

Avaliação pelas Crianças do Projeto Tocá Rufar

Ermelinda Fernanda Gomes da Ponte Amorim

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção
Comunitária

Avaliação pelas Crianças do Projeto Tocá Rufar

Ermelinda Fernanda Gomes da Ponte Amorim

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção
Comunitária

Orientadora: Catarina Tomás

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Tendo em conta o que foi dito por Saint-Exupéry, gostaria de lembrar todos/as os/as que fizeram parte desta caminhada e, que por isso, deixaram um pouco si:

Ao meu maravilhoso filho, amigo e companheiro, que é todos os dias uma inspiração para mim. Muito obrigada pela compreensão, amor, carinho e apoio incondicional, é um privilégio ser tua Mãe.

À Professora Doutora Catarina Tomás, foi um enorme privilégio tê-la como orientadora para este projeto. Muito obrigada pela confiança que depositou em mim, pelo apoio, acompanhamento e incentivos, os quais contribuíram para um estímulo permanente. Agradeço também o seu rigor científico, a partilha de sabedoria e conhecimentos, a pertinência das críticas e, claro, a sua total disponibilidade.

A todos os/as colegas de mestrado, pela partilha de experiências e o caminho percorrido.

À minha amiga Nazaré, pela amizade, companheirismo, partilha e apoio incondicional em todas as situações.

Às crianças do Tocá Rufar e, em especial, às que aceitaram participar neste estudo com entusiasmo, tornando-o possível, o meu mais profundo obrigada.

Por último e não menos importante, aos três adultos/as que possibilitaram a entrada e permanência no terreno: o maestro, a técnica e o monitor, o meu obrigada por me terem recebido tão bem e apoiado neste desafio.

RESUMO

A presente investigação visa compreender como as crianças avaliam um projeto de educação não-formal especialmente destinado a crianças e jovens, o Projeto Tocá Rufar, no Seixal. Pautada por pressupostos teóricos da Educação Social e da Sociologia da Infância e embasado num estudo de caso com 26 crianças e jovens entre os 08 e os 17 anos, com o objetivo central de cartografar as conceções e disposições das crianças sobre o projeto em que participam e, desta forma, promover uma avaliação coparticipada, ou seja, considerar as crianças como atores e reconhecer as suas vozes em processos avaliativos. As técnicas utilizadas para a recolha e análise de dados foram a observação direta, as entrevistas, as entrevistas focalizadas de grupo e o inquérito por questionário. De referir que no desenvolvimento da investigação as opções metodológicas foram revistas em função da epidemia da Covid-19. A análise de conteúdo dos dados recolhidos permitiu compreender de que modos e até que ponto o Projeto vão ao encontro dos interesses e disposições das crianças e jovens. Neste âmbito procedeu-se à análise dos resultados que remetem para um elevado grau de satisfação, das crianças com o projeto do Tocá Rufar. Por fim, apresentam-se um conjunto de recomendações feitas pelas crianças relativamente ao funcionamento do Projeto centradas sobretudo no desenvolvimento e estratégias conducentes à promoção de uma maior participação das mesmas.

Palavras-chave: Participação das crianças; Avaliação do Projeto Tocá Rufar; Competências e disposições infantis; Educação Social.

ABSTRACT

The present research aims the understanding of how children evaluate a non-formal education project like Tocá Rufar, in Seixal. This project is based on a case study with 26 children and young people between the age of 08-17 and it is in line with the theoretical assumptions of Social Education and Sociology of Childhood. The main purpose is to map the conceptions and dispositions of the children about a project in which they take part, in order to promote a co-participation in the assessment. So, the children will be like actors and their voices will be recognized in the evaluation process. The techniques used for data collection and analysis were direct observation, interviews, focus groups and a survey. It should be noted that in the research development the methodological options were revised due the Covid-19 epidemic. The content analysis of the data collection allowed to understand how and to what extent the Project encounters the interests and dispositions of children and young people. In this context, we proceeded to analyse the results referring to a high degree of children's satisfaction with the Tocá Rufar project. Finally, there is a set of children's recommendations regarding the operation of the Project, and the development of strategies that require a stronger participation of them.

Keywords: Children's participation; Evaluation of the Tocá Rufar Project; Children's skills and dispositions; Social Education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1. Infância, Direitos e Participação das Crianças - Enquadramento	
Teórico.....	03
1.1. A construção social dos direitos da criança da Convenção dos Direitos da Criança às perspetivas críticas da participação das crianças.....	04
1.2. Cidadania Infantil e Participação das Crianças: modelos teóricos e perspetivas de análise.....	09
CAPÍTULO 2. Educação Social e Infância.....	15
2.1. Educação Social e direitos da criança.....	16
2.2. Educação não-formal e informal de práticas artísticas.....	19
2.2.1. Modelo de formação artística e cultural - <i>comunidades de prática musical em contextos não-formais</i>.....	20
2.3. Conceito de avaliação e avaliação <i>pelos</i> crianças.....	23
CAPÍTULO 3. Roteiro metodológico e ético. Uma pesquisa com as crianças.....	25
3.1. Problemática, finalidade e questões orientadoras.....	26
3.1.1. Objetivos Gerais.....	27
3.2. Opções metodológicas e questões éticas numa pesquisa com as crianças.....	27
3.2.1. Estudo de caso.....	28
3.2.2. Recolha de dados: observação e entrevistas focalizadas de grupo	28
3.2.3. "Quando a COVID-19 chegou" e se repensaram os procedimentos metodológicos	31
3.2.4. Recolha de dados: inquérito por questionário.....	32
3.3. Processos de análise dos dados recolhidos.....	33
3.4. Questões éticas vividas e <i>sofridas</i> na pesquisa.....	36
3.4.1. Negociando a entrada no projeto com os/as adultos/as.....	39
3.4.2. Negociando a entrada no projeto com as crianças e jovens.....	40

CAPÍTULO 4. O contexto da pesquisa. O Projeto Tocá Rufar.....	43
4.1. História do Projeto do Tocá Rufar.....	44
4.2. Caracterização do Projeto Tocá Rufar.....	46
4.2.1. Objetivos, organização e dinâmicas.....	49
4.3. Caracterização dos atores.....	52
4.3.1. Os/as adultos/as.....	52
4.3.2. As crianças.....	53
CAPÍTULO 5. O que as crianças dizem sobre o projeto Tocá Rufar? A avaliação como direito.....	58
5.1. Participar é fazer atividades. As concepções das crianças sobre o direito de participação.....	59
5.2. "Nós (crianças) também avaliamos o Projeto do Tocá Rufar". Análise de dados do questionário.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS.....	98
Anexo A. Autorização dos/as Encarregados/as de Educação/Pais.....	99
Anexo B. Autorização do uso de imagem.....	100
Anexo C. Transcrição das Notas de Campo - Observação.....	101
Anexo D. Transcrição das Notas de Campo da 1.ª sessão.....	103
Anexo E. Transcrição das Notas de Campo da 2.ª sessão.....	111
Anexo F. Notas de Campo em tempo de pandemia: sobre aplicação do inquérito por questionário nas redes sociais.....	125
Anexo G. Guião das entrevistas focalizadas de grupo.....	128
Anexo H. Guião do Inquérito por Questionário.....	130
Anexo I. Guião do Inquérito por Questionário.....	133
Anexo J. Pré-teste (criança de 10 anos).....	137
Anexo K. Pré-teste (jovem de 16 anos).....	140

Anexo L. Hiperligação para aplicação do questionário.....	143
Anexo M. Informação Complementar do Tocá Rufar - Colaboração do Tocá Rufar com Artísticas e em Eventos Internacionais.....	144
Anexo N. Informação Complementar do Tocá Rufar - Galardões atribuídos ao Projeto Tocá Rufar.....	145
Anexo O. Informação Complementar do Tocá Rufar - Método nas escolas do 1.º CEB.....	146

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das crianças por ano escolar e sexo.....	53
Tabela 2 - Tempo que as crianças tocam no Tocá Rufar.....	55
Tabela 3 - “Direito à Participação”.....	63
Tabela 4 - Modos de sentir das crianças/jovens quando tocaram pela primeira vez...	71
Tabela 5 - Razão para frequentar o Tocá Rufar.....	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - “Direitos das Crianças” - Respostas das crianças sobre os seus direitos.....	62
Figura 2 - “Direito à Participação” - O que as crianças dizem.....	63
Figura 3 - “Direito à Participação” - A linha do tempo.....	63

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização de perguntas relativas ao inquérito por questionário.....	34
Quadro 2 - Caracterização e percurso das crianças na OTR.....	54
Quadro 3 - Participar pela 1. ^a vez.....	64
Quadro 4 - Significado de participação segundo as crianças.....	64
Quadro 5 - Direitos das crianças garantidos e não garantidos.....	66
Quadro 6 - Obstáculos encontrados pelas crianças ao participar.....	67
Quadro 7 - Voz da criança tida em consideração pelo Tocá Rufar.....	68
Quadro 8 - Análise categorial.....	74
Quadro 9 - Pontos fortes do Tocá Rufar.....	76

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização das crianças em função de ter ou não tocado algum instrumento antes do Tocá Rufar?.....	56
Gráfico 2 - Sensações das crianças quando tocaram pela 1. ^a vez no Tocá Rufar.....	57
Gráfico 3 - Pontos fracos do Tocá Rufar.....	77
Gráfico 4 - Recomendações para melhorar o Tocá Rufar.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS

ADAT	Associação dos Amigos do Tocá Rufar
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
AIEJI	<i>International Association of Social Educators</i>
APAC	Associação para a Promoção das Artes na Comunidade
APTSES	Associação Profissional dos Técnicos Superiores de Educação Social
CEA	Centro de Experimentação Artística
CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
DDC	Declaração dos Direitos da Criança
DGPC	Direção Geral do Património Cultural
DGS	Direção Geral de Saúde
EAS	Espaço do Assistente Social
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
ONU	Organização das Nações Unidas
OPTR	Orquestra de Percussão Tocá Rufar
OTR	Orquestra Tocá Rufar
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TR	Tocá Rufar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente trabalho insere-se no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Trata-se de um projeto de investigação desenvolvido com um grupo de crianças entre os 8 e os 17 anos, no Projeto Tocá Rufar, que tem como missão “estimular a prática da percussão tradicional portuguesa como catalisadora da inclusão social” (Revista Business Portugal, 2020), realizado nas instalações do Centro de Experimentação Artística (CEA), na Moita. O objetivo desta investigação é reconhecer e valorizar as vozes das crianças, no sentido de saber o que pensam e dizem acerca do Projeto. No fundo, está-se a propor a defesa de uma avaliação que integre as vozes das crianças e jovens. A necessidade de “considerar as crianças como atores sociais e tornar as suas experiências em presenças, combatendo deste modo um olhar sobre a infância que permanece deslocado, desfocalizado e marginalizado” (Tomás, 2007, p. 1), tornou-se imperativo nas sociedades contemporâneas. Desta forma, considerar a “voz” de cada criança, afirmando a existência não de uma única infância mas de infâncias, considerando as características e especificidades deste grupo social e geracional e considerando a sua agência num contexto educativo (cf. Soares & Tomás, 2004; Tomás, 2007, 2011; Trevisan, 2012, 2014; Spyrou, 2018). Neste sentido, a criança é um ator em contínuo desenvolvimento que influencia e é influenciado pelo meio, com opinião própria que deverá ser tida em consideração sempre que são abordadas questões que lhe digam respeito.

Inicialmente procurou-se sensibilizar o grupo de crianças envolvidas para as questões da cidadania e da participação, porque assim como os adultos, as crianças têm direitos e precisam de participar de forma ativa nas suas vidas. A seguir, procurou-se contrariar a afonia das suas vozes, uma vez que frequentemente são *remetidas para segundo plano*, uma vez que há quem considere a criança um ser imaturo e vulnerável dada a sua idade e, assim, desprovido de competências (cf. Sarmiento et al., 2007; Tomás, 2007) e *impedidas* do seu exercício de cidadania (cf. Cockburn, 2012). Desta forma, pretendeu-se contribuir para a construção da “cidadania social” da infância (Sarmiento, 2006), tendo em conta a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). Referir que os/as adultos/as do Projeto Tocá Rufar partilham desta visão de cidadania e da importância dos modos de participação e de agência das crianças. Aliás, foram

eles/as que solicitaram a uma entidade externa uma pesquisa sobre o projeto que considerasse as vozes das crianças e jovens, como daremos conta no capítulo da metodologia.

De forma a orientar a leitura do trabalho, apresenta-se a forma como se encontra organizado em cinco capítulos, a saber: o primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico no qual refletiu-se sobre as concepções da *Infância, Direitos e Participação das Crianças*, onde se discute os direitos da criança como atores sociais ativos de direitos em contextos de participal infantil onde é reconhecer as suas vozes e a importância das suas opiniões. O segundo capítulo centra-se na discussão sobre a relação da *Infância* com a *Educação Social*. Discute-se como o campo da Educação Social é, entre outras dimensões, um espaço de formação dos sujeitos que dela fazem parte. Convocam-se ainda neste capítulo os conceitos de educação não-formal e informal de práticas artísticas, de avaliação para enquadrar o objetivo desta dissertação: a avaliação do projeto Tocá Rufar pelas crianças. O terceiro capítulo descreve o *roteiro metodológico e ético*, incluindo o processo de revisão tendo em conta a epidemia da Covid-19, as técnicas utilizadas e os procedimentos éticos a ter na investigação com crianças. O percurso, os processos e os procedimentos são descritos e analisados criticamente. O quarto capítulo contextualiza o *Projeto Tocá Rufar*, assim como os seus objetivos e no último capítulo, são apresentados os resultados obtidos procurando aí apreender, compreender o que as crianças e jovens dizem acerca do projeto Tocá Rufar. As considerações finais, remetem para os “achados” que a investigação possibilitou, advindas da relação entre o enquadramento teórico e os dados recolhidos. Dá-se ainda conta dos limites do estudo e apresentam-se um conjunto de recomendações à direção do projeto.

CAPÍTULO 1.
INFÂNCIA, DIREITOS E PARTICIPAÇÃO
DAS CRIANÇAS - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 A construção social dos direitos da criança: da Convenção dos Direitos da Criança às perspectivas críticas da participação das crianças

Para se compreender o universo infantil dentro de um contexto social, é necessário primeiro entender o contexto histórico da criança e alguns pressupostos da Sociologia da Infância que deram algumas ajudas iniciais para a compreensão da criança como ser inserido numa sociedade.

Em Portugal, os primeiros trabalhos sociológicos voltados para os estudos da infância e da criança remontam ao fim do século XIX, início do século XX, onde surge “a infância como uma questão social importante” (Ferreira, 1995, p. 285) porque nesta altura as crianças encontram-se no “complexo de vulnerabilidade” (cf. Wyness et al., 2004), o que leve a uma privação da realização dos direitos que lhe assistem, sendo vistas essencialmente como inocentes, permitindo que sejam excluídas politicamente, dando assim aos adultos o direito de atuar e agir em nome delas (*idem*). Portanto, as crianças eram impossibilitadas de participar na sociedade, uma vez que deveriam primeiro aprender a ter responsabilidades antes de lhe serem atribuídos direitos. Durante muito tempo, e ainda hoje, a conceção de infância dominante continua a considerar as crianças como seres incompletos e inferiores pelos adultos, ou seja, como seres que ainda não teriam adquirido todas as suas capacidades e competências (cf. Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Mendes, 2012; Trevisan, 2012, 2014). De acordo com James e Prout (1990), até o final dos anos 70, as crianças eram tratadas em termos de simplicidade, irracionalidade e mundo natural, em contraposição ao mundo adulto, complexo, racional e cultural” (citados por Pires, 2008, p. 136), pois as perspectivas do adulto baseavam-se em alguns argumentos que consideraram haver uma falta de competência por parte das crianças para a participação social.

Segundo Corsaro (1997), muitos historiadores sociais ao investigar e estudar a infância (a partir da Escola dos Anais¹), “consideraram a infância como uma estrutura social que implica a análise de perspectivas de geração, de gênero, de família, da convivência cotidiana dos seres humanos [isto é] o conhecimento da própria perspectiva

¹ Escola dos Anais: movimento historiográfico do século XX que se constituiu em torno do da revista francesa “Annales d'histoire économique et sociale”, tendo-se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História.

das crianças, a partir da sua construção social, histórica, educativa, econômica, política e cultural” (citado por Martins, 2018, p. 253). Assim, a infância passa a ser vista e compreendida sob o olhar da Sociologia da Infância como uma estrutura geracional da sociedade, pois do ponto de vista de Qvortrup (2010), a infância deve ser “uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” (p. 637) que precisa ser ouvida e respeitada. Para este processo contribuíram fatores sociais, políticos, econômicos e jurídicos. Das revoluções industrial e francesa, à democratização das sociedades até ao quadro normativo em desenvolvimento. Sobre este último debruçamos-nos de seguida.

Em 1924, nasce a primeira Declaração dos Direitos da Criança (DDC), conhecida como a Declaração de Genebra, que deu um impulso irreversível ao movimento pelos direitos da criança. O texto nesta declaração é uma clara preocupação com a proteção e auxílio da criança, sendo especificado logo no prólogo deste documento que a criança deve ser protegida “fora de toda a consideração de raça, de nacionalidade e de crença” (Freire-Ribeiro, 2012). Mais tarde, foi aprovada por unanimidade a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), pela Organização das Nações Unidas (ONU), a 20 de novembro de 1989, e, ratificada por Portugal, a 21 de setembro de 1990². Nesta Convenção “a criança foi reconhecida universalmente, como ser humano que devia desenvolver-se sob o ponto de vista físico, intelectual, social, moral e espiritual, em liberdade e dignidade” (Le Gal, 2005, p. 39), ou seja, abre possibilidades à participação infantil e ao envolvimento na tomada de decisão em contextos da sua vida diária.

Em Portugal, após a Revolução do 25 de abril de 1974 surge uma grande pressão política e social para a criação de serviços de apoio à infância e, desde dessa altura que proteger, cuidar e educar crianças é gradualmente assumido como um dever do Estado. Para Tomás (2012), “a criança foi efetivamente reconhecida como sujeito titular de direitos, em que se edificou um quadro jurídico-legal de proteção às crianças e surgiram as instituições e organizações transnacionais em prol da infância e dos seus direitos” (p. 118), perante esta afirmação, assume-se que as crianças, devem ter a oportunidade de

² A ratificação da Convenção pelo estado Português foi feita através da Resolução nº. 20/90, de 21 de setembro.

exercer o direito e a responsabilidade de participar nos assuntos da comunidade em que vivem, envolvendo-se ativamente na resolução dos seus próprios problemas (cf. Carvalho & Baptista, 2004).

Os contributos da CDC são inegáveis, em particular no âmbito do reconhecimento do estatuto jurídico da criança. Sarmiento (2004) alude que este documento veio afirmar a positividade na administração simbólica da infância, uma vez que a criança passou a ser considerada como um ser competente e capaz, portanto um sujeito ativo, isto é, “agente constitutivo da sua própria socialização e projeto de vida” (Sottomayor, 2014, p. 313). Para Soares (2005), a CDC representa um momento de viragem na compreensão dos direitos da criança, devido, por um lado, à sua natureza e, por outro, à sua substância, é um documento que reconhece a individualidade e personalidade de cada criança, sendo salvaguardada quer a sua proteção, quer a sua liberdade, pois “...desafia o foco exclusivo na vulnerabilidade psicológica e biológica da criança, considerando que tal perspetiva não dá peso suficiente à forma como a falta de poder da criança contribui para a sua vulnerabilidade” (Van Bueren, 1998, p. 21), acentuando as seguintes ideias principais, em primeiro lugar, considerar as crianças como seres humanos detentores de direitos e ultrapassar a ideia das crianças como objetos das políticas assistencialistas, que acentuam a sua vulnerabilidade. Entendimento idêntico é defendido por Sarmiento et al. (2007) em que consideram que

“A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação” (p. 192).

Deste modo, a CDC incorpora a afirmação de uma necessidade coletiva de proteção das crianças, que devem ser olhadas como cidadãos e, como tal, detentores de direitos de cidadania próprios. No entanto, importa não esquecer que a CDC “não é um documento das crianças” (Liebel, 2007, p. 59) é antes um documento pensado, elaborado e aprovado por adultos para as crianças. Neste sentido e segundo Liebel (2007), a CDC deveria ser revista por forma a fortalecer os direitos de participação e assegurar uma cidadania mais equitativa, bem como espelhar uma definição mais pluralista do conceito

de criança, portanto a Convenção representa um desafio para as políticas culturais dominantes da infância (cf. James & James, 2004).

Não obstante, estamos muito longe de garantir os direitos que constam da CDC. Por um lado, apesar de inspirar e impulsionar mudanças nas leis e políticas nacionais para proteger as crianças e criar oportunidades para que possam desenvolver-se plenamente, por outro lado, muito desses compromissos permanecem ainda por cumprir, porque a agenda política relativa à infância não é ainda, no início do século XXI uma prioridade. Tomás (2012) menciona também que “apesar de todas as conquistas alcançadas ao longo da história na defesa dos direitos da criança, não podemos afirmar a conquista plena desses direitos” (p. 120) relativamente a esta situação verificam-se controvérsias associadas à infância enquanto construção social, porque “as crianças continuam a não ter uma existência substantiva enquanto grupo social particular” (Tomás, 2007, p. 121), isto é, sem o direito formal de se pronunciar sobre as opções que se oferecem à vida em comum no espaço públicos e, com raras exceções, por não serem mobilizadas no âmbito do exercício da democracia participativa em espaço local, as estruturas sociais de apoio à infância quando são desvalorizadas, acabam por prejudicar os sujeitos (crianças) capazes de decidir e de agir responsabilmente num mundo que urge transformar e melhorar. Importa não esquecer que os direitos das crianças e o sucesso na implementação dos princípios consagrados na Convenção só resultam da vontade política e do compromisso público.

Num país como Portugal, em que discrepância entre políticas e práticas é particularmente elevada, os direitos de participação das crianças têm muita dificuldade em ser garantidos. O problema que aqui se apresenta reside no facto de não serem reconhecidas a individualidade e personalidade de cada criança, bem como os outros fatores sociais específicos, tais como “posição de classe, género, etnia, ou cultura, que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue dos outros grupos e categorias sociais” (cf. Sarmiento & Pinto, 1997, p. 23). “Considerar a criança como sujeito de direitos implica considerar a própria condição humana” (Tomás, 2007, p. 51) e tal como refere Castro (2001), “um sujeito de direitos só o é na medida em que sua ação é *a priori* considerada válida e manifestação singular do seu ser” (p. 29). A “promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar

a criança como sujeito de direitos” (Tomás, 2007, p. 51). Um dos desafios que se coloca é o de promover uma relação de aproximação, confiança e respeito entre o/a técnico/a e a criança, entre adulto/a e a criança, como um ser suscetível de pleno direito (EAS, 2019).

Um dos caminhos possíveis é-nos possibilitado pelo conhecimento da Sociologia da Infância. Campo do saber que só conheci no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária. Não como uma unidade curricular específica mas por ouvir a orientadora deste trabalho falar sobre esta perspetiva “outra” de ver e considerar as crianças. O que me levou a querer saber mais e mais. Como afirma Agostinho (2010):

a contribuição dos estudos na Sociologia da Infância, que reconhecem as crianças como atores sociais, impulsiona o reconhecimento delas como cidadãos ativos, forjando um olhar que se contrapõe ao entendimento das crianças como objetos passivos das políticas e práticas adultas, cuja cidadania é vista como um potencial e um estatuto a ser alcançado no futuro. E defende, ainda, a participação e a contribuição das crianças para o fortalecimento da democracia, com ações significativas (p. 82).

Assim, centramo-nos na análise das propostas de Hart (1993) e de Shier (2001), que consideram a participação um direito fundamental e um processo de partilha de decisões que afetam a sua vida em sociedade, procurou-se então um modelo que se pudesse adotar para esta investigação, optou-se neste trabalho pelo modelo de análise da participação das crianças de Lansdown (2005). A autora identificou três graus distintos e diferentes de participação, que não se excluem entre si. No primeiro, refere que *os processos são consultivos*, ou seja que o/a adulto/a reconhece as opiniões e experiências das crianças, contudo estes processos são iniciados, dirigidos e administrados por adultos, privando as crianças de toda a possibilidade de interferir nos resultados (p. 16). No segundo, *os processos participativos* são iniciados por adultos/as com a colaboração das crianças e atribuem a estas, o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados (p. 17). Por último, *os processos autónomos*, nível de participação em que as crianças estão capacitadas para terem o poder de empreender a ação (p. 18). Estes processos caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar, aqui os/as adultos/as atuam como facilitadores/as e há controlo do

processo por parte das crianças. Verifica-se então uma intenção de “dotar as crianças com competências indispensáveis ao exercício da cidadania, com a possibilidade de terem voz e se fazerem ouvir na sociedade” (Tomás, 2007, p. 51), “elas podem e devem ser vistas como cidadãos no presente, defendendo uma concepção de cidadania na infância que as encara como agentes participativos na sociedade” (Mendes, 2015, p. 19).

A participação da criança, consagrada na CDC, é um importante instrumento de promoção do exercício da cidadania das crianças e permanece um foco central da mesma uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ter pontos de vista e ser ouvidas no seu discurso. Como defende Trevisan (2012):

questões da participação são importantes uma vez que as decisões públicas são frequentemente tomadas em nome de gerações futuras, tornando óbvio que essas mesmas gerações tenham o direito a ser ouvidas e a codecidir (...). [ao mesmo tempo assume-se que] nem todas as decisões deverão envolver em todos os níveis crianças e jovens, e que parte dessas decisões necessitam de apoio e orientação de adultos de modo a serem bem-sucedidas” (p. 6).

1.2. Cidadania Infantil e Participação das Crianças: modelos teóricos e perspectivas de análise

Desde o nascimento cada indivíduo é responsável pelos seus modos de pensar, de sentir e de agir, são produtos das suas múltiplas experiências de socialização (Lahire, 2002) e ganha ou perde força consoante é ou não motivado (Lahire, 1998) e, neste sentido, tem havido uma preocupação pelo reconhecimento efetivo das crianças como sujeitos políticos e para a necessidade de os ouvir, de facto. As discussões em torno da cidadania infantil vão nesse sentido, pois “sugerem que quer crianças quer jovens que não possuem um reconhecimento formal do seu estatuto de cidadania” (cf. Cockburn, 2005; Trevisan, 2014), não encontrará na prática possibilidades reais de serem cidadãos.

Portanto, uma visão crítica e contemporânea da cidadania exige o seu alargamento a todas as categorias sociais que dela têm sido excluídas, especialmente a

infância, pelo simples fato de haver uma recusa em compreender as crianças como atores sociais (cf. Sarmiento et al., 2007), posto isto, é fundamental considerar as crianças como atores sociais competentes, plenos e com voz.

Marshall (1950) tipificou a leitura gradualista de cidadania do século XX ao distinguir a cidadania civil, política e social. Enquanto para os/as adultos/as as duas primeiras formas estão consagradas na lei, a cidadania social não está, e está sujeita à erosão pelas políticas económicas neoliberais (cf. Devine & Luttrell, 2013). Para as crianças, os direitos sociais muitas vezes vêm antes dos direitos civis e políticos, embora até que ponto eles constituem a cidadania seja um ponto discutível; os direitos das crianças tende a ser moldados por construções culturais e sociais. Isso não apenas destaca a dimensão intergeracional dos debates sobre cidadania, mas também levanta questões de como e quais formas de cidadania social se inscrevem na formulação de políticas, e cujas vozes dominam nos debates sobre questões estruturais como pobreza, riqueza, redistribuição, reconhecimento até questões mais micro e locais como o que dá mote a este estudo.

No início do século XXI, muitas transformações ocorreram no âmbito jurídico sobre o conceito de criança, sendo esta reconhecida como sujeito de direitos e não apenas como objetos de socialização. Decorrente de todo o conhecimento e investimento anterior então produzido sobre a infância, assume-se como impreterível a promoção de uma imagem de criança cidadã (Sarmiento, 1999) que acentua a indispensabilidade da promoção da sua inclusão no processo de cidadania, como sujeito de direitos, o que implica, como membro da comunidade obrigações e deveres para com a comunidade e para além desses aspetos, a valorização e aceitação da sua voz e da sua participação nos seus quotidianos, ou seja, integrada “nos diversos “mundos” que a rodeiam e onde está inserida” (cf. Tomás & Soares, 2017, p. 4), mas não basta o direito à palavra meramente formal, mas sim encontrar nos momentos de participação, diferentes estratégias que correspondam às expectativas e desejos das crianças e, que a sua vontade seja tida em conta porque é muito importante. Contudo, as discussões acerca da participação infantil têm vindo a ganhar relevo e “assumem que as crianças são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido, que são legítimas nas suas formas de comunicação e relação, e que contribuem para a renovação e reprodução dos laços

sociais nos espaços em que participam” (Agostinho, 2016, p. 75). No entanto, como argumenta Cockburn (2005), diferentes estruturas necessitam de ser pensadas tendo em conta diferentes idades e diferentes interesses das crianças, porque “para algumas crianças, estar perante grandes grupos causa vergonha e provoca relutância em participar. Para outros, formar uma opinião e tomar decisões torna-se um processo difícil, pela necessidade que sentem em assegurar-se de terem tomado uma “boa decisão”.” (Trevisan, 2012, p. 18).

Sarmento (2005) afirma que "habituíamo-nos durante muito tempo a pensar nas crianças como seres passivos, destinatários da ação dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz” (p. 22), porém Moreno (1998) considera que na construção de uma cultura de direitos é indispensável considerar que o outro (a criança) é tão cidadão como eu (adulto) e que tem os mesmos direitos, responsabilidades e deveres. “A ideia pretende sublinhar o espaço e a importância social e política da criança na sociedade” (Soares, 2005, p. 138). Neste contexto, “a participação infantil é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (Tomás, 2007, p. 213), ou seja, é necessário ter-se em linha de conta aquilo que as crianças querem e modo como querem, que nos pode dizer muito acerca das suas vidas e aspirações. Neste sentido, o processo de participação infantil reconhece que as crianças são atores sociais, isto é, que são sujeitos com capacidade de ação e interpretação do que fazem, quando envolvidos em processos de tomada de decisão e na partilha de questões e/ou problemas.

Portanto, à luz desta ‘nova’ visão sobre a infância, reconhecessem-se as crianças como seres competentes, participativos, como atores sociais, com agência e cidadãos (cf. Parkinson & Cashmore, 2008), entre os quais está o direito e a legitimidade dos mesmos expressarem os seus pontos de vista sobre todos os assuntos que com eles se relacionem. De acordo com esta ótica, as crianças não mais poderão ser consideradas como sujeitos passivos e objeto de proteção *per si* por parte dos adultos (cf. Birnbaum, 2009; Sottomayor, 2014, citados por Castro, 2016, p. 10).

E, em contexto de participação infantil, as suas opiniões e pontos de vista deverão ser implementadas e discutidas com elas. Afirma-se desta forma, que a criança deve usufruir dos mesmos direitos e liberdades que o adulto e reconhece-se “o estatuto pleno do ser humano” (Le Gal, 2005, pp. 43-44) o que implica uma imagem de “infância ativa” (Soares, 2005, p. 36) e participativa. “Frequentemente pede-se às crianças e jovens para darem as suas opiniões e pontos de vista, mas raramente são implementadas e discutidas com eles” (Trevisan, 2012, p. 6), logo o conceito de participação é importantíssimo porque só assim é que crianças e jovens, aprendem a valorizar a opinião dos outros e a tomar decisões mais conscientes, pois “consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças” (Tomás, 2007, p. 52), participar implica “maior envolvimento e responsabilização das crianças e aumenta o seu sentido crítico e de pertença à sociedade” (*ibidem*).

Como já referido anteriormente, a ideia de participação é um valor e uma prática que deve estar presente em todos aspetos dos mundos sociais das crianças (Tomás, 2011), o seu reconhecimento como um direito fundamental de exprimir livremente as suas ideias, princípios, valores e vontades, segundo a CDC (ONU, 1989) continua a ser uma alternativa confortável e conciliadora, uma vez que se pressupõe que a criança é reconhecida como um ator social (Moran-Ellis, 2013). Ao participar, as crianças opinam e partilham de algum modo das decisões da sua própria vida e de sociedade a que pertencem, esta foi uma das principais conquistas da CDC, que acrescentou à conceção de uma infância ativa e participativa (Sarmiento, 2005). Não obstante, “a participação não se desencadeia por si mesma, exige uma ação pedagógica capaz de favorecer o exercício da decisão pelas crianças” (Tomás, 2011, p. 177).

No que diz respeito, aos contextos artísticos, área onde se inscreve o Projeto Tocá Rufar, esta perceção da criança cidadã, também acontece, pois André et al. (2015) reconhecem que as experiências nomeadamente na área da música contribuem para a “capacitação intelectual e social” do indivíduo. Por sua vez, Prendas (2015) defende que uma performance artística implica um processo de inclusão, cujos intervenientes devem ser pessoas com diferentes competências, de diferentes universos sociais. Para o autor, a participação por si só não é inclusiva, o que permite a inclusão é a mudança de comportamento decorrente do processo participativo. Quanto à Lemonchois (2010), este

afirma que “é através de suas experiências de participação que as crianças podem fortalecer suas habilidades para serem atores sociais” (p. 104), ou seja, ele aborda os benefícios da participação da criança em projetos artísticos, na medida em que considera que contribuem para a promoção da cidadania. A experiência de socialização através de uma prática musical instrumental coletiva pode proporcionar o desenvolvimento de competências e disposições nos participantes, pelo que Lahire (2004) distingue três tipos de disposições: a primeira é para agir, a segunda é para crer e a última é para sentir. “Assim, as disposições são determinantes não somente das nossas práticas, mas das nossas maneiras de pensar e de falar (...) e das nossas formas de sentir e perceber o mundo à nossa volta” (citado por Junior & Massi, 2015, p. 564).

Em suma, como afirma Sarmiento (2006), é importante aceitar a voz das crianças como expressão legítima de participação na vida social. Segundo Clark e Moss (citados por Tomás, 2011), as crianças são competentes nas questões relacionadas com a sua vida e na transmissão profunda das suas próprias experiências e perspectivas; são comunicadoras hábeis e têm uma multiplicidade de linguagens através das quais conseguem conceber opiniões e vivências; são agentes ativos que influenciam o mundo e aqueles que com elas interagem; são construtoras de significados, elaborando e interpretando o sentido da sua existência. Contudo, a existência de direitos não significa necessariamente que a criança os assimile e os ponha em prática, reconhecendo o seu significado e alcance, dado que é necessário ter capacidade para compreendê-los.

Da aprovação da Convenção resulta claramente que a criança passa a ser um sujeito de direito, que passa a ter direitos iguais aos adultos, que é um interveniente ativo nos processos de mudança, a quem se deve dar a devida importância e respeito, enquanto “*ser*”, capaz de tomar decisões e ser reconhecida pelas suas próprias opiniões e competências, tendo como exemplo disso alguns jovens que mostram bem a sua capacidade de mobilizar pessoas em defesa de uma ideia como é o caso de Malala Yousafzai, ativista paquistanesa (Prémio Nobel da Paz em 2018), pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação, que se tornou num movimento internacional e do mesmo modo atualmente com a ativista/ambientalista sueca Greta Thunberg (Prémio Gulbenkian para Humanidade em 2020) que desencadeia movimento global de protesto no combate à mudança climática.

A participação poderá ser efetivada de diversas formas (UNICEF, 2006) e em diferentes dimensões, contudo deverá “promover os valores e os princípios da democracia e dos direitos humanos (...) fomentar a capacitação e a participação ativa dos aprendizes” (Carta do Conselho de Europa, 2012). Por fim, é possível mobilizar e implicar efetivamente as crianças em processos de participação nos assuntos que lhes dizem respeito, considerando-as como atores sociais com competências para desenvolver ações sociais dotadas de sentido, nas distintas interações que vão estabelecendo com os outros indivíduos, sejam eles adultos ou crianças. “O respeito pela opinião de cada um e a sua expressão está ligada ao percurso de vida do indivíduo e a forma como aí vai desenvolvendo a sua ação individual” (cf. Sarmiento et al., 2007, p. 196).

CAPÍTULO 2.
EDUCAÇÃO SOCIAL E INFÂNCIA

| " | | | " |

2.1. Educação Social e direitos da criança

Ao estudar profundamente a infância e a educação, percebem-se as transformações ocorridas com o passar dos tempos e o olhar que o mundo tem sobre a criança como sujeito de direitos” (Bueno, 2020, p. 1). Azevedo (2007) acredita “que é missão da educação contribuir para que cada ser humano aprenda a viver com os outros, a tornar-se cidadão pleno de direitos e de deveres, membro de uma comunidade” (citado por Mendes, 2012, p. 11). Posto isto e “na complexidade e especificidade da ação educativa em território social, a Pedagogia Social surge como uma ciência da educação que fornece as ferramentas teóricas necessárias para uma intervenção que vise contribuir para tecer «laços sociais» e criar situações de aprendizagem potenciadoras de felicidade, de bem-estar e de autonomia de vida” (cf. Carvalho & Baptista, 2004, p. 11), ou seja, contribuir para que todos os seres humanos possam realizar plenamente a sua humanidade. Assim, como García Molina sugere, “caberá à Pedagogia Social pensar em diferentes formas de promover uma educação na e para a vida pública, uma educação capaz de facilitar a convivência de um espaço relacional comum” (citado por Caride & Lopes de Azevedo, 2020, p. 8) e, é a partir deste momento, que “emergem novas formas de intervenção social, com um olhar socioeducativo, apoiado num paradigma Educativo, onde a relação e a interação entre Serviço Social e a Pedagogia Social/Educação acontece” (cf. Azevedo et al., 2017, p. 64). Em complemento, Carvalho e Baptista (2004), também mencionam que esta relação “situa-se no ponto de encontro e de cruzamento entre a área do trabalho social e a área da educação” (Mendes, 2012, p. 12) e reivindica a justiça social, a defesa dos direitos humanos e a participação social legítima (cf. Souza & Natali, 2017; Nascimento et al., 2020).

Neste sentido, a Educação Social, aparece em grande medida pela consciência de que o trabalho social precisava de novas políticas educativas, “realizada e pensada numa perspetiva transformadora apresenta uma função de ajuda educativa” (cf. Caride & Lopes de Azevedo, 2020, p. 10) e surge também como uma nova estratégia, uma forma de promoção comunitária, na medida em que pretende ir ao encontro das necessidades, interesses e potencialidades do grupo ou “pessoas que configuram a realidade menos favorecida” (cf. Caride & Lopes de Azevedo, 2020, p. 10) com que está a desempenhar

o seu trabalho, com uma ação sociopedagógica que impulse a consciencialização dos indivíduos, motivando-os a participarem ativamente para o seu próprio desenvolvimento. Tudo isto ocorreu ainda num panorama de crescente valorização dos Direitos Humanos, pois a “Declaração dos Direitos do Homem foi, aliás, decisiva para a Educação Social, pois facilitou o interesse pelos ideais humanitários de igualdade social, justiça, solidariedade, fraternidade e hospitalidade” (cf. Azevedo & Correia, 2013, p. 3) e pela igualdade de oportunidades. A Educação Social apresenta-se como “uma educação para os valores, uma educação axiológica, comprometida com a formação cívica, com a complexidade dos campos de intervenção e integrada em sistemas pedagógicos e educativos” (cf. Azevedo et al., 2017, p. 65).

Definir o conceito de Educação Social torna-se difícil, no sentido que esta é uma profissão recente, marcada por alguma “ambiguidade no que diz respeito à afirmação de uma identidade profissional” consolidada (cf. Carvalho & Baptista, 2004, p. 83). No entender de Pérez Serrano (2010, citado por Ricardo, 2013) a Educação Social define-se como:

aquela ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda a sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo a sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva e transformadora no marco sociocultural que o envolve, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador como do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do ambiente ou criando, por fim, novas alternativas (p. 35).

Ou seja, a Educação Social tem como finalidade a de formar cidadãos livres e conscientes dos seus direitos e dos seus deveres, tendo como principais objetivos os de “facilitar a articulação social e impedir a marginalização e a exclusão através de processos de interação social” (AIEJI, 2005, p. 8), isto é, o de alcançar uma cidadania para todos os indivíduos. Através de um papel dinâmico e participativo, também tem a capacidade de provocar a mudança, melhorando a qualidade de vida do grupo em questão, proporcionando diversas situações nas quais crianças e jovens vivenciem a

relação com o outro. Para Ortega (1999), a Educação Social promove e dinamiza uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social. Também “tem contribuído para a redefinição de perspetivas acerca da imagem da criança como sujeito de direitos entre os quais o reconhecimento da criança como sujeito de direitos de participação (cf. Alderson, 1995; Fernandes, 2009; Tomás, 2011; citados por Almeida 2013, p. 13). Em complemento, Timóteo e Bertão (2012), acreditam que a Educação Social é:

a ação educativa com vista à capacitação dos sujeitos, dos grupos e das comunidades para uma integração social consciente. “Educar” para a participação social implica intervir e provocar mudanças a nível pessoal, interpessoal e nos diferentes sistemas onde o sujeito se move (família, escola, instituições, entre outros), procurando mudanças de atitude e, gradualmente, mudanças de (sub)culturas que obstaculizam a participação social e, em última análise, o desenvolvimento (p. 15).

O trabalho social de que a educação faz parte, contém vários aspetos, para as funções do/a técnico/a de ação social, tais como “as práticas de prevenção e acompanhamento quotidiano de pessoas diminuídas; desenvolvimento socioeducativo das pessoas como sujeitos dos processos de inserção; constituição, desenvolvimento e (...) restauração pedagógica de mecanismos cognitivos e de aprendizagem; integração dos indivíduos e grupos na vida da comunidade (...); ajuda à (re)inserção profissional (...) e por último o apoio à participação das pessoas” (cf. Carvalho & Baptista, 2004, pp. 93-94), passa também “a ser mais do que apoiar os cidadãos com recursos materiais para passar a promover a autonomia, o *empowerment* e a emancipação do sujeito rompendo com o assistencialismo, o emergencialíssimo e a caridade” (cf. Azevedo & Correia, 2013, citados por Delgado et al., 2014, p. 115). A sua origem parte de uma intencionalidade educativa, “que dará uma nova dimensão às suas intervenções, de tal modo que se gerará um compromisso para a mudança no sentido de uma sociedade mais justa” (Díaz, 2006, p. 101) e de uma intervenção a partir dos mais variados contextos.

O/a profissional, isto é, o/a educador/a social apresenta-se como um agente que desenvolve a sua ação no terreno, dando a conhecer os direitos e deveres das pessoas para uma convivência em sociedade, é um/a dinamizador/a de grupo, “capaz de lidar

com afetos, emoções, angústias, êxitos e decepções” (Mateus, 2012, p. 61) do ser humano, “porque precisamos uns dos outros para sobreviver, ninguém se desenvolve sozinho” (Mendes, 2012, p. 10). Terá sempre em atenção o sentido e o poder de comunicação, seguindo de perto e de forma atenta o indivíduo com capacidade altamente reflexiva para potenciá-lo no aumento da sua autoestima e autoconfiança, fomentando o desenvolvimento humano, a participação e a transformação social. Para que o/a educador/a social seja um/a bom/oa observador/a da realidade social, este/a deverá também, segundo Carvalho e Baptista (2004) apresentar como características do saber profissional a “reflexividade, polivalência técnica, criatividade, adaptabilidade e dinamismo” (p. 83). O saber pedagógico dar-lhe-á ferramentas no âmbito das “exigências da atividade educativa, valorizada simultaneamente como arte (...)” (p. 83), na medida que “educar pressupõe criatividade, empreendedorismo, projeção, abertura e poder de decisão” (p. 83). Os autores referem também que o/a técnico/a, “racionaliza experiências e luta contra as rotinas e o senso comum, responde à especialização procurando instrumentos que se adaptem às necessidades educativas dos sujeitos e que a intervenção assenta na problematização constante de ideias, de valores e de comportamentos” (p. 84).

Ora, quando se pretende avaliar um projeto como o Tocá Rufar, a partir de um diálogo entre a Educação Social e a Sociologia da Infância, considerasse a educação, neste caso não-formal, considerando processos de inclusão social e explicitamente reconhecendo a agência das crianças, pessoas com direitos próprios, impulsionando desta forma o seu reconhecimento como cidadãs ativas no Projeto, mais especificamente na dimensão da sua avaliação.

2.2. Educação não-formal e informal de práticas artísticas

Gadotti (2005) defende que a educação é um fator fundamental para que as pessoas tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponibilizados na sociedade. A educação é muito mais do que fornecer e proporcionar conhecimentos, ela permite também “ter em atenção os ritmos, a diversidade, a ligação do indivíduo à comunidade e, por isso, o ato de educar não deve estar confinado à oferta de instituições educativas

formais” (Lopes, 2008, p. 395). Neste sentido torna-se imprescindível compreender o conceito de *comunidade de prática*, como unidade básica, funcional e operacional da ação comunitária e da sociedade.

2.2.1. Modelo de formação artística e cultural - *comunidades de prática musical em contextos não-formais*

As tendências desencadeadas a partir da década de 1990 sobre a valorização do ser humano por uma melhor qualidade de vida e no trabalho beneficiaram o pensamento de Etienne Wenger (1998), teórico da aprendizagem social, que estudou a conexão entre participação, comunidade, aprendizagem e identidade (citado por Guariente, 2010). Este autor define o conceito de uma comunidade de prática como sendo “um grupo de pessoas que partilham um interesse ou uma paixão por algo, comum a todos e, que através dos seus conhecimentos e experiências, desejam aprender melhor à medida que interagem regularmente” (Wenger, 2006, p. 1). A prática, segundo Wenger (1998, citado por Miskulin et al., 2017), consiste num reportório partilhado de artefactos, destacando-se os hábitos, sensibilidades, linguagem própria, documentos, entre outros, desenvolvidos ativamente pelos elementos de uma *Comunidade de Prática*. Desta forma, a prática é aquilo que os membros de uma comunidade desenvolvem, com o intuito de resolverem as suas tarefas de maneira satisfatória. Esta prática está sempre associada ao fazer, a um fazer situado na interação entre os membros da *Comunidade de Prática*, num contexto histórico e social, que resulta como uma estrutura, dando sentido ao que é elaborado. Deste modo, existem quatro elementos fundamentais que identificam uma comunidade e que operam como indicadores de uma ação comunitária, nomeadamente o território, a população, as necessidades e problemas que a população expressa e os recursos de que se pode dispor (cf. Marchioni, 1997, citado por Lopes, 2008, p. 29). Os objetivos consistem em desenvolver e melhorar as capacidades dos membros para construir e trocar conhecimentos, ou seja, é dar voz às pessoas, provocar o envolvimento da comunidade através de estímulos, de forma a integrar as pessoas, para que elas evoluam como seres humanos. Dessa maneira, a autoestima delas tenderá a crescer e então as relações interpessoais serão melhoradas, o que irá dar mais

praticidade à vida. Assim, para que exista uma comunidade de prática, é necessário que as pessoas se aproximem por estarem cativadas por um determinado tema. Elas devem desejar um aprofundamento do conhecimento e a partilha de experiências (Guariente, 2010).

Como defende Matassaro (2019) “na Declaração Universal dos Direitos Humanos, cultura aparece entre participação e comunidade. Estas palavras expressam os conceitos mais amplamente utilizados para descrever a arte que é feita colaborativamente por artistas profissionais e não-profissionais: a arte participativa e a arte comunitária” (p. 58). Como salienta o autor, a arte comunitária implica processos participativos, mas a partir de “uma abordagem fundada em direitos” (p. 48) que concebe a criação artística como um direito humano e assume, assim, uma intenção emancipatória (citado por Costa et al., 2019, p. 154). A música, tal como outras formas de arte comunitária também se pode processar fora da esfera escolar, neste caso, é considerada por educação não-formal, ou seja, como uma educação não regulada por normas rígidas, norteadas pelos propósitos do pluralismo educativo e centradas na relação interpessoal (Lopes, 2008). O ser humano, pela sua própria natureza social, nunca está sozinho, necessita sempre do outro, isto é, de um grupo, de uma instituição, de uma cultura e como tal a educação permanente não se resume somente às aprendizagens dentro da escola (Gelpi, 1980) mas sim também fora dela, onde as pessoas procuram satisfazer as suas necessidades recorrendo à participação.

A aprendizagem não-formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. Finalmente, a educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais (Cidade Évora Educadora, 2012).

O Tocá Rufar (TR, 2019) como comunidade de prática tem um projeto que assenta naquilo a que se pode chamar de educação não-formal e tem como missão estimular o ensino da percussão tradicional portuguesa e do instrumento bombo como catalisadora da inclusão social, integrando pessoas de todas as idades.

La Belle (2005) define educação não-formal como “toda a atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos

selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (citado por Gadotti, 2005, p. 2). Asprilla (2015) reforça a ideia de que envolver-se com a música, geralmente é visto como sendo positivo nas pessoas, permite desenvolver competências artísticas musicais, pessoais e sociais, assim como o gosto pela música, ao mesmo tempo que desperta nelas um sentimento de pertença, no seio desta prática artística. São aspetos que ajudam a definir as crianças, jovens e/ou adultos enquanto pessoas e cidadãos. Através da prática artística, qualquer indivíduo que ingresse na orquestra, seja criança, jovem, adulto, idoso, homem ou mulher é considerado e tratado pelo Tocá Rufar como um ser auspicioso. Sob o lema: “entrega-te, revela-te, supera-te”, o Tocá Rufar tem como objetivos prover as crianças e jovens de uma nova e melhor perspectiva de si próprios e exige-lhes a busca de um equilíbrio justo entre o respeito de uma vontade e ordem comuns e a afirmação de uma identidade individual no seio da comunidade. Fazendo ação social através da arte, concede-lhes o abrigo das raízes culturais enquanto lhes amplia horizontes. E se é verdade que o Tocá Rufar oferece as "ferramentas", exige esforço, ânimo e espírito de sacrifício ensinando os seus alunos a serem autónomos e tomarem em mãos o seu percurso de vida (TR, 2019). Todos/as os/as tocadores/as são protegidos/as de preconceitos sociais ligados à sua proveniência, idade, género, raça, cultura, orientação sexual, ou outros, investindo na criação de condições para que qualquer indivíduo tenha igual oportunidade de acesso e crescimento no projeto e na sociedade, ou seja, estamos perante uma experiência artística como atividade coletiva (Bourdieu, 1996).

Neste sentido, ao envolver-se numa comunidade de prática musical, numa aprendizagem não-formal, enquanto atividade social que cria um espaço de relações afetivas e interpessoais, as crianças e jovens do TR estão integrados numa instituição diferente do círculo escolar e familiar, no qual existem outros grupos, de crianças e de adultos/as, e que assumem outras dinâmicas sociais e culturais. Portanto, requer-se que eles tenham “disposições duráveis e transponíveis que integram todas as experiências passadas” (Bourdieu, 1983, p. 65) para a construção de sua própria identidade dentro do ambiente musical e para a partilha de conhecimentos. De acordo com o trabalho de Wright (2008), o fato de aprender música fora da escola aumenta a vontade dos jovens em aprender música, relata também que na educação não-formal as crianças têm a

oportunidade de escolher seu próprio material musical, tal como acontece no Tocá Rufar, fomentando-se assim o trabalho de grupo e partilha de conhecimentos sobre instrumentos musicais e técnicas provenientes do seu “mundo musical”, isto é, das suas vivências. Deste modo, considera-se que por um lado, os meios e as dinâmicas das aprendizagens artísticas mobilizam um conjunto de princípios e de práticas que valorizam a cooperação e o trabalho coletivo em vez da competição e por outro, a ideia de que a música é um instrumento de inclusão e de socialização.

2.3. Conceito de avaliação e avaliação *pelas* crianças

Nas palavras de Freire (1989) “o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva” (p. 47), isto é, existe uma relação indispensável entre a prática e a avaliação, pois segundo Freire “não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.” (p. 47), ou seja, através da avaliação consegue-se corrigir e melhorar a prática educativa (Ferreira, 2007; Guerra, 1993; Hadji, 1989).

Sendo uma das práticas mais estudadas e por muitas disciplinas, tem sido utilizada “em diferentes contextos, com diversos sentidos e significados, em função das dimensões científico-técnica e sociopolítica em que é concebido e aplicado” (Ferreira, 2007, p. 11). Optando neste estudo por entender a avaliação como um processo de decisão compreensiva contextualizada (Weiss, 1996), como um processo de construção social (Pinto, 2002) orientada para sustentar uma utilização socioeducativa.

Saul (2008) menciona que a “avaliação é, e será sempre, um tema relevante e atual. A sua relevância e atualidade decorrem do fato de que a avaliação faz parte do cotidiano de nossas vidas e é uma exigência intrínseca do trabalho dos educadores/as” (p. 18). Segundo Cosme et al. (2020), a avaliação “acontece como resposta a uma solicitação particular, desempenhando, neste sentido, uma função que lhe é atribuída pela própria encomenda” (p. 23), como neste caso, solicitada pela coordenação do Tocá Rufar, por considerarem que não existe um processo avaliativo no Projeto inclusivo

porque nunca as crianças o avaliaram. Neste sentido, assumindo a perspectiva de Freire (1987), procurou-se o diálogo, ou seja, dar os primeiros passos para uma avaliação inclusiva e coparticipada:

o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação... O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação... ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura (p. 123).

Neste contexto e tendo em conta este estudo “pretende-se interpretar em vez de mensurar e procurar compreender a realidade tal como ela é experienciada pelos sujeitos ou grupos, a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes e hábitos)” (Craveiro, 2007, p. 202). Nesta investigação, as crianças assumem a sua agência no processo de avaliação, tendo como principal objetivo o reconhecimento e a promoção do direito a serem ouvidas e digam o que pensam sobre o Projeto Toca Rufar.

Esta avaliação “não se limita apenas a medir, descrever, ou apontar pontos fortes ou fracos”, é também “usada para orientar e introduzir alterações” (Cosme et al., 2020, p. 25) ao Projeto em si, um dos objetivos da Educação Social e do papel dos/as seus/suas profissionais: o de estimular, promover, procurar caminhos e estratégias condizentes, que visa a uma transformação social, junto destas crianças promovendo espaços-tempo de exercer a participação, ou pelo menos, alguns dos seus modos e processos.

CAPÍTULO 3.
ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO: UMA
PESQUISA COM CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

3.1. Problemática, finalidade e questões orientadoras

Este capítulo tem por objetivo explicitar teoricamente as opções metodológicas que nortearam a investigação – um estudo de caso com 31 crianças do Projeto Tocá Rufar, situado no Seixal, com idades compreendidas entre os 08 e os 17 anos. Nele serão identificados os posicionamentos metodológicos e éticos adotados no decorrer da pesquisa. No entendimento de que as crianças são atores sociais com agência, procurou-se ir ao encontro daquele grupo de crianças durante os ensaios para as conhecer, compreender e recolher informação sobre as conceções que têm sobre o Projeto.

Foi possível saber de acordo com a equipa coordenadora do Tocá Rufar, que as metodologias desenvolvidas promovem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais de crianças. Não obstante, pouco se sabe sobre o que as crianças dizem sobre os seus percursos, disposições e opiniões acerca do Projeto. As crianças estão ausentes e são afónicas quando se trata de avaliar do Projeto. Este foi o desafio colocado à investigação: ouvir as crianças acerca do Projeto.

Considerando que as crianças constituem o único grupo social que não tem o direito formal de se pronunciar sobre as opções que se oferecem à vida e “sem acesso formal à participação política” (Trevisan, 2012, p. 3) nomeadamente pelo facto de não votarem e por não serem reconhecidas como interlocutoras legítimas nos fóruns de participação coletiva, isto porque quando ocorre a participação, esta faz-se, sobretudo nos espaços não-formais. No entanto, mesmo o Tocá Rufar sendo um projeto de educação não-formal, as crianças nunca tinham sido consideradas aquando da avaliação do projeto.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2018), “a melhor forma de se iniciar uma investigação consiste na formulação de perguntas de partida, exprimindo com a maior clareza o que se procura investigar” (p. 6), portanto a partir da problemática apresentada, a investigação desenvolve-se em torno de duas questões orientadoras: (i) Quais as conceções das crianças do Projeto Tocá Rufar sobre os direitos da criança, especialmente os de participação? e, (ii) Como as crianças avaliam o Projeto Tocá Rufar?

Com as questões supracitadas, não se pretende alcançar respostas que possam ser passíveis de generalização. Antes pretende-se contribuir para a discussão em torno dos significados atribuídos pelas crianças ao Projeto onde tocam, procedendo desta forma à sua avaliação.

A equipa do Projeto há muito que considera que a ausência da participação das crianças é uma lacuna no processo avaliativo. Considera-se, assim, que a investigação pode, não só contribuir para colmatar essa lacuna, mas também se configurar como um processo que visa promover os direitos de participação das crianças no interior daquela organização.

3.1.1. Objetivos Gerais

Tendo em consideração a problemática e questões orientadoras antes refletidas, os objetivos gerais propostos a atingir ao longo deste percurso investigativo estão focados na necessidade de saber o seguinte: (i) Caracterizar os percursos e disposições infantis no Projeto Tocá Rufar; e, (ii) identificar e analisar o que as crianças dizem sobre o Projeto Tocá Rufar (avaliação). No primeiro objetivo pretende-se conhecer melhor as expectativas, motivações e perceções dos atores envolvidos (crianças e jovens) sobre o seu percurso no Tocá Rufar e no segundo objetivo visa-se a promoção e a valorização das vozes das crianças sobre um Projeto que integram e onde é necessário e importante fazer uma avaliação.

O percurso metodológico escolhido inicialmente assentava exclusivamente num carácter qualitativo. Não obstante, pela chegada da Covid-19, foi necessário repensar as opções metodológicas, como daremos conta.

3.2. Opções metodológicas e questões éticas numa pesquisa com as crianças

Neste ponto do trabalho, pretende-se apresentar o roteiro metodológico e ético desta investigação, o que permitirá ao leitor compreender as opções metodológicas adotadas, de acordo com os objetivos do estudo.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), “uma investigação é (...) um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (p. 31). “Como referem Ludke e André (1986) e Santos (1999, 2002) investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspetos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos” (citados por Miranda, 2009, p. 33).

3.2.1. Estudo de caso

O modelo de pesquisa utilizado para esta investigação denomina-se por estudo de caso e tem como “finalidade descrever de modo preciso os comportamentos do indivíduo, ou seja, neste procedimento o indivíduo é o centro da atenção da investigadora. Contudo, este método pressupõe que a investigadora selecione e determine previamente o tipo de comportamento que pretende estudar” (Freixo, 2012, p. 120). Segundo Yin (2001), o estudo de caso, permite “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (p. 32), com o objetivo de “melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior” (Elliott, 1991, p. 69). Referindo-se a um estudo de caso, este foi desenvolvido sobre o Tocá Rufar e nas instalações do CEA, na Moita, local onde as crianças realizam os ensaios. O processo só ocorreu até março, pois à seguir foi interrompido por causa do confinamento da Covid-19. Neste sentido, passa-se a descrever as opções metodológicas assumidas até março de 2020. Neste período, iniciou-se a consulta documental que possibilitou a caracterização do Projeto e começou-se a observação (Anexo C), com intuito de recolher informações em contexto. Assistir ao ensaio com adultos/a (famílias) e crianças, possibilitou “a entrada no terreno” e apresentar e informar crianças e adultos/as dos objetivos da investigação.

3.2.2. Recolha de dados: observação e entrevistas focalizadas de grupo

Uma vez que se pretendeu ouvir as crianças, recorreu-se a um conjunto diverso de técnicas, estratégias e recursos metodológicos (cf. Soares & Tomás, 2004), consideradas mais pertinentes a convocar junto das crianças, que daremos conta já de

seguida. A partir da triangulação, uma estratégia de validação da informação, uma vez que torna possível a conjugação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno (Olsen, 2004).

Do ponto de vista de Quivy e Campenhoudt (2018), a **observação** é o único método com recolha de dados que “capta os comportamentos no momento em que eles se produzem a si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 196). Este tipo de observação é um dos meios de excelência de recolha de dados, precisamente por “permitir o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 87), o/a observador/a “vive a situação”, o que gera um conhecimento mais interno da questão que está a estudar (cf. Pardal & Lopes, 2011, p. 72). Esta observação foi feita de forma não intrusiva e respeitando a rotina, as atividades e os sujeitos. No sentido de facilitar o registo das observações realizadas no decorrer desta investigação, optou-se por elaborar notas de campo (ver Anexos C, D e E), baseadas nas referidas observações e interpretações sobre as experiências vividas, registando ideias e estratégias.

A recolha de dados assentou ainda na realização de **dinâmicas de grupo** e de **entrevistas focalizadas de grupo** (Ferreira, 2004)³, de modo a “extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituiriam num novo conhecimento” (cf. Galego & Gomes, 2005, p. 175). As entrevistas foram orientadas por um guião (ver Anexo F).

A utilização deste instrumento metodológico é considerado uma técnica de investigação social, que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha dos pontos de vista e ideias dos participantes e promove a discussão de ideias em grupo (Ferreira, 2004; Morgan, 1996, 1997; Santos, 2017). Decorre através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo/a investigador/a e comporta três componentes essenciais, primeiramente são um método de investigação dirigido à recolha de dados, depois, localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos

³ Ferreira (2004) realça o facto de não haver consenso para a tradução da nomenclatura da metodologia *focus groups*, existindo para tal diversas terminologias, tais como: grupos focais; entrevistas focalizadas; discussões focalizadas; entrevistas de grupo focalizadas; entrevistas focalizadas de grupo; grupos de discussão; grupos de discussão focalizada e painéis de sensibilização.

dados e por fim, reconhece “o papel ativo do/a investigador/a na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados” (cf. Silva et al., 2014, p. 177).

Neste trabalho, as entrevistas focalizadas de grupo foram realizadas pela própria investigadora pela assunção do papel de mediadora e o agente facilitador do grupo durante as duas sessões realizadas com as crianças, quebrando inicialmente o gelo, para depois lançar as perguntas à discussão. Este tipo de formato envolveu um grupo de criança heterogéneo entre os 8 e os 17 anos de idade, que se reuniram por um período de tempo proximamente de 30 minutos, em cada sessão. “Apesar de se procurar a obtenção de respostas, através da discussão ancorada no tema previamente definido no documento, a elaboração do guião de entrevista permitiu uma conversa de forma natural e casual” (Santos, 2017, p. 5).

A fotografia (Kramer, 2002) foi outro dos instrumentos utilizados no decurso da observação participante e das dinâmicas de grupo e foram tiradas pela máquina fotográfica da investigadora para ilustrar o trabalho desenvolvido com as crianças no decorrer das atividades (Ver Figuras 1, 2 e 3). O processo de fotografar iniciou-se mais tarde do que as notas de campo para dar tempo às crianças reconhecerem o papel da investigadora e também possibilitou dar tempo para reconhecê-las um pouco mais.

As atividades foram sempre realizadas em contexto natural (no CEA) e gravadas em áudio, com um telemóvel, após o respetivo consentimento das crianças, do maestro e do monitor. Posteriormente, os registos foram transcritos na íntegra e cruzados com as notas de campo, tal como Mendes (2003) acredita “a transcrição já é uma forma de análise” (p. 14).

Infelizmente, devido à Covid-19, não foi possível continuar a estar com as crianças e a desenvolver o caminho metodológico delineado, pelo que as dinâmicas com as crianças e a observação tiveram de ser suspensas a partir de março de 2020. A Covid-19 veio contaminar o desenvolvimento do trabalho e colocou-nos perante imensos desafios de fazer investigação com crianças, não apenas no que ao desenho da pesquisa diz respeito mas o que fazer quando queríamos a participação das crianças mas não podíamos estar com elas presencialmente. Como recolher dados sobre participação sem participação? Como referiu Ferreira (2020):

apanhados desprevenidos, neste momento há que pensar como reformular as nossas questões de partida, como readaptar as nossas abordagens e hipóteses teóricas, como continuar os nossos caminhos de pesquisa por forma a acolher a inevitável contaminação simbólica e social dos nossos objetos de estudo pelo COVID-19, e integrá-la nos nossos dispositivos de compreensão, explicação e observação do mundo.

3.2.3. “Quando a COVID-19 chegou” e se repensaram os procedimentos metodológicos

De forma a continuar a investigação, reformulamos as opções metodológicas e optou-se por uma abordagem mista. Estava delineado continuar a observação, as dinâmicas de grupo e as entrevistas e, ainda, aplicar presencialmente um inquérito por questionário com mais perguntas abertas do que aquelas que depois foram incluídas na versão final. Estava programado para o dia 14 de março de 2020, aplicar presencialmente um questionário às crianças, mas infelizmente devido ao Plano de Contingência para minimizar o impacto da epidemia de Covid-19, a Direção Geral de Saúde (DGS) decretou a 9 de março de 2020, o confinamento em Portugal. Assim, para poder realizar a recolha de informação do inquérito, optou-se pela sua reformulação (com mais perguntas fechadas) e aplicação do questionário (Ver Anexo I), através das redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp* do TR)⁴. Na verdade, esta pandemia veio trazer alterações e implicações à forma como se faz a investigação com crianças, pelo fato de não ter estado presente com as crianças, implicou um menos à vontade das mesmas para responder ao questionário. As respostas “curtas e grossas” às poucas perguntas abertas são disso um exemplo. Nesta condição tornam-se menos participativas. Esta tensão entre os objetivos e os pressupostos teóricos definidos inicialmente e as condições reais para as ouvir através de um inquérito por questionário foi algo que causou incómodo até

⁴ Reformulou-se o inquérito por questionário, na sua forma, estrutura e modo de aplicação. Optou-se por diminuir o número de perguntas abertas e alterou-se para aplicação online através do *Google Forms*, para que as respostas obtidas fossem direcionadas *online*. A hiperligação: <https://forms.gle/uiRaRDXmY9A4BkqS6>, foi depois enviada para o correio eletrónico do Tocá Rufar (Ver Anexo L) para que este pudesse publicá-lo nas suas redes sociais privadas (*Facebook* e *WhatsApp*).

ao final do estudo. Mais, a aplicação do questionário numa primeira fase, via *Facebook* não funcionou muito bem, uma vez que só se obtiveram 4 respostas em 10 dias e até o aproximar da data de conclusão do preenchimento do questionário, que seria dia 30 de abril, só havia 7 respostas (Ver Anexo F). Procurou-se um outro caminho e optou-se por outra rede social, o *WhatsApp*, sendo esta ferramenta atualmente, a mais comum entre crianças. Este processo demonstrou ser mais eficaz, e verificou-se num período de três semanas, obteve-se um total de 26 respostas num universo de 31 crianças (83,87%). Consideramos que foi um balanço muito positivo, tendo em conta o confinamento.

3.2.4. Recolha de dados: inquérito por questionário

Para se proceder a uma análise mais cuidada e de formar a conseguir ler e interpretar melhor o questionário, optou-se por dividi-lo em duas categorias de análise. A primeira categoria fornece informações sobre as conceções e disposições que os/as participantes têm sobre o Projeto, feitas a partir de nove perguntas (Ver Anexo I). Do mesmo modo, a segunda categoria permite caracterizar a avaliação que as crianças fazem do Projeto Tocá Rufar (Ver Anexo I).

Antes da pandemia da Covid-19 foram aplicados dois pré-testes (Ver Anexos J e K) do questionário antes da sua versão final. Foi pedido a duas crianças que estavam presentes, uma mais velha (16 anos) e uma mais nova (10 anos) que o preenchesse, com o objetivo de aferir a linguagem, a estrutura, o tipo de perguntas, o grau de dificuldade das crianças, ou seja, serviria para esclarecer e/ou reformular se necessário as questões apresentadas. Para Almeida e Pinto (1995), a aplicação do questionário permite às crianças que possam responder no momento o que lhes pareça mais apropriado e que não expõe os sujeitos sob influência do/a questionador/a. Procurou-se que aplicação fosse realizada num ambiente o mais natural, agradável e próximo das crianças (CEA), no sentido de proporcionar um “à vontade” e um momento confortável às duas crianças, a fim de se poder estabelecer a conversa, que teve uma duração de dez a quinze minutos. A escolha do formato das respostas mais adequada foi de questões abertas, onde as principais vantagens permitem às crianças responderem de forma livre, com suas próprias palavras, estimulam a cooperação e permitem avaliar melhor as atitudes para análise das questões estruturadas (Mattar, 1994). Também foi proposto uma

“escala de respostas numéricas em que a criança coloca apenas uma cruz na casa correspondente” (cf. Ghiglione & Matalon, 1993, p. 153) e, uma terceira alternativa indicando apenas sim/não como respostas. No entanto, com as alterações decorrentes da pandemia, não só se alterou a estrutura do questionário (mais perguntas fechadas do que abertas) mas também a sua aplicação (de presencial a distância). Um outro problema a referir tem a ver com o pré-teste. Por norma, a criança que já responde a um pré-teste não deveria voltar a fazê-lo, porque já conhece as perguntas. No entanto, com a alteração de procedimentos, não se consegue perceber se as duas crianças preencheram, ou não, o questionário aplicado *online*. Portanto, do ponto de vista metodológico existiram muitas limitações, tensões e desafios neste tempo de Covid-19. Se em vez do inquérito por questionário tivessem continuado as entrevistas focalizadas de grupo entrevistas, teria sido mais congruente com os pressupostos defendidos e possibilitaria ouvir com mais profundidade as crianças. Como Flick (2002) defende, esta técnica possibilita a “riqueza de dados, o seu baixo custo, a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual” (p. 116).

3.3. Processos de análise dos dados recolhidos

Como defende Amado (2014) a análise dos dados recolhidos é uma dimensão central na investigação. Neste estudo, para a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo e pela análise estatística.

Em relação à primeira, a análise de conteúdo é um dos processos que permite analisar e interpretar os significados os sentidos presentes nos conteúdos dos dados recolhidos, nomeadamente da observação das crianças nos ensaios, das dinâmicas e das entrevistas focalizadas de grupo e das perguntas abertas do inquérito por questionário. Em relação às últimas, a categorização das respostas em perguntas abertas, ou seja, tipo de questão em que a resposta é diferente de “sim” ou “não”, “as perguntas são elaboradas para aumentar os detalhes e a precisão das respostas sem induzir seu conteúdo” (Digiácomo, 2014, p. 5) e desencadeiam “memórias de recordação”, neste caso saber qual é a opinião das crianças sobre a sua participação na avaliação do Projeto Tocá Rufar.

A análise de conteúdo permite “aprender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou, ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados ou retirados de qualquer arquivo (Amado, 2014, p. 348). Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa-se por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 47). A categorização (Quadro 1) permite reunir maior número de informação à custa de uma esquematização (Coutinho, 2013, p. 221).

Em relação à segunda, os dados coletados a partir do inquérito por questionário (perguntas fechadas) foram submetidos à análise estatística, com a ajuda de computador, com o *software SPSS Statistics* versão 24 (Chicago, IL, EUA), que permitiu contabilizar a frequência do número de respostas para cada questão e à obtenção da sua distribuição percentual (%) e pontual, para verificar se os dados possuem alguma significância estatística. Esta análise permite “extrair sentido dos dados”, ou seja, testar hipóteses e comparar os resultados. No entanto, é de referir que a análise foi muito superficial tendo em conta os poucos conhecimentos desta ferramenta pela investigadora.

Quadro 1

Categorização de perguntas relativas ao inquérito por questionário

Categorias	Objetivos	Questões
Caracterização da criança	Caracterização da Criança	1.1. Sexo
		1.2. Idade
		1.3. Que ano de escolaridade frequentas?
	Objetivos	Questões
	Caracterizar o	1.4. Há quanto tempo frequentas o Tocá Rufar?
		1.5. Como conhecestes o Tocá Rufar?
		1.5.1. Por amigos/as que já estavam no Programa
1.5.2. Por indicação de professores/as		

	(s) percurso(s) das crianças do Tocá Rufar	1.5.3. Por incentivo da minha família
		1.5.4. Outras razões
		1.6. Já tinhas tocado algum instrumento antes de participares no Tocá Rufar?
		1.6.1. Se sim, qual e onde tocavas?
		1.7. Que instrumento escolheste?
		1.8. Qual foi a sensação que tiveste, pela primeira vez, que tocaste no Tocá Rufar?
		1.9. Já participaste em concerto do Tocá Rufar?
		1.9.1. Se sim, como te sentiste em participar?
Avaliação das crianças sobre o Tocá Rufar	Objetivos	Questões
	Identificar a perceção sobre as disposições infantis	2.1. Por que razão frequentas o Tocá Rufar?
		2.1.1. Por incentivo da minha família
		2.1.2. Por incentivo dos/as professore/as
		2.1.3. Por vontade própria
		2.1.4. Porque gosto muito do maestro
		2.1.5. Para poder estar numa orquestra
		2.1.6. Porque posso aprender um instrumento musical
		2.1.7. Porque quero seguir uma carreira artística
		2.1.8. Para ocupar os meus tempos livres
		2.1.9. Por outras razões
	2.2. Como avalias a importância que o Tocá Rufar tem na tua vida?	
	2.3. Que impacto tem a música na tua vida?	
	2.4. Completa a seguinte afirmação: “Desde que estou no Tocá Rufar a minha vida:	
	Identificar a perceção sobre o direito à participação	2.5. No Programa Tocá Rufar eu tenho:
2.6. Identifica dois pontos fortes do Tocá Rufar:		
2.7. Identifica dois pontos fracos do Tocá Rufar:		
2.8. Indica três recomendações que gostarias de fazer, de forma a melhorar o Tocá Rufar?		

Nota. Elaboração própria

3.4. Questões éticas vividas e *sofridas* na pesquisa

Quando se fala de ética, fala-se sobre o comportamento humano, a relação e interação entre as pessoas, o discutir dos problemas e procurar o “*bem-estar*” da vida em sociedade. Segundo Habermas (1989), o ser humano age orientado por um sistema de valores, construído socialmente, que lhe indica o que pode ser negociado nas interações, tendo em vista a busca do consenso, fundamental para a ação comunicativa. Sem esse sistema de valores, a comunicação entre os seres humanos fica inviabilizada ou torna-se muito difícil e reveste-se de mais complexidade, tal como aconteceu com a Covid-19. A impossibilidade de comunicar com as crianças para explicar ou esclarecer qualquer dúvida em relação ao questionário por exemplo, foi um dos constrangimentos.

Até há pouco tempo as crianças eram tomadas como objetos de investigação refletindo perspectivas que consideram a criança pela sua negatividade instituinte (Sarmiento, 2012). A mudança epistemológica e metodológica que considera as crianças como sujeitos de investigação acontece com os ‘novos’ estudos da infância (cf. Tisdall & Punch, 2012), na década de 80, sobretudo nos países anglófonos, e com a CDC. A partir desta mudança paradigmática, os métodos na investigação com as crianças carecem de ser repensados de forma a melhor corresponderem às suas características. Efetivamente, nas últimas décadas, as preocupações com as crianças têm ganho especial relevo, essencialmente em resgatar a sua voz e ação. A sociedade contemporânea tem vindo a preconizar um novo paradigma no que diz respeito à investigação com este grupo social, considerando-o não como objetos, mas sim como “sujeitos e participantes da investigação” (cf. Fernandes & Tomás, 2011, p. 2; Fernandes & Trevisan, 2018), enquanto parte integrante da sociedade.

A investigação com crianças, sobretudo na área da Sociologia da Infância tem “exigido aos investigadores formas adequadas de escutar as vozes das crianças, através das suas próprias linguagens e formas de compreender o mundo” (cf. Fernandes & Trevisan, 2018, p. 125). Deste modo, novas considerações éticas e metodológicas acerca do sujeito-criança foram asseguradas para que “a sua participação se torne *audível e visível*” (cf. Fernandes & Trevisan, 2018, p. 125) nas diversas dinâmicas em que estão envolvidas, dando assim cumprimento ao preconizado no artigo 12.º da CDC (ONU,

1989), tais como, entender a criança na sua dimensão individual e coletiva, ter em conta o consentimento informado para participar na investigação, “o direito à explicitação da pesquisa, o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, o direito de não-participação” (cf. Francischini & Fernandes, 2016, p. 62) e existir processos dialógicos entre crianças e adultos. Para tal, como garante Pereira (2017) será necessário “envolver o mais possível as crianças, tentando assegurar uma partilha de poderes e saberes ao longo da investigação, tendo em conta o que é importante para a criança e o seu ponto de vista” (p. 101), diminuindo as relações de poder com os adultos (cf. Francischini & Fernandes, 2016).

Com uma relação, que se pretendeu coparticipada (investigadora e crianças) e equilibrada na investigação, a proximidade das crianças envolvidas na pesquisa foi facilitada, minimizando as relações de poder existentes entre a investigadora e as crianças participantes neste estudo (cf. Francischini & Fernandes, 2016). Como atores sociais ativos, as crianças são dotadas de voz e como tal deram a conhecer as suas ideias e opiniões e, neste sentido procurou-se desenvolver uma pesquisa em que as crianças tivessem voz própria no que diz respeito ao Projeto Tocá Rufar:

Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências, consultá-las a respeito das questões que afetam seu dia a dia, na família, na escola e nos demais contextos de socialização, possibilita, ao pesquisador, e àqueles implicados em programas de intervenção junto a essa população, ter acesso a um universo de significações próprio, o qual pode subsidiar, inclusive, as propostas de intervenção a elas dirigidas. O reconhecimento dessa voz estende-se, ainda, à possibilidade de participação, como cidadãos, em tomadas de decisão de aspetos que lhe dizem respeito (cf. Francischini & Fernandes, 2016, p. 68).

Nesta continuidade e em relação ao que já foi enunciado anteriormente, desde o início teve-se em conta alguns princípios, começando pelo consentimento informado, manifestando-se através da autorização que os encarregados de educação/pais tiveram de preencher e assinar (ver Anexo A), assim como o termo de autorização para o uso de imagem (ver Anexo B), uma vez que se trata de menores de idade, bem como a relação que a investigadora deste projeto tentou sempre implementar com todos/as os/as

participantes (crianças e jovens), por “atitudes de sensibilidade relacional e de profissionalismo, em consonância com os princípios fundamentais da relação pedagógica, de responsabilidade, respeito mútuo, integridade e competência” (SPCE, 2014, p. 13).

A Educação Social requer uma formação ética e deontológica, que determina o perfil profissional dos/as educadores/as sociais (cf. Veiga & Correia, 2009). “O exercício das suas funções supõe, sem dúvida, a existência de um conjunto de valores e princípios éticos que constituem uma referência para a própria identidade do educador social, auxiliando-o nas tomadas de decisão profissional nos contextos de intervenção” (cf. Azevedo & Correia, 2013, p. 4).

Para Tomás (2011), estas questões éticas e deontológicas adquirem um papel determinante na investigação, contribuindo para a “teorização social sobre a infância” (p. 160), ressaltando-se que a atitude do/a investigador/a “seja pautada por um equilíbrio entre respeito, autonomia e proteção, onde a ética de investigação com as crianças seja fundamentalmente informada pela conceção das crianças como um grupo social com direitos” (Soares, 2006, p. 31). Segundo Nóvoa (2015, citado por Henriques, 2018), a deontologia é o alicerce que permite que a investigação contribua para “equilibrar os valores da verdade, da justiça e da beleza” (p. 49), sendo que as funções do/a educador/a social são as de desenvolver um trabalho de proximidade com e para indivíduos e, neste contexto a definição de ética profissional, que Banks (2008) propõe, é um conjunto de normas, princípios ou regras de comportamento ou qualidade de carácter de pessoas que fazem parte de um determinado grupo de trabalho. Sendo o/a Educador/a Social, por excelência o “profissional da relação, trabalhando em territórios de contacto e proximidade, ajudando a esboçar uma proximidade humana, feita de laços humanos e comunitários” (Azevedo & Correia, 2013, p. 9), é por demais evidente a importância das questões éticas e deontológicas no exercício das suas funções e na relação que estabelece com os participantes da investigação, pois traduz-se no respeito pela autonomia e liberdade de cada um. Todo este processo de investigação pressupõe um código deontológico que orienta o trabalho do Educado/a Social e para tal, em Portugal, a Associação Profissional “Conselho Nacional de Educação Social” elaborou para a profissão de Educador Social um código deontológico, aprovado em 17 de

Novembro de 2001 onde se prevêm os direitos e os deveres do Educador Social (Cardoso, s.d., p. 10). Neste trabalho, com base no sigilo profissional do Educador Social (APTSES, 2014, art.º 25.º, 26.º e 27.º), as crianças foram devidamente informadas do teor do projeto e da sua finalidade, dando o seu consentimento sobre várias questões: “Confidencialidade/privacidade; Acesso a toda a informação necessária à participação, ao longo do projeto; A desistirem de participar, em qualquer altura, se assim o entenderem; Benefícios e respeito pela integridade.” (SPCE, 2014, pp. 7-10)

3.4.1. Negociando a entrada no projeto com os/as adultos/as

O ponto de partida para a investigação teve origem numa proposta apresentada pela Professora Catarina Tomás. A coordenação do Tocá Rufar contactou-a no sentido de lhe apresentar uma proposta: “gostaríamos que as crianças avaliassem o Projeto”. Tratava-se do Tocá Rufar, um projeto de formação artística e cultural no Seixal que nunca tinha sido avaliado pelas crianças. Da proposta, que envolveria crianças e música, a proposta chegou à turma do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária. Aceitei o desafio. A entrada no terreno foi fácil e fui *muito bem recebida*. A primeira reunião realizou-se em setembro de 2019, na sede do Tocá Rufar, no Seixal, onde estiveram presentes a técnica, o diretor e fundador do Projeto e eu, de modo a entender a viabilidade e exequibilidade do projeto, a formalização dos procedimentos, a apresentação do desenho da investigação e como seriam realizadas as dinâmicas das sessões com o grupo de crianças. Durante as conversas pude constatar a receptividade da coordenação do Projeto à proposta de investigação.

Na segunda reunião, ficou combinado entre mim e a técnica, um encontro para o dia 12 de outubro de 2019 no CEA, na Moita, a fim de conhecer o grupo de crianças e o local onde se realizam os ensaios. Nesse dia, também me foi entregue, pelo diretor do TR, uma lista com os nomes e idades das crianças (os “*rufinas*”) que inicialmente participariam do Projeto. A faixa etária do grupo de crianças era compreendida entre os 8 e os 17 anos de idade.

Como concordado na data prevista, dirigi-me às instalações do Tocá Rufar e assisti ao ensaio e observei o que aconteceu (ver Anexo C). Nesta sessão, estavam presentes os rufinas, os pais/encarregados de educação, a técnica, o maestro e o monitor.

No fim do ensaio, ficaram agendadas as futuras sessões para realizar com as crianças. A primeira ocorreu no dia 30 de novembro de 2019 (ver Anexo D), com o objetivo de dar início ao estudo e ainda planejar as sessões futuras com o grupo de crianças. Para este dia, também ficou combinado o primeiro contato da investigadora com as crianças e apresentação do projeto, bem como o início da primeira dinâmica/atividade sobre os direitos da criança que teve uma duração de 25 minutos.

A segunda sessão estava programada para o dia 11 de janeiro de 2020, no entanto após várias tentativas de contatos (correio eletrônico e telefone) e impossibilidade por parte do Tocá Rufar em me receber, a sessão realizou-se no dia 29 de fevereiro de 2020, com a atividade sobre o direito à participação (ver Anexo E) e para o efeito foram-nos cedidos, a mim e às crianças, cerca de trinta e cinco minutos.

Infelizmente só houve duas sessões, pois devido à pandemia da Covid-19, a aplicação do questionário de forma presencial, que tinha sido combinada com o monitor para o dia 14 de março de 2020, não aconteceu, como foi explicado anteriormente (ver Anexo F).

3.4.2. Negociando a entrada no projeto com as crianças e jovens

A entrada no terreno com as crianças foi realizada antes da pandemia da Covid-19 e foi negociada da seguinte forma: primeiro, fui apresentada pelo maestro ao grupo, depois apresentei e expliquei às crianças o tema do Projeto e como estava a pensar levar a cabo a investigação. Foi solicitada a todas as crianças a sua vontade, ou não, de participar no estudo, salvaguardando a sua liberdade e sua vontade de participação na investigação (consentimento informado) (Soares, 2006). As crianças não só concordaram como aderiram ao projeto com *vontade, disponibilidade e motivação*, de acordo com o que disseram e fizeram. A investigação ética situada cria a necessidade de obter o consentimento informado das crianças e pais/encarregados de educação, de modo a garantir o princípio ético fundamental de que “elas possam compreender o que é a investigação; (...) que a sua participação é voluntária e que têm toda a liberdade para recusar participar em tal processo, ou então desistir a qualquer momento; (...) finalmente, discutir com as crianças quais as técnicas de pesquisa que ela considera

mais adequadas, ou com aquelas que se sente mais confortável” (Soares, 2006, p. 34-35), como se pode constatar no seguinte excerto de uma das observações:

Depois de estarem todos bem instalados, iniciei a sessão, apresentando-me como sendo educadora de infância e aluna de mestrado, na ESELx. Informei-os de que tinha sido proposto a minha professora, através da técnica A., fazer um projeto em que o Tocá Rufar gostaria de saber se o método que estão a utilizar seria o mais adequado/eficaz e que o objetivo passaria por serem elas, as crianças a avaliarem o próprio Projeto do Tocá Rufar. Para tal, expliquei-lhes que elas tinham direitos e que um desse direitos é o Direito à Participação, ou seja, ter direito à voz, isto é dar a sua opinião, dizerem o que acham.

Para poder iniciar a atividade, perguntei se queriam participar e se podia gravar a sessão, para a transcrição ser a mais fidedigna possível.

As crianças concordaram. Um responderam que sim em voz alta e outras apenas com o sinal de cabeça, de forma afirmativa (Ver Anexo D).

Nesta investigação com crianças e, do ponto de vista ético e deontológico, os direitos à privacidade, à segurança, à proteção, à confidencialidade dos dados pessoais e ao anonimato foram sempre respeitados, porque a consciência ética é fundamental na praxis profissional dos/as educadores/as sociais (cf. Azevedo & Correia, 2013). Considerou-se que todos/as aquelas que se encontraram envolvidos/as na investigação tiveram o direito a serem informados sobre o que tratava a investigação e optaram em querer participar ou não. De referir, também que qualquer que seja a sua perspectiva de análise, a investigadora colocou-se sempre face aos participantes e fê-lo com as suas opções éticas pessoais e com as circunstâncias que a problemática em estudo e a metodologia pela qual optou lhe colocaram, sem deixar de atender aos direitos dos intervenientes, nem às suas responsabilidades como trabalhador/a do saber educacional (cf. Tomás & Portugal, 2015).

Quanto à sua aplicação (Ver Anexo I) procedeu-se numa primeira fase a elaboração das respetivas autorizações (Ver Anexos A e B), ou seja, o consentimento informado das crianças e dos seus pais/encarregados de educação e do uso de imagem das crianças para se desenvolver esta investigação.

As crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma, devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da mesma, já que a pessoa concorda em tomar parte com base no conhecimento sobre o objeto de estudo (cf. Bulmer, 1982, Marchall & Batten, 2003, citados por Tomás, 2011, p. 164).

Uma outra dificuldade de ordem ética ocorreu quando deixei de estar com as crianças e não ter feito a devolução dos resultados. Considero que é muito constrangedor a falta de retorno às crianças, sobretudo após as suas contribuições no inquérito por questionário. No entanto, com toda a situação de confinamento e/ou dificuldades de acesso às crianças, acordou-se com a coordenação do TR o envio por correio eletrónico de uma apresentação (*PowerPoint*) com os resultados obtidos, a fim de serem transmitidos às crianças e jovens.

CAPÍTULO 4.
O CONTEXTO DA PESQUISA.
O PROJETO TOCÁ RUFAR

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo pretende situar o contexto e os sujeitos da pesquisa. Num primeiro momento será apresentada a história do Projeto Tocá Rufar e num segundo momento a caracterização do Projeto Tocá Rufar, com os seus objetivos, organização e dinâmicas, recorrendo a consulta de documentos existentes, ao portal do projeto, artigos em revistas e ao Livro 1. *O Método Tocá Rufar - 1º Ciclo do Ensino Básico*, que serviram como base das fontes documentais de recolha de informação para proceder à sua caracterização. Por último, a caracterização dos atores envolvidos (crianças e adultos/as) nesta pesquisa.

4.1. História do Projeto Tocá Rufar

O Tocá Rufar surgiu em 1996, no âmbito de um convite dirigido a Rui Júnior, fundador e diretor deste projeto, para a criação de um evento no âmbito da Programação Prioritária Nacional da Expo'98. O instrumento escolhido foi o Bombo, um instrumento de percussão tradicional português e, na altura, foram mobilizados 800 tocadores oriundos das escolas públicas do Seixal, de Lisboa e Loures que, durante dois anos, trabalharam para a construção do espetáculo. Uma vez realizada a performance na Expo'98, o projeto Tocá Rufar permaneceu vivo e sediou-se no espaço TamborQFala, no Seixal, constituindo-se como associação – Associação dos Amigos do Tocá Rufar (ADAT), a 28 de maio de 1999, escola de música onde se aprende percussão tradicional portuguesa em grupo, designadamente, os instrumentos de bombo, caixa-de-rufo e timbalão. Desde desta data, a ADAT passou a responder por uma orquestra de percussão tradicional portuguesa e pelo desenvolvimento de oficinas de percussão em todo o país e no estrangeiro atraindo crianças, jovens e adultos, realizando parcerias com diversas instituições públicas e privadas, continuando até hoje sob a direção artística do maestro Rui Júnior (TR, 2019).

Afirmou-se como um projeto sem fins lucrativos e de valor educativo, tendo-lhe sido atribuído pelo Ministério da Cultura o Estatuto de Projeto de Interesse Cultural, representou Lisboa no encontro das Cidades Educadoras em 1999 e foi galardoado com o prémio de Qualidade pelo Programa Educativo Nacional em 2001. Em março de 2006, representou Portugal na Conferência Mundial de Educação Artística, realizada no

Centro Cultural de Belém. Integrou o Projeto Reinserção pela Arte, projeto piloto de natureza experimental, promovido pela Gulbenkian em colaboração com a Direcção-Geral de Reinserção Social, entre 2006 e 2008. Em outubro de 2009, a Rádio Clube de Leiria dedicou-lhe o Prémio Educação pela Arte da Cultura e Bombo Portuguesa, na presença do então Ministro da Cultura (Ver Anexo M) (TR, 2019).

Mais de 80% das atuações da Orquestra são oferecidas a promotores de eventos que não têm capacidade financeira para custear o valor real de contratação, sempre que se julgue que os princípios e causas inerentes são justos e de mérito. Para fazer face a estas ações, sem prejuízo para a sustentabilidade do projeto, o TR cobra um valor exigente a quem pode pagar e, indiretamente, reivindica aos mais ricos um papel social educativo e cultural que muitas vezes estes se recusam a assumir (Ver Anexo N) (TR, 2019).

No dia 1 de março de 2011 (TR, 2019), o TamborQFala, sede do TR, ardeu provocando a destruição completa das instalações, palco, perda de todo o espólio, grande parte do arquivo histórico e quase a totalidade dos instrumentos e figurinos do Projeto. Na sequência do incêndio da sede, o TR perdeu um espaço de formação e um dos palcos, o TamborQFala. Uma sala de espetáculos com um palco aberto para divulgação de projetos de qualidade e inovação em Portugal, que abriu as suas portas aos nomes mais conceituados da música nacional, dando a oportunidade às crianças e jovens de crescerem musicalmente, trocando experiências e tendo acesso a encontros que, de outra forma, não teriam. Este palco servia também para os ensaios da Orquestra, tendo condições excecionais para a sua formação e apresentações públicas, podendo afirmar que o TamborQFala foi fundamental para a qualidade técnica e maturidade musical dos tocadores Tocá Rufar, criando dinâmicas que geraram aprendizagens e reforçam a sua cultura musical. Neste contexto, o TR lançou uma campanha de angariação de fundos para a reconstrução da sede do TR, esta estratégia de angariação de fundos concentrara-se em esforços institucionais e voluntários que terá um forte apoio da sociedade e instituições que reconhecem no Projeto Tocá Rufar e o enorme valor e potencial que o caracteriza. Recuperando assim um espaço de ensino, para ensaios e espetáculos, o que vai reforçar a aprendizagem criando dinâmicas exigentes entre tocadores e artistas de outros âmbitos, sendo por isso palco de oportunidades de

formação e consolidação da cultura musical dos tocadores. A sua reconstrução reveste-se assim de uma importância vital no reforço de uma missão sociocultural que promove, antes de mais, o desenvolvimento pessoal e social das crianças, jovens e adultos que envolve. A inauguração da construção da nova sede está prevista para 23 de abril de 2021. Até lá e atualmente, os ensaios do TR realizam-se no CEA, em Vale de Amoreira, na Moita, todos os sábados das 14h30 às 17h30, salvo dias em que haja convites para participar em espetáculos no exterior (TR, 2019).

Desde 2019, que o TR é membro da Rede de Associação e Clubes para a Unesco, reflexo da sua vertente de investigação, que resultou na realização de cinco congressos nacionais e na candidatura, recentemente submetida à Direção Geral do Património Cultural (DGPC) pela associação, da “Construção e Práticas Coletivas dos Bombos em Portugal” à Lista Representativa do Património Cultural Imaterial da Humanidade (UNESCO – Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial – Convenção 2003). Este projeto congrega mais de 350 grupos de percussão tradicional portuguesa em sete países (TR, 2019).

4.2. Caracterização do Projeto Tocá Rufar

A caracterização do Projeto Tocá Rufar é elaborada a partir da consulta de documentos e através do portal do Tocá Rufar (TR, 2019).

Objetivo Geral	Projeto modelo de formação artística e cultural ⁵ para a afirmação e promoção da percussão tradicional portuguesa, onde se aprende música tradicional tocando bombo, caixa-de-rufo e timbalão.
Destinatários	À partir dos 6 anos de idade com ou sem conhecimentos prévios de música, onde podem evoluir em função dos seus

⁵ Para saber mais sobre o Projeto ver <https://www.tocarufar.com/pt/Escola-Toca-Rufar/Toca-Rufar-nas-Escolas/Objectivos>

	objetivos pessoais, capacidade de trabalho e talento.
Missão do TR	Promover o instrumento bombo a ícone da identidade e cultura portuguesas atuais e desenvolver a sua prática, no âmbito de orquestras de percussão tradicional portuguesa contemporâneas.

Composição do TR	Composto por uma turma única, os tocadores do TR reúnem e aproximam indivíduos díspares cujos contextos sociais normalmente não se cruzam nem se conhecem mas que, enquanto percussionistas adquirem uma posição de equidade. Partilham um espaço de encontro entre gerações, culturas, experiências de vida, carreiras escolares e académicas, faixas sociais, identidades, onde todos são entendidos e considerados unicamente pela sua entrega, amizade e mérito.
-------------------------	--

Ensaios	Ocorrem todos os sábados, à partir das 14h30 no CEA, na Moita.
----------------	--

Principais Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Prática instrumental do bombo; • Realização de espetáculos; • Desenvolvimento de projetos artísticos para apresentação pública em que os intérpretes são as próprias crianças. <p>As sessões de ensaios gratuitas contam sempre com dois profissionais de música, um maestro e um monitor que estão sempre com as crianças.</p>
------------------------------	---

<p>Oficinas de Percussão Tocá Rufar (OPTR)</p>	<p>Têm como principal objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar; ✓ Estimular; ✓ Desenvolver o gosto pela música; ✓ Estimular em cada jovem o saber-ser, o saber-fazer e o saber-saber, de uma forma criativa e pedagógica. <p>Trabalhando sempre em grupo, o participante aprende através da música e das percussões e transpõe para outros momentos do seu quotidiano.</p>
<p>Formação nas escolas</p>	<p>A OTR implementou formações da percussão tradicional portuguesa em escolas, integradas ao ensino formal, fazendo parte do currículo da Área de Expressões. Ocorrem em escolas da rede pública para alunos do 3º e 4º anos do 1º ciclo nos Municípios do Seixal e da Moita, como complemento ao Programa Nacional de Ensino, atualmente são cerca de 500 alunos.</p>
<p>Método de ensino</p>	<p>O método de ensino utilizado baseia-se na teoria da aprendizagem defendida por Edwin Gordon, influente investigador americano, autor, editor e professor no campo da educação musical, onde deu grandes contribuições para o estudo das aptidões musicais.</p>
<p>Outras formações no âmbito da formação</p>	<p>Outras iniciativas no âmbito da formação, como por exemplo, o Saber de Cor, uma ferramenta de aprendizagem online gratuita que dá acesso a aulas de percussão tradicional portuguesa. Esta é uma ferramenta livre que disponibiliza aulas, onde se ensina a técnica básica dos instrumentos</p>

	bombo, caixa-de-rufo e timbalão e os temas da Orquestra Tocá Rufar (OTR).
Apoios e patrocínios (TR, 2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Governo de Portugal; • Direção Geral das Artes (DG Artes); • Câmara do Seixal; • Câmara da Moita; • Nucase Grupo; • Associação para a Promoção das Artes na Comunidade (APAC).

4.2.1. Objetivos, organização e dinâmicas

O método do TR (TR, 2019) tem como principal objetivo criar, desenvolver e estimular nas crianças e jovens o gosto pela música através da prática instrumental regular, pelo meio de jogos e atividades ao ar livre. Como já foi referenciado mais acima, os instrumentos tradicionais portugueses utilizados no TR são principalmente os bombos, adufes, caixas de rufo e timbalões (Ver Anexo O).

As sessões de formação dos “*rufinas*” realizam-se da seguinte maneira (Livro do TR, 2009):

1. 1.º CONTATO

- a. Ver a orquestra tocar;
- b. Ouvir falar e identificar-se com o projeto;
- c. Ser convidado ou aliciado por um amigo.

2. EXPERIMENTAÇÃO

- a. Queres experimentar;
- b. Querer perceber.

3. INSCRIÇÃO

- a. Decidir inscrever-se no projeto (atribuição de um n.º de sócio)

- b.** Decidir participar;
- c.** Decidir ajudar;
- d.** Decidir aprender.

1.º ENSAIO

4. APRESENTAÇÃO

- a.** Apresentação à orquestra (mencionar o nome, idade, nacionalidade, zona de residência e n.º de rufina);
- b.** Atribuição de tutela (guias);
- c.** Participação nos ensaios na orquestra de iniciados.

5. AÇÕES DA TUTELA INICIAL

- a.** A cada novo rufina, ser-lhe-ão atribuídos dois tutores que trabalharão com ele. Em diversos sentidos, num prazo de 3 a 6 meses.
- b.** Após esse prazo, os tutores serão substituídos por outros mais avançados;
- c.** Os tutores iniciais são dois elementos da orquestra com o mínimo de um ano de inscrição, participação ativa, aptidões pedagógicas e conhecimentos práticos dos projetos Tocá Rufar. Terão como objetivos:

Sessão 1 – Fazer uma visita guiada no intervalo do 1.º ensaio – explicação resumida do projeto;

Sessão 2 – Conviver com os outros rufinas.

2.º E 3.º ENSAIOS

Sessão 3 – Acompanhar o tutelado e tirar a foto para o seu cartão;

Sessão 4 – Mostrar fotos do historial.

4.º ENSAIO

Sessão 7 – Frequentar uma aula prática de construção de um instrumento (reparar um instrumento danificado).

APÓS 3 A 6 MESES

Sessão 8 – Levar o seu tutelado a participar num ensaio com a orquestra;

Sessão 9 – Incentivar e ajudar o seu tutelado a aperfeiçoar a sua técnica;

Sessão 10 – Organizar a ida do seu tutelado a uma atuação da orquestra, para observar.

APÓS UM ANO

Sessão 11 – Preparar o tutelado para a sua primeira atuação/apresentação à orquestra;

Sessão 12 – Apresentar relatório de avaliação do tutelado e passagem do testemunho para tutela superior.

6. PRIMEIRA ATUAÇÃO/APRESENTAÇÃO

Após 3 meses de ensaios, o rufina iniciado fará a sua primeira atuação/apresentação, com o seu grupo de trabalho para a orquestra.

7. INÍCIO DOS ENSAIOS

O rufina é convidado a integrar a orquestra

8. PARTICIPAÇÃO NUMA ATUAÇÃO PÚBLICA

Após aprendizagem de pelo menos dois temas completos e respetivas coreografias, o rufina fará a sua primeira atuação pública.

9. TORNAR-SE TUTOR

Ao fim de um período de 1 ano de participação ativa no TR, o rufina deve passar a tutor de outros recém-chegados.

10. TORNAR-SE EXCELENTE EXECUTANTE

- a. Com a ajuda dos seus tutores, o Rufina ensaiará no sentido de aperfeiçoar a sua técnica;
- b. O objetivo do Rufina será saber executar todos os temas nos três tipos de instrumentos – caixa de rufo, bombo e timbalão.

11. OPTAR POR UMA ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- a. Monitor;
- b. Maestro.

4.3. Caracterização dos atores

4.3.1. Os/as adultos/as

A coordenação do Tocá Rufar é constituída por Rui Júnior, fundador, diretor e maestro do projeto que se iniciou em 1996, após receber um convite para conceber um projeto modelo de formação artística e cultural para a afirmação e promoção da percussão tradicional portuguesa e com o propósito de realizar um espetáculo para a Expo 98 (exposição mundial que aconteceu em Lisboa). Do mesmo modo, Flávio Daniel Santos, coordenador e monitor, integrou o projeto também em 1996, quando o diretor do Tocá Rufar visitou a escola que frequentava para angariar alunos para o início do projeto. Como não existia nada semelhante na zona e como o projeto estava a iniciar, a vontade de fazer parte deste projeto foi sempre muito grande. Igualmente, Catarina Alves, monitora, entrou no projeto em 2011, com 9 anos de idade, após o Tocá Rufar ter feito uma ação de *teambuilding* (formação sob a dinâmica de oficinas de percussão tradicional portuguesa) na empresa onde sua mãe trabalhava, tendo sido posteriormente sugerido pela mesma a integração da filha no projeto. Por último, Alice Amâncio iniciou as suas funções no projeto em 2017, com o cargo de relações institucionais, após convite do diretor do Tocá Rufar (tendo cessado em 2019), a pessoa que solicitou a avaliação do Projeto pelas crianças à professora Catarina Tomás.

Nesta equipa, o único que estudou e tem formação musical é o fundador, quanto aos monitores, estes têm formação através do conhecimento passado pelo maestro e pelas experiências vividas como membros da orquestra.

4.3.2. As crianças

A caracterização do grupo (Tabela 1) é elaborada tendo por base a triangulação entre os documentos recebidos da coordenação do Projeto, os dados do inquérito por questionário e a observação das crianças durante as sessões e os ensaios, de outubro a fevereiro de 2020.

Tabela 1

Distribuição das crianças por ano escolar e sexo

Ano de escolaridade frequentado	n (%)	Sexo	
		Feminino	Masculino
2.º CEB	2 (7,7)	3,8%	3,8%
3.º CEB	20 (76,9)	53,8%	23,1%
Secundário	4 (15,4)	11,5%	3,8%
Total	26 (100)	69,2%	30,8%

Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às crianças do TR, 2020.

O grupo é constituído por 31 crianças (N)⁶, das quais 26 (n)⁷ responderam ao questionário online. Na sua maioria foram do sexo feminino (69,2%), em relação ao do sexo masculino (30,8%), com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos e uma idade média de 13,1 ($\pm 2,1$) anos. Ao falar de ‘rufinas’, estamos a caracterizar um grupo de crianças conforme o Quadro 2:

⁶ N - Significa o universo de participantes.

⁷ n - Significa as respostas obtidas por parte das crianças ao inquérito.

Quadro 2*Caraterização e percurso das crianças na OTR*

N-º	SEXO	IDADE	Percurso dos 'rufinas'
01	M	13	Outros
02	F	10	Por incentivo da família
03	F	13	Oficinas realizadas na escola
04	F	13	Outros
05	M	11	Oficinas realizadas na escola
06	M	12	Oficinas realizadas na escola
07	F	11	Oficinas realizadas na escola
08	F	15	Oficinas realizadas na escola
09	F	14	Oficinas realizadas na escola
10	F	13	Oficinas realizadas na escola
11	M	12	Por incentivo de amigos
12	F	17	Oficinas realizadas na escola
13	F	11	Por incentivo de amigos
14	M	13	Oficinas realizadas na escola
15	F	17	Oficinas realizadas na escola
16	M	11	Por incentivo da família
17	F	12	Outros
18	F	11	Outros
19	F	13	Outros
20	F	14	Por incentivo de amigos
21	F	10	Por incentivo da família
22	F	14	Por incentivo de amigos
23	M	11	Oficinas realizadas na escola
24	F	17	Oficinas realizadas na escola
25	F	17	Oficinas realizadas na escola
26	F	14	Por incentivo de amigos
27	M	08	Por incentivo da família
28	F	06	Por incentivo da família
29	M	11	Por incentivo da família
30	M	12	Oficinas realizadas na escola
31	F	06	Por incentivo da família

Nota. Fonte: Tocá Rufar, 2020

Neste ponto, a opção por resguardar o anonimato das crianças, optou-se por omitir os seus nomes e passar a designá-las com F para feminino e com M para masculino. Pela análise dos dados apresentados, pode-se verificar que se trata de um grupo de 31 crianças, 10 do sexo masculino e 21 do sexo feminino, com idades

compreendidas entre os 6 e os 17 anos de idade, no entanto, para a realização das atividades só participaram crianças à partir dos 8 anos até aos 17 anos de idade (por ser a idade máxima da criança que participa e toca no Tocá Rufar). O facto de ser um grupo heterogéneo, tendo em conta as diversas idades existentes, permitiu que a interação e interajuda entre elas fosse mais facilitadora, por exemplo quando uma criança não percebe a pergunta, há outra a ajudar a integrar-se no assunto, explicando-lhe de maneira mais simples ou adequada.

No que diz respeito ao percurso do grupo na Orquestra e de acordo com a informação recolhida junto do Tocá Rufar e dos inquéritos por questionário, algumas crianças iniciaram as aulas de percussão nas oficinas das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e continuaram fora da instituição escolar, indo para o CEA e, outras começaram por iniciativa própria e/ou familiar.

A Tabela 2, mostra que na sua maioria (53,8%) as crianças já participam no Tocá Rufar há pelo menos 2 anos, 34,6% participam há pelo menos 5 anos, apenas duas crianças (7,70%) há menos de 1 ano e só uma criança (3,80%) que participa há mais de 7 anos, dados que refletem uma recente expansão do projeto, iniciado em 1996. A principal razão que as crianças indicaram para frequentar o Tocá Rufar (pergunta 1.5.) foi sobretudo por indicação de professores/a (13), depois por influência de amigos que praticam essa mesma atividade (5), por outras razões que não mencionaram (5) e por último surge com menos peso o incentivo da família (3).

Tabela 2

Tempo que as crianças tocam no Tocá Rufar

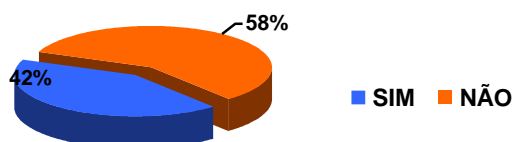
Idade	N	%
<1 ano	2	7,7%
1-3 anos	14	53,8%
4-6 anos	9	34,6%
>7 anos	1	3,8%
Total	26	100%

Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às crianças do Tocá Rufar, 2020.

Observa-se, no Gráfico 1, que mais de metade das crianças (57,7%) ainda não tinha tocado qualquer instrumento, antes de participarem na OTR, em contraste com 10 crianças que já tinham tocado (42,3%), das quais 2 já tinham tocado piano; 4 flauta na escola; 1 clarinete no conservatório; 1 cavaquinho e 2 outras, bombo na escola. Quanto ao instrumento escolhido pelas crianças (pergunta 1.7.), para tocar no TR, estas optaram na sua maioria pelo bombo (38,5%), em segundo pela caixa (30,8%), a seguir pelo bombo e caixa (15,4%), depois pelo timbalão (7,7%) e por último pela caixa, bombo e timbalão (3,8%).

Gráfico 1

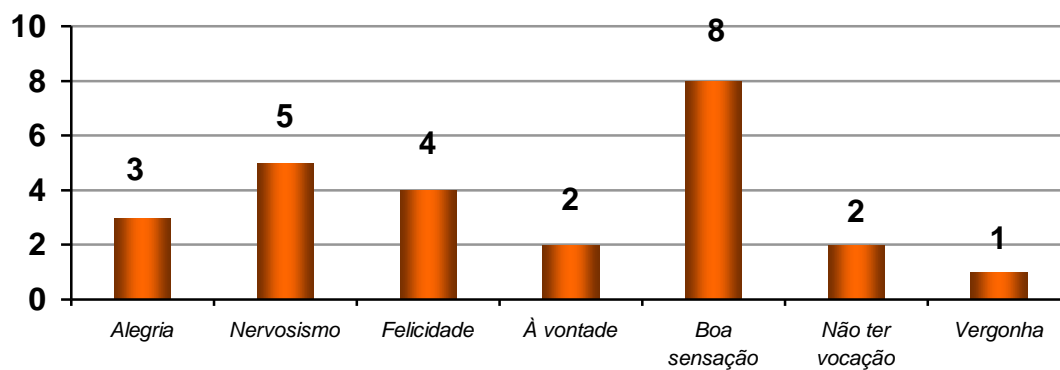
Caracterização das crianças em função de ter ou não tocado algum instrumento antes do Tocá Rufar?



Em relação à sensação que tiveram a primeira vez que tocaram no Tocá Rufar, conforme podemos observa no Gráfico 2, as crianças responderam globalmente de forma positiva ao adjetivarem os seus sentimentos e emoções da seguinte forma: sentiram *alegria* (3) pelo fato de entrar numa nova experiência e de poder exprimir-se num espaço onde se sentiam bem. Também mencionaram sentimentos de *nervosismo* (5), de felicidade (4) porque adoraram a *sensação de liberdade*, bem como sentiram-se ‘*muito à vontade*’ (2), como se já tivessem tocado antes. Experienciaram igualmente uma boa sensação (8), isto é, uma sensação de *liberdade*, porém há quem tivesse como primeira sensação, a de não ter sido feita para aquilo, mas que depois viram que sim (2). Por fim, houve só uma criança (1) diz ter sentido *vergonha* por ter tocado a primeira vez no Tocá Rufar.

Gráfico 2

Sensações das crianças quando tocaram pela 1.ª vez no Tocá Rufar



A análise dos dados apresentados nesta seção do trabalho faz-se necessária, porque possibilita caracterizar a diversidade sociocultural das crianças e captar algumas dimensões dos seus trajetos no que às práticas instrumentais diz respeito.

CAPÍTULO 5.

O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE O
PROJETO TOCÁ RUFAR? A AVALIAÇÃO COMO
DIREITO

| | " | | " |

Neste capítulo, a partir dos dados recolhidos, procura-se mapear o que as crianças sabem e dizem sobre os seus direitos e o que pensam sobre o Projeto Tocá Rufar. Para tal, num primeiro momento, a partir da observação, das dinâmicas de grupo e entrevistas focalizadas de grupo, procura-se uma perspetiva das crianças, na “qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação” (cf. Pawlowski, Andersen, Troelsen, & Schipperijn, 2016, citados por Mónico et al., 2017, p. 724), conseguindo desta forma obter informação relevante para a investigação em causa, captando de forma “não intrusiva” (cf. Mónico et al., 2017, p. 726) os comportamentos, atitudes e sentimentos do grupo. A técnica da observação tem a “possibilidade de vir a clarificar aspetos observados e anotados em posterior entrevista e em observações mais focalizadas, constitui um ganho excecional face a outras técnicas de investigação.” (cf. Correia, 2009, citado por Mónico et al., 2017, p. 727). Num segundo momento, os dados focalizam-se na avaliação do Projeto Tocá Rufar.

5.1. *Participar é fazer atividades. As conceções das crianças sobre o direito de participação*

A primeira sessão realizou-se no dia 30 de novembro de 2019 e a forma que se utilizou para introduzir na conversa o tema do projeto foi tentar perceber se as crianças tinham conhecimento dos seus direitos (ver Anexo D). Nesta atividade estiveram presentes 15 crianças, pois 8 tinham-se deslocado a Abrantes para tocar e as restantes ficaram em casa a estudar para os testes. Nesta sessão os objetivos eram dois: criar uma relação com as crianças e identificar as suas conceções de direitos da criança, com especial enfoque nos de participação. Procurou-se que cada um dos/as participantes tivesse algo a dizer sobre o tema e que todos/as se sentissem confortáveis a conversar entre si (Morgan, 1997). Registou-se que duas crianças (P., 8 anos e J., 10 anos), as mais novas, *pareciam perdidas*, pois não sabiam o que escrever porque não imaginavam que tinham direitos e questionaram-me sobre o que era ter direitos, conclui que tinha sido um tema pouco abordado nas suas vidas (Ver Anexo D).

Se considerarmos que a cidadania da infância significa a plena assunção das crianças não como destinatários, recetores passivos, consumidores ou sequer beneficiários da sociedade e das instituições, mas como sujeitos ativos, participativos e corresponsáveis pela sua própria vida, é importante, perceber quais as suas conceções. Face à estranheza e desconhecimento, pelo menos demonstrado naquele momento, pensou-se, numa perspetiva de intervenção socioeducativa, característica da Educação Social (cf. Canastra, 2011; Carvalho & Baptista, 2014) e a partir de uma conversa e *intenção genuína com as crianças*, como refere Olsson (2017), acabei por responder às questões das crianças dizendo: “participar é fazer parte, é estar incluindo em algo, isto é, ter direito à voz, o direito de dar a sua opinião. É um direito que está escrito no artigo 12.º da CDC”. Não se tratou de uma aula sobre direitos mas a tentativa de desbloquear o processo e a partir de uma dinâmica chegar às suas conceções. Não posso também esquecer a minha formação de base, a educação de infância, a minha atividade profissional pressupõe ajudar as crianças nas suas aprendizagens e à construção do conhecimento e, é o que gosto de fazer, portanto levou-me a querer responder de imediato. Hoje, talvez fizesse de outra forma.

Ainda assim, de acordo com Hunleth (2011), aliar atividades, como as dinâmicas aqui apresentadas, e as entrevistas focalizadas de grupo possibilita às crianças estarem mais à vontade com o/a investigador/a e com os temas em discussão. Acabando esta etapa, pediu-se às crianças que escrevessem as conceções que tinham sobre os direitos e quais os que mais se identificavam (Anexo D).

As crianças identificam direitos não contemplados na CDC, como por exemplo: “Direito de uma criança, de tocar, brincar e ter boa nota no teste” (P., 8 anos) ou “O direito é que podemos ter sempre com os amigos” (J., 10 anos) ou “Para mim ter direitos é podermos ser livres para aproveitar ser crianças” (R., 11 anos) ou “Um dos Direitos das Crianças é serem respeitadas” (C., 10 anos).

Os direitos são definidos essencialmente como oportunidades de vida ou como processos tendentes a “um mínimo de bem-estar económico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (Marshall, 1967 citado por Pinzani & Rego, 2014, p. 16) como nos dizem o P. que quer “ajudar os pobres, a dar o dinheiro

pelos direitos” (11 anos) ou o R que é “Ser cidadão e ajudar os outros” (13 anos). É importante voltar a referir o que a Sociologia da Infância defende, que as experiências das crianças são multiplamente situadas a partir de experiências diversas em contextos sociais diferenciados.

Pode afirmar-se que as crianças enunciaram direitos de si que contemplam afirmações não jurídicas, que devem ser analisadas na sua especificidade e no seu contexto. Os direitos de si associam-se a obrigações autorreferenciadas. Apesar de não reportados na CDC alguns direitos de si afirmados pelas crianças, não decorrem da sua natureza não jurídica mas enunciam concepções e visões de mundo muito diferentes. Vejamos mais três exemplos:

Todas as crianças têm direito ao ensino, a liberdade de expressão. (W., 12 anos)

Para mim, os direitos das crianças é ser igual, sem julgar ninguém, ou seja, pela raça e até pelo aspeto físico e psicológico. Temos 10 direitos, o mais importante para mim é ter liberdade e ter educação. Que as crianças tenham muito mais respeito do que há hoje, pois algumas crianças são vítimas de *bullying* ou agressão doméstica” J. (11 anos).

As crianças que enunciaram os direitos de participação também o fazem de forma muito distinta. Se por um lado, R. (12 anos) afirma que “os direitos da criança para mim são: Decidirem, as coisas que acham melhor mas sem abusos; Liberdade; Serem tratados de forma igual independentemente da raça, cor ou género (igualdade de género); Liberdade de expressão”, por outro, há crianças que não estabelecem limites a esse direito:

O direito de podermos fazer o que quisermos. (B., 11 anos)

Direito a conversar, a brincar e tudo o que as crianças quiserem. (F., 10 anos)

Liberdade de expressão (S., 13 anos)

A análise das perspetivas das crianças quando falam dos seus direitos (Figura 1), eles são: atribuídos a si próprias, experienciais, narrativos e associados a obrigações, a deveres ou a vontades, como “ser livres para aproveitar ser crianças” (R., 11 anos), “de brincar, de participar em clubes que gostem ou em ensaios” (R., 12 anos), “de deixar a

criança fazer quase tudo o que ela quer” (R., 10 anos). O que predomina são os direitos sociais e individuais das crianças, que aparecem como direitos associados a valores, como o respeito (4), de liberdade (7), de respeito (4) de brincar (3). Considera-se também que “surge a ideia de direito como sinónimo de se poder fazer aquilo que se quer, de acordo com a sua vontade própria” e por outro ponto de vista, “a ideia de que direito é ter liberdade de ação, de pensamento e de expressão” (Freire-Ribeiro, 2012, p. 5).

Figura 1

“Direitos das Crianças” - Respostas das crianças sobre os seus direitos



Na segunda sessão, realizada a 29 de fevereiro de 2020, estiveram presentes no ensaio 27 crianças, mas na realização da segunda dinâmica atividade “Direito à Participação” (Tabela 3), só puderam ficar 18, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. O desafio lançado às crianças foi a de preencherem a “Linha do Tempo” (ver Anexo D). De forma visual foi-lhes proposto que identificassem, numa sequência cronológica, um marco/momento importante nas suas vidas. As linhas foram desenhadas na vertical e a informação foi apresentada cronologicamente por idades dos 0 (zero) aos 17 anos de idade (idade máxima das crianças presentes nas atividades). Durante a realização desta atividade as crianças descobriram pontos comuns entre elas,

ou seja, que tinham feito coisas parecidas e na mesma idade. Esta dinâmica ajuda a identificar em que idade as crianças afirmam ter participado em algo, pela primeira vez da sua vida. Cada cor de post-it corresponde a uma pergunta diferente:

Tabela 3

“Direito à Participação”

Pergunta	Cor
Em que momento da tua vida sentiste que participaste pela primeira vez? Em que espaço?	Amarelo
O que significa participação das crianças?	Roxo
Qual foi a primeira vez que sentiste que os teus direitos não foram garantidos e porquê (na família/escola/com amigos/Tocá Rufar)?	Laranja
Ao participar, que incentivos e que obstáculos encontraste?	Ciano
Sentes que a tua voz é ouvida e tida em consideração no Tocá Rufar? Como ou porquê?	Verde
O que poderia ser feito para melhorar a participação das crianças e jovens no Tocá Rufar?	Rosa

Nota. Elaboração própria

Apresenta-se à seguir, as respostas obtidas (Figuras 2 e 3) nos post-its por parte das crianças durante a atividade:

Figura 2

“Direito à Participação” – O que as crianças dizem



Figura 3

“Direito à Participação” - A linha do tempo



Em que momento da tua vida sentiste que participaste pela primeira vez?

Em que espaço?

Um dos objetivos deste projeto visa compreender se as crianças já tinham alguma vez participado em algo e efetivamente todas afirmam tê-lo feito, algumas até desde muito cedo (4 anos). Mas sem exceção, todas as crianças remeteram para a noção de participar como integrar/desempenhar uma atividade (Quadro 3):

Quadro 3

Participar pela 1.ª vez

4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	12 anos
Ballet	Catequese	Dança (2)	Tocá	Dança	Natação	Futsal	Música
	Concurso de dança	Ginástica	Rufar		Futebol	Tocá Rufar	Futsal
			Futsal			(2)	
						Dança	
						Corta-mato	

Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às crianças do Tocá Rufar, 2020.

Estes dados relacionam-se com a questão seguinte. Quando questionadas sobre o significado para palavra participação, as crianças consideraram que participar é fazer parte de algo, de modo maioritário, 16 crianças responderam dessa forma (Quadro 4). Depois houve uma criança que respondeu: “é pedir opinião às crianças” e outra referiu que era um “direito que todos devem ter”.

O que significa participação das crianças?

Quadro 4

Significado de participação segundo as crianças

Tomar/fazer parte	C. (15 anos): “Para mim, participação das crianças <u>é estar envolvido/incluído</u> em algo ou em alguma coisa”.
	S. (13 anos): “Contribuir para o <u>funcionamento de algo</u> de diferentes formas”.
	M. (16 anos): “Para mim, participação das crianças <u>é fazer parte</u> de alguma coisa!”.
	M. (11 anos): “Para mim, participação das crianças <u>é fazer parte</u> de alguma coisa”.
	M. (13 anos): “É <u>fazer algo importante</u> ”.

-
- T. (14 anos): “Participar é fazer alguma coisa”.
- P. (11 anos): “Andar na escola de música aos 10 anos”.
- V. (10 anos): “Participar para mim é fazer coisas”.
- B. (11 anos): “Quando nós fazemos parte de algo”.
- R. (11 anos): “É fazer parte de uma atividade”.
- B. (10 anos): “Participar é, para mim, fazer alguma coisa com outras pessoas”.
- L. (12 anos): “Fazer algo de interesse”.
- J. (10 anos): “Participar para mim significa que tamos a fazer uma nova atividade”.
- W. (12 anos): “Para mim, participar é fazer algo em algum sítio”.
- E. (10 anos): “Participar significa que posso participar onde eu quiser”.
- R. (11anos): “Significa poder participar onde quiser, se pudermos”.

Direito

- L. (13 anos): “Acho que para mim a participação das crianças é imaginem nem os adultos pedir a opinião das crianças, para mim é isso porque estão a participar no assunto”.
- B. (11 anos): “Acho que a participação das crianças é um direito que toda a gente deve ter!”.

Nota. Dados recolhidos em sessão focus group com as crianças do Tocá Rufar, 2020. (Anexo E)

Qual foi a primeira vez que sentiste que os teus direitos não foram garantidos e porquê?

Todas as crianças conseguiram indicar se os seus direitos foram garantidos ou não (Quadro 5). Apenas 4 crianças, nunca sentiram que os seus direitos tinham sido violados. Quando disseram que os direitos que não foram garantidos (14) o contexto onde esse facto ocorreu foi sempre o familiar: querer brincar, praticar piano ou futebol e/ou conviver com os amigos, ir ao cinema ou a uma festa foram alguns direitos assinalados como não garantidos.

Quadro 5

Direitos das crianças garantidos e não garantidos

Direitos garantidos	J. (10 anos): “Nunca tinha uma (?)” P. (11 anos): “Nunca foi injustiçado”. S. (13 anos): “Nunca me senti injustiçado”. B. (11 anos): “Sempre foram realizados”.
Direitos não garantidos	V. (10 anos): “Foi quando quis um telemóvel novo, aos 8 anos”. B. (10 anos): “Aos 9 anos porque não me deixaram andar de bicicleta”. T. (14 anos): “Aos 10 anos, não me deixaram viajar”. L. (12 anos): “Foi aos 12 anos quando a minha mãe não me deixou jogar play”. L. (13 anos): “Eu sempre não tive oportunidade, foi com 11 anos que os meus pais não me deixaram ir dormir na casa da minha amiga”. M. (16 anos): “Aos 14 anos os meus pais não me deixaram ir para uma escola de música aprender a tocar piano!” R. (11 anos): “Foi aos 8 anos que não me deixaram estar no futebol”. R. (11 anos): “Quando entrei no 6.º ano e todos não tinham aula e eu tinha”. M. (13 anos): “Foi aos 13 quando a minha mãe não quis dar um telemóvel novo”. B. (11 anos): “Quando quiseram que eu mudasse de escola de dança e eu não queria, aos 11 anos”. W. (12 anos): “Aos 12 anos, não deixaram-me ir ao cinema”. C. (15 anos): “Quando os meus pais não me deixaram ir a primeira atuação de dormida (Silves)”. M. (11 anos): “Não me deixaram ir a uma festa de anos, aos 9 anos”. E. (10 anos): “Foi quando a minha mãe não me deu um telemóvel com 8 anos”.

Nota. Dados recolhidos em sessão focus group com as crianças do Tocá Rufar, 2020. (Anexo E)

Ao participar, que incentivos e que obstáculos encontraste?

Todas as crianças e jovens (18) do TR referem que já passaram por alguns obstáculos (Quadro 6), sobretudo na complexidade de saber tocar bem um instrumento musical, nas atividades desportivas ao nível da motricidade, o sentimento de vergonha e de injustiça. Quanto aos incentivos nenhuma criança se pronunciou sobre esse ponto.

Quadro 6

Obstáculos encontrados pelas crianças ao participar

Obstáculos	
	M. (11 anos): “Não sabia tocar corretamente”.
	M. (16 anos): “Porque eu não sabia nadar!”
	T. (14 anos): “Nenhuma”.
	E. (10 anos): “Eu tive dificuldade, foi fazer o meu primeiro teste”.
	C. (15 anos): “Não conseguir acompanhar as pessoas que já estavam há mais tempo”.
	R. (11 anos): “Fiquei muito envergonhada e algumas pessoas gozavam comigo”.
	B. (11 anos): “Não conseguia escutar os altos bem mas eu com o tempo melhorei”.
	L. (13 anos): “Para mim era um desafio porque eu ainda nem tinha tido uma bola nos pés e acho que a minha maior dificuldade era não conseguir controlar as bolas com os pés”.
	V. (10 anos): “A chatice total da missa”.
	B. (10 anos): “Calçar as sapatilhas”.
	W. (12 anos): “Porque não sabia tocar”.
	R. (11 anos): “Os passos de dança”.
	L. (12 anos): “Os obstáculos foram a falta da afinação no pé e correr mais do que os outros”.
	P. (11 anos): “Num concurso de obstáculo aos 11 anos”.
	S. (13 anos): “Falta de material”.
	Miguel (13 anos): Uma dificuldade foi correr mais que os outros.
	Bernardo (11 anos): Muitas pessoas más.
	João (10 anos): Os obstáculos que eu tive foi pessoas batoteiras.

Nota. Dados recolhidos em sessão focus group com as crianças do Tocá Rufar, 2020. (Anexo E)

**Sentes que a tua voz é ouvida e tida em consideração no Tocá Rufar?
Como ou porquê?**

Evidencia-se nesta pergunta, que as “vozes” das crianças e jovens são efetivamente ouvidas (10), que os seus pensamentos, sentimentos e necessidades são valorizados (Quadro 7). Ainda assim, existem alguns que não gostam ou não dão a sua opinião (7), ao qual se subentende que estão satisfeitas com o projeto, porém existe uma criança (B. 10 anos), que ainda não se manifestou por estar há pouco tempo a frequentar o TR (15 dias) – (Ver Anexo E). Dos dados obtidos, verifica-se que o Tocá Rufar respeita as crianças e jovens como agentes sociais cujo as suas opiniões (art.º 12. da CDC) e perspetivas são consideradas fundamentais, contribuindo para a motivação, um bem-estar pessoal e coletivo, alguma cedência por parte do adulto (maestro), para um bom funcionamento da prática musical e como fator de inclusão.

Quadro 7

Voz da criança tida em consideração pelo Tocá Rufar

Categoria	Subcategoria	Respostas
Ausência de audição		M. (11 anos): “Nunca dei opinião”. M. (13 anos): “Nunca dei opinião sobre nada”. B. (10 anos): “Ainda não dei a minha opinião”. B. (11 anos): “Não, porque não digo a minha opinião”. L. (12 anos): “Nunca dei opiniões”. T. (14 anos): “Não porque não dei opinião”. R. (11 anos): “Não porque não gosto de dizer opiniões”.
Efetivação do direito de audição		B. (11 anos): “Sim, porque quando eu dou uma opinião eles (o Tocá Rufar) aceitaram”. V. (10 anos): “Sim de uma forma estúpida

		<p>porque sim”.</p> <p>E. (10 anos): “Sim, porque eu sou nova e sou muito muito educada”.</p> <p>C. (15 anos): “Sim foi ouvida, experimentando o que eu sugeri”.</p> <p>L. (13 anos): “Sim porque eu tinha opiniões e eu dizia essas opiniões e usavam-nas para tocar, experimentavam e às vezes dava certo ou às vezes não”.</p> <p>M. (16 anos): “Sim a minha voz já foi ouvida, aceitando que o maestro enganou-se a tocar, eu disse-lhe e ele aceitou”.</p> <p>R. (11 anos): “Sim mas baixo porque tenho vergonha, eu pedi para tocar caixa e ouviram”.</p> <p>W. (12 anos): “Sim, a minha voz foi ouvida porque o Rui enganou-se”.</p> <p>S. (13 anos): “Sim, aperfeiçoando algo, para podermos melhorar enquanto orquestra”.</p> <p>P. (11 anos): “Foram muito simpáticos porque toda a gente me respeita”.</p>
NS/NR		J. (10 anos): “Eu não sei o que responder”.

Nota. Dados recolhidos em sessão focus group com as crianças do Tocá Rufar, 2020. (Anexo E)

O que poderia ser feito para melhorar a participação das crianças e jovens no Tocá Rufar?

Dos 18 jovens atores que participaram, 12 afirmam não haver nada a melhorar quanto à participação no TR. Porém, existem 05 que recomendam:

- C. (15 anos): “Prestar mais atenção ao maestro”.
- P. (11 anos): “Melhorar o ensino”.
- E. (10 anos): “Para ter mais atenção”.
- M. (16 anos): “Tomar mais atenção e ajudar uns aos outros”.

W. (12 anos): “Tomar atenção”.

Das crianças presentes, 4 crianças referiram que é preciso ter mais atenção aos ensaios e uma criança diz que falta melhorar o ensino, conclui-se que foram as únicas a prestar mais atenção.

5.2. “Nós (crianças) também avaliamos o Projeto Tocá Rufar”. Análise de dados do questionário

Os questionários foram preenchidos através da plataforma *Google Forms*, por 26 participantes com uma faixa etária que se situa entre os 10 e os 17 anos de idade. Quando inquiridas sobre a participação em concertos, a totalidade das crianças e jovens diz tê-lo feito. Tal como referem Kruger et al. (2009), a maior parte do tempo as pessoas expressam sentimentos positivos e na Tabela 4, observa-se que os estados emocionais destes atores sociais aquando da sua participação pela primeira vez num concerto do Tocá Rufar são muito positivos, 69,2% declararam sentirem-se *muito felizes*, indicador de bem-estar e da forma como viveram aquele momento na sua vida. Segundo Fox, um dos objetivos dos concertos “é proporcionar a experiência de música ao vivo, como enriquecimento pessoal das crianças. Uma abordagem informal, em que há a preocupação das crianças participarem e criarem a sua própria música através do desenvolvimento da criatividade” (citado por Afonso, 2018, p. 83). Todavia, houve quem se *sentisse um pouco nervoso* (19,2%) e quem se sentisse também *apreensivo* (7,7%) e com *vergonha* (3,8%). São dados que se revelaram poucos significativos em comparação com a felicidade, porém importantes a serem considerados do ponto de vista das atitudes individuais de cada um e da importância que deve ser atribuída pelos/as adultos/as do projeto ao que as crianças dizem e sentem. Os dados apontam para o facto da prática musical no Projeto ser enriquecedor na vida destas crianças.

Tabela 4*Modos de sentir das crianças/jovens quando tocaram pela primeira vez*

Sentimento	n	%
Felicidade	18	69,2%
Nervosismo	5	19,2%
Apreensão	2	7,7%
Vergonha	1	3,8%
Total	26	100

Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às crianças do Tocá Rufar, 2020.

Analisando a Tabela 5, esta retrata os motivos pelos quais as crianças participam no TR e remetem para as seguintes constatações: a primeira constatação realça que a OTR produz algum tipo de efeito disposicional em todos os/as retratados/as e que as disposições preexistentes em participar na OTR mais significativas são sobretudo por vontade própria (34,60%). Na segunda constatação, verifica-se que existe a possibilidade de aprender a tocar um instrumento musical no TR (19,2%) e, como terceira constatação, existe “uma disposição que pode ser reforçada por solicitação contínua” (Lahire, 2004, p. 28) como no caso do incentivo dos/as professores/as e o sentimento que nutrem em relação ao maestro, pois “o papel do professor/maestro da classe de orquestra é fundamental para os alunos se sentirem motivados pela prática de orquestra” (Fonseca, 2014, p. 157) e ambos são considerados importantes por parte das crianças e jovens, indicando a mesma percentagem para cada um (11,5%). Por último, com menos expressão surge a opinião familiar e seguir uma carreira artística como profissão futura (ambas com 3,8%).

Tabela 5*Razão para frequentar o Tocá Rufar*

Motivo	n	%
Por incentivo da família	1	3,8%
Por incentivo dos/as professores/as	3	11,5%
Por vontade própria	9	34,6%
Porque gosto muito do maestro	3	11,5%
Para poder estar numa orquestra	2	7,7%
Porque posso aprender um instrumento musical	5	19,2%
Porque quero seguir uma carreira artística	1	3,8%
Para ocupar os meus tempos livres	2	7,7%
Totais	26	100

Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às crianças do Tocá Rufar, 2020.

As crianças e jovens avaliam o Projeto Tocá Rufar de uma forma muito positiva, pois numa escala de 1 a 10, reportaram uma importância média de 8,6 pontos. No entender de André e Abreu (2009), a importância do contributo individual para alcançar objetivos coletivos, leva ao desenvolvimento da autoestima e da confiança dos participantes, por isso consideram que o Tocá Rufar tem um grau de importância elevada nas suas vidas, supondo-se que se deve também à boa relação e comunicação que se foi criando desde que estão no projeto, “para além de todos estes fatores, a música interfere em dimensões sociais e tem sido um forte alicerce de inclusão social” (Afonso, 2018, p. 39).

Quando questionadas acerca do impacto que a música tem nas suas vidas, os resultados remetem para um impacto positivo: numa escala de 1 a 10, as crianças indicaram um valor de 6,1 pontos.

As questões de participação das crianças são momentos importantes e como Kranzl-Nagl et al. (2012) dizem “os projetos de participação podem gerar uma maior consciencialização dos direitos das crianças na comunidade e podem fortalecer as relações da comunidade através do diálogo intergeracional e de experiências partilhadas” (p. 172, citados por Fernandes & Trevisan, 2018, p. 132), desenvolvendo

competências artísticas, tais como o conhecimento de novas músicas e /ou de novas formas de tocar música.

Em relação às mudanças que sentiram desde que estão no TR, a maioria das crianças e jovens (26) refere tê-las sentido: “Ficou elétrica” (J., 13 anos); “Ganhou mais importância” (M., 17 anos); “Tornou se mais movimentada” (R., 14 anos). Quatro mencionam o âmbito do Projeto: “Ficou mais musical” (B., 11 anos); “Musical” (L., 11 anos); “Sinto-me mais ocupada e mais feliz por tocar” (W., 12 anos) e “Mudou porque eles não ensinam só a tocar eles ensinam a respeitarmos nos a todos” (B., 11 anos). Amizades: “Tornou-se mais alegre pois fiz mais amigos” (T., 11 anos); “Tive mais confiança em mim mesma e senti-me muito bem, até porque as minhas melhores amizades” (P., 14 anos). Apenas um rapaz respondeu que não sentiu qualquer alteração: “É igual” (R., 13 anos) e um respondeu colocando símbolos 🧑🏻🧑🏻🧑🏻🧑🏻🧑🏻🧑🏻 (S., 12 anos). Verifica-se que a música provoca mudanças positivas nos comportamentos das crianças, pois geram sentimentos de felicidade, alegria, autoconfiança e de respeito. Esta “expressão de emoções resulta não só de diferenças individuais (...) mas também de processos de socialização e estereótipos de género partilhados socialmente” (Dantas, 2015, p. 156). De realçar, que os dados não revelaram ocorrências de mudanças negativas.

Em relação ao que as crianças podem fazer no projeto, as respostas obtidas às diferentes dimensões estão distribuídas por cores, subcategorias e pontuadas, com recurso à uma escala de respostas numéricas de 1 aos 6 valores. Ao analisar o Quadro 8, pode-se afirmar, que as disposições das crianças em participar no Tocá Rufar, “são ativadas, inibidas e/ou transformadas pelos contextos. Elas existem sempre sob essa condição” (Lopes, 2018, p. 94), isto é, o resultado das disposições das crianças e jovens reforçam o domínio da experiência artística, que lhes permitem ter a oportunidade de dispor de diferentes tipos de instrumentos (4,7 valores) e aprender mais sobre música (4,6 valores). A nível pessoal, as crianças familiarizam-se com novas realidades sociais e culturais através das saídas para os concertos (4,6 valores), estimulando assim a sua autoconfiança, os seus hábitos de trabalho e de cooperação (um total de 13,2 valores), recorrendo a uma maior autonomia, sentido de responsabilidade e criatividade.

É de referir, que a noção de disposição pressupõe a “observação de uma série de comportamentos, hábitos, atitudes e práticas que sejam coerentes” (Lahire, 2004, p. 27). “É o produto incorporado de uma socialização passada, ela só se constitui mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes” (p. 28). “Uma trajetória bem-sucedida de inclusão social poderá favorecer processos de mobilidade social se acarretar a incorporação de certas disposições e competências” (cf. Lopes et al., 2017, p. 3), no entanto, as disposições criadas num determinado contexto de socialização não são automática e generalizadamente transferidas para outros mundos da vida. Par tal é necessário, “mobilizar os princípios que estão na base da incorporação como o gosto pela aprendizagem, o cultivar da autonomia e do sentido crítico, a adesão a critérios estéticos, o prazer pela escuta e prática, o relacionamento reflexivo com as instituições e organizações” (p. 14). Neste sentido e na mesma linha de pensamento de Lahire, observa-se que a nível social, o Tocá Rufar é uma forte promoção da inclusão nos seus jovens atores, onde desenvolvem competências de sociabilização pessoais (num total de 12,56 valores), como dar a sua opinião, mostrar as suas capacidades e ganhar confiança, através da música. Em termos coletivos contribuem para a solidariedade na comunidade em que vivem (4,1 valores) e conseguem negociar com os adultos assuntos relacionados com o TR (3,2 valores). Conclui-se então, que todos estes elementos contribuíram para melhorar a vida das crianças e jovens do Tocá Rufar e que a criação das disposições só foi favorecida por estarem num ambiente de democracia cultural (Lopes, 2008).

Quadro 8

Análise categorial

Categorias	Subcategorias	Pontuação
Disposições infantis para o projeto e a música	Aprender a tocar um instrumento	4,7
	Participar em espetáculos	4,6
	Aprender mais sobre música	4,6
	Seguir uma carreira artística	3,6
	Dirigir uma orquestra	3,5
Dimensões internacionais	Colaborar com outras pessoas	4,4
	Me relacionar com outras crianças e jovens	4,4

	Trabalhar em grupo	4,4
Desenvolvimento de competências individuais	Mostrar as minhas capacidades e em mostrar o que sinto e penso	4,3
	Ter mais confiança em mim	4,3
	Dar opinião sobre os assuntos do Tocá Rufar	3,96
Dimensões de cidadania	Negociar com os/as adultos/as assuntos relacionados com o Tocá Rufar	3,2
	Contribuir para a comunidade onde vivo	4,1

Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às crianças do Tocá Rufar, 2020.

A OTR, em contexto de aprendizagem não-formal (cf. Trilla & Ganhem, 2008) procura desenvolver nos seus participantes, competências musicais, pessoais e sociais que sejam de foro social ou individual. Os benefícios que estas crianças e jovens responderam terem adquiridos pelo fato de pertencer à orquestra são sobretudo valores como: a união, a confiança, a amizade, o respeito, o companheirismo e o convívio, ou seja, a participação no TR permite-lhes desenvolver laços afetivos que reforçam o trabalho em equipa e o respeito mútuo. Portanto, “podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo (...), com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida (...) (Alarcão, 2008, p. 33). Num nível secundário, apesar de haver duas crianças que não sabem dizer quais são as vantagens do Tocá Rufar, existem outros fatores que outras crianças mencionaram e que constam do Quadro 9, no qual se verifica que vale muito a pena participar e experimentar a prática do bombo e, que não é só tocar mas que há também tempo para o grupo se divertir, ajudar e viajar.

Quadro 9

Pontos fortes do Tocá Rufar

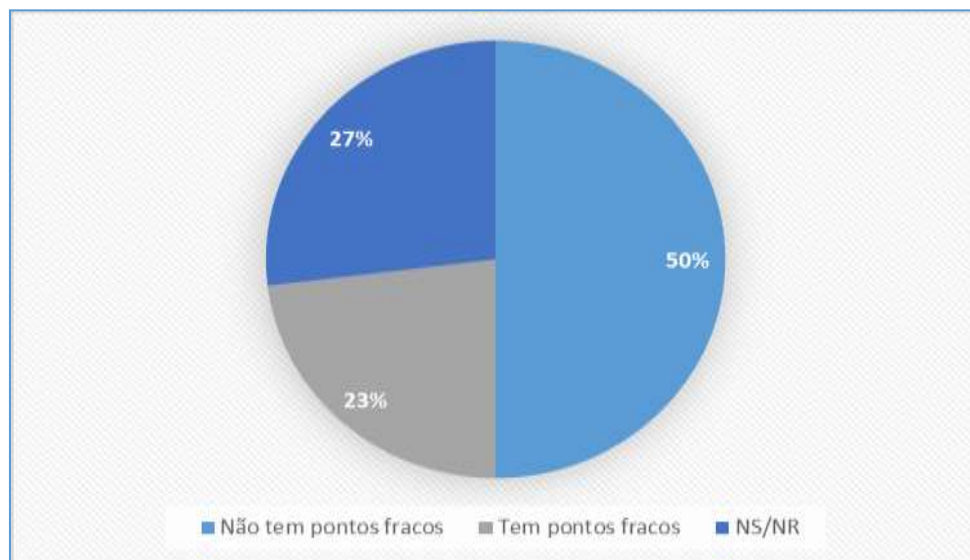
Pontos Fortes
Trabalho de grupo e Espírito de equipa
Educação e Pontualidade
Profissionalismo e Generalidade
É muito grande
Divertido
Viaja-se muito
Serem muito organizados
Ajudar as crianças comunidade
Terem muitos instrumentos
Adquirir conhecimentos musicais
Aprender 3 tipos de instrumentos diferentes

Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às crianças do Tocá Rufar, 2020.

Na análise das apreciações negativas, surge num total de 26 crianças e jovens, 13 (50%) que garantem que o Projeto Tocá Rufar não tem pontos fracos (Gráfico 3) e 6 afirmam não saber indicar quais são. Em relação aos/às 7 (27%) que identificaram pontos fracos como o “facto de haver rufinas que não levam o projeto a sério, e também de ter mais crianças que adolescentes” (R., 17 anos); “a sede dos Tocá Rufar ardeu e o Rui já tem mais de 50 anos” (S., 12 anos); “ser só no sábado e acho que não tem outro” (B., 11 anos); “por vezes é difícil de conciliar os estudos, alguma falta de respeito por parte dos mais novos” (A., 14 anos), estes aspetos revelam que as crianças têm uma imagem do TR como espaço de aprendizagem e trabalho, elementos que sobressaem sobre a falta de audição; “às vezes não ouvem as nossas sugestões” (J., 12 anos) e “não nos ouvir” (M., 12 anos). Estes fatores negativos podem provocar nos participantes mudanças de atitudes na aprendizagem, levando ao afastamento deles, portanto é essencial fomentar-lhes uma boa participação ativa na cidadania, o que pressupõe respeito, interesse e motivação, usando técnicas para construir um clima de harmonia e confiança.

Gráfico 3

Pontos fracos do Tocá Rufar



Do total das 26 crianças e jovens (Gráfico 4), 11 (42,30%) afirmam que não mudavam nada no projeto Tocá Rufar e 6 afirmam (23,10%) não saber indicar. Em relação aos/as 8 restantes participantes (34,60%), estes identificaram algumas recomendações de forma a melhorar o projeto, como “continuar no mesmo caminho” (S., 12 anos); “apertarem mais um bocadinho com os rufinas, fazer "testes" para os rufinas evoluírem no instrumento em que estão” (R., 17 anos); “melhor roupa, melhor lanche e conviver mais” (M., 12 anos); “ter mais atuações (antes), ter mais instrumentos, ter mais ensaios de caixa” (V., 11 anos); “Entregue-te, Revela-te e Supera-te” (B. e T., ambos com 14 anos); “ter mais tempo para ouvir o que queremos” (P., 12 anos) e “ouvir o que dizemos” (J., 12 anos).

Analisando os dados, alguns apontam para o Tocá Rufar estar no bom sentido, outros indicam existir a necessidade de um maior desenvolvimento artístico, o que implica ter mais tempo de aula de instrumento, bem como procurar melhorar as capacidades de cada um, sobretudo nos mais jovens e um maior convívio, através do lema do Tocá Rufar que é “Entregue-te, Revela-te e Supera-te”, como já referido anteriormente no capítulo 2.2., o TR (2019) provê os seus alunos de uma nova e melhor perspectiva de si próprios e exige-lhes a busca de um equilíbrio justo entre o respeito de

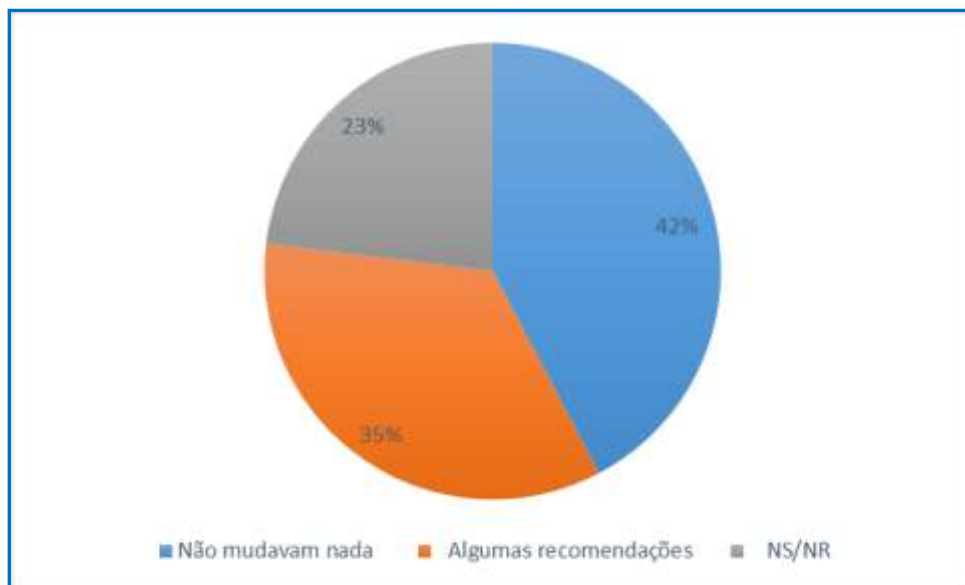
uma vontade e ordem comuns, portanto pressupõe que as crianças precisam de se esforçar mais nos ensaios para serem capazes de tocar bem e melhor o instrumento.

No final do questionário, verificou-se algumas respostas de crianças e jovens que remetem para ideia de não as ouvirem, fato que não deixa de ser interessante, pois são poucas, mas ainda assim, este aspeto merece alguma atenção. Portanto, conclui-se que o desejo de alguns atores do Tocá Rufar reside na necessidade de direito de audição e o respeito pelas suas opiniões, direito esse que está consagrado no art.º 12º da CDC, pois a sua falta pode eventualmente ter repercussões ao nível da motivação dos mesmos. Efetivamente face ao número de respostas existentes ainda que diminutas, elas são importantes e significativas.

Portanto, como trabalho de Educação Social, uma das recomendações ao Tocá Rufar, instituição que está centrado no exercício de uma cidadania ativa, que procure encontrar mecanismos, instrumentos, estratégias que promovem uma melhor audição e participação das crianças no projeto, deverá auscultá-las e identificar as dificuldades partindo de modelos de intervenção que correspondam antes às expectativas e aos interesses delas, quer ao nível das suas competências, quer ao nível de experiências prévias de participação (Ferreira, 2013), a fim de se estabelecer uma participação infantil, pois perspectiva-se que a criança seja um cidadão de plenos direitos com especificidades próprias e autonomia em relação aos adultos (Landsdown, 2005). No entender de Hart (1993), participar é um “processo de compartilhar decisões que afetam a vida de alguém e a vida da comunidade em que se vive. É o meio pelo qual uma democracia é construída, sendo um padrão pelo qual as democracias devem ser medidas. A participação é o direito fundamental da cidadania” (p. 5).

Gráfico 4

Recomendações para melhorar o Tocá Rufar



É de salientar, que no decorrer destas duas sessões, verificou-se que as crianças têm as rotinas bem interiorizadas no seio do grupo, pois são organizadas. Realçar também que o grupo durante as propostas apresentadas formou-se de forma espontânea, bastante comunicativo, dando a sua opinião e os seus pareceres, é participativo, dinâmico e empenhado. Existe bastante interação e interajuda por parte de todos na realização das atividades e, com muito entusiasmo.

Segundo Tomás (2011), Laws e Mann (2004), estes “defendem que a participação das crianças na investigação produz muitas vezes melhores dados qualitativos, ajuda a focar a investigação e a clarificar a análise e a interpretação dos dados e, permite ainda descobrir novos caminhos que são apontados pelas crianças” (p. 76). Reforçar igualmente, que o papel do maestro e do monitor foram imprescindíveis para a realização deste trabalho em conjunto com as crianças, têm tido uma total disponibilidade ao nível de coordenação e de diálogos mútuos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Chegando à reta final desta investigação, procurar-se-á sistematizar e avaliar todo o trabalho desenvolvido e conseguido. Neste presente trabalho procurou-se promover a reflexão sobre participação das crianças no Tocá Rufar, de modo a sensibilizar a equipa de coordenação para esta temática.

De acordo com a ideia de Christensen e James (2005) deve-se “reconhecer as crianças como sujeitos e não objetos de investigação significa aceitar que as crianças podem falar “de direito próprio” e relatar opiniões e experiências válidas” (p. 263), e foi o que se procurou neste trabalho, que as crianças/jovens fossem ouvidas na avaliação do projeto Tocá Rufar.

Esta investigação foi fundamental para perceber se as crianças e jovens reconheciam que têm direitos. Assim, através deste projeto conseguiu-se obter um conhecimento construído com as crianças sobre o projeto, uma dimensão importante das suas vidas. No decorrer das sessões procurou-se ouvir e escutar as crianças, saber o que elas tinham para dizer sobre o projeto e conversar sobre os direitos da criança, com especial incidência nos direitos de participação.

Verificou-se que existem algumas crianças, muito poucas, a sentirem os seus direitos de participação não garantidos, ou seja, que os/as adultos/as não as valorizam devidamente e que às vezes não as ouvem em tomadas de decisão de aspetos que lhe dizem respeito. Por conseguinte, a partir da Educação Social, recomenda-se que se possam:

conceber estratégias de participação infantil consubstanciadas em espaços mediados, em que os adultos e crianças se encontrem em lógicas de partilha de poder, e onde as ações de ambos contribuem para processos efetivos de mudança social e local, tendo em conta as especificidades e as necessidades das crianças nas conceções, a implementação e avaliação desses processos (Trevisan, 2020, p. 143).

Analisando o art.º 12.º da CDC, as crianças têm o direito de serem envolvidas e tomarem parte de processos de tomada de decisão e caberá ao adulto iniciar o processo com a colaboração das crianças e jovens, à medida que estas adquirem determinadas competências, depois atribuir-lhes o poder de exercer influência ou expressar dúvidas. Portanto, o objetivo a curto e médio prazo será o de envolver os/as adultos/as em uma

mudança de atitude relativamente à forma como encaram as crianças, dando a devida importância de escutar as vozes das crianças e respeitar os seus direitos (Landsdown, 2005).

O que este trabalho revelou também é que o grupo demonstrou de fato ser uma comunidade de prática musical, transformando o ambiente de ensaio, num lugar de convívio e de pertença, um lugar onde todos parecem sentir-se à vontade. Existe uma força socializadora que a OTR tem em criar disposições e competências favoráveis nos seus rufins, porém, o facto de estes jovens estudarem, ensaiarem e tocarem, é por si só um aspeto importante que não pode ser negligenciado enquanto marca significativa no seu percurso.

Em síntese, pode afirmar-se que regra geral, os resultados mostram, que a maioria dos envolvidos (crianças e jovens) do Tocá Rufar estão muito satisfeitos, pois tem perceções positivas em relação à prática da orquestra. Identificam-se com o projeto revelando um elevado grau de satisfação, merecendo uma avaliação muito positiva, “especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a confiança, a autoestima, a responsabilidade e a assiduidade” (cf. Malheiros et al., 2012, p. 62), assim como a aprendizagem da música, o que contribui para alargar as suas motivações. As vantagens que se encontram na OTR prendem-se sobretudo com as condições ao nível individual e coletivo que garantem a inclusão social.

REFERENCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, C. (2018). *Os concertos didáticos escolares como prática pedagógica no ensino especializado da música: educativos das orquestras profissionais portuguesas* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9321>
- Agostinho, K. (2010). *Formas de Participação das Crianças na Educação Infantil*. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>
- Agostinho, K. (2016). *A Educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões*. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69-86.
- AIEJI (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. Consultado a 28 de outubro de 2020 em https://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf
- Alarcão, I. (2008). Relatório do estudo: *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Consultado em 10 de novembro de 2020 em <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Almeida, J.F., & Pinto, J.M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª Edição Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, M. (2013). *Direitos de participação das crianças: estudo de caso num jardim de Infância em contexto do movimento da escola moderna*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3619>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Editor: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, I., & Abreu, A. (2009). *Social creativity and post-rural places: the case of Montemor-o-Novo, Portugal*, *Canadian Journal of Regional Science/Revue Canadienne des Sciences Régionales*, Special issue on Social Innovation and Territorial Development, XXXII (1), 101-114.

- André, I. et al. (2015). *Orquestra Geração 2007-2014: A Inclusão pela Música*. In H. Cruz (Ed.), *Arte e Comunidade* (pp. 293). Fundação Calouste Gulbenkian.
- APTSES (s.d.). *Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social*. Consultado a 19 de novembro de 2020 em <http://www.aptses.pt/codigo-deontologico/>
- Asprilla, L. (2015). *Educar en la musica: Una aproximacion critica al talento y la educacion musical*. *Aula 21*, 63-83.
- Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *Revista de Educación Social*, 17(julio). Consultado a 21 de outubro de 2020 em <https://eduso.net/res/revista/17/el-tema-revisiones/a-educacao-social-em-portugal-evolucao-da-identidade-profissional>
- Azevedo et al. (2017). Educação Social: Caminhos percorridos, desafios e oportunidades contemporâneas. Aproximação entre Portugal e o Brasil. *Saber & Educar*, 22: 62-71.
- Banks, S. (2008). *Ética Prática para as profissões do trabalho social*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. Consultado a 24 de setembro de 2020 em https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao
- Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas sobre uma teoria da ação*. Papirus.
- Bueno, J. (2020). *A Educação Infantil como destaque no desenvolvimento humano e social da criança*. Artigo consultado a 15 de outubro de 2020 em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-educacao-infantil-como-destaque-no-desenvolvimento-humano-social-crianca.htm>

- Canastra, F., & Malheiro M. (2009). *O Papel do Educador Social no quadro das novas mediações socioeducativas*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho.
- Canastra, F. (2011). A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização. *Revista de Ciências de Educação*, 24 (1), 17-32.
- Caride, A., & Lopes de Azevedo, M. (2020, set-dez). *A Pedagogia Social: Contextualização e fundamentação teórico-histórica*. *Laplage em Revista*, 6(3), 5-16.
- Cardoso, A. (s.d.). Alguns desafios que se colocam à Educação Social. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado a 26 de novembro de 2020 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/880/2/Cad_3EducacaoSocial.pdf
- Carta do Conselho de Europa, (2012). Consultado a 31 de janeiro de 2020 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004-2014). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. *Coleção Educação e Trabalho Social*. Porto Editora, Lda.
- Castro, L. (2001). *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Faperj, 7 Letras.
- Castro, H. (2016). Novas conquistas... direitos que faltam... a participação das crianças na construção social. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7, 245-262.
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com crianças, perspectivas e práticas*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Cidade Évora Educadora (2012, setembro). *Educação formal, não formal e informal: três conceitos vizinhos*. Newsletter, 7, 1.
- Cockburn, T. (2005). Children as participative citizens: a radical pluralist case for 'childfriendly' public communication. *Journal of Social Sciences*, Special Issue. 9, 19-29.

- Cockburn, T. (2012). *Rethinking Children's Citizenship: Theory, rights and interdependence*. Palgrave.
- Cosme, A. et al. (2020, agosto). *Avaliação das aprendizagens*. Propostas e Estratégias de Ação – Ensino Básico e Ensino Secundário. Porto Editora.
- Costa, I. et al. (2019). “O Coro torna-nos pessoas diferentes e melhores!...” Visões de crianças do 1º ciclo sobre a experiência de um projeto de música comunitária. *Educação Sociedade & Culturas*, 54, 153-174.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Craveiro, D.M., & Lopes, J.T. (2007). Na periferia da periferia: avaliação de um projeto de educação artística em contexto escolar. *Centa. Fórum Sociológico*, II(17), 139-154.
- Dantas, A. (2015). A felicidade enquanto recurso emocional socialmente desigual: para uma abordagem sociológica do sentir. [Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório Científico de Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/15119>
- Delgado, P. et al. (2014). *A Educação Social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional*. *Interfaces Científicas - Educação Aracaju*, 3(1), 113 – 124. Outubro.
- Devine, D., & Luttrell, W. (2013). Children and value – education in neo-liberal times’. *Children & Society*, 27(4), 231-244.
- Díaz, A. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia – Educação Social. *Revista Lusófona*, 7, 91-104.
- Digiácomo, M. (2014). *Guia da entrevista infantil. Entrevista investigativa*. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente e da Educação.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Espaço do Assistente Social (EAS). Consultado a 31 de dezembro de 2019 em <https://www.eas.pt/o-direito-a-participacao-uma-nova-visao-da-crianca/>

- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação*. Representações, práticas e poderes. Edições Afrontamento.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). *Questões Conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. 10th Conference of the European Sociological Association.
- Fernandes, N., & Trevisan, G. (2018). Cidadania ativa na infância: Roteiros metodológicos. Capítulo 6. Consultado a 20 de novembro de 2020 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64625/1/Cidadania%20ativa%20na%20infancia_roteiros%20metodol%3%b3gicos.pdf
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.
- Ferreira, M. (1995). *Salvar os Corpos, Forjar a Razão*. Contributo para a Análise Crítica da Criança e da Infância como Construção Social. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]. Repositório Científico da Universidade do Porto. https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29436&pi_pub_r1_id=
- Ferreira, P. (2013). *Audição de crianças e jovens na mediação familiar nos casos de separação e divórcio: um estudo do ponto de vista dos mediadores familiares da Região Autónoma da Madeira*. [Tese de doutoramento, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas]. Repositório Científico Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/5438>
- Ferreira, V. (2004). *Entrevistas focalizadas de grupo: roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios*. Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia - Sociedades contemporâneas: Reflexividade e Ação. Atelier: Teorias e metodologias de investigação, 102-107.
- Ferreira, V. (2020). *A contaminação das ciências sociais num “mundo aos quadrinhos”*. ICS-ULisboa. Consultado a 18 de novembro de 2020 em <https://liferesearchgroup.wordpress.com/2020/04/01/a-contaminacao-das-ciencias-sociais-num-mundo-aos-quadrinhos/>

- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage publications.
- Fonseca, A. (2014). *A importância da prática de orquestra no ensino da música*. Implicações no âmbito da motivação para a aprendizagem instrumental. Universidade de Aveiro.
- Francischini, R., & Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia*, 33 (1), 61-69.
- Freire, P., & SHOR, I. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Autores Associados: Cortez.
- Freire-Ribeiro, I (2012) – “*Quais são os teus direitos. Direito da privacidade, direito da alegria, direito de ser feliz, direito de brincar, direito de ser digno*”: Conceção das crianças sobre os direitos da criança. In *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileira* (pp. 106-121). Consultado a 09 de julho de 2020 em <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20cidadania/Quais%20s%C3%A3o%20os%20teus%20direitos.pdf>
- Freixo, M. (2012). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas* (4.^a ed.). Instituto Piaget.
- Gadotti, M. (2005). *A Questão da Educação Formal/não-formal*. Consultado a 02 de novembro de 2020 em https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, rutura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Gelpi, E. (1980, março-abril). Intervenção. Três anos ao serviço da ação cultural de base. *Revista de Animação Sócio-Cultural*, 15, 5-10.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Guariante, L. (2010). *Comunidade de prática musical: Um estudo sobre um grupo coral em Curitiba* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná].

- Guerra, M. A. (1993). *La Evaluación: un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Ediciones Aljibe.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Tempo Brasileiro.
- Hadji, C. (1989). *Évaluation, règles du jeu*. ESF.
- Hart, R. (1993). *La Participación de los Niños: De la Participación Simbólica a la Participación Auténtica*. Ensayos Innocenti, 4. UNICEF-Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Henriques, C. (2018). *Clube Crescer – Perspetivas sobre um projeto artístico em contexto escolar e seus contributos para a promoção do desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9532>
- Hunleth, J. (2011). Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in “child oriented” research methodology. *Childhood*, 18(1), 81-93.
- James, A., & James, A. (2004). *Constructing childhood: theory, policy and social practice*. Palgrave Macmillan.
- Junior, P., & Massi, L. (2015). *Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação*. *Ciência Educação*, Bauru, v. 21(3), 559-574.
- Kruger, A.B. et al. (2009). *Measuring the subjective well-being of nations: National accounts on time use and well-being*. University of Chicago Press.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme Pluriel. Les Resorts de l'Action*. Editions Nathan.
- Lahire, B. (2002). *Portraits Sociologiques. Dispositions e Variations Individuelles*. Editions Nathan.
- Lahire, B. (2004). *Retratos Sociológicos. Disposições e variações individuais*. ARTMED Editora.
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. 36s. Bernard van Leer – Foundation.

- Laws, S., & Mann, G. (2004). *So You Want to Involve Children in Research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*. Save the Children.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Editorial Graó.
- Lemonchois, M. (2010). Quelle est la participation des élèves lors d'interventions d'artistes dans des écoles primaires? *Encounters on Education*, 11, 99-114.
- Liebel, M. (2007). Paternalism, participation and children's protagonism. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 56-73.
- Livro 1. *O Método Tocá Rufar - 1º Ciclo do Ensino Básico*. (2009, dezembro) Manuais Tocá Rufar. Edições Tocá Rufar.
- Lopes, J.T. (2008). *Da Democratização à Democracia Cultural. Uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Profedições.
- Lopes, J.T. et al. (2017). *Música e inclusão social. Contributos para a compreensão do fenómeno das orquestras juvenis*. Consultado em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10910/1/CAPL_Ana%20Veloso_2017_2.pdf a 17 de fevereiro de 2020
- Lopes, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Intervenção.
- Malheiros, J. et al. (2012). *Orquestra Geração-Estudo de Avaliação*. Centro de Estudos Geográficos-IGOT. Universidade de Lisboa.
- Martins, E. (2018). Representação social da “Outra Infância” portuguesa (séculos XIX-XX): atendimento assistencial e (re)educativo. *Revista de Educação PUC-Camp.*, 23(2), 251-272.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and other essays*. Cambridge University Press.
- Mateus, M.N. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizada. *EDUSER, Revista de Educação*, 4(1), 60-71.
- Mattar, F. N. (1994). *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise* (2.ª ed.). Atlas.

- Mendes, A. (2012). *O Educador Social em contexto escolar: Testemunho Reflexivo*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação e Psicologia]. Repositório Científico Universidade Católica Portuguesa do Porto.
<https://tinyurl.com/y2hlznep>
- Mendes, I. (2015). *Crianças e Cidadania: Direitos de Participação*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Científico da Universidade de Aveiro <https://ria.ua.pt/handle/10773/15475>
- Miranda, R. (2009). *Capítulo 3: Metodologia*. Consultado a 19 de novembro de 2020 em: [file:///F:/BIBLIOG/Miranda,%20R.%20\(2009\)%20Metodologia.pdf](file:///F:/BIBLIOG/Miranda,%20R.%20(2009)%20Metodologia.pdf)
- Miskulin, R. et al. (2017). Conceito de Comunidade de Prática: um olhar para as pesquisas na área da Educação e Ensino no Brasil. *Revista de Educação Matemática*, 14(16), 16-33.
- Mónico, L. et al. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. Atas CIAIQ. Volume 3.
- Moran-Ellis, J. (2013). Children as social actors, agency, and social competence: sociological reflections for early childhood. *Neue Praxis*, 43(4), 303-338.
- Nascimento, P. et al. (2020). Concepções e práticas associativas de Técnicos/as Superiores de Educação Social. *Análise Associativa*, 7, 144-157.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative. Methods Can Really Be Mixed. In M. Holborin (Ed.), *Developments in Sociology*. Causeway Press.
- Olsson, A. (2017). Children's lived citizenship: A study on children's everyday knowledge of injury risks and safety. *Childhood*, 24(4), 545-558.
- Ortega, J. (1999). *Educación social especializada*. Ariel.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pereira, M.J. (2017). *Participação das Crianças em Territórios de Exclusão Social: Possibilidades e Constrangimentos de uma Cidadania Infantil Ativa*. [Tese de

- doutoramento. Instituto da Educação]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/50805>
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma construção social*. [Tese de doutoramento. Instituto Universitário]. Repositório Científico do ISPA. <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1675>
- Pinzani, A., & Rego, W. (2014). Pobreza e Cidadania. Módulo I. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. Brasil.
- Pires, F. (2008). Pesquisando Crianças e Infâncias: abordagens teóricas para o estudo das (e com) crianças. *Cadernos de campo*, 17, 133-151.
- Prendas, J. (2015). *Música e Comunidade: uma relação possível*. In H. Cruz (Ed.), *Arte e Comunidade* (pp. 274-287). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995-2018). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-643.
- Resolução 44/25, de 20 de Novembro 1989*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Revista Business Portugal (2020). Consultado a 24 de fevereiro de 2020 em <http://revistabusinessportugal.pt/10069-2/>
- Ricardo, R. (2013). *A(s) Realidade(s) do Educador Social no Algarve*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação]. Repositório Científico da Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3363>
- Santos, C. (2017). Grupos focais: uma reflexão metodológica. *CIES e-Working Paper*, 211, 1-20.
- Sarmiento, M. (1999). Percursos de exclusão e de inclusão social das gerações jovens. *Infância e Juventude*, Abril/Junho, 47-67.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Sarmiento, M.J., & A. B. C. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos. Perspetivas sociopedagógicas sobre infância e educação* (pp. 9-34). Edições ASA.

- Sarmiento, M. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspetiva*, 23(01), 17-40.
- Sarmiento, M. (2006). Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 15-24.
- Sarmiento, M. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas, Imprópria. *Política e pensamento crítico. UNIPOP*, 2, 45-49.
- Sarmiento, M. et al. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmiento, M., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In *As Crianças, Contextos e Identidades* (pp. 9-30). Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Saul, A.M. (2008). Referenciais Freireanos para a Prática da Avaliação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25 (nov.), 17-24.
- Severino, A. (2017). *Ritmos e percussão como práticas culturais na comunidade juvenil. Estudo de caso do projeto Bombrando*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Belas Artes]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/30519>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15, 107-117.
- Silva, I. et al. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Soares, N., & Tomás, C. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intrincados trilhos da ação, participação e protagonismo social e político das crianças. *Revista Fórum Sociológico*, 11/12, 349-361.
- Soares N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. [Tese de Doutoramento, Instituto de

- Estudos da Criança]. Repositório Científico da Universidade do Minho.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>
- Soares, N. (2006). A Investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25-40.
- Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação - SPCE (2014). *Carta ética: Instrumento de regulação ético-deontológico*. Consultado a 20 de maio de 2019 em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Sottomayor, M. C. (2014). *Temas de direito das crianças*. Edições Almedina.
- Souza, C., & Natali, (2017). Educação Social e Avaliação: crianças e adolescentes como sujeitos avaliadores da Prática Educativa. *Ensino & Pesquisa*, 15(2), 223-236,
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods - research and knowledge production for a critical childhood studies* – Studies in Childhood and Youth. Palgrave, MacMillan.
- Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação*, 2(1), 11-26.
- Tisdall, K., & Punch, S. (2012). Not so ‘new’? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10 (3), 249-264.
- Tocá Rufar (2019). *Tocá Rufar - Projeto de Percussão*. Consultado a 16 de março de 2019 em <https://www.tocarufar.com/>
- Tomás, C. (2007-2011). *Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento. [Tese de doutoramento. Instituto da Educação]. Repositório Científico da Universidade do Minho.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C. (2007a). *Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas*. In *Media & Jornalismo*, (11), 119-134.
- Tomás, C. (2007b). “Participação não tem Idade” – *Participação das Crianças e Cidadania da Infância*. Contexto & Educação. Editorial Unijuí, Ano 22, nº 78, 45-68.

- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da investigação às práticas*, 2(1), 118-129.
- Tomás, C., & Portugal, G. (2015). A Infância na Educação. *Investigar em Educação* - IIª Série, 4.
- Tomás, C., & Soares, N. (2017). *O cosmopolitismo infantil: Uma causa (sociológica) justa*. Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação. Atelier: Cidadania e Políticas.
- Trevisan, G. (2012). *Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância*. Consultado a 20 de janeiro de 2020 em <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Cidadania/Cidadania%20infantil%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica%20das%20crian%C3%A7as.pdf>
- Trevisan, G. (2014). “*Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.*” Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade. [Tese de doutoramento, Instituto da Educação]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35121>
- Trevisan, G. (2020). A participação das crianças nos discursos e práticas: um breve “estado da arte” na procura de novos desafios. In M. J. Sarmiento, N. Fernandes, & R. Siqueira. *A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras* (pp. 129-148). Cânone Editorial.
- Trilla, J., & E. Ghanem (2008). *Educação formal e não-formal*. Pontos e contrapontos.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: a brief introduction*. Consultado a 19 de fevereiro de 2020 em https://wenger-trayner.com/theory/communities_of_practice_intro.htm
- Weiss, J. (1996). Évaluer plutôt que noter. *Revue Internationale d'Éducation*, 13, 22-34.

- Veiga, S., & Correia, F. (2009). O Perfil do Educador Social. *Espaço S – Revista de Investigação e Intervenção Social do ISCE*, 3(2), 55-64.
- Wright, R. (2008). *Thinking Globally, Acting Locally: Informal Learning and Social Justice in Music Education*. Music Education as Liberatory Education. Anais...Bologna: Internatinal Society of Music Education – ISME.
- Wyness, M. et al. (2004). Childhood, Politics and Ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, 1, pp. 38-99
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora.

ANEXOS

| | " | | "

Anexo A – Autorização dos/as Encarregados/as de Educação

Seixal, 1 de outubro de 2019.

Exmos/mas Encarregados/as de Educação,

O Tocá Rufar está a realizar um projeto de avaliação do seu método de ensino com a Fernanda Amorim, estudante do curso de mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária pela Escola Superior de Educação de Lisboa. O projeto decorrerá durante o ano letivo de 2019/2020 e pressupõe a interação da Fernanda com os/as alunos/as do Tocá Rufar.

Deste modo, vimos, por este meio, solicitar a autorização para a recolha de testemunhos do/a seu/sua educando/a, no âmbito das atividades letivas do Projeto Tocá Rufar.

As informações coletadas servirão exclusivamente para fins académicos e de avaliação interna do Tocá Rufar, estando a identidade e privacidade dos/as alunos/as assegurada.

O Presidente da Direção,

Anexo B - Termo de autorização de uso de imagem

Termo de autorização de uso de imagem – crianças (menores de idade)

Eu, _____,
portador/a do Cartão de Cidadão n.º _____, responsável
legal pelo/a criança _____ do Cartão de
Cidadão n.º _____ autorizo a divulgação de imagens
fotográficas e de vídeo da criança, em qualquer meio de comunicação para fins
didáticos, de pesquisas e divulgação de conhecimento científico, elaboração de produtos
e divulgação de projetos audiovisuais sem quaisquer ônus e restrições, bem como a
veiculação de sua imagem e depoimentos no trabalho de Mestrado “Avaliação pelas
Crianças do Programa Tocá Rufar”, a realizar por Fernanda Amorim no curso de
mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de
Educação de Lisboa.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de
direitos da veiculação das imagens e depoimentos da criança supracitada, não recebendo
para tanto qualquer tipo de remuneração.

Moita, _____ de _____ de _____

Assinatura do/a responsável legal

Anexo C – Transcrição das Notas de Campo - Observação

Observação do dia 12 de outubro de 2019

No dia 12 de outubro de 2019, por volta das 15h00, iniciou-se a primeira etapa no campo da investigação para decidir como gostaria de realizar a pesquisa. Esta serviu para conhecer os participantes da Orquestra do Tocá Rufar e a sua dinâmica enquanto grupo. Questionando o maestro sobre o consentimento, enviado à técnica A., por email ao Tocá Rufar, em 04 de outubro, por parte dos/as encarregados/as de educação/pais e crianças para conduzir o estudo que planeei fazer. Este informou-me que tendo em conta que o dia 5 de outubro foi feriado não tinha sido possível ter as todas as autorizações assinadas, portanto a minha deslocação foi só de observação para conhecer o terreno e as crianças. Esta investigação passou ser “uma investigação dissimulada, ou seja, a recolha de dados sem o consentimento dos sujeitos” (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994, p. 115). Fui informada que o tempo de ensaio era de 3h (das 14h30 às 17h30) e sempre ao sábado no CEA, na Moita.

O ensaio foi realizado com adultos/as (pais), crianças, o maestro e o monitor F. As crianças não estavam todas presentes. Estavam dezanove (19) crianças, 2 delas com 4 anos tinham iniciado neste mesmo dia. O ensaio começou com exercícios, o maestro deu as dicas e pediu a uma criança/tocadora que inicia-se a sessão, todos estavam com muita atenção e deram muita importância ao que o maestro dizia e como depois conduziu a sessão. Pude observar que existe participação ativa por parte das crianças e que algumas delas até deram a sua opinião sobre alguns aspetos de como deveriam repetir de maneira diferente o ensaio, ou seja, para melhorar algo menos bem realizado.

Verifiquei que o grupo dá muita importância ao tempo, isto é, contam com os pés e/ou com os dedos da mão, para saber quando vão iniciar o seu toque no bombo. Conseguem dançar e tocar ao mesmo tempo (pequenos e grandes). O mais notável neste primeiro dia de ensaio para mim, foi a boa animação, o companheirismo entre todos e sobretudo a ajuda entre grandes e pequenos e entre as próprias crianças.

No fim da sessão, falei com o maestro sobre a questão das autorizações, ou seja, se era possível ter o consentimento dos/as encarregados/as de educação/pais e crianças

assinado na próxima sessão, agendada para o dia 30 de novembro de 2019, ao que respondeu que seria entregue no próximo ensaio para estar pronto na altura da minha próxima visita ao CEA.

Anexo D – Transcrição das Notas de Campo da 1.ª Sessão – “Direitos da Criança”

30-11-2019			
Nº de Registo	Espaço/Tempo	Descrição	Tema
1	15h00 CEA	<p>A sessão de hoje iniciou-se pelas 15h00 e estiveram presentes 15 crianças, dos 8 anos aos 13 anos, no Centro de Experimentação Artística (CEA) em Vale de Amoreira, na Moita, que acontecem todos os sábados das 14h30 às 17h30, salvo dias que haja convites para participar em espetáculos no exterior.</p> <p>Antes de iniciar o ensaio, o diretor e maestro da Orquestra Tocá Rufar, fez uma breve introdução sobre o que ia acontecer nesta sessão, ou seja, apresentou-me as crianças, explicando-lhes que estava ali para falar com eles sobre os Direitos da Criança, porque tinha a ver com um projeto que estava a preparar e que mais tarde iriam responder a um questionário. Reforço a ideia, de que todos tinham o direito de não querer responder ou participar, que era um direito seu.</p>	Roteiro ético - Apresentação mútua

		<p>Acabando a explicação, prosseguiu perguntando a uma das alunas, se queria fazer de maestra hoje. A criança aceitou e fizeram um ensaio sem instrumentos, ou seja, foi um ensaio só para trabalhar os exercícios de movimentação, coordenação motora e trabalhar a noção de matemática (tempo e ritmo), muito também a pedido das crianças, que consideraram ser necessário rever alguns passos.</p> <p>Durante o ensaio houve muita a intervenção das crianças com o maestro, de como haviam de efetuar as chulas (tempo), ou seja, sequências e séries de passos, em linha. O maestro explicou que seria feito em cânone, ou seja, um grupo começa e o seguinte segue quando o primeiro acaba, sempre em linha.</p>	<p>Ensaio – Performance das crianças</p>
	<p>Intervalo para lanche (16h40)</p>	<p>Antes de iniciar a minha intervenção, no intervalo do lanche o maestro alertou-me sobre uma situação. Um menino de 10 anos que quando começou, quase não falava com ninguém mas através da orquestra foi socializando e agora está mais integrado, conseguindo identificar-se com 2/3 colegas, com quem agora fala e brinca.</p>	<p>Crianças no Tocá Rufar – conceções dos adultos</p>

	<p>A minha intervenção iniciou-se por volta das 17h20</p>	<p>O Maestro deu-me indicações para começar e ser eu a falar com as crianças.</p> <p>As crianças estavam sentadas nas cadeiras e pedi-lhes o favor de se sentarem no palco à sua vontade mas de forma espaçada. Entretanto, perguntei quem podia ajudar-me a distribuir folhas e canetas de feltro para um exercício muito simples. Segue a transcrição do diálogo:</p> <p>L. (13 anos): Eu distribuiu as folhas.</p> <p>F. (10 anos): Eu dou as canetas.</p> <p>Investigadora: Muito obrigada, são queridos.</p> <p>Estavam <i>muito cooperativos e felizes</i> por ajudarem, entusiastas, à espera do que ia acontecer”.</p> <p>Depois de estarem todos bem instalados, iniciei a sessão, apresentando-me como sendo educadora de infância e aluna de mestrado, na ESELx. Informei-os de que tinha sido proposto a minha professora, através da técnica A., fazer um projeto em que o Tocá Rufar gostaria de saber se o método que estão a utilizar seria o mais adequado/eficaz e que o objetivo passaria por serem elas, as crianças a avaliarem o próprio Projeto do Tocá Rufar.</p> <p>Para tal, expliquei-lhes que elas tinham direitos e que um desse direitos é o Direito à Participação, ou seja, ter direito à voz, isto é dar a sua opinião, dizerem o que acham.</p>	<p>Roteiro ético - objetivos da investigação, direito à participação, gravação e consentimento informado</p>
--	--	--	--

		<p>Investigadora: Para poder iniciar a atividade, perguntei se queriam participar e se podia gravar a sessão, para a transcrição ser a mais fidedigna possível.</p> <p>Crianças: Concordaram, umas responderam que sim em voz alta e outras apenas com o sinal de cabeça, de forma afirmativa.</p> <p>Investigadora: Depois, pedi que cada um se apresentasse e fui apontando os seus nomes e idades.</p> <p>Crianças: J. (11 anos); L. (13 anos); R. (12 anos); W. (12 anos); F. (10 anos); P. (11 anos); S. (13 anos); R. (13 anos); A. (13 anos); R. (11 anos); R. (11 anos); B. (11 anos); J. (10 anos); C. (10 anos); P. (8 anos).</p>	
2		<p>Investigadora: Após a apresentação de cada um, perguntei se conheciam os Direitos da Criança. Fez-se silêncio, olharam uns para os outros, notou-se que era um tema pouco abordado. Perguntei se alguém queria responder, ninguém se manifestou, então pedi que escrevesse na folha que tinham à sua frente, uma palavra ou uma frase sobre o que achavam que eram os seus direitos. Estavam à vontade para escrever o que quisessem e se quisessem.</p> <p>No decorrer da atividade, houve uma criança que perguntou se podia escrever mais de que uma palavra e era confirmei que podia escrever o que quisesse. Pude também</p>	<p>Conceções das crianças sobre os seus direitos</p>

verificar que havia outros meninos que não conseguiam escrever uma única palavra e aproximei-me deles.

P.: Já tá, já escrevi o meu nome e idade.

Investigadora: Qual foi a palavra que escolheste?

P.: Não sei o que escrever, pois não sei o que são direitos.

Investigadora: Então vamos pensar juntos. Diz-me o que fazes aqui e porquê?

P.: *Estou aqui para tocar.*

Investigadora: Muito bem, então isso é um direito teu, certo!

P.: Sim

Investigadora: Podes escrevê-lo e o que gosta mais de fazer?

P.: *Brincar*

Investigadora: Afinal tu sabes, pensa em mais direitos.

Depois, dirigi-me ao J. que tem mais dificuldades em comunicar do que as outras crianças.

Investigadora: Olá J. sabes quais são os teus direitos?

J.: Não

Investigadora: Então diz-me, gostas de brincar?

J.: Sim

		<p>Investigadora: Isso é um direito e mais? Gostas de jogar PS4?</p> <p>J.: Há! PS4, não. Gosto de brincar com os meus amigos.</p> <p>Fui vendo criança à criança, para ver quem mais precisava de ajuda e pude verificar que tinham respostas muito interessantes.</p> <p>No fim da ronda, perguntei quem gostaria de ler em voz alta a sua resposta. Muitas crianças retraíram-se com vergonha, dando sinal com a cabeça de não queriam. Mas houve outras crianças que estavam entusiasmadas em responder.</p> <p>P.: Ajudar os pobres, a dar o dinheiro pelos direitos.</p> <p>R.: Ser cidadão e ajudar os outros.</p> <p>W.: Todas as crianças têm direito ao ensino, a liberdade de expressão.</p> <p>L.: Para mim, Direitos de Crianças é ter respeito por tudo o que as crianças fazem, os adultos têm de ter respeito por o que as crianças escolhem para a vida delas próprias. As crianças têm de ter liberdade para as escolhas delas, ninguém lhes pode obrigar a fazer o que elas não querem para a vida delas próprias.</p> <p>E todas as pessoas têm de ter respeito por as decisões das crianças.</p> <p>R.: Para mim, ter direitos é podermos ser livres para aproveitar ser crianças.</p>	
--	--	--	--

J.: Para mim, os direitos das crianças é ser igual, sem julgar ninguém, ou seja, pela raça e até pelo aspeto físico e psicológico. Temos 10 direitos, o mais importante para mim é ter liberdade e ter educação. Que as crianças tenham muito mais respeito do que há hoje, pois algumas crianças são vítimas de bullying ou agressão doméstica.

R.: Os Direitos da Criança para mim são: **Decidirem**, as coisas que acham melhor mas sem abusos; **Liberdade**; Serem **tratados de forma igual** independentemente da raça, cor ou género (igualdade de género); **Liberdade de expressão**; **Não serem mal tratadas**; **Ter o direito de brincar**; **Ter o direito de participar em clubes que gostem ou em ensaios**.

No final, as crianças que não quiserem falar em voz alta deixaram-me o que escreveram, recolhendo uma à uma as folhas de todas as crianças com a ajuda dos meninos.

F.: Posso ajudar a recolher as canetas.

Investigadora: Claro que sim, muito obrigada.

Ficam aqui as respostas das crianças que não quiserem falar em voz alta

A.: **Liberdade**.

J.: O direito é que podemos ter sempre com os amigos.

B.: O direito de podermos fazer o que quisermos.

F.: **Direito a conversar, a brincar** e tudo o que as crianças quiserem.

S.: **Liberdade de expressão**.

	<p>17h45</p>	<p>R.: Para mim, os Direitos das Crianças é deixar a criança fazer quase tudo o que ela quer.</p> <p>P.: Direito de uma criança, de tocar, brincar e ter boa nota no teste.</p> <p>C.: Um dos Direitos das Crianças é serem respeitadas.</p> <p>A atividade acabou pelas 17h45, agradei a participação de todos e informei-os de que na próxima sessão, combinada com o Maestro, para o dia 11.01.2020, falaríamos sobre o “Direito à Participação”. Pedi para pensarem um pouco sobre este tema ou tentar ler um pouco sobre isso. Referi que este direito também é um direito deles, é o direito à voz, a sua opinião.</p>	
		<p>Ante me ir embora pedi ao Maestro, o favor, de os/as encarregos/as das crianças assinarem o protocolo de consentimento informado e ele respondeu que os iria entregar no próximo ensaio, ou seja, no dia 07.12.2019 para ter tempo de serem entregues até dia 11.01.2020.</p>	<p>Roteiro ético - consentimento informado</p>

Anexo E – Transcrição das Notas de Campo da 2.ª Sessão – “Direito à Participação”

29-02-2020			
Nº de Registo	Espaço/Tempo	Descrição	Tema
1	Intervalo para lanche (16h00/16h45) 16h30 CEA	<p>Esta atividade – Direito à Participação – já tinha sido combinada na última sessão (30.11.2019) para se realizar no dia 11 de janeiro de 2020 mas por impossibilidade do Tocá Rufar e após várias tentativas de contato (email, sms e telefonemas) só foi possível marcar para hoje.</p> <p>Na véspera, no dia 28.02.2020, ficou combinado com o Maestro que iria ao CEA fazer a atividade por volta das 16h30 e que só dispensaria 30 minutos para apresentação/concretização da atividade.</p> <p>Informou-me também de que não estaria presente, pois iria se deslocar a Aveiro mas que estaria o F., professor/monitor a dar a sessão de ensaio.</p> <p>Cheguei ao CEA às 16h20 e como planeado dirigi-me o monitor mas este não sabia da minha vinda, no entanto o Maestro ligou logo à seguir para confirmar se eu estava presente. O F. diz-lhe que tinha acabado de chegar e depois avisou-me que estava à</p>	Roteiro ético - Apresentação mútua

	<p>vontade para fazer a atividade com as crianças.</p> <p>A sessão de hoje iniciou-se pelas 16h45. Das 27 crianças presentes no ensaio 18 ficaram para fazer a atividade, no Centro de Experimentação Artística (CEA) em Vale de Amoreira, na Moita. As 11 crianças que não ficaram foi porque os pais as foram buscar mais cedo (às 16h00). As restantes crianças que não estavam presentes, (no total são 31), foi por impossibilidade de deslocação ao CEA., pois vivem muito longe (Cascais/Sintra).</p>	
	<p>Por volta das 16h30, algumas crianças (5-6) já tinham lanchado e como estavam à espera dos colegas ficaram a praticar o bombo entre eles e outros a brincar, até iniciarmos a atividade.</p>	<p>Ensaio – Performance das crianças</p>
<p>A minha intervenção iniciou-se por volta das 16h45</p>	<p>Antes de iniciar a minha intervenção, o F. (monitor), pediu às crianças para afastarem os tambores e instalarem-se no palco fazendo uma roda, à volta do papel cenário (com a Linha do tempo) para ser mais fácil responder às perguntas e eu poder começar a atividade. Também sugeriu-me que filmasse e tirasse fotografias à vontade, pois todos</p>	<p>Roteiro ético - objetivos da investigação, direito à</p>

	<p>tinham assinado as autorizações para tal. Referi que só poderia tirar fotos, não tendo câmara para filmar.</p> <p>Iniciei a minha intervenção, lembrando que já tinha estado em novembro e que tínhamos falado sobre os direitos da criança. Lembrei também que tinha ficado combinado voltar para falar sobre o direito à participação, pois muitos tinham enunciados diferentes direitos da criança mas nenhum tinha mencionado o direito à participação.</p> <p>Apresentei a minha proposta da atividade, ou seja, que iria distribuir a cada uma das crianças um post-it de várias cores diferentes (x6), a cor corresponderia a uma pergunta diferente (ver dinâmica da atividade, em anexo). No início pensei em colocar só 3 perguntas para a sessão não ser muito cansativa depois de muitas horas de ensaio e que faria outra sessão com mais 3 perguntas mas como as crianças gostaram muito e pediram se havia mais, acabei por colocar as 6 perguntas. Demorou-se mais do que os 30 minutos estipulados mas tudo correu bem e com alegria e dinamismo.</p> <p>Comecei a atividade lembrando às crianças o que era o direito à participação, ou seja, que numa dada altura das suas vidas tinham participado em algo e que tiveram o direito de o fazer e que o objetivo seria só responder no post-it, com nome e idade, o que foi que fizeram e em que idade aconteceu, posteriormente colocar na linha do tempo tendo em conta a idade que consta no mapa do tempo (ver figuras 1., 2. e 3.).</p>	participação, gravação e consentimento informado
--	--	---

Ao explicar o objetivo da atividade, houve uma criança que disse:

M. (13 anos): O que é que eu escrevo?

Investigadora: Nunca participaram em nada?

M. (13 anos): Futsal

Investigadora: Futsal? Quem é que disse?

L. (12 anos): Nós os dois (falando do M. 13 anos)

Investigadora: Com que idade?

M. (12 anos): Entrei com 11 e sai com 12

L. (12 anos): Com 10, também andei na natação

Investigadora: Tentem lembrar-se só da idade em que iniciaram a primeira atividade, a primeira vez.

Investigadora: Quem me pode ajudar a distribuir as canetas, se faz favor?

W. (12 anos): Eu

As crianças continuam muito cooperativas e ao distribuir o post-it referi novamente que:

Investigadora: Cada cor de post-it corresponde a uma pergunta diferente, está bem?

Quem tiver a caneta e post-it, pode começar por escrever o seu nome e idade.

2	<p><u>Seguem-se as perguntas e a transcrição dos diálogos:</u></p> <p>Investigadora: <u>Primeira pergunta:</u> Em que momento da tua vida sentiste pela 1ª vez que participaste e em que espaço? (post-it amarelo)</p> <p><u>Comecei por dar um exemplo já dito anteriormente pelo M.:</u> Jogar futsal com 12 anos e depois dizer onde. Também que disse que podia ser algo como lavar a loiça, pôr a mesa, fazer a cama, etc. Ouve uma criança que respondeu: Ho! Obrigado então é tudo! E eu respondi: Não! Não se esqueçam que é a 1ª vez que se lembram de fazer algo!</p> <p><u>Uma criança perguntou:</u> E o sítio onde foi, não é? <u>E eu respondi:</u> Sim se te lembrares.</p> <p><u>Criança:</u> Ponho futsal, é de certeza absoluta. <u>Respondi:</u> Ok e com que idade e a criança <u>respondeu:</u> Aos 12, e agora ponho o sítio? <u>Eu respondi:</u> Sim, onde foi? E <u>a criança respondeu:</u> na D. João I. Depois de entenderem como se fazia começaram todos a responder às perguntas.</p> <p><u>Respostas obtidas nos post-its:</u></p> <p>C. (15 anos): Ballet aos 4 anos</p> <p>R. (11 anos): Dança aos 6 anos</p> <p>M. (11 anos): No Tocá Rufar aos 7 anos</p> <p>M. (16 anos): Natação aos 9 anos</p> <p>L. (12 anos): Futsal na Escola X, aos 10 anos</p>	<p>Conceções das crianças sobre o Direito à Participação</p>
---	--	--

		<p>S. (13 anos): Aulas de baixo em casa, aos 12 anos</p> <p>M. (13 anos): Futsal na Escola D. João I, aos 12 anos</p> <p>W. (12 anos): No Tocá Rufar aos 10 anos</p> <p>B. (11 anos): Primeira competição de dança aos 10 anos</p> <p>J. (10 anos): Participei no corta-mato aos 10 anos</p> <p>T. (14 anos): No Tocá Rufar aos 10 anos</p> <p>B. (10 anos): Dança com 8 anos</p> <p>P. (11 anos): Andar no futebol no Amora, aos 9 anos</p> <p>L. (13 anos): Futsal com 7 anos, no Pavilhão Z</p> <p>E. (10 anos): Participei na dança no “Tasse”, tinha 6 anos e tivemos de dançar no palco</p> <p>B. (11 anos): Trampolins aos 6 anos, em Alhos Vedros</p> <p>V. (10 anos): Catequese aos 5 anos, na igreja</p> <p>R. (11 anos): Concurso de dança aos 5 anos</p> <p>Investigadora: <u>Segunda pergunta:</u> O que significa participação das crianças? (post-it rosa escuro)</p> <p>C. (15 anos): Para mim, participação das crianças é estar envolvido/incluído em algo ou em alguma coisa.</p> <p>S. (13 anos): Contribuir para o funcionamento de algo de diferentes formas.</p>	
--	--	--	--

M. (16 anos): Para mim, participação das crianças é fazer parte de alguma coisa!

L. (13 anos): Acho que para mim a participação das crianças é imaginem nem os adultos pedir a opinião das crianças, para mim é isso porque estão a participar no assunto. (um pouco confuso)

B. (11 anos): Acho que a participação das crianças é um direito que toda a gente deve ter!

M. (11 anos): Para mim, participação das crianças é fazer parte de alguma coisa.

E. (10 anos): Participar significa que posso participar onde eu quiser.

R. (11anos): Significa poder participar onde quiser, se pudermos.

M. (13 anos): É fazer algo importante.

T. (14 anos): Participar é fazer alguma coisa.

P. (11 anos): Andar na escola de música aos 10 anos.

V. (10 anos): Participar para mim é fazer coisas.

B. (10 anos): Participar é, para mim, fazer alguma coisa com outras pessoas.

L. (12 anos): Fazer algo de interesse.

B. (11 anos): Quando nós fazemos parte de algo.

R. (11 anos): É fazer parte de uma atividade.

J. (10 anos): Participar para mim significa que tamos a fazer uma nova atividade.

W. (12 anos): Para mim, participar é fazer algo em algum sítio.

Investigadora: Terceira pergunta: **Qual foi a 1.^a vez que sentiste que os teus direitos não foram garantidos e porquê (na família/escola/com amigos (Tocá Rufar)?** (post-it laranja)

V. (10 anos): Foi quando quis um telemóvel novo, aos 8 anos.

B. (10 anos): Aos 9 anos porque não me deixaram andar de bicicleta.

T. (14 anos): Aos 10 anos, não me deixaram viajar.

L. (12 anos): foi aos 12 anos quando a minha mãe não me deixou jogar play.

L. (13 anos): Eu sempre não tive oportunidade, foi com 11 anos que os meus pais não me deixaram ir dormir na casa da minha amiga.

M. (16 anos): Aos 14 anos os meus pais não me deixaram ir para uma escola de música aprender a tocar piano!

J. (10 anos): Nunca tinha uma (?)

R. (11 anos): Foi aos 8 anos que não me deixaram estar no futebol.

R. (11 anos): Quando entrei no 6º ano e todos não tinham aula e eu tinha.

P. (11 anos): Nunca foi injustiçado.

S. (13 anos): Nunca me senti injustiçado.

M. (13 anos): Foi aos 13 quando a minha mãe não quis dar um telemóvel novo.

B. (11 anos): Quando quiseram que eu mudasse de escola de dança e eu não queria, aos 11 anos.

W. (12 anos): Aos 12 anos, não deixaram-me ir ao cinema.

C. (15 anos): Quando os meus pais não me deixaram ir a primeira atuação de dormida (Silves).

B. (11 anos): Sempre foram realizados.

M. (11 anos): Não me deixaram ir a uma festa de anos, aos 9 anos.

E. (10 anos): Foi quando a minha mãe não me deu um telemóvel com 8 anos.

No fim desta terceira pergunta disse as crianças que ficávamos por aqui mas elas gostaram tanto que pediram mais. Então, pedi autorização ao F. para continuar (ele aprovou) e acabei por colocar as seis perguntas. E as crianças demonstraram alegria e entusiasmo por continuar.

Investigadora: Quarta pergunta: Ao participar, que incentivos e que obstáculos encontraste? (post-it azul)

M. (11 anos): Não sabia tocar corretamente.

- M. (16 anos):** Porque eu não sabia nadar!
- T. (14 anos):** Nenhuma
- E. (10 anos):** Eu tive dificuldade, foi fazer o meu primeiro teste.
- C. (15 anos):** Não conseguir acompanhar as pessoas que já estavam há mais tempo.
- R. (11 anos):** Fiquei muito envergonhada e algumas pessoas gozavam comigo.
- B. (11 anos):** Não conseguia escutar os altos bem mas eu com o tempo melhorei.
- L. (13 anos):** Para mim era um desafio porque eu ainda nem tinha tido uma bola nos pés e acho que a minha maior dificuldade era não conseguir controlar as bolas com os pés.
- V. (10 anos):** A chatice total da missa.
- B. (10 anos):** Calçar as sapatilhas.
- W. (12 anos):** Porque não sabia tocar.
- R. (11 anos):** Os passos de dança.
- L. (12 anos):** Os obstáculos foram a falta da afinação no pé e correr mais do que os outros.
- P. (11 anos):** Num concurso de obstáculo aos 11 anos.
- S. (13 anos):** Falta de material.
- M. (13 anos):** Uma dificuldade foi correr mais que os outros.
- B. (11 anos):** Muitas pessoas más.

J. (10 anos): Os obstáculos que eu tive foi pessoas batoteiras.

Investigadora: Quinta pergunta: Sentes que a tua voz é ouvida e tida em consideração no Tocá Rufar? Como ou porquê? (post-it verde)

M. (11 anos): Nunca dê opinião.

B. (11 anos): Sim, porque quando eu dou uma opinião eles (o Tocá Rufar) aceitaram.

M. (13 anos): Nunca dei opinião sobre nada.

V. (10 anos): Sim de uma forma estúpida porque sim.

E. (10 anos): Sim, porque eu sou nova e sou muito muito educada.

B. (10 anos): Ainda não dei a minha opinião.

J. (10 anos): Eu não sei o que responder.

B. (11 anos): Não, porque não digo a minha opinião.

C. (15 anos): Sim foi ouvida, experimentando o que eu sugeri.

L. (13 anos): Sim porque eu tinha opiniões e eu dizia essas opiniões e usavam-nas para tocar, experimentavam e às vezes dava certo ou às vezes não.

M. (16 anos): Sim a minha voz já foi ouvida, aceitando que o maestro enganou-se a tocar, eu disse-lhe e ele aceitou.

L. (12 anos): Nunca dei opiniões

R. (11 anos): Sim mas baixo porque tenho vergonha, eu pedi para tocar caixa e

ouviram.

W. (12 anos): Sim, a minha voz foi ouvida porque o Rui enganou-se.

S. (13 anos): Sim, aperfeiçoando algo, para podermos melhorar enquanto orquestra.

P. (11 anos): Foram muito simpáticos porque toda a gente me respeita.

T. (14 anos): Não porque não dei opinião.

R. (11 anos): Não porque não gosto de dizer opiniões.

De referir, que há uma criança (B., 10 anos) que ainda não deu sua opinião por estar há pouco tempo a frequentar o Tocá Rufar (15 dias).

Investigadora: Sexta pergunta: O que poderia ser feito para melhorar a participação das crianças e jovens no Tocá Rufar? (post-it rosa claro)

C. (15 anos): Prestar mais atenção ao maestro.

M. (11 anos): Nada.

B. (11 anos): Nada.

R. (11 anos): Nada.

V. (10 anos): Nada.

B. (11 anos): Nada.

J. (10 anos): Nada.

	<p>17h20</p>	<p>B. (10 anos): Nada.</p> <p>R. (11 anos): Nada a não ser tomar atenção.</p> <p>M. (13 anos): Nada.</p> <p>P. (11 anos): Melhorar o ensino.</p> <p>E. (10 anos): Para ter mais atenção.</p> <p>M. (16 anos): Tomar mais atenção e ajudar uns aos outros.</p> <p>T. (14 anos): Nada.</p> <p>W. (12 anos): Tomar atenção.</p> <p>L. (13 anos): Nada porque quando alguém tem alguma coisa a dizer, toda a gente escuta.</p> <p>L. (12 anos): Nada.</p> <p>S. (13 anos): Nada.</p> <p>No fim da sessão de focus group que acabou por volta das 17h20 ainda tivemos um tempinho para umas fotografias e agradei a participação de todos.</p>	
--	---------------------	--	--

	<p>17h30</p> <p>17h40</p>	<p>No final pedi autorização ao monitor para 2 crianças, preencherem os questionários juntas, uma criança mais velha (16 anos) e uma criança mais nova (10 anos) que estavam presentes na atividade, com o objetivo de saber se os questionários resultariam com todas as faixas etárias. O preenchimento dos questionários demorou pouco mais de 10 minutos, com poucas dúvidas que foram logo esclarecidas.</p> <p>A próxima sessão ficou combinada com o monitor, para o dia 14.03.2020, pois nas outras datas estão agendadas outras atividades por parte do Tocá Rufar. Nesta sessão far-se-á o preenchimento dos questionários com as todas as crianças.</p>	
--	---	--	--

Anexo F – Notas de Campo em tempo de pandemia sobre aplicação do inquérito por questionário nas redes sociais

Notas de Campo (de 14.03.2020 a 04.06.2020)

A 3.^a sessão no Tocá Rufar estava programa para o dia 14 de março de 2020 mas devido à doença provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, esta não se realizou. Em 11 de março de 2020, recebi um email do maestro a informar do cancelamento de todas as atividades no CEA, até que sejam levantadas todas as restrições da Direção Serviço de Saúde (DGS), por causa da entrada em estado de emergência. Esperei então que os 15 dias do estado de emergência passasse, no intuito de poder remarcar a sessão.

03 de abril 2020 – O estado de emergência prolongou-se por mais 15 dias e fiquei na impossibilidade de poder realizar a sessão prevista, para a aplicação do inquérito por questionário com as crianças de forma presencial. Procedi então a elaboração do questionário no Google Forms, por forma a ser enviada para o grupo do *Facebook* privado do Tocá Rufar, com autorização do maestro por via telefónica.

07 de abril 2020 – Depois de uns ajustes com a preciosa ajuda da minha orientadora a Professora Catarina Tomás, enviei um email ao Maestro do Tocá Rufar, com um pedido de preenchimento do questionário e o link do mesmo para ser inserir na página do Facebook privada do Tocá Rufar, destinado só aos pais e crianças. Informei também que o questionário só podia ser preenchido por crianças do Tocá Rufar, com idades compreendidas entre os 8 os 18 anos, ou seja, com crianças que já conseguissem entender e perceber as perguntas sozinhas e, para as respostas serem o mais fiel possível. Pedi também, para que o

preenchimento do mesmo fosse concluído até 30 de Abril de 2020, depois agradei a ajuda e colaboração.

11 de abril 2020 – O inquérito por questionário encontrava-se ainda sem respostas. Esperei que passasse o período da Páscoa para saber das novidades e voltar a insistir.

17 de abril 2020 – O questionário continuava a zero e liguei para o Maestro, este informou-me que estava a fazer um levantamento de equipamentos, para saber se as crianças tinham computador e internet. Informou-me também que estava a fazer um plano para gerir tudo e que no sábado na reunião que tinha prevista com o Tocá Rufar seria a ordem de início de trabalhos. Pediu desculpa pelo atraso. Neste mesmo dia o questionário já tinha 4 respostas e no dia seguinte (18 de abril) mais 2 respostas, o que totalizavam 6 respostas, portanto supus que este procedimento iria funcionar.

23 de abril 2020 – Qual o meu espanto quando ao aproximar da data de conclusão do preenchimento do questionário, que seria dia 30 de abril, as respostas eram as mesmas que na semana anterior. Voltei então, enviar um novo email ao Maestro a agradecer a disponibilidade por ter enviado o questionário às crianças do Tocá Rufar mas que até este dia só 6 crianças tinham efetuado o preenchimento do mesmo. Referi também, que não tinha a noção exata de quantas crianças seriam no total com condições de poderem preencher o questionário, ou seja, quantas crianças é que tinham acesso à net e ao computador. Por conseguinte, perguntei-lhe se achava possível conseguir atingir metade dos jovens e crianças para o preenchimento do questionário, até ao fim do mês de abril, pois só faltava 1 semana para o prazo acabar e que se caso fosse necessário, o prazo seria prorrogado. Pedi o grande favor ao Maestro para que insistisse novamente com as crianças porque caso contrário seria difícil avançar.

24 de abril 2020 – Recebi a resposta do Maestro do Tocá Rufar em como iam insistir.

28 de abril 2020 – Só estava registada mais uma resposta, passando a 7 respostas. Com o prazo quase acabar (2 dias) e insatisfeita com a pouca adesão e a ineficácia do email enviado 5 dias antes, esperei pelo fim do prazo e deixei até ao fim de semana para voltar a insistir.

04 de maio 2020 – 14h35, sem novidades e sem novos registos de respostas, liguei mais uma vez ao Maestro para tentar uma nova forma de divulgação do questionário. Conversei com ele e perguntei-lhe se o Tocá Rufar tinha um grupo no WhatsApp e confiro-me que sim. Perante essa solução, perguntei se havia a possibilidade de enviar um link para o grupo para ver se funcionava melhor. Não muito satisfeito com a pouca adesão das crianças, o Maestro gostou da ideia e pediu-me que lhe reencaminhasse o link e assim fiz. Às 16h50, recebi um sms do Maestro a informar-me que 10 crianças já tinham respondido ao questionário e, claro fiquei muito satisfeita de saber que tinha funcionado. Perante esta solução optou-se por prorrogar o prazo até 01 de junho de 2020.

07 de maio 2020 – Hoje, fui novamente ver as respostas obtidas e fiquei muito satisfeita de ver que obtivemos 25 respostas.

04 de junho 2020 – Estava previsto o encerramento do questionário online para o dia 01 de junho de 2020 mas deixamos mais uns dias e recebemos mais uma resposta e tivemos 26 respostas, num universo de 31 crianças foi muito bom.

ANEXO G

Guião das entrevistas focalizadas de grupo

Destinatárias/os: Crianças entre os 08 e 17 anos que participam nas oficinas de percussão tradicional do Tocá Rufar.

Objetivos:

- Caracterizar as concepções das crianças sobre o Tocá Rufar;
- Analisar os discursos das crianças sobre a sua participação no Tocá Rufar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
1. Legitimação da entrevista focalizada de grupo e motivação da(s) criança(s)	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar a criança.	Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre as concepções que as crianças têm sobre o Tocá Rufar, nomeadamente qual a avaliação que fazem da sua participação no projeto. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para realizar a entrevista focalizadas de grupo; - Informar sobre o processo de devolução dos resultados.	
2. Caracterização da criança	<ul style="list-style-type: none">• Caracterizar a criança	1.1. Sexo 1.2. Idade 1.3. Que ano frequentas?	

	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o(s) percurso(s) das crianças no Tocá Rufar? 	1.4. Há quanto tempo frequentas o Tocá Rufar?	
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a perceção sobre o “Direito à Participação” 	2. Em que momento da tua vida sentiste pela 1ª vez que participaste e em que espaço? 3. O que significa participação das crianças? 4. Qual foi a 1ª vez que sentiste que os teus direitos não foram garantidos e porquê (na família/escola/com amigos (Tocá Rufar))? 5. Ao participar, que incentivos e que obstáculos encontraste? 6. Sentes que a tua voz é ouvida e tida em consideração no Tocá Rufar? Como ou porquê? 7. O que poderia ser feito para melhorar a participação das crianças e jovens no Tocá Rufar?	
Conclusão do questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recordas-te de algo mais que consideres ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Agradecer a disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar. - Agradecer a disponibilidade

ANEXO H

Guião do inquérito por questionário

Destinatárias/os: Crianças entre os 08 e 17 anos que participam nas oficinas de percussão tradicional do Tocá Rufar.

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das crianças sobre o Tocá Rufar;
- Analisar os discursos das crianças em relação à avaliação que fazem do Tocá Rufar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
3. Legitimação do questionário e motivação da criança	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar a criança.	Este questionário tem como objetivo a obtenção de informação sobre as conceções que as crianças têm sobre o Tocá Rufar, nomeadamente qual a avaliação que fazem do projeto. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para aplicar o questionário; - Informar sobre o processo de devolução dos resultados.	
4. Caracterização da criança	<ul style="list-style-type: none">• Caracterizar a criança	1.5. Sexo 1.6. Idade 1.7. Que ano frequentas?	

	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o(s) percurso(s) das crianças no Tocá Rufar? 	<p>1.8. Há quanto tempo frequentas o Tocá Rufar?</p> <p>1.9. Como conhecestes o Tocá Rufar?</p> <p>1.5.1. Por amigos/as que já estavam no Programa;</p> <p>1.5.2. Por indicação de professores/as;</p> <p>1.5.3. Por incentivo da minha família;</p> <p>1.5.4. Outras razões.</p> <p>1.10. Já tinhas tocado algum instrumento antes de participares no Tocá Rufar?</p> <p>1.10.1. Se sim, qual e onde tocavas?</p> <p>1.11. Que instrumento escolheste?</p> <p>1.12. Qual foi a sensação que tiveste, pela primeira vez, que tocaste no Tocá Rufar?</p> <p>1.13. Já participaste em concerto do Tocá Rufar?</p> <p>1.13.1. Se sim, como te sentiste em participar?</p>
<p>5. Avaliação das crianças sobre o Tocá Rufar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a perceção sobre as disposições infantis 	<p>2.1. Por que razão frequentas o Tocá Rufar?</p> <p>2.1.1. Por incentivo da minha família</p> <p>2.1.2. Por incentivo dos/as professore/as</p> <p>2.1.3. Por vontade própria</p> <p>2.1.4. Porque gosto muito do maestro</p> <p>2.1.5. Para poder estar numa orquestra</p> <p>2.1.6. Porque posso aprender um instrumento musical</p> <p>2.1.7. Porque quero seguir uma carreira artística</p> <p>2.1.8. Para ocupar os meus tempos livres</p> <p>2.1.9. Por outras razões</p> <p>2.2. Como avalias a importância que o Tocá Rufar tem na tua vida?</p> <p>2.3. Que impacto tem a música na tua vida?</p> <p>2.4. Completa a seguinte afirmação: “Desde que estou no Tocá Rufar a minha vida:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a percepção sobre o direito à participação 	<p>2.5. No Programa Tocá Rufar eu tenho:</p> <p>2.6. Identifica dois pontos fortes do Tocá Rufar:</p> <p>2.7. Identifica dois pontos fracos do Tocá Rufar:</p> <p>2.8. Indica três recomendações que gostarias de fazer, de forma a melhorar o Tocá Rufar?</p>	
Conclusão do questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar o questionário 	- Agradecer a disponibilidade.	- Agradecer a disponibilidade

Anexo I – Guião do inquérito por questionário

QUESTIONÁRIO

Número do questionário: _____

Este inquérito por questionário, de preenchimento facultativo, tem como objetivo a tua opinião enquanto participante do Programa Tocá Rufar, sobre o impacto que este projeto trouxe à tua vida e qual a tua avaliação sobre o mesmo. Este questionário integra o trabalho de investigação que estou a desenvolver no Mestrado Educação Social e Intervenção da Escola Superior de Educação de Lisboa, sobre a “Avaliação pelas Crianças do Programa Tocá Rufar”.

Solicito a tua colaboração no preenchimento do referido questionário. Ao abrigo da Lei n.º 58/09, de 08 de agosto, as informações fornecidas são de carácter voluntário e anónimo. Tens a possibilidade de recusar a participar.

Aceito preencher o questionário:

Sim

Não

1. Dados de caracterização

1.1. Sexo: Feminino Masculino

1.2. Idade: _____

1.3. Que ano frequentas? _____

1.4. Há quanto tempo tocas no Tocá Rufar?

1.5. Como conhecestes o Tocá Rufar?

Por amigos/as que já estavam no Programa

Por indicação de professores/as

Por incentivo da minha família

Por outras razões

1.6. Já tinhas tocado algum instrumento antes de participares no Tocá Rufar?

Sim Não

1.6.1. Se sim, qual e onde tocavas?

1.7. Que instrumento escolheste?

1.8. Qual foi a sensação que tiveste pela primeira vez que tocaste no Tocá Rufar?

1.9. Já participaste em algum concerto do Tocá Rufar?

Sim Não

1.9.1. Se sim, como te sentiste em participar?

2. Avaliação do Tocá Rufar

2.1. Por que razão frequentas o Tocá Rufar?

Por incentivo da família	
Por incentivo dos/as professores/as	
Por vontade própria	
Porque gosto muito do maestro	
Para poder estar numa orquestra	
Porque posso aprender um instrumento musical	
Porque quero seguir uma carreira artística	
Para ocupar os meus tempos livres	
Por outras razões	

2.2. Como avalias a importância que o Tocá Rufar tem na tua vida (assinala com um X)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10.
Nada importante									Muito importante

2.3. Que impacto tem a música na tua vida?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10.
Muito									Pouco

2.4. Completa a seguinte afirmação: “Desde que estou no Tocá Rufar a minha vida:

2.5. No Programa Tocá Rufar eu tenho:

	1	2	3	4	5	6	Não sei / Não respondo
Possibilidade de aprender a tocar um instrumento							
Possibilidade de colaborar com outras pessoas							
Possibilidade de participar em atuações/espetáculos							
Possibilidade de seguir uma carreira artística							
Possibilidade de dirigir a orquestra							
Possibilidade de dar opinião sobre os assuntos do Tocá Rufar							
Possibilidade de mostrar as minhas capacidades e em mostrar o que sinto e penso							
Possibilidade de negociar com os/as adultos assuntos relacionados com o Tocá Rufar							

Possibilidade de me relacionar com outras crianças e jovens							
Possibilidade de trabalhar em grupo							
Possibilidade de ter mais confiança em mim							
Possibilidade de aprender mais sobre música							
Possibilidade de contribuir para a comunidade onde vivo							

Nota: A avaliação vai de **1 - Nada importante** até **6 - Muito importante**

2.6. Identifica dois pontos fortes do Tocá Rufar:

2.7. Identifica dois pontos fracos do Tocá Rufar:

2.8. Indica três recomendações que gostarias de fazer, de forma a melhorar o Tocá Rufar?

1.

2.

3.

Agradeço a tua colaboração,
Fernanda Amorim

Anexo J – Pré-teste (criança de 10 anos)

QUESTIONÁRIO

Número do questionário: _____

Este questionário, de preenchimento facultativo, tem como objetivo a tua opinião enquanto participante do Programa Tocá Rufar, sobre o impacto que este projeto trouxe à tua vida e qual é tua avaliação sobre o mesmo. Este questionário integra o trabalho de investigação que estou a desenvolver no Mestrado Educação Social e Intervenção da Escola Superior de Educação de Lisboa, sobre a "Avaliação pelas Crianças do Programa Tocá Rufar".

Solicito a tua colaboração no preenchimento do referido questionário. Ao abrigo do Decreto-lei nº. 67/98, de 26 de outubro, as informações fornecidas são de carácter voluntário e anónimo. A tua participação tem um carácter voluntário. Por motivos éticos, o/a participante tem a possibilidade de se recusar a participar.

Aceito preencher o questionário:

Sim

Não

1. Dados de caracterização

1.1. Sexo: Feminino Masculino

1.2. Idade: 10

1.3. Que ano frequentas? 5º

1.4. Há quanto tempo tocas no Tocá Rufar? 3 dias.

1.5. Como conhecesto o Tocá Rufar?

Por amigos/as que já estavam no Programa

Por indicação de professores/as

Por incentivo da minha família

Por outras razões

1.6. Já línhas tocado algum instrumento antes de participares no Tocá Rufar?

Sim Não

1.6.1. Se sim, qual e onde tocavas? flauta na escola.

1.7. Que instrumento escolheste? Bombo.

1.8. Qual foi a sensação que tiveste pela primeira vez que tocaste no Tocá Rufar?

Sentime feliz.

1.9. Já participaste em algum concerto do Tocá Rufar?

Sim Não

1.9.1. Se sim, como te sentiste em participar?

2. Avaliação do Tocá Rufar

2.1. Por que razão frequentas o Tocá Rufar?

Por incentivo da família	X
Por incentivo dos/as professores/as	
Por vontade própria	
Porque gosto muito do maestro	
Para poder estar numa orquestra	
Porque posso aprender um instrumento musical	X
Porque quero seguir uma carreira artística	
Para ocupar os meus tempos livres	X
Por outras razões	

2.2. Como avalias a importância que o Tocá Rufar tem na tua vida (assinala com um X)



2.3. Que impacto tem a música na tua vida?



2.4. Completa a seguinte afirmação: "Desde que estou no Tocá Rufar a minha vida:

Mais feliz, porque gosto.

2.5. No Programa Tocá Rufar eu tenho:

	1	2	3	4	5	6	Não sei / Não respondo
Possibilidade de aprender a tocar um instrumento						X	
Possibilidade de colaborar com outras pessoas						X	

Possibilidade de participar em atuações/espetáculos	X					
Possibilidade de seguir uma carreira artística				X		
Possibilidade de dirigir a orquestra			X			
Possibilidade de dar opinião sobre os assuntos do Tocá Rufar		X				
Possibilidade de mostrar as minhas capacidades e em mostrar o que sinto e penso					X	
Possibilidade de negociar com os/as adultos assuntos relacionados com o Tocá Rufar					X	
Possibilidade de me relacionar com outras crianças e jovens						X
Possibilidade de trabalhar em grupo						X
Possibilidade de ter mais confiança em mim				X		
Possibilidade de aprender mais sobre música						X
Possibilidade de contribuir para a comunidade onde vivo						X

Nota: A avaliação vai de 1 - Nada importante até 6 - Muito importante

2.6. Identifica dois pontos fortes do Tocá Rufar:

aprender a tocar e sempre divertido.

2.7. Identifica dois pontos fracos do Tocá Rufar:

Nada.

2.8 Indica três recomendações que gostarias de fazer, de forma a melhorar o Tocá Rufar?

1. Não Ali

2.

3.

Agradeço a tua colaboração,

Fernanda Amorim

Anexo K – Pré-teste (jovem de 16 anos)

QUESTIONÁRIO

Número do questionário: _____

Este questionário, de preenchimento facultativo, tem como objetivo a tua opinião enquanto participante do Programa Tocá Rufar, sobre o impacto que este projeto trouxe à tua vida e qual a tua avaliação sobre o mesmo. Este questionário integra o trabalho de investigação que estou a desenvolver no Mestrado Educação Social e Intervenção da Escola Superior de Educação de Lisboa, sobre a "Avaliação pelas Crianças do Programa Tocá Rufar".

Solicito a tua colaboração no preenchimento do referido questionário. Ao abrigo do Decreto-Lei nº. 57/98, de 26 de outubro, as informações fornecidas são de carácter voluntário e anónimo. A tua participação tem um carácter voluntário. Por motivos éticos, o/a participante tem a possibilidade de se recusar a participar.

Aceito preencher o questionário:

Sim Não

3. Dados de caracterização

1.1. Sexo: Feminino Masculino

1.2. Idade: 16

1.3. Que ano frequentas? 9º ano

1.4. Há quanto tempo tocas no Tocá Rufar? 2 anos e 2 meses

1.5. Como conhecestes o Tocá Rufar?

Por amigos/as que já estavam no Programa

Por indicação de professores/as

Por incentivo da minha família

Por outras razões

1.6. Já tinhas tocado algum instrumento antes de participares no Tocá Rufar?

Sim Não

1.6.1. Se sim, qual e onde tocavas? flauta, na escola

1.7. Que instrumento escolheste? Bomba

1.8. Qual foi a sensação que tiveste pela primeira vez que tocaste no Tocá Rufar?

senti-me bem

1.9. Já participaste em algum concerto do Tocá Rufar?

Sim Não

1.9.1. Se sim, como te sentiste em participar?

senti-me bem

2. Avaliação do Tocá Rufar

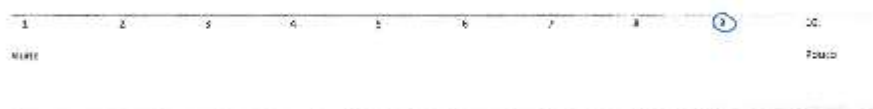
2.1. Por que razão frequentas o Tocá Rufar?

Por incentivo da família	
Por incentivo dos/as professores/as	
Por vontade própria	X
Porque gosto muito do maestro	X
Para poder estar numa orquestra	X
Porque posso aprender um instrumento musical	X
Porque quero seguir uma carreira artística	
Para ocupar os meus tempos livres	X
Por outras razões	

2.2. Como avalias a importância que o Tocá Rufar tem na tua vida (assinala com um X)



2.3. Que impacto tem a música na tua vida?



2.4. Completa a seguinte afirmação: "Desde que estou no Tocá Rufar a minha vida:

mudou; porque aprendi a ajudar os outros e tomar iniciativas próprias.

2.5. No Programa Tocá Rufar eu tenho:

	1	2	3	4	5	6	Não sei / Não responde
Possibilidade de aprender a tocar um instrumento						X	
Possibilidade de colaborar com outras pessoas				X		X	

Possibilidade de participar em atuações/espetáculos								X
Possibilidade de seguir uma carreira artística							X	
Possibilidade de dirigir a orquestra	X						M	
Possibilidade de dar opinião sobre os assuntos do Toca Rufar								X
Possibilidade de mostrar as minhas capacidades e em mostrar o que sinto e penso								X
Possibilidade de negociar com os/as adultos assuntos relacionados com o Toca Rufar							X	
Possibilidade de me relacionar com outras crianças e jovens								X
Possibilidade de trabalhar em grupo								X
Possibilidade de ter mais confiança em mim							X	
Possibilidade de aprender mais sobre música								X
Possibilidade de contribuir para a comunidade onde vivo					X			

Nota: A avaliação vai de 1 - Nada importante até 6 - Muito importante

2.6. Identifica dois pontos fortes do Toca Rufar:

Amizade e o convívio.

2.7. Identifica dois pontos fracos do Toca Rufar:

Não vejo nenhum ponto fraco

2.8. Indica três recomendações que gostarias de fazer, de forma a melhorar o Toca Rufar?

1. Melhorar a concentração dos Rufinas.
2. Melhorar o convívio dos Rufinas.
3. Não sei mais.

Agradeço a tua colaboração,
Fernanda Amorim

ANEXO L – Hiperligação para aplicação do questionário

Olá a todos/as,

Numa altura em que estamos em casa, desejo que todos/as se encontrem bem de saúde.

Espero que ainda se lembrem de mim. Sou a Fernanda Amorim e fizemos duas atividades juntos no CEA – Tocá Rufar, sobre os direitos de participação, para a minha tese de mestrado.

Preciso novamente da vossa participação! Se concordarem, pedia para preencherem um questionário. Iria pedir-vos para o fazer no passado dia 12 de março, mas infelizmente devido as orientações da Direção Geral de Saúde, para diminuir a evolução epidemiológica (COVID-19), não foi possível a sua concretização.

Gostaria que me ajudassem, pedindo-vos uns minutos do vosso tempo para responder ao questionário, por favor. Basta clicar em: <https://forms.gle/uiRaRDXmY9A4BkqS6>

O questionário é anónimo.

O prazo de preenchimento do questionário terminará a 30 de abril 2020.

Desde já agradeço imenso a vossa participação.

Cuidem-se!

ANEXO M – INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR DO TOCÁ RUFAR - COLABORAÇÃO DO TOCÁ RUFAR COM ARTÍSTAS E EM EVENTOS INTERNACIONAIS

A maior orquestra de percussão tradicional portuguesa é frequentemente solicitada a colaborar com artistas, grupos e entidades de renome das mais diversas áreas musicais como:

- Buraka Som Sistema
- Fafá de Belém
- Fausto
- Jorge Palma
- José Mário Branco
- Mickael Carreira
- Paulo de Carvalho
- Rui Júnior & o Ó que som tem?
- Tony Carreira
- Xutos & Pontapés, nomeando alguns.

Representam o país em eventos internacionais como aconteceu em:

- ✓ Diversas Expos Mundiais;
- ✓ na Assinatura do Tratado de Lisboa;
- ✓ no Festival Big Bang na Bélgica.

Os Tocá Rufar viajam pelo mundo e convivem com gente das mais variadas proveniências.

ANEXO N – INFORMAÇÃO COMPLETAR DO TOCÁ RUFAR - GALARDÕES ATRIBUÍDOS AO PROJETO TOCÁ RUFAR

- A atribuição do estatuto de Projeto de Interesse Cultural pelo Ministério da Cultura desde 1998;
- A escolha do mesmo para a representação de Lisboa nas Cidades Educadoras, dado o seu real interesse como experiência educativa (1999). A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) - agrupa mais de 180 cidades de 26 países;
- ‘Prémio de Qualidade’ atribuído pelo Programa Educativo Municipal (PEM) pelo Instituto da Qualidade no Distrito de Setúbal (2001);
- O Projeto recebeu, conjuntamente com o seu diretor Rui Júnior, o Visiting Arts and Calouste Gulbenkian Foundation's Portuguese Performing Arts Awards (2003).
- O Projeto recebeu o troféu da Costa Azul ‘Golfinho de Cristal’, atribuído a entidades ou singulares que se destacaram na promoção turística da Região (2005).

O TR (TR, 2019) é presentemente líder no mercado em que opera e continua a investir no alargamento e dinamização desse mesmo mercado, dando apoio e colaborando com projetos emergentes análogos, a fim de prevenir o domínio de um mercado restrito e inativo, passível de se esgotar.

ANEXO O - Informação complementar do Projeto Tocá Rufar_Método nas escolas do 1.º CEB

No Tocá Rufar (TR, 2019), o meio de ensino da música de percussão reflete o percurso de atrevimento, invenção e pesquisa de um conjunto de músicos profissionais movidos por uma grande vontade de partilha de conhecimentos e valores. Contudo, no início, nenhum deles possuía formação ou experiência de âmbito pedagógico.

Assim, a instrução principiou sendo assaz intuitiva, bebendo diretamente na experiência de vida destes músicos e nas primeiras relações que foram estabelecendo com os formandos e os contextos onde intervinham. Esta contingência marcou decisivamente o que é hoje o ensino da música no TR, enquanto atitude e processo, quer ao nível da formação artística quer da formação de indivíduos.

Atualmente o TR (Livro do TR, 2009) desenvolve parcerias com Municípios do Seixal e da Moita, no sentido de ministrar oficinas de percussão tradicional portuguesa nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nestas aulas os alunos, organizados como uma orquestra de percussão, aprendem repertório e técnica de tambores tradicionais e estudam matérias complementares como a formação musical, costumes e artes tradicionais portuguesas. Estas oficinas com frequência semanal ou quinzenal, acompanham o calendário escolar e oferecem aos alunos formação artística e cultural gratuita, complementar ao ensino formal.

Uma vez celebrado o protocolo com a autarquia, o TR assume a comunicação com as instituições de ensino, desenvolvendo uma estratégia de implementação própria que se divide em 9 fases:

1. Contato com os estabelecimentos

- a. O TR estabelece o primeiro com as escolas fazendo uma breve apresentação do projeto a fim de assinalar aquelas que estão interessadas em recebê-lo. Nesta primeira conversa, o TR anuncia-se como um parceiro que pretende desenvolver um projeto de crescimento artístico e

cultural no seio escolar, em prol das crianças, adaptado ao contexto ali presente, que pode e deve ser acarinhado pela própria escola. Geralmente, tendo em vista os objetivos e o programa em uso, propõe-se trabalhar preferencialmente com os alunos dos 3º e 4º anos.

- b.** Quando a réplica da escola é positiva, procede-se ao agendamento de uma reunião com os responsáveis.

2. Elaboração de um pré-escalamento a nível-municipal

Antes da realização das referidas reuniões, o TR elabora uma calendarização e um horário provisórios procurando viabilizar e potenciar a participação de todas as escolas interessadas, rentabilizando os recursos e custos envolvidos. Este exercício é fundamental para que o projeto possa abranger o maior número de indivíduos possível de forma sustentável, oferecendo um programa de formação artístico e cultural consequente e de qualidade.

3. Realização de reuniões nas escolas

- a.** O TR desloca-se às escolas nos dias marcados a fim de ajustar e assentar os termos da sua ação, procurando um acordo entre o pré-escalamento e as necessidades e disponibilidade da escola. Este diálogo entre escola e projeto é fundamental, pois permite a convergência de dois saberes: o TR possui uma vasta experiência na área em que opera, tendo trabalhado em contextos muito variados e os professores e funcionários da escola, por seu lado, conhecem melhor a realidade particular daquela casa. Nestas reuniões define-se, nomeadamente:

- ✓ Objetivos sociais e pedagógicos específicos do projeto na escola;
- ✓ Turmas e anos envolvidos;
- ✓ Calendário e horário das oficinas.

- b.** Nestas reuniões estão presentes, da parte do TR, o responsável pela gestão das oficinas e o monitor que fará a orientação das mesmas. O monitor é apresentado aos professores nesse dia e, no decorrer do ano letivo, será um elemento privilegiado da comunicação entre o TR e o estabelecimento de ensino.

- c. Ainda nesta ocasião, são agendadas ações de sensibilização do TR nas escolas, normalmente sob a forma de animações, a fim de divulgar o projeto e aliciar os alunos a participar, também, informar do calendário e horário das oficinas. É importante referir que as oficinas do TR são facultativas pelo que nenhum aluno é obrigado a frequentá-las.

4. Ações de sensibilizações

- a. Geralmente as ações de sensibilização nas escolas consistem em atuações de uma OTR com 10 a 12 elementos, acompanhada do respetivo maestro, implicando a seguinte logística:
- ✓ Seleção e convocação dos tocadores;
 - ✓ Seleção e convocação de um maestro;
 - ✓ Requisição ou aluguer de viatura para transporte da Orquestra, do maestro e respetivos instrumentos.
- b. No curso das animações são entregues a um responsável na escola cartazes com os horários das oficinas e as fichas de inscrição para os alunos participantes. A divulgação e a distribuição destes elementos fica a cargo da própria escola.

5. Programação do ano letivo

- a. Gestão: Uma vez definida quais as escolas envolvidas, fixados os respetivos calendário e horários, a informação é introduzida na base de dados de gestão das oficinas TR. Assim, criam-se as condições para manter um registo rigoroso das ações realizadas durante o ano, facilitando a avaliação contínua e final do projeto e permitindo a deteção e a intervenção rápidas face a dificuldades e imprevistos.
- b. Formação: A direção artística e pedagógica do TR reúne com os monitores e definem, em conjunto, os objetivos gerais e específicos das oficinas bem como o respetivo método de implementação, para o ano letivo.

É revisto o programa geral, salvaguardando as diferentes realidades nas quais é passível de ser aplicado. Este programa servirá de orientação aos monitores durante o ano, sendo que estes terão um papel fundamental na sua adequação a cada contexto.

6. Registo de novos sócios/alunos

- a. Na 1ª oficina, o monitor faz a recolha das fichas de inscrição. O nome de cada sócio e a restante informação são introduzidos na base de dados de associados. Este procedimento facilita:
 - ✓ A obtenção rápida de listagem de alunos, de acordo com as características desejadas, seja por concelho, escola, idade, atividade do TR em que participa, etc., a fim de definir listas de presença em oficinas e atuações;
 - ✓ O acompanhamento de cada indivíduo no seio do projeto TR. Com a ajuda desta base de dados, consegue-se manter o registo do historial geral do aluno, mesmo estando este envolvido em 2, 3 ou mais atividades TR.
- b. No início do ano, os novos sócios são convidados a participar nos ensaios gerais de iniciados ou avançados da OTR da sua região.

7. Acompanhamento do ano letivo

- a. Ao longo do ano letivo o monitor elabora relatórios semanais ou quinzenais das oficinas (dependendo da periodicidade das próprias oficinas), que são analisados no TR pela direção artística e pedagógica e restantes monitores. O programa das oficinas é constantemente ajustado às necessidades presentes, mantendo, contudo, a continuidade e coerência essenciais a uma boa estratégia pedagógica.
- b. A dinamização do projeto passa pela constante motivação dos vários participantes através da realização de animações em datas festivas, visitas de outros elementos do TR às oficinas, participações das turmas nos ensaios gerais de iniciados da Orquestra Tocá Rufar, entre outros.

8. Encerramento do ano letivo

- a. No mês de maio, o TR organiza o Festival Internacional de Percussão Portugal a Rufar que culmina, no último domingo do mesmo mês, com um Grande Desfile de grupos de bombos e orquestras de percussão pelas ruas do Seixal. Este desfile, com a participação das turmas das oficinas nas escolas, marca o final de mais um ano de atividades. Neste evento, os alunos têm oportunidade de exibir publicamente os resultados do trabalho realizado nas oficinas.
- b. Terminadas as oficinas, segue-se o processo de avaliação final e redação do projeto para o ano seguinte, baseados na elaboração e análise de um relatório final onde deverá constar o seguinte:
 - ✓ Discriminação de todas as oficinas ministradas ao longo do ano letivo;
 - ✓ Número de participantes nas oficinas;
 - ✓ Gráficos de comparação com as oficinas ministradas em anos letivos transatos (caso se tenha realizado oficinas em anos anteriores);
 - ✓ Discriminação de animações/atuções realizadas no âmbito do protocolo com a autarquia;
 - ✓ Carta com discriminação dos grandes objetivos alcançados e com proposta para realização das oficinas no ano letivo seguinte.

9. Reunião com a autarquia

No culminar das ações realizadas em cada ano, uma vez redigido o relatório, o TR reúne com a autarquia a fim de prestar contas da sua atividade e apresentar o projeto para o ano seguinte.

No ano letivo de 2018-2019 (TR, 2019), o TR ministrou aulas de percussão tradicional portuguesa nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo nos seguintes estabelecimentos de ensino:

Concelho do Seixal

- ✓ 414 Aulas de percussão em 14 turmas de 4 escolas;
- ✓ 47 Apresentações públicas com os alunos das escolas.

Concelho da Moita

- ✓ 289 Aulas de percussão em 11 turmas de 7 escolas;
- ✓ 29 Apresentações públicas com os alunos.

- **Espetáculos do TR (TR, 2019)**

Os espetáculos TR são a opção ideal para criar um momento descontraído, interativo e de excelência no evento de empresas. O TR oferece muito mais que animação, estruturam um espetáculo à medida que permite a participação do público e a interação com os seus tocadores, de forma a criar momentos lúdicos e de aprendizagem naquele que é um dos projetos mais singulares da percussão tradicional portuguesa.

Os espetáculos do TR resultam do investimento na formação musical gratuita de crianças, jovens e adultos, e do desenvolvimento de projetos artísticos para apresentação pública em que os intérpretes são os próprios alunos. Têm na OTR, uma orquestra de percussão tradicional portuguesa, com naipes de bombos, caixas de rufo e timbalões, o espetáculo mais emblemático do TR, sendo a embaixadora de um projeto moderno, ágil, ativo, criativo, inovador e possuidor de uma sólida identidade cultural. Ao atuar no seio da música tradicional portuguesa, os espetáculos TR representam um papel ímpar na preservação, enriquecimento e divulgação do património musical português, ao mesmo tempo que a transporta para o âmbito da contemporaneidade.

Os tocadores dos espetáculos TR são pessoas comuns que no âmbito desta atividade alcançam lugares que à partida não estariam ao seu alcance, independentemente da sua origem e condição, demonstrando que é possível superar preconceitos através do trabalho e da persistência. Assim, os espetáculos Tocá Rufar permitem colocar pessoas comuns no lugar de representantes e embaixadores de um Portugal ativo, criativo inovador e detentor de uma forte identidade cultural.

- **Ações de formação/Workshops (TR, 2019)**

Sob a dinâmica de oficinas de percussão tradicional portuguesa desenhadas para veicular conhecimentos específicos e resultados que acrescentam valor à sua atividade e organização, complementamos formações e outras ações para equipas de trabalho. Partindo de um modelo geral TR, o formato específico de cada ação e da equipa TR envolvida são definidos em função das necessidades e dos objetivos do aluno bem como do número de participantes.

Percorrendo o caminho de uma intervenção individual até chegar a uma performance coletiva de excelência, promove-se um sentimento de equipa e potencia-se o trabalho de grupo, usando os instrumentos e o repertório tradicional e a dinâmica organizacional própria de uma orquestra. Resgatando o que é nosso e é português, o TR propõe um modelo que nasce nas mais antigas e sólidas raízes da tradição e se afirma tenaz com o carisma de uma marca virada para o futuro. Através do manuseamento original e inédito de instrumentos de percussão tradicionais portugueses, realizam-se sessões de formação ativa que agrupam adultos, funcionários ou colaboradores de uma empresa, num contexto de workshops concebidos em colaboração com pedagogos e formadores empresariais, e ministrados por monitores especializados da OTR.

Objetivos gerais das oficinas de percussão

As oficinas de percussão (Livro do TR, 2009) do TR têm como principal objetivo criar, estimular e desenvolver o gosto pela música, passando pelas principais áreas a que esta se encontra ligada: a teoria musical, a prática instrumental e a realização de espetáculos, privilegiando os ritmos tradicionais Portugueses e os instrumentos de percussão de origem tradicional Portuguesa.

Pretende-se com este três diferentes campos (trabalhando sempre em grupo) estimular em cada jovem o saber ser, o saber fazer e o saber saber, de uma forma criativa, inovadora e pedagógica através da música e percussão em particular da arte tradicional Portuguesa do Bombo e da linguagem musical e costumes. O objetivo extravasa o âmbito artístico e deseja-se que o jovem consiga

transpor estes saberes para outros momentos do seu quotidiano. Desta forma pretende-se:

- ✓ Ensinar crianças e jovens a tocar instrumentos de percussão e ritmos tradicionais Portugueses, formando grupos aptos a fazerem apresentações em público, divulgando e estimulando o gosto pelas percussões tradicionais no seio da população;
- ✓ Desenvolver o trabalho em equipa de encontro a objetivos comuns, estabelecendo metas pontuais, inculcando o sentido de apoio entre colegas, analisando e resolvendo situações e conflitos e aprendendo a resolver problemas;
- ✓ Integrar as crianças e jovens em disciplinas e dinâmicas de trabalho, desenvolvendo uma filosofia de integração e de não exclusão, promovendo a participação individual e coletiva, atribuindo tarefas e responsabilidades;
- ✓ Desenvolver nas crianças e nos jovens capacidades de concentração, memorização e reação, definindo estruturas rítmicas e contagem de compassos/ciclos, interpretando sinais e sequências de sinais do maestro, memorizando ritmos e sequências de ritmos e desenvolvendo a coordenação motora;
- ✓ Desenvolver nas crianças e nos jovens os conhecimentos sobre a percussão tradicional contemporânea, conhecendo e identificando instrumentos de percussão, visionando vídeos relacionados com a percussão e modos de execução em diversas culturas;
- ✓ Preparar as crianças e jovens para apresentações em público, através da correção da postura, do desenvolvimento do sentido de responsabilidade e brio profissional facilitando a integração na Orquestra de Percussão Tocá Rufar (OPTR) local.

Dinâmicas (o percurso do Rufina na Orquestra Tocá Rufar)

Na OPTR, o método de ensino (TR, 2019) utilizado baseia-se na teoria da aprendizagem defendida por Edwin Gordon. Os alunos, a quem chamamos Rufinas, começam por cantar os ritmos através de movimentos corporais e só posteriormente utilizam os instrumentos. Este processo culmina com o saber fazer

de uma forma direta sem necessidade de símbolos escritos (pautas), aprendem a sentir a pulsação, a noção de tempo, a métrica, até adquirirem competências rítmico-métricas. A definição de padrão rítmico, um importante aspecto da estrutura musical, segundo Benildes (2004), insere-se numa componente horizontal, uma sequência rítmico-métrica que se estende sobre um determinado círculo de “x” pulsações. O ritmo, a métrica de uma peça musical e as sequências cíclicas de determinados padrões, como os próprios "time-line-pattern", são trabalhados a padrão, depois frase a frase, tema a tema e por fim toda a obra. Este modelo de aprendizagem percussiva confere aos Rufinas uma enorme capacidade de conceber, de se apropriar de novos padrões rítmico-métricos e adaptá-los a variados estilos e géneros de repertório. A enorme interação que existe entre o corpo e o instrumento, a exploração das suas possibilidades fisiológicas de movimento, a morfologia do instrumento, são igualmente fatores que favorecem e conduzem a uma performance onde a criatividade e a técnica se cruzam. É precisamente esta técnica de execução percussiva, assente no princípio de que as unidades mais pequenas do sistema servem de referência para a perceção do todo, que se impõe como uma base importante do fazer musical.

Depois de saber interpretar um tema, se o Rufina mostrar interesse em conhecer a sua partitura, o TR dar-lha-á a conhecer sendo mais fácil, nesse momento, decifrá-la uma vez que o Rufina já a tocou. Os Rufinas que frequentam formações de continuidade ensaiam em conjunto 1 a 2 vezes por semana e praticam sozinhos, em suas casas, durante os restantes dias.

Finalmente, importa referir a importância da identidade grupal do TR, onde a componente afetiva ou emocional estimula a um contacto positivo entre os Rufinas, facilitando a realização de uma obra em comum, permitindo a concretização de objetivos individuais e coletivos que se influenciam reciprocamente, sendo sempre reforçada a ideia de grupo e de que cada um vai influenciar o desempenho de todos.