que os alunos conheçam pormenorizadamente todo o seu património regional» (P5); «precisa de ser melhorado. Como implementação, há aquele receio que tinha de ser à força» (P6); «é importante, porque nos permite conhecer...o...nosso património...e dar a conhecer o que é dos outros...preservar e conhecer» (P7); «está bem elaborado. Dá-nos margem de manobra...O que existe...é um conjunto de propostas que devem de ser exploradas» (P8); «foi bom para se começar a trabalhar de modo organizado o que diz respeito à região» (P9); «foi uma ideia excelente...o que conhecia eram as bandas municipais» (P12); «veio formalizar e obrigar os professores a trabalharem o regional...veio sistematizar até para os novos colegas que vêm do continente» (P13); «está bem...Dão-nos um número de atividades mas não há nenhuma que seja obrigatória» (P15); «É como se trabalhássemos um módulo dentro do currículo...o projeto está em constante evolução...há que ir adaptá-lo» (P16); «acho que abrange os pontos essenciais da música tradicional. Falando da componente ligeira, das bandas, acho que neste momento há uma evolução...estão até enquadrados ao nível nacional...é claro que não se pode falar só da música tradicional» (P19); «é muito bom porque é um guia» (P22); «Acho que é válido nos moldes em que está feito...Lamento...que tenha sido necessário haver um documento para implementar um projeto, para que as pessoas abordassem estas temáticas» (P23); «tem sido importante para que os alunos passem a conhecer, de uma forma mais coesa, a música da região» (P24); «faz todo o sentido, na medida...o grande problema...é a questão...em relação à formação de professores e acho que isso é um meio, um auxílio importante» (P25).

As ideias expressas parecem indicar (anexo II-2.2): importância para a preservação da cultura e para a transmissão aos alunos, evitando que as tradições se percam; sensação de

se querer regionalizar demais o currículo, preterindo o restante; projeto “bastante abrangente” - os tipos de música, o folclore, as bandas, compositores, as características e evolução dos instrumentos são alguns dos aspetos abordados; parecer de que “está muito bem elaborado” e dá “margem de manobra”; é importante porque possibilita o conhecimento do nosso património; noção de que “foi bom” para se iniciar um trabalho organizado sobre a região; ideia de que “está bem”, pois consente um número de ações sem obrigatoriedade; trata-se antes de “um conjunto de propostas que devem ser exploradas”; ideia de que o currículo nacional já contempla isso, no entanto, nem todos o fazem; abrange os pontos essenciais da música tradicional; noção de que sobre a música ligeira, há uma evolução a nível regional, registando-se um reconhecimento da mesma a nível nacional; livro de apoio ao projeto visto como um guia; parecer de que o projeto está em constante evolução; opinião de que ele vai sendo adaptado consoante as necessidades; ideia de que precisa ser melhorado e no que toca à implementação, não deve ser forçada; parecer de que o grande problema na sua aplicação reside na formação dos professores; lamento da necessidade de um documento para a sua implementação; trata-se de “uma ideia excelente” que veio obrigar os professores a trabalharem o que é regional.

Perante este rol de ideias, sentimos que a grande maioria dos respondentes tem uma opinião positiva do projeto, opinião esta, que se fundamenta no facto deste sistematizar elementos da cultura musical madeirense, servindo de orientação aos professores relativamente aos saberes a transmitir aos alunos nesse campo. Por outro lado, a sua abrangência em termos de géneros, estilos e associações, contribui para o alargamento do conhecimento do professor.

Por outro lado, o reconhecimento de que está em permanente evolução, vem enquadrar as diversas edições que precederam a edição do primeiro livro - *Regionalização do currículo de Educação Musical no 2.º CEB*, conforme referido na fundamentação teórica. Aliás, a todos os professores foi solicitado que dessem o seu contributo¹¹⁰, sugerindo outros temas e atividades e que foram consideradas na edição do CDrom, 4 anos após a implementação do projeto. Também a ideia de que as atividades a desenvolver não têm de se cingir obrigatoriamente às propostas daquele livro, vem responsabilizar o professor

¹¹⁰ Através de inquérito aplicado no final de cada ano letivo.

no que toca à decisão curricular, constituindo um espaço para o exercício da sua autonomia.

Sobre a mesma questão, o questionário revelou:

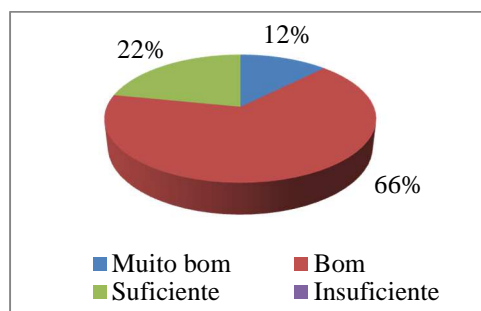


Gráfico 22 – Opinião sobre o projeto RCEM.

Segundo aqueles dados, 12% classifica o projeto de muito bom, 66% de bom e 22% dos respondentes considera-o suficiente. Da análise às justificações dos professores sobre aquelas opções (anexo II-4), registamos ideias que complementam as acima expostas: complemento do currículo nacional; desperta e sensibiliza os docentes para a perda, a desvalorização do património; permite manter vivas as tradições, cumprindo os objetivos da disciplina; reforça a identidade; possibilidade de criação de material de apoio ao professor, contribui para a qualidade da educação artística na Madeira; ajuda na estruturação da mentalidade e da sociedade a nível cultural; reconhecimento de boas propostas nos dois livros referentes ao projeto; adequação das atividades à faixa etária; oficialização dessas práticas; carência de arranjos musicais mais apelativos; desadequação de algumas tonalidades em algumas peças; possibilidade de melhoria ao nível da investigação, para uma melhor compreensão; ambicioso, embora dificultado pela falta de instrumentos e materiais para a prática; falta de formação em determinadas áreas; necessidade de maior diversidade de formação; ideia de que não estamos a regionalizar mas a integrar conteúdos do património regional; desenvolvimento de algumas propostas de trabalho prejudicado pela obrigatoriedade; noção do dever da valorização e apoio por parte pelos docentes.

No que se refere à obrigatoriedade, não compreendemos de que modo esta poderá prejudicar outras abordagens, uma vez que o projeto abrange apenas 30% do currículo, segundo indicação do então Secretário Regional de Educação, conforme referido na 1.^a

parte do presente trabalho. Por outro lado, pensamos que esta ideia não faz muito sentido, porque quando se fala em conceitos e conteúdos, no que diz respeito à música, são, maioritariamente, transversais a todos os géneros e estilos musicais¹¹¹.

Um outro aspeto apreciado através dos questionários, foi a noção de que não estamos a regionalizar mas a integrar conteúdos do património regional. De facto, ainda que o projeto tenha a designação de *Regionalização do currículo*, o objetivo é a valorização de componentes da cultura regional e local no currículo em 30%, conforme definido superiormente.

10.4.2 – Implicações do projeto na prática docente

No que refere às implicações do projeto na prática docente, as entrevistas elucidaram: «permitiu-me, como não sou de cá, estar mais dentro das culturas regionais» (P1); «é mais uma ajuda...mais material, dicas, para nós darmos mais música da nossa terra; há o livro que nos ajuda...sugestões nesse livro, há CD's que nos trazem informação que já está trabalhada...tratada» (P3); «sendo eu...continental...se não tivesse apoio de um manual...teria de estudar essa vertente...foi uma mais-valia» (P4); «dou muita importância...sempre que possível...tento...trabalhar músicas regionais para que os alunos consigam perceber melhor todo o seu contexto e a cultura local» (P5); «eu já trabalhava alguma coisa, mas...foi uma ajuda» (P6); «tinha conhecimentos, mas não conhecimentos específicos...permitiu conhecer e adaptar; foi um ponto de partida para novas abordagens» (P7); «é uma base de trabalho... se está lá uma dada atividade, posso substituir...Sinto-me com autonomia para isso» (P8); «ajuda na planificação...orienta nos temas e sistematiza alguns dos assuntos no âmbito da região. Há temas que já trazem informações...pesquisadas» (P9); «o livro não tem só atividades; tem contextualização, história...isso...é muito importante. É uma boa ferramenta pedagógica» (P10); «total importância. Ele é o responsável pela mudança na minha escola...Para além disso, pôs à nossa disposição o CID, pôe-nos à disposição músicos, agrupamentos, o...livro da Regionalização ...CD's, DVDs; faculta-nos...toda essa documentação» (P12); «é um livro de apoio...vou lá buscar ideias...Foi importante» (P15); «no passado, eu trabalhava

¹¹¹ Por exemplo, a Forma, pode ser trabalhada com qualquer género musical.

a música madeirense...sem ligação; o livro é um...apoio, é uma forma de nos orientar e ajudar...Não quer dizer que seja seguido...à letra...é um complemento» (P16); «ajudou imenso, principalmente para trazer exemplos novos, materiais novos, para dar mais possibilidades de abordagens» (P17); «muito importante...eu consegui facilmente adaptar às minhas aulas...aproveitando e fazendo...as minhas correções» (P18); «importante...é a preservação dos valores culturais» (P19); «os manuais que eu adquiri...se eu não tivesse aquele apoio ia ser mais complicado para mim» (P22); «veio valorizar aquilo que é nosso...preservar também» (P23); «é a falta de formação pedagógica...no caso específico dos professores de EM...fazia sentido... apostar na formação...só faz sentido o projeto por essa componente» (P25); «muita importância...Está ali uma orientação...atividades disponibilizadas que são uma opção...depois...gerimos...Se não tivéssemos essa base, apesar de sabermos que...temos algum conhecimento a nível geral...tendo...um currículo feito na região, é uma base» (P26).

A nosso ver, a análise a estes discursos, naquela subcategoria (anexo II-2.2) aponta: trata-se da disponibilização de atividades que são uma opção para o professor, uma base de trabalho a partir da qual vai trabalhar os conteúdos, ou seja, um ponto de partida para novas abordagens e novos conhecimentos; uma ajuda na planificação, na sistematização de temas de âmbito regional; ajuda com a sugestão de atividades e motivação dos alunos para certos assuntos; reconhecimento de que o livro é “uma boa ferramenta pedagógica”; uma mais-valia” para os professores que não são de cá; permitiu a estes, estarem mais dentro das culturas regionais, ainda que o professor tenha autonomia para fazer adaptações; importante para a aquisição de novos materiais, formações; importante para o (re) conhecimento das raízes, preservação e valorização da cultura, dos valores culturais; é responsável pela mudança na escola”; ideia de que o maior interesse é dar a conhecer o que existe a nível regional; reconhecimento de que é útil que o aluno saiba o que há na sua região; reconhecimento de que, neste âmbito, a formação e a partilha são essenciais.

Assim, depreende-se que a maioria dos professores reconhece a utilidade do projeto para a sua prática, tanto como ponto de partida para outras abordagens, quanto na sistematização das atividades. Esta utilidade traduz-se na possibilidade de aquisição de

matérias, na orientação das atividades a desenvolver, na revalorização e preservação das raízes, e da cultura regional e local. Representa, ainda, um bom apoio aos docentes que não são madeirenses, quer pela informação que lhes faculta, quer pela orientação da planificação das atividades.

10.4.3 – Dificuldades na implementação

Em relação às dificuldades, foi-nos revelado: «no início, sim porque... não conhecia muita coisa... Não poderia dar a conhecer aos alunos sem eu conhecer» (P1); «no início, sim... eu fazia o livro quase todo, o que nem sempre se adequava às turmas» (P2); «sim algumas... com as turmas que não aderem tão facilmente à música tradicional... Uma das sugestões... é ...fazermos a ligação com os grupos ou trazer pessoas à escola... eu gostava... mas isso implica a escola convidar, e todo um processo burocrático... não é muito fácil» (P3); «um bocadinho... Não sabia bem o que é que se pretendia com o projeto... Depois, comecei a perceber a importância das canções madeirenses... da tradição madeirense... comecei a perceber o porquê» (P4); «senti e continuo a sentir, mas estou convencida que à medida que o tempo vai passando as coisas vão melhorar» (P5); «para além do tempo que é necessário... penso... como é que eu vou dar se só tenho este livro? Existe um CD... é uma ajuda» (P6); «não...! Tive um grande apoio e... fiquei a conhecer algumas coisas... história... património» (P7); «não senti dificuldades» (P8); «inicialmente, sim, mas com o decorrer dos anos foram sendo editados vários recursos pedagógicos que ajudam» (P9); «no início sim, porque só tinha aquele manual... hoje... há vários» (P10); «no início senti... porque não conhecia... Conhecia... o bailinho da Madeira. Não... sabia que era um património tão vasto» (P11); «agora já não» (P14); «é complexo pela... falta de tempo... Conseguimos fazer os tais 30%» (P16); «falta de tempo para conseguirmos fazer 30% do currículo regional... às vezes é difícil» (P17); «não!... Estivemos uma semana... com uma formação... foi muito útil» (P18); «houve algumas... uma adaptação da minha parte... Na aplicação... numas atividades resultou, noutras não resultou tão bem» (P21); «a dificuldade foi mais na escolha dos materiais e das atividades, não tanto a implementar» (P26).

Dadas estas respostas, inferimos as seguintes ideias (anexo II-2.2): algumas dificuldades no início por desconhecimento, resultando na necessidade de pesquisar; dificuldades pelo facto de “fazer o livro todo” o que nem sempre se adequava às turmas; dificuldades com turmas que não aderem facilmente à música tradicional, sendo necessário um trabalho de motivação e sensibilização; reconhecimento de dificuldades no desenvolvimento de algumas atividades; dificuldades pela burocracia inerente; dificuldades decorrentes do facto de só ter apenas aquele livro; entendimento do livro da regionalização como uma orientação; dificuldades em termos de adaptação pessoal e de aplicação, ultrapassadas com o tempo; ideia de que com o correr dos anos foram editados recursos pedagógicos que ajudam; dificuldades na escolha, dentro daquele currículo, das ações adequadas aos alunos; dificuldade na escolha de materiais e atividades; dificuldades porque “não sabia bem o que se pretendia com o projeto; desconhecimento de um património tão vasto; dificuldade ao nível na gestão do tempo para o cumprimento dos 30%; falta de apoio; opinião de que “as dificuldades estão quando não chega à fonte” – às crianças; sem dificuldade por possui imensos saberes; ideia que não sentiu grandes dificuldades por poder adaptar as atividades à ação; parecer de que está tudo lá especificado (atividades e estratégias) é só explorar; sem dificuldades, considerando a utilidade da formação frequentada; dificuldades em termos de espaço físico.

Considerando a exposição, pensamos que as dificuldades assinaladas são legítimas num projeto desta natureza. Evidenciamos as dificuldades iniciais, nos primeiros tempos, que foram sendo ultrapassadas com o desenvolvimento do projeto, como ilustra um dos testemunhos: «no início, sim porque...não conhecia muita coisa...Não poderia dar a conhecer aos alunos sem eu conhecer» (P1)

Assinalamos, também, a referência ao desconhecimento dos objetivos do projeto e da vastidão da cultura local, traduzida no património. Evidentemente que ainda que tenha sido ministrada formação no âmbito do projeto, quer aquando da publicação do livro de apoio, quer nos anos letivos seguintes, por razões que desconhecemos, alguns professores podem não ter frequentado aquelas formações, inicialmente, de cariz obrigatório. De qualquer modo, havendo um coordenador do projeto que se desloca às escolas, programa e orienta conferências para os alunos (como referenciado na fundamentação teórica) pensamos que houve oportunidade para clarificar os objetivos do projeto.

No que concerne ao desconhecimento da extensão do património imaterial madeirense, somos de opinião que este projeto veio aguçar curiosidades e avivar consciências no que respeita à cultura madeirense, em particular, no que se refere à música, como referiam alguns professores: «fiquei a conhecer algumas coisas... história...património (P7); «conhecia...o bailinho da Madeira. Não...sabia que era um património tão vasto» (P11).

Ainda um último aspeto a referir, a falta de tempo para desenvolver 30% do currículo com elementos do património, que é o mesmo que dizer, implementar o projeto. Ora, 30% do currículo não significa por em prática todas as atividades do livro. O que aconteceu foi que nalguns casos (P2; P6; P26), os professores sentiram dificuldade em selecionar as atividades a desenvolver e os materiais a utilizar, o que vem reforçar, uma vez mais, as potencialidades do trabalho inter pares.

10.4.4 – Materiais didáticos

Relativamente ao conhecimento de materiais didáticos recorrentes do projeto RCEM, os questionários revelaram:

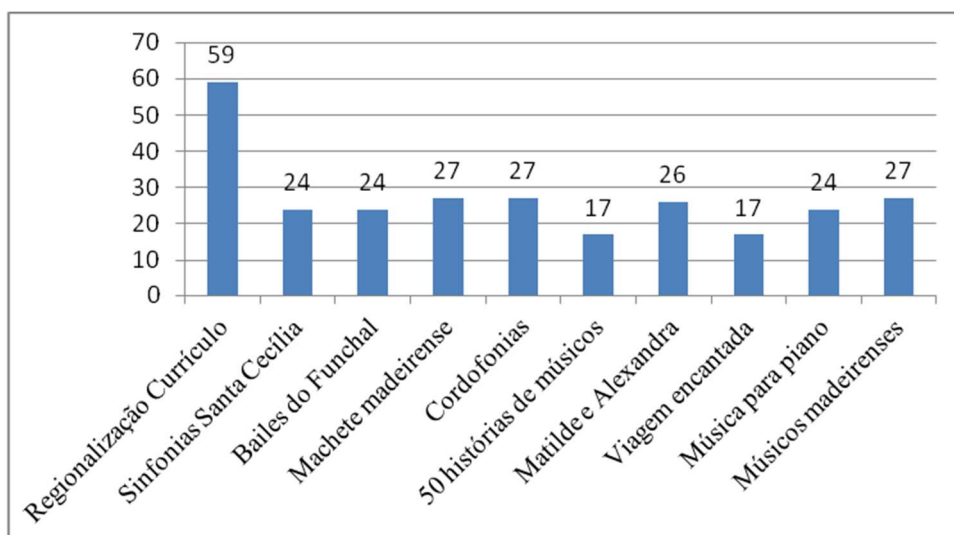


Gráfico 23 – Materiais conhecidos no âmbito do projeto RCEM.

Pelas indicações, os professores mostram ter conhecimento de diversos materiais, todos decorrentes da implementação do projeto, após a apresentação do livro *Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico* - mencionado várias vezes neste trabalho – sinalizado no gráfico de “Regionalização do currículo”. De salientar que este representa o recurso mais conhecido. No entanto, pensamos que aquele número – 59 – não traduz a realidade, uma vez que todos os docentes a exercer a disciplina tiveram acesso a um exemplar daquele livro, o que nos leva a pensar que não foi assinalado por esquecimento. Verificamos, ainda, que os materiais menos conhecidos são as obras *50 Histórias de músicos* e *Viagem encantada*.

Estes resultados surpreendem-nos pelo facto de todas daquelas obras terem sido enviadas para todas as escolas do 2.º CEB, ainda que o facto de a instituição recebê-las, não significa que tenham sido disponibilizadas aos professores da disciplina, pois muitas vezes os canais de comunicação nem sempre são eficazes. De qualquer modo, aqueles materiais têm sido, na sua maioria, integrados no âmbito da formação contínua relacionada com o projeto. O facto de aquela formação não ter frequência obrigatória, poderá ser uma das justificações para aqueles dados.

10.4.5 – Gestão do material

Questionados sobre a utilização daqueles recursos, os professores disseram:

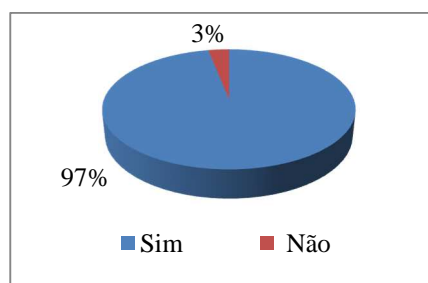


Gráfico 24 – Utilização daqueles materiais.

O gráfico ilustra que 97% dos respondes afirmam utilizar aqueles materiais, ficando-se nos 3%, os professores que não utilizam aqueles recursos pedagógicos. Este elemento não

significa, obrigatoriamente, que o professor não desenvolve o projeto, uma vez que existem várias instituições culturais que fazem recolhas e divulgação do património madeirense, conforme referido na 1.ª parte deste trabalho. No entanto, entendemos que estes resultados deverão ser analisados pelos responsáveis do projeto RCEM, considerando que o desconhecimento daqueles elementos musicais (que fazem parte da história do povo madeirense) pelos professores, significa que muito dificilmente os alunos terão acesso a essa informação.

10.4.6 – Materiais utilizados

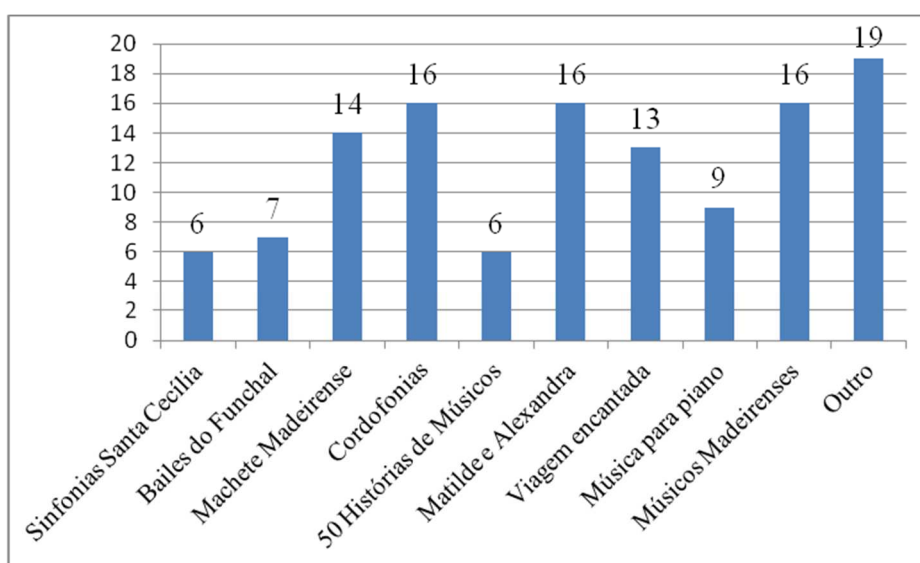


Gráfico 25 – Materiais utilizados.

Os dados do gráfico permitem afirmar que os professores utilizam, de modo equilibrado, diversos materiais. Excetuam-se as obras, *Sinfonias de Santa Cecília*, *Bailes do Funchal*, *50 Histórias de músicos madeirenses* e *música para piano*, que são as menos utilizadas. Justificamos a ausência da referência à utilização do livro *Regionalização do currículo*, com o esquecimento, uma vez que dados anteriormente obtidos permitem-nos afirmar a sua utilização. Articulando estes resultados com os que foram apresentados no ponto 4.4.4, verificamos um desequilíbrio entre os materiais conhecidos e os que são utilizados pelos professores, o que pode revelar alguma incongruência das respostas. Partindo do princípio que é positivo existirem materiais diversos, referimos a partilha exposta no ponto 4.4.3, em que alguns professores referiram a dificuldade em selecionar os materiais a utilizar. Neste âmbito, a planificação conjunta pelos professores poderá ser uma das soluções para superar aquela dificuldade.

10.5 – Formação

10.5.1 – Formação no âmbito do projeto

Sobre o sentido da formação contínua no âmbito do projeto, através das entrevistas obtivemos os seguintes dados: «importante» (P2); «podia haver mais formação sobre esta parte da regionalização do currículo...Há sempre coisas que a gente não sabe...a tocar instrumentos tradicionais da Madeira...o braguinha, o rajão» (P3); «é muito importante» (P5); «importante porque ajuda a clarificar e a melhorar as práticas» (P6); «importantíssima...A sociedade muda, os hábitos culturais mudam e nós também temos que nos adaptar» (P7); «muito importante. Através dessa formação contínua nós vamos enriquecendo...ganhando ferramentas para pôr em prática» (P8); «para quem não tem muita noção do que é música regional, tradicional, é importante» (P9); «importante. No fundo, quando nós fazemos a formação contínua, programa-se atividades e desenvolvemos essas atividades...já utilizei essas atividades...na sala de aula» (P10); «temos que nos atualizar e neste contexto do projeto da regionalização, acho que é importante» (P11); «essencial...eu sabia dar uns acordes de viola...como a escola tinha Cordofones Tradicionais Madeirenses, senti necessidade de formação contínua» (P12); «imprescindível...É preciso estarmos sempre em formação...atualizados...o ensino implica...uma visão mais alargada» (P13); «há uns que dominam mais o teclado, outros...as cordas...Por isso, é preciso ter formação para equilibrar» (P14); «é uma troca de experiências...aprendizagem de novas coisas...interessantes...é essencial para o professor» (P16); «muito importante...partilhamos ideias, ganhamos experiência, praticamos, recebemos novo material, novas metodologias...O professor não se pode fechar na sua caixinha» (P17); «vital!» (P18); «é importante, o professor estar apetrechado e estar por dentro» (P19); «é sempre importante porque é...uma aprendizagem» (P21); «é importante...Devemos estar sempre atualizados» (P23); «é importante para...uma melhor preparação para abordar os assuntos na sala de aula» (P24); «é a base» (P25); «muito importante...na formação nós aprendemos atividades que não nos «passam pela cabeça» e é uma orientação para as nossas aulas; há sempre qualquer coisa de novo...é importante para não estarmos a repetir sempre as mesmas coisas» (P26).

No que concerne ao sentido da formação em relação ao projeto, recolhemos os seguintes indicadores daquelas respostas (anexo II-2.2): muito importante face à mudança dos hábitos culturais, exigindo do professor atualização, uma aviação ampla, até porque há sempre aspetos que não sabemos; importante para aquisição de competências específicas (cordofones); importante porque “é uma troca de experiências, ajudando a clarificar e a melhorar as práticas; importante para dar a conhecer a música regional tradicional; opinião de que podia haver mais formação a propósito e que deveria ser aberta a todos aqueles que quisessem; necessidade de espaço nessa formação para quem quisesse aprender a tocar instrumentos (a braguinha e o rajão); parecer de que possuí bastante formação nesse sentido; crença de que através da formação contínua se adquire ferramentas pedagógicas em termos de programação e aprendizagem de ações e atividades que sugerem aprendizagens importantes, constituindo uma orientação para as aulas, trazendo inúmeras vantagens; reconhecimento do gosto e da necessidade de mais formação neste âmbito; convicção de que “o professor não se pode fechar na sua caixinha”. Em suma: «é importante o professor estar apetrechado» (P19).

Estas ideias permitem-nos afirmar que a formação no âmbito do projeto é considerada importante pelos professores, tanto para a aquisição de novos saberes, quanto para a partilha de ideias, conhecimentos e experiências. E neste projeto, revelou-se essencial para o seu sucesso, conforme ilustram os resultados de um questionário aplicado a todos os docentes após a implementação do projeto, conforme mencionado na fundamentação teórica e que veio a dissipar o argumento contra a regionalização (Esteireiro, 2007). Nesta conformidade, a formação é um espaço singular para a colaboração entre docentes, no sentido da partilha e resolução de problemas transversais e no apoio mútuo (Esteves, 2005). Por sua vez, Tomlinson e Allan (2002) são de opinião que a formação contínua deverá estar ligada às necessidades particulares dos professores; o impacto da formação que atende às necessidades e às perceções dos professores poderá resultar numa mudança da prática docente, conduzindo aos caminhos desejados.

Sobre a importância da formação no âmbito do projeto RCEM, o questionário revelou:

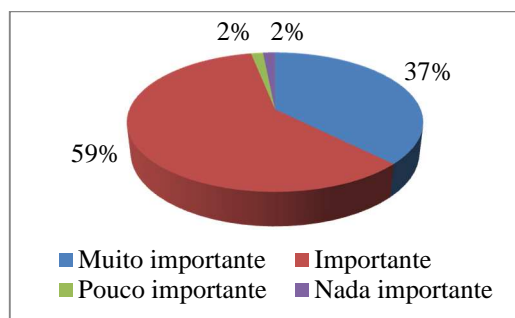


Gráfico 26 – Importância da formação no âmbito do projeto RCEM.

Como realça o gráfico, 37% dos respondentes considera que a formação no âmbito do projeto é muito importante, 59%, diz que é importante, 2% refere que é pouco importante e 2% não lhe confere qualquer importância. Estamos, assim, perante o reconhecimento, pela maioria dos professores, de que a formação no âmbito do projeto é importante, indo ao encontro das ideias recolhidas através das entrevistas. É curioso o reconhecimento da importância da formação, que numa primeira fase do projeto revestiu um carácter obrigatório, uma vez que temos conhecimento¹¹² do cancelamento de várias formações naquele âmbito por falta de inscrições.

10.5.2 – Entendimento da formação do professor

Acerca daquele entendimento, os entrevistados manifestaram: «não tenho formação suficiente, aquilo que sei...é pouco» (P1); «a formação nunca é suficiente...devemos estar sempre em formação, porque senão as aulas vão ser sempre as mesmas, não motivando os alunos» (P2); «gostava de aprender mais, de aprofundar...ao nível das danças, como a bailar o bailinho, a Chamarrita» (P3); «não tenho formação suficiente» (P4); «nunca é demais» (P5); «considerando o património rico como nós temos...Tenho consciência disso...gostaria de ter mais» (P6); «sim disponho, mas se houver reciclagem melhor...a formação em cordofones...é importantíssima...o braguinha é um instrumento que domino...mas era importante ter uma formação...a nível técnico» (P7); «não tenho

¹¹² Este conhecimento consubstancia-se no facto de (enquanto responsável pelo plano anual de formação da instituição para a qual trabalhamos) a gestão das formações ser da nossa incumbência.

formação suficiente. É importante haver mais formação» (P9); «não é suficiente...devia haver mais formação» (P10); «eu sabia dar uns acordes...como a escola tinha cordofones tradicionais...senti necessidade de mais formação» (P12); «suficiente, não...é...Tenho alguma formação que me permite estar ...à vontade...Mas estou...disposta...a ter mais conhecimentos» (P13); «nunca é suficiente» (P14); «nunca dispomos formação suficiente. Há sempre coisas para saber» (P15); «tenho algumas lacunas» (P16); «às vezes sinto a necessidade de mais» (P17); «tenho formação suficiente» (P18), «tenho necessidade de formação...quando se fala de determinados instrumentos ao nível regional...É difícil um professor ser *expert* em todos os instrumentos» (P19); «tenho formação suficiente» (P20); «tenho algumas vivências. Já tenho suficiente...estou a ver novas sugestões» (P21); «nunca é suficiente» (P22); «acho que é importante em qualquer área» (P23); «disponho de alguma formação, mas...é sempre importante ter mais e melhor informação» (P24); «acho que é muito pobre» (P26).

Das ideias expostas (anexo II-2.2), inferimos: pobre; “nunca é suficiente”, ou seja, “nunca é demais”; insuficiente “considerando o património rico como nós temos”; dever de estar sempre em formação”; sem formação contínua as aulas vão ser sempre repetidas não motivando os alunos; reconhecimento de que alguns saberes tiveram de ser melhorados, através da formação, pelo facto de a escola ter instrumentos tradicionais; parecer de que a formação em cordofones é importantíssima, reconhecendo a necessidade de aperfeiçoar a técnica a eles inerente; opinião de que possui formação que lhe permite estar à vontade, havendo, no entanto, “sempre coisas para saber”; gosto por aprender e aprofundar; reconhecimento de “algumas lacunas”; necessidade de aprendizagem e aprofundamento ao nível das danças, pelo gosto manifestado pelos alunos; necessidade de mais formação; “toda a formação é bem-vinda”; ideia de que é difícil um professor dominar todas as áreas; opinião de que não dispõe de formação.

Depreende-se, assim, o reconhecimento pela maioria dos respondentes que a formação que possuem não é suficiente para o desenvolvimento do projeto, registando-se o propósito e a vontade em frequentar formação em áreas de menor domínio. Também evidenciamos a referência à necessidade de aprofundar alguns conhecimentos adquiridos, o que revela a noção da importância do domínio dos conhecimentos e competências pelo professor, bem como da atualização permanente. Aliás, ser professor reclama a

consideração de elementos específicos essenciais, assim como algumas práticas que exigem uma renovação constante dos conhecimentos ao nível da formação contínua (Pargana, 2000).

Naquele grupo de respondentes, sobressaem as opiniões dos P18, P20 e P21 que afirmam não necessitar de formação, o que poderá refletir as suas práticas enquanto elementos pertencentes a grupos artísticos e serem conhecedores do património. Em todo o caso, a troca de experiências que a formação contínua proporciona, é sempre enriquecedora – tanto para quem dá, quanto para quem recebe.

Numa visão mais abrangente da mesma problemática, os questionários revelaram resultados que indicam a mesma direção das entrevistas.

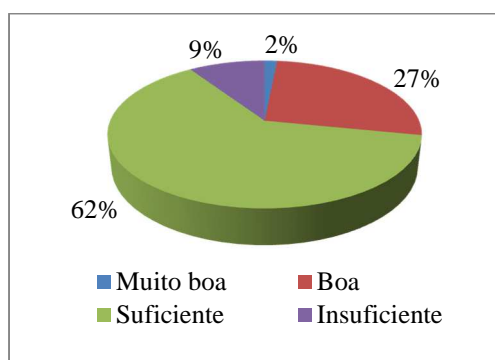


Gráfico 27 – Entendimento da formação que possui.

Assim, 2% dos inquiridos consideram que a sua formação é muito boa, 27%, diz que é boa, 62% que é suficiente e 9% afirma que é insuficiente para desenvolver as atividades relacionadas com o projeto RCEM. Assim, para a maioria dos professores, a formação que possuem é suficiente para o desenvolvimento do projeto RCEM, o que contradiz, de certo modo, os dados obtidos através das entrevistas. Em nosso entendimento, esta divergência poderá ser interpretada à luz das ideias expressas por vários professores: “nunca é suficiente”; “nunca é demais”; “gostaria de aprender mais”.

10.5.3 – Frequência de formação

Sobre a frequência de formação no âmbito do projeto RCEM, os entrevistados afirmaram: «no início do ano» (P1); «já...fiz. Para mim é importante...porque em cada formação que faz há elementos novos» (P2); «já fiz várias» (P3); «nunca fiz» (P4); «não fiz» (P5); «não tenho muito tempo. O meu tempo sempre foi muito limitado...nunca fiz» (P6); «não fiz» (P7); «fiz algumas em instrumentos tradicionais e danças tradicionais» (P8); «sim» (P9); «já...frequentei» (P10); «já frequentei» (P11); «braguinha, no rajão e na viola de arame» (P12); «fiz diversas formações de cordofones» (P13); «sim» (P14); «sim, várias...todos os anos tinham ações de formação» (P15); «sim» (P16); «sim» (P17); «sim» (P18); «sim...cordofones» (P19); «sim...cordofones e já participei num grupo de música tradicional, é uma autoformação» (P20), «sim» (P21); «não» (P22); «sim» (P23); «fiz aquela que o GCEA propõe» (P24); «já fiz no GCEA e também noutras instituições» (P25); «não...só tenho ido a reuniões no GCEA» (P26).

Sobre a frequência de formação no âmbito do projeto RCEM, a análise às respostas dos professores (anexo II-2.2) parecem querer dizer: frequência de formações neste âmbito, quer pelo Gabinete, quer por outras instituições; formação em instrumentos, danças tradicionais, realizada todos os anos; participação num grupo de música tradicional – autoformação; formação vista como transportadora de elementos novos; não; nunca fiz; não fiz formação neste âmbito; presença, apenas em reuniões do GCEA.

Face ao exposto, entende-se que dos 27 entrevistados, 6 professores não frequentaram formação no âmbito do projeto (P4; P5; P6; P7, P22 e P26). Todos os restantes afirmam ter frequentado formação, não só promovida pelo GCEA, mas também por outras instituições. Neste último caso, pensamos tratar-se de formação promovida por instituições e associações culturais relacionadas com a cultura e com património imaterial, que apensar de não passar pelo crivo da validação pela SRE, não deixa de ser importante.

10.5.4 – Áreas a desenvolver em contexto de formação contínua

Ainda no que diz respeito à formação, quisemos saber em que áreas os professores estariam interessados em realizar formação. As respostas foram: «o braguinha, embora já tenha feito várias formações...tenho necessidade de...dar continuidade aos trabalhos com os alunos» (P2); «ao nível de prática coral» (P5); «talvez na área da prática instrumental» (P6); «mais prática» (P7); «na dança, na criação e composição...na música tradicional» (P8); «ao nível do instrumental, dos cordofones madeirenses» (P9); «cordofones tradicionais» (P10); «instrumentos...danças de salão, as questões de música para piano...música clássica madeirense...fado madeirense» (P12); «gostava de aperfeiçoar a braguinha, o rajão e as novas tecnologias» (P14); «a música e os músicos do séc. XX» (P16); «área dos músicos do séc. XX» (P17); «instrumentos tradicionais» (P22); «no ligeiro...Também a dificuldade que...é fazermos as planificações» (P23), «preciso urgentemente de fazer de cordofones» (P24); «talvez ao nível da investigação» (P25); «instrumental Orff e cordofones» (P26).

Aquelas partilhas parecem indicar (anexo II-2.2) que os interesses dos professores situam-se: ao nível das danças como o bailinho, chamarrita, danças de salão, música e os músicos do séc. XX; instrumentos tradicionais e aperfeiçoamento da sua prática; instrumental Orff; prática coral; estilo musical ligeiro; criação e composição, música tradicional no espaço social; música para piano; informação de que já fez várias formações ao nível do braguinha, sentindo, no entanto, necessidade de fazer mais; interesse em aperfeiçoar as novas tecnologias; ao nível da planificação e investigação; convicção de que “ninguém sabe tudo, pelo que “é bom saber um pouco de tudo”.

Deduzimos que a maioria dos professores está interessada na formação com uma vertente prática, com incidência nos cordofones tradicionais madeirenses (braguinha e rajão). Esta intenção não deixa de ser interessante, pois revela, em nosso entender, o reconhecimento da importância daqueles instrumentos. Aliás, em vários momentos foi referido o papel da prática na abordagem das componentes regionais se locais, constituindo um elemento motivador para tais abordagens e, naturalmente, os cordofones tradicionais têm um papel relevante. Ultrapassados os obstáculos da formação naquele âmbito, consolidados pela

vontade em aprofundar os seus conhecimentos, o facto de as escolas não terem este tipo de instrumentos, dificulta o trabalho do professor.

Ainda neste entendimento, a incidência nos cordofones reflete-se no trabalho desenvolvido pelo professor, deixando para “segundo plano” outras temáticas, conforme aferido na análise às planificações anuais dos professores no âmbito do projeto RCEM. Ainda assim, registamos algumas menções ao interesse por formação na área dos músicos e músicas do séc. XX, música ligeira, investigação, danças de salão, fado, entre outras, refletindo o interesse por outras vertentes que não a tradicional. Acrescentamos a partilha de um dos entrevistados: «ainda não senti muito essa necessidade» (P4), quando afirmou anteriormente: «não tenho formação suficiente» (P4) e noutra momento, «nunca fiz» (P4). O que deduzir destas contradições? O discurso fala por si.

10.6 – Atitude dos professores

Sobre o projeto em análise, quisemos saber como é que os professores veem a sua aceitação pelos colegas. Das respostas obtidas, registamos: «há quem aceite e quem não ligue muito» (P1); «acho que há resistência; talvez...não valorizam, não têm o conhecimento...necessário e não estão a ver a importância...para a nossa identidade» (P3); «no princípio foi...complicado. Havia uma certa resistência em tentar adaptar também ao currículo nacional» (P4); «estamos todos recetivos e abertos...essa aprendizagem» (P5); «verifica-se alguma resistência» (P6); «aceitaram bem, adaptaram-se» (P7); «de uma forma geral, é boa» (P8); «acho que aceitam bem» (P9); «se calhar há resistência...mais no início...não havia muito material, os professores, alguns não eram de cá e tinham dificuldade em arranjar material» (P10); «depende da capacidade de interpretação do projeto...Muitas vezes as pessoas têm alguma relutância em aceitar coisas impostas» (P13); «acho que as pessoas recebem naturalmente...não nos disseram que tem de ser abordado aquele tema...é ver o perfil da turma e...adaptar ao contexto» (P15); «é...entender o projeto regionalização e os 30 %...e aí se calhar está o erro pensarem que têm que reestruturar tudo...dá muita maçada...O que se sente é como uma obrigação» (P16); «a parte burocrática de ter de fazer...as planificações...acham que não era necessário» (P17); «há pessoas que se sentem um bocado incomodadas pela

obrigação...Eu sinto-me...agradado com a possibilidade de poder falar e ter à disposição todos estes meios que tenho para falar...sobre a...Madeira e da regionalização» (P18); «é natural...que existam opiniões...de maior...menor aceitação...até porque a nenhum professor foi dito que só poderia desenvolver aquilo...Era uma orientação...cada professor atenderia às especificidades de cada escola...Quando os professores estão por dentro dos projetos, foi o meu caso...colaborei, a minha escola também colaborou na experimentação de atividades...tudo isso ajuda a que as pessoas se responsabilizem...por aquilo que se faz» (P19); «não vejo que haja resistência» (P20); «estão recetivos, apesar de achar que às vezes...querem cingir-se mais ao seu programa...Na altura...nós fizemos várias reuniões...fiquei muito recetiva» (P22); «ainda há algumas resistências» (P23); «continuo a ver alguma resistência» (P24); «há sempre alguma resistência» (P25).

Através da análise de conteúdo àqueles discursos (anexo II-2.2), desvendámos indicadores como: alguma resistência; resistência em tentar adaptar o currículo nacional; parecer de que, ainda assim, continua a haver pouca aceitação; resistência ao novo, mais acentuada “no início”, justificação assente na hipótese desses professores não o valorizarem por desconhecimento; reconhecimento da “importância da música para a nossa identidade”; resistências podem dever-se à fraca formação; reconhecimento de limitações; reconhecimento da necessidade de abertura a essa aprendizagem; parecer de que as planificações eram desnecessárias; opinião de que estão todos recetivos e abertos, e que trabalham em conjunto, apesar de às vezes se quererem cingir mais ao programa; presença em várias reuniões resultou na sua recetividade; opinião de que a aceitação “de uma forma geral, é boa; importância do entendimento do projeto; necessidade de perceberem que se trata da regionalização em 30%; ideia de que veem isso como “uma maçada”/“uma obrigação”; reconhecimento de que existem opiniões variadas/com maior ou menor aceitação; aceitação “dependente da capacidade de interpretação do mesmo”; parecer, porém, de que muitas vezes há relutância em aceitar imposições; certeza, ainda, de que “trabalhar a regionalização é mais uma atitude do professor”; agrado pela disponibilização de meios para abordar a Madeira/regionalização; convicção de que quando os professores “estão por dentro” dos projetos isso ajuda; colaboração da escola na experimentação de atividades ajudou na responsabilização dos professores; trata-se de “um trabalho muito interessante para os alunos”.

Aqueles indicadores revelam a existência de alguma resistência ao projeto, cujas causas parecem incidir no sentido da obrigatoriedade do seu desenvolvimento, na sua articulação com o currículo nacional, considerando o seu desenvolvimento em 30%, na resistência ao novo (uma vez que foi mais no início do projeto), pouca formação no âmbito e também do desconhecimento do seu propósito. Outros aceitaram bem, veem sentido nas suas propostas, considerando-o um excelente projeto. De registar a ideia de que pelo facto de ter colaborado com o projeto na experimentação das atividades foi muito bom para um melhor entendimento e perceção do mesmo. A ideia de que o envolvimento dos professores no projeto resulta num melhor entendimento, foi uma evidência. A experimentação das atividades por alguns professores e os seus comentários, quer quanto à sua funcionalidade, quer à reação dos alunos (Esteireiro, 2007), foi um elemento determinante no projeto. Por outro lado, o *feed back* daqueles professores permitiu o reajuste das propostas, diminuindo, deste modo, a possibilidade de não resultarem. Relembramos que as atividades foram experimentadas em contexto de sala de aula, antes de serem publicadas no livro de apoio ao projeto: *Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico na RAM*.

É do senso comum a resistência do ser humano ao que é novo, ao desconhecido; a saída da área de conforto nem sempre é um processo fácil. E neste caso, a existência de professores com largos anos de serviço (o que não quer dizer obrigatoriamente) poderá situar aquela resistência de que os entrevistados falam. Também as implicações do projeto na programação e na gestão pelo professor poderão ter contribuído para aquela resistência: «obviamente que isto, numa primeira fase, deu-nos algum trabalho...é uma constatação» (P12). Digamos que a perceção geral com que ficamos é que alguns aceitam e veem sentido no projeto, outros que, ultrapassando as dificuldades, aceitam-no e outros ainda (uma minoria), que continuam a não ver muito sentido no projeto.

11 – Património musical

CATEGORIA/SUB CATEGORIAS	DEFINIÇÕES	FONTES
11- Património musical	Modos de entendimento do património musical madeirense	Entrevistas Questionários
11.1- Conceito de património	Conceções de património	
11.2- Património musical madeirense	Questões relacionadas com o conhecimento do património musical madeirense	
11.2.1- Conhecimento daquele património		
11.2.2- Classificação do património musical madeirense		
11.2.3- Géneros/estilos musicais		
11.3- Eventos culturais/espetáculos	Questões relacionadas sobre a assistência a espetáculos de grupos que interpretam música madeirense	
11.4- Papel dos grupos culturais na divulgação e preservação do património	Entendimentos sobre a importância dos grupos na divulgação e preservação do património musical	
11.5- Instituições e associações culturais/musicais madeirenses	Perceções dos professores relativamente às instituições e associações culturais/musicais madeirenses e respetiva ligação à escola	
11.5.1- Cooperação dessas associações/ grupos com a escola		
11.5.2- Importância dessa cooperação		

Tabela 12 – Categoria e subcategoria de análise.

11.1 – Conceito de património

Para os entrevistados, o conceito de património coloca-nos perante: «o que é nosso, o que nos pertence...que nos acompanhará em toda a vida, que passará para as gerações futuras» (P1); «aquilo que nós temos de raiz...que é nosso, que vem dos nossos antepassados» (P2); «são todas aquelas coisas importantes que vêm...dos nossos antepassados...que foi sendo construído...e tem importância...para a nossa identidade» (P3); «algo que pertence a uma...região, a...cultura...É o que identifica esta ou aquela região, ou aquele grupo de pessoas» (P4); «o nosso passado...património é tudo o que existe e que de alguma forma é uma razão para estarmos aqui» (P5); «há dois...o material e o imaterial...é exatamente tudo o que vem dos nossos antepassados e que serve para a nossa identidade» (P6); «a nossa herança» (P7); «registo da cultura de um povo» (P8);

«cultura de uma região...é a tradição...os costumes...hábitos» (P9); «algo material ou intelectual...reconhecido por todos com algo importante... para esse local» (P12); «tudo o que tem valor para uma determinada região... que tem de ser respeitado e preservado para transmitir às gerações vindouras» (P13); «tudo o que existe e que existiu e que se...perdeu e devíamos recuperar...que a nossa geração tem...a obrigação de buscar, manter e explorar» (P14); «relaciona-se com o antigo, o clássico...nossas músicas tradicionais...estilos...músicos. O que está nos museus» (P15); «herança deixada» (P17); «riqueza musical, todas as obras, os compositores, os autores, os agrupamentos, as instituições» (P18); «património vem de pátria...é tudo o que está inerente à cultura» (P20); «é...qualquer coisa que nos diz respeito, que tem a ver com a nossa realidade cultural...No caso da música...é um conjunto...de músicas...costumes...usos...que tem...a ver connosco...com a nossa história» (P25); «tudo o que nós recebemos, quer por herança de alguém ou...de um povo» (P26).

Aquelas partilhas sugerem ideias de património como (anexo II-2.2): algo material ou intelectual que pertence a alguém; algo reconhecido, significativo para um dado local; tudo o que vem dos nossos antepassados e que concorre para a nossa identidade; tudo o que existe e existiu e que deve ser recuperado e estimado; o que nos pertence, que faz parte da região e que nos acompanhará; algo que fazendo parte da nossa vida, passará para as gerações futuras; a nossa identidade, permitindo um melhor conhecimento da humanidade; algo que pertence e identifica a uma determinada região ou grupo de pessoas, a cultura; o nosso passado; cultura, tradição, os costumes e hábitos de uma certa região; no caso da música, as obras, os compositores, autores, grupos, instituições; o que caracteriza a cultura de um povo: a música, os imóveis, os materiais; tudo o que será inerente à cultura; os instrumentos, as melodias, as músicas tradicionais da região; herança que recebemos de alguém ou de um povo.

Deduzimos, então, que para aqueles professores a ideia de património passa pela herança deixada pelos antepassados, herança essa que deve ser preservada. O património está associado à cultura, aos costumes e hábitos de um povo, àquilo que identifica determinada região, ou grupo de indivíduos. Incluem-se nesse património, elementos da cultura local: imóveis, músicas, compositores, instituições e grupos.

Estamos, assim, diante de várias ideias que colocam o conceito de património na mesma ótica com que foi explanado na Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, em 1985, conforme já foi dito. Ou seja, o património compreende as obras materiais e não materiais que expressam a criatividade do povo: a língua, os ritos, as crenças, os lugares e monumentos históricos, a cultura, as obras de arte e os arquivos e biblioteca. Nesta linha de entendimento, também se situam as «práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefactos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu património cultural. Este património cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado (...) gerando um sentimento de identidade» (UNESCO, 2003: art.º 2).

Acerca daquele conceito, as personalidades entrevistadas partilharam algumas ideias que complementam as concepções dos professores: «tem que ver com pátria...Tudo o que é nosso, é património...As pessoas não têm a noção que a rua, o sítio, a freguesia ... o caminho, a fonte, a chaminé, os elementos que compõem a arquitetura que depois define uma característica própria de ser, de estar, de uma dada sociedade ou grupo, é património...Um disco dos anos 40...um instrumento...dos anos 60...uma peça manuscrita de alguém menos conhecido...posso considerar património...o património já evoluiu no seu conceito (E1); «é um conceito que tem que ser entendido no tempo. Se calhar há coisas que...hoje podem não ser entendidas como qualidade patrimonial, dentro duma vivência cultural...Penso que património são todos os objetos que nos envolvem e com os quais nós lidamos, e que podem não ter essa carga de património cultural...como um objeto que tem um determinado valor, que identifica uma determinada cultura...com uma configuração física ou não...Património é um pouco todos esses objetos...alguns que se calhar não tem importância nenhuma para nós neste momento, mas que daqui...a alguns anos, vão ser cobiçados por colecionadores...por gente que vai atribuir um valor superior a essas coisas» (E2); «o conceito de património tem evoluído muito ao longo dos tempos» (E3).

Duas deias sobressaem daqueles discursos, conforme ilustra a análise feita às mesmas (anexo II-3.2). Uma diz respeito ao alargamento do que se considera património e a outra, compreende a noção de evolução que o conceito tem vindo a sofrer. Nesta linha de visão,

recordamos: «o património (...) que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu ambiente, da sua interação com a natureza e da sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade» (UNESCO, 2003: art.º 2), razão pela qual deverá «ser entendido no tempo» (E2).

11.2 – Património musical madeirense

11.2.1 – Conhecimento do património

No que toca ao conhecimento do património musical madeirense, os entrevistados revelaram: «músicos...grupos musicais, as tradições, as músicas, as suas canções, bandas, grupos folclóricos» (P1); «o folclore...os instrumentos...o braguinha... um vasto reportório musical» (P2); «é bastante rico, é vasto...Há muita música recolhida...há a música das bandas...maestros que fizeram hinos de bandas...Cada banda fez uma certa escola e isso foi importante nessa altura e é importante hoje...O folclore» (P3); «tem...muitos grupos» (P4); «coletividades que...passam um bocado daquilo que foi a Madeira, como as pessoas viviam...as canções que predominavam» (P5); «a nível musical, há património que não é apenas musical...se falo de um bailinho, não é só a música; também há os costumes, há as vestes; se falo de musical, não é só o cantado, há...os instrumentos...Conheço os agrupamentos, as bandas... é vasto» (P6); «conheço o Bailinho da Madeira, as roupas, os instrumentos...a orquestra dos braguinhas» (P7); «muita coisa documentada...O...Xarabanda tem feito um trabalho exemplar...muita recolha...editado revistas e livros. A DRAC também...o departamento de investigação do GCEA...ainda que haja muito...material a recolher» (P8); «é um património bastante rico ao nível de instrumentos tradicionais, dos cordofones essencialmente; ao nível da canção... o despique, desafio...Tem muitos agrupamentos tradicionais» (P10); «os instrumentos, rajão, braguinha e viola de arame...as canções...os chambas...os jogos de roda...o fado...a música clássica, as bandas, os coros» (P12); «temos muito património que não é conhecido...na área das composições...dos bandolins...dos instrumentos tradicionais...Ultimamente têm sido encontradas muitas peças musicais de diversos estilos...que durante muito tempo eram de uma elite» (P13); «temos uma história muito rica...A nível de bandas...Grupos corais, acho que não é tão rica...Grupos tradicionais

folclóricos...também...o...GCEA que está a fazer um trabalho espetacular na dinâmica de variantes artísticas» (P14); «Luís Peter Clode, tem um enorme valor...tanto na parte musical...foi ele que chamou a atenção que o músico madeirense não era pago, mas precisava sobreviver» (P15); «música tradicional...bandas filarmónicas...grupos *pop rock*...; a nível coral...grupos de dança...as orquestras...Orquestra de palheta da Madeira...associações culturais das Casas do Povo» (P16); «a música tradicional madeirense...as bandas...os coros...a música nos hotéis teve...bastante importância. Música *pop* e bandas *pop*...bandas filarmónicas» (P17); «há figuras incontornáveis...Max...Sérgio Borges...Peter Clode...temos outros...que não deixam de ter a sua importância na preservação das obras...os agrupamentos...o folclore, as tunas e as bandas» (P18); «é muito rico...todas as freguesias têm grupos folclóricos» (P19); «conheço os Encontros da Eira, os Seis por meia dúzia e Xarabanda, tunas» (P20); «é rico...tem grupos musicais...Acho...que se está a perder um pouco essas características...muitas vezes as adaptações que se fazem nem sempre corresponde ao verdadeiro...É preciso apreender o sentido...até porque há temas tradicionais que têm letra, e na letra está uma história» (P21); «banda municipal...o Xarabanda... Encontros da Eira...A nível de intérpretes musicais, temos muitos músicos» (P22); «é rico...Existem muitos géneros, muitos instrumentos tradicionais...essa riqueza também se reflete...pela quantidade de agrupamentos e qualidade que...têm...grupos de folclore com algum nível e com algum cuidado na recolha...grupos de música tradicional» (P23); «tem uma variedade bastante considerável de músicas locais, jogos, instrumentos, agrupamentos musicais...é bastante rico, pelas variedades de grupos que existem e de instituições que se dedicam à recolha também - o Xarabanda, os Banda d'Além, os Seis para a Meia-Dúzia» (P24); «tínhamos algumas características muito específicas...naturalmente que muitas coisas se perderam...Há uma preocupação por manter e valorizar esse tipo de trabalho» (P25).

No que diz respeito ao património musical madeirense, aquelas respostas parecem revelar (anexo II-2.2) que os conhecimentos dos professores, naquele âmbito, compreendem: músicos e grupos musicais, músicas e canções; bandas e grupos folclóricos, as tradições; opinião de que existe um vasto/rico reportório musical, desconhecendo-se a sua totalidade; grupos *pop/rock* e bandas grupos corais, grupos de dança, orquestras de palheta, traduzem a sua riqueza e variedade; opinião de que as bandas, os coros e a música

nos hotéis tiveram muita importância; folclore madeirense, os instrumentos e o braguinha; elucidação de que há muita música recolhida que ainda não foi editada; lembrança de que também há a música/os hinos das bandas feitos pelos maestros; bailinho da Madeira, as roupas, os instrumentos (rajão, braguinha e viola de arame); ideia de que existem muitos géneros, muitos instrumentos tradicionais e grupos, refletidos na abundância e qualidade dos grupos; canções, bandas, coros, charambas, jogos, fado, música clássica; visão de que a Madeira tem bandas/grupos folclóricos em quase todas as freguesias; ideia que há muitos grupos/instituições que trabalham em prol do nosso património, no sentido da sua valorização; alusão ao GCEA por fazer um bom trabalho no campo artístico; explicação de que temos muito património que não é conhecido, sobretudo, na área das composições, havendo assim, muito material a recolher; parecer de que não devemos desvirtuar; facilidade em contactar com o património, considerando as coletividades existentes, coletividades tais que “transmitem” o que foi a Madeira, as vivências, as canções; elucidação de que também “já há muita coisa documentada; referência ao grupo Xarabanda, DRAC e GCEA que têm feito um trabalho exemplar nesse sentido; menção a Luís Peter Clode pelo seu valor e pelo que fez pelos músicos madeirenses; opinião de que há figuras incontornáveis que fazem parte do património; existência de um património vasto na área dos bandolins, instrumentos tradicionais; explicação de que têm sido encontradas muitas peças musicais de estilos diferentes, acessíveis, durante muito tempo, apenas a uma elite.

Estes indicadores revelam que existe um conhecimento geral sobre o património musical madeirense, pela maioria dos professores, ainda que esse conhecimento se centre, maioritariamente, na atualidade. A referência a diversos agrupamentos, personalidades, músicos, compositores e intérpretes, coletividades, bandas, instrumentos da tradição popular madeirense, grupos de folclore, associações e instituições que não só divulgam, mas que também investigam as origens, são elementos referidos. A existência de todo este património poderá ser aferido na 1.^a parte deste trabalho, onde, sucintamente, expusemos alguns dos seus elementos.

Aquelas opiniões também revelam a existência de recolhas que ainda não foram publicadas, bem como outros contextos de ainda não foram explorados, havendo por isso, «muito património que não é conhecido» (P13). Acentuamos também, a referência a

peças musicais de estilos diversos que têm sido encontradas, outrora acessíveis apenas a uma elite. Revisitando o capítulo Património musical madeirense, mais especificamente, no que diz respeito à História da música na Madeira, percebemos a referência do P13, uma vez que os bailes, os saraus musicais e as festas nas grandes quintas eram apenas para uma elite composta por estrangeiros e alguns madeirenses. Evidentemente que o povo não tinha acesso a esses espaços. Neste sentido, as peças que têm sido encontradas e editadas ilustram, tanto a qualidade daquelas composições, quanto a beleza e elegância dos frequentadores daqueles espaços. Ouçamos uma *Quadrilha* de Augusto José Miguéis (1836-1900), por exemplo, fechemos os olhos e deixemo-nos conduzir...

Referimos, ainda, o alerta do P21 no que respeita às adaptações. Recomenda que é importante apreender o sentido, a essência, de modo a que tais adaptações não resultem no empobrecimento das peças. Somos de opinião de que estas adaptações são inevitáveis, mas compreendemos aquela preocupação e concordamos que deve haver esse cuidado quando se procede à recriação. Nesta linha de raciocínio, retomamos uma ideia já referida: «o património deverá ser entendido no tempo» (E2). Não obstante, é preciso estarmos abertos a novas sonoridades, pois estas poderão ser, em alguns contextos, a única forma de evitar que elementos importantes da cultura se percam. Em todo o caso, recomendamos alguma cautela e bom senso nesse âmbito.

Sobre o conhecimento dos professores sobre o património musical madeirense, os questionários revelaram:

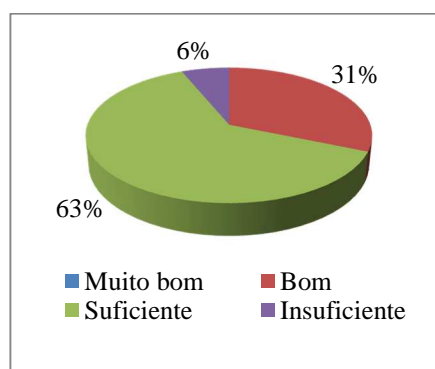


Gráfico 28 – Conhecimento do património musical madeirense.

Dos 64 respondentes, 31%, afirma ter um bom conhecimento do património, 63% diz ter um conhecimento suficiente e 6%, classifica o mesmo de insuficiente. Estes resultados, reforçam as ideias expressas nas entrevistas onde verificamos um conhecimento geral do património, destacando-se, apenas, alguns professores que revelam ter um conhecimento mais abrangente (P1; P3; P6; P8; P10). É curioso verificar que no âmbito dos questionários ninguém situa o seu conhecimento ao nível do muito bom. Pensamos que a percentagem de 63% poderá expressar a consciência dos professores sobre o que ainda há para conhecer.

11.2.2 – Classificação do património musical madeirense

Sobre aquela classificação, o questionário revelou:

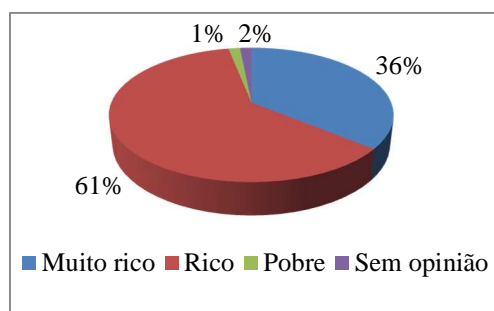


Gráfico 29 – Classificação do património musical madeirense.

Temos assim, 36% dos inquiridos que considera o património musical madeirense muito rico, 61% diz que é rico, 1% que é pobre e 2% não tem opinião. Ficamos, neste contexto, com a ideia de que a grande maioria considera que a Madeira possui um bom património, no sentido da sua quantidade, diversidade e qualidade, deduzimos nós, pelas respostas dadas a outras questões.

Sobre a mesma questão, as personalidades entrevistadas afirmaram: «agora estamos a valorizar o património fonográfico, tudo o que tem a ver com música. Estamos a valorizar juntamente com o GCEA...o património arquivista musical. Todas as peças manuscritas não editadas têm uma importância...tão grande quanto a própria Sé...Património é uma atitude cultural e é aquilo que nós quisermos que seja...O património cultural é vasto e

há muito trabalho a fazer...em defesa destas vertentes culturais que nós consideramos como património» (E1); «há uma nomenclatura que é património imaterial...as nomenclaturas trazem...alguma clareza de sentido...O nosso património é vastíssimo, embora a gente tenha de ter consciência que o tempo tenha apagado muita coisa, é inevitável...A revolução da digitalização dos meios da tecnologia...permitiu fazer um registo...de modo que elas não morressem...Por exemplo, a mourisca que é um género muito interessante. Alguns registos históricos que falam disso do séc. XVI, dizem que era cantada na procissão do Corpo de Cristo, pelos marcadores da cena, possivelmente mouros; não se sabe muito bem...A gente pede para cantar uma mourisca e as pessoas já não sabem muito bem...o que é...A mourisca tem uma característica importante...Eu penso que para falar disso, é preciso falar da música, da letra...da instrumentação que está associada à música...Depois a música, os instrumentos...as letras...é importante...pegar porque há muita coisa recolhida...e trabalhá-las...no fundo é importante haver uma equipa que investigue aquilo que ali está e que olhe para aquilo de forma científica e depois catalogar e inventariar...Também existe um repertório vastíssimo de composições ligadas ao trabalho...composições de índole religiosa...E porque não pôr os alunos um dia numa missa a cantar as coisas da nossa tradição religiosa?...É...muito importante não ficar só pelo estudo, pelo conhecimento científico» (E2).

Feita a análise daqueles discursos (anexo II-3.2) anunciamos: possibilidade de registo fonográfico contribuiu para conservação de materiais, sendo este trabalho concretizado por várias instituições (Xarabanda; GCEA); compilação de património arquivista musical, em realização; ideia de que este tipo de património não é conhecido pela população; valorização e reconhecimento do património visto como atitude cultural; opinião de que o património cultural é vasto; géneros (mourisca) referidos em registos históricos do século XVI; atualmente há um desconhecimento das suas características, sendo importante a sua exploração a vários níveis (música, letra, instrumentos); necessidade dessas músicas serem trabalhadas cientificamente, após a recolha; importância da sua catalogação; pertinência dos alunos vivenciarem situações relacionadas com a tradição religiosa; participação importante pelo conhecimento científico; necessidade da valorização da poesia das letras dos temas musicais.

Face aos indicadores expostos, apreendemos um conhecimento abrangente do património musical madeirense, refletindo a vastidão que compreende. A sinalização de novas técnicas e materiais que possibilitam a recuperação e conservação, a par do trabalho de algumas instituições, tem sido muito importante para a recuperação e divulgação de elementos da cultura. Por outro lado, a menção ao desconhecimento daqueles elementos poderá resultar na sua desvalorização, enquanto património. Daí a afirmação: «é uma visão muito global que depende de quem está “à frente” e enquanto essas pessoas responsáveis não tiverem esta visão global da cultura, o património vai ser ignorado...com o tempo» (E1).

Registamos também, a sinalização da pertinência de algum trabalho de análise e catalogação do material recolhido e do que ainda está por recolher. Neste âmbito, chamou-nos particular atenção a referência ao estudo da poesia, uma vez que este estudo é um potencial revelador da história, da forma de ser e de estar do povo madeirense.

Um último comentário ao reconhecimento da importância do aluno participar em determinados contextos, não devendo ficar apenas pela pesquisa. Aliás, aquela importância já foi reforçada anteriormente, na referência, pelos professores, a projetos escolares articulados com a comunidade. Somos de opinião que aquela participação através da vivência direta, poderá contribuir para um melhor entendimento e, porventura, para a atribuição de um outro sentido à valorização da cultura como elemento do património, independentemente da sua natureza.

11.2.3 – Géneros/estilos musicais

Considerando os vários géneros/estilos musicais, quisemos aferir o conhecimento dos professores sobre alguns deles, representativos do campo que temos vindo a falar. Através do questionário, obtivemos os seguintes dados:

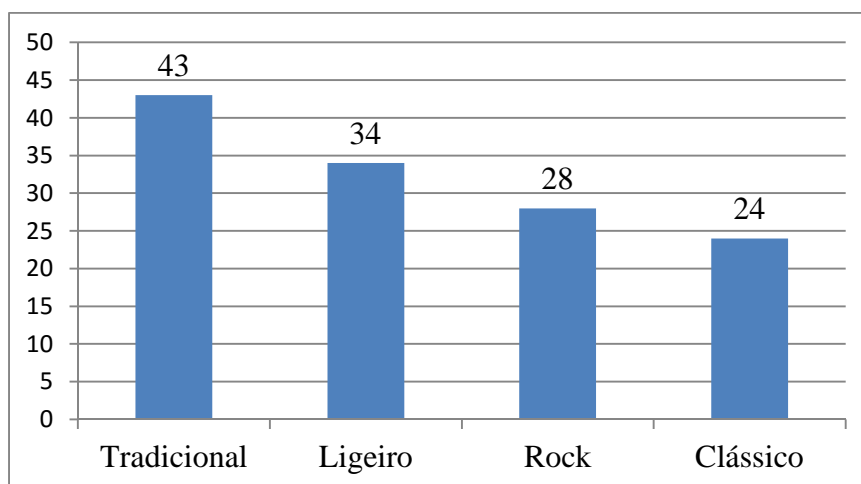


Gráfico 30 – Géneros/estilos conhecidos.

Pelos dados do gráfico, o género mais conhecido é o tradicional, assinalado por 43 respondentes. Depois, situam-se o ligeiro com 34 referências, o rock com 28 e o clássico 24. De referir que dos 64 professores, alguns assinalaram mais do que uma opção, conforme ilustra o gráfico. Aqueles resultados traduzem a ideia de que a vertente tradicional é a mais conhecida, sendo a mais desenvolvida pelos professores, como se verificou na análise às planificações anuais no âmbito do projeto RCEM. Esta evidência justifica-se, de certo modo, considerando o peso da tradição na Madeira.

11.3 – Eventos culturais/espetáculos

A existência de diversos agrupamentos musicais por toda a ilha, bem como a dinâmica cultural inerente a uma região turística, bem vincada no que toca à Madeira, resulta na promoção de espetáculos diversificados um pouco por todo o lado. Neste pressuposto, quisemos saber os hábitos dos professores de educação musical a esse nível. Os resultados obtidos evidenciaram:

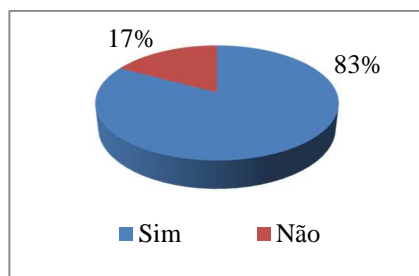


Gráfico 31 – Assistência a espetáculos de grupos madeirenses.

Aqueles dados revelam que a assistência àqueles espetáculos se situa nos 83%, tendo 17% dos inquiridos revelado que não assiste. Da análise às clarificações daquelas opções (anexo II-4), extraímos indicadores como: às vezes; sempre que há disponibilidade; assistência a: grupos tradicionais e de folclore, vários grupos tradicionais, grupos do GCEA, géneros e agrupamentos diversificados, festas regionais e populares, clássico, ligeiro; gosto por esses espetáculos; interesse por géneros tradicionais; desmotivação para assistir a esses espetáculos; falta de tempo; opinião de que existe pouca variedade.

Inferimos, deste modo, que a falta de tempo, a desmotivação para aquele tipo de espetáculos e a pouca variedade parecem justificar a ausência de alguns professores àqueles espetáculos. Também se verifica que a presença aos espetáculos acontece às vezes, quando há disponibilidade. Os que assistem, fazem menção a espetáculos que estilos diversificados, dependendo do gosto pelo tipo de música. Assim, estamos em condições de afirmar que a grande maioria dos professores de EM da Madeira assiste a espetáculos de grupos madeirenses, o que constitui um bom indicador, pois representa, em nosso entendimento, a valorização do “que é nosso”.

11.4 – Papel dos grupos na divulgação e na preservação do património

No que toca ao papel daqueles grupos, os professores entrevistados disseram: «manter essas tradições...transmitir ao povo...ficando gravado em Discos, CD...É um património que nunca se perde» (P1); «preservar a identidade da música tradicional...são importantes nessa continuação e preservação do património» (P2); «é através desses grupos que se vai continuando...preservando o património...que vai sendo dado a conhecer às gerações mais novas, e...vai valorizando...Com os espetáculos, pessoas vão ficando mais

sensibilizadas...e vai-se...mantendo viva essa memória» (P3); «é importantíssimo, porque é através desses grupos, que se mantém viva a memória dos nossos antepassados» (P4); «é importante desde que faça bem a sua preservação...há muita coisa que foi adulterada» (P6); «preservar e dar a conhecer, não deixar morrer...evoluir» (P7); «transmitir, tornar vivo, não deixar morrer» (P8); «é importantíssimo...porque esses grupos proporcionam às crianças uma aprendizagem ao nível da utilização de determinados instrumentos musicais; há associações que ensinam e...é uma forma de promover a Madeira, a cultura tradicional, a cultura Madeirense» (P10); «são as fontes vivas do património. Pensando...no Xarabanda e nos Encontros da Eira, existem outros, mas...se não fossem eles, grande parte da música perdia-se, os instrumentos também» (P12); «acho que devem ter sempre nos seus...concertos, uma boa percentagem...de música do próprio local...estou a dizer “música património” de compositores madeirenses, coral ou instrumental, folclore» (P13); «é importante manter o património...temos de...pegar neste património e transformá-lo. Os nossos grupos deveriam estar mais preocupados em...modernizar» (P14); «fundamental...O que seria da música tradicional sem os grupos folclóricos?...o Xarabanda, os Encontros da Eira, os Banda d’Além, que pegam nos temas e dão...uma nova roupagem às músicas tradicionais...São eles que fazem as coisas...se manterem vivas» (P16); «é importante...para além...de...fazer parte desse património, ajudam a preservar, a manter e a divulgar o património» (P18); «os grupos tradicionais, de raiz...Falando já dos grupos que tendem...para a música ligeira...é muito positivo porque há...uma possibilidade de transmitir às novas gerações, com outras formas...outros estilos artísticos...as bandas, quando tocam repertório regional...estão a desempenhar um papel importante. As...instituições que fazem recolha: o Xarabanda, os Encontros da Eira, as...Casas do Povo...Tudo isso ajuda a manter e a avivar» (P19); «muitos...fazem...recolha e dessa recolha fazem...adaptações...um arquivo e o registo...têm um papel importante na preservação» (P21); «muito importante...eles também tentam manter um registo, seja áudio ou escrito...Não ficamos só pela passagem oral, que depois fica esquecida nos tempos...está a ser feito um trabalho digno pelas associações...e assim se vai mantendo viva esta cultura» (P23); «são estes grupos que fazem com que esse património não fique esquecido no tempo...Hoje...têm um papel fundamental nos jovens...muitas vezes, é a partir deles que se cativa...para esses géneros musicais» (P26).

Poder-se-á então dizer que o papel dos grupos (anexo II-2.2) é: importante na promoção e preservação da identidade musical madeirense, para manter vivas as tradições e passagem às novas gerações; trata-se de uma forma de promover a Madeira e a cultura tradicional madeirense; gravação, pelos grupos, em discos é uma forma de não se perder e de divulgar, e preservar o património, a identidade da música tradicional; manter viva a memória dos antepassados; reconhecimento da importância de recolhas pelos grupos etnográficos e outras instituições; crítica, no entanto, de que muita coisa foi adulterada; elucidação de que não se trata da preservação “no verdadeiro sentido da palavra; opinião de que há sempre alguma coisa que escapa e se perde no tempo; os grupos são fontes vivas de património (Xarabanda, Encontros da Eira, Banda d’Além e os grupos folclóricos); ideia de que se não fossem eles, grande parte da música e dos instrumentos perdiam-se; opinião de que é através dos grupos que muitos elementos da cultura musical se mantêm vivos; opinião de que os grupos devem ter uma boa percentagem de música local nos espetáculos - coral ou instrumental - de compositores madeirenses, ou seja, música património; ideia de que com os grupos tradicionais de raiz, há preservação direta das coisas, mantendo-se o padrão; grupos de música ligeira representam a possibilidade de transmissão às novas gerações, com outras formas e estilos artísticos mais ajustados; as bandas, quando tocam reportório regional, têm um papel essencial; muitos grupos fazem recolhas e adaptações, arquivo e registo - (áudio ou escrito); importância desse esforço, no sentido de não se ficar só pela passagem oral; importante na vivência da cultura, fazendo com que esse património não fique esquecido no tempo; ideia de que não basta tocar – é preciso pegar no património e transformá-lo, modernizando-o; explicação de que tais temáticas não podem ficar “congeladas”; são um polo para cativar a atenção e o gosto dos mais jovens.

Face àquele rol de indicadores, consideramos duas grandes ideias. Por um lado, o reconhecimento do papel dos grupos na recolha, divulgação e preservação da cultura musical madeirense, papel, esse, que é de grande importância para que a cultura se mantenha viva, para que a memória dos antepassados não seja esquecida. No fundo, os grupos «são as fontes vivas do património» (P12). Por outro, assinalamos a referência às novas sonoridades (P16; P21; P23), sendo uma forma de preservar e de transmitir às gerações mais jovens a cultura musical, ainda que não seja na sua forma genuína. Como

disse o P14 «os nossos grupos deveriam...pegar nas temáticas que temos...não podem ficar congeladas...explorar e fazer variações, modernizar».

Salvaguardar a origem, através do registo e o arquivo das recolhas feitas revela-se de extrema importância para a preservação do património. No entanto, a autenticidade fica sempre sujeita à interpretação de quem partilha a informação - se for transmitida oralmente - e de quem recolhe, pelo que será sempre difícil afirmar se determinado texto ou peça musical são genuínos. «É importante...a...preservação. Os grupos ditos etnográficos fazem...as suas recolhas...mas...já há uma pequena crítica...muita coisa...foi adulterada...há muita coisa a investigar» (P6).

Como já dissemos anteriormente, as novas sonoridades poderão ser a chave para que as novas gerações adiram à música madeirense, no entanto, esta é uma questão que não reúne consenso, conforme já foi dito. Uns consideram que a autenticidade deve ser preservada e outros, entendem que as recriações são importantes. Já dissemos que nada é estanque, pelo que o património é um conceito que deverá ser interpretado no tempo. Em todo o caso, e salvaguardando a importância dos registos das recolhas e investigações, somos de opinião que sem as novas sonoridades será difícil, se não impossível, chegar às gerações mais novas.

Questionados sobre a importância daqueles grupos na divulgação e na preservação do património musical, os questionários indicaram:

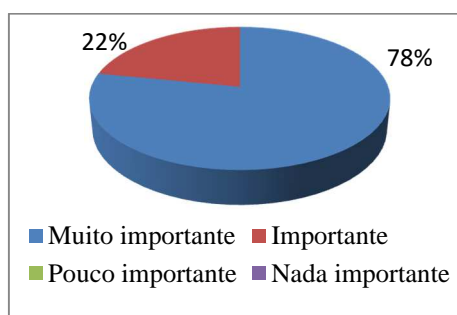


Gráfico 32 – Papel dos grupos.

Conforme traduz o gráfico, dos 64 professores, 78% considera que os grupos têm um papel muito importante na divulgação e na preservação do património musical, enquanto 22% considera que esse papel é importante. Deste modo, há o reconhecimento generalizado da importância dos grupos musicais madeirenses naquele âmbito; aliás, alguns dos entrevistados afirmaram pertencer ou ter pertencido a grupos de cariz musical, conforme referido na caracterização dos sujeitos empíricos, expressando coerência nos resultados apurados, quer no gráfico, quer nas entrevistas.

E as personalidades entrevistadas, o que pensam sobre o papel das instituições culturais naquele entendimento? As suas opiniões foram: «o Xarabanda... de utilidade pública reconhecida...se calhar...é a única...com a vertente de investigação...Não é muito comum uma associação, virada para a defesa da música tradicional...Nós temos colaborações...O que nós estamos a fazer...é ...organizar monografia...o arquivo discográfico ou fonográfico...para permitir disponibilizar às pessoas interessadas e criar uma base de dados...Os grupos folclóricos...não podemos esquecer o papel importante que têm na sociedade e...culturalmente...divulgam... música tradicional...danças tradicionais...e outros aspetos relacionados com a tradição...Outras instituições têm um papel importante...independentemente do género musical que praticam...são...mais de 100...Mas todos têm em comum a prática musical de dança, teatro, as vertentes diferentes culturais...As bandas, os instrumentos...o repertório original de compositores madeirenses» (E1); «já não dizem só grupo folclórico; dizem grupo folclórico etnográfico...Isso é o resultado duma consciencialização que eles tem de procurar autenticidade...os grupos folclóricos, como as bandas de música...foram e continuam a constituírem-se como escolas de música para jovens...Penso que um grupo folclórico pode ser um veículo fortíssimo de divulgação...Os grupos...devem constituir-se como um polo forte dinamizador das coisas da nossa tradição» (E2); «pode ter um papel muito importante...Muitas bandas acabam por ser escolas de música e algumas...já começam a ter repertório tradicional...Os grupos folclóricos têm a obrigação de ter um papel muito importante ...Há um grande problema com os grupos folclóricos, um grande dilema e que é uma questão não resolvida, e...não sei se tem solução, que é a questão da tradição e da autenticidade, porque os grupos folclóricos tendem a ter a preocupação de manter rigorosamente a versão original que recolheram, mas a tradição é uma coisa que está sempre a evoluir...Os outros grupos, vamos chamar-lhe música de raiz

tradicional...embora haja diferenças, têm, logo à, partida uma coisa muito importante, que é o modo como tocam, como reinterpretam a música...Os instrumentos que usam ajudam...vão mais além dos instrumentos exclusivos do repertório tradicional, o que pode ajudar a transmitir a mensagem...toda a gente sabe...que o Xarabanda toca...é música recriada com base na música tradicional...A questão da verdade na relação é...fundamental...tradição é tradição...as coisas têm de ser chamadas pelo nome» (E3).

Recorrendo à análise de conteúdo (anexo II-3.2) registamos indicadores como: colaboração da associação Xarabanda com instituições de ensino superior; sistematização e compilação de materiais disponíveis à população por ela; reconhecimento da importância cultural dos grupos de folclore, na divulgação da música e danças tradicionais, sendo um polo divulgador da cultura popular; importância dos grupos de folclore manterem a autenticidade, registando-se já essa tendência; reconhecimento de que a tradição está em constante evolução; reconhecimento do papel das bandas, dos instrumentos e do repertório original de compositores madeirenses, como património; mudança de atitude traduzida na alteração de designação: grupo folclórico para grupo etnográfico; tomada de consciência da importância da autenticidade das recolhas; reconhecimento de grupos de música de raiz tradicional; utilização de outros instrumentos não exclusivos do repertório tradicional, por esses grupos, aproxima e ajuda na transmissão da mensagem; designação de música recriada - com base na música tradicional - tipo de repertório interpretado por tais grupos; reconhecimento da importância da questão da verdade/autenticidade; reconhecimento de instituições cujos grupos ajudam na revalorização dos instrumentos.

No que toca às instituições culturais, os entrevistados reconhecem o seu papel na difusão das práticas musicais e na preservação do património. Assinalamos a Associação Xarabanda na vertente da investigação, arquivo e edição, cujo reconhecimento da qualidade do seu trabalho resulta na colaboração com várias instituições. O papel daquela Associação, exposto com mais pormenor na 1.^a parte do presente texto, é de grande importância no panorama musical popular da tradição madeirense, quer no que toca à pesquisa, arquivo, edição e divulgação, quer ao nível da recriação.

Assinalamos também o papel dos grupos de folclore na pesquisa e divulgação da cultura popular madeirense, aliás, é sua obrigação ter um papel importante na divulgação do que é madeirense (E3), respeitando a sua autenticidade. Mas como «a tradição é uma coisa que está sempre a evoluir» (E3), deparamo-nos com uma situação que não tem uma resolução fácil: onde fica o genuíno perante a evolução?

Um outro aspeto a relevar, situa-se ao nível dos grupos que recriam a música - os chamados grupos de música de raiz tradicional (E3). É nesta linha de visão que em nosso entender se situam as novas sonoridades de que falámos anteriormente. É curioso verificar que estas novas roupagens, levadas a efeito pelos grupos, também são feitas pelos professores quando abordam música madeirense com os seus alunos, representando um fator de motivação para os alunos. Deste modo, estamos em condições de afirmar que uma das formas de cativar a atenção para a cultura musical madeirense, tanto do público em geral, quanto dos alunos, é conferindo-lhes novas sonoridades. Ainda assim, pensamos que é muito importante encontrar mecanismos para a divulgação da cultura na sua essência.

11.5 – Instituições e associações culturais musicais madeirenses

Sobre o conhecimento de instituições e associações culturais, as entrevistas revelaram: «bandas filarmónicas, grupos de folclore, grupo de música tradicional ... Xarabanda ... Encontros da Eira» (P1); «o Xarabanda...Si que Brade...bandas filarmónicas» (P2); «Xarabanda...Encontros da Eira...Banda Recreio Camponês ... Grupo Coral Estreito Câmara Lobos...Grupo de Cantares e Tocares do Jardim da Serra» (P3); «Grupo Folclórico da Camacha...Xarabanda, Sete Saias, Coro Infantil do Gabinete, bandas» (P4); «Xarabanda...o GCEA...orquestra de bandolins de São Roque» (P5); «bandas filarmónicas...Banda d'Além...grupos etnográficos...A Camacha...Boa Nova...as tunas» (P6); «o GCEA» (P7); «bandas...ligeiras...Xarabanda, Encontros da Eira, Banda d'Além...as bandas filarmónicas, grupos folclóricos, tunas, as instituições das Casas do Povo que têm diversos tipos de agrupamentos, os grupos do GCEA, a Associação Grupo Cultural “Flores de maio”» (P8); «Boa Nova...Campanário, Encontros da Eira, de Bandolins da Ribeira Brava» (P9); «Encontros da Eira, a Associação da Boa Nova, a

Associação do Campanário e Associação da Ribeira Brava, dos bandolins» (P10); «os grupos corais todos...muitas bandas...os grupos de música tradicional...os grupos do GCEA, a Orquestra Clássica» (P13); «vários coros...o Orfeão Madeirense...o de Machico, Ponta do Sol, Calheta, Porto Moniz, Porto da Cruz» (P14); «Coro de Câmara, Orfeão, Ateneu Musical do Funchal, Xarabanda, Encontros da Eira» (P15); «Xarabanda, Banda d'Além, o Sérgio Borges, o grupo do João Paulo, as Bandas Filarmónicas, de Câmara de Lobos, os artistas» (P18); «Xarabanda, os Encontros da Eira...C'azoadá...Banda d'Além... bandas, conheço todas...A nível de Coros e Tunas...sei que existem» (P19); «Encontros da Eira...Seis por Meia dúzia e Xarabanda» (P20); «Xarabanda...Encontros da Eira...Feiticeiros do Norte...bandas» (P21); «Xarabanda, Encontros da Eira, C'azoadá, grupos de folclore, bandas. Tive ligação a bandas, essencialmente...ligeira, conheço pontualmente...Sinto-me mais à vontade na vertente mais tradicional» (P23); «Xarabanda...Banda d'Além...Cordofones da Casa do Povo da Ribeira Brava...castanholas da Tabua...Grupo de Folclore da Camacha. As bandas...as Tunas Académicas da Ponta do Sol, da Universidade da Madeira» (P24); «Xarabanda...os grupos folclóricos...o...Gabinete...existem muitas entidades» (P25).

Pelo exposto, os entrevistados revelam ter algum conhecimento, nalguns casos bastante abrangente (P8, P24), no que toca às instituições e associações culturais atuais. Conforme referido na revisão de literatura, a ilha regista uma grande diversidade de instituições e associações um pouco por toda a parte, que não tendo sido explanadas na primeira parte deste trabalho por falta de espaço, estas partilhas dos professores transmitem uma visão da sua dimensão. Salientamos a Associação Xarabanda que é uma das associações mais referenciadas (P1; P2; P3; P4; P5; P8; P12; P15; P18; P19; P20; P21; P23; P24; P25), traduzindo, em nosso entender, a sua importância no panorama musical madeirense. Ainda que se registem outras instituições assinaladas, podemos afirmar sem reservas que aquela Associação é nuclear, tanto no que toca à recolha, tratamento e arquivo, quanto no que diz respeito à recriação da música popular tradicional, ou seja, na preservação e divulgação do património imaterial madeirense.

Reforçamos também o papel do GCEA¹¹³ - uma Direção de Serviços da SRE¹¹⁴, quer pelo seu papel na promoção de práticas artísticas no âmbito do património musical, ao nível do ensino genérico, quer ao nível da investigação e edição.

11.5.1 – Cooperação das associações e grupos com a escola

Considerando a existência de grupos, instituições e associações culturais por toda a ilha, quisemos saber se existe algum tipo de cooperação com as escolas. As respostas revelaram: «não!» (P1); «existe, entre o Centro de Artes Casa das Mudas e a escola...temos acesso...às peças de teatro» (P2); «já houve...Considero importante...não temos tido iniciativa e eles também não» (P3); «Penso que não» (P4); «na escola...temos um coro...e que fazemos, sempre que possível...um intercâmbio com lares de idosos» (P5); «houve um contacto...se há uma Festa da Castanha ou um Magusto, a Casa do Povo pode fornecer os materiais» (P6); «sim...vem cá a Banda Militar» (P7); «há projetos, mas cooperação...ainda não foi possível concretizar» (P8); «pontualmente quando precisamos de ensaiar o bailinho» (P9); «existe, pontualmente» (P10); «não» (P11); «há! Em janeiro...a banda foi tocar para os idosos, ao centro de dia, e depois...eles vieram à escola...cantar os reis» (P12); «a banda das Eiras já tocou várias vezes na escola...tem uma grande percentagem de alunos que estuda ou já estudou nesta escola...Temos um bom relacionamento com a maioria das instituições do meio envolvente da nossa escola» (P13); «há um protocolo entre a banda e o grupo de teatro ...algumas vezes vêm aqui atuar. O Mercado Quinhentista é um projeto que nasceu num grupo de história cá na escola» (P14); «há!...convidamos para virem. Era mais rico quando tínhamos cá os alunos do Curral das Freiras...eles são mais recetivos» (P15); «vai haver um mini arraial madeirense...organizado pela associação de pais e o grupo de folclore vai participar...São cooperações pontuais» (P16); «há bastante ligação. Os elementos fazem parte da escola...esses grupos são convidados a virem à escola...uma sensibilização por parte dos professores de EM» (P17); «Não!» (P18); «não é sistemático...sempre que precisamos...o orientador artístico do grupo já esteve na nossa escola a dar formação...sempre que é necessário...recorremos a ele» (P19); «sim, existe alguma cooperação. No mês de maio,

¹¹³ Atualmente designado de Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia.

¹¹⁴ Secretaria Regional de Educação.

temos a semana das expressões...já esta confirmado...o Conservatório e a Banda Militar. No ano passado, trouxemos cá os miúdos do clarinete da extensão do Conservatório...Tem que haver cooperação...senão tudo se torna mais difícil» (P20); «sempre que possível, há...levo os alunos a assistir aos ensaios, a participar também até em atuações...para verem como é a realidade, como é que se faz música em conjunto num contexto um pouco mais profissional...já tivemos na nossa escola, pessoas desses agrupamentos a falar com os alunos, a sensibilizá-los» (P23); «ligações pontuais. Sempre que é necessário, fazemos o convite e eles vêm à escola» (P24); «só no caso de precisarmos para alguma coisa...a Banda Militar já esteve cá» (P26).

Da análise àquelas respostas (anexo II-2.2) extraímos indicadores como: sim; entre o Centro de Artes Casa das Mudas e a escola; com a Casa do Povo por ocasião de algumas comemorações; ida da Banda Militar à escola; Banda das Eiras já tocou várias vezes na escola; tal banda tem uma grande percentagem de alunos que estuda/já estudou na escola; bom relacionamento com a maioria das instituições do meio; protocolo entre a banda e o grupo de teatro, sendo benéfica essa ligação; intercâmbio com os idosos: a banda foi tocar para eles e eles foram à escola cantar os Reis; ligações pontuais, “sempre que necessário”; cooperações pontuais – organização de arraial madeirense pela associação de pais; colaboração do grupo de folclore nesse arraial; assistência pelos alunos aos ensaios dos grupos e participação em atuações; elucidação de que já tiveram pessoas de grupos a sensibilizar os alunos; existência de bastante ligação; há sempre uma ligação; ida de bandas à escola; não há ligação.

A ligação das instituições locais à escola acontece ou está programada pela maioria das escolas do 2.º CEB da região. Excetuam-se três situações em que os entrevistados afirmam não haver essa ligação (P1; P11; P18) e outro (P4) pensa que não existir.

Ainda a este propósito, os questionários revelaram:

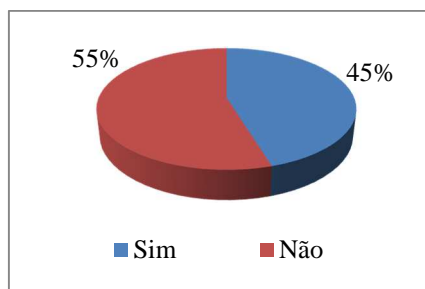


Gráfico 33 – Cooperação entre as instituições culturais e a escola.

De acordo com o gráfico, 55% dos professores diz que não existe ligação entre as instituições culturais locais e a escola, enquanto 45% refere existir ligação. Este é um resultado que contradiz o que foi dito pelos professores entrevistados, uma vez que nestas, apenas 3 professores afirmaram não existir ligação e 1 que pensa que não. Não sabemos explicar esta discrepância, já que em análises anteriores verificamos uma aproximação entre as duas fontes.

Somos de opinião que aquela ligação é muito importante, quer pela aproximação que daí poderá resultar, quer pelo que poderá representar em termos de partilha de conhecimentos e de experiências no que toca à cultura local. Aliás, esta é uma vertente que deverá ser explorada no âmbito do projeto RCEM, tanto pela DREAM, responsável pelo projeto, quanto pelos professores de educação musical. No primeiro caso, divulgando as diversas instituições e respetivas áreas de intervenção, plano de atividades, ensaios e iniciativas, e se necessário, por as duas partes em contato. Já os professores, também devem, eles próprios ter a iniciativa de procurar este tipo de cooperação e de encontrar os meios para ultrapassar as dificuldades impeditivas de tais parcerias. A gestão curricular também passa por estas iniciativas, ainda mais, tratando-se da disciplina de educação musical.

11.5.2 – Importância dessa ligação

Quando questionámos os professores sobre a importância dessa ligação, os professores opinaram:

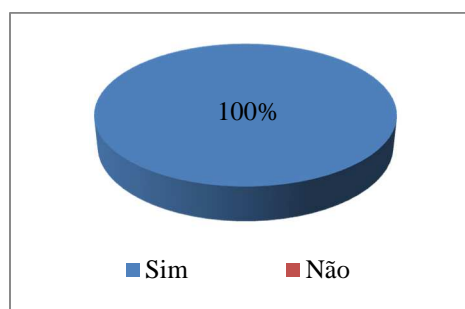


Gráfico 34 – Importância da ligação entre as instituições locais e a escola.

Como ilustra o gráfico, todos os professores reconhecem a importância da cooperação entre as instituições locais e a escola. Este resultado fundamenta-se nos seguintes indicadores (anexo II-3.2), extraídos das justificações daquela opção: importância da promoção de concertos pedagógicos e transmissão de experiências; importância para a preservação de repertório; aproximação, preservação do património e transmissão da herança cultural; interesse para a partilha de certos saberes por elementos desses grupos; sensibilização e conhecimento dos alunos face às tradições regionais e cultura musical; divulgação e promoção dos grupos locais; divulgação e preservação da tradição, das raízes musicais; importância para a abertura, interação e dinamização mútua; possibilidade de partilha e interajuda, em termos materiais (instrumentos) e ideias; reconhecimento da necessidade de abertura por ambas as partes; fundamental para a escola, mas também é importante para suscitar o interesse dos alunos, perspetivando a sustentabilidade dos grupos; opinião de que é na escola que as instituições poderão reforçar os seus grupos; oportunidade para publicitar os agrupamentos; importância para a promoção da música e complemento das aulas; complemento da formação dos alunos; ideia de maior facilidade na aquisição de saberes quando são presenciados e vividos.

Todos estes indicadores demonstram que os professores apreenderam o sentido desta ligação e que poderá ser uma forma de enriquecer o projeto RCEM, no que se refere às atividades propostas, conforme referido acima. Por outro lado, o contacto com músicos em ensaios ou contexto performativo, deve ser estimulado no decorrer da escolaridade básica (Cardoso, 1998). Efetivamente, toda e qualquer colaboração que possa existir entre a escola e as instituições culturais locais e vice-versa, independentemente da sua natureza, serão sempre uma mais valia para a aproximação da escola ao meio, para um estreitar de relações e convivências que poderão facilitar a tarefa da escola.

12 - Identidade sociocultural

CATEGORIA/SUB CATEGORIAS	DEFINIÇÕES	FONTES
12 - Identidade sociocultural	Modos de perceber a identidade sociocultural	Entrevistas Questionários
12.1- Conceção de identidade	Conceções e percepções dos professores sobre a identidade face à globalização	
12.2 - Implicações da identidade no contexto da globalização		
12.3 - Cultura, música e identidade	Questões relacionadas sobre o papel da cultura e da música na formação da identidade	
12.3.1- Papel da cultura na formação da identidade		
12.3.2 - Contributo da música para a identidade		
12.3.3 - Papel da música madeirense na preservação da identidade	Entendimento sobre o papel da educação na formação da identidade dos alunos	
12.3.4 -Implicações da educação na formação da identidade		

Tabela 13 – Categoria e subcategorias de análise.

12.1– Conceito de identidade

A temática da identidade tem vindo a ganhar espaço nos discursos das duas últimas décadas aos mais diversos níveis, incluindo o currículo. E sendo a identidade algo que deverá ser compreendida e respeitada (Sacristán, 2003), a educação não poderá alhear-se dessa tarefa. Neste sentido, quisemos saber quais os entendimentos dos professores sobre esta temática, começando pelas suas conceções de identidade.

Sobre o assunto, os professores expressaram-se do seguinte modo: «aquilo que a pessoa é» (P1); «tem...a ver com aquilo que...nos identifica...o nosso folclore identifica-nos em qualquer país; às vezes...basta ver a forma como estão vestidos e já sabemos» (P2); «como o povo desta região sente a vida, vive» (P3); «o que nós somos, o que nos caracteriza como pessoa» (P4); «é o que nos identifica» (P6); «o que nós somos como pessoas...em termos socioculturais» (P7); «características que identificam uma instituição ou uma pessoa» (P8); «identificação...caracterização de um indivíduo de uma região» (P9); «raízes da região, daquilo que a caracteriza» (P10); «nossa impressão digital, que é

única...mostra aquilo que somos» (P11); «é uma coisa que se vai construindo» (P12); «aquilo...que...identifica. Se falarmos em identidade cultural é aquilo que caracteriza uma localidade, uma região, um povo» (P14); «é como se fosse uma assinatura» (P15); «o que nos identifica como indivíduos ou como povo...são as nossas características...cultural, social e política» (P16); «conjunto de características que define a pessoa, o seu meio» (P17); «identifica uma pessoa...as sociedades...culturalmente» (P19), «identificarmo-nos com algo, com os nossos antepassados, com o presente...aquilo que somos» (P20); «coisa que nos caracteriza... nos identifica e diferencia dos outros» (P22); «algo que nos identifica e que faz com que sejamos diferentes...dos outros» (P23); «é uma característica singular...que identifica...uma determinada pessoa, instituição ou localidade» (P25); «tudo aquilo que somos...aprendemos...e que nos acompanha durante a vida» (P26).

Analisando o conteúdo daquelas respostas (anexo II-2.2), retiramos indicadores que nos permitem inferir que a identidade é percebida como: as especificidades, o que nos identifica como indivíduos, como pessoa, como povo, ou seja, são as características, o modo de viver e de sentir de um povo, diferenciando-nos dos outros; identificação, caracterização de uma região, considerando as suas raízes, aquilo que a caracteriza; tem a ver com os nossos antepassados e com o presente, ou seja, é identificação cultural das sociedades; algo que se vai construindo; o que nós somos em termos socioculturais, ou seja, a situação cultural, social e política; é como se fosse uma assinatura, a nossa impressão digital, que é única e que mostra o que somos; característica que identifica, uma determinada instituição ou localidade; é tudo aquilo que somos; tudo aquilo que nós aprendemos e que nos acompanha pela vida fora.

Daqueles indicadores destacamos duas posições: uns que remetem a ideia de identidade para o indivíduo e outros falam da identidade referindo-se ao povo e à região. São duas visões que transmitem entendimentos diferentes mas que caminham na mesma direção, complementando-se, dada a estreita ligação entre as duas vertentes. Por um lado, a identidade é entendida como aquilo que identifica um indivíduo, abarcando o seu modo de ser e de estar, na sua singularidade. Por outro, aquela é percebida como aquilo que caracteriza socioculturalmente um povo, uma região.

Sobre a mesma questão, as personalidades entrevistadas disseram: «a identidade está ...na base da cultura, que é a cultura tradicional. A identidade...não está nas peças monográficas de prata do Conde Carvalhal...mas no povo...é a base duma sociedade» (E1); «sou português, mas sou madeirense e ninguém é mais Madeirense do que eu... o que eu quero dizer com isto...tem a ver com essa tal identidade...a minha identidade tem que ver com esse universo daqui...que tem espaços públicos onde a cultura foi evidenciada...que ouvi bandas de música e ouvi gente a despicar em Ponta Delgada, no arraial...é isso que faz de mim a pessoa que eu sou...é isso que confere identidade a uma pessoa» (E2); «a questão da identidade é uma questão complexa e controversa...A identidade era no fundo um pedaço de território, chegou quase ao século 20...e não se perdeu...Estas preocupações nas zonas rurais com as terras, com as propriedades das terras abandonadas...tem muito a ver com esta visão da identidade...Podemos identificar-nos...com muitas coisas...tudo isso são pequenas formas de identidade, porque...as identidades na atualidade são cada vez mais múltiplas...Nenhuma comunidade pode reivindicar uma identidade que seja que corresponda à realidade hoje, com a realidade de há 50 ou 100 anos. Mas a verdade é que...ser madeirense hoje tem muita coisa em comum com o que era ser madeirense há 50 anos ou há 100 anos» (E3).

Eis três entendimentos de identidade que complementam o que foi dito pelos professores e que ilustram as vivências destas personalidades. Por um lado, a alusão à cultura tradicional do povo com sendo a base da identidade. Por outro, a ideia de que esta resulta das vivências culturais e interpessoais, dos espaços onde a cultura esteve presente e que fizeram parte do percurso de vida, elementos estes que conferem identidade ao indivíduo. Estas são “marcas” que permanecem: «agora toda a gente viaja...e isso está-se a perder, mas eu continuo a sentir que isto aqui é o lugar onde eu nasci» (E2). Também, a noção de que a questão da identidade é complexa e que reveste alguma controvérsia é assinalada (E3), o que em nosso entender reflete o contexto sociocultural das diversas épocas que a sociedade atravessa. Independentemente do percurso das sociedades, há elementos que nunca se apagam completamente: «ser madeirense hoje, tem muita coisa em comum com o que era ser madeirense há 50 anos ou há 100 anos» (E3), pelo que «há marcas que nunca se apagam» (E2).

Considerando as ideias manifestadas, podemos dizer que a identidade «é algo que adquirimos como consequência da nossa passagem por grupos sociais e das nossas experiências diversas» (Sacristán, 2001: 43). E numa visão mais geral que sustenta as diversas opiniões acima mencionadas, a identidade poderá ser percebida como «a imagem ou ideia do que julgamos ser em cada momento da nossa história pessoal, assim como o reconhecimento que os outros fazem de nós. É uma construção que se configura por meio das experiências acumuladas, através das quais obtemos o sentido do que somos e de quem são os outros» (Sacristán, 2003: 315). É, portanto, algo «que se vai construindo» (P12).

12.2 – Implicações da identidade no contexto da globalização

Questionados sobre aquelas implicações, os professores proferiram: «apesar de haver muitas pessoas que têm que emigrar, nunca deixam de ser da região onde nasceram. A identidade ajuda-as a se identificarem» (P1); «agora está tudo misturado. Absorve-se cultura e transmite-se...A identidade da Região...penso que cada vez mais ela se vai diluindo...pela emigração...Os que ...voltaram...penso que eles não foram muito absorvidos por outras culturas» (P2); «é importante para sabermos quem somos, para...compreender melhor também as outras culturas» (P3); «é bom haver esta mistura de identidades (...) para (...) ficarmos a conhecer melhor outras culturas e ao contrário também» (P4); «é muito importante...darmos a conhecer aos outros a nossa identidade...darmos a conhecer a identidade deles...tenho alunos do oriente...chineses, africanos» (P5); «ao longo das gerações houve misturas de culturas...influência da colonização...há pessoas que imigram e levam...um bocado do que é nosso e também recebemos» (P6); «com a globalização a tendência é misturar tudo...cada vez mais é importante demarcar bem as características que cada um tem, embora com uma abertura...mas ter dignidade própria» (P8); «as culturas misturam-se...há uma diversidade de tradição cultural. Cada um...chega com a sua identidade e recebe influências das outras» (P9); «é muito importante...há uma mistura de culturas...a identidade fica misturada» (P10); «cada vez mais esta questão da identidade é importante...para...estar bem com os outros...Fala-se muito da globalização...se eu não tiver uma identidade bem definida, vou passar a vida a procura dessa tal identidade» (P12); «não faz sentido a

globalização sem identidades diversas...O mundo só é rico se houver identificações próprias» (P14); «ganha cada vez mais importância...tenho...uma aluna africana e outra que é da Bielorrússia...Vamos tirar em todas as aulas dez minutos para elas ensinarem à turma uma canção» (P15); «importante preservá-la...também saber acolher o que os alunos...trazem...Temos de preservar o que é nosso, mas...tendo em conta a globalização, dar espaço para que os alunos possam mostrar...as tradições deles; nós aprendemos e enriquecemos» (P16); «somos uma aldeia global...no entanto há particularidades...características únicas que nos identificam...É importante inculcar nos jovens que é isso que faz a diferença...A identidade de um povo...é a sua cultura, a sua língua...há que transmitir aos alunos para preservar...faz toda a diferença no mundo global» (P17); «é preciso...preservar a nossa identidade mas...acaba sempre por ter as influências de outras culturas» (P18); «devido às interferências da globalização...a identidade de cada país é influenciada...A globalização é isso mesmo: identificarmo-nos mais como um todo e menos com as partes...situar-nos num global, sem perder a identificação local» (P20); «é importante...a identidade vai-se construindo...vai-se transformando...consoante aquilo que vou vivendo e pensando, com as interações que vou tendo. Se há...vivências com...com outras nacionalidades...toda essa mistura contribui para construir» (P21); «cada cultura tem a sua identidade...Na minha escola há muitos venezuelanos...é bom que existam...é um modo de aprendermos com alguém que...é de lá, aquilo que se faz nessas regiões...as culturas...é a identidade de cada um, que tem...influência dessa cultura» (P23); «neste momento...está um bocado fragilizada devido à globalização. A identidade...devido a esta mobilidade das pessoas e com...o acesso...à internet...pode perder-se» (P24); «considero que as transformações sociais...a Camacha...capital da cultura...está completamente transformada...não é aquela do ponto de vista cultural» (P25); «com o...que vem de fora...é complicado...acho que é fundamental manter essa identidade. Não ignorando o que vem...enquadrando...com aquilo que já temos» (P26).

Analisando o que disseram os professores (anexo II-2.2) registamos indicadores como: ajuda a situar num contexto de emigração; ideia de que cada vez mais a identidade se vai diluindo, considerando a mobilização das culturas; ajuda a situar e compreender as outras culturas; visão positiva da partilha e convivência de culturas; muito importante considerando as misturas das culturas entre os povos, transmitir e receber outras culturas;

importante demarcar a identidade, as suas características, abrindo-se às outras culturas mas sem “perder a sua dignidade”; muito importante considerando as diversas culturas, a identidade fica misturada; considerando a globalização, é importante ter a identidade bem definida, caso contrário “vou passar a vida a procura dessa tal identidade” (P12); reconhecimento de que à globalização estão inerentes identidades diversas; todavia, o mundo só é rico se houver identificações próprias, razão pela qual a identidade é central; as questões da identidade ganham cada vez mais importância; importância da sua preservação, sem renegar as outras; importância do acolhimento das culturas dos alunos estrangeiros, preservando a cultura local; ideia de que com esta abertura, nós aprendemos e enriquecemos; importância de inculcar nos alunos a ideia de que há particularidades que nos identificam, marcando a diferença; partilha de que vai dedicar algum tempo das aulas para abordar estas questões com alunos estrangeiros; noção de que a cultura e a língua são a identidade de um povo, razão que justifica a importância da preservação dessa identidade no mundo global, ainda de que tenha influências de outras culturas; influência da globalização nas identidades dos países; ideia que a globalização é situarmo-nos no global, sem perder a identificação local; a identidade é algo que se constrói e que se transforma consoante as interações; noção de que cada cultura tem a sua identidade e a identidade de cada um, que tem influência dessa cultura; a globalização fragiliza a identidade; noção de que em algumas freguesias, as transformações fizeram com que essa identidade se perdesse; ideia de que é fundamental manter a identidade, enquadrando o que vem de fora.

Depreende-se, assim, um sentido generalizado da importância da identidade face à globalização, quer pela necessidade do indivíduo afirmar-se culturalmente considerando a mobilização dos povos, quer no sentido de acolher outras culturas. Por outro lado, a dificuldade em situar isoladamente as culturas e, conseqüentemente, as identidades, decorrente daquela mobilização, é uma das implicações da globalização. Também a noção de que a identidade é um processo de construção e de transformação estabelecidos em interação com o outro, num entendimento cada vez mais global, remete para o desafio da *glocalização* em termos culturais.

Um outro aspeto a reforçar decorrente daquele contexto globalizado, diz respeito à existência de alunos de culturas diversas nas escolas. Conforme expressam alguns professores (P15; P16; P23), é importante haver espaços nas aulas para a partilha de elementos das suas culturas, resultando num crescimento mútuos, ainda que haja particularidades que devem ser preservadas, como por exemplo a língua (P17).

Os respondentes ao questionário também consideram que a identidade é importante no contexto atual, conforme traduz o gráfico abaixo.

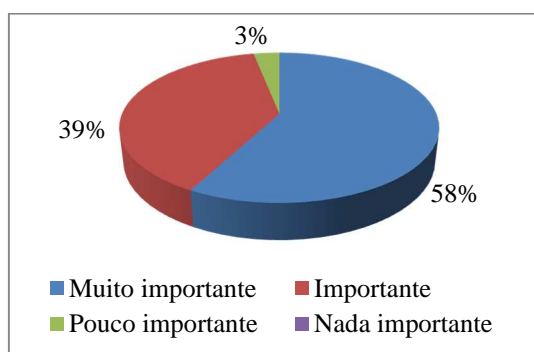


Gráfico 35 – Entendimento do papel da identidade no contexto atual.

Dos 64 respondentes, 58% afirmam que a identidade é muito importante no contexto atual, 39% consideram-na importante e 3% que é pouco importante, dados que nos levam a crer que estamos perante um grupo de docentes que entende que esta temática é importante, razão pela qual deverá merecer a atenção dos responsáveis pela educação.

Considerando o contexto atual, e partindo da ideias expressas, falar de identidade implica situar termos como “abertura”, “interação”, “tolerância”; “partilha”, “comunicação”, entre outros. De facto, «a identidade dos povos e das culturas constrói-se desde a diversidade e de modo dicotómico (...) a identidade cultural refere-se à consciência subjetiva de pertença (património sociocultural) (...) ou ao conhecimento subjetivo pelo qual alguém considera-se membro de um grupo ou de uma cultura» (Martins, 2002: 178). Esta, é uma perspetiva que implica uma aprendizagem da cultura de referência que permita uma interação identificadora, o que exige, não só algum tempo mas também um contacto entre os indivíduos. E a educação, com todas as suas possibilidades formais e

informais, representa o instrumento central de transmissão e de edificação cultural das novas gerações.

Considerando a multiculturalidade e a interculturalidade do nosso tempo, a educação continua a ser uma estratégia basilar para a identidade. «A educação, como realidade social, deve assumir-se como multicultural e como estratégia de solução aos problemas de modo a desenvolver-se o pluralismo cultural, valorizando as diferenças entre os povos e as culturas» (Dias, 2002: 214). Eis um dos principais papéis da educação face ao contexto de diversidade, característica dos atuais sistemas educativos, conforme referido na 1.^a parte do presente trabalho.

Podemos dizer que já não existem sistemas fechados à internacionalização, considerando as dimensões das novas tecnologias e as dinâmicas inerentes à economia. Esta é uma realidade que arrasta os povos para um contexto intercultural cada vez mais acentuado, diluindo-se acentuadamente as particularidades de cada indivíduo. Conforme referiram alguns dos entrevistados, é importante manter a identidade, mas aceitar e integrar as outras. Neste contexto, situamos o «consenso e tolerância como uma nova atitude de aceitação da diversidade, mas sem renunciar cada uma das culturas ou povos aos seus ideais e à sua identidade, isto é, o consenso como virtude entre iguais» (Martins, 2002: 179). Ou seja, o desenvolvimento de um espírito interculturalista e internacionalista, considerando o apreço pela nossa cultura Zabalza (1992).

12.3 – Cultura, música e identidade

12.3.1 – Papel da cultura na formação da identidade

No que concerne ao papel da cultura na formação da identidade, as entrevistas revelaram: «importante...ajuda... a pessoa a desenvolver-se...a conviver em sociedade» (P1); «é muito importante para sabermos quem somos e onde estamos» (P2); «muito importante...a identidade tem muito de cultura» (P3); «é ela que determina e molda a identidade» (P4); «nós somos aquilo que somos porque tivemos atrás uma grande cultura...somos...o reflexo de uma cultura» (P5); «contribui...para a nossa identidade» (P6); «através da cultura já se consegue saber muito sobre um povo...A cultura é um dos

pontos que se deve...explorar para manter a identidade e demarcar essa identidade» (P8); «importante...é através dessa cultura que a identidade se afirma» (P9); «é crucial...infelizmente estamos a perder...essa cultura, as nossas raízes» (P11); «a cultura tem um peso enorme na minha identidade. A identidade é um processo social que se vai construindo, também através da cultura» (P12); «promove a construção da identidade» (P15); «é o que nos faz criar a nossa identidade» (P16); «através da cultura...são transmitidas características do nosso povo...As tais cantigas de trabalho, as lengalengas e isso tudo eram formas utilizadas para ensinar às crianças como era lida da terra...Nas brincadeiras, havia sempre aquela componente pedagógica. A cultura musical tem um objetivo de formar uma identidade» (P17); «no caso da Madeira...essa cultura diz-nos bem o que fomos e o que somos» (P19); «cultura...é identificarmo-nos com algo e com a nossa identidade. Também devido...a essa...cultura...vamos construindo a nossa identidade» (P20); «cultura e identidade caminham...de mãos dadas, porque identidade é aquilo que nos identifica e a cultura é o modo como...vivemos» (P22); «a cultura identifica-nos. Através da cultura, conseguimos...definir as regiões...as...raízes e isso é cultura» (P23); «a identidade é resultado de uma cultura...estão intimamente ligadas» (P25).

Analisadas aquelas posições (anexo II-2.2), parece-nos que: a cultura tem um papel muito importante; é o retrato de um povo, ajudando a definir as regiões e as raízes; é ela que “determina e molda a identidade”; é ela que “promove a construção da identidade”; é por meio dela que a identidade se afirma; através dela “são transmitidas características do nosso povo”; as cantigas de trabalho e lengalengas vistas como formas de ensinar as crianças; a cultura musical vista como intento de “formar a identidade”; cultura e identidade caminham de mãos dadas; crença de que “somos aquilo que somos porque tivemos atrás uma grande cultura”, ou seja, somos o reflexo de uma cultura; é um dos pontos que devem ser explorados para demarcar a identidade; ajuda na preparação para a vida em sociedade; opinião de que “é importante sabermos preservar o que temos, o que somos”; referência ao caso da Madeira em que a cultura retrata aquilo que fomos e somos. Em suma, somos o “reflexo da cultura” (P5), pelo que é basilar na identidade (P18).

Sobre a mesma temática, uma das personalidades entrevistadas afirmou: «é fundamental...Eu sou cidadão do mundo...mas o que está na raiz...é mais importante.

Ser português, nascido na Madeira é diferente; esta diferenciação regional de culturas...faz a identidade...A identidade da Madeira está aí assente na cultura, e a cultura é tudo. Aquilo que somos, depende da cultura...não podemos abdicar da cultura de raiz herdada de geração em geração...a tradição também é importante para essa identidade no sentido: quem sou eu?...Aquilo que não é comum, aquilo que é singular, que é único, essa é a base, essa é a alma, essa é a identidade» (E1).

Percebemos, assim, que para os entrevistados a cultura e a identidade estão intimamente ligadas, uma vez que uma implica a outra. Parece-nos que o entendimento de cultura, para a maioria, situa-se ao nível das vivências, das tradições, no modo de ser e de estar de um povo, influenciando, inevitavelmente, a identidade dos indivíduos. Aliás, independentemente da ideia cultura que cada um possa ter, esta demarca, indiscutivelmente, a identidade. Sim, porque «o que somos, pensamos e desejamos, inclusive, os nossos projetos, são elementos que vão beber ao que foram, pensaram, sabiam fazer e sentiram outros que viveram antes de nós» (Sacristán, 2003: 314). E aqui, não podemos esquecer que a civilização está envolta de um processo que caminha para a convergência de culturas, ou, pelo menos, de alguns traços. Se é verdade que existem diferenças entre as culturas, há elementos comuns entre os indivíduos que criam laços entre eles; caso contrário, não conseguiam entender-se e aí teríamos mundos completamente isolados, o que no contexto da educação poderia ter consequências imprevisíveis.

Sobre a importância atribuída à cultura no que respeita à formação da identidade, os questionários demonstraram:

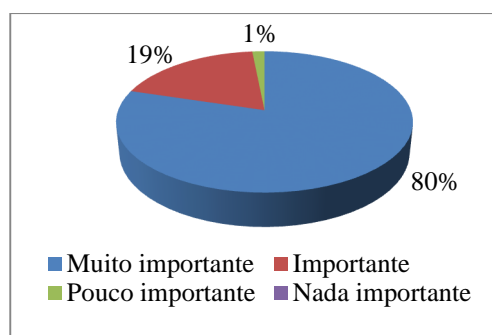


Gráfico 36 – Entendimento do papel da cultura na formação da identidade.

Como ilustram dos dados, a grande maioria dos respondentes atribui muita importância ao papel da cultura na formação da identidade. Esta é uma posição defendida por 80% dos professores. Também 19% destes conferem importância àquele papel, ficando-se em 1%, os que lhe atribuem pouca importância. As justificações apresentadas seguem a linha de pensamento dos professores entrevistados, acrescentando-se as seguintes ideias: cultura é o pilar social de um povo; sem cultura não há identidade; fomento do sentido de pertença; “um povo sem cultura é um povo sem alma”. Neste desenrolar de ideias, estamos convictos de que há um entendimento generalizado da existência de uma estreita relação entre a cultura e a identidade.

12.3.2 – Contributo da música para a identidade

Sobre aquele contributo, as entrevistas revelaram: «ajuda a formar a identidade» (P1); «é importante!...Qualquer emigrante noutra país gosta de ouvir a música do seu país...Vem um bocadinho daí, daquilo que nos identifica» (P2); «é muito importante...aí está uma grande parte da identidade de um povo» (P3); «através da música podemos saber um bocadinho mais da cultura» (P4); «a música é um reflexo de toda essa identidade...A música transmite as...vivências...No fundo, está escrito ou tratado ao nível da música» (P5); «fundamental...A música consegue fazer-nos dialogar... interligar...fazer o diálogo entre gerações, entre diferentes culturas, entre diferentes pessoas...consegue o diálogo sem palavras...a música é uma linguagem universal» (P7); «é um “braço”, uma “perna” da cultura...A música é universal» (P8); «contribui para a formação dessa identidade...Há...marcas musicais que as pessoas reconhecem pelo estilo» (P9); «é importantíssimo no...desenvolvimento da própria identidade, sentido de pertença» (P13); «representa...é cultura! E cultura está ligada à identidade. Por isso...é um vetor de transmissão de identidades» (P14); «é através da música, pelos estilos que as crianças reconhecem o país onde estão...A música talvez seja “o número um” para a identidade de um povo...Se ouvimos um samba, associamos logo ao Brasil...É um vetor de identificação de um povo» (P15); «quando se fala das canções de trabalho, é uma forma dos jovens...saberem...Na “canção da erva”, as pessoas...trabalhavam no campo...As tradições...Faz preservar a cultura...isso vai para além da música...tem a ver com...toda a história» (P16); «se pensarmos...em determinadas palavras específicas do nosso

vocabulário madeirense que aparecem nas músicas e que é através das músicas que os jovens acabam por questionar:...por exemplo, “si que brade”...São esses regionalismos que a música tradicional madeirense tem na sua essência...É...rica para identificar, para transmitir essa identidade» (P17); «é o principal fator da cultura. A identidade é transportada através da música» (P18); «a música...faz parte da história...é uma componente importante dessa identidade...as próprias letras, as canções de trabalho falam de hábitos e costumes; é a nossa cultura, a nossa identidade...quando se fala na identidade de um povo, tem de estar lá tudo presente. Era como se pegássemos nos monumentos históricos e os deitássemos abaixo de um momento para o outro; perdia-se uma parte da identidade e com a música é a mesma coisa» (P19); «a música...está ligada...às tradições...às danças, ao teatro...à história...Muitas vezes falo aos miúdos dessa própria história...Isso tem tudo a ver...com a nossa identificação cultural...é a vivência mais pura que existe de um povo» (P20); «por detrás de cada música há uma história de vida, um acontecimento...Uma música pode espelhar muito da vida de um povo» (P23); «a música é uma importante componente cultural da identidade» (P25); «é um grande polo para a formação da identidade» (P26).

Da análise àquelas respostas (anexo II-2.2), destacamos indicadores como: a música é muito importante, na medida em que consegue “fazer-nos dialogar” entre culturas e gerações, entre adultos e crianças; ela é “uma linguagem universal”; ajuda a formar e a desenvolver a identidade; parecer de que há sempre certas marcas musicais que as pessoas reconhecem - pelo estilo de música; exemplo dos emigrantes que gostam de ouvir a música do seu país; razão assente na sua identificação com a mesma; é uma meio para identificar e transmitir a identidade, representando grande parte da identidade de um povo; através da música podemos saber mais sobre a cultura, usos e costumes de um país; a música faz parte da nossa história; noção de que se derrubássemos os monumentos perdíamos parte da identidade, pelo que, com a música “é a mesma coisa”; ideia de que sem ela “não poderia haver a tal identidade bem vincada”; através da música sabemos o que os nossos antepassados foram; noção de que as próprias letras transmitem as vivências, os hábitos e costumes; ideia de que “está ligada às tradições, às danças, ao teatro, à história”, que são a nossa identidade; referência às “canções de trabalho” e à “canção da erva”; partilha de que estas mostram como as pessoas trabalhavam na terra; cumpre uma função essencial no desenvolvimento do sentido de pertença; ideias de que

é por meio da música (estilos) que as crianças reconhecem o seu país; entendimento da música como o “número um” para a identidade de um povo”; “um vetor de identificação de um povo”, como por exemplo, associação do samba ao Brasil; é um membro da cultura; o principal elemento da cultura; representa a cultura e “cultura é identidade; vetor de transmissão e formação da identidade.

Um primeiro aspeto que gostaríamos de assinalar é o entendimento da música como uma linguagem universal, potenciadora do diálogo entre os indivíduos, o que é muito positivo para a convivência e, quiçá, aceitação das diversas identidades. A música tem destes efeitos, ou melhor, esse poder. Verificamos também que para a maioria dos entrevistados há uma estreita relação entre a música e a identidade, percebendo a primeira como um veículo de transmissão de identidades. Efetivamente, a música pode transmitir a cultura de um povo, a sua forma de ser e de estar, cultura essa, que lhe confere uma identidade, como opinaram alguns entrevistados. Neste âmbito, é curioso verificar que um grande número de entrevistados enveredou o seu discurso pela música, na perspetiva da tradição, ainda que a pergunta tenha sido geral. De facto, a música de cariz tradicional (com os diversos elementos que a compõem) transmite a cultura de um povo, que como já foi dito, é determinante para a identidade.

Como defende o Ministério da Educação, as artes, pelas experiências que proporcionam, contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimindo e enformando a identidade nacional (DEB, 2001). E não é difícil associarmos determinados géneros musicais a determinado país, ou região como por exemplo, o fado a Portugal, o bailinho à Madeira e o samba ao Brasil. Digamos que existem certas “marcas musicais” que as pessoas reconhecem, identificando o estilo de música (P9), pelo que esta é entendida como «um vetor de transmissão de identidades» (P14). Aliás, a própria língua em que é interpretada, e sendo ela um elemento basilar na identidade, não pode ser esquecida. Por exemplo, não conseguimos imaginar a mourisca cantada noutra língua. E mesmo saindo da perspetiva tradicional, é preciso algum cuidado a esse nível. Não é por acaso que surgem críticas quando, em festivais¹¹⁵, os intérpretes recorrem, maioritariamente, a temas estrangeiros. Não que vejamos mal algum nisso, mas entendemos que estas questões devem ser salvaguardadas nos respetivos regulamentos, considerando o risco de

¹¹⁵ Que se realizam em algumas localidades da Madeira.

não termos temas interpretados na nossa língua materna. Para além de ser uma forma de valorização da nossa cultura, é um meio para a divulgação da boa música portuguesa que temos.

12.3.3 – Papel da música madeirense na preservação da identidade

Considerando a diversidade e a riqueza do património imaterial madeirense, quisemos saber a opinião dos professores sobre o papel da música madeirense na preservação da identidade. Das respostas dadas evidenciámos: «mesmo que seja um emigrante...vai ser sempre uma identificação como madeirense» (P1) «o folclore é importante, mas na camada mais jovem não sei...Eles gostam de ouvir, mas...vão buscar as mais variadas músicas, aos mais variados países...e isso acaba às vezes por deturpar...aquilo que os identifica» (P2); «muito importante...mas porque...nós somos uma ilha...que vive muito do turismo, chegam sempre coisas novas...outras modas e nós temos a nossa música tradicional própria, que nos ajuda a saber quem nós somos, a valorizar aquilo que somos e, a partir daí, nos abrimos...a outras culturas musicais, a outras identidades» (P3); «é importantíssima...Às vezes estou a dar o hino [regional]...há sempre um ou dois que não sabe bem a letra, ou que fazem confusão com o Hino Nacional» (P4); «é sempre importante saber o que é regional. São precisas atividades e iniciativas que promovam as nossas raízes e a música é fundamental» (P6); «permite-nos dar a conhecer os nossos costumes e as nossas tradições, a nossa herança» (P7); «é uma forma de transmitir e de explorar aquilo que se fez e aquilo que se pode fazer» (P8); «é muito importante, porque a música madeirense tem uma identidade, nomeadamente ao nível do folclore, dos instrumentos tradicionais...instituições» (P9); «é...importante porque a música madeirense está carregada de uma identidade própria» (P10); «é fundamental para a camada mais jovem...cada canção tem uma história...porque se chamam canções de trabalho?» (P11); «falando...da música tradicional madeirense...é extremamente importante a música madeirense» (P12); «é muito importante...A história de um povo é refletida na música...A música está sempre ligada ao quotidiano das pessoas...à história...As canções da erva...do trabalho» (P13); «é uma componente que implica a outra...O importante é que se mantenha essa música e que a façam evoluir respeitando e sem descaracterizar» (P14); «a música vai para além da música...Estamos a falar do

património musical madeirense...Há uma necessidade muito grande de preservar o que é nosso...A música popular tem uma relação emocional ligada às raízes» (P16); «fundamental e...acho fantástico ir a uma festa e ver aqueles grupos tradicionais...as nossas músicas...têm uma letra e por detrás...existe uma história...o modo de vida...Transportando para os alunos, eles sabem e sentem o quão duro era o trabalho» (P18); «é a primeira coisa que se consegue levar para qualquer parte do mundo...Se formos falar...do bailinho, em qualquer parte do mundo...ao cantar...ao tocar, toda a gente identifica com a Madeira» (P19); «é uma...uma forte herança cultural. É preservar a cultura, dar a conhecer e transmitir às novas gerações as culturas...para que nada se perca» (P20); «é importante...A nível do bailinho...quando as pessoas estão a cantar...os instrumentistas...os que estão a dançar...o próprio sotaque já está a definir a cultura» (P22); «a...música tradicional reflete o quotidiano das vivências de um povo. Pela riqueza que nós temos aqui, ao nível musical, penso que se traduz um bocado da identidade e da cultura do nosso povo» (P23); «para já, é uma questão de identidade; é uma questão de definir uma cultura que é muito importante...através da música, nós percebemos que tipo de cultura...tínhamos» (P25); «importante...são as nossas raízes, aquilo que é nosso e faz parte do nosso povo» (P26).

Neste rol de ideias, registamos indicadores que nos permitem afirmar o reconhecimento da importância da música madeirense na preservação da identidade. São exemplo disso: acompanha e identifica o emigrante madeirense; muito importante pela identidade que manifesta ao nível do folclore; a música madeirense tem a sua própria identidade; importante porque se trata das nossas raízes, aquilo que é nosso, que faz parte do nosso povo; muito importante porque recebemos muitas influências; a música tradicional ajuda a valorar quem somos - referência, neste campo, às canções de trabalho, de embalar, de Natal; elucidação de que tudo isso ajuda a nos abirmos a outras culturas e identidades; importante porque é essencial “saber o que é regional”; permite dar a conhecer os nossos costumes, as tradições, a herança; música é o resumo, o reflexo da história de um povo; as canções da erva/de trabalho ilustram isso; opinião de que a música vai para além de si, uma vez que por detrás dela está o património musical madeirense; a música é um todo que encerra significados; ideia de que “a música popular tem uma relação emocional ligada às raízes”; ideia de que talvez seja a primeira coisa que se consegue levar para qualquer parte; convicção de que a música tradicional (bailinho) é logo identificada com

a Madeira; ideia de que o próprio sotaque define a cultura; a música é “uma herança cultural”, “uma forte herança cultural”; trata-se, ainda, de transmitir às novas gerações as culturas; opinião de que ela tem um papel fundamental na formação dessa identidade; noção de que é através dela que nós percebemos que tipo de cultura tínhamos.

Considerando aqueles indicadores, deduzimos que para os professores, a música madeirense é importante para a preservação da identidade do povo. Esta música transporta um grande peso de identidade (P10), bastando, nalguns casos, os instrumentos utilizados e o sotaque para identificar o seu lugar de origem (P22). A música madeirense representa uma forte herança cultural (P20), contribuindo para que a identidade do povo madeirense se mantenha (P24).

A música madeirense transporta um grande peso de história – a história do seu povo - conforme já referimos na 1.^a parte deste trabalho. Na perspectiva popular da tradição, a música expressa as raízes do povo, o seu modo de viver, a dureza do seu trabalho, muitas vezes amainada pelas melodias das canções. Um dos relatos referidos por Moraes, concernente a uma fonte posterior a 1772 mostra tal sentimento: «oprimidos como são, (...) preservam (...) um alto grau de jovialidade (...) o seu labor é (...) aliviado com canções» (Moraes, 2008: 32). É inegável que a música madeirense representa um legado cultural e histórico que ajuda a situar culturalmente o presente, pelo que o seu papel é «contribuir para que a identidade se mantenha viva, uma vez que faz parte do povo madeirense» (P24).

Também uma palavra relativamente à necessidade de se transmitir aos mais novos esta herança, e, aqui, o currículo é um espaço excelente para essas abordagens, uma vez que nem todos os alunos têm acesso a este tipo de conhecimento e vivências fora da escola. Ainda um outro elemento a considerar respeitante à música enquanto figuração cultural que nos acompanha por onde quer que vamos; talvez seja a primeira coisa que se consegue levar para qualquer parte (P19). Referimo-nos à emigração, em que os hábitos e costumes, as vivências e a cultura (P1) acompanham quem parte à procura de novos rumos, como foi o caso do braguinha (Ukelele) levado para ao Havai. E nesta situação específica, é curioso verificar o quão vivo está este instrumento nas práticas musicais daquele país.

Evidentemente que também fomos influenciados pela cultura dos povos que chegaram à Madeira. Não obstante esta dinâmica, será que a identidade cultural madeirense, na sua essência, mudou? Pensamos que esta essência não alterou, mas as influências são inevitáveis; ainda que os traços da identidade se mantenham, não podemos evitar as influências das culturas circundantes, razão pela qual é importante preservar aquilo que nos torna diferentes dos demais (Torres e Camacho, 2008).

Ainda sobre a mesma questão, as personalidades entrevistadas proferiram: «a cultura da base...é a tradição...A cultura de tradição perde-se...E a música é a melhor forma para unir...juntar...identificar...E...a língua, a música são... a base de tal identidade...E esta raiz de identidade permanece inalterável internamente até morrermos...qualquer madeirense sente em qualquer parte do mundo, mesmo não gostando do bailinho da Madeira...É essa alma! É essa identidade» (E1); «as gravações de músicas tradicionais mais antigas na Madeira, disponíveis são dos anos...50. O Artur Santos fez...umas gravações no Santo da Serra, serão as mais antigas (estão em Lisboa, no Museu de Musicologia)...Se nós formos ver aquilo que hoje se toca não é exatamente novo, há uma matriz comum, claro, e a matriz comum...são sete géneros...Pode haver as alterações do andamento, os instrumentos que são usados, mas há...um esqueleto comum...temos muitas coisas com que nos podemos identificar...As nossas sociedades são cada vez mais diferenciadas...e...chega-se a colocar muitas vezes a questão do que é a identidade...cada vez mais...é feita por menos coisas. Por isso, é que o caso da música madeirense a afirmação da identidade musical madeirense cada vez mais é feita com menos, cada vez mais tende a acabar por ser a única coisa que as pessoas reconhecem: o bailinho» (E3).

Eis duas visões que complementam as afirmações dos professores. Como refere o E1, a música é a melhor forma para identificar, constituindo, a par com a língua, a base da identidade. No caso da música, o bailinho representa aquela identidade, independentemente de se gostar ou não daquele tema: «é essa alma, é essa identidade» (E1). Neste âmbito salientamos o papel dos grupos de folclore, nomeadamente do grupo de folclore da Camacha, cujo historial ilustra a dimensão que deu à música tradicional madeirense, e, conseqüentemente, ao bailinho da Madeira. E numa visão mais cirúrgica de alguém que investiga estas práticas (E3), afirma-se que a identidade acaba por ser feita

de cada vez menos coisas, «a única coisa que as pessoas reconhecem: o bailinho» (E3). O reconhecimento da identificação da Madeira através do bailinho, é inegável! Agora, a noção de que este é a única coisa que as pessoas reconhecem não é representativa, pois os dados desta investigação de demonstram que os professores têm um conhecimento geral da música e dos géneros musicais. No entanto, se pensamos para além das fronteiras da ilha, pensamos que para além do bailinho, resta pouco, no que respeita à identidade musical madeirense.

12.3.4 – Implicações da educação na formação da identidade

Acerca do entendimento dos professores sobre as implicações da educação na formação da identidade dos alunos, recolhemos os seguintes dados através das entrevistas: «a educação é muito importante...porque os alunos estão em formação» (P1); «é importante...aprenderem...conhecer aquilo que constitui a...identidade...Faz parte da educação saber quem somos e porque é que estamos aqui, a cultura dos nossos antepassados...Devia ser mais aprofundado e mais valorizado...como elemento enriquecedor da formação da própria pessoa, da sua identidade» (P3); «fazer com que as crianças conheçam a própria região, os costumes, as suas tradições...Se houver a divulgação desses conteúdos...na escola, mais facilmente...vão interessar-se pelo seu património...Se...conseguirmos que eles conheçam essas tradições, vão crescer com elas e vão querer aprofundá-las» (P4); «cabe-nos a nós professores...mostrar-lhes que somos todos diferentes e que “miúdos” de diferentes países não têm o mesmo comportamento...porque o património cultural...não é igual...A identidade...vai-se formando e devemos alertá-los que...nem todos temos a mesma identidade...nem...somos oriundos da mesma cultura» (P5); «é muito importante...O currículo poderá ajudar...a escola tem muito peso...Eles passam muito tempo na escola o que influencia na sua formação...e que se vai refletir na sua identidade» (P6); «é formar seres humanos...Temos de ter as bases...para...ser...estar...Também ajuda na construção da identidade dos alunos» (P7); «nem todos os alunos têm acesso igual à informação e acho que neste caso o papel da educação é fornecer essas ferramentas, através do currículo» (P8); «formar os alunos para preservar e construir a identidade que têm, e aqui não há dúvidas: a educação tem um papel fundamental» (P9); «o seu papel é formar os

alunos...e construir a sua identidade...a educação tem um papel essencial» (P10); «educação tem um papel extremamente importante...é base...para a formação da identidade, da identidade cultural...como pessoa...a escola é a base de tudo» (P11); «a escola tem um grande papel nessa formação...É lá que...passa a maior parte do tempo...se essa parte cultural não é feita na escola e se o aluno não é...de um meio familiar rico a cultivar essa identidade cultural, não resta nada» (P12); «é...importante...ir às raízes, ver...como é que se vivia, como é que se cantava, como é que se trabalhava...Se nós sensibilizarmos para estas componentes, penso que a identidade é mais entendida...Isto tem de ser vincado ao longo...do percurso educativo, através do currículo. Quando se compreende a origem, atribuímos-lhe mais sentido» (P14); «a maior parte dos pais não os levam a espetáculos...O que a escola trabalhar é o que vai ficar» (P15); «uma das bases...um dos pilares da identidade do aluno...A educação formal...e a informal...É a fusão dessas duas que cria a identidade do aluno...é o papel da escola enriquecer, orientar...ajudar a criar uma identidade» (P16); «a escola é um ensino formal acaba por ser muito importante na construção da identidade a nível social...porque a nível pessoal...essa construção vem da família...e o ensino formal acaba por ter também esse papel na construção da identidade pessoal...identidade social» (P17); «passa muito pela...escola...passar o testemunho, dar a conhecer...Nem todos os alunos têm as mesmas hipóteses de chegarem até esse conhecimento...a escola é o único meio de igualdade para todos...e...aí a educação...tem o seu papel e deverá cumpri-lo» (P18); «a escola tem um papel fundamental...A educação poderá aqui ganhar relevância...não podemos esquecer que há alunos cujos pais não ajudam e...a educação poderá marcar essa diferença» (P19); «a educação tem um papel fundamental...Cada vez mais...perdemos...adeptos da cultura tradicional. Nas comunidades pequenas, esse fator é muito mais forte e até acho que são os familiares que incentivam os mais pequenos, a aprender, a participar e a ter gosto pelas músicas, pelas danças» (P20); «educação tem um papel importante na formação dessa mesma identidade...Eles estão mais tempo na escola...é uma grande responsabilidade...Toda a gente, ao longo da vida, vai-se formando; é um processo constante» (P21); «a educação é...importante...porque...o aluno passa a maior parte do tempo na escola» (P22); «transmitir a herança cultural...É uma forma de os alunos ficarem a conhecer os seus antepassados. O currículo deverá ser abrangente para formar na sua totalidade» (P24); «fazer perceber que neste mundo cheio de várias coisas...muitas vezes...e só têm acesso...através da escola...No caso específico

da música, muitas vezes...nem sabem que existem...essas músicas...A educação é o grande veículo para isso...é a grande função da escola» (P25); «tem um papel...fundamental...É na escola que eles começam a aprender essas coisas...Willems ...dizia: o comercial as crianças já ouvem; cabe à escola dar-lhes outra coisa» (P26).

Face àquelas respostas, parece-nos que estamos em posição de afirmar que os professores estabelecem uma relação direta ente a educação e a formação da identidade. Esta noção baseia-se em indicadores retirados da análise (anexo II 2.1): a educação ajuda o aluno, através do currículo, a conhecer as suas raízes e tradições, conhecimento esse que é considerado muito importante, pela configuração de um outro sentido, ou seja, se os alunos conhecerem essas tradições vão querer aprofundá-las, até porque nem todos têm as mesmas hipóteses de chegar a tal saber e escola é o único meio de igualdade de acesso para todos; consciência de que a educação, neste âmbito, é muito importante para os alunos porque eles estão a formar-se como pessoas, como seres sociais; opinião de que é importante os alunos saberem “as coisas essenciais”, sendo uma dessas coisas o conhecimento de “quem somos e porque estamos aqui”; visão de que os alunos passam muito tempo na escola o que influi a sua formação, refletindo-se na sua identidade; “a escola é a base de tudo”, sendo o seu papel “formar seres humanos”, ajudar a construir as identidades; crença de que se não for a escola a dar essa formação, mais ninguém o faz, razão pela qual poderá fazer toda a diferença; formação da identidade cultural do aluno, como pessoa, cabendo ao docente sensibilizar para as diferenças das diversas culturas; convicção de que é importante explicar estas noções aos alunos; visão de que a escola tem um papel vital na construção da identidade social; visão, igualmente, de que a construção da identidade pessoal vem (mais) da família.

Face aos indicadores recolhidos, depreendemos que para os entrevistados a educação tem implicações na formação da identidade do aluno. Aquelas implicações saem reforçadas na medida em que a escola é entendida como um espaço que proporciona o contacto e a aquisição de conhecimentos, que de outra forma o aluno pode não ter acesso. Por outro lado, a educação é vista como um meio para formar o indivíduo enquanto ser social, contribuindo para a sua inserção na sociedade e aí, é importante que o professor alerte para as diferentes culturas e para o seu respeito. Neste caso, é basilar que o aluno conheça

as suas raízes para que melhor se situe num contexto de diversidade, quer no sentido da preservação das mesmas, quer na aceitação do outro.

Sobre o mesmo assunto, uma das personalidades proferiu: «quando se fala na educação...é educar para, através da cultura...acho que isso é a base para termos consciência...A nova geração precisa de perceber o que é isso de identidade...Começando pela própria língua...os madeirenses não devem ter vergonha...acho que se deve sempre defender o sotaque...é uma componente da identidade...São estes os pequenos aspetos que formam um todo, que servem de base a outra cultura adquirida pela formação académica...isto é um ciclo. 20 anos depois vão para a Universidade, os professores tem essa consciência, mandam os alunos fazer o trabalho e eles...vão à procura e descobrem. É o que dizem todos aqui, e a mim dá-me prazer, que é saber que eles afinal estão a descobrir, mas descobriram com 20, 21 anos e vão valorizar e vão retomar o fio deste percurso transmitir aos filhos...a identidade é exatamente isso...é possível perceber onde é que está essa identidade e...nós sentimos com o tempo...quero ser um cidadão do mundo, mas diferente, culturalmente» (E1).

Eis algumas ideias que vêm complementar os discursos dos professores. A educação, enquanto veículo de cultura, na abrangência do seu significado, é essencial para a tomada de consciência do indivíduo. A importância de o aluno perceber o que é isso da identidade, de reconhecer as suas componentes, ainda que essa (re) descoberta aconteça na formação académica, é relevante. Este processo de formação e de conhecimento evidencia-se, uma vez que poderá ser um dos meios, não só para garantir a transmissão desses conhecimentos às gerações vindouras, mas também para a sua valorização.

Salienta-se o papel da educação, expresso no currículo, este visto como um “documento de identidade” (Silva, 2000), e sendo esta uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, é importante «valorizar positivamente a função da escolaridade como fonte de cultura que se transformará em conhecimento, em saberes que se hão de converter em (...) modos de pensar e interpretar o mundo, em formas de se expressar e de ser» (Sacristán, 2008: 119). A educação vem, neste pressuposto, marcar determinantemente a formação do aluno e, conseqüentemente, a sua vida adulta, na sua forma de ser e de estar socialmente. Assumimos com Sacristán, que «a educação [adota]

(...) uma importância considerável para inculcar ideias, compromissos, projetos, como vetores de identidades pessoais» (Sacristán, 2003: 316).

Neste entendimento, as questões sobre a identidade são importantes e ganham cada vez mais sentido no mundo atual. «Mais do que uma necessidade do ser humano a satisfazer, trata-se (...) de um traço exclusivo da identidade, uma consequência que possuímos em relação a nós próprios» (Sacristán, 2003: 314). E aqui, a educação é um meio muito importante para forjar a nossa identidade.

A escolaridade obrigatória, contexto em que se insere o presente estudo, ocupa as primeiras etapas do desenvolvimento dos indivíduos, identificando-os como sujeitos de uma classe social nova: a de alunos na fase da infância ou da adolescência. Digamos que aquele percurso (escolaridade obrigatória), «estabelece uma identidade particular a essa faixa etária ao concebê-la como etapas características da vida» (Sacristán, 2001: 37). E os resultados da escolarização, além de conferirem identidade coletiva aos alunos, são referenciais na constituição da subjetividade, considerando que «é um critério da subjetividade (...) acreditar que somos de uma determinada maneira e que temos mais ou menos valores em comparação com os demais» (ibidem: 43). É que as práticas educativas atuam como mecanismos pedagógicos que edificam e medeiam a relações do sujeito consigo próprio (Larrosa, 1995).

Evidentemente, cada cultura carece de respeito; *é-se* em relação ao modo como o indivíduo se sente arraigado a uma dada comunidade cultural. Estamos com Sacristán (2008) quando afirma que a educação não deve ter como meta principal propiciar ou fortalecer as identidades culturais. Inspirando-se em Augé (1998), aquele autor diz: a identidade (...) está diretamente ligada à “alteridade” (condição de ser do outro): encaramo-nos de uma determinada maneira porque estabelecemos uma comparação entre a visão do que somos e a forma como vemos os outros e vice-versa» (Sacristán, 2003: 317). Então, «compreender e não exaltar ou engrandecer, aproximar e não separar são (...) os critérios para um programa educativo que tem como referência a identidade» (ibidem: 318).

Deste modo, a educação constitui a energia essencial para proporcionar o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre o mundo, onde pululam diversas culturas, e conseqüentemente, diversas identidades. Entendendo a educação como um processo de imersão na cultura de um dado grupo social, que não deixa de interceder no que de mais prospectivo há na cultura, deverá ser planeada e praticada considerando as linhas tendenciais que existem nas diversas culturas.

CONCLUSÕES

1 - Retomando as questões da investigação e as categorias de análise

Sob a égide de seis grandes categorias: Currículo e gestão curricular; Currículo e contextos regionais; Programa de educação musical; Projeto de regionalização do currículo de educação musical no 2.º CEB; Património musical madeirense; Identidade sociocultural, procuramos analisar os dados empíricos no sentido de se responder às questões da investigação:

- a) Quais as perceções dos professores no âmbito do currículo, numa perspetiva da gestão?
- b) Qual o grau de autonomia da escola e dos professores na gestão do currículo?
- c) Quais as perceções e práticas dos professores relativamente à integração de componentes regionais e locais no currículo, no âmbito do projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical?
- d) Quais as reações dos alunos às propostas do professor quando relacionadas com as componentes regionais e locais?
- e) Quais os entendimentos dos professores relativamente ao património musical madeirense?
- f) Quais as perceções dos professores quanto ao papel do currículo na construção e preservação da identidade cultural?

Da análise resultaram algumas conclusões que apresentamos de seguida.

1.1 – Currículo e gestão curricular

Perceber o modo como os professores entendem a gestão do currículo é basilar no nosso estudo. Deste modo, no I capítulo explorámos teoricamente esta temática, mais especificamente a emergência do conceito de currículo e teorias subjacentes, que numa perspetiva histórica nos ajudaram a situar os entendimentos dos professores.

Um dos primeiros resultados obtidos foi a constatação da polissemia do conceito de currículo (indo ao encontro das ideias dos estudiosos no campo). Uns veem nele um documento ministerial no qual constam as linhas orientadoras e os conteúdos a trabalhar com os alunos. Para outros, o currículo representa toda a ação planeada e não planeada promotora de aprendizagem. Há também quem o entenda como uma planificação na qual constam os objetivos e os conteúdos a ensinar e outros ainda, como trajetória.

A verdade é que estas (in)definições têm circulado nos sistemas educativos, o que dificulta o seu entendimento pelos professores. A análise da literatura e dos dados empíricos permitem concluir que esta é uma temática multifacetada, uma vez que conduz a uma polissemia de sentidos. Conscientes da dificuldade que encerra, pensamos que sem uma clara definição do seu campo, muito dificilmente se conseguirá uma resposta definitiva sobre o que é o currículo.

Outro resultado encontrado prende-se com o facto de os professores situarem a utilidade do currículo no campo da orientação da sua ação, considerando-o um documento basilar, salvaguardando a possibilidade de adaptação ao contexto em que exerce a sua ação. Esta possibilidade, corporizada pela flexibilização curricular, comporta, em nosso entender uma ideia de currículo que poderá contribuir para o sucesso educativo.

Procuramos também compreender as razões dos sujeitos que situam a sua utilidade ao nível da uniformização do ensino a nível nacional, evitando desvios das orientações do Ministério. Este é um entendimento que reforça a importância da existência de um tronco comum em termos curriculares, não no sentido de um “currículo pronto a vestir tamanho único”, mas com linhas orientadoras comuns que, numa perspetiva de gestão flexível, poderá ser alterado, adaptado e gerido, consoante a turma e os alunos.

Também apurámos que os professores se deparam com algumas dificuldades no que diz respeito à gestão do currículo, nomeadamente: a falta de tempo para desenvolver os diversos conteúdos, a carga horária, a complexidade de alguns conteúdos, a heterogeneidade dos alunos e a desvalorização da disciplina de educação musical pelos alunos. As soluções apontadas pelos professores passariam por aumentar a carga horária

da disciplina, pela adaptação às especificidades dos alunos, ou ainda pela redução do programa. Por outro lado, a autonomia curricular da escola e do professor é também um elemento a considerar.

Em nosso entender, todas aquelas soluções apontadas dependem, em larga medida, do professor, ainda este se depare, no contexto da sua prática, com uma diversidade de situações que dificultam a sua ação. Destarte, pensamos que o professor deverá considerar os diversos mecanismos de que dispõe, no sentido de flexibilizar, adaptar e gerir o currículo de modo a que consiga levar a sua missão adiante com o sucesso. A autonomia da escola e do professor poderão ser decisivas, ainda que se reconheça esta autonomia seja condicionada (pela Administração Central), ou seja, no discurso e nas políticas curriculares, a prática curricular é autónoma, no entanto, é determinada e regulada pelo Ministério da Educação, através de Despachos e Decretos (Pacheco, 2006).

Em relação ao conceito de autonomia, as respostas dos professores revelam opiniões diversas, mas que apontam no mesmo sentido, enquadrando-se nessas perspetivas teóricas, como Zabalza (1999), Barroso (2000) e Morgado (2003). Os nossos dados permitem afirmar que poder de decisão, gestão, orientação e liberdade de ação sintetizam as opiniões sobre aquele conceito.

Já em relação à autonomia da escola, os professores enquadram-na no âmbito da construção e gestão dos projetos e estabelecimento de parcerias. Também há quem considere que a escola tem autonomia suficiente para a gestão curricular, no entanto, outros reconhecem essa autonomia mas com limitações, considerando o controle pela administração central. Destacamos ainda uma ideia de imaturidade da escola nesse âmbito, expressa por um professor.

Ora, alguns estudos (Morgado, 2003; Machado, 2006; Pereira, 2006) revelam que a autonomia da escola na construção do currículo é relativa, uma vez que as mudanças educativas no nosso país têm sido dominadas pela conceção técnica. No entanto, reconhecemos com Pacheco (2001) que é no contexto da gestão que a escola tem espaço de manobra no que diz respeito à recontextualização das decisões superiores, ideia esta que corrobora alguns dos resultados obtidos.

Quanto à autonomia do professor, os resultados expressam uma satisfação generalizada pelos inquiridos. Esta constatação fundamenta-se em ações concretas levadas a efeito pelos mesmos, nomeadamente: adaptação dos conteúdos aos contextos, na decisão dos manuais a utilizar, nas estratégias de ensino. Por outro lado, há quem sinta que esta autonomia está condicionada pela administração central, considerando a conceção e o planeamento. Verificamos também o desejo de mais autonomia na gestão das atividades com os alunos.

É no contexto de realização que o professor ganha particular relevância no desenvolvimento do currículo, alicerçado no projeto curricular. Todavia, os estudos acima referidos revelam que ainda que a identidade de projeto na escola – através do projeto educativo (1989), reforçado em 1998 e mais tarde com os projetos curriculares de escola e de turma (2001) – pressuponha mudanças significativas no âmbito das práticas de decisão do currículo, conceitos como autonomia e projeto constam mais dos normativos do que das práticas dos professores, contrariamente ao que era de esperar.

1.2 – Currículo e contextos regionais

Perceber o modo dos professores entendem o currículo, face aos contextos em que este se desenvolve foi também um dos nossos propósitos. Nesta linha de ideias, procuramos analisar as políticas e as práticas educativas e curriculares que têm atravessado o nosso sistema educativo e perceber as lógicas subjacentes aos discursos educativos contemporâneos, conforme exposto no capítulo IV do presente trabalho.

Neste campo, a primeira conclusão a que chegámos foi de que nem todos os professores conhecem o currículo nacional. Não sendo uma situação que resulte, necessariamente, numa má prática curricular pelo professor, pensamos que é importante esse conhecimento. Ainda que possa recorrer ao manual, muitas vezes visto como sendo o programa (Pacheco, 2001), aquele conhecimento é uma ajuda preciosa, quer para situar os objetivos da disciplina e, conseqüentemente, para a sua planificação, quer para situar

o desenvolvimento dos alunos. Este conhecimento torna-se ainda mais relevante pelo facto de a grande maioria dos professores classificar o currículo nacional de bom.

Uma outra constatação, diz respeito ao reconhecimento, pela grande maioria dos professores, da existência de espaço no currículo nacional para desenvolver elementos de índole regional e local. Para além da sua abrangência, o módulo “Música e cultura nos contextos” - um dos organizadores do currículo de educação musical - é indicado como um desses espaços. Ainda que os conteúdos permitam essa abordagem, pela liberdade que o professor tem nessa gestão, por outro, os manuais têm poucas referências à música das regiões. Deste modo, percebemos que aquele espaço, estando contemplado na LBSE e no currículo nacional, depende fundamentalmente do professor, do modo como gere o currículo, bem como do modo como encara a temática em análise.

Percecionamos também que a grande maioria dos professores reconhece a importância da contextualização do currículo, uma vez que é um meio para ampliar o conhecimento e valorizar a cultura local; este conhecimento irá possibilitar um melhor entendimento do global. Esta necessidade de considerar os contextos em que a ação ocorre, apela à construção local do currículo (Leite, 2005) o que, no nosso entendimento, faz todo o sentido, uma vez que uma ação contextualizada será muito mais significativa para o aluno.

No que concerne à integração no currículo de componentes regionais e locais concluímos que é uma prática comum a todos os professores de educação musical da Madeira, sendo que para alguns, essa prática foi impulsionada pelo projeto RCEM, uma vez que começaram a desenvolver tais atividades após a sua implementação. Há também quem o faça em função dos alunos e das suas metas. Neste âmbito foram referidas algumas dificuldades, nomeadamente: ao nível dos objetivos, da seleção das estratégias a utilizar; dos conteúdos a trabalhar e dos recursos. Sendo um processo considerado pelos docentes de difícil de gestão (Esteves, 2002), pensamos que tais dificuldades poderão ser amenizadas se houver um trabalho colaborativo entre os docentes para além dos muros da escola. Até porque, em termos culturais, a Madeira não apresenta diferenças acentuadas que impeçam esse trabalho.

No que se refere à gestão do currículo, considerando as vivências dos alunos, verificamos que os professores procuram envolvê-los na seleção das temáticas e atividades a desenvolver. A envolvência, quer na seleção, quer na avaliação, facilita a ação do professor, que aliadas às recolhas junto dos familiares, poderá resultar numa aquisição de saberes e práticas significativas do ponto de vista da valorização da cultura local. A valorização dos saberes dos alunos e a aposta na prática ganham particular relevo, uma vez que a experimentação e a interpretação são alavancas para a motivação, o que nos transmite a certeza de que as atividades e as estratégias promovidas pelo professor poderão marcar a diferença.

Situamos neste contexto um pensamento de Ausubel, referido por Roldão: «se eu tivesse que traduzir toda a psicologia educacional a um único princípio diria: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos» (Roldão, 2000b: 24).

Já no que se refere à gestão do currículo pelo professor face aos géneros musicais modernos, apuramos a existência de algumas dificuldades, a maioria das quais ultrapassadas quando é feita uma abordagem mais prática. Esta abordagem é ainda mais eficaz quando o professor apela às práticas e aos instrumentos que os alunos dominam. Esta valorização das práticas (instrumentos) promove a motivação daqueles para todos os géneros, independentemente da época em que se situem. Por outro lado, a interpretação de temas da tradição com uma sonoridade mais atual, também é um fator de motivação, sem descurar o conhecimento do genuíno pelo aluno.

A prática instrumental pelo aluno, tanto no que respeita à utilização dos instrumentos populares da tradição na interpretação de música moderna, quer a utilização de outros instrumentos na interpretação de músicas da tradição poderá ser a solução para que os instrumentos populares da tradição madeirense permaneçam no tempo. E aqui a escola, quer através do currículo, quer através dos seus projetos, tem um papel muito importante.

De entre as atividades desenvolvidas pelos professores, registamos uma grande variedade, ainda que se registre uma grande ênfase nas atividades práticas, através da experimentação, recriação e interpretação de peças e canções de vários géneros. Outras

atividades trabalhadas, também de caráter prático, dizem respeito às danças e aos jogos tradicionais (cantados e dançados). Consideramos que a componente prática deverá continuar a ser uma aposta dos professores, pela motivação de desencadeia nos alunos, no entanto, opinamos que a contextualização histórica não deverá ser esquecida, sendo que para isso, poderá o professor recorrer aos trabalhos de recolha/pesquisa pelos alunos, como fazem alguns professores.

Uma chamada de atenção para as atividades de audição, que sendo um domínio importante da educação musical, deverão ser bem geridas, considerando a apetência dos alunos para as atividades mais práticas.

Ainda neste campo, concluímos que as atividades desenvolvidas pelos professores, situam-se, maioritariamente, no campo das tradições, ainda que haja outras áreas a explorar, nomeadamente os músicos e músicas madeirenses. Apelando ao livro *Regionalização do Currículo de Educação Musical, II módulo*, este tema é desenvolvido contendo várias sugestões e pistas que poderão ajudar o professor. Pensamos que a formação contínua com aquelas temáticas poderá ser uma forma de expandir para além do tradicional, ainda que entendamos a valorização da tradição, pelo seu peso na cultura popular madeirense. Não é fácil “desligar-se” da tradição quando ao longo do ano há momentos em que esta é chamada ao contexto educativo.

Nesta linha de pensamento, percebemos que a programação das atividades é feita maioritariamente, em grupo, envolvendo os diversos professores de educação musical da escola, ainda que cada um faça a sua gestão individual. Este é um bom princípio, uma vez que possibilita a gestão em função da realidade e do perfil das turmas. Enfatiza-se também, a partilha e a interajuda pelos professores mais familiarizados com a cultura regional e local.

Face a esta realidade, recomendamos que se encontrem soluções para a incompatibilidade dos horários, impeditiva daquele trabalho em grupo, bem como para as escolas que têm apenas um professor da área. No primeiro caso, a solução passa, em larga medida, pela vontade dos professores, para além do que os professores deveriam considerar no seu

horário as 2 horas da CNL à mesma hora, precisamente para essa tarefa¹¹⁶. No segundo, já não é tão fácil; ainda que o professor possa pedir a colaboração de professores de outras áreas, pensamos que o recurso a colegas de outras instituições poderá ser uma opção. Esta poderá ser uma forma para amenizar os impactos de uma planificação individual, uma vez que esta depende, não só do pensamento do professor, mas também da colegialidade com os outros professores (Paraskeva, 2001).

No que concerne à organização da atividades, concluímos que estas estão distribuídas ao longo do ano, atividades essas que são, maioritariamente, integradas no Plano anual de atividades da escola. Ainda que algumas delas se desenvolvam ao longo do ano, apuramos uma grande ênfase na época natalícia, o que, pela tradição e envolvimento que esta tem na Madeira, faz sentido. Concluímos também que há quem planifique aquelas atividades atendendo à dinâmica cultural local, expressando a envolvimento da escola na comunidade, o que é muito positivo e que deveria ser uma prática comum a todas as escolas.

Já em relação à reação dos alunos àquelas atividades, concluímos que a grande maioria reage bem, manifestando gosto pelas propostas que lhes são apresentadas. No entanto, há elementos condicionantes: o estilo das peças e o tipo de aluno, e neste caso, do meio em que este está inserido e da própria família. Nesta gestão, as estratégias do professor, entre elas, a negociação, as novas roupagens/sonoridades instrumentais (numa vertente prática), a valorização dos saberes dos alunos e a contextualização da informação, são basilares para a motivação e adesão dos alunos.

No campo das implicações educativas decorrentes da integração de componentes regionais e locais no currículo, inferimos o conhecimento da história e da cultura local pelos alunos, evitando que a cultura e o património caiam no esquecimento e, porventura, saiam mais valorizados. Também os seus contributos na construção da identidade musical do aluno e a envolvimento da família, pelas partilhas que proporcionam, expressam a pertinência de tais abordagens.

Neste entendimento, o currículo ganha relevância na transmissão da herança cultural. Neste campo de ação, dar a conhecer as raízes culturais e o património é essencial para o

¹¹⁶ Segundo diretrizes inerentes ao projeto RCEM, conforme já foi dito.

conhecimento da história e, conseqüentemente, para o fortalecimento da identidade e melhor integração sociocultural. Aqui, a preservação e defesa do património e da própria herança cultural poderão ser salvaguardados através do currículo. Nesta linha de ideias, acentua-se a responsabilidade da escola, se considerarmos que para alguns alunos, ela é o único espaço que lhe poderá proporcionar aquele conhecimento.

Ainda no campo da educação, apensar de ter sido referido que esta deverá centrar-se em disciplinas que acolham a herança cultural, pensamos que poderá fazer mais sentido a identificação de uma disciplina mais específica que sistematize aquele conhecimento abarcando a cultura, numa visão abrangente, adequada aos diferentes níveis de ensino. Em todo o caso, recomendamos uma maior atenção a esta temática por parte dos professores, uma vez que depende muito do seu querer, a abordagem da cultura e do património, considerando que é no contexto da realização (Pacheco 2001) que a autonomia do professor ganha particular espaço.

1.3 – Programa de educação musical

Perceber o modo como os professores entendem o programa foi outro dos nossos propósitos. Neste contexto, um resultado encontrado, a exemplo do que foi apurado em relação ao currículo, foi que nem todos os professores conhecem o programa da disciplina de educação musical. Ainda que se diga que os livros são mais importantes do que os programas, uma vez que são a pormenorização consagrada daqueles (Pacheco, 2001), somos de opinião que é importante o professor conhecer o programa, mesmo que não trabalhe diretamente com ele. Sendo um instrumento do currículo, o programa é essencial para a orientação do modo como as aprendizagens podem ser organizadas (Roldão, 2000). Face àquele desconhecimento, pensamos que é importante estabelecer critérios (que poderão ser feitos pelo grupo da disciplina) para a escolha dos livros nos quais o professor vai apoiar a sua ação.

Ainda naquele âmbito, uma observação à realidade madeirense, cujas práticas artísticas já vivenciadas no 1.º CEB não se coadunam com o programa em análise: ao transitarem

de ciclo, aqueles alunos levam consigo conhecimentos e competências no domínio artístico, fruto de uma intervenção sistemática iniciada no pré-escolar, que não se quadra num programa de educação musical que parte do “zero”. Deste modo, recomendamos a elaboração de um manual ou livro de apoio ao professor adequado a esta realidade, pois facilitaria o seu trabalho e, conseqüentemente, beneficiaria os alunos, uma vez que os manuais existentes não foram pensados para esta realidade.

Concluimos também que a maioria dos professores considera que o programa é bom, uma vez que congrega os conteúdos básicos ao nível de ensino a que se destina. Por outro lado, há também quem considere que sua abrangência permite desenvolver os três grandes domínios da música: audição, interpretação e composição. Ora, perante a impossibilidade de um programa que atenda a todas as realidades e que responda às expectativas de todos os professores, pensamos que torna-lo motivador para os alunos e mais adequado ao contexto, depende da capacidade criativa do professor. Já no que respeita ao recurso às TIC, entra aqui o papel decisivo das direções das escolas, uma vez que os professores só poderão utilizar determinados programas informáticos se a escola os adquirir. Pelo impacto das tecnologias no ensino e, conseqüentemente, nas aprendizagens, opinamos que é um elemento a considerar nos orçamentos das escolas; ainda que haja muito a fazer nesse campo, comparativamente a outros países, se não houver esta sensibilidade e uma boa gestão por parte dos responsáveis, a conjuntura económica atual, poderá conduzir a escola a patamares de subdesenvolvimento.

No que toca à atualização do programa face à realidade sociocultural atual, apuramos diversas ideias. Por um lado, deduzimos que a ideia de que o programa está atualizado, competindo ao professor operar as mudanças que considere necessárias à sua implementação. Por outro, considera-se que ele não vai ao encontro do contexto sociocultural atual, contrariamente a uma das orientações da CRSE (1987). Mas como as funções do programa divergem em função do modelo curricular, no qual se inclui o papel do professor, recai, maioritariamente, sobre este a tarefa de fazer as adaptações e as inovações que considere pertinentes, conforme concluimos de diversas opiniões manifestadas.

Neste pressuposto, a grande maioria dos professores refere a necessidade do programa ser atualizado face ao contexto sociocultural atual, mas, curiosamente, quase todas as propostas situam-se ao nível do professor e da escola. Neste pressuposto, a autonomia da escola e do professor, aliada à flexibilidade poderão acionar os mecanismos necessários àquela atualização. Em todo o caso, pensamos que os programas deverão ser revistos periodicamente, até porque, enveredar pela flexibilização implica tomar decisões e esta não é uma tarefa fácil de planear e implementar (Sousa, 2010).

Em relação às estratégias de ensino, compreendemos que as que constam no programa não respondem a todas as necessidades do professor. No entanto, cabe a este aperfeiçoar as suas estratégias de ensino, até porque, são significativas para a aprendizagem. O recurso ao trabalho interpares, a partilha de experiências e a formação contínua poderão ser alguns caminhos. Já no que se refere à diminuição do programa e à supressão dos conteúdos mais aprofundados, pensamos que tal não se justifica pelo que já foi dito anteriormente.

Finalmente, uma observação à articulação entre ciclos. Ainda que esta tenha sido considerada aquando da reorganização do currículo do ensino básico em 2001, ao nível dos programas, é importante haver uma revisão a esse nível, até porque, os programas em vigor já têm alguns anos.

1.4 – Projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical

Este projeto, implementado em 2006 em todas as escolas do 2.º CEB da RAM, após 2 anos de experiência em escolas piloto, exigiu aos professores, não apenas o domínio de elementos do património e cultura locais, mas também uma gestão curricular que até então não era prática comum.

Os primeiros dados obtidos permitem inferir uma opinião consensual acerca do conceito de regionalização, dando-nos também algumas pistas sobre o modo como os professores situaram aquele projeto. Circunscritas a um espaço delimitado, aquelas ideias abarcam a

cultura, os valores, os hábitos e costumes, configuradores de identidade de um povo. Por outro lado, a noção de autonomia e de descentralização do poder e das decisões surgem associadas. Neste presuntivo, falar de regionalização do currículo passa por considerar espaços para o exercício da autonomia regional, possibilitando a integração de conteúdos que atendam à cultura local, numa perspectiva de adaptação curricular, vindo reforçar o papel da escola e do professor como decisores.

Pensar a regionalização curricular não é fácil em Portugal, considerando a prevalência de uma lógica centralizadora. Sobre essa possibilidade, depreendemos que a grande maioria dos professores vê sentido na regionalização do currículo, mas não com 100% de conteúdos regionais. Deste modo, regionalizar o currículo passa, essencialmente, por incluir elementos regionais e locais no currículo, mantendo-se um currículo nacional com um tronco comum a todos os alunos. No fundo, esta é uma filosofia na qual se enquadra o projeto RCEM, e que constituiu, a nosso ver, uma boa opção perspetivando a construção curricular contextualizada que atenda à realidade local.

Relativamente àquele projeto, concluímos que prevalece uma opinião positiva generalizada, sendo reconhecido como um bom projeto. A sua abrangência em termos de conteúdo (géneros, estilos, associações culturais, entre outros), disponibiliza ao professor um manancial de material que possibilita uma abordagem diversificada da cultura local. Por outro lado, é uma forma para divulgar e preservar o património musical madeirense. A liberdade de ação do professor naquele âmbito, considerando a possibilidade de seleccionar outras atividades para além do livro de apoio ao projeto, é um elemento positivo. A ideia de evolução é outro aspeto importante e decorre de toda uma dinâmica que surgiu com o projeto, uma vez que após a sua implementação aplicaram-se questionários aos professores, no sentido de ouvir opiniões e sugestões. Em nosso entendimento, esta envolvência dos professores é muito positiva e deverá continuar, considerando os efeitos benéficos que daí advêm; aliás, sem a participação dos professores, muito dificilmente os projetos têm durabilidade, pelas implicações que tem na sua prática.

A propósito das implicações, concluímos a existência do reconhecimento geral de que foi bom para a prática docente, constituindo um bom ponto de partida para outras abordagens.

Por outro lado, a disponibilização de materiais diversos decorrentes do projeto possibilita o conhecimento de elementos do património e a preservação das raízes. Para os professores que não são da ilha, o projeto faculta informação sistematizada que ajuda na orientação da planificação das atividades relacionadas com a cultura local.

No que toca às dificuldades na implementação, constatámos que estas foram mais incidentes no início, e que são normais quando é posto em prática um projeto daquela dimensão, razão pela qual, foram, maioritariamente, ultrapassadas com o decorrer do tempo. No entanto, pensamos que é importante no início de cada ano letivo reunir com os professores de educação musical, no sentido de clarificar os objetivos do projeto e ouvir as suas opiniões, pois são eles que estão a por em prática o projeto. Neste encontro, poderiam ser discutidas algumas dificuldades sentidas em relação à gestão do tempo, considerando o desenvolvimento de 30% do currículo com componentes regionais, proposto pelo então Secretário Regional de Educação. Era também um espaço para apresentar e/ou explorar novos materiais, uma vez que os nossos dados obtidos permitem inferir que o material mais conhecido é o livro de apoio.

Sobre a utilização dos recursos pedagógicos inerentes ao projeto RCEM, a maioria utiliza-os na sua prática. Também depreendemos a utilização equilibrada de quase todos os materiais, o que poderá traduzir o interesse do professor em diversificar as temáticas e as atividades com os alunos. Não obstante, pensamos que é necessário investir mais na exploração daqueles materiais em contexto de formação contínua, não só pela dificuldade revelada no âmbito da seleção dos materiais, mas também pelos benefícios que daí decorrem. Aliás, os resultados obtidos expressam a valorização da formação no âmbito do projeto e apontam a aquisição e aprofundamento de saberes e competências, e a partilha de ideias como algumas das suas vantagens. Assumimos que a formação foi basilar para o sucesso da implementação do projeto, pois possibilitou um trabalho direto com todos os professores; a exploração do livro de apoio, o desenvolvimento das atividades propostas, o esclarecimento dos seus objetivos e possibilidades de expansão, em termos de atividades a desenvolver com os alunos foi crucial, derrotando o argumento contra a regionalização (Esteireiro, 2007).

A formação contínua fez muito sentido no início do projeto e faz todo o sentido continuar, pois só assim será dada resposta à maioria dos inquiridos que afirma não ter formação suficiente naquele âmbito. Também se assinala a necessidade de aprofundar os conhecimentos já adquiridos, expressando a importância conferida à atualização permanente, como exige a profissão de professor (Pargana, 2001). A importância da formação no âmbito do projeto, no sentido da sua implementação e desenvolvimento, com as diversas edições que lhe precederam, é evidente, considerando que apenas uma minoria afirma que a sua formação é suficiente.

Ainda nesta linha conclusiva, verificámos que o interesse pela formação incide, grandemente, na vertente prática instrumental (cordofones tradicionais madeirenses), não só para a aquisição de conhecimentos e competências, mas também para aperfeiçoamento e aprofundamento. Esta necessidade faz todo o sentido, uma vez que a abordagem pela prática é crucial para a motivação dos alunos. Por outro lado, vem ajudar à preservação daqueles instrumentos, elementos da identidade do povo madeirense. No entanto, pensamos que a incidência na prática relega para segundo plano ou mesmo para o esquecimento outras temáticas igualmente importantes, conforme verificado na análise às planificações anuais.

Por outro lado, e considerando a identificação de outras áreas para formação (fado, estilo ligeiro, áreas criação/recriação, canto coral, danças), a oferta de formação em algumas dessas áreas, através do Plano anual de formação da SRE/DSEAM, viria a colmatar essa necessidade. Então, como justificar o cancelamento de algumas formações especificamente direcionadas para os professores de EM do ensino básico, no âmbito do projeto RCEM?. Por um lado, há o reconhecimento de que a formação possuída não é suficiente e são identificadas as áreas de interesse, e depois as formações são canceladas por falta de inscrições... Como resolver este enigma? Aliás, pensamos que se a formação contínua não ganhar espaço na formação do professor, no âmbito que temos vindo a falar, considerando as diversas edições sobre o património musical madeirense decorrentes, o projeto poderá estar comprometido. Será necessário voltar à obrigatoriedade, conforme aconteceu o início do projeto? Fica a reflexão...

Evidentemente, a implementação do projeto RCEM exigiu aos professores a saída da sua zona de conforto, desencadeando reações diversas. Para uns, aquele é um bom projeto pois veio proporcionar a sistematização de temáticas de índole regional, ajudando o trabalho do professor. A envolvimento dos professores na experimentação das atividades e as reuniões realizadas com os professores foi fundamental para o entendimento e, conseqüentemente, aceitação do projeto, pela responsabilização que isso representou. Para outros, a obrigatoriedade da sua implementação e a parca formação naquelas temáticas ter-se-á refletido na falta de adesão de alguns professores. Concluímos também que ainda há uma pequena minoria que não vê muito sentido no projeto.

Neste presuntivo, somos de opinião que é importante continuar a envolver os professores neste projeto, promover formação em diversas áreas e edições inerentes, e continuar a acompanhar o trabalho desenvolvido em contexto escolar, na certeza de que existirão sempre vozes que se erguem contra este ou qualquer outro tipo de projetos – faz parte da natureza humana a resistência à mudança e à inovação.

1.5 – Património musical madeirense

Apreender o modo como os professores percecionam o património musical madeirense, foi outro dos nossos propósitos. E começando pelas suas conceções de património, registamos a ideia de herança deixada pelos antepassados, herança, essa, que é importante preservar. O património associa-se também à cultura local (imóveis, músicas, compositores, instituições e grupos culturais), geradora de um sentimento de identidade. A evolução do conceito de património confere-lhe, hoje uma grande abrangência (Unesco, 2003), razão pela qual deverá ser entendido no tempo.

Uma outra constatação que os dados permitem inferir é que a maioria dos professores possui um conhecimento geral sobre o património imaterial madeirense. Nesse conhecimento incluem agrupamentos, folclore, instituições, bandas, músicos, compositores, intérpretes e personalidades, situando aquele património na linha preconizada pela Unesco (2003). Indubitavelmente, o trabalho de pesquisa e divulgação

tem contribuído para dar a conhecer e possibilitar o acesso a materiais que estiveram durante muitos anos apenas ao alcance de uma elite. A importância daquele trabalho ganha particular relevo pois é a única forma de assegurar a preservação de todo um manancial de peças musicais de estilos diversos que poderão desaparecer antes de serem conhecidos. Neste sentido, é de todo o interesse para a região que se continue a apostar no trabalho de recolha, tratamento e divulgação – trata-se da nossa história, da história do povo madeirense. O reconhecimento de que a Madeira possuiu um património musical rico, desconhecido ainda por muita gente, vem também reforçar aquela importância.

É curioso verificar o paralelismo estabelecido entre peças musicais manuscritas não editadas e monumentos, em termos de patrimoniais, com a grande diferença de no segundo caso ser do conhecimento em geral como património. Já no primeiro, falta ainda um longo caminho a percorrer. Pensamos que a nomenclatura *imaterial* associada ao património vem ajudar a clarificar estas questões. Também o facto da evolução tecnológica possibilitar o registo de materiais diversos contribui para a recuperação de muitos desses materiais, levada a efeito por diversas instituições. Ainda que se tenha perdido muita coisa no tempo, a possibilidade de se fazer o registo fonográfico veio ajudar na preservação e divulgação de um vasto leque de materiais reveladores da dimensão do património madeirense – a música, a poesia, os cantares, dançares, os romances, os jogos, as brincadeiras, as tradições e os convívios, traduzem a história do povo madeirense. Uma referência ao papel de algumas instituições pelo trabalho meritório no campo da recolha, tratamento e divulgação. No entanto, para que esses trabalhos tenham continuidade e tenham a consistência necessária, é preciso que a tutela continue a apostar naquele tipo de trabalho através do apoio às instituições, quer ao nível do financiamento, quer a nível do destacamento de profissionais de educação.

A dimensão do património imaterial madeirense abarca vários estilos, sendo a vertente tradicional a mais conhecida. Esta conclusão não nos surpreende pela dinâmica existente no campo da tradição, do folclore, dos grupos e instituições/associações culturais. Aliás, verificamos que a maioria dos professores de EM da Madeira assiste a eventos/espetáculos daqueles grupos; os que não assistem, alegam falta de tempo, falta de gosto e desmotivação. Não havendo uma relação de causa efeito, pensamos que a vivência/experiência cultural deveria ser uma prática comum a todos os professores, mas

em particular, dos das artes. Ainda que ocorram num contexto informal, aquelas experiências terão, com certeza, os seus efeitos na sua ação pedagógica, na sua forma de estar perante a cultura regional.

No que concerne ao papel dos grupos madeirenses, concluímos que é-lhes atribuída uma dimensão muito importante na difusão de práticas musicais e preservação do património. As recolhas pelos grupos de folclore são um elemento assinalado, considerando a importância da autenticidade, um trabalho que se revela de alguma complexidade considerando a evolução da própria tradição. Também as variáveis inerentes à transmissão oral, contribuem para aquela complexidade.

Há ainda outro aspeto relevante, que em nosso entender requer alguma clarificação. Por um lado, temos os grupos de folclore, e por outro, os grupos de recriação da tradição, ou seja, os grupos de música de raiz tradicional. Pensamos que são grupos com tipologias diferentes, algumas vezes confundidos, quando se fala da genuinidade musical. No primeiro caso, pesquisar e divulgar as tradições na sua forma mais original; no segundo, pesquisar e recriar a música popular de tradição, conferindo-lhe outras sonoridades. Porventura, a atribuição de novas sonoridades à música de tradição popular por aqueles grupos será o caminho para que a tradição se mantenha viva, em particular, para a envolvência das gerações mais jovens.

Uma outra conclusão a que chegámos foi o conhecimento, pelos professores, da maioria das associações e instituições culturais musicais da Madeira. De entre as associações e instituições mais assinaladas, registamos a associação Xarabanda, assinalada pelo seu papel na recolha e divulgação da cultura musical regional. Compreendemos esta incidência, considerando todo o trabalho que aquela associação tem feito em prol da cultura madeirense. Consideramos ser do interesse para a região o apoio da tutela, a esta e outras instituições cujo trabalho naquele campo, tanto em termos de recolha e divulgação, quando educativo, é reconhecido a nível regional, nacional e até internacional. Distribuídas um pouco por toda a ilha, aquelas associações e instituições constituem uma rica fonte de conhecimento e de partilha. A importância da sua ligação às escolas, numa perspetiva educativa é reconhecida por todos os professores, ainda que não seja uma prática em todas as escolas da RAM.

De facto, a temática referente à ligação da escola ao meio é um aspeto referido nos discursos educativos, pela possibilidade de aproximação daquela às estruturas locais. Ora, sendo a escola um sistema integrado noutros sistemas, a cooperação com as estruturas locais é basilar para a harmonia de todo um trabalho que tem o aluno no centro da ação. E no que toca às instituições culturais, objeto em análise, essa ligação ganha particular relevância, quer na deslocação dos seus elementos à escola, quer na ida dos alunos àqueles espaços. Deste intercâmbio poderão despoletar redes de parcerias de conhecimento, não só para os alunos, mas também para os professores, gerando uma dinâmica que muito beneficiará a cultura local.

1.6 – Identidade sociocultural

O contexto da globalização, nas dimensões da sua abrangência, acarretou consigo novos desafios, com os quais os sistemas educativos têm de lidar e, conseqüentemente, de delinear respostas eficazes, remetendo para a educação e para a escola a necessidade de atender à diversidade dos seus alunos, considerando a movimentação de culturas tão diversas. Ora, como situar a questão da identidade neste contexto? Face ao exposto, tentámos perceber como é entendida e gerida aquela questão.

Um dos resultados aponta para o entendimento da identidade como sendo aquilo que identifica o indivíduo, com as suas particularidades, as suas vivências, hábitos e costumes, ou seja, resulta das vivências culturais e interpessoais, e dos espaços onde a cultura esteve presente; são essas marcas que ficam que constituem a identidade. Por outro lado, entender a identidade como a impressão digital significa considerar a particularidade do indivíduo, na sua unicidade.

Ainda que seja uma questão complexa, uma vez que os percursos das sociedades mudam frequentemente e com ele, os contextos socioculturais, há elementos que permanecem: «ser madeirense hoje tem muito em comum com o que era há 50 anos» (E3). Numa outra direção, os elementos que caracterizam uma dada região, um povo, tanto que respeita ao

passado, quanto no que respeita ao presente, é também a identidade. E aqui, a cultura do povo, a cultura tradicional é vista como sendo o seu berço.

Vemos sentido na ideia de identidade baseada na cultura tradicional, mas também corroboramos a ideia de identidade como construção, fruto daquilo que vamos adquirindo no decurso das nossas experiências e passagens pelos grupos sociais, da forma como nos vemos e como vemos o outro (Sacristán, 2001, 2003). Pensamos que tudo isto concorre para a formação da identidade, seja do indivíduo, seja de um povo.

Em relação às implicações da identidade no contexto da globalização, os resultados revelam que a maioria dos professores reconhece a importância da identidade. Esta importância alicerça-se em ideias que reforçam a necessidade do indivíduo se afirmar culturalmente, face à movimentação dos povos e também no que respeita ao acolhimento das outras culturas. A ideia de que a identidade é um processo de construção e de transformação em interação com o outro, traduz a necessidade de um entendimento *glocalizado* em termos culturais. Transpondo para a escola, este processo de entendimento passa muito pelo papel do professor na gestão das suas atividades e dinâmicas empregues, por criar espaços de partilha cultural, conforme revelam os dados obtidos. Entendemos que se esta temática for bem trabalhada na escola teremos alunos mais motivados, quiçá, menos discriminados, e uma sociedade mais equilibrada do ponto de vista do respeito pelo outro e valorização da diversidade cultural.

Aliás, estas questões devem extravasar as paredes da sala. Considerando a multiculturalidade e a interculturalidade, a escola poderia criar espaços/momentos organizados de modo a dar voz à diversidade cultural, quer através de exposições, quer através de programas de rádio escolares, com debates e partilhas, onde os alunos pudessem falar de temáticas da sua cultura e também partilhar notícias dos seus países de origem, de modo a manterem viva a língua materna e estarem informados das notícias do seu país. A educação, pela sua abrangência, é um mecanismo capital de transmissão e edificação cultural dos alunos, e deverá trabalhar no sentido do desenvolvimento de um espírito interculturalista, sem esquecer a nossa cultura, numa perspetiva da convergência de, pelo menos, alguns traços.

Um outro aspeto que o nosso estudo revela é a existência de uma relação estreita entre a cultura e a identidade. Aliás, à cultura é reconhecido um papel relevante na formação da identidade, uma vez que a segunda decorre da primeira, ou seja, sem cultura não há identidade. A cultura, situada pela maioria dos professores ao nível das vivências, do modo de ser e de estar do povo, influencia inevitavelmente a identidade, ou seja, aquilo que somos, depende da cultura. Neste pressuposto, ganha particular ênfase, a cultura herdada, a tradição, pelo que importa responder à questão: quem sou eu?, situando aquilo que é único, que é singular: «é essa a alma! É essa a identidade» (E1)

No que concerne aos contributos da música para a identidade, uma primeira constatação diz respeito ao seu entendimento como linguagem universal. Ora, se é universal, é potenciadora do diálogo entre indivíduos, o que é muito positivo para a convivências dos povos, logo, para a transmissão de identidades. Aliás, há géneros musicais através dos quais é fácil identificar o país a que pertencem. Ainda que a língua (idioma) também identifique, a música aqui demarca o seu campo, uma vez que ela é singular, a não ser que lhe confirmam sonoridades extremas, que a descaraterize de tal modo que a torne irreconhecível. Neste sentido, pensamos que as novas sonoridades, ou roupagens, como temos vindo a falar, deverão ser muito bem pensadas, para que a essência permaneça – quer em termos musicais, quer em termos de letra, preferencialmente, interpretada na língua materna.

Em relação à música madeirense, os dados permitem-nos inferir a sua importância na preservação e formação da identidade. Os textos, os instrumentos utilizados, o próprio sotaque são elementos identificadores da história do povo, representando a transmissão da herança cultural. Na perspectiva popular de tradição, a música expressa as raízes do povo, que através da educação formal e informal transmite às novas gerações um legado histórico e cultural, basilares para o conhecimento de um passado que se reflete no presente e projeta o futuro.

Considerando que a cultura de base é a tradição e que a cultura de tradição se perde, a música é o vetor, por excelência para transmitir e preservar essa cultura. A música e a língua constituem a base da identidade de um povo. Pelas sociedades cada vez mais diferenciadas, a identidade é muitas vezes questionada e no caso da música madeirense

impõe-se uma reflexão: a identidade musical madeirense é feita, cada vez mais, de menos...única coisa que as pessoas conhecem é o bailinho (E3). É inegável a associação que se estabelece entre este e a Madeira, independente de se gostar ou não do tema; «é essa a alma, é essa identidade» (E1). No entanto, ainda que aquele represente a identidade musical da Madeira mundo fora, pensamos que a identidade madeirense faz-se de muito mais. Se pensarmos na diversidade musical, nas histórias que as letras das músicas nos transmitem, nos instrumentos, nas tradições, apercebemo-nos que temos muito mais do que o bailinho. Por outro lado, este estudo revela que o conhecimento dos professores sobre a cultura musical madeirense não fica pelo bailinho.

No entanto reconhecemos que é preciso continuar a investir na divulgação, como vem sendo feito através de eventos, como “48 horas a bailar” - XXVII Festival Regional de Folclore (2012), «uma justa homenagem às artes, à música, e à dança tradicional (...) [aqui] são distinguidas as vivências genuínas (...) as raízes ancestrais da cultura popular madeirense, ao mesmo tempo que a perpetua no tempo e assegura que ela permaneça no futuro através das novas gerações» (Correia, 2012: 4).

Pensar nas implicações da educação na formação da identidade remete-nos para o currículo. Os resultados do nosso estudo indicam a existência de uma relação direta entre a educação e a identidade do aluno. A educação é em si mesma um veículo de cultura, demarcando a formação do aluno e, conseqüentemente, a sua vida adulta. Os saberes que a escola proporciona condicionam as oportunidades futuras do aluno, razão pela qual deverá promover saberes que ajudem na sua formação enquanto pessoa, enquanto ser social. Deste modo, a educação, através do currículo, deverá dar a conhecer a cultura local, a história do povo, ajudando o aluno a perceber as suas raízes. Destarte, estará a contribuir para a formação da sua identidade, e, conseqüentemente, para melhor situar-se no contexto da diversidade.

Esta responsabilidade da escola é muito grande, uma vez que para muitos alunos, aquela continua a ser o espaço onde poderão aceder à informação selecionada e sistematizada que de outro modo não seria possível. Ainda que a família tenha um papel decisivo na educação das crianças, a verdade é que a escola acolhe uma grande diversidade de realidades; daí o papel vital da educação na formação do aluno e, conseqüentemente, da

sua identidade. É curioso verificar que aquele papel poderá acompanhar o aluno até à sua formação académica superior, naturalmente, com outras repercussões.

Efetivamente, a identidade do aluno forma-se através de um percurso que começa na família, já que a educação vai “moldando” o indivíduo, tornando-o num ser único, na sua forma de ser e de estar no mundo, demarcando a sua identidade. No entanto, a educação estruturada ou formal, acessível a todo o cidadão, desempenha um papel capital neste processo de construção, pelo que deverá disponibilizar um currículo abrangente, sem esquecer a cultura local. Afinal, o currículo é um “documento de identidade”.

2 – Recomendações

Ainda que no decorrer da análise e das conclusões já tenhamos destacado algumas sugestões, sistematizaremos, neste espaço, algumas delas.

Assim, ao nível da prática pedagógica gostaríamos de alertar os professores de que o facto de inserirem elementos da cultura regional e local, não significa que não estejam a cumprir o currículo nacional. As três áreas da música – audição, interpretação de composição - podem ser trabalhadas, com música madeirense, independentemente do género. Então porque não valorizar estas componentes? Aliás, o currículo proporciona esse espaço através de um dos seus quatro organizadores previstos no currículo de educação musical, pelo que é uma questão de gestão e de vontade do professor.

Um outro aspeto a considerar diz respeito à formação contínua, pois o estudo revelou alguma incongruência a esse nível. A formação contínua é basilar na prática docente, pelo que deve haver uma maior disponibilidade para a frequência de formação sem cariz obrigatório. A falta de competências ao nível dos instrumentos da tradição, pela maioria dos professores de educação musical e dada a importância da prática para a motivação dos alunos, exige a frequência dessa formação. Por outro lado, a exploração dos materiais pedagógicos decorrentes do projeto é fundamental ser feita em contexto de formação, considerando o papel dessas partilhas para a prática docente. Também, a importância de

novas sonoridades requer por parte dos professores um grande domínio da prática instrumental, apenas viável, para a maioria dos professores, através da formação contínua, uma vez que a formação inicial da maioria dos professores não contemplou a prática dos cordofones tradicionais. Recomendamos, deste modo, a continuação de iniciativas no âmbito da formação contínua de professores que proporcione aquelas aprendizagens.

Também verificamos que a colaboração entre as instituições locais e a escola precisa ser melhorada. Deste modo, recomendamos o estabelecimento de parcerias permanentes, no sentido de partilhar práticas e conhecimentos. Estes contactos poderão ser feitos no início do ano, de modo a serem integrados nas planificações de ambos os lados e também terem tempo para angariar outros parceiros de apoio, caso se justifique.

No que respeita a investigações futuras, o nosso estudo originou, também, algumas questões que não puderam ser analisadas considerando os limites desta tese. Neste sentido, gostaríamos de sugerir algumas áreas carentes de estudo, como por exemplo:

- a) o impacto da colaboração entre as instituições culturais locais e a escola, na dinamização cultural do meio;
- b) os implicações da prática dos cordofones tradicionais madeirenses em contexto escolar, nos grupos locais,
- c) o impacto das práticas musicais/artes pelos alunos em contexto extraescolar, no seguimento de estudos superiores.

Também ao nível das políticas, pensamos que é importante clarificar o espaço das regiões periféricas no que respeita às decisões curriculares. E no caso particular da Madeira, é preciso que o poder político reconheça a importância de a educação continuar a apostar na abordagem curricular, numa perspetiva de valorização e preservação do património musical madeirense. Deste modo, é importante definir oficialmente a percentagem do currículo destinada à componente da cultura regional e local, de modo a desfazer o mal estar da obrigatoriedade sentida aquando da implementação do projeto RCEM – assim, este deixaria de ser visto como mais um projeto, passando a ser parte integrante do currículo oficial. Somos de opinião que este trabalho deve continuar a ser acompanhado e complementado, quer através da edição de materiais pedagógicos, quer através da

formação contínua, e ainda, através das conferências nas escolas para professores e alunos.

Todo este trabalho poderia ser feito através da criação de um manual para a educação musical para o 5.º ano, ou livro de apoio ao professor que atenda àquele objetivo e à realidade dos alunos madeirenses, considerando o percurso musical ao do 1.º CEB, delineado à luz do currículo nacional.

Ainda no âmbito das políticas da cultura, estamos com Trindade na recomendação:

«é imperioso promover uma política de salvaguarda do Património Cultural Musical da Madeira que garanta a sua continuidade e especificidade e fomenta, simultaneamente, uma eficaz interoperacionalidade das Instituições, de forma a incentivar a criação de núcleos com bons sistemas de informação que reforcem as competências, quer nos domínios técnicos quer na própria atuação no território, marcando uma renovação que passa por novos hábitos e entendimentos de dê corpo ao anseio, desde há muito latente, da instalação de um Museu da Música da Ilha da Madeira» (Trindade, 2011: 5).

3 – Considerações finais

O grande objetivo deste estudo consistiu em perceber as conceções, as práticas e as apreensões dos professores no que respeita ao papel do currículo na preservação da identidade cultural, considerando os elementos da cultura local. Este estudo justificou-se por constituir uma contribuição pioneira ao articular o currículo, a identidade e o património imaterial madeirense, envolvendo a quase totalidade dos professores de educação musical do 2.º CEB da Ilha da Madeira.

A temática referente aos Estudos Curriculares, acentuada no início do séc. XX, permanece no centro dos debates educacionais, pois as constantes mudanças sociais assim reclamam. E nestas mudanças, destaca-se a questão da diversidade e com ela as diversas culturas que circulam a ritmos incontrolláveis. E neste contexto questionamos o papel da educação. Ora, a educação não é mais do que uma reprodução de significados selecionados de entre um manancial cultural amplo, razão pela qual se deverá questionar o comportamento do

currículo e dos professores face à questão da diversidade cultural. É que os “frequentadores” da escola não são abstratos, mas cidadãos imersos em realidades culturais diversas, razão pela qual, o currículo não poderá ser uma imposição de uma dada opção cultural que subjugué outras, mas um espaço de singularidades.

Neste discorrer de ideias, é preciso que o currículo valorize positivamente o papel da escolaridade como fonte de cultura que se transfigurará em conhecimento, que se há-de transformar em capacidades e habilidades, em modos de se expressar e de ser, em modos de pensar e interpretar o mundo, conferindo uma identidade ao indivíduo. E neste processo não poderão ser esquecidos os efeitos da globalização, pois esta transporta propriedades e elementos isolados de umas culturas para as outras, resultante dessa transferência de influências entre os povos. Destarte, a homogeneização da cultura resulta na perda de possibilidades de se individualizar dentro de modelos distintos, ao mesmo tempo que se diluem as identidades culturais, diminuindo a riqueza que brota da variedade cultural. Neste contexto, urge respeitar, e mesmo, provocar a diferenciação cultural, numa perspectiva de valorização das identidades.

Neste presuntivo, a nossa análise revelou que ao nível da gestão curricular, os professores valorizam as componentes regionais e locais, valorizando os conhecimentos dos alunos e as suas práticas, as suas experiências. A inserção daquelas componentes constitui um meio para a abordagem do património imaterial regional em contexto formal, contribuindo para a sua divulgação e quiçá, para uma outra valorização da cultura local, bem como para a sua preservação. Estas abordagens ganham evidência num contexto de diversidade cultural, em que cada vez mais as identidades se misturam, razão pela qual é basilar o aluno conhecer as suas raízes, o seu berço cultural.

A diversidade de materiais editados referentes ao património musical madeirense por diversas entidades, os grupos, as instituições e associações musicais e culturais representam uma rica fonte de conhecimento e de práticas, representam um manancial que o professor de educação musical deverá considerar nas suas práticas, curriculares e pedagógicas, pois depende muito de si o acesso do aluno àquele conhecimento, àquelas práticas.

Desejamos que este trabalho aguace a ação dos professores e de todos os outros profissionais da educação que, como nós, acreditem e orientem o seu trabalho visando a formação de cidadãos que contribuam para a construção de um mundo mais justo, respeitador da diversidade e daquilo que constitui a sua essência: a sua cultura e, conseqüentemente, a sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Os princípios, as medidas e as implicações*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação.

ABREU, M. D. D. (2005). *Currículo e Diferenciação – Um Contributo para a Organização das Aprendizagens na Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editores.

ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, II Vol. G-Z. Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

AFERAM – Associação de folclore e etnografia da RAM. Disponível em <http://Folcloremadeira.com>. Consultado em 25 de maio de 2012.

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

ALARCÃO, I. (1999 – 2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento a aprendizagem. In I. ALARCÃO (org). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto. Porto Editora, pp.11-23.

ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. ALARCÃO (org). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp.171-198.

ALONSO, M. L. G. (1994). *Cadernos Escola Cultural. Novas Perspetivas Curriculares para a Escola Básica*. Évora: AEPEC.

ALONSO, M. L. G. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. (Documento policopiado).

ALONSO, M. L. G. (1999). Projeto “PROCUR”: Um percurso de Inovação Curricular. In DEB – ME (1999). Fórum: *Escola, Diversidade, Currículo*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação, pp.141-159.

ALTHUSSER, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.

ANDRADE, J. (2006). *Vivência e valorização do património local na educação intercultural. Um olhar sobre o projeto Tocá Rufar*. Dissertação de mestrado. Universidade da Beira Interior.

- APPLE, M. (1997). *Os professores e o Currículo. Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- APPLE, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge e Kegan Paul.
- APPLE, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. W. (1999a). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, R. C. (2006). Formação docente do professor de música, reflexividade, competências e saberes. *Revista Música Hodie*, 6, N.º 2, pp.141-152.
- ARAÚJO, B. M. (2007). Mensagem do Diretor Regional de agricultura e Desenvolvimento Rural. *Revista Folclore*. Casa do Povo de Santana, pp.2-3.
- ARTÍSTICA, G. C. E. (2000). *Gabinete Coordenador d educação artística - 20 anos*. Secretaria Regional de Educação. Funchal: AAGCEA. (Documento policopiado).
- ARTÍSTICA, G. C. E. (2005). *Propostas para a intervenção no 1.º ciclo do ensino básico. Área da Expressão Musical e Dramática*. Funchal: AAGCEA. (Documento policopiado).
- BANKS, J. (1991). La educación multicultural. In T. HÚSEN *et al.* (org). *Enciclopedia internacional de la educación*, Vol.7, Barcelona: Vivens-Vives-Mec.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BARROS, L. de (2001). *Clássicos Madeirenses. Melodias populares da Madeira e Pequena suite Maurissilva*. Lisboa. Fundação Musical dos Amigos das Crianças.
- BARROSO, J. (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação (Documento policopiado).
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. *et al.* (org.) (1998). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In ME-DEB. *Fórum Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: DEB-Ministério da Educação, pp.79-92.
- BARROSO, J. (2000). *Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. 1.º simpósio sobre Organização e gestão escolar –*

Estratégias e lideranças nas escolas. Aveiro: Universidade de Aveiro (Documento policopiado).

BARROSO, J. (s/d). *O projeto educativo de escola enquanto eixo estratégico de desenvolvimento*. (Documento policopiado).

BARROSO, J. (2003). Organização e regulação do ensino básico e secundário em Portugal: sentido de uma evolução. *Revista Educação e Sociedade*, 24 (82), pp.63-92.

BARROSO, M. F. (2000). *A arte no contexto da problematização dos conteúdos curriculares. Um estudo exploratório sobre as representações dos alunos e dos professores do 1.º ciclo*. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. (Documento policopiado).

BEANE, J. A. (2000). O que é um Currículo Coerente? In J. A. PACHECO (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp.39-59.

BEANE, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didática Editora.

BELL, J. (1994). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BERGER, P. e LUCKMAN, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BILLINGS, G. L. e BROWN. K. (s/d). *Curriculum and cultural diversity*. (Documento policopiado).

BOBBITT, J. F. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didática Editora.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (1996). El lugar del centro en la política actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. In A. MIGUEL, *et al* (orgs). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares, pp. 37-266.

BORBA, T. (1956). *Dicionário de música A-H*. Lisboa: ED. Cosmos.

BORBA, T. (1958). *Dicionário de música A-H*. Lisboa: ED. Cosmos.

- BORGES, H. (org.) (s/d.). *Retalhos da Aquintrodia*. Funchal: Encontros da Eira.
- BORGES, H. (2000). *Retalhos de Aquintrodia*. Funchal. Encontros da Eira.
- BORGES, H. (2001). *Retalhos de Aquintrodia*. Funchal. Encontros da Eira.
- BRANCO, J. F. (1995). Lugares para o povo: Uma periodização da cultura popular em Portugal. *Revista Lusitana*, pp.13-14.
- BRAZÃO, M. L. L (1997). Os jogos populares. *Revista Folclore 24 horas a bailar*. Casa do Povo de Santana, pp.12-13.
- BRAZÃO, M. L. L. (s/d) *Brinquedos Tradicionais Cantados*. Lisboa: Editorial livro.
- CABANAS, J. M. Q. (2002). Justificación de la diversidad. In M. F. PATRÍCIO (org) (2002). *Globalização e diversidade*. Porto: Porto Editora, pp. 35-50.
- CABANAS, J. M. Q. (2002a). *Teoria da Educação. Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.
- CABRAL, A. C. (1997). A Educação Artística no Sistema Educativo. *Revista de Educação Musical*. APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 92, pp.3-7.
- CABRAL, M. V. (2002). Espaços e Temporalidades Sociais da Educação em Portugal. In A. PROST, et al. (2002). *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.47-67.
- CAIRES, M. J. F. (2010). *Música Tradicional Madeirense. Fatores de adesão/rejeição dos alunos do 6.º ano*. (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- CALDEIRA, P. R. A. (2011). *Cordofones Tradicionais Madeirenses: Braguinha, Rajão e Viola de Arame*. Funchal: AFERAM - Associação de Folclore e Etnografia da Região Autónoma da Madeira.
- CAMACHO, R. (1992). Idiofones populares da Madeira. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 2, p.36.
- CAMACHO, R. (1993). Os violeiros da Madeira. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda, N.º 3, pp.5-21.
- CAMACHO, R. (1994). Jogos tradicionais. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 6, pp.51-52.

CAMACHO, R. (coord.) (2000). Cantando a terra e as gentes das ilhas. *Revista Islenha*. N.º 8, pp.51-52.

CAMACHO, R. (2011). Textos sobre instrumentos tradicionais. In R. CAMACHO e R. ARAÚJO (2011). *Instrumentos musicais da tradição popular madeirense*. Funchal: AAGCEA – CDrom.

CAMACHO, R. e TORRES, J. (2000-2001). Cantigas de trabalho-Património musical e etnográfico. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 13, pp.111-118.

CAMACHO, R. e TORRES, J. (1995). A dança das espadas da Ribeira Brava: apontamentos para o seu estudo. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 8, pp.32-35.

CAMACHO, R. e TORRES, J. (2003) *Instrumentos Musicais da Tradição Popular Madeirense*. Funchal: Centro de Documentação Madeirense.

CAMACHO, R. e TORRES, J. (2003a). Como se faz um brinquinho. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 5, pp.4-6.

CAMACHO, R. e TORRES, J. (2006). Instrumentos musicais da tradição popular madeirense. *Revista Folclore 48 horas a bailar*. Casa do Povo de Santana, pp.8-9.

CAMACHO, R., ESTEIREIRO, P. (2007). *Instrumentos Musicais da Tradição Popular Madeirense*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda e AAGCEA – CDrom.

CAMACHO, R. (2008). O Xarabanda e a revalorização da música tradicional madeirense. In M. MORAIS (coord). *A Madeira e a música- estudos (c. 1508- c.1974)*. Funchal: 500 anos, pp.635-659.

CAMACHO, R. e ARAÚJO, R. (2011). *Instrumentos musicais da tradição popular madeirense*. Funchal: AAGCEA.

CANÁRIO, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspetivas. In J. BARROSO. (org.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.121-149.

CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. CAMPOS (2001) (org). *Formação Profissional de Professores do Ensino Superior*. Porto: Porto Editora INAFOP, pp.122-132.

CARDOSO, C. *et al* (coord.) (1998). *Gestão Intercultural do currículo: 1.º ciclo. Secretariado Coordenação dos Programas de Educação Intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 55-57.

CARDOSO, C. (2001) (org). *Gestão intercultural do currículo – 2.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

CARDOSO, C. M. (2005). *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

CARDOSO, L. (2011). Bonecos ou brinquinho. In P. ESTEIREIRO (coord.). *5 olhares sobre o património musical madeirense*. Funchal: Edição AAGCEA, pp. 56-68.

CARITA, R. e MELO, L. F. de S. (1988). *100 Anos de Teatro Municipal Baltazar Dias: 11 de março de 1888: 1988*. Funchal: Câmara Municipal do Funchal.

CARITA, R. (2008). Introdução. In M. MORAIS (coord). *A Madeira e a música- estudos (c. 1508- c.1974)*. Funchal: 500 anos, pp.11-18.

CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, A. e DIOGO, F. (2001). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, M. I. L. (1994). Projeto Educação e Desenvolvimento pela Expressão Infantil. *Revista de Educação Musical*. APEN - Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 79, pp.12-14.

CASTELO- BRANCO, S. E-S (1986). A etnomusicologia urbana: Uma introdução. *Revista de Educação Musical*. APEN - Associação Portuguesa de Educação Musical, N.º 48, pp.44-46.

CASTELO-BRANCO, S. E-S. e LIMA, M. J. (1998). Práticas musicais locais. Alguns indicadores preliminares. In *Observatório das atividades culturais*, OBS n.º 4, outubro, pp. 10-13.

CASTELO-BRANCO, S. E-S e JORGE, F. (2003). *Vozes do povo: a folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta.

CASTELO-BRANCO, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX. A-C*. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.

CASTELO-BRANCO, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX. C-L*. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.

CASTELO-BRANCO, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX. L-P*. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.

CASTELO-BRANCO, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX. P-Z*. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.

CASTILHO, S. (2002). A gestão educacional e a globalização. Uma análise crítica dos comportamentos gestionários prevaletentes. In M. F. PATRÍCIO (2002) (org). *Globalização e diversidade*. Porto: Porto Editora, pp.135-140.

CHARLOT, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale. In B. CHARTOT. *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin, pp.27-48.

CLODE, L. P. (1983). *Registo Bio-Bibliográfico de Madeirenses séc. XIX e XX*. Funchal: Caixa Económica do Funchal.

COELHO, M. da C. (2009). *Das marchas de Santo António à Ópera de S. Carlos; onde fica a fronteira?* Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

COMENIUS, J. A. (1986). *Didática magna*. Madrid, Ed. Akal.

COOMBS, P. H. (1986). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península.

CONNELY, F. M. e LANTZ, O. C. (1991). Conceptual framework. Definitions of Curriculum: An Introduction. In L. ARICH. (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, p.15-18 (Documento policopiado).

CORREIA, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, J. A. e MATOS, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In S. R. STOER, L. CORTESÃO e J. A. CORREIA (orgs). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp.91-117.

CORSA, Y. I. (1981). A educação musical de massas e a sua importância. *Revista O Professor*. N.º 30 – julho, pp.26-31.

CORTESÃO, L. e STOER, S. R. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Revista Inovação*, Vol. 9, IIE, N.º 1 e 2, pp.35-51.

COSTA, A. A. (1987). A organização pedagógica da escola à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. In M. E. CULTURA. *Da escola curricular à escola cultural* (atas). Lisboa: Comissão da Reforma do Sistema Educativo, pp.15-27.

COSTA, J. A. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, A. (2008). Alguns jogos tradicionais praticados na Madeira. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 17, pp.47-72.

COSTA, M. V. *et al* (2003). Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. N.º 23, Maio/junho/julho/agosto, pp.36-61.

CORREIA, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, J. e MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, M. A. R. (2009). Mensagem do Secretário Regional dos Recursos naturais. *Revista 48 Horas a bailar*. Casa do povo de Santana, p.4.

CORREIA, M. A. R. (2012). Mensagem Secretário Regional do Ambiente e dos Recurso Humanos. *Revista 48 horas a bailar- XXVIII. Festival Regional de folclore Santana – 13, 14 e 15 de julho de 2012*.

CRSE (1987 I). *Documentos preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação.

CRUZ, C. B. (1988). Zoltán Kodály. Um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Revista de Educação Musical*. APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 56. pp.10-14.

CRUZ, C. B. (1995). Conceito de educação musical de Zontán Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: Uma abordagem comparativa. *Revista de Educação Musical*. APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 87, pp.4-9.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

CUNHA, A. C. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista. Um exemplo prático*. Editorial Magnólia.

D'HAINAUT, L. (1980). *Educação - Dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

DEB-ME (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB-Ministério da Educação (Núcleo de Educação Pré-Escolar).

DELORS, J. *et al.* (1996). Os quatro pilares da educação. In UNESCO, *Educação um tesouro a descobrir*, Porto: Ed. ASA, pp.77-88.

DELORS, J. *et al.* (1998). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições ASA.

DEB-ME. (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

DIAS, M. (1999). A autonomia das escolas em Portugal: *Igualdade e diversidade*. Lisboa: Ministério da Educação e Inovação Educacional, pp.105-119.

DIAS, E. L. (2002). A diversidade na educação e a educação na diversidade. In M. F. PATRÍCIO (org). *Globalização e diversidade. A escola cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, pp.211- 220.

DIAS, J. R. (2002). Globalização, diversidade e cultura. In M. F. PATRÍCIO (org). *Globalização e diversidade*. Porto. Porto Editora, pp.51-58.

DOLL, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College, Columbia University. New York and London.

DOLL, W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

DOYLE, W. (1977). *The uses of verbal behaviours: toward an ecological model of classrooms*. Palmer Quarterly: Merrill.

EAGLETON. T. (2003). *A ideia de cultura*. Lisboa: Temas e debates. Atividades editoriais.

MEC (2000). *Educação intercultural e cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.

EISNER, E. e VALLANCE, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

EMÍDIO, M. T., FERNANDES, G. e ALÇADA, I. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento.

ENCONTROS DA EIRA (s/d.). *Retalhos de Aquintrodia – Encontros da Eira: música tradicional madeirense*. Funchal: Grafimadeira.

ERIKSON. F. (1986). Qualitative methods research on teaching. In M. WITTRICH. *La investigacion de la ensenanza*, pp.119-161.

ESCUADERO, J. M. (1988). La inovación y la organización escolar. In R. PASCUAL (org). *La gestión educativa, ante la innovación y el cambio*. Madrid: Ed: Narcea, pp.84-99.

ESTEIREIRO, P. (coord) (2006). *A regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Secretaria Regional de Educação.

ESTEIREIRO, P. (2007). A conservação do património musical regional através da educação. O processo de Regionalização do Currículo de Educação Musical (2.º ciclo) na Região Autónoma da Madeira. *Revista de Educação Musical*. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 127, pp.28-35.

ESTEIREIRO, P. (2008). O repertório dos bailes funchalenses na 2.^a metade do século XIX: As composições e orquestrações de Anselmo Serrão e Augusto Miguéis. In M. MORAIS (coord). *A Madeira e a música- estudos (c. 1508- c.1974)*. Funchal: 500 anos, pp.515-540.

ESTEIREIRO, P. (coord) (2008a). *A conservação do património musical regional, através da educação – o processo de regionalização do currículo de Educação Musical (2.º ciclo) na RAM*. Disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt>. Consultado a 23 de dezembro de 2009.

ESTEIREIRO, P. (2008b). *Articulação de competências entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico em educação musical*. Disponível em http://www.educacao-artistica.org/docs/gt_docs/Paulo%20esteireiro.pdf. Consultado a 27 de dezembro de 2009.

ESTEIREIRO, P. et al. (2008c). *50 histórias de músicos madeirenses*. Funchal: Secretaria Regional de Educação. Direção Regional de Educação/GCEA/DID.

ESTEIREIRO, P. (coord.) (2009). *O machete madeirense no séc. XIX*. Funchal: Secretaria Regional de Educação/DRAC/SRE/GCEA/DID.

ESTEVES, M. (2002). Gestão curricular e estratégias de formação de professores. In DEB–ME (2002). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação, pp.23-30.

ESTEVES, M. (2005). Flexibilidade curricular. Desafios aos professores, aos formadores e aos investigadores. In *Atas do Colóquio sobre formação de professores. Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores*. Braga: Universidade do Minho, pp.139-152.

ESTRELA, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1990). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, D. J. (2000-2001). A Dança das Espadas na Madeira. Revista Xarabanda. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda N.º 13, pp.106-110.

FERNANDES, D. J. (2003). *Danças e Bailados no Folclore Madeirense-Origens e Mitos*. Vol. I, II. Edição: Grupo de Folclore e Etnográfico da Boa Nova.

FERNANDES, R. F. P. (2005). *The use of traditional Madeiran music in the curriculum of the middle schools on Madeira Island*. Tese de mestrado não publicada. London: University of Surrey Rochampton in collaboration with Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

FERREIRA, F. I. (2005). *O local em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FERREIRA, M. J. P. (1999). *O Natal Na Madeira-Estudo Folclórico*. Funchal: Secretaria Regional do Turismo e Cultura.

FERREIRA, M. J. P. (2007). *O Natal na Madeira- estudo folclórico*. Funchal: Secretaria Regional do Turismo e cultura.

FERRER, A. (2003). Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais?. In J. AZEVEDO (coord). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema eficaz*. Porto: Edições ASA, pp.95-112.

FINO, C. N. e SOUSA, J. M. (2003). As TIC redesenhando as fronteiras do Currículo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 10. N.º 8, Ano 7, pp.2051-2063.

FINO, C. N. e SOUSA, J. M. (2003). Alterar o currículo: Mudar a identidade. *Revista de Estudos curriculares*. Universidade do Minho, 1 (2), pp.233-250.

FREITAS, C. (2000). O currículo em debate: Positivismo – pós-modernismo. Teoria – prática. *Revista de educação*. Vol. IX, 1, pp. 39-50.

FREITAS, M. P. (2008). Grupos musicais madeirenses entre 1850 e 1974. In M. MORAIS (coord). *A Madeira e a música – estudos (c. 1508-c. 1974)*. Funchal: 500 Funchal, pp. 401-514.

FLORENÇA, T. (2006). 25 Anos a valorizar a música tradicional. *Revista Diário- Diário de Notícias*. Suplemento, pp. 24-27.

FLORES, M. A. e FLORES, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. In J. A. PACHECO, J. C. MORGADO, I. C. VIANA (orgs) . Atas do IV colóquio sobre questões curriculares. *Caminhos da flexibilização e integração. Políticas curriculares*. Braga: Universidade do Minho, pp.83-92.

FONTOURA, M. (2006). *Do Projeto Educativo de Escola aos Projetos Curriculares*. Fundamentos, processos e procedimentos. Porto: Porto Editora, Lda.

FONTOURA, M. M. V. N. (1999). *Projetos Educativos de Escola: um desafio à organização curricular na escola*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

FORMOSINHO, J. (1991). O currículo uniforme pronto-a-vestir tamanho único. In F. MACHADO e M. F. GONÇALVES, (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA, pp.262-267.

FORMOSINHO, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2000). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In J. FORMOSINHO, F. I. FERREIRA e J. MACHADO. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp.31-63.

FORMOSINHO, J. et al. (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

- FORMOSINHO, J. FERREIRA, F. I. e MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- FORQUIN, J. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Potro Alegre: Artes Médicas.
- FORQUIN, J. C. (1982). A educação artística – para quê?. In L. PORCHER (1982). *Educação artística – luxo ou necessidade*. S. Paulo: Sumus Editorial, pp.25-48.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- FRANCO, J. E. (coord.) (2006). *Cultura Madeirense*. Porto: Campo das Letras.
- FREITAS B. L. de. (1963). Músicos Madeirenses. *Revista Das Artes e da História da Madeira*. Funchal, Vol. VI. N.º 33, pp.48.
- FREITAS, A. V. de (1998). *O Humor no folclore madeirense*. Funchal: Editorial eco do Funchal.
- FREITAS, M. P. S. (2008). Grupos musicais madeirenses entre 1850 e 1974. In M. MORAIS (coord.) (2008). *A Madeira e a música*. Funchal: Empresa Municipal Funchal 500 anos, pp.401-514.
- FREITAS, C. (2000). O currículo em debate: positivismo – pós-modernismo. Teoria-prática. *Revista de Educação*. Vol. IX, N.º 1, pp.39-52.
- FREITAS, C. V. (s/d). *Gestão e avaliação de Projetos nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FREITAS, C. V. de (2001). Novos currículos para o sucesso educativo. In C. V. FREITAS de et al (2001). *Gestão flexível do currículo. Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa. Texto Editora, pp.10-14.
- FREITAS, C. V. et al. (2001). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- FREITAS, V. (2001). Novos currículos para o sucesso educativo. In V. FREITAS et al. *Gestão flexível do currículo - contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora, pp.9-22.
- GARCIA, A. E. (1996). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilha: Pulicaciones de la Universidad de Sevilha.

GADOTTI, M. (2005). A questão da educação formal/não formal. Institut International des Droits de L'Enfant (IDE). Sion – Suisse, pp.1-11.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. (1997). A escola cidadã – a hora da sociedade. In M. GADOTTI e J. E. ROMÃO (orgs). *Autonomia da escola- princípios e propostas*. S. Paulo. Cortez Editora, pp.43-50.

GARGATÉ, C. *et al.* (2003). *Projeto Curricular de Turma. Sugestões Práticas*. Lisboa: Texto Editora.

GASPAR, T. (2003). *Políticas Curriculares e Democratização do Ensino: Estudo do modelo posposto na criação do ensino secundário unificado*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação.

GAY, G. (1999). Desenvolvimento curricular. In F. A. MACHADO e M. F. GONÇALVES (orgs.). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA, p.65-69.

GIDDENS, A. (1998). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

GIROUX, H. e SIMON, R. (1994). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida quotidiana como base do conhecimento curricular. In A. F. MOREIRA e T. T. SILVA (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editores, pp.93-124.

GIROUX, H. (1981). *Ideology Culture e The Process of Schooling*. London: The Falmer Press.

GIROUX, H. A. (1990). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional. Novas políticas de educação*. Porto Alegre: Artemed.

GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais transformadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GIROUX, H. A. (2003). *Atos impuros. A prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artemed.

GIROUX, H. A. e MACLAREN, P. L. (1995). Por uma pedagogia crítica da representação. In T. T. da SILVA e A. F. MOREIRA. *Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Brasil: Editora Vozes Ltda, pp.144-158.

GIROUX, H. A. e SIMON, R. (2002). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. F. MOREIRA, T. T. SILVA, (2002). *Currículo, cultura e sociedade*. S. Paulo. Cortez Editora, pp.93-124.

- GIROUX, H. A. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Novas políticas em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.
- GIROUX, H. A. (1999a). *Teoria e resistência in educacion: uma pedagogia para la oposicion*. México: Siglo Veintiuro.
- GODINHO, J. C. (1993). *Educação Musical*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Documento policopiado.
- GOMES, A. I. R. (2009). *Trabalho de projeto. Contempo art'ee*. Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de ciências da educação.
- GOMES, M. C. C. (1987). Panorama atual do ensino da música na escola portuguesa. *Revista de Educação Musical*. APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 55, pp.21-24.
- GONÇALVES, J. A. (2000). *Ser professor do 1.º ciclo – Uma carreira em análise*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento. (Documento policopiado).
- GONÇALVES, M. A. F. (2008). As bandas filarmónicas na Madeira. 2ª metade do séc. XIX princípios do séc. XX. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 17, pp.4-22.
- GOODSON, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- GOODSON, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- GOUVEIA, M. F. (2005). *Projeto curricular de escola. Um desafio à organização curricular da escola*. Dissertação de mestrado. Universidade da Madeira.
- GRAÇA, F.L. (1959). *Nossa companheira música*. Lisboa: Portugália Editora.
- GRAÇA, F.L. (1991). *A canção popular portuguesa*. Lisboa: Ed.Caminho
- GREEN, L. (2002). *How popular learn, a way ahead for music education*. London and New York: Ashgate Press.
- GRILLO, E. M. (1996). A construção da inovação na escola. In C. BÁRTOLO (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: I.I.E., pp.20-33.

GRILO, E. M. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

GRILO, E. M. (2005). Síntese. In A. F. MOREIRA *et al.* (2006). *A autonomia das escolas. Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.265-268.

GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press.

HALL, S. (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPEA.

HALL, S. *et al* (1992). The West and the Best: Discourse and power. In S. Hall.e B.G. GIEBEN (orgs). *Formations of modernity*. Londres: Polity Press e Open University, pp.275-320.

HALL, S. (2003). *Da diáspora: identidades e medições culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed Editora.

JESUS, S. N. (2002). *Perspetivas para o bem estar docente. Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.

JOHNSON, M. J. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory* (17), pp.127-140.

JORGENSEN, E. R. (2002). Philosophical Issues in Curriculum. In R. COLWELL e C. RICHARDSON (eds), *The New Hamdbook of Reseach on Music Teaching and Learning: A project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press, pp.48-62.

KANT, E. (1991). *Pedagogia*. Madrid: Akal

KELLY, A. V. (1975). *Case Studies in Mixed Ability Teaching*. London: Harper and Row.

KELLY, A. V. (1981). *O currículo- teoria e prática*. Brasil: Editora: Harper e Row do Brasil LTDA

KELLY, A. V. (1986). *O currículo- teoria e prática*. Brasil: Editora: Harper e Row do Brasil LTDA

- KELLY, A. V. (1989). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- KEMMIS, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, W. C. S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción de la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S.A.
- KINCHELOE, J. e STEINBERG S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octavedro.
- KINCHELOE, J. L. (2000). Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e metilicidade na bricolage no pós-formalismo. In J. PARASKEVA (org) (2006). *Currículo e multiculturalismo*. Edições Pedagogo, pp.63-93.
- KINCHELOE, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- KLIEBARD, H. (1977). Curriculum theory: give me a “for instance”. In *Curriculum inquiry*, 6 (4), pp.257-269.
- KODALY, Z. (1954). *Introduction to the volume Music education in Hungary*. Edited by Frigyes Sándor.
- KUHN, T. (1989). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, S. A.
- LACERDA, F. de (1994). *Folclore da Madeira e Porto Santo*. Edições Colibri: Lisboa.
- LARROSA, L. (1995). Tecnologías del yo y la educación. Notas sobre la construcción y la meditación pedagógica de la experiencia de sí. In J. LARROSA (org). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ed. La Piqueta, pp.259-329.
- LAWTON, D. (1986). Cultural analysis and curriculum planning. In D. LAWTON (ed.). *School curriculum planning*. London: Hoorder and Stughton, pp.1-5.
- LEAL, J. (2000). *Etnografias portuguesas (1870-1970). Cultura popular e identidade nacional*. Lisboa: Dom quixote.
- LEITE, C. (1996). Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural. *Rumos*, N.º 11, julho/agosto, pp.8-10.

LEITE, C. (2000). Monodocência – Coadjuvação. In *Atas Encontro de Reflexão. Gestão Curricular no 1-º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação*. Viseu 2000. DEB – ME, pp.34-39.

LEITE, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma escola mais democrática. In A. CARMEN e A. F. B. MOREIRA, (Org). *Ênfase e omissões no currículo*. S. Paulo: Editora Papyrus, pp.45-64.

LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

LEITE, C. (2005) (org). *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

LEITE, C. (1998). *As palavras mais que os atos? O Multiculturalismo no sistema educativo português*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

LEITE, C. (1999). *A flexibilização curricular na construção de uma escola democrática e mais inclusiva*. Território Educativo, N.º 7.

LEITE, A. N. (1999a). *Educação intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.

LESSARD, M. *et al.* (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Edição Instituto Piaget.

LIMA, F. de C. P. (1968). *A arte popular em Portugal- ilhas adjacentes e ultramar*. Lisboa: Editorial Verbo.

LOPES, A. C. (2002). Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In A. F. MOREIRA, e E. F. MACEDO (2002) (orgs). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, pp.93-118.

LOPES, M. A. (1999). *Libertar o desejo. Resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

LOPES, M. A. (2002). Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino no Brasil, In A. F. B. MOREIRA e E. F. MACEDO (2002) (orgs). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, pp.93-118.

- LOPES-GRAÇA, F. (1991). *A canção popular portuguesa*. Lisboa. Ed. Caminho.
- LOUREIRO, M. J. (2002). A Escola como comunidade na prevenção da unicidade cultural. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora, pp.385-390.
- MACHADO, F. A. e GONÇALVES, M. F. M. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições ASA.
- PACHECO, J. A. e MOREIRA, A. F. (2006). *Globalização e educação*. Porto: Porto Editora.
- MACHADO, M. P. (2006). *O papel do professor na construção do currículo. Um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação e psicologia. Universidade do Minho.
- MACHADO, F. e GONÇALVES, M. F. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.
- MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projeto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: ME – IIE (Instituto de Inovação Educacional).
- MADEIRA, C. M. (1982). *Primeira mostra instrumentos musicais populares. Recolha, restauro, construção*. Funchal: Direção Regional dos Assuntos Culturais - Câmara Municipal do Funchal – Serviços Culturais.
- MARQUES, J.M. (s.d.). Violas e canções de negros. Disponível em: http://attambur.com/Recolhas/Antologia_Madeira/antologia_da_musica_tradicional_da_madeira_cp1.htm. Consultado a 22 de Março de 2010.
- MARQUES, R. (1998). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MARQUES, R. (1999). Currículo nacional, educação intercultural e autonomia curricular. In M. do C. ROLDÃO, e R. MARQUES (1999) (org). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, pp.63-82.
- MARSH, C. J. (2005). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge.
- MARSH, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge

MARTINS, E. C. (2002). Desigualdades e identidade no discurso da diversidade. A educação intercultural como uma pedagogia de “baixa densidade. In M. F. PATRÍCIO (org). *Globalização e diversidade. A escola cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, pp.175-190.

REIMÃO, C. M. (2002). Cultura, desenvolvimento e educação. Fatores reguladores da diversidade na unidade. In M. F. PATRÍCIO (org). *Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto editora, pp.165-174.

MATOS, F. (2004). O romance tradicional: importante testemunho do nosso património imaterial. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 15, pp.17-21.

MATOS, J. F. (1994). Estudos de Caso em Educação Matemática – Problemas Actuais. *Quadrante*. 3 (1), pp.19-53.

MELLO, G. N. (2002). O Espaço das Políticas Educativas na Sociedade do Conhecimento: em busca da Sociedade do Saber. In A. PROST *et al*. *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.69-97.

MELO, M. C. (1994). As expressões artísticas e a formação de professores. *Revista de Educação Musical*. APEM- Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 79, pp.10-11.

MELLO, G. N. (2002). O Espaço das Políticas Educativas na Sociedade do Conhecimento: em busca da Sociedade do Saber. In A. PROST *et al*. *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.69-97.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1978). *Programa do ensino preparatório*. Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/COMISSÃO DE ESTUDOS E PLANEAMENTO (1986). *Análise da situação: Programas*. Lisboa: MEC/GEP

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1987). *Da escola curricular à escola cultural (atas)*. Lisboa: Comissão da reforma do sistema Educativo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GABINETE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E PROFISSIONAL (1989). Boletim de informação N.º 2 - julho.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). Ensino Básico: programa do 2.º ciclo. *Revista de Educação Musical*. APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical. outubro/dezembro, pp.14-18.

MINISTÉRIO DA CULTURA (1993). *Programa de educação para todos. A construção local dos currículos. A relação escola meio*. Lisboa. Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Relatório do projeto “Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). *Organização curricular e programas – 1.º ciclo – ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1999). *A educação artística e a promoção das artes, na perspetiva das políticas públicas*. Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA (1975). *Ensino preparatório. Secretaria de estado da orientação pedagógica (1995). Programa para o ano letivo de 1975-1976*. Lisboa: Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE ESTADO DA REFORMA EDUCATIVA (1991). *Programa Educação Para Todos*. Reforma Educativa, Julho/1991. (Desdobrável policopiado).

MINISTÉRIO, E. (2000). *A educação artística e a promoção das artes nas perspetivas das políticas públicas*. ME. (Documento policopiado).

MIRANDA, J. e JOÃO, M. I. (2006) (orgs). *Identidades em debate*. Oeiras: Celta Editora.

MOITA, F. (2001). Currículo e inovação educacional: Notas para reflexão. *Cadernos de pesquisa*. (114), pp.225-233.

MOLLES, A. (1975). *Sociodinâmica da cultura*. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo.

MONIZ, R. (2003). Hoje há viola. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda, N.º 14, pp.23-36.

MONIZ, R. (2009). O ensino dos cordofones tradicionais madeirenses na Associação Xarabanda. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda, N.º 18, pp.69-74.

MONIZ, R. (2010). *Agrupamentos instrumentais em contexto da disciplina de Música no 3.º ciclo do ensino básico. Projeto de valorização dos cordofones tradicionais madeirenses*. (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.

MORAIS, M. J. (2002). Reorganização Curricular do Ensino Básico e Educação Musical no 3.º Ciclo. *Revista de Educação Musical*. APÉM- Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 113, pp.14-15.

MORAIS, M. (1997). Notas sobre os instrumentos populares madeirenses: Machete, Rajão, Viola de Arame e Viola-francesa. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 12, pp.11-13.

MORAIS, M. (1997a). Uma coleção de Peças do século XIX para machete e guitarra. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 11, pp.2-11.

MORAIS, M. (coord.) (2008). *A Madeira e a Música*. Funchal: Empresa Municipal Funchal 500 anos.

MORAIS, M. (2011). O machete madeirense. In P. ESTEIREIRO (coord). *5 olhares sobre o património musical madeirense*. Funchal: AAGCEA, pp.21-37.

MOREIRA, A.F. B. *et al* (1997a) (org.). *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papirus.

MOREIRA, A. *et al*. (2006). *A Autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MOREIRA, A. F. e SILVA T. T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução, In A. F. MOREIRA, e T. T. SILVA (org). *Currículo, Cultura e Sociedade*, S. Paulo: Cortez Editora, pp.7-38.

MOREIRA, A. F. (1995). O currículo como política cultural e a formação docente. In T. T. da SILVA. e A. F. MOREIRA (org). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Editora: Vozes. pp.7-20.

MOREIRA, A. F. e MACEDO, A. F. (2000). Currículo, políticas educacionais e globalização. In J. A. PACHECO, (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp.99-126.

MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. (2002). Currículo, identidade e diferença. In A. F. B. MOREIRA e E. F. MACEDO (orgs). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora. pp.11-34.

MOREIRA, A. F. e PACHECO, J. A. (org.) (2006). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.) (2002). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (1995). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma introdução. In A. F. MOREIRA e T. T. SILVA (org). *Currículo, cultura e sociedade*. Brasil: S. Paulo, pp.7-38.

MOREIRA, A.F. B. e MACEDO, E. F. de (2002). Apresentação. In A. F. B. MOREIRA e A. F. B. MACEDO (orgs). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora. pp.6-10.

MOREIRA, A.F. B. e MACEDO, E. F. de (2002a). Currículo, identidade e diferença. In A. F. B. MOREIRA e A.F. B. MACEDO (orgs). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora. pp.11-34.

MORGADO, J, C, (1998). Decisão curricular no contexto da autonomia. In A. ESTRELA e J. FERREIRA. *A decisão em educação. VIII Colóquio Nacional da APELF/FIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp.337-352.

MORGADO, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.

MORGADO, J. C. (2000a). Indicadores de uma política curricular integrada. In PACHECO, J. A. (org). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp.167-185.

MORGADO, J. C. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. V *Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - O particular e o global no virar do milénio- cruzar saberes em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp.1031 - 1040.

MORGADO, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Braga: Universidade do Minho.

MORGADO, J. C. (2003a). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

MORGADO, J. C. e PARASKEVA, J. M. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.

MORGADO, J. C. (2005). Mudanças das práticas curriculares: realidades e perspetivas. *Atas do Colóquio sobre formação de professores – Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?* Braga: Universidade do Minho, pp.265-280.

MORIN, E. (1990). *Ciência com Consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.

MORIN, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

MOTA, M. G P. F. da. (2003). A formação para a expressão musical na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico – contributo para um olhar crítico. *Revista Educare Apprendere*. N.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, pp.23-38.

MOTA, M. G. (2007). A música no 1.º ciclo do ensino básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*. APEM- Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 128-129, pp.16-21.

MOTA, M. G. (2010). *Música e drama no 1.º ciclo do ensino básico. O caso da Região autónoma da Madeira. Relatório final. Componente científica*. Porto: Fundação para a Ciência e Tecnologia Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior.

NENO, J. A. (1997). A educação artística e estética para formação integral. In M. F. PATRÍCIO (org). *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora, pp.311-317.

NETO, A. V. (2007). Globalização (des) igualdades e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. In J. A. PACHECO, J. C. MORGADO e A. F. MOREIRA (orgs). *Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, pp.175-186.

NETO, A. (2009). A teoria de Swanwick. Disponível em <http://ideiasemarteeducacao.blogspot.com/2009/05/teoria-espiral-de-swanwick.html>. Consultado em 20 de outubro de 2012.

NORA, M. C. C. (2006). *A gestão global da escola num quadro de flexibilização curricular*. Dissertação mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

NÓVOA, A. (org). (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

OZGA, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educativas. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (1990). *A planificação didática: uma abordagem prática*. Braga. Instituto de Educação.

PACHECO, J. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Ministério da Educação. Educação para todos – Cadernos PEPT, N.º 7.

PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (1998) (Coord). *Atas do seminário sobre Territorialização das Políticas Educativas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

PACHECO, J. A. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXI, n.º 75, Dezembro, pp.139-161.

PACHECO, J. A. (org.) (2000a). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora

PACHECO, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Disponível em <http://www.dre.raa.pt/Curriculo%20Regional/Comunicações/JAPacheco.doc>. Consultado a 26 de julho de 2012.

PACHECO, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2006). *Uma perspetiva atual sobre a investigação em Estudos Curriculares. Conferência realizada no XIV colóquio da AFIRSE/AIPELF- Para um balanço da investigação em educação em 1960 a 2005. Teorias e práticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa. (Em publicação).

PACHECO, J. A. (2007). Estudos curriculares: políticas, teorias e práticas. In J. A. PACHECO, J. C. MORGADO e A. F. MOREIRA (orgs.). *Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, pp.29-40.

PACHECO, J. A. (s/d). *Conhecimento escolar. Novos problemas. Velhas questões*. Porto: Porto Editora. (Em publicação).

PACHECO, J. A. e PEREIRA, N. (2007). *Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo*. Cadernos de pesquisa, N.º 37 (131), pp.371-398.

PACHECO, J. A., PARASKEVA, J. M. e SILVA, A. M. (1998). *Reflexão e inovação curricular. Atas do III Colóquio sobre questões Curriculares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

PACHECO, J. PARASKEVA, J. (1997). *As tomadas de decisão na contextualização curricular*”. VIII Colóquio da Secção Portuguesa da AIPELF/FIRSE – *A decisão em Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da educação.

PACHECO, J. A., MORGADO, J. C. e MOREIRA, A. F. (orgs.) (2007). *Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A., FLORES, M. A. e PARASKEVA, J. M. (1999). *Marco Epistemológico*. In J. A. PACHECO (1999) (org.). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho, pp.11-27.

PACHECO, J. A. e VIEIRA, A. P. (2006). *Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares*. In A. F. MOREIRA e J. A. PACHECO (orgs.). *Globalização e Educação. Desafio para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp.87-125.

PALHEIROS, G. B. (1993). *Educação Musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. *Revista de Educação Musical*. APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 78, pp.22-26.

PALHEIROS, G. B. (2003). *Educação Musical em diferentes contextos*. *Revista de Educação Musical*. APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 117, pp. 5-18.

PALHEIROS, G. M. B. e HARGREAVES, D. J. (2001). *Listening to music at home and school*. *British Journal of music education* - 18 – 2, pp.103-118.

PARASKEVA, J. (1997). *Os manuais como mediadores curriculares*. Braga: Universidade do Minho (Documento policopiado).

PARASKEVA, J. M. (2000). *Currículo como prática [regulada] de significações*. In J. C. MORGADO e J.M. PARASKEVA (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA, pp.37-64.

PARASKEVA, J (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.

- PARASKEVA, J. (org.) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- PARASKEVA, J. (2007). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Didática Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (1996). *A escola cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (org.) (2002). *Globalização e Diversidade: A Escola Cultural, uma Resposta*. Lisboa: Porto Editora.
- PATTON, M. (1987). *How to use qualitative methods evaluation*. California: Sage Publications.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publication.
- PEDRAS, H. (2010). *Clubes de música pop/rock e de música tradicional. Projetos extra-escolares assentes na música popular*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação.
- PERDIGÃO, M. A. (1981). Educação Artística. In S. MANUELA e M. I. TAMEN (1981). *Sistema Educativo em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PEREIRA, E. C. N. (1989). *Ilhas de Zargo* (vol. II). Funchal: Edição da Câmara Municipal do Funchal.
- PEREIRA, A. (2004). *Educação multicultural*. Porto: Edições ASA.
- PEREIRA, A. (1995). *Área-escola – que desenvolvimento do currículo?* Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- PEREIRA, A. M. S. (2004). Conceções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In Oliveira, L. OLIVEIRA, P. ANABELA (orgs). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora, pp.47-58.
- PEREIRA, M. H. (2002). A escola Global. In M. F. PATRÍCIO (org). *Globalização e Diversidade. A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora, pp.221-230.
- PEREIRA, A. (2003). *Educação intercultural. Teorias e práticas*. Porto: Edições ASA.

- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PÉREZ, M. R. e LÓPEZ, E. D. (1999). *Curriculum y programación – diseños curriculares de aula*. Madrid: Editorial EOS.
- PÉREZ, M. R. e LÓPEZ, E. D. (1994). *Curriculum y emsenanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: Editorial EOS.
- PÉREZ GOMÉZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ, S. G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. I. Métodos. Madrid: La Muralla, SA.
- PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- PHENIX, P. (1962). The uses of the disciplines as curriculum content. In O. DONALD, e S. OTHANEL. *Curriculum Development: Issues and Insights*: Chicago: Rand McNally College, pp.83-89.
- PINAR, W. F. (1975). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: Mccutchan Publishing Company.
- PINAR, W. F. *et al.* (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing.
- PINAR, W. F. (1998). *Curriculum. Toward new identities*. New York and London: Garland Publishing.
- PINAR, W. F. (2007). A Reconceptualização dos estudos curriculares. In J. M. PARASKEVA (org). *Discursos curriculares contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedago, pp.201-214.
- PINTO, J. M. (2000). Estratégias para a qualidade de vida nas áreas metropolitanas. In A. P. SOCIOLOGIA. *Dinâmicas culturais, cidadania e desenvolvimento local*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, pp.7-13.

- PINTO, R. M. (2011). Bandas regimentares sociedades amadoras e filarmónicas civis da Madeira. (séc. XIX e XX). In P. ESTEIREIRO (coord.). *5 olhares sobre o património musical madeirense*. Funchal: Edição AAGCEA, pp.130-138.
- PIRES, E. (1987). *Lei de Bases do sistema educativo – Apresentação e comentários*. Edições ASA.
- PLUMMERIDGE, C. (1977). Music, knowledge and the curriculum. *Jornal of Further and Higher Education Summer*, pp. 55-64 .
- PLUMMERIDGE, C. (2006). Music, The arts and the Primary school Currículo; Ideals, Realities and Possibilities. In A. P. E. VISUAL. *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education - Cd-Rom*.
- POURTOIS, J. e DESMET, H. (1988). *Epistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Liege.
- POURTOIS, J. e DESMET, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publication.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUT, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RATTNER, H. (2003). *Cultura, personalidade e identidade*. Disponível em www.abdl.org.br. Consultado em 21 de outubro de 2010.
- RIBAS, T. (1990). *Cadernos F.A.O.J – Etnologia I*. Lisboa: Oficinas Gráficas do MAI.
- RIBEIRO, A. C. (1995). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, J. A. (2004). *As festas de Santos Amaro em Santa Cruz*. Santa Cruz: Câmara Municipal de Santa Cruz.
- RIBEIRO, J. C. (1997). CD - *Música Tradicional da Madeira- Porto Santo*. Funchal.
- ESTEIREIRO, P. (coord.) (2011). *5 Olhares sobre o Património Musical Madeirense*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda/AAGCEA.

RODRIGUES, D. A. A. (2006). Exercício de autonomia: relato de uma experiência. In A. MOREIRA *et al* (2006). *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 88-95.

ROLDÃO, M. C. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1999b). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação.

ROLDÃO, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais. In M. C. ROLDÃO e R. MARQUES (org.). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, pp.121-133.

ROLDÃO, M. C. (2000a). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade. Centro Integrado de Formação de Professores.

ROLDÃO, M. C. (2000b). Gestão Curricular. A especificidade do 1-º Ciclo. In DEB – ME (2000). *Gestão Curricular no 1-º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000. Ministério da Educação, pp.12-23.

ROLDÃO, M. C. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In V. FREITAS *et al.* (2001) *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora, pp.59-68.

ROLDÃO, M. C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.

ROLDÃO, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: ASA Editores.

ROLDÃO, M. C. (1999). Currículo e Gestão curricular. O Papel das escolas e dos professores. DEB – ME. *Fórum Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação, pp.45-55.

ROLDÃO, M. C. (2005a). *Estudos e Práticas de Gestão do Currículo – qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade.

ROSADO, J. (2003). Linguagem popular pertossantense. *Revista Xarabanda*. Associação Musical e Cultural Xarabanda, N.º14, pp.43-46.

ROUSSEAU, J. J. (1985). *Emílio*. Madrid: EDAF

- RUIZ, J. M. R. (1996). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Universitas, S. A.
- SACRISTÁN, J. G. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata
- SACRISTÁN, J. G. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.
- SACRISTÁN, J. G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata .
- SACRISTÁN, J. G. (1989). Proyectos curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores?. *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 172, pp.14-18.
- SACRISTÁN, J. G. (1992). Ambitos de diseño. In J. G. SACRISTÁN e A. P. GÓMEZ *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp.265-333.
- SACRISTÁN, J. G. (1995). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- SACRISTÁN, J. G. (2000). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- SACRISTÁN, J. G. (2001). *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- SACRISTÁN, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- SACRISTÁN, J. G. (2008). *A educação que ainda é possível. Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- SANTOMÉ, J. T. (1994). *Glozalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado*. Madrid: Morata.
- SANTOMÉ, J. T. (1995). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- SANTOMÉ, J. T. (1995a). *O Currículo Oculto*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.

SANTOMÉ, J. T. (1997). Política educativa, prácticas culturales y justicia social. In J. A. PACHECO, M. ALVES e M. FLORES. *Reforma curricular: da intenção à realidade*. Braga: Universidade do Minho, pp.51-81.

SANTOMÉ, J. T. (2006). Desmoralização do Professorado, Reformas Educativas e Democratização do Sistema Educativo. In J. PARASKEVA (org.). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.95-135.

SANTOS, A. e CINTRA, G. (1993). Encontro de Educadores pela Arte. Palavras de abertura. *Revista de Educação Musical*. APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 79, pp.3-5.

SANTOS, A. S. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

SANTOS, B. S. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N.º 54, pp.11-38.

SANTOS, B. S. (1999a). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, C. (1942). *Trovas e Bailados da Ilha da Madeira*. Funchal: Edição da Delegação de Turismo do Funchal.

SANTOS, C. (1937). *Tocares e Cantares da Ilha: estudo do folclore da Madeira*. Funchal: Empreza Madeirense Editora.

SANTOS, H. M. S. C. (2005). *Reflexos da reorganização curricular na gestão do currículo. Dissertação de mestrado em Ciências da educação – especialidade em Teoria e desenvolvimento curricular*. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de psicologia e de ciências da educação.

SANTOS, J. A. C. (1995). Música no ensino genérico é cenário. *Revista de Educação Musical*. APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 85. Lisboa: Abril/Junho, pp.13-15.

SANTOS, J. T. (1983). Educação artística na escola; um desafio para os anos próximos. *Revista de Educação Musical*. APEM-Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 79, pp.18-19.

SANTOS, L. L. C. P e LOPES, J. S. M. (1997). Globalização, multiculturalismo e currículo. In A. F. MOREIRA (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas. Brasil: Papirus, pp.29-38.

SANTOS, M. E. M. (1999). *Desafios Pedagógicos para o Século XXI*. Lisboa: Livros Horizonte.

SANTOS, N. (2006). Síntese. In A. MOREIRA *et al* (2006). *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.255-258.

SANTOS, T. (1992). Grupo de folclore e etnografia da Boa Nova. *Revista Folclore 24 horas a bailar*. Funchal: Secretaria de Agricultura Florestas e Pescas, pp.2-16.

SANTOS, T. (1993). Folclore Madeirense – Vivência, Estudos, Divulgação. *Revista Xarabanda - Especial*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda, pp.20-21.

SANTOS, T. (1996). Religiosidade Popular e Folclore. *Revista Folclore 24 horas a bailar*. Funchal: Secretaria da Agricultura, Florestas e Pescas. N.º 6, pp.12-13.

SANTOS, T. (1997). Os Jogos e o folclore. *Revista Folclore 24 horas a bailar*. Funchal: Secretaria de Agricultura Florestas e Pescas, pp.22-23.

SANTOS, T. (2004). O Folclore da Madeira. *Revista Folclore 24 horas a bailar*. Casa do Povo de Santana, pp.8-9.

SANTOS, T. (2005). Folclore e literatura oral e tradicional. *Revista Folclore 48 horas a bailar*. Secretaria Regional do Ambiente e dos Recursos Naturais, pp.8-9.

SANTOS, T. (2007). O barrete. *Revista Folclore 48 horas a bailar*. Casa do Povo de Santana, p.19.

SARDINHA V. e CAMACHO, R (1997). Bandas no coreto do nosso coreto - V Banda Municipal do Funchal. *Revista Xarabanda*. Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 12, pp.19-28.

SARDINHA, V. (2001). *Práticas musicais madeirenses no ensino básico: Do currículo nacional à regionalização dos currículos*. Funchal: Gabinete Coordenador de Educação Artística.

SARDINHA, V. (2003). Hoje há viola! *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 14, pp.23-27.

SARDINHA, V. (s/d.) Antologia-Música Tradicional da Madeira- As Rotas geográficas da MPM. Disponível em: http://attambur.com/Recolhas/Antologia_Madeira/antologia_da_musica_tradicional_da_madeira_cp4.htm. Consultado a 22 de março de 2010.

SARDINHA, V. e CAMACHO, R. (2005). *Noites da Madeira*. Funchal: Empresa Diário de Notícias.

SARDINHA, V. e CAMACHO, R. (2006). *Noites da Madeira*. Funchal: Empresa Diário de Notícias.

SARDINHA, V. e CAMACHO, R. (2001). *Rostos e Traços das Bandas Filarmónicas Madeirenses*. Funchal: DRAC, p.22.

SARMENTO, M. (1998). Autonomia, práticas de regulação das escolas e regulamento interno. In F. DIOGO (org.). *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA, p.13-23.

SCHWAB, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. In D. E. ORLOSKY e O. B. SMITH (1969). *Curriculum development: Issues and insights*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, pp.18-27.

SCHWAB, J. (1985). Un enfoque pratico como language para el curriculum. In J. G. SACRISTÁN e A. PEREZ GOMEZ (1985). *La enseñanza: su teoria y su práctica*. Madrid: Akal, pp.197-209.

SCHWAB, J. (1989). Un enfoque práctico como language para el curriculum. In J. G. SACRISTÁN e A. PÉREZ-GOMES (1989). *La enseñanza: su teoria y su práctica*. Madrid: Akal, pp.197-209.

SCHIRO, M. (1978). *Curriculum for better schools. The great ideological debate*. Englewood Cliffs: Educational Technology pub.

SEABRA, F. B. de (2010). *Teaching Music and Drama expressions in the 1st to 4th years of elementary school – the case of the Autonomous Region of Madeira*. A curricular outlook. (Documento policopiado).

SERAFIM, M. da C. (2002). *A mudança de prática pedagógica por introdução de uma inovação curricular no 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

SERES, M. (2001). Cultura globalizada y cultura global. *Le Monde Diplomatique*. N.º 71, setembro.

SHAPIRO, H. (1982). *Homem, cultura e sociedade*. S. Paulo: Martins Fontes.

- SILVA, A. R. M. (1994). *Apontamentos sobre o quotidiano madeirense*. Lisboa: Caminho.
- SILVA, A. S. (coord) (2000). *A Educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das Políticas – relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, B. D. (2007). Tecnologia, formação diversidade e poder. In M. F. PATRÍCIO (org.). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora, pp.145-160.
- SILVA, F. A. da e MENESES, C. A. (1984). *Elucidário Madeirense - 3 vols*. Funchal: DRAC.
- SILVA, T. T. da e MOREIRA, A. F. (1962) (Orgs.), *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*: Petrópolis: Editora Vozes.
- SILVA, J. M. (2001). *A autonomia da escola pública*. Brasil: Campinas: Papirus.
- SILVA, J. A. R. (1998). *Cânticos religiosos do Natal Madeirense*. Funchal: Direção Regional dos Assuntos Culturais.
- SILVA, J. A. R. da (2008). Música religiosa na Madeira. In M. MORAIS (coord). *A Madeira e a música- estudos (c. 1508 - c.1974)*. Funchal: 500 anos, pp.201-242.
- SILVA, T. T. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In T. T. da SILVA e A. F. MOREIRA. *Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Brasil: Editora Vozes Ltda, pp.184-200.
- SILVA, T. T. (1995a). *Territórios Contestados*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, J. (s/d). Por entre retalhos. In H. BORGES (org.). *Retalhos de Aquintrodia*. Funchal: Encontros da Eira, pp.64-65.
- SOUSA, J. M. e FINO, C. N. (2008). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. N.º 5 (10), pp.11-26.
- SOUSA, J. e FINO, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma. Educacional. *Atas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia*, I Volume. Braga: Universidade do Minho, pp.371-381.

SOUSA, J. M. (1998). *O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade*. Comunicação apresentada no V Congresso de Escola Cultural da AEPEC (Documento policopiado).

SOUSA, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições ASA.

SOUSA, J. M. (2000a). O olhar etnográfico da Escola perante a diversidade Cultural. *Revista de Psicologia Social e Institucional*. Vol. 2.º. N.º 1, pp.107-120.

SOUSA, J. M. (2002). O papel do professor face à tensão entre globalização e diversidade. In M. F. PATRÍCIO (org). *Globalização e diversidade. A escola cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, pp.307-310.

SOUSA, J. M. (2002a). *A dimensão política do currículo*. Universidade da Madeira. (Documento policopiado).

SOUSA, J. M. (2002b). Trabalhar com cenários de futuro. In M. FERNANDES *et al.* (orgs.). *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.699-706 (Documento policopiado).

SOUSA, J. M. A. F. (2002c). *A dimensão política do currículo*. Universidade da Madeira.

SOUSA, J. M. (2003). O Currículo à luz da Etnografia. In J. M. SOUSA (org.). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. (3), pp.119-125.

SOUSA, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: O Liberal, Lda.

SOUSA, J. M. (2009). O Direito à Educação: entre o discurso e a prática. In L. RODRIGUES e P. BRAZÃO (orgs.). *Políticas Educativas – Discursos e Práticas*. Funchal: Universidade da Madeira CIE – UMa, pp.103-117.

SOUSA, J. M. (2010). *Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário*. Funchal: Universidade da Madeira (Documento policopiado).

SOUSA, J. de (s/d.). *Os instrumentos tradicionais da Madeira. Retalhos de Aquintrodia*. Funchal: Encontros da Eira, pp.194-213.

SOUSA, M. do R. e NETO, F. (2003). *A educação intercultural através da música*. Gailivro.

STENHOUSE, L. (1975). *Na introduction to curriculum research and developement*. London: Heinemann Educational Books Ltd.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación Y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.

STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

STOER, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal; 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. R. e CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

SWANWICK, K. (1979). *A basis for music education*. Windsor Nfer-nelson Publishing Company.

SWANWICK, K. (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.

SWANWICK, K. (2000). *Musica, pensamiento e educación*. Hong Kong. Ediciones Morata, S. L.

SWANWICK, K. (2003). *Ensinar música musicalmente*. Brasil: Moderna.

TABA, H. (1962). *Currículum development – Theory and practice*. New York: Hartcourt, Brace and World.

TABA, H. (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

TABA, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

TAYLOR, S. J. e BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TEDESCO, J. (2008). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.

- TOMLINSON, C. A. e ALLAN, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- TORRES, J. (1995). *O curriculum oculto*. Porto : Porto Editora.
- TORRES, J. (1995). *Para uma Bibliografia Madeirense: Cultura Tradicional*. Funchal: Secretaria Regional de Educação.
- TORRES, J. (coord.) (1995a). Recolhas Xarabanda: I Romances tradicionais e cantigas narrativas. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda, pp.23-31.
- TORRES, J. (2003). Nunca me esqueço o que eu passei... *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 14, pp.59-64.
- TORRES, J. (2008). Nova discografia. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 17, pp.97-100.
- TORRES, J. (s/d.). *Cantigas ao Menino Jesus – Natal Tradicional Madeirense – Associação Musical e Cultural Xarabanda*. Funchal: Edições convite à música (CD).
- TORRES, J. e CAMACHO, R. (2005-2006). 25 anos de um projeto. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 16, pp.2-3.
- TORRES J. e CAMACHO, R. (2008). O Xarabanda e a revalorização da música madeirense. In M. MORAIS (coord.). *A Madeira e a música*. Funchal: Funchal 500 anos, pp.634-656.
- TORRES J. e CAMACHO, R. (2010). Discografia madeirense. *Revista Xarabanda*. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 18, pp.79-119.
- TORRES, R. M. (1998). *As Canções tradicionais portuguesas no ensino na música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- TRINDADE, R. A. (1995). Instrumentos musicais populares da Madeira. *Revista Xarabanda*. Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 8, 2.º semestre, pp.3-23.
- TRINDADE, M. H. F. (2011). Depois do silêncio, aquilo que mais aproximadamente exprime o inexplicável é a música. In P. ESTEIREIRO (coord). *5 olhares sobre o património musical madeirense*. Funchal: Edição AAGCEA, pp.4-5.
- TUCKMAN, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- TYLER, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TYLER, R. W. (1978). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo de mudança. Relatório mundial de Educação*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO (2003). Convenção para a salvaguarda do património cultural imaterial. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/imagens>. Consultado a 12 de maio de 2012.
- VALENTE, S. M. M. (2008). *Tutorial intercultural num clube de portugueses*. Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- UNESCO (2000). *O direito à educação – Uma educação para todos durante toda a vida. Relatório mundial sobre a educação*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO, C. N. da (2001). *Património Cultural Imaterial*. Disponível em: http://unesco.pt/egibin/cultura/temas/cul_tema.php?t=9. Consultado a 27 de Março de 2010.
- UNESCO, C. N. (2006). Roteiro para a educação artística – desenvolver as capacidades criativas para o séc. XX! Lisboa. Disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/roteiro.pdf>. Consultado em 12 de janeiro de 2007.
- VASCONCELOS, A. A. (1995). Saberes e competências à procura de outros olhares e sentidos. *Revista de Educação Musical. Revista de Educação Musical*. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 107, pp.4-10.
- VASCONCELOS, A. A. (2002). *O conservatório de música. Professores, organização e políticas*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- VASCONCELOS, A. A. (2002a). *Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas décadas do séc. XX: Contributos para uma análise crítica. XI Encontro de Musicologia*. Lisboa. (Documento policopiado).
- VASCONCELOS, C. D. (2003). *Coleção de peças para Machete/Collection of pieces for Machete (1846)*. Lisboa: Caleidoscópio.
- VASCONCELOS, T. (2003a). Nota de apresentação. *Revista Educare Apprendere*. N.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, pp.7-9.

VIEIRA, A. (1996). Folclore e religiosidade popular. *Revista Folclore*. Funchal: Secretaria da Agricultura, Florestas e Pescas. N.º 6, pp.20-21.

VIEIRA, A. (2000-2001). Ofícios e artesãos da Madeira. *Revista Xarabanda*. Associação Musical e Cultural Xarabanda. N.º 13, pp.1-9.

VILAR, A. (1994). *Currículo e ensino. Para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA

VILELAS, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

WEICHSELBAUM, A. S. (2003). Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. *Revista de Educação Musical*. APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 9, pp.17-28.

WHEELER, D. (1967). *Curriculum process*. London: University of London Press.

WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.

WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora, S. A.

ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

ZABALZA, M. A. (1991). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

ZABALZA, B. M. A. (1992). Implicaciones curriculares de la educación intercultural. Atas do X Congreso nacional de pedagogia (SEP). *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Tomo1, Salamanca, pp.329-349.

ZABALZA, M. (1992a). Do currículo ao projeto de escola. In R. CANÁRIO. *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp.87-107.

ZABALZA, M. (1999). Diversidade e curriculum escolar; Qué condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola. In M. MENDES (org). *Forum Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.93-120.

ZABALZA, M. A. (2002). *Curso sobre Teoria Curricular*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. (Documento policopiado).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

1967 – Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de janeiro - Aprova os programas do ciclo preparatório do ensino secundário. Ministério da Educação Nacional.

1968 – Decreto-Lei n.º 48 572, 9 de setembro, Ministério da Educação Nacional – Estabelece o Estatuto do Ciclo Preparatório e do Ensino Secundário.

1971 – Experiência Pedagógica 1971 - Define os Planos de Estudos (cf. Portaria n.º 370/98, de 29 de junho).

1979 – Decreto-Lei n.º 519-R2/79, de 29 de dezembro. Ministério da Educação – Estabelece o Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância.

1983 – Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de junho - Regulamenta o ensino da Música, Teatro e Dança.

1986 – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE.

1987 – Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro. Reorganiza os serviços do Ministério da Educação, concretamente, a criação das Direções Regionais da Educação.

1989 – Decreto- Lei n.º 43 de 3 de fevereiro. Designa o regime jurídico da autonomia das escolas, numa definição dos seus campos de decisão

1989 – Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Reorganiza os Planos Curriculares.

1989 – Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. Estabelece as normas para a formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

1989 – Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de outubro. Reorganiza os Serviços do Ministério da Educação - criação das Direções Regionais da Educação.

1990 – Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro. Ministério da Educação. Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.

1991 – Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Designa a Direção, Administração e Gestão das escolas.

1998 – Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Estabelece o regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas.

2001 – Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro – Reorganiza o Currículo do Ensino Básico.

2001 – Decreto-Lei n.º 107 de 8 de setembro – Estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural.

2002 – Resolução n.º 967 de 14 de agosto – Declara que a Associação Musical e Cultural Xarabanda é uma instituição de utilidade pública pública, nos termos do Decreto-Lei n.º 460/77 de 7 de novembro, e do Decreto Legislativo Regional n.º 26/78/M, de 3 de julho.

2006 – Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho – Estabelece a generalização do acesso a atividades de Enriquecimento Curricular.

2009 – Despacho Regulamentar Regional n.º 7/ 2009, de 16 de fevereiro - Aprova a Lei Orgânica da Secretaria Regional de Educação e Cultura.

ANEXOS

ANEXO I

1 - Entrevistas

1.1 - Guião das entrevistas aos professores

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES
TEMA
Património musical madeirense A preservação da identidade através do currículo
BLOCOS TEMÁTICOS
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
– Professores: identificação pessoal e profissional.
CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR
– Conceções sobre o currículo; – Sentido do currículo no âmbito educativo; – Significados de gestão/flexibilização curricular; – Conceções sobre autonomia; – Importância da autonomia no âmbito da gestão curricular; – Grau de autonomia do professor; – Desejo de mais autonomia.
CURRÍCULO E CONTEXTOS REGIONAIS
– Ideias sobre o currículo nacional; – Espaço no currículo para os contextos regionais; – Modo de procedimento dos professores face às vivências e práticas dos alunos; – Importância da integração de componentes regionais no currículo; – Lógicas subjacentes à seleção dessas componentes; – Envolvência dos professores; – Gestão dos conteúdos/atividades; – Atividades desenvolvidas; – Reação dos alunos às atividades propostas.
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL
– Ideias dos professores sobre o programa; – Sentido do programa face ao panorama sociocultural atual; – Gestão do programa; – Propostas de alteração.
PROJETO REGIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO MUSICAL
– Conceções de regionalização; – Conceções de “regionalização do currículo”; – Perceções sobre o projeto Regionalização do currículo; – Importância do projeto no contexto curricular; – Posição dos professores face ao projeto; – Dificuldades no processo de implementação/desenvolvimento do projeto; – Conhecimentos sobre materiais didáticos inerentes ao projeto; – Papel desses materiais na prática pedagógica; – Dificuldades na utilização desses materiais; – Perceções sobre a formação no âmbito da função docente; – Formação no âmbito do projeto; – Áreas deficitárias em termos de formação naquela vertente.

PATRIMÓNIO MUSICAL MADEIRENSE
<ul style="list-style-type: none"> – Conceções de património; – Conhecimentos sobre o património musical madeirense; – Assistência a espetáculos de grupos que interpretam música madeirense; – Papel desses grupos na preservação e divulgação do património; – Integração em grupo artístico; – Conhecimentos sobre as instituições culturais locais; – Sentido da existência de ligação entre a escola e as instituições locais; – Dificuldades dessa ligação; – Modos de concretização dessa ligação.
IDENTIDADE SOCIOCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> – Conceções de identidade; – Identidade face ao contexto sócio cultural atual; – Papel da cultura na formação da identidade; – Papel da música na formação dessa identidade; – Função da música madeirense enquanto herança cultural na preservação da identidade; – Papel da Educação na construção da identidade dos alunos.
UNIDADE (S) DE ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> – Professores de educação musical do 2.º ciclo do ensino básico.
FINALIDADE (S)
<ul style="list-style-type: none"> – Abordar aspetos referentes ao currículo e à gestão curricular no âmbito da integração de componentes regionais no currículo; . Auscultar os professores sobre o assunto; . Recolher dados sobre os aspetos discutidos.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> – Averiguar as perceções/conceções dos professores sobre a gestão curricular; – Investigar sobre as práticas dos professores no âmbito da gestão curricular; – Averiguar as perceções/conceções dos professores sobre a autonomia curricular; – Ver as lógicas que apoiam a sua ação no âmbito da integração de elementos regionais no currículo; – Apurar os seus conceitos e os seus saberes sobre o património musical madeirense; – Perceber as suas conceções de identidade, numa perspectiva sociocultural; – Perceber o modo como os professores percecionam o papel do currículo na construção da identidade; – Apurar as suas ideias/práticas ao nível do projeto Regionalização do currículo de educação musical; – Contribuir para a melhoria das práticas curriculares musicais no 2.º ciclo do ensino básico, numa perspectiva de valorização do património musical.
QUESTÕES
QUESTÃO CENTRAL
<ul style="list-style-type: none"> – Quais as conceções /práticas dos professores de educação musical do 2.º CEB quanto à integração de componentes do património musical regional no currículo, numa ótica de preservação da identidade?
QUESTÕES GERAIS
<ul style="list-style-type: none"> – Qual o tempo de serviço, tipo de formação e que funções desempenham? – De que forma os professores percecionam a gestão curricular no âmbito da sua autonomia? – Quais as conceções dos docentes sobre o programa de educação musical do 2.º CEB? – Quais as conceções dos professores sobre o currículo nacional e como o apropriam nas suas práticas, face aos contextos locais? – Quais as conceções dos professores no que concerne ao património musical madeirense e qual o seu papel no contexto educativo? – Como situam os professores o papel da música madeirense na Educação, quando relacionada com a construção da identidade dos alunos?

– De que modo os professores compreendem/apreendem o projeto Regionalização do currículo de educação musical e os materiais didáticos a ele subjacentes?	
QUESTÕES ESPECÍFICAS	
DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	
Identificação	<ul style="list-style-type: none"> – Há quanto anos leciona? – E no 2.º CEB? – Há quantos anos leciona na Madeira? – Atualmente, que funções desempenha na escola?
CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR	
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> – O que é para si o currículo? – Qual é a utilidade/interesse do currículo na educação/no âmbito educativo? Para que é que ele serve?
Gestão curricular	<ul style="list-style-type: none"> – O que significa gerir o currículo? E flexibilizar? – No seu entender, quais os principais obstáculos à gestão/flexibilização curricular? E como ultrapassá-los?
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> – De uma forma genérica, qual é o seu conceito de autonomia? – E na educação, esta autonomia é importante? Porquê? – Que importância lhe atribui no âmbito da gestão curricular? Porquê? – Como classifica o grau de autonomia da escola? – Que importância lhe atribui no âmbito da gestão curricular? – Considera esta autonomia possível num sistema centralizado como o nosso? Porquê? – E no seu caso pessoal, como classifica a sua autonomia? – Em que medida a autonomia ganha evidência/importância no seu trabalho? – Gostaria de ter mais autonomia? Porquê? Em que sentido?
CURRÍCULO E CONTEXTOS REGIONAIS	
O currículo nacional	<ul style="list-style-type: none"> – Conhece o currículo nacional do ensino básico? – E como o situa face aos contextos regionais? Considera que as suas diretrizes dão espaço a esses contextos? Clarifique. – Face às vivências e práticas culturais dos seus alunos e considerando as propostas emanadas no currículo nacional, como é que gere o currículo?
Componentes regionais no currículo	<ul style="list-style-type: none"> – Costuma incluir componentes regionais e locais no currículo que desenvolve? Porquê? – O que tem em conta quando faz a seleção de tais componentes? – Essa gestão é feita só por si ou é um trabalho que é feito em grupo? – Com é que organiza esses conteúdos em termos curriculares? São desenvolvidos num período específico? Durante todo o ano? – Que tipo de atividades desenvolve nesse âmbito? – Qual é a reação dos alunos a essas atividades? – Sente dificuldade na abordagem desses conteúdos com os alunos, face ao panorama musical com que eles se deparam diariamente? – Quais as maiores dificuldades sentidas durante todo o processo? E como é que essas dificuldades são/ podem ser superadas? – No seu entendimento, quais os efeitos, nos alunos, da inclusão de componentes regionais no currículo?
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL	
Programa	<ul style="list-style-type: none"> – Conhece o programa de educação musical do 2.º CEB? – Qual é a sua opinião sobre ele? – Como situa a sua atualização? – Como faz a sua gestão? Cumpre-o? Recria-o? – Considera que o programa limita a ação do professor? Porquê? – Se pudesse mudá-lo, que alternativa (s) propunha?

PROJETO REGIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO MUSICAL	
Regionalização do currículo	<ul style="list-style-type: none"> – O que lhe traduz a expressão “regionalização”? – E “regionalização do currículo”? – Em seu entender, faz sentido regionalizar o currículo? Porquê?
Projeto RCEM	<ul style="list-style-type: none"> – Conhece o projeto Regionalização do Currículo de educação musical do 2.º CEB? Qual é a sua opinião o mesmo? – Que importância lhe outorga no contexto curricular e na sua prática? – Em que ano pôs em prática o projeto? Tem continuado esse trabalho? – Sentiu dificuldades nesse processo? Que tipo? Como as ultrapassou? – Com que tipo de apoio (s) contou? – Que tipo de materiais pedagógicos é que conhece/utiliza neste âmbito? – E que materiais conhece referentes ao património musical da Madeira? – Costuma utilizá-los nas suas práticas? São uma mais valia? – Sentiu dificuldades na utilização desses materiais? Que tipo? – Gostaria de ter acesso a outros materiais de apoio? De que tipo?
Formação no âmbito do projeto	<ul style="list-style-type: none"> – E como entende a formação contínua no campo que temos vindo a falar? Considera que dispõe de formação suficiente? – Já fez alguma formação, ao nível do projeto Regionalização/Património Musical madeirense? – Para si, a formação a este nível é importante? Porquê? – Em que áreas, no âmbito do património musical madeirense, é que considera que precisa de formação? – Como entende a aceitação do projeto por parte dos professores de educação musical?
PATRIMÓNIO MUSICAL MADEIRENSE	
Património/património musical	<ul style="list-style-type: none"> – O que lhe traduz termo Património? – A Madeira tem Património musical vasto. Fale-me de uma forma genérica sobre esse Património.
Agrupamentos culturais	<ul style="list-style-type: none"> – Costuma assistir a espetáculos de grupos que interpretam música madeirense? Que tipo de agrupamentos/estilos? – E qual é, em seu entender, o papel que desses grupos na preservação do património musical? – Pertence (ou já pertenceu) a algum agrupamento nesse âmbito? Que tipo de agrupamento? – Que instituições/agrupamentos culturais madeirenses conhece? E na localidade onde fica situada a sua escola? – Existe alguma ligação/cooperação entre as instituições/agrupamentos culturais locais e a escola? – Se existe, de que modo é concretizada essa cooperação? – Se não existe, considera importante haver essa ligação? – E quais são as dificuldades/obstáculos nesta gestão? E de que modo poderão ser superados?
IDENTIDADE SÓCIO CULTURAL	
Identidade e cultura	<ul style="list-style-type: none"> – O que entende por identidade? – Face ao contexto sociocultural atual, como situa a questão da identidade? – Qual é o papel da cultura na formação da identidade de um povo?
Papel da música na preservação da identidade	<ul style="list-style-type: none"> – E qual é o papel da música na formação dessa identidade? Porquê? – Em seu entender, qual é o papel da música madeirense, enquanto herança cultural, na preservação dessa identidade? Porquê? – Em seu entender, qual é o papel da Educação quando relacionada com a construção da identidade dos alunos?

1.2 - Guião da entrevista às personalidades

GUIÃO DA ENTREVISTA PERSONALIDADES LIGADAS A GRUPOS/INSTRUMENTOS CULTURAIS	
TEMA	
Património musical madeirense A preservação da identidade através do currículo	
BLOCOS TEMÁTICOS	
PATRIMÓNIO MUSICAL MADEIRENSE	
<ul style="list-style-type: none"> - Conceções de património; - Conhecimentos sobre o património musical madeirense; - Papel das instituições culturais; - Papel desses grupos na preservação e divulgação do património. 	
IDENTIDADE SOCIOCULTURAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Conceção de identidade; - Papel/relação da música com a identidade. 	
UNIDADE (S) DE ANÁLISE	
- Personalidades ligadas a práticas culturais e musicais madeirenses.	
FINALIDADE (S)	
<ul style="list-style-type: none"> - Abordar aspetos concernentes ao património musical da Madeira e à identidade sociocultural: <ul style="list-style-type: none"> . Auscultar sobre o assunto; . Recolher dados sobre os aspetos discutidos. 	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Aceder às lógicas que sustentam as suas conceções de património; - Apurar as suas opiniões sobre o património musical madeirense; - Perceber as suas conceções de identidade (numa perspectiva sociocultural); - Aceder às lógicas que sustentam a relação música/identidade. 	
QUESTÕES	
QUESTÃO CENTRAL	
- Quais as conceções/práticas dos professores de educação musical do 2.º CEB quanto à integração de componentes do património musical regional no currículo, numa ótica de preservação da identidade?	
QUESTÕES GERAIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Quais as suas opiniões sobre o património musical madeirense? - Como situam o papel da música madeirense na construção da identidade? 	
QUESTÕES ESPECÍFICAS	
DADOS PESSOAIS	
Identificação	- Fale-me sobre o que faz, enquanto pessoa ligada à música madeirense?
PATRIMÓNIO MUSICAL MADEIRENSE	
Património musical	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a sua conceção de património? - Fale-me sobre o património musical madeirense. - Qual é, em seu entender, o papel dos grupos/instituições culturais na preservação/promoção do património musical?
IDENTIDADE SÓCIO-CULTURAL	

Identidade e educação	<ul style="list-style-type: none">– O que entende por identidade?– Em seu entender, qual é o papel da música madeirense, enquanto herança cultural, na preservação dessa identidade? Porquê?– Qual é o papel da Educação quando relacionada com a construção da identidade dos alunos?
-----------------------	--

2 – Questionário

Questionário	
<p>O questionário que se apresenta tem por objetivo recolher dados no âmbito da investigação denominada <i>Património Musical Madeirense: a preservação da identidade através do currículo</i>, integrada na Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Currículo. Neste sentido, e porque o seu contributo é basilar para a concretização desta investigação, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário. Salienta-se que todas as respostas são válidas e o anonimato é assegurado.</p>	
I – SOBRE A HISTÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	
1 – Identificação	
Sexo: ____ (M/F)	Idade: ____ (anos)
Naturalidade: _____	
2 – Habilitações profissionais (assinale com x)	
Curso do Conservatório <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Licenciatura variante <input type="checkbox"/>	
Outra <input type="checkbox"/> Especifique: _____	
3 – Situação profissional	
Professor do QE <input type="checkbox"/> Professor do QZP <input type="checkbox"/> Professor contratado <input type="checkbox"/>	
4 – Experiência docente	
Tempo de serviço total: ____ anos.	
Tempo de serviço na RAM: ____ anos.	
Tempo de serviço no 2.º Ciclo do Ensino Básico na área de Ed. Musical: ____ anos.	
5 – Funções que desempenha (assinale com x).	
Professor <input type="checkbox"/> Delegado de Disciplina <input type="checkbox"/> Diretor de turma <input type="checkbox"/>	
Outras funções <input type="checkbox"/> Especifique: _____	
6 – De forma sucinta, refira as razões da sua escolha profissional.	
7 – Prática Artística	

7.1 – Integra ou já integrou um grupo artístico (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
7.2 – Se respondeu sim, assinale segundo a sua opção: (assinale com x).
Grupo de Música Tradicional <input type="checkbox"/> Banda <input type="checkbox"/> Banda filarmónica <input type="checkbox"/> Grupo de folclore <input type="checkbox"/>
Grupo de Dança <input type="checkbox"/> Grupo de Teatro <input type="checkbox"/> Grupo coral <input type="checkbox"/> Outro: <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
7.3 – Qual a importância destas práticas no âmbito da (sua) função docente?
II – CURRÍCULO E GESTÃO DO CURRÍCULO
1 – O currículo
1.1 – Para si que é o currículo?
1.2 – Qual é a utilidade do currículo no campo educativo?
1.3 – O que lhe traduz a expressão “gestão curricular” ?
2 – Autonomia curricular
2.2 – Qual é a sua conceção de autonomia?
2.3 – O que lhe alvitra a expressão “autonomia curricular”?
2. 4 – No âmbito curricular, considera que dispõe de: (assinale com x).
Muita autonomia <input type="checkbox"/> Alguma autonomia <input type="checkbox"/> Nenhuma autonomia <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
2.5 – Como classifica a autonomia da escola? (assinale com x)

Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Nada importante <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
III – CURRÍCULO E OS CONTEXTOS REGIONAIS
1 – O currículo nacional
1.1 – Conhece o “Currículo Nacional” proposto para a Educação Musical? (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se respondeu sim, como o classifica? (assinale com x).
Muito Bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.2 – Considera importante que o currículo esteja contextualizado (localmente)? (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.3 – Considera que o <i>Currículo Nacional</i> vai ao encontro dos contextos musicais regionais? (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.4 – Costuma incluir no currículo conteúdos e atividades de componente regional/local (madeirense)? (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se respondeu não, assinale de acordo com a sua opção (assinale com x).
Não é importante <input type="checkbox"/> É importante mas não desenvolvo <input type="checkbox"/>
Tenho dificuldade em por em prática <input type="checkbox"/> Outro (s) <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
Se respondeu sim, como classifica as reações dos alunos a essas propostas? (assinale com x).
Muito Boa <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.5 – Considera importante, para os alunos, a abordagem de conteúdos regionais, no contexto da educação formal (na escola)? (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

Clarifique/justifique a sua opção:
1.6 – Como faz a gestão das propostas emanadas pela Administração Central, considerando o seu contexto de trabalho (em termos de vivências culturais e práticas dos alunos)? (assinale com x).
Cumpro as diretrizes <input type="checkbox"/> Reconstruo o currículo <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.6.1 – Se assinalou a segunda ou a terceira opção, sente dificuldade nesse processo? (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se respondeu sim, assinale a que nível:
Da conceção <input type="checkbox"/> Da elaboração <input type="checkbox"/> Da planificação anual <input type="checkbox"/> Dos objetivos <input type="checkbox"/>
Da seleção dos conteúdos <input type="checkbox"/> Da seleção dos recursos <input type="checkbox"/>
Da seleção das estratégias <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.7 – Em termos estratégicos, como gere tais práticas no contexto de sala de aula, face aos estilos e géneros musicais modernos, com os quais os alunos convivem diariamente?
1.8 – Em seu entender, qual é, ou deve ser, o papel do currículo na transmissão da herança cultural?
IV – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL
1 – O programa
1.1 – Conhece o Programa de Educação Musical? (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se respondeu sim, como o classifica? (assinale com x).
Muito Bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.2 – Considera que as suas propostas vão ao encontro do contexto educativo, social e cultural dos nossos dias? (assinale com x).

Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.3 – Se tivesse a possibilidade, sugeria algumas alterações a esse Programa? (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se respondeu sim, indique as suas sugestões:
V - PROJETO REGIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO MUSICAL
1. – Regionalização do currículo
1.1 – O que lhe traduz a expressão “regionalização”?
1.2 – O que é para si regionalizar o currículo?
1.3 – Regionalizar o currículo é... (assinale com x)
Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Nada importante <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.4 – Em 2006 foi implementado o Projeto Regionalização do Currículo de Educação. Como o classifica? (assinale com x)
Muito Bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.5 – Dos materiais didáticos abaixo mencionados (concernentes património musical regional), assinale os que já conhece (assinale com x).
Regionalização do Currículo de Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico <input type="checkbox"/>
Sinfonias de Santa Cecília (CD-ROM+Áudio) <input type="checkbox"/>
Bailes do Funchal no séc. XIX (CD-ROM+Áudio) <input type="checkbox"/>
O Machete Madeirense no séc. XIX (CD-ROM+Áudio) <input type="checkbox"/>
Cordofonias – Braguinha 1 (Livro) <input type="checkbox"/>
50 Histórias de Músicos na Madeira (Livro) <input type="checkbox"/>

Matilde e Alexandra num Natal Tradicional (Livro BD) <input type="checkbox"/>	
A Viagem Encantada do Manel e do Buginha (Livro BD) <input type="checkbox"/>	
A Música para Piano na Madeira (CD-ROM+Áudio) <input type="checkbox"/>	
Músicos Madeirenses série RTP-M – 6 documentários (DVD-Duplo) <input type="checkbox"/>	
1.6 – Já utilizou esses recursos na sua prática pedagógica? (assinale com x).	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Se respondeu sim, assinale quais:	
Sinfonias de Santa Cecília <input type="checkbox"/>	Bailes do Funchal no séc. XIX <input type="checkbox"/>
O Machete Madeirense no séc. XIX <input type="checkbox"/>	Cordofonias – Braguinha <input type="checkbox"/>
50 Histórias de Músicos na Madeira <input type="checkbox"/>	Matilde e Alexandra num Natal Tradicional <input type="checkbox"/>
A Viagem Encantada do Manel e do Buginha <input type="checkbox"/>	A Música para Piano na Madeira <input type="checkbox"/>
Músicos Madeirenses – série RTP/M <input type="checkbox"/>	Outro (s) <input type="checkbox"/>
Se assinalou outros, indique quais?	
1.7 – Teve dificuldades na sua utilização? (assinale com x).	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Clarifique/justifique a sua opção:	
2 – Formação contínua	
2.1 – Como classifica a formação contínua? (assinale com x).	
Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Nada importante <input type="checkbox"/>	
2.2 – E no âmbito da gestão curricular e prática pedagógica no que respeita a componentes regionais e locais? (assinale com x).	
Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Nada importante <input type="checkbox"/>	
Clarifique/justifique a sua opção:	
2.2.1 – Como situa a sua formação nesse âmbito? (assinale com x).	
Muito Boa <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/>	
2.2.2 – Já frequentou alguma formação neste campo? (assinale com x).	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Clarifique/justifique a sua opção:	

2.3 – No âmbito do património musical madeirense, indique as áreas nas quais gostaria de receber formação?
VI – PATRIMÓNIO MUSICAL MADEIRENSE
1 – Património imaterial
1.1 – Qual é a sua conceção de património?
1.2 – Como classifica o seu conhecimento sobre o património musical madeirense? (assinale com x).
Muito Bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.3 – Qual dos géneros/estilos abaixo mencionados, sente que conhece melhor? (assinale com x).
Tradicional <input type="checkbox"/> Ligeiro <input type="checkbox"/> Rock <input type="checkbox"/> Outro(s) <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.4 – Como classifica o património musical madeirense? (assinale com x).
Muito rico <input type="checkbox"/> Rico <input type="checkbox"/> Pobre <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
2 – Eventos culturais
2.1 – Costuma assistir a espetáculos de grupos que interpretam música madeirense? (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
2.2 – Em seu entender, qual é o papel desses grupos na promoção/preservação do património musical? (assinale com x).
Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Nada importante <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
2.3 – Considera importante a existência de uma ligação/cooperação, entre as instituições/grupos culturais locais e a escola? (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

Clarifique/justifique a sua opção:
2.4 – A sua escola tem alguma ligação/cooperação com alguma instituição/agrupamento cultural local? (assinale com x).
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
VII – CONCEPÇÕES SOBRE A IDENTIDADE SÓCIO-CULTURAL
1. – Identidade
1.1 – Qual é a sua conceção de identidade?
1.2 – Face ao contexto atual da globalização (mobilização de pessoas, bens, serviços e informação) a que nível situa a questão da identidade? Num nível... (assinale com x).
Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Nada importante <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.3 – Qual o papel da cultura na formação da identidade de um povo? (assinale com x).
Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Nada importante <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.4 – Neste âmbito, considera que a música desempenha um papel: (assinale com x)
Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Nada importante <input type="checkbox"/>
Clarifique/justifique a sua opção:
1.5 – Em seu entender, qual é o papel da música madeirense, enquanto herança cultural, na preservação dessa identidade?
1.6 – Qual é o papel da Educação quando relacionada com a construção da identidade dos alunos? Justifique a sua resposta.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Natalina Cristóvão

3- Guião da observação das conferências

GUIÃO PARA OBSERVAÇÃO DAS CONFERÊNCIAS NAS ESCOLAS PROJETO REGIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO MUSICAL
TEMA DA INVESTIGAÇÃO
Património musical madeirense A preservação da identidade através do currículo
DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE OBSERVAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> – Temáticas/conteúdos abordados; – Atividades desenvolvidas; – Metodologias/estratégias usadas (pelo conferencista - coordenador do Projeto); – Materiais utilizados; – Orientações curriculares; – Desempenhos dos alunos; – Tipos de intervenção dos mesmos; – Motivações/interesses revelados; – Conhecimentos manifestados.
DEFINIÇÃO DAS UNIDADES DE OBSERVAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> – Conferencista (coordenador do Projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical) – Alunos (5.º e 6.º anos).
OBJETIVO GERAL
<ul style="list-style-type: none"> – Percecionar as reações dos alunos face à música madeirense.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> – Recolher dados sobre: <ul style="list-style-type: none"> . estilos/géneros/conteúdos abordados; . atividades desenvolvidas/propostas; . estratégias usadas pelo conferencista; . recursos/materiais utilizados; . dinâmicas implementadas na conferência; . reações dos alunos às diferentes propostas.

ANEXO II