

Relatório de Estágio

Bioeducação – em busca de um novo paradigma educacional

Fernando José Castro Monteiro Costa

Mestrado em Ensino da Música

Setembro de 2018

Orientador: Professor Levon Mouradian

Relatório de Estágio

Bioeducação – em busca de um novo paradigma educacional

Fernando José Castro Monteiro Costa

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio.

Setembro de 2018

Orientador: Professor Levon Mouradian

Aos meus pais e à minha namorada, pelo seu apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência.

Resumo I (Prática Pedagógica)

O Conservatório de Música de Cascais, enquanto escola de música cooperativa e particular, foi oficialmente reconhecido, em 2008, como a primeira escola oficial no ensino de música no concelho de Cascais. Dadas as circunstâncias do meio social e político em que se insere, tem apresentado, ao longo dos anos, uma série de novas oportunidades e relações protocolares com variadas instituições do concelho. Neste contexto, uma das principais ofertas educativas, em regime integrado, assenta na articulação pedagógica e logística entre o conservatório e a escola do ensino regular – Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo.

A prática pedagógica a que reporta este relatório, foi desenvolvida no âmbito de um estágio em exercício, com a orientação da disciplina de Violoncelo a três alunos de níveis diferentes, do ensino especializado de música (2º, 4º e 6º graus). Além do trabalho observado, em contexto de estágio, ao longo do ano, as conclusões finais oferecem um espaço para reflexão no que diz respeito ao enquadramento social da música na sua vertente pedagógica e à contextualização do ensino.

Neste relatório de estágio elabora-se a caracterização da escola e dos alunos, bem como a explanação das práticas educativas desenvolvidas, apresentando uma descrição das diferentes actividades e das problemáticas que surgiram no decurso do estágio.

A partir dos resultados obtidos, elaborou-se uma análise crítica da prática docente, que permitiu identificar aspectos positivos e menos positivos, que possam, assim, ser melhorados no futuro.

Abstract I - Pedagogical Practice

Conservatório de Música de Cascais, as a cooperative and private music school, was officially recognized, in 2008, as the first official school in music teaching in the municipality of Cascais. Given the circumstances of the social and political context in which it is inserted, they have presented over the years a series of new opportunities and protocolary relations with several institutions of the council. In this context, one of the main educational programs, under an integrated system, is based on the pedagogical and logistic articulation between the conservatory and a regular school - Frei Gonçalo de Azevedo Secondary School.

The pedagogical practice concerning this report was developed during an internship, teaching three students of different levels, enrolled in the specialized music education (2nd, 4th and 6th degree). In addition to the work observed in the internship's context throughout the year, the final conclusions offer a space for reflection concerning the social framework of music in its pedagogical aspect and the contextualization of teaching.

In this internship's report a characterization of the school and the students has been drawn up as well as an explanation of the educational practices that were developed, presenting a description of the different activities and problems that occurred during the internship.

Following the results obtained, a critical analysis of the teaching practice has been made, allowing us to identify positive and less positive aspects that can be improved in the future.

Resumo II (Projecto Investigação)

A sociedade actual tem vindo a passar por tempos de profundas mudanças e muito se tem questionado sobre uma certa incoerência entre as práticas docentes e os seus objectivos. A maneira como a Educação e a Ciência são percebidas na sociedade parece estar em descompasso com o ritmo que a nova realidade nos impõe. Desta forma, o autor convoca-nos, pois, a partir da sua percepção, a pensar numa escola diferente, na qual os alunos não sejam meras páginas em branco. Na procura de um novo direccionamento, este projecto de investigação discute alguns desafios da didáctica na educação e sugere uma profunda reflexão sobre a necessidade de revisão dos modos de ensinar e aprender. Dentro deste panorama, procuramos fazer uma investigação teórica sobre os paradigmas que, mais, influenciaram as práticas pedagógicas nas escolas e perceber a importância da implementação de um novo paradigma educacional – Bioeducação.

Por fim, foi levado a cabo um questionário, procurando aferir quais as práticas e métodos de ensino utilizados pela generalidade dos professores no Ensino Artístico Especializado de Música. Os resultados obtidos foram contextualizados de acordo com a investigação sobre os princípios pedagógicos.

Desejamos que esta investigação abra caminho a novas reflexões e suscite novas discussões, desafiando a educação contemporânea a pensar em novas metodologias, face a uma eventual crise dos paradigmas educacionais.

Palavras-chave: Bioeducação, Educação, Escola, Novo Paradigma, Processo Ensino-Aprendizagem.

Abstract II – Research

Today's society has been going through times of profound changes and a lot of discussion has been ongoing about a certain incoherence between teaching practices and their objectives. The way Education and Science have been perceived in the society seems to be out of step with the rhythm that the new reality demand on us. Therefore, the school must become a responsible place in a way these issues can be addressed and reflected. Searching for a new direction, this research project discusses some challenges of didactical educational approaches and proposes a deep reflection on the need to review the ways of teaching and learning. From this perspective, we seek to make a theoretical investigation about the paradigms that influenced the pedagogical approaches in schools and to understand the importance of the implementation of a new educational paradigm - Bioeducation.

Lastly, a questionnaire was addressed in order to assess which are the practices and teaching methods that most teachers use in Specialized Music Education. The results obtained were contextualized according to the research on pedagogical principles.

We hope that this research will open a door to new reflections and new discussions, challenging contemporary education to think of new methodologies in the face of an eventual crisis of educational paradigms.

Keywords: Bioeducation, Education, School, New paradigm, Teaching-learning Process.

Índice Geral

Resumo I (Prática Pedagógica)	iii
Abstract I - Pedagogical Practice	v
Resumo II (Projecto Investigação)	vii
Abstract II – Research	ix
Índice Geral	xi
Índice de Gráficos	xiii
Índice de Quadros	xv
Índice de Ilustrações	xvii
Abreviaturas, Siglas e Símbolos	xix
PARTE I - Prática Pedagógica	22
1. Introdução	24
2. Caracterização do contexto de intervenção	24
2.1. Identificação da escola – Historial e contextualização	24
2.2. Caracterização e oferta educativa	25
2.3. Descrição do meio socioeconómico	28
2.4. Resultados Académicos e Práticas Educativas	34
2.5. Protocolos e Parcerias	35
2.6. Análise <i>SWOT</i>	36
3. Prática educativa	37
3.1. Enquadramento	37
3.2. Identificação dos alunos	37
3.2.1. Aluno A	38
3.2.2. Aluno B	39
3.2.3. Aluno C	40
3.3. Descrição das Aulas Leccionadas	40
3.4. Avaliação	46
3.5. Outras actividades	50
3.6. Planificações	50
3.6.1. Aulas previstas	50
3.6.2. Planificação da aula individual	51

4. Linhas orientadoras da prática pedagógica.....	54
5. Reflexão Crítica da Actividade Docente	54
PARTE II – Investigação	58
Capítulo I	62
6. Descrição do Projecto de Investigação	62
7. Revisão da Literatura - Estado da Arte	64
7.1. O Estado da Escola	64
7.2. A evolução dos paradigmas na educação.....	68
7.3. O paradigma emergente	77
7.3.1. Emoção.....	82
7.3.2. Contexto	85
7.3.3. Experiência	88
8. Pais e Professores, um trabalho em equipa.....	91
Capítulo II	95
9. Metodologia de Investigação	95
9.1. Desenho da investigação.....	95
9.2. Amostra	96
9.3. Questionário	96
9.4. Análise de dados	98
9.4.1. Questionário aos professores.....	98
9.4.2. Questionário aos alunos.....	110
Capítulo III	120
Reflexão final	120
Bibliografia	124
Webgraphia	127
Anexos.....	130
Anexo A.....	133
Anexo B.....	143
Anexo C - Anexos em formato digital	147

Índice de Gráficos

Gráfico nº1: Pergunta 1	98
Gráfico nº2: Pergunta 2	99
Gráfico nº3: Pergunta 3	99
Gráfico nº4: Pergunta 4	100
Gráfico nº5: Pergunta 5	100
Gráfico nº6: Pergunta 6	101
Gráfico nº7: Pergunta 8	102
Gráfico nº8: Pergunta 14	105
Gráfico nº9: Pergunta 15	105
Gráfico nº10: Pergunta 16	106
Gráfico nº11: Pergunta 17	107
Gráfico nº12: Pergunta 19	109
Gráfico nº13: Pergunta 1	110
Gráfico nº14: Pergunta 2	110
Gráfico nº15: Pergunta 3	111
Gráfico nº16: Pergunta 4	111
Gráfico nº17: Pergunta 9	114
Gráfico nº18: Pergunta 10	115
Gráfico nº19: Pergunta 12	116
Gráfico nº20: Pergunta 13	117
Gráfico nº21: Pergunta 14	118

Índice de Quadros

Quadro nº1: Habilitações do agregado familiar (2009/10).....	28
Quadro nº2: Principais profissões do agregado familiar (2010).....	29
Quadro nº3: Número de aluno por naturalidade (2010).....	30
Quadro nº4: Número de docentes do quadro por idade e tempo de serviço	31
Quadro nº5: Instrumentos leccionados e respectivos professores	31
Quadro nº6: Análise <i>SWOT</i> da ESFGA	36
Quadro nº7: Programa anual da disciplina e objectivos específicos.....	41
Quadro nº8: Programa anual da disciplina e objectivos específicos.....	43
Quadro nº9: Programa anual da disciplina e objectivos específicos.....	45
Quadro nº10: 2º Ciclo do ensino básico – 6º ano / 2º Grau.....	47
Quadro nº11: 3º Ciclo do ensino básico – 8º ano / 4º Grau.....	48
Quadro nº12: Curso Secundário – 10º ano / 6º Grau	49
Quadro nº13: Actividades realizadas no ano lectivo 2017/2018.....	50
Quadro nº14: Número total de aulas de previstas.....	50
Quadro nº15: Características do ensino tradicional	72
Quadro nº16: Respostas a pergunta aberta.....	102

Índice de Ilustrações

Ilustração nº1: Exemplo de Plano de Aula	51
Ilustração nº2: Exemplo de Plano de Aula	52
Ilustração nº3: Exemplo de Plano de Aula	53

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

ESFGA – Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo

OJC – Orquestra Juvenil de Cascais

EB – Escola Básica

EEE – Estágio do Ensino Especializado

PE – Projecto Educativo

AEFGA – Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NICIFFL - Núcleo de Investigação Científica de Incêndios Florestais da Faculdade de Letras

SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats

E.G. - (estrangeirismo) *exempli gratia*: p.ex.

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologias

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

I.E. – Inteligência Emocional

A – Aluno

PARTE I - Prática Pedagógica

1.Introdução

O presente Relatório de Estágio resultou da aceitação de um desafio, consequente da função docente do mestrando, para integrar o Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa.

Num mundo em constante mudança, é nossa obrigação promover as devidas transformações e devolver a escola ao lugar que merece, permitindo que haja novas descobertas, mais criatividade e aprendizagens construtivas e mais significativas. Como motivação para concretizar este trabalho, acresce, ainda, o gosto pelo ensino e pela vertente humana, fonte de afectos e partilhas que dão sentido ao nosso trabalho.

A Prática Pedagógica decorreu no Conservatório de Música de Cascais, no polo de Carcavelos, com a qual a ESML protocolou o estágio. Esta escolha justifica-se pelo facto de o mestrando já leccionar nesta escola há cerca de dois anos. No decurso desta linha, o mestrando teve que ministrar aulas a três discentes a frequentar níveis diferentes do ensino especializado da música.

Com isto, acreditamos que este impulso inicial nos possa aproximar de uma educação com mais qualidade, acompanhando de uma forma dedicada e sempre interessada alguns dos aspectos mais importantes do nosso sistema educacional.

Este relatório de estágio e inerente investigação não seguem as normas do novo Acordo Ortográfico.

2.Caracterização do contexto de intervenção

2.1.Identificação da escola – Historial e contextualização

O Conservatório de Música de Cascais, instituição de ensino oficial de música ligada à Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras, foi inaugurado a 19 de Abril de 2008, no edifício recuperado do Chalet Madalena (mais tarde Pensão Boaventura), no Monte Estoril (Cascais e Estoril¹). Esta propriedade pertencia, inicialmente, a Joaquim Gadanho D' Oliveira e foi vendida em 1933 a Ventura Garcia Rodrigues, que efectuou

¹ Oficialmente “União das Freguesias de Cascais e Estoril”, foi criada por agregação das extintas freguesias de Cascais e Estoril.

a primeira alteração aquando da realização das obras de ampliação para a construção da já referida, Pensão Boaventura. Com a Guerra Civil Espanhola e a 2ª Guerra Mundial esta zona transformou-se num local de abrigo e de passagem para refugiados e exilados. Já em 1960, o edifício é, novamente, vendido a um conjunto de proprietários, que o acabaria por vender, em 1983, à Câmara Municipal de Cascais e que viria a servir como Pousada Municipal, para famílias desalojadas ou situações temporárias de alojamento para o retornados do ultramar.

Uma vez mais ao abandono, em 2003 foi, novamente, alvo de alterações, após a realização de um concurso público. Desta vez, para a sua reabilitação e reconversão no, agora, Conservatório de Música de Cascais, sede da Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras e que substitui, assim, a escola de música “Concertino”, que funcionava desde 2002, com direcção pedagógica do maestro Nikolay Lalov. Na última intervenção, houve uma renovação praticamente total, desde o seu interior ao seu exterior. Neste sentido e dada a mudança de uma estrutura de habitação para uma instituição de ensino da música, foi necessária a criação de novos espaços para acomodar as novas funções, como por exemplo uma sala polivalente ou uma sala de aula para grandes grupos, conferências e concertos.

Esta reabilitação transformou uma construção sem grande relevância arquitectónica e várias vezes degradada ao longo de várias décadas, num edifício moderno e de valor cultural, cuja inauguração foi um facto relevante no concelho de Cascais. Em Julho de 2008, o Conservatório de Música de Cascais foi oficialmente reconhecido pelo Ministério da Educação como a primeira escola oficial no ensino de música no concelho de Cascais. Uma escola de música cooperativa e particular do sector privado, mas que funciona em regime de programas oficiais.

2.2.Caracterização e oferta educativa

Com uma excelente localização, o Conservatório possui salas insonorizadas e equipadas, oferecendo óptimas condições para o desenvolvimento de um projecto educativo de qualidade. A prova disso é que apenas um ano depois da sua inauguração, já contava com mais de 300 alunos inscritos nos cursos oficial e livre. Hoje, o Conservatório de Música de Cascais dispõe de uma oferta variada de cursos na área da música (Iniciação – Pré-Primária até ao 4º ano; Básico – 1º a 5º graus; Secundário – 6º a 8º graus; Curso Livre Clássico / Pop / Rock / Jazz – a partir dos 10 anos), em instrumentos como cordas, sopros, piano e formação musical. Actualmente, é

considerada uma escola do Ensino Artístico Especializado da Música, sendo que os respectivos cursos de nível Iniciação, Básico e Secundário seguem as normas determinadas pelo Ministério da Educação, que, em articulação com o Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, oferece aos alunos a possibilidade de frequentarem o Regime Articulado² e Integrado³, do 5º ao 9º ano (1º ao 5º grau). No presente ano lectivo (2017/2018), foi assinado um protocolo de apoio à criação da Orquestra Juvenil de Cascais, entre o próprio Conservatório, o Agrupamento de escolas Frei Gonçalo de Azevedo e a Câmara Municipal de Cascais, no âmbito de “Cascais - Capital Europeia da Juventude 2018!”, com o intuito de financiar a continuação dos estudos musicais, após a conclusão do 5º grau. Com sede na Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, é designado como “Curso Livre Paralelo” e com uma validade de 3 anos (ou até à conclusão do 8º grau), onde os alunos seleccionados poderão vir a beneficiar de diferentes tipos de bolsa de estudo, ao abrigo deste protocolo:

1) Completa: Formação Musical + Instrumento + Orquestra

2) Parcial: Instrumento + Orquestra

3) Mínima: Orquestra

Assim, os alunos da ESFGA poderão ingressar na OJC, mediante uma prova de selecção, por iniciativa própria e com a devida aprovação dos professores. Contudo, os que já se encontram em frequência de regime articulado do Conservatório ou de outra escola de música, ficarão impedidos de se candidatarem a esta bolsa de estudo.

Frei Gonçalo de Azevedo é, apenas, um dos agrupamentos locais com quem o conservatório mantém colaborações protocoladas, para a oferta do ensino especializado artístico. Este agrupamento foi constituído no ano lectivo de 2007/2008 e inclui, para além da escola sede - Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, cinco escolas básicas do 1º ciclo, três das quais com jardim-de-infância. Todas as escolas situam-se na zona nordeste da freguesia de S. Domingos de Rana, no concelho de Cascais, servindo localidades marcadas, nos últimos anos, por um forte crescimento urbanístico. Tratando-se de um agrupamento relativamente recente, cuja instalação

² A leccionação das disciplinas da componente de formação técnica-artística é assegurada por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral.

³ Os alunos frequentam todas as componentes do currículo, científicas e técnico-artísticas, no mesmo estabelecimento de ensino.

terminou no final do ano lectivo 2008/09, celebrou, no ano de 2014, um contracto de autonomia sob a nova entidade organizacional.

As diferentes intervenções nos edifícios escolares permitiram, assim, a introdução de progressivos melhoramentos nas condições de trabalho nas escolas, quer a nível das condições físicas, quer a nível dos recursos materiais e equipamentos de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A escola sede, escola de desenvolvimento do Estágio do Ensino Especializado (EEE) em exercício e onde o mestrando exerce a sua actividade profissional como professor de violoncelo, foi sujeita, recentemente, a profundas obras de remodelação, no âmbito do programa de modernização das Escolas Secundárias.

Relativamente à ESFGA, tem um conjunto de 9 salas destinadas, apenas, à prática musical, sendo que 7 são de pequenas dimensões, condicionando assim as aulas de conjunto, que se realizam nas outras 2 salas. A insonorização, apesar das recentes modificações, é praticamente inexistente e facilmente permite a audição de qualquer som externo à sala. Contudo, todas estão em bom estado, com fácil acesso a material didáctico e com equipamento para aquecimento, já que o isolamento térmico em portas e janelas não existe. É importante referir, ainda, que destas 9 salas, nenhuma possui piano acústico, existindo 2 pianos eléctricos à disposição dos professores. O auditório, utilizado para aulas de conjunto e apresentações públicas, quer de alunos, quer de professores, localiza-se no mesmo bloco. Espaçoso e com boa iluminação natural, não tem, igualmente, uma acústica tratada.

A escola dispõe, ainda, de um espaço próprio para os professores, de convívio, e uma sala com computadores para apoio administrativo. Possui bar, refeitório, reprografia e papelaria e um espaço próprio para recreio dos alunos. É importante referir, também, a existência de um centro de documentação/biblioteca de apoio a alunos e professores no desenvolvimento das actividades lectivas.

2.3.Descrição do meio socioeconómico

Relativamente ao meio socioeconómico, este mostra tendências enraizadas de um meio socialmente fechado e culturalmente empobrecido, sendo que os núcleos habitacionais das diferentes escolas não diferem muito uns dos outros: são maioritariamente constituídos por famílias de nível social médio-baixo, com baixas habilitações e expectativas escolares. Após consulta do Projecto Educativo 2014:

Quadro nº1: Habilitações do agregado familiar (2009/10)

	Bas			Sec			Total
	Mãe	Pai	Total	Mãe	Pai	Total	
Básico (2º ciclo)	210	204	414	76	63	139	553
Básico (3º ciclo)	225	142	367	62	42	104	471
Formação Desconhecida	177	180	357	36	37	73	430
Básico (1º ciclo)	110	157	267	42	67	109	376
Secundário	135	162	297	33	28	61	358
Licenciatura	71	53	124	12	9	21	145
Sem Habilitações	87	16	103	6	1	7	110
Outra	35	45	80	12	17	29	109
Bacharelato	14	7	21	2	3	5	26
Doutoramento		8	8				8
Mestrado	2	2	4		1	1	5
Pós-graduação	3		3				3

Fonte: Projecto Educativo ESFGA 2014

Na perspectiva socioeconómica, a freguesia tem uma população maioritariamente empregada e de classe “operária”, com uma grande percentagem de activos no Sector Secundário.⁴ Recentemente, o país tem vindo a iniciar um novo ciclo económico, depois de um período económico-financeiro muito exigente, colocando-se a necessidade de dinamizar os sectores produtivos nacionais. A crise veio mostrar, com maior pertinência, as tendências da actividade económica em Portugal nas últimas décadas: concentração da actividade económica no sector terciário, sendo que o sector secundário continua a evidenciar uma reduzida representatividade na actividade e no emprego (ver Quadro nº2).

⁴ É o sector da economia que transforma as matérias-primas (produzidas pelo sector primário) em produtos industrializados (roupas, máquinas, automóveis, casas, etc.).

Quadro nº2: Principais profissões do agregado familiar (2010)

	Bas			Sec			Total
	Mãe	Pai	Total	Mãe	Pai	Total	
Pessoal dos Serviços Directos e Particulares, de Protecção e Segurança	124	61	185	46	27	73	258
Trabalhadores Não Qualificados dos Serviços e Comércio	173	23	196	44	4	48	244
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares das Indústrias Extractivas e da Construção Civil	1	186	187		52	52	239
Empregados de Escritório	84	37	121	26	17	43	164
Outros Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	14	41	55	7	9	16	71
Trabalhadores da Metalurgia e da Metalomecânica e Trabalhadores Similares		43	43		16	16	59
Outros Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	26	18	44	1	4	5	49
Técnicos e profissionais de Nível Intermédio das CFQ, da Engenharia e Trabalhadores Similares	8	29	37		9	9	46
Outros Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	17	18	35	5	6	11	46
Emp de Recepção, Caixas, Bilheteiros e Similares	22	14	36	4	3	7	43

Fonte: Projecto Educativo ESFGA 2014

De acordo com o registo mais recente (2014), a população escolar totaliza 1863 alunos: 146 na educação pré-escolar (6 grupos), 518 no 1.º ciclo (21 turmas), 356 no 2.º ciclo (14 turmas, uma delas com percurso curricular alternativo), 534 no 3.º ciclo (24 turmas, incluindo duas com percurso curricular alternativo e três dos cursos de educação e formação de tipo II, de Operação de Sistemas Ambientais – Tratamento de Resíduos Sólidos, e de tipo III, de Cozinha e de Instalação e Reparação de Computadores) e ainda 309 no ensino secundário, dos quais 192 nos cursos científico-humanísticos (9 turmas) e 117 nos cursos profissionais (6 turmas dos cursos de Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e Técnico de Energias Renováveis). A oferta formativa geral da escola, inclui, ainda, cursos de competências básicas para adultos, de Português para alunos de línguas estrangeiras e de Tecnologias de Informação e Comunicação.⁵

O Agrupamento, com uma significativa diversidade cultural, é constituído por 11% de alunos estrangeiros de diferentes nacionalidades, sendo a guineense, a brasileira e cabo-verdiana as mais representativas. Em média, 53% não beneficiam de apoio socioeducativo no âmbito da Acção Social Escolar⁶, ainda que no ensino secundário o

⁵ Fonte: Avaliação Externa das Escolas: Relatório – AEFGA

⁶ Medida de apoio regulada pelo Ministério da Educação.

valor suba até aos 69%. De referir que 42% dos alunos no ensino básico e 69% no secundário têm computador e internet em casa.⁷

Quadro nº3: Número de aluno por naturalidade (2010)

	Bas	Sec	Total	%
Portugal	942	265	1207	85%
Guiné-Bissau	49	7	56	3,9%
Brasil	37	9	46	3,2%
Cabo Verde	35	5	40	2,8%
Roméia	17		17	1,2%
Angola	10	3	13	0,9%
Outros países Europeus	7	1	8	0,6%
Ucrânia	6		6	0,4%
Espanha	5		5	0,4%
Bulgária	4		4	0,3%
...
Total	1132	294	1426	100%

Fonte: Projecto Educativo ESFGA 2014

Dada a informação disponível acerca da comunidade escolar, com uma amostra de apenas 75% dos pais e encarregados de educação, só 34%, referente aos alunos do ensino básico, têm habilitações ao nível do ensino secundário e superior, valor que baixa para 22% no que diz respeito aos do ensino secundário. Quanto à ocupação profissional, desempenham funções de nível superior e intermédio 18% dos pais e encarregados de educação dos alunos do ensino básico e 20% dos do secundário.⁸

O corpo docente é considerado relativamente estável e constituído por cerca de 160 professores, em que 82% são do quadro da escola e com uma significativa experiência profissional. Verificam-se, também, elevados níveis de assiduidade: a média de aulas dadas relativamente às previstas foi, nos últimos anos, de cerca de 95%⁹ (ver Quadro nº4).

⁷ Fonte: Avaliação Externa das Escolas: Relatório – AEFGA

⁸ Fonte: Avaliação Externa das Escolas: Relatório – AEFGA

⁹ Fonte: Projecto Educativo do AEFGA

Quadro nº4: Número de docentes do quadro por idade e tempo de serviço

Idade\Antiguidade	Até 4 anos	Entre 5 e 9 anos	Entre 10 e 19 anos	Entre 20 e 29 anos	30 ou mais anos	Total
Menos de 30 anos	1	1	0	0	0	2
Entre 30 e 40 anos	17	14	17	0	0	48
Entre 40 e 50 anos	4	1	23	32	0	60
Entre 50 e 60 anos	1	0	3	27	11	42
Mais de 60 anos	0	0	1	1	3	5
Total	23	16	44	60	14	157/170

Fonte: Projecto Educativo ESFGA 2014

A escola tem neste momento um corpo docente, na área de música, com 14 professores, distribuídos pelas seguintes disciplinas:

Quadro nº5: Instrumentos leccionados e respectivos professores

Instrumentos	Nº de professores
Violino	3
Viola d'arco	1
Violoncelo	2
Contrabaixo	1
Flauta Transversal	1
Oboé	2
Clarinete	1
Fagote	1
Trompa	1
Trompete	1

Fonte: Elaborado pelo autor

Durante o desempenho das nossas funções, como docentes, temos a oportunidade, ao longo do ano lectivo, de ver de perto o trabalho dos assistentes operacionais nas escolas, ou corpo não docente, desenvolvendo tarefas como auxiliar, trabalhando em parceria e mantendo um convívio quase diário. Esta experiência dá-nos, também, a possibilidade de conhecer realmente a importância das suas funções e a diversidade de situações que encontram no seu contexto profissional, derivado do constante contacto directo com as crianças, familiares e professores. No agrupamento em questão, o quadro de pessoal não docente é constituído por 36 elementos, distribuídos de acordo com os quadros abaixo, com idades compreendidas, em média, entre os 50 e 60 anos.

De acordo com o PE em questão, os projectos e actividades, que a escola pretende desenvolver, deverão ter sempre como principais objectivos a formação e a aprendizagem dos alunos, o que pressupõe o empenho de toda a comunidade escolar na valorização da disciplina, da tolerância, da cooperação e da amizade, como factores de promoção de um ambiente propício à aprendizagem e à prevenção do abandono escolar. Neste contexto, este agrupamento defende a procura permanente da melhoria da qualidade de aprendizagem das crianças, tentando melhorar o trabalho de cada professor, a partir de uma reflexão conjunta sobre as respectivas práticas pedagógicas.

“A escola que queremos ser vista a partir dos contributos dos vários painéis:

- (a) “Os alunos devem ser a voz da escola.” (painel alunos)
- (b) “Interessa como fazer, não apenas o saber.” (painel político e económico)
- (c) “Escola com uma cultura de exigência, rigor, promotora da inovação e da criatividade.” (painel político e económico)
- (d) “A escola precisa de identificar-se”. (painel político e económico)
- (e) “A qualificação humana é o ponto forte da escola, deve fazer daí a alavanca para a formação que oferece e explorar o território”. (painel político e económico)
- (f) “O aluno acorda de manhã com um sorriso porque vai para a escola” (painel de alunos sobre o que deveria ser a consequência do trabalho desenvolvido na escola).
- (g) “Se o professor gostar dos alunos e do que faz aprende-se melhor” (painel alunos)
- (h) “A escola deve ser um recurso para outros agentes da comunidade educativa”. (painel social e cultural)
- (i) “Aposta nos alunos, incentivando-os a alcançar uma meta, seja universidade ou qualquer outra”. (painel alunos)
- (j) “Método Experimental: disciplina a disciplina, adaptar o programa com estratégias não formais”. (painel alunos)
- (k) “Reforço de valores morais.” (painel pais, professores e pessoal não docente)
- (l) “A escola é cheia de realidades múltiplas e diversas, deve promover valores humanos e de realização para ajudar a criar caminhos.” (painel social e cultural)
- (m) “Através de diferentes linguagens enfatizar a consciência individual, dando um propósito à vida, alcance de bem-estar pessoal” (painel social e cultural)

(n) “Apostar no corpo docente: comunicação, preparação/formação, acompanhamento.” (painel pais, professores e pessoal não docente)

(o) “Partilha de práticas e experiências pedagógicas”. (painel pais, professores e pessoal não docente)

(p) “Perceber a rede e a globalização (era digital, entendimento global). A formação de uma escola não se pode fechar no seu território, há que preparar cidadãos do mundo”. (painel político e económico)

(q) “Determinar a oferta educativa tendo em conta a empregabilidade. Orientar os jovens para escolhas com empregabilidade”. (painel pais, professores e pessoal não docente).”

(Projecto Educativo 2014)

O Agrupamento tem promovido várias actividades de integração social, que se tem revelado numa participação mais activa dos alunos, na escola e na comunidade. É valorizado o desempenho dos alunos em projectos de intervenção nas escolas que, assim, propiciam o desenvolvimento de competências relacionais e organizacionais, bem como a promoção e desenvolvimento de acções de sua iniciativa e responsabilidade. É, também, relevante, a grande diversidade de clubes, projectos e outras iniciativas que proporcionam, às crianças e alunos, oportunidades de desenvolvimento individual e formativas, particularmente nas áreas da cidadania, da saúde, do empreendedorismo, do ambiente e da solidariedade.

Verifica-se, infelizmente, um número crescente de problemas comportamentais, mais significativos, na escola-sede e que são decorrentes, em boa medida, da falta de espaços exteriores e de convívio. Quando identificado o grupo de alunos, os docentes desenvolvem uma acção oportuna e concertada, com um Programa de Integração Escolar e Social, com a implementação de medidas para reduzir o seu impacto e de incentivo à integração escolar.

É importante referir, ainda, o contributo do Agrupamento para o desenvolvimento da comunidade envolvente, através de parcerias com as autarquias e outros parceiros locais, que contribuem para a dinamização cultural e científica, e para dar resposta a alguns dos problemas da comunidade. É, assim, evidente o reconhecimento e valorização que este Agrupamento recebe por parte dos mais variados sectores da comunidade local.

2.4. Resultados Académicos e Práticas Educativas

Quando comparado com outros agrupamentos, alguns dos resultados académicos dos alunos encontram-se, nalguns casos, muito acima da mediana do seu grupo de referência (cluster¹⁰). Consequentemente, isto revela um impacto positivo da acção do Agrupamento na aprendizagem e no desempenho dos alunos, que compara os resultados dos seus alunos não só com os nacionais, como também com os das restantes escolas do concelho e de concelhos mais próximos. Constata-se, de acordo com o relatório de avaliação externa das escolas, uma tendência global para o aumento da percentagem de alunos com sucesso à maioria das disciplinas, sendo, também, que a taxa de transição, relativamente aos anos intermédios, se tem mantido, globalmente, elevada. De referir que o abandono escolar tem sido nulo, nos últimos anos.

A selecção dos processos de ensino e de aprendizagem como área prioritária de aperfeiçoamento em todo o Agrupamento, visando a melhoria dos resultados dos alunos, desencadeou, nos últimos anos, uma dinâmica de renovação e diversificação das abordagens pedagógicas e das metodologias aplicadas. Definem-se estratégias que privilegiam a adequação das actividades educativas aos ritmos de aprendizagem dos alunos e são, também, de valorizar as várias iniciativas que se destinam a apoiar e complementar as aprendizagens de alunos com insucesso escolar, como as salas de estudo, as aulas suplementares, as tutorias e as muitas acções desenvolvidas pelo serviço de psicologia e orientação, algumas das quais, contribuindo para consciencializar os pais e encarregados de educação da importância de intervir na melhoria das aprendizagens e do sucesso dos seus educandos.

A vertente artística tem sido, também, muito impulsionada nos últimos anos, e com grande adesão por parte dos alunos, em áreas como a música, o teatro, a escrita e a expressão plástica. Para além da oferta artística no âmbito das actividades curriculares do 1.º ciclo e do ensino artístico especializado da música, há um vasto número de clubes, projectos e actividades que proporcionam às crianças e alunos experiências de aprendizagem muito significativas neste domínio.

¹⁰ O termo *cluster* (grupo) deve ser usado quando não existe qualquer informação sobre a organização de dados. Nesse caso, o trabalho de análise de dados é denominado agrupamento (*clustering*) e tem como objectivo estudar as relações de similaridades entre os dados, em determinados grupos, relativamente homogéneos.

2.5. Protocolos e Parcerias

O Conservatório de Música de Cascais tem mantido relações protocolares e colaborado em parceria com a Câmara Municipal de Cascais e outras instituições, em vários projectos na área da música. O Agrupamento Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, um dos vários agrupamentos com protocolo já estabelecido com o Conservatório de Música de Cascais, mantém relações protocolares com uma série de empresas e instituições, para a realização de actividades de diferentes cursos, no âmbito de formação cívica, educação e saúde, ou ainda, mais recentemente, para a oferta curricular da disciplina de Música nos 2º e 3º ciclos e do regime de ensino integrado, no Ensino Especializado de Música. Algumas das instituições com colaborações protocoladas são¹¹:

- Conservatório de Música de Cascais (oferta do ensino articulado da música)
- CMC – Centro Cultural de Cascais (apoio ao desenvolvimento do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância)
- CERCICA (apoio a crianças com NEE permanentes)
- IDEIA (apoio a crianças com NEE permanentes e acompanhamento psicológico)
- Centro de Saúde da Parede (apoio a actividades do Programa de Educação para a Saúde)
- FPEPTT – Fundação Portuguesa para o Estudo, Prevenção e Tratamento da Toxicodependência (PES)
- Associação “Aprender a Empreender – Associação dos Jovens Empreendedores de Portugal
- Universidade de Coimbra – NICIFFL: protocolo no âmbito do Prosepe (projecto de sensibilização e educação florestal da população escolar)
- FCT da Universidade Nova de Lisboa: formação/estágios professores de Matemática, Biologia e Físico-Química
- Universidade Lusófona: formação/estágios na área da Matemática
- Associação de Beneficência Luso-Alemã
- Bombeiros Voluntários da Parede
- Centro Comunitário da Paróquia de Carcavelos
- Centro Comunitário de Tires
- Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão

¹¹ Fonte: Projecto Educativo do AEFGA

- Centro Infantil de Parede
- Centro Social e Paroquial de S. Domingos de Rana
- Escola Nova Apostólica
- Junta de Freguesia de S. D. de Rana
- Pequenas empresas (Fixoluz; Grasoluz; Instaladora do Estoril; Jolufra; Lumentel Electr. e Telecomunicações, Lda; Naturibérica; Rebobinagem da Abóboda; Apadil,SA; Videorex)

2.6. Análise SWOT¹²

No seguinte quadro está apresentada a análise SWOT da Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, com relação protocolar com o Conservatório de Música de Cascais.

Quadro nº6: Análise SWOT da ESFGA

Strengths / Forças	Weaknesses / Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"> * Existência de uma boa oferta educativa. * O envolvimento dos alunos em projectos e iniciativas musicais, que promovem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. * Apresentações musicais com auditório adequado. * Dinamização de actividades a nível do concelho. * Boa imagem na comunidade em que está inserida. * Instalações renovadas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Pouco tempo lectivo de aula de instrumento. * Corpo docente da área da música sem espírito colaborativo. * Falta de insonorização das salas. * Falta de equipamento adequado à prática musical (e.g. piano acústico; estantes). * Algumas limitações a nível de espaço. * Falta de coordenação das diferentes administrações. * Ausência de perspectiva de futuro face aos objectivos da instituição. * Corpo docente relativamente instável.
Opportunities / Oportunidades	Threats / Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> * Recitais de música por professores e alunos. * Densidade demográfica do concelho. * Regime Integrado como modelo de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> * Fraco aproveitamento. * Corte significativo no financiamento das escolas do Ensino Particular e Cooperativo.

Fonte: Elaborado pelo autor

¹² O termo SWOT é a sigla das palavras *strengths*, *weaknesses*, *opportunities* e *threats*, que significam respectivamente forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, que tem como principal finalidade avaliar os ambientes internos e externos de uma instituição, de maneira a otimizar o seu desempenho.

3.Prática educativa

3.1.Enquadramento

O modelo de ensino do Conservatório de Música de Cascais/Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, segue os parâmetros regulados pelo Ministério de Educação, para o Ensino Especializado da Música, sendo que o número de horas de instrumento depende do grau e do curso que o aluno frequenta.

A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45' e 90', dependendo da opção da escola. De acordo com a Portaria n.º 225/2012, de 30 Julho, do Ensino Artístico Especializado, em situações de excepção e devidamente justificadas, a escola poderá, assim, propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, sem deixar de respeitar os totais por área curricular.

A disciplina de instrumento do Curso Básico de Música pode ser organizada para que a totalidade da carga horária semanal atribuída (90') seja leccionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles. Assim, e por opção do professor, as aulas do curso básico articulado (2º e 3º ciclos), foram leccionadas individualmente, dado os diferentes graus e níveis dos alunos. Relativamente ao aluno do Curso Livre Paralelo, as aulas são leccionadas individualmente, com uma carga lectiva semanal de 50'.

Assim, para cada aluno, serão apresentados, neste relatório, os conteúdos programáticos, as diferentes competências a desenvolver no ano lectivo e uma breve descrição das aulas leccionadas.

3.2.Identificação dos alunos

Por forma a garantir a confidencialidade e princípios éticos da investigação e, apesar da autorização verbal e escrita das direcções do Conservatório de Cascais e do Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, e dos encarregados de educação dos alunos envolvidos, optei por identificar os alunos que fazem parte do EEE, através das letras "A,B e C", uma vez que a identificação dos mesmos não nos parece determinante para o trabalho realizado. Os três alunos seleccionados para este estudo foram escolhidos por serem aqueles que, aparentemente, apresentavam as condições necessárias, de acordo com o regulamento do Estágio do Ensino Especializado e por todos apresentarem características diferentes. De sublinhar o facto de estes três alunos

terem manifestado total disponibilidade para participar neste projecto de intervenção¹³, contribuindo significativamente para que o mesmo decorresse da melhor forma possível.

Assim, iremos proceder a uma breve caracterização de cada um dos alunos seleccionados.

3.2.1. Aluno A

O aluno, de 11 anos, é residente em São Domingos de Rana. Iniciou o estudo do violoncelo no ano lectivo 2016/2017 sob a orientação do mestrando. Apesar de não ter tido iniciação ao violoncelo e começado os estudos do instrumento no 1º grau oficial, o seu primeiro contacto musical, foi aos 8 anos de idade, com aulas de piano. O horário semanal das aulas foi definido às Sextas-Feiras, das 14h30 às 15h15.

O Aluno A, a frequentar o 2º grau (6º ano) do 2º Ciclo do Ensino Básico, em Regime Integrado, mostrou, desde início, ser muito interessado, tanto pelo instrumento em si, como pelos concertos em agenda, bastante receptivo e com elevada intuição musical. Pontual e assíduo, a responsabilidade no estudo individual foi sempre evidente por parte do aluno e dos Encarregados de Educação. A adaptação física ao instrumento deu-se, igualmente, de forma natural, demonstrando uma invulgar rapidez na correcção dos conteúdos propostos. As principais dificuldades, no presente ano lectivo, foram demonstradas ao nível da concentração e da motivação, sendo estes elementos a ter em conta para evitar que os mesmos bloqueiem, de alguma forma, o desenvolvimento e potencial do aluno. Foi um ano difícil para o aluno dada a elevada exigência do repertório, e a necessidade de conseguir acompanhar esta evolução, por vezes, não lhe permitiam tanto espaço de reflexão e consciencialização técnica. Contudo, foram sempre denotadas e comunicadas as várias qualidades deste aluno, nomeadamente o interesse pelo instrumento, associado aos bons hábitos de estudo em casa.

Relativamente ao contexto familiar, sendo o pai professor do ensino básico, assegurava, assiduamente, a prática regular do instrumento. Os pais mostraram-se sempre muito empenhados na evolução e sucesso escolar do filho, acompanhando-o e ajudando-o, manifestando sempre o cuidado de perguntar ao docente sobre os progressos do educando.

¹³ Estágio do Ensino Especializado de Música

3.2.2. Aluno B

Iniciou o estudo do instrumento no ano lectivo de 2014/2015, tendo frequentado os primeiros 3 graus com outro professor. De descendência Checa e de nacionalidade Portuguesa, com 14 anos, é um exemplo do multiculturalismo no contexto escolar. O horário semanal das aulas foi definido às Segundas-Feiras, das 17h30 às 18h15.

A frequentar o 4º grau (8º ano) do 3º Ciclo do Ensino Básico, em Regime Integrado, este foi um aluno que, ao longo das aulas, não aparentava ter muitas facilidades, sobretudo ao nível da relação física com o instrumento. De igual forma, também ao nível do domínio auditivo e rítmico, é um aluno que demonstrou relativa dificuldade para atingir os objectivos apresentados nas aulas. Uma das principais dificuldades detectada e relatada na transição do aluno para o professor actual, o mestrando, tem sobretudo a ver com a falta de estudo regular em casa. O fraco aproveitamento do aluno em algumas das aulas de instrumento, deve-se, na opinião do mestrando, a factores intrínsecos da sua personalidade, nomeadamente a baixa auto-estima.

Foi um aluno que demonstrou pouca autonomia, quer no quotidiano, quer nas aulas de violoncelo. Foi necessário, muitas das vezes, dedicar grande parte do tempo a melhorar esses parâmetros. Nas apresentações públicas mostrava-se sempre muito desconfortável, independentemente da sua preparação, pelo que o professor procurou, constantemente, um fortalecimento e controlo emocional e um conseqüente aumento da sua autoconfiança. Apesar do exposto, sempre foi um aluno atento e concentrado, reagindo de forma razoável às várias abordagens apresentadas. O importante, na opinião do professor, seria que a evolução do aluno decorresse tanto a nível pessoal como instrumental, aproveitando as aulas individuais, como um espaço de reflexão e consciencialização.

Sobre o contexto familiar, de referir que o encarregado de educação e familiares se mostraram pouco presentes, sendo que um contacto mais assíduo com o núcleo familiar e um acompanhamento mais regular beneficiaria imenso o aluno.

Como um aluno que se mostrou sempre pouco motivado e empenhado em conseguir ultrapassar as suas principais dificuldades, acrescentando o facto de frequentar um ano de transição de professor, considero-o um excelente “objecto” de estudo e análise.

3.2.3. Aluno C

Aluno com 15 anos, iniciou a frequência do ensino especializado de música no 5º ano de escolaridade, sendo que os primeiros 3 anos de violoncelo foram leccionados por outros dois professores. O seu primeiro contacto com a música foi por volta dos 9 anos, ao piano, e apesar da sua família não estar directamente ligada à música, o seu pai tem alguns conhecimentos musicais. O horário semanal das aulas foi definido às Sextas-Feiras, das 16h30 às 17h20.

A frequentar o 6º grau (10º ano), do Ensino Secundário, em Curso Livre Paralelo, foi, talvez, dos 3 alunos seleccionados para o estágio, o que desde início mostrou mais entusiasmo, disponibilidade e, claramente, um nível mais avançado em relação ao resto da classe. Este facto tem a ver não só com a idade e o grau mais avançado, mas também pela seriedade do trabalho que tem vindo a desenvolver. Mostrou sempre ser um aluno empenhado, interessado, com boas aptidões técnicas e auditivas e relativamente metódico no estudo individual.

Assíduo e pontual, é um pouco tímido e por vezes pouco falador, sendo estas características parte integrante da sua personalidade. Apesar disso e da pouca energia que apresentou em algumas das aulas, o aluno sempre se mostrou empenhado em conseguir ultrapassar as suas dificuldades e determinado em atingir os objectivos propostos. No presente ano lectivo, a frequência do curso livre paralelo acabou por interferir directamente no estudo do violoncelo e no abrandamento progressivo do seu desenvolvimento, devido à carga horária a que o aluno esteve sujeito e à prioridade dada aos estudos do ensino regular em relação ao violoncelo.

Os pais mostraram um interesse e atenção permanentes para com a educação e evolução do educando, permitindo deixar conselhos importantes e úteis ao estudo e ao próprio acompanhamento do aluno, em casa.

3.3. Descrição das Aulas Leccionadas

Nas aulas, o ensino não é somente instrutivo, baseando-se, essencialmente, em exercícios de sensibilização e consciencialização na própria resolução de problemas e na compreensão das respectivas instruções do professor. Foi sempre incutido aos alunos o dever e a responsabilidade de prestarem a máxima atenção aos conteúdos propostos, com um objectivo específico em mente, apelando sempre ao desenvolvimento e uso da sua experiência individual. A consciência cognitiva e corporal

dos alunos é constantemente privilegiada, tentando ultrapassar, ou mesmo evitar, obstáculos mentais que pudessem ocorrer.

Devido ao pouco tempo de aula, a prontidão e agilidade na preparação do instrumento foi sempre requerida a todos os alunos. De seguida, e após a afinação do instrumento, optava-se por relembrar o trabalho de casa. Quase sempre se começava por trabalhar escalas e os respectivos arpejos, complementando, em alguns momentos das aulas, com alongamentos específicos ou pequenos exercícios técnicos. Com o restante tempo disponível, trabalhava-se os estudos e peças, onde cada aula era gerida e direccionada, preferencialmente, para um ou outro conteúdo.

O **aluno A**, a estudar com o mestrando há 2 anos, tem tido um rendimento muito regular e positivo, com um excelente aproveitamento, tendo desenvolvido e consolidado variadas competências. Como apoio didáctico foram usados os seguintes métodos e peças:

Quadro nº7: Programa anual da disciplina e objectivos específicos

Técnica	Estudos	Peças
* Escala em duas oitavas e respectivos arpejos no estado fundamental: Ré Maior Sol Maior Lá Maior	* Dotzauer 113 Estudos * Feuillard: <i>Etudes du jeune violoncelliste</i> * Popper: 15 <i>easy studies</i>	* S. Lee: Método para Violoncelo * Franck Bridge: Meditation * Fernando Costa: Berceuse
Objectivos específicos		
<ul style="list-style-type: none"> * Liberdade de movimentos e descontração. * Ser capaz de combinar várias arcadas, bem como diferentes velocidades de arco. * Boa sonoridade e afinação. * Bom sentido rítmico. * Domínio das extensões. * Iniciar o trabalho sobre as mudanças de posição. * Execução de dinâmicas. * Memorização. * Ser capaz de uma autocorreção baseada numa audição crítica. 		

Fonte: Elaborado pelo autor

Propôs-se, para o respectivo aluno, a consolidação de todas as competências desenvolvidas até então, dando especial enfoque a um maior domínio técnico do instrumento (como o controlo do arco) e às competências metacognitivas, para que o aluno ganhasse alguma autonomia e passasse a monitorizar o seu próprio desempenho,

a ter hábitos de estudo e adquirir algumas estratégias que, assim, o permitissem superar as diferentes dificuldades que fossem aparecendo.

O professor desenvolveu várias estratégias, como exercícios de correcção das posições de mão esquerda, nomeadamente a distância entre os dedos e noção dos diferentes tipos de extensão e posição; exercícios de arco para consolidar o uso correcto do mesmo e, assim, melhorar a produção e respectiva qualidade do som. O desenvolvimento da motricidade da mão esquerda, da flexibilidade da mão direita e do domínio de competências auditivas, foram praticados continuamente, tal como o aperfeiçoamento da afinação, acompanhando, regularmente, o aluno por um baixo contínuo ou uma linha em uníssono.

O aluno demonstrou, igualmente, pequenas dificuldades a nível rítmico, sendo que o professor sentiu a necessidade de isolar e trabalhar os respectivos motivos rítmicos, usando técnicas de solfejo. De verificar que o aluno conseguia compreender e executar, de imediato, os ritmos em estudo. Foi explicado ao aluno como poderia melhorar as diferentes competências referidas anteriormente, com consciência da sua importância, controlando, assim, os seus próprios progressos. Ao explicar os vários métodos de estudo e as suas diferentes fases, desconstruindo as peças e trabalhando em pequenas secções, o aluno desenvolveu e consolidou os diferentes processos envolvidos, atingindo os objectivos propostos. Com a sugestão de diferentes abordagens, sublinhando a importância de definição de prioridades e de uma boa organização, o aluno desenvolveu um forte sentido de responsabilidade.

Apesar de no 1º período ter sido proposto um programa muito exigente e de dificuldade elevada para o grau que frequenta, no 2º período decidiu-se optar por conteúdos mais próximos do seu nível de desenvolvimento real, sem diminuir, contudo, a qualidade do trabalho. Fruto disto, o aluno pareceu mais determinado, concentrado e entusiasmado nas suas aulas. As estratégias mantiveram-se as mesmas ao longo do ano, uma vez que aquelas que tinham sido usadas tinham dado bom resultado.

Sendo que os progressos do aluno têm excedido, em parte, os objectivos propostos, ao continuar a dedicar tempo suficiente ao seu aperfeiçoamento, poderá continuar uma aprendizagem de sucesso e conseguir bons resultados. O aluno ganhou uma maior consolidação e compreensão das competências adquiridas durante os dois anos de estudo do violoncelo, tendo ganho suficiente autonomia no seu estudo individual, com uma clara repercussão no seu desenvolvimento enquanto instrumentista.

O **aluno B**, em transição de outro professor, apresentou algumas dificuldades em cumprir o exigido para o presente ano lectivo e respectivo grau. Os objectivos anuais concentravam-se, sobretudo, na continuação da aprendizagem do instrumento, apoiando e orientando a evolução simultânea de todas as suas competências, que pareciam pouco consolidadas. Contudo, os pontos mais trabalhados foram o seu desenvolvimento metacognitivo e a sua capacidade de concentração e compreensão. A preservação do seu entusiasmo e interesse pelo instrumento, foi, contudo, uma das principais preocupações do professor. Como conteúdos a trabalhar:

Quadro nº8: Programa anual da disciplina e objectivos específicos

Técnica	Estudos	Peças
* Escala em duas oitavas, maior e menor harmónica ou melódica com os arpejos correspondentes do estado fundamental ou de 6ª: Lá Maior – Lá menor Sib Maior – Sol menor Mi Maior - Mi menor	* Dotzauer 113 Estudos * S. Lee – 40 Estudos op. 31 * Feuillard: <i>Etudes</i>	* Vivaldi – Sonata nº V * Breval – Concertino nº1 * Romberg - Sonata
Objectivos específicos		
* Domínio do arco, golpes de arco diferentes. * Cordas dobradas. * Agógica e dinâmica. * <i>Vibrato</i> . * Memorização. * Conhecimento das 5ª e 6ª posições. * Ser capaz de uma autocorreção baseada numa audição crítica		

Fonte: Elaborado pelo autor

A utilização, em parte, de repertório abaixo do ano em frequência, permitiu desenvolver algumas competências auditivas, motoras e cognitivas e implementar métodos e estratégias de estudo individual. As facilidades técnicas que foi desenvolvendo ao longo do ano, permitiram ao aluno um maior desenvolvimento das suas capacidades expressivas e que o professor procurou potencializar através de várias demonstrações. Apesar de responder de forma razoável aos diferentes conteúdos propostos, o aluno demonstrou algumas dificuldades a ajustar a velocidade de execução à dificuldade técnica, sendo que a utilização do metrónomo ajudou na interiorização da pulsação e numa certa monitorização e organização do seu estudo. Foi sempre incutido ao aluno um forte sentido crítico e de responsabilidade, através do incentivo de hábitos de trabalho e organização e valorização do mesmo. A relação professor-aluno funcionou

de forma positiva, o que ajudou a criar um ambiente propício e benéfico à sua evolução e com um efeito motivador.

A postura mais rígida do aluno, exigiu a necessidade de realizar algumas práticas de relaxamento e, desta forma, adoptar uma posição mais descontraída e flexível, para o permitir consolidar e desenvolver novas técnicas e ultrapassar algumas dificuldades que apresentava. Além disso, e mesmo em situações do dia-a-dia, o aluno apresentava alguns problemas no controlo da ansiedade, tendo sido sugerido diferentes exercícios respiratórios e de descontração, e com isto tentar antecipar e controlar os momentos de maior tensão, como em audições ou avaliações.

O treino regular da leitura e do solfejo foi necessário devido aos seus problemas rítmicos e que permitia ao aluno interiorizar a música em estudo, melhorando significativamente a sua leitura. Algumas das dificuldades rítmicas que o aluno manifestou, foram trabalhadas de forma isolada, com o objectivo de o aluno compreender e assimilar, o mais rápido possível, o respectivo ritmo. Não obstante, na medida do necessário, foram estudadas e abordadas, também isoladamente, algumas questões técnicas, como o controlo do arco e mudanças de posição. Deste trabalho surgiram algumas evoluções, apesar de o aluno não ter conseguido alcançar todos os objectivos desejados e propostos.

Apesar de ser um aluno assíduo e relativamente interessado, sempre demonstrando respeito pela aula e pelo professor, as suas dificuldades motoras, auditivas e metacognitivas relacionam-se, principalmente, com a sua falta de autonomia. Sem iniciativa para procurar soluções para ultrapassar os obstáculos que foram aparecendo ao longo do ano, foi sempre dependente da ajuda do professor, com um constante estímulo por parte do mesmo. Nas várias apresentações, tanto em audições como em momentos de avaliação, o aluno teve resultados razoáveis, apesar dos habituais nervos. Posto isto, e não esquecendo algumas melhorias nas diferentes competências assinaladas anteriormente, o aluno deverá trabalhar muito para no futuro conseguir ultrapassar as suas dificuldades, principalmente ao nível das competências motoras. Também outras questões como pulsação, ritmo e leitura carecem de um trabalho mais atento e exigente.

Para o **aluno C**, a frequentar o 6º grau no Curso Livre Paralelo, em ano inicial no ensino secundário, o programa sugere uma consolidação das bases instrumentais do violoncelo, aprofundando alguns pontos. Transmitindo ao aluno uma visão global sobre

a continuação do seus estudos musicais, no secundário, foi importante para o professor que a motivação e interesse do aluno tenham perdurado e que o mesmo tenha demonstrado uma atitude positiva, geralmente satisfeito com o percurso e trabalho realizados.

De acordo com a matriz e plano anual definidos, e consoante o nível de ensino, apresenta-se o seguinte quadro:

Quadro nº9: Programa anual da disciplina e objectivos específicos

Técnica	Estudos	Peças
* Escala em três oitavas maior e menor harmónica e melódica (relativo ou homónima) e arpejos correspondentes: Fá Maior – Ré menor Mi Maior – Mi menor Sol Maior – Sol menor	* Popper – <i>High School of Cello Playing</i> op. 73 * Dotzauer - 113 Estudos (Vol I/II) * S. Lee op. 31 - <i>40 Études mélodiques et progressives</i>	* Goltermann: Concerto nº4 Op.65 * Klengel (peça a definir) * David de Sousa (peça a definir)
Objectivos específicos		
<ul style="list-style-type: none"> * Usar golpes de arco tais com: <i>Spiccato, Staccato, Staccato legato, Detaché, Legato, etc.</i> * Cordas dobradas e acordes quebrados e <i>arpeggiato</i>. * Mudanças de arco suaves e cruzamento de corda em diferentes secções do arco. * Diferentes tipos de acentuação e ataque. * Destreza, articulação e velocidade da mão esquerda. * Bom conhecimento da geografia do Violoncelo e consolidação de vários tipos de mudanças de posição. * Utilização de harmónicos naturais e artificiais. Execução do trilo e outros ornamentos simples. * Execução de escalas e harpejos Maiores e menores na extensão de quatro oitavas (8º grau). * Escalas em cordas dobradas \pm 3.ªs , 6.ªs e 8.ªs na extensão de duas oitavas (8º grau). * Escalas cromáticas. * Dinâmica, fraseado, interpretação e estilos. * Execução de memória (preferencialmente). * Leitura à primeira vista. 		

Fonte: Elaborado pelo autor

No domínio da técnica de mão direita, introduziram-se golpes de arco um pouco mais complexos, como o *stacatto* e o *spicatto*, abrangendo, também, novas possibilidades rítmicas e expressivas. Foi possível, ainda, desenvolver algum treino de memorização e sensibilizar o aluno para uma produção sonora de qualidade, sugerindo, sempre, as técnicas adequadas. Com uma contínua evolução da motricidade e destreza da mão esquerda, expandiu a escala, os registos utilizados e o desenvolvimento da técnica de *vibrato*. Devido ao pouco tempo disponibilizado para o violoncelo, o professor tentou

adaptar o programa para ajudar na concretização dos objectivos propostos, nunca facilitando no grau de exigência, procurando, desta forma, que o aluno conclua o curso satisfeito com o seu percurso e que o seu gosto pela música perdure.

Dado a fase em que o aluno se encontra, as escalas e os estudos serviram como continuidade à consolidação técnica que já tinha sido feito até ao 5º grau e como uma base de aperfeiçoamento da mesma, consolidando a posição de pestana, ou seja, a utilização do polegar em posições mais agudas da escala. Para tal, foi necessária uma consciencialização do aluno relativamente à estrutura da mão esquerda, como as distâncias entre os dedos e o próprio funcionamento do braço. Com isto, foram desenvolvidas as memórias muscular e visual, relativamente às novas posições aprendidas.

Apesar das suas capacidades expressivas, o aluno demonstrou algumas dificuldades ao nível das dinâmicas, tocando, tendencialmente, num nível sonoro baixo. Não esquecendo o facto de o aluno ainda tocar num violoncelo $\frac{3}{4}$, o professor procurou que ele usasse mais peso no braço direito de forma a tirar mais som, aplicando, também, alguns exercícios de velocidade de arco. De acrescentar que algumas das aulas foram realizadas com acompanhamento de piano, enquadrando, deste modo, a peça no devido contexto. Apesar disso, as apresentações públicas e provas de avaliação foram realizadas sem acompanhamento por questões de incompatibilidade de horários.

De um modo geral, o aluno mostrou-se sempre interessado, não sendo, porém, muito activo. As aulas decorreram num ambiente confortável, falando frequentemente com o aluno sobre assuntos do seu quotidiano, os seus estudos e previsões futuras, incluindo os seus desejos profissionais.

Os objectivos gerais foram cumpridos, tendo consolidado os conhecimentos transmitidos e as respectivas técnicas. Além disso, o aluno adquiriu maior autonomia no estudo individual e capacidade de auto-avaliação, expandindo, também, as suas expectativas relativamente ao instrumento.

3.4.Avaliação

É do critério e responsabilidade do professor, saber como adaptar as diferentes ferramentas de avaliação. O professor avaliará a quantidade e a qualidade subjacente do programa que o aluno vier a cumprir ao longo de cada período lectivo. A avaliação, correspondente, será atribuída em níveis ou valores de

acordo com o grau de cumprimento desse programa. Com o mínimo de uma prova prática por período lectivo (40%), há uma ponderação de 60 % da avaliação contínua (competências cognitivas e atitudinais).

Quadro nº10: 2º Ciclo do ensino básico – 6º ano / 2º Grau¹⁴

	Conteúdos	Cotação	Competências a avaliar
1º Período	Uma escala duas oitavas e respetivo arpejo no estado fundamental	30%	* Afinação * Regularidade rítmica * Postura do corpo e mãos
	1 estudo e 1 peça	70% (35% + 35%)	* Funcionamento e utilização do arco * Conhecimentos das diferentes posições. Uso das dinâmicas básicas. * Sonoridade clara
2º Período	Uma escala de duas oitavas e respetivo arpejo no estado fundamental	30%	* Afinação * Regularidade rítmica * Postura do corpo e mãos
	1 estudo e 1 peça	70% (35% + 35%)	* Funcionamento e utilização do arco * Conhecimentos das diferentes posições. Uso das dinâmicas básicas. * Sonoridade clara
3º Período	Conteúdos	Cotação	Competências a avaliar
	Uma escala de duas oitavas e respetivo arpejo no estado fundamental	30%	* Afinação * Regularidade rítmica * Postura do corpo e mãos
	1 estudo à escolha do professor de três estudados durante o ano.	30%	* Funcionamento e utilização do arco
	Uma peça	40%	* Conhecimento da primeira posição e extensões
	Uma leitura à primeira vista	10%	* Sonoridade clara

Fonte: Programa de Violoncelo do Conservatório de Cascais

¹⁴ Ponderação da prova global de 2º grau na nota do 3º período = 30%.

Quadro nº11: 3º Ciclo do ensino básico – 8º ano / 4º Grau

	Conteúdos	Cotação	Competências a avaliar
1º Período	Uma escala em duas oitavas maior e menor harmónica/melódica, com os arpejos correspondentes do estado fundamental ou de 6ª	30%	* Afinação * Regularidade rítmica * Funcionamento e utilização do arco * Articulação e clareza. * Conhecimentos das diferentes posições. * Uso das dinâmicas básicas. * Sonoridade clara. * Domínio do fraseado. * Compreensão do texto musical. * Atitude em palco. * Vibrato
	Um estudo	30%	
	Uma peça ou andamento de concerto/sonata	40%	
2º Período	Uma escala em duas oitavas maior e menor harmónica/melódica, com os arpejos correspondentes do estado fundamental ou de 6ª	30%	* Afinação * Regularidade rítmica * Funcionamento e utilização do arco * Articulação e clareza. * Conhecimentos das diferentes posições. * Uso das dinâmicas básicas. * Sonoridade clara. * Domínio do fraseado. * Compreensão do texto musical. * Apresentação do programa e atitude em palco. * Vibrato
	Um estudo	30%	
	Uma peça ou andamento de concerto/sonata	40%	
3º Período	Uma escala em duas oitavas maior e menor harmónica/melódica, com os arpejos correspondentes do estado fundamental ou de 6ª	15%	* Afinação * Regularidade rítmica * Funcionamento e utilização do arco * Articulação e clareza. * Conhecimentos das diferentes posições. * Uso das dinâmicas básicas. * Sonoridade clara. * Domínio do fraseado. * Compreensão do texto musical. * Apresentação do programa e atitude em palco. * Vibrato
	1 estudo	15%	
	Uma peça e um andamento de concerto/sonata (Uma delas repetida do ano letivo)	60% (30% + 30%)	
	Uma leitura à primeira vista	10%	

Fonte: Programa de Violoncelo do Conservatório de Cascais

Quadro nº12: Curso Secundário – 10º ano / 6º Grau

	Conteúdos	Cotação	Competências a avaliar
1º Período	Uma escala em três oitavas maior e menor harmónica/melódica, com os arpejos correspondentes do estado fundamental, 4ª e 6ª	30%	* Afinação. * Regularidade rítmica. * Funcionamento e utilização do arco. * Articulação e clareza. * Conhecimento das diferentes posições.
	1 estudo	30%	* Uso das dinâmicas básicas. * Sonoridade clara. * Domínio do fraseado. * Compreensão do texto musical.
	Uma peça e um andamento de concerto/sonata	40%	* Apresentação do programa e atitude em palco. * Vibrato
	Conteúdos	Cotação	Competências a avaliar
1º Período	Uma escala em três oitavas maior e menor harmónica/melódica, com os arpejos correspondentes do estado fundamental, 4ª e 6ª	30%	* Afinação * Regularidade rítmica * Funcionamento e utilização do arco * Articulação e clareza. * Conhecimentos das diferentes posições.
	1 estudo	30%	* Uso das dinâmicas básicas. * Sonoridade clara. * Domínio do fraseado. * Compreensão do texto musical.
	Uma peça e um andamento de concerto/sonata	40%	* Apresentação do programa e atitude em palco. * Vibrato
	Conteúdos	Cotação	Competências a avaliar
3º Período	Uma escala em três oitavas maior e menor harmónica/melódica, com os arpejos correspondentes do estado fundamental, 4ª e 6ª	15%	* Afinação * Regularidade rítmica * Funcionamento e utilização do arco * Articulação e clareza.
	1 estudo	15%	* Conhecimentos das diferentes posições. * Uso das dinâmicas básicas. * Sonoridade clara. * Domínio do fraseado. * Compreensão do texto musical.
	Uma peça e um andamento de concerto/sonata (uma delas repetida do ano letivo)	50% (25% + 25%)	* Apresentação do programa e atitude em palco. * Vibrato
	Excertos de Orquestra	10%	
	Uma leitura à primeira vista	10%	

Fonte: Programa de Violoncelo do Conservatório de Cascais

3.5.Outras actividades

Durante o presente ano lectivo, o professor desenvolveu diferentes actividades, inclusive com os seus alunos, algumas delas abertas aos encarregados de educação, familiares e comunidade escolar.

Quadro nº13: Actividades realizadas no ano lectivo 2017/2018

1º Período	
Audição de classe de violoncelo	5 Dezembro 2017 17h00
Provas de avaliação	6 Dezembro 2017
2º Período	
Audição de classe de violoncelo	16 Março 2018 18h00
Provas de avaliação	16 Março 2018
3º Período	
Audição de classe de violoncelo	15 Junho 2018 17h30
Provas de avaliação	7 Junho 2018 15h30

Fonte: Elaborado pelo autor

3.6.Planificações

3.6.1.Aulas previstas

As aulas tiveram início no dia 15 de Setembro de 2017, com término oficial a 15 de Junho de 2018. De acordo com as normas do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, cumpriram-se as 30 aulas necessárias para o estágio em exercício de funções docentes (total de 90 planos de aula)¹⁵.

Quadro nº14: Número total de aulas de previstas

	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Aluno A	12	11	10(9)	33
Aluno B	13	9	10(9)	32
Aluno C	12	11	10(9)	33

Fonte: Elaborado pelo autor

¹⁵ Anexos III

3.6.2. Planificação da aula individual

Seleccionaram-se os planos de três aulas supervisionadas¹⁶, correspondendo uma a cada aluno e de períodos diferentes, de forma a poder-se abranger todo o plano temporal do EEE.

Ilustração nº1: Exemplo de Plano de Aula

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA		Mestrado em Ensino da Música		
		Didáctica do Ensino Especializado/ Estágio do Ensino Especializado		
PLANO DE AULA				
Nome do Mestrando : Fernando José Castro Monteiro Costa Data: 06/10/2017				
Professor Cooperante:		Local: Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo (ESFGA) / Conservatório de Cascais		
Professor Orientador (ESML): Levon Mouradian		Número de alunos:		
Grau/ano: 2º		Duração da aula: 45'		
Nome do(s) aluno(s): Maria Luísa Rocha				
Contextualização da aula: Aula Individual (Ensino Integrado)				
Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Análise/Observações	Duração
<ul style="list-style-type: none">- Tocar o estudo com o texto correcto. (notas, ritmo e articulação)- Consolidar a 2ª posição avançada.- Executar correctamente as extensões.- Fazer uma correcta repartição do arco.	Estudo nº13 – Dotzauer	<ul style="list-style-type: none">- Tocar a peça do início para aferição de dificuldades. Trabalhar na nova secção, as passagens em que a aluna tenha manifestado algumas dificuldades.- Trabalhar isoladamente a extensão, ascendente e descendente. Devagar e com a devida consciência do funcionamento da mão esquerda.- A velocidade do arco mantém-se constante, sendo que a mão esquerda é que vai duplicando a velocidade.- Isolar pequenos motivos rítmicos para praticar.		45'
Recursos utilizados: Instrumento; Partituras; Estante; Material escolar				
Reportório/Bibliografia: Dotzauer - 113 Estudos				
Reflexão final/Avaliação: A aluna consegue fazer as extensões correctamente – acompanhar o 2º dedo com o polegar, avançar o braço e o pulso. Contudo ainda evidencia relutância em fazer a extensão com o 1º dedo para a meia posição e com alguns problemas de afinação. De modo geral, o estudo vinha bem preparado, mas a aluna continua a ter alguns problemas na preparação dos pontos que insistimos nas aulas anteriores. Foi feita a leitura e identificação de dificuldades para que a aluna pudesse preparar a próxima secção para a aula seguinte. Demonstrou alguns problemas em manter o arco na posição correcta, aproximando-o muito da escala.				
Data ___/___/___ O Professor Cooperante _____ O aluno _____				

Fonte: Elaborado pelo autor

¹⁶ Aulas registadas em vídeo e analisadas pelo orientador.

Ilustração nº2: Exemplo de Plano de Aula

PLANO DE AULA

Nome do Mestrando : Fernando José Castro Monteiro Costa Data: 12/02/2018	
Professor Cooperante:	Local: Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo (ESFGA) / Conservatório de Cascais
Professor Orientador (ESML): Levon Mouradian	Número de alunos:
Grau/ano: 4º	Duração da aula: 45'
Nome do(s) aluno(s): Lenka Alves	

Contextualização da aula: Aula Individual (Ensino Integrado)

Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Análise/Observações	Duração
<ul style="list-style-type: none"> - Apurar afinação. - Posição do arco. - Consolidar o movimento de mudança de posição. 	Escala Sib Maior 2 oitavas	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar a escala. - Tocar em conjunto com o professor em uníssono, oitava ou terceiras e dar ao aluno alguma autonomia na procura da afinação correcta, de modo a desenvolver as suas capacidades auditivas. - Focar a atenção do aluno no controlo do arco, para uma utilização correcta do mesmo, com alguma autonomia. - Trabalhar isoladamente as diferentes mudanças de posição. 		15'
<ul style="list-style-type: none"> - Apurar afinação. - Precisão rítmica. - Consolidar a técnica de arco, com o uso de diferentes articulações. 	Sonata V (II and) - Vivaldi	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar a peça para aferição de dificuldades. - Trabalhar localmente as passagens em que a aluna tenha manifestado algumas dificuldades. - Solfejo. - Consciência da pulsação e subdivisão do tempo e solfejo das passagens em questão - Perceber a repartição do arco das diferentes articulações apresentadas no estudo, em termos de distribuição e velocidade. 		30'

Recursos utilizados: Instrumento; Partituras; Estante; Material escolar

Reportório/Bibliografia: Vivaldi – 6 Sonatas para Violoncelo e Piano

Reflexão final/Avaliação: Evidencia alguma dificuldade em responder aos conteúdos propostos, apesar de ter demonstrado mais empenho no seu estudo individual. Contudo, respondeu positivamente aos exercícios propostos para a escala, após algumas repetições.

Data ___ / ___ / ____ O Professor Cooperante _____ O aluno _____

Fonte: Elaborado pelo autor

Ilustração nº3: Exemplo de Plano de Aula



Mestrado em Ensino da Música

Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

PLANO DE AULA

Nome do Mestrando : Fernando José Castro Monteiro Costa		Data: 25/05/2018
Professor Cooperante:	Local: Escola Secundário Frei Gonçalo de Azevedo (ESFGA) / Conservatório de Cascais	
Professor Orientador (ESML): Levon Mouradian	Número de alunos:	
Grau/ano: 6ª	Duração da aula: 50'	
Nome do(s) aluno(s): Alexandra Figueiredo		

Contextualização da aula: Aula Individual (Curso Livre Paralelo)

Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Análise/Observações	Duração
- Apurar afinação. - Estruturação da mão esquerda.	Escala Sol Maior 3 oitavas e arpejos (fundamental, 4ª e 6ª)	- Tocar a escala. - Indicações de correcção de afinação e dar ao aluno alguma autonomia na procura da afinação correcta, de modo a desenvolver as suas capacidades auditivas. - Consciencialização das diferentes posições.	Aula gravada para efeitos do Estágio de Ensino Especializado	15'
- Apurar afinação. - Direcção musical - Precisão rítmica.	Estudo nº57: Dotzauer	- Tocar a peça para aferição de dificuldades. Trabalhar localmente as passagens em que a aluna tenha manifestado algumas dificuldades. - Indicações de correcção de afinação e dar ao aluno alguma autonomia na procura da afinação correcta, de modo a desenvolver as suas capacidades auditivas. - Uso de metrónomo ou de uma referencia sonora com marcação da pulsação. - Solfejo.	Aula gravada para efeitos do Estágio de Ensino Especializado	35'

Recursos utilizados: Instrumento; Partituras; Estante; Material escolar

Reportório/Bibliografia: Dotzauer 113 Studies Vol II

Reflexão final/Avaliação: A aluna mostrou pouco trabalho individual durante a semana, o que levou ao esquecimento de alguns conteúdos falados e praticados nas aulas anteriores. O professor insistiu no trabalho de consolidação da sua técnica de arco, numa correcta repartição do mesmo nas respectivas articulações. Contudo, não deixou de cumprir com os conteúdos propostos.

Data ___ / ___ / _____ O Professor Cooperante _____ O aluno _____

Fonte: Elaborado pelo autor

4.Linhas orientadoras da prática pedagógica

A escola tem vindo a passar por uma profunda mudança na forma de ensinar e aprender. Dadas as imensas incoerências com que nos deparamos relativamente às práticas educativas, a educação parece carecer de um novo direccionamento. Muitas das práticas observadas ainda estão centradas no antigo paradigma, num paradigma racional de educação, de outros tempos, quando o mundo era substancialmente diferente. Na busca de um novo processo pedagógico, com metodologias que permitam, verdadeiramente, contribuir para uma escola em que se aprenda, aumentando os conhecimentos e o seu valor e procurando na escola um lugar mais feliz, o mestrando foca-se num trabalho colectivo, de respeito, compreensão e envolvimento, optando não apenas pela técnica de ensinar-aprender, mas pelos sentidos da formação. O professor tem, então, um papel fundamental, procurando ultrapassar a simples transmissão de conhecimento. Apesar de actuar de uma maneira crítica e exigente, o mestrando procura facilitar as relações pessoais e interpessoais dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, expondo, também, o seu papel de amigo e cooperante, sempre estimulando o aluno, de um modo sensível, a desenvolver as suas dimensões pessoais, emocionais e intelectuais.

Este novo “mundo” pelo qual o mestrando se orienta, defende a procura do sentimento nas crianças. Temos de pensar no que as preocupa, do que gostam e o que as motiva. A proximidade emocional e o afecto entre o professor e o aluno são sentimentos que, ainda hoje, muitos de nós temos como essenciais para a existência de um bom ambiente de aprendizagem. Neste sentido, nunca nos devemos esquecer que a vida é muito mais do que o conhecimento.

5.Reflexão Crítica da Actividade Docente

Ainda que a prática docente não tenha diferido significativamente do habitual, o Estágio permitiu ao mestrando aplicar e absorver novos conhecimentos, reflectir e obter uma visão mais abrangente sobre o seu próprio método de ensino. Uma das conclusões mais importantes a retirar, é a consciencialização dos aspectos positivos e negativos na prática docente desenvolvida, com que foi confrontado ao visualizar as aulas gravadas e pelos *feedbacks* recebidos pelo orientador. As mesmas constituem uma ferramenta valiosa para uma observação mais cuidadosa e crítica dos pormenores de desempenho tanto do aluno, como do professor.

O facto de o professor aplicar diferentes abordagens para os diferentes alunos, permite-lhe uma análise mais profunda de cada aluno e conseqüentemente, uma maior proximidade. Uma planificação anual, baseado nos planos e matrizes curriculares pré-definidos da disciplina e com uma proposta de conteúdos, foi a base das planificações das aulas individuais. Estas planificações ajudam a ter uma visão geral do desenvolvimento do aluno e permitem, também, uma melhor organização, monitorização e controlo das estratégias usadas e das respectivas aulas. De verificar que foram, igualmente, essenciais na optimização do tempo de aula, visto que, não raras vezes, as aulas se prolongavam um pouco para além do estipulado.

Um aspecto importante a realçar, foi a insistência por parte do professor nos aspectos a trabalhar pelo aluno. Quando não conseguia atingir um determinado objectivo, tentou criar diferentes abordagens e estratégias para ajudar o aluno a ultrapassar cada obstáculo. Esta persistência, na maioria dos casos, revelou-se importante no sentido de desenvolver e inculcar nos alunos um estímulo e motivação para, de certa maneira, tentarem, eles próprios, encontrar mecanismos e se esforçarem na procura dos objectivos traçados. De forma geral, o professor tentou adequar os conteúdos programáticos e os próprios planos desenvolvidos, às especificidades e evolução de cada aluno.

Contudo, relativamente a aspectos menos positivos, verifica-se que essa insistência, na correcção de determinados aspectos, pode, muitas vezes, criar efeitos inversos ao desejado. Assim, há que tentar controlar este ponto, pois é sempre necessário um tempo de reflexão e consciencialização para a apreensão dos respectivos conteúdos.

Não obstante, todos os objectivos gerais e específicos foram abordados e trabalhados, tendo em consideração o tempo necessário para a devida consolidação e assimilação de competências. Relativamente aos objectivos gerais atingidos, é de salientar: um método de estudo mais regular e organizado e a capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los. Como professor, o mestrando sente, ainda, a necessidade de aprender a lidar melhor com o facto de ser essencial procurar um equilíbrio entre os resultados desejados e os possíveis, podendo adoptar, por vezes, uma postura mais paciente e perseverante. A criação de um bom ambiente de aula é um dos pontos essenciais para o professor, sendo esta uma condição propícia ao desenvolvimento da confiança, motivação e gosto pelo instrumento.

O percurso do mestrando enquanto professor de violoncelo teve início há 7 anos, com um interregno de 2 anos, onde foi procurando diferentes abordagens e estratégias de forma a potenciar o seu esforço e a sua actividade enquanto docente, apesar de sentir que o seu progresso ao longo deste ano foi relativamente mais acentuado.

PARTE II – Investigação

*“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.”*

(Luís de Camões, 1595)

Capítulo I

6. Descrição do Projecto de Investigação

O presente projecto de investigação surge de um interesse particular do mestrando e da sua experiência pedagógica, em contextos específicos do ensino da música. Percorrendo a literatura de carácter educativo publicada nos últimos anos, verifica-se que raras foram as obras que surgiram sobre esta temática. Diversos trabalhos têm sido elaborados noutros contextos da educação, mas, toda essa contribuição, não impede a sensação de que falta um estudo mais alargado sobre a problemática que será apresentada.

A sociedade actual tem vindo a passar por mudanças na sua forma de organização, relacionamentos sociais e, também, na sua forma de ensinar e aprender. Este trabalho visa redescobrir a educação e alertar as instituições de ensino e docentes da necessidade de reflexão sobre as suas práticas educativas.

O foco num saber objectivo e fragmentado, como se um conhecimento não tivesse relação com os demais, guiou “a comunidade científica a uma mentalidade reducionista, contaminando o homem com uma visão fragmentada, não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos” (Behrens, 2000, p.14). Isto levou à adopção de metodologias baseadas apenas na cópia, imitação e reprodução do conhecimento. Cabe aos alunos aceitar, memorizar e reproduzi-los.

Apesar de os alunos, durante varias décadas, terem sido vistos como sujeitos passivos, onde apenas recebiam a informação que lhes era transmitida pelo professor, essa visão parece já não se adequar aos dias de hoje. Há um movimento de saberes entre escola-professores-alunos e passa-se, no nosso entender, para um movimento multidireccional, mais complexo e, sobretudo, mais produtivo. Isso implica pensar a escola numa perspectiva mais activa, de produção de conhecimento, ultrapassando o conceito tradicional. A sociedade mudou e impõe-se à escola uma mudança que lhe permita integrar-se no seu espaço e numa nova realidade, e a esta mudança aplicam-se novos paradigmas (Johnson e Johnson, 1999).

Dentro deste panorama, procura-se fazer uma investigação teórica sobre os paradigmas que mais influenciaram as práticas pedagógicas nas escolas e perceber a importância da implementação de um novo paradigma educacional – Bioeducação (Bio que advém do grego *Bíos* – vida). Sendo um termo relativamente recente e ainda pouco em vigor,

não se procura, com esta implementação, anular o dito ensino tradicional. A ideia será dar um salto qualitativo, conservando alguns pontos e complementado com outros. O professor tem, então, um papel fundamental nesta superação, procurando ultrapassar a simples reprodução, para a produção do conhecimento. Precisa, assim, de incentivar o aluno para o uso dos dois lados do cérebro, actuando como um mediador da aprendizagem e ajudando o aluno a desenvolver-se nas suas dimensões pessoais, físicas, intelectuais e emocionais.

Há, hoje em dia, uma variedade e complexidade de práticas didácticas e pedagógicas, e as constantes dicotomias e interrogações, requerem novos entendimentos, pois além de colocarem certos paradigmas em questão, apresentam aspectos e conceitos, de outras áreas, que precisam de ser discutidos pela educação (Severino, 2004). Nos dias de hoje, acredita-se na existência de um diálogo entre a ciência, as teorias de aprendizagem e as actividades pedagógicas desenvolvidas, criando, desta forma, um paradigma do qual decorre todo um sistema de valores, que influencia não só o processo de construção do conhecimento, mas, também, a maneira de ser, de fazer e de (con)viver (Moraes, s.d.). Noutras palavras, há uma reinterpretação do olhar sobre a didáctica, eliminando as fronteiras entre a didáctica e outras ciências, entre ensino-aprendizagem, afecto-cognição ou saberes-relações¹⁷. São conceitos gerais que exprimem as diversas relações que podemos estabelecer e atribuir ao termo em estudo – Bioeducação.

De acordo com César Bona (2015), considerado, segundo o *Global Teacher Prize*, um dos cinquenta melhores professores do mundo, as escolas têm de ser algo mais do que centros onde se debitam conhecimentos, para que sejamos mais produtivos perante a sociedade. Mais acrescenta, que o mundo depende de nós, professores, para que seja, no futuro, um lugar melhor, “[...] porque sempre que estamos na sala de aula temos a possibilidade de sensibilizar e incentivar, com a nossa atitude e a nossa paixão, todas as pessoas que agora são crianças [...]” (Bona, 2015, p.258). Assim, tendo em vista que grande parte dos professores só ensina a imitar, repetir e decorar, funcionando como meros transmissores de conhecimento, deve manter-se este paradigma do processo de ensino e aprendizagem, ou existirão novos modelos? Como se poderá estruturar uma mudança criativa, crítica e transformadora, no meio escolar? Porquê a necessidade

¹⁷ Relações intrapessoais (capacidade de lidar com as próprias emoções) e interpessoais.

desta mudança? Qual a importância e as novas referências deste novo paradigma na prática educativa?

A ruptura de um paradigma advém da existência de um conjunto de problemas, que os pressupostos em prática não conseguem solucionar. É um desafio para a educação dos dias de hoje, rompendo as barreiras de um ensino conservador e “insípido”. Com isto, surgem novas questões a ter em conta: Qual o papel dos professores nesta mudança? Não serão, também, os pais, obstáculos a esta mudança? Se todos (ou quase), reconhecemos que as abordagens pedagógicas usadas estão ultrapassadas, porque razão é tão difícil convencer os professores a fazer diferente? São algumas das muitas perguntas às quais interessa procurar responder e reflectir, com vista a uma melhoria progressiva dos sistemas educativos e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade das aprendizagens dos nossos alunos. A partir destas problemáticas, procuraremos alcançar um maior entendimento dos diferentes paradigmas educacionais que influenciaram a educação em Portugal e, a partir daí, tentar superar os modelos que não atendam às necessidades dos alunos, a partir da implementação de um novo paradigma.

O público-alvo desta investigação são todos os envolvidos no sistema educacional em Portugal, particularmente os professores e os alunos do Ensino Especializado de Música, que, idealmente, procuram melhorar o seu desempenho diariamente, necessitando de estratégias práticas e eficazes, que os possam ajudar nessa tarefa. Assim, pretende-se avaliar as perspectivas dos docentes e alunos mediante a sua participação em questionários. O desafio advinha-se complexo, pois uma mudança de paradigma é sempre difícil e lenta, e que, certamente, implicará um choque com toda a estrutura do sistema educacional.

7.Revisão da Literatura - Estado da Arte

7.1.O Estado da Escola

Frequentemente questionamos as razões, pelas quais, os alunos não aprendem, apesar de o professor ensinar. Apesar das muitas razões que nos podem ocorrer, é cada vez mais notório, que o próprio sistema de ensino não está devidamente construído. Claro está, que o comportamento de um sistema pode ser estudado através de vários *itens* – pelos métodos didácticos implementados, na sua organização interna, nos planos curriculares e na teorização e na prática de uma referência ideológica sociopedagógica.

E é necessário, então, que isso seja feito. Além do mais, as necessidades que surgem a partir dos condicionalismos educacionais e sociais, tomam um papel muito importante na problemática pedagógica, assim como nos diversos mecanismos decorrentes de todo um sistema educacional.

A educação foi sempre, ao longo da história, influenciada pelas mudanças sociais, políticas, económicas e, também, ideológicas, estruturando-se o próprio sistema no seio de contextos específicos. Sabe-se que muitos dos grande vultos da cultura portuguesa (Almeida Garrett, Alexandre Herculano; Ramalho Ortigão, António Sérgio, entre outros), não deixaram de contribuir com reflexões de escopo educativo, pautando as suas obras por propósitos de pedagogia social. Embora a sociedade e a escola de hoje não sejam as do tempo em que os mesmos viveram, não foi, portanto, por falta de interesse que a sociedade contemporânea chegou a este desencontro. Porque é que as duas linguagens – teorização e prática – não se fundiram numa só e até, com o passar dos anos, se foram distanciando ainda mais?

Em primeiro lugar, talvez as aspirações ideológicas dos principais mentores não tenham encontrado eco na sociedade actual, normalmente pautada por práticas ancestrais. Citando Joel Serrão (1981, p.41): “Era como se pensasse uma coisa e só se pudesse fazer outra, porque se mostrava inviável afeição as realidades socioeconómicas, mentais e culturais aos desígnios programático-ideológicos impostos [...]”. O paradigma humanista da educação acaba, por vezes, por ser apenas uma ideia, constantemente confrontado e contrariado por práticas baseadas num paradigma racional de educação de outros tempos, apesar do mundo estar, substancialmente, diferente. Houve, até então, uma estagnação no ritmo de mudança e, por esta razão, o atraso no ponto de vista da expansão educativa.

A política educativa, nos últimos anos, tem vivido numa constante preocupação, na procura de respostas a situações conjunturais que, normalmente, vão exigindo decisões imediatas. Não surpreende, por isso, que o comprometimento com soluções apressadas tenha impedido uma reflexão mais profunda, de forma a criar, assim, um sistema mais dinâmico, continuamente ajustado ao fluir histórico e social. A expansão quantitativa do sistema de ensino português, segundo J.M. Protes da Fonseca (1981, p.121), pôs em causa toda a sua estratégia pedagógica, impondo uma ampla renovação de estruturas, de métodos e de meios. Contudo, esta renovação poucas vezes se tem enquadrado em políticas educativas globais e coerentes, frequentemente descoordenadas e deficientemente preparadas e implementadas. Por outras palavras, os processos de

planeamento educativo são caracterizados pela ausência de uma formulação clara de metas educativas, que transcendam, desta forma, as acções meramente burocráticas e com objectivos mais amplos, de desenvolvimento social e cultural.

Sabe-se que a escola continua e continuará a suscitar polémicas, discordâncias e os mais contrastantes sentimentos, contudo, devemos continuar a procurar, num tempo de reformas e contra-reformas, a verdadeira resposta à importância da escola e das suas competências. Devemos procurar novas e diferentes respostas educativas, perante os desafios que nos são colocados na sociedade actual. Fernando Costa, no seu livro “Nunca a escola ou a escola do nunca” (2017, p.15), anuncia a melhor explicação para o estado da escola e do sistema em si:

A escola de hoje sofre, então, com toda esta situação, sente-se enredada numa teia que, também, tem ajudado a urdir, com a complacência de directores escolares e alguns professores, confrontando-se e conformando-se com incapacidades e indefinições que lhe retiram vivacidade, frescura, competência e eficácia.

Discute-se, nos dias de hoje, como é que a instituição escolar pode ou deve implementar práticas e metodologias educativas, que permitam aumentar e conciliar o sentido das aprendizagens escolares, com as experiências e saberes dos alunos. O problema é que continuamos sem perceber, conscientemente, do que, verdadeiramente, se tratam as adaptações curriculares e as novas iniciativas que tanto se fala. Há um contínuo empobrecimento das acções e, por consequência, do próprio sistema educacional. O real sentido de uma adaptação curricular ou da implementação de novas metodologias, advém de uma maior coerência e do desenvolvimento das aptidões sociais, morais e emocionais, sem abdicar, claro, do reconhecimento da identidade intelectual do aluno, estabelecendo uma ponte entre o conhecimento e o desenvolvimento.

De acordo com Costa (2007, p.18), adaptar sempre foi remediar, optando sempre por se realizar a mesma tarefa, mas de modo mais simplificado. Ou seja, ao invés de se tentarem outros e novos caminhos, propõe-se a mesma medida. Um outro equívoco, passa por ensinarmos ou aprendermos todos da mesma forma, reprimindo, até, quem tenta compreender de outra maneira. Eduardo Sá (2014, p.177) arrisca dizer que “[...] se a escola continuar a ser como foi, irá estragar as crianças.” Ao invés de darmos mais

importância ao repetir do que ao pensar, ao trabalho em vez do prazer de aprender, seria benéfico que o processo de ensino-aprendizagem se pudesse fazer através de uma observação e reflexão mais profunda do que se passa ao nosso redor, experimentando novas sensações. Muitas vezes fugimos de pensar e utilizámos, constantemente, os pensamentos dos outros, mas “[...] é sempre um pensamento falso, porque, no fundo, pensamos por fora, e isso não mobiliza uma «digestão emocional».” (Sá, 2014, p.243). Ou seja, uma aprendizagem vazia, sem conteúdo e que supõe que, ao decorar e repetir, tornará, os que o fazem, incapazes de dar uma utilidade, no futuro, àquilo que era suposto saberem.

Urge, então, modificar este sentimento incoerente, repleto de resistências e obstáculos, em contínuo descompasso com as necessidades da sociedade contemporânea. É tempo de reformular e de nos adaptarmos às novas realidades, com a indispensabilidade de se renovarem os métodos e práticas educativas. O sistema educativo não só deve procurar adaptar-se à evolução do sistema social, como deve promover todas as mudanças consideradas necessárias.

É importante compreender que a escola não tem conseguido dinamizar, da melhor maneira, o processo ensino-aprendizagem. Em grande parte do insucesso escolar, verifica-se a tendência para menosprezar a escola e por outro lado, um padrão de pessimismo e desespero, por parte dos professores, quando pressentem que os alunos não aprendem. Mas também, não é menos preocupante, a desesperança dos alunos quando são colocados perante um universo que nada lhes diz e que parece nada acrescentar.

Parece-nos que o sistema tem falhado e, particularmente em Portugal, algo deve ser mudado, já que se mostra indispensável que a sociedade confie na escola e que possam, assim, fomentar o interesse pelo saber. Não se pretende, com isto, colocar em cima dos ombros dos professores a responsabilidade da mudança, mas exige-se que se coloquem ao lado da escola, “[...] numa escola em que os alunos se sintam agradados por um ensinamento mais aberto, mais sensato e mais feliz.” (Costa, 2007, p.37). O cenário em que estamos colocados é instável e confuso, e é cada vez mais necessário reflectir nos métodos usados, já que enfrentamos uma desorganização e falta de estratégia de todo o sistema educativo. Entendemos que existam factores que conduzam a este descompasso e reconhecemos algumas das razões, mas de um modo geral, tem sido, muitas das vezes, um saber-fazer ineficaz da escola, apesar de não poder ser responsabilizada por toda a preguiça e desinteresse das pessoas.

Neste contexto, numa escola a precisar de mudanças, os alunos, os pais e os professores estão cada vez mais distantes. Pais e professores referem, frequentemente, a falta de motivação dos educandos, como um dos factores que influencia a sua aprendizagem e afecta o seu rendimento escolar. É, aqui, que apontamos causas como o tipo de abordagens pedagógicas usadas, as características dos alunos e as próprias vivências. Uma escola desligada do mundo, pouco dinâmica e com receio da inovação, estará, assim, condenada ao fracasso?

Certamente que podemos encontrar exemplos de professores, que revelem dedicação e inovação nas suas abordagens, mesmo nestas condições adversas. Contudo, isto faz-nos perceber, que os moldes em que o sistema de ensino se processa, não são, de alguma forma, ajustados à dimensão e ao ritmo de crescimento do próprio sistema e às necessidades sociais e qualitativas que o mesmo exige. Rui Lima (2017) considera, ademais, que “seria preciso muito mais do que um mero capítulo para abordar as várias problemáticas da escola e as suas principais falhas.”

Não podemos dissociar a escola da sociedade actual, das nossas características, nem da forma como tudo isto se interliga. É, por isso, necessário reflectir sobre o que está a falhar, começando por compreender a própria escola e propor, como já foi dito, uma reflexão sobre as maneiras de ensinar e aprender e, assim, implementar um novo processo pedagógico.

7.2.A evolução dos paradigmas na educação

A sociedade actual é fruto de um longo processo histórico, influenciado pelas mudanças paradigmáticas. Para contextualizar a problemática em estudo, optou-se por apresentar as diferentes abordagens que ocorreram nas diferentes fases da história da educação, bem como os ideais e factores que influenciaram a sua prática. Nesse sentido, a procura do significado dos vários paradigmas permite-nos, assim, perceber o desenvolvimento do pensamento científico.

Em pleno séc. XXI e perante esta crise educacional, de acordo com a opinião de Assmann (1998), não existem paradigmas permanentes. Modificam-se os valores, as crenças e as ideias, numa evolução dinâmica e contínua. Segundo Brederode Santos (1981, p.388), “[...] o ritmo de mudança é uma constante, em Portugal, e no domínio da educação, essa «mudança da mudança» é ainda mais notória, sobretudo por confronto com a estagnação de um passado não muito remoto.”

Desde a pré-história à idade moderna, passamos por períodos caracterizados pelos mitos, pelo conhecimento por inspiração divina, até a uma abordagem racional. Cria-se, com isso, uma nova forma de conhecer o mundo e que só pode ser válida, se puder ser comprovada. Há, assim, uma exclusão do subjectivo, na submissão à razão e na negação do mundo sensível e das percepções. Neste sentido, este paradigma racional procura entender a natureza apenas na sua essência, sem olhar às circunstâncias e ao contexto.

Na Idade Moderna, nasce, assim, um paradigma regido pela certeza e pela objectividade. Descartes, considerado o “pai do racionalismo moderno”, afirma que “[...] nem a fé, nem a tradição, nem mesmo o conhecimento sensível, aquele que os sentimentos nos fornecem, são dignos de crédito absoluto. Resta, por isso, só a razão.” (Lara, 1991, p. 36). Neste contexto, o período newtoniano-cartesiano tem como pressuposto básico a fragmentação e a visão dualista do universo. Com este paradigma, aparecem as múltiplas fragmentações: a divisão do mundo material e do espiritual; do corpo e da mente; da filosofia e da ciência (e conseqüentemente a educação); do objectivo e subjectivo; entre outras.

No paradigma tradicional há uma versão única do conhecimento, com crença na objectividade e na valorização da visão racional. Propõe, assim, a primazia da razão sobre a emoção, especialmente para evitar a imprecisão, ambigüidade e contradição. A visão tradicional newtoniana-cartesiana atingiu a educação, a escola e a prática pedagógica do professor. O ensino foca-se mais no resultado e o aluno é incentivado a seguir as “regras” impostas pelo professor, considerado, assim, um ser passivo e submisso. Segundo Behrens (2005), o aluno passou a ser um mero espectador, exigindo-se dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. No entanto, sabemos que o facto de decorar, não significa que se tenha compreendido o que tentamos ensinar ou aprender. A nosso ver, a verdadeira aprendizagem é a que consegue gerar conhecimento e desenvolvimento no aluno. Dessa forma, a relação que se estabelece na acção de expor e decorar, não propicia, propriamente, a aprendizagem, ou pelo contrário, pode até dificultar que ela ocorra.

Ainda no ensino tradicional, a experiência do aluno não conta e o professor assume a função de transmitir o conhecimento, destituindo o aluno de qualquer forma de expressão. O erro é banido e as respostas devem estar dentro dos padrões que o docente espera, como um processo mecânico. Consideremos, então, o seguinte

quadro, onde José Carlos Libâneo (1992) apresenta uma perspectiva geral das principais características da escola tradicional (ver Quadro nº15 na página seguinte):

Quadro nº15: Características do ensino tradicional

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA TRADICIONAL					
Papel da Escola	Conteúdos de Ensino	Métodos	Relacionamento professor-aluno	Pressupostos de Aprendizagem	Manifestação na prática escolar
<ul style="list-style-type: none"> • A actuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade; • o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade; • o caminho cultural em direcção ao saber é o mesmo para todos os alunos desde que se esforcem 	<ul style="list-style-type: none"> • São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades; • as matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação; • os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais; • é criticada por ser intelectualista ou ainda enciclopédica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração; • tanto a exposição quanto a análise da matéria são feitas pelo professor; • os passos a serem observados são os seguintes: <ul style="list-style-type: none"> * preparação * apresentação * associação * generalização * aplicação • a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula; • o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; • a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. 	<ul style="list-style-type: none"> • A capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida; • os programas devem ser dados numa progressão lógica, sem levar em conta as características próprias de cada idade; • a aprendizagem é receptiva e mecânica utilizando-se muitas vezes a coacção; • a retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria; • a transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores; • a avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo: arguição, tarefa de casa, provas escritas, trabalhos de casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula; • o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; • a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Fonte: Libâneo, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992, p.23-24.

O método expositivo é dos modelos mais representativos do ensino tradicional e, segundo Mizukami (1986), de acordo com esta abordagem, se o aluno for capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática, é sinal que houve aprendizagem. Ou seja, os que defendem este método acreditam que quando os alunos conseguem chegar ao objectivo proposto pelo professor, depreende-se que eles compreenderam o conteúdo proposto. A autora diz, ainda, que outros factores, tais como os elementos de conteúdo emocional, não são considerados, por se supor que estes poderiam comprometer, de forma negativa, todo o processo.

Partindo desse pressuposto, Eduardo Sá (2014, p. 175) aponta que:

O primeiro equívoco da educação passa por nos imaginar, a todos, aprendendo da mesma forma, reprimindo-nos sempre que tentamos compreender de outra maneira, esquecendo que tudo o que nos motiva para aprender é a motivação dos mais crescidos para reconhecer o que nos distingue uns dos outros, muito mais do que aquilo que compartilhamos de comum com eles.

De acordo com Behrens (2003), o paradigma tradicional pode trazer vantagens e desvantagens. Apesar de ser constantemente questionado, o mesmo possibilitou o desenvolvimento científico-tecnológico e evoluções significativas na história das civilizações, mas, por outro lado, desvalorizou o processo de humanização, pois os alunos e os professores passaram a ser vistos como “máquinas”. Perdeu-se em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores, em função da quantificação e da comprovação, gerando, assim, um ideal pautado pela competitividade, individualismo e materialismo. A fragmentação imposta por um modelo conservador e tradicional isolou o homem das suas emoções, diminuindo, também, a sua capacidade de percepção e reflexão. Behrens (2000, p. 29), partilha da ideia de que os paradigmas em vigor até então “[...] vieram desafiá-los e angustiá-los, levando-os ao stress, à competitividade exacerbada, a um pensamento isolado e fragmentado, impedindo de ver o todo e retirando a responsabilidade dos actos isolados dos homens perante a sociedade”

A partir desta discussão entre paradigmas, podemos apontar, também, a abordagem tecnicista, que considera o aluno como um depósito de conhecimento, um mero espectador, que deve ser adaptado e moldado consoante o necessário. O conteúdo passa a ser o centro do processo educacional e o aluno não é cooperativo, crítico e é

passível a manipulação e ao controlo. O professor é, igualmente, visto como um mero transmissor de conhecimento, que, em detrimento dos aspectos social e afectivo, se envolve num processo mecanicista.

Em suma, a visão tradicional e tecnicista do ensino e da aprendizagem escolar é visto como um processo neutro e vazio, sem contexto social. De acordo com Eduardo Sá (2014, p. 299), a escola, que antes separava os “burros” dos “espertos” e tratava o erro como uma humilhação, deve servir, nos dias de hoje:

[...] para aprender a ver, aprender a sentir, aprender a imaginar, aprender a fantasiar e aprender a pensar. Uma escola que tributa a sensibilidade, reprime a imaginação e repreende a fantasia, não ajuda nem a ver nem a pensar [...]

[...] para acarinhar a solidariedade, a cooperação, a generosidade e a bondade. Escolas que promovem a competição em vez da cooperação e preferem os solitários aos solidários acarinhos o mau carácter. [...]

No início do séc. XX, o paradigma tradicional começa a ser questionado, apesar de ter sido uma das principais influências da prática educacional. Um desafio para a nossa educação é romper com o sistema conservador. Ouvir, copiar, repetir e decorar promovem saberes desunidos, porém, não é muito diferente do que acontece, hoje, em muitas instituições, onde a escola tradicional continua em evidência e desconectada com a nova realidade (Simon, 2012). No entanto, convém referir, a esse respeito, que não deixam de ser métodos de aprendizagem fundamentais. Nesse sentido, Rivoltella (2012) defende que tais aspectos devem vir acompanhados de mediações e de uma aprendizagem significativa, com sentido e não de forma mecânica. Ou seja, não devemos, nunca, esquecer a dimensão subjectiva do indivíduo e a importância dos contextos socioculturais em que se inserem.

A escola tem sido, desde há muitos anos, um lugar de conteúdos descontextualizados e o mundo exige, cada vez mais, uma mudança de paradigma, dentro do ambiente escolar. Muitas escolas ainda não perceberam que se vivem tempos diferentes e que a natureza da educação mudou radicalmente. De acordo com Saviani (1991), o método tradicional continua a ser dos mais utilizados pelos sistemas de ensino e dos mais

procurados pelos pais, por considerarem um investimento na vida da criança, como também um incentivo ao cumprimento de regras e costumes mais conservadores. Contudo, e apesar de algumas das escolas ainda seguirem os modelos tradicionais e obterem bons resultados nos rankings escolares, Lipp (2004) afirma que as instituições de ensino tradicionais podem causar stresse e doenças emocionais nos seus alunos, devido à elevada pressão, exigência e excesso de conteúdos.

Falando da realidade portuguesa, podemos-nos certificar¹⁸ de que esse modelo de ensino é um dos mais utilizados. Podemos questionar, no entanto, a eficácia do ensino da escola tradicional na actualidade. Segundo Andreas Schleicher, director do departamento de Educação e Competências da OCDE, e a análise dos dados do PISA¹⁹, percebemos que os alunos portugueses tendem a ter óptimas prestações em tarefas que exigem uma reprodução dos conteúdos ensinados na escola, mas falham ao nível da criatividade. A escola de antigamente já não é a mesma e em função de todas as transformações, devemos evitar associar o professor ao que alguns chamam de instrutor e detentor do saber e vê-lo, por outro lado, como um facilitador da aprendizagem, capaz de realizar um trabalho mais cooperativo e estabelecer uma relação afectiva que responda às necessidades do aluno. Ainda de acordo com Schleicher, ele destaca os fracos desempenhos das escolas baseadas nos sistemas tradicionais, que ensinam alunos diferentes da mesma maneira, sendo que as escolas com melhores desempenhos estabelecem metas ambiciosas e são claras relativamente aos seus objectivos e às suas práticas educativas, centradas no aluno.

Estendendo um pouco a análise sobre a escola, é importante, também, referir o perfil do aluno que chega à universidade a fim de obter um mero diploma. O futuro professor finaliza o curso carregado de conteúdos e informações que o habilitam, técnica e teoricamente, a leccionar, “[...] numa busca frenética pelo ter mais, em detrimento do ser mais.” (Simon, 2012, p.9). A maior preocupação continua a recair sobre o conteúdo e a reproduzir aquilo que se aprende e há, assim, mais um entrave para que as mudanças se efectuem. Um ensino vazio e até estranho, onde os alunos deixam toda a sua criatividade e imaginação à porta da sala de aula e se limitam a receber e reproduzir a informação que é dada pelo professor. Neste contexto, Rui Lima (2017) reflecte: “A escola não pode continuar a ser uma mera fábrica de alunos, onde estes entram aos

¹⁸ Por questões de carácter ético, optamos por não referir nomes de instituições.

¹⁹ *Programme for International Student Assessment*

seis anos, são submetidos a modelos pedagógicos centrados nos conteúdos e no professor [...]”, que continua “[...] e esperarmos que estejam preparados para um mundo completamente diferentes daquele que viveram nas escolas e nas salas de aula”.

Acomodar-se à realidade encontrada, cheia de lacunas e com muitas indagações, a denunciarem que as coisas não andam bem, parece ser o comportamento mais natural de grande parte dos envolvidos no nosso sistema de educação, submetendo-se, normalmente, às “directrizes superiores”, sem tempo e espaço para uma reflexão profunda e necessária (Costa, 2017). Essa mesma ideia é reforçada pelo facto da crise paradigmática provocar um mal estar profissional, numa escola sem objectivos bem definidos e onde os professores estão submetidos a constantes tensões e rupturas. Um dos outros pontos a referir é o facto da família, cada vez mais, delegar na escola muitas das tarefas relativas à vigilância, educação e socialização da criança; e num sistema educativo que não é, nem foi, correctamente adaptado, a responsabilidade recai, quase sempre, sobre o professor, cujo papel se torna cada vez mais confuso. Por outro lado, isto faz emergir a consciência do momento oportuno para uma profunda renovação dos processos e respectivas concepções. Sabemos que a mudança de paradigma é um processo difícil e a adesão a um novo modelo não pode ser forçada, pois implica a ruptura de ideias, conceitos e antigos valores, mas de acordo com as palavras de Paulo Moura (1994, p.121), “tudo na vida supõe mudança” e continua, dizendo que “[...] do nascimento à morte, estamos sempre mudando. E se não tivéssemos a capacidade de mudar, simplesmente não poderíamos sobreviver.”

Rui lima (2017, p.52-53) descreve um encontro de líderes escolares, em Bruxelas, organizado pela *European Schoolnet*, onde se discutiram os diferentes sistemas educativos e a necessidade de mudança das abordagens pedagógicas. Depois de um extenso debate chegaram às seguintes conclusões:

- 1) A importância de haver uma liderança que apoie os professores e os desafie a arriscar, pode promover a inovação e a aplicação de abordagens pedagógicas mais inovadores;

- 2) A necessidade de criar uma cultura de escola virada para a mudança, uma cultura de escola em que os professores e os alunos sejam envolvidos em projectos e iniciativas pode encorajar todos a melhorarem do ponto de vista pessoal e organizacional;

3) A relevância de criar as condições, no âmbito do ambiente e do clima organizacional, para que os professores sejam ouvidos, mas também oiçam, reflectam e trabalhem com vista ao sucesso de todos;

4) Urgência de formar os líderes escolares para que estejam bem preparados para gerir pessoas, conflitos e recursos (muitas vezes escassos).

Como é óbvio, nem toda a responsabilidade pode cair sobre os directores das escolas, sendo que todos são indispensáveis para o sucesso de um sistema educativo. Cabe, também, a nós, professores, fazer diferente, arriscar novas abordagens, partilhar e colaborar, de modo a que os outros se sintam inspirados a adaptarem e tentarem nas suas próprias aulas. Apesar disso, sabemos que é preciso tempo para compreender o que é necessário e reflectir sobre o que resulta, o que não resulta e a importância do uso de diferentes estratégias.

Fernando Costa (2017) defende que, dado os imensos desafios lançados à escola e aos professores, devem-se rever as práticas pedagógicas, o próprio sistema educativo e, assim, procurar um novo modelo de ensinar e aprender. A sociedade passou a sentir a necessidade de superar a fragmentação e a divisão do conhecimento, para poder atender “[...] aos princípios da totalidade, a visão do todo, da conexão, do inter-relacionamento [...]” (Behrens, 2009, p. 1). Não adianta reformar sistemas e instituições, sem reformular as mentes. Contudo, sabemos que a escola e os professores não podem dar resposta a todos os problemas que se colocam à sociedade. Esta deve, também, contribuir para a solução das problemáticas apresentadas, numa relação dialógica entre professor/aluno/comunidade. Professores, alunos, escolas e encarregados de educação devem estar todos envolvidos num processo mais humano, estimulante, coerente e significativo. Desta maneira, os paradigmas inovadores podem ser uma mais valia para a educação.

7.3.O paradigma emergente

Mudar não significa que haja uma luta entre a inovação e a escola tradicional. Mudar ou inovar deveria, apenas, significar que estamos conscientes de que cada passo que damos, tem de ir no sentido do bem estar do aluno. Temos de conseguir educar tendo

em conta o factor humano e com a consciência de que cada gesto ou cada palavra vai influenciar os demais. Simon (2012, p.13) defende que:

[...] é preciso construir propostas pedagógicas que vislumbrem um profissional versátil e comprometido com a nova visão de mundo e que considere a essência do ser humano como o mais importante, dado a ser respeitado dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse quadro, a complexidade das práticas didáticas, pedagógicas, culturais e sociais demanda novos entendimentos, pois além de colocar certos paradigmas de educação em questão, apresenta aspectos e conceitos de outras áreas que precisam de ser discutidos pela própria educação (Severino, 2004). Pensar num novo sistema é criar condições para que determinado projecto educativo seja posto em prática e se desenvolva. Isto implica, à partida, a consciência clara que há que ter em conta todas as “forças” do meio e a definição de objectivos de forma concisa. Criar um sistema sem considerar o que realmente representa o aluno, qual a sua vida e influência, pode levar a um enorme fracasso. Há que compreender que o aluno é parte activa e integrante do meio escolar e da própria construção do conhecimento.

A educação tem, por si mesma, o objectivo de desenvolver o ser humano social. A escola, neste sentido, que deve ser pautada por valores, culturas e princípios, é responsável pela construção de um espaço de socialização e pela busca de um projecto estável e coeso. Precisamos de uma escola que veja o aluno como um ser social, que necessita de interagir, de colaborar e de se relacionar com os outros para aprender e se desenvolver. Por isso, é importante, ao pensar sociologicamente, analisar essa instituição e a sua relação com os indivíduos. A bioeducação surge, assim, como uma “[...] necessidade contemporânea de entender o entorno como um local de vivências e aprendizagens, rico em mensagens que devem ser interpretadas, reflectidas e transformadas pelos sujeitos quando necessário.” (Mayboroda, s.d., p.1) Além disso, a bioeducação, como paradigma emergente, sugere outros pontos interessantes, tais como a importância do contexto na aprendizagem, a origem corpórea da cognição e o papel das emoções. Fundamenta-se, sobretudo, no indivíduo como um ser indiviso, na construção do conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição, onde toda a sua estrutura participa no processo de cognição. Ou seja, o uso de

processos relacionados com a nossa corporeidade e que desempenham papéis importantes nos processos de ensino-aprendizagem.

Quando trabalhamos na perspectiva da bioeducação, através da percepção da natureza humana e da própria dimensão do homem, devemos considerar a comunidade, onde a escola está inserida, como uma das fontes para uma acção pedagógica coesa, significativa e contextualizada. Todos os saberes de uma sociedade, as tradições e as suas realidades estão dentro da escola. Porém, segundo Costa (2017, p.34): “[...] aquilo que vêem, sentem e ouvem, as suas formas de organização, o modo como se emocionam, constituem aspectos que ficam, ainda, fora dos portões da escola.” Assim, parece-nos necessário que a escola e o seu corpo docente saibam a importância da necessidade de promover a consciencialização de todos os envolvidos, no sentido de lhes inculcar a noção de responsabilidade perante o meio ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem (Joel Serrão, 1981).

Dado as contínuas interrogações sobre a incoerência das práticas docentes de hoje em dia, Rivoltella e Rossi (2012), sinalizam a necessidade de serem respondidas, acreditando que a experiência quotidiana é um dos pontos-chaves para um ensino de qualidade. Nesse contexto, os autores destacam alguns pontos importantes: reequilibrar a relação ensino-aprendizagem; valorizar o processo-produto e a interacção corpórea; e rever as práticas docentes. Rivoltella e Rossi (2012, p.12) defendem que “[...] o ensino não deriva mecanicamente da aprendizagem e nem depende só dos processos de aprendizagem.”. Para eles, na bioeducação, a prática docente constrói-se a partir de uma série de elementos que envolvem os conhecimentos disciplinares e didácticos, a experiência, os valores sociais, o contexto e o meio ambiente, e toda a subjectividade deste processo. Também para Rui Lima (2017), devemos reflectir numa educação baseada num conjunto de factores, tais como a condição socioeconómica dos alunos, o sistema educativo do seu país, o seu background, as disciplinas em causa e o seu consequente bem-estar. Em suma, este modelo emergente, enfatiza uma inter-relação e interdependência dos fenómenos físico, biológico, psicológico, social e cultural (Moraes, s.d.).

Esta nova percepção do funcionamento da educação, reconhece que o princípio estabelecido pelo paradigma cartesiano-newtoniano, que dividia realidades inseparáveis, já não tem sentido. Tudo está relacionado e conectado, e esta visão leva-nos a compreender o mundo e o ser humano, como uma rede de relações e não mais como modelos fragmentados. Noutras palavras, na perspectiva da bioeducação, há uma

reinterpretação da didáctica e de todo o seu processo, eliminando fronteiras entre a didáctica e as outras ciências, entre ensino-aprendizagem, afecto-cognição e saberes-relações. O conhecimento passa a ser um processo em que o corpo, a mente e o mundo estão interligados, em que “agir e conhecer são um processo único e na acção, tanto o corpo quanto a mente possuem um papel significativo.” (Rossi, 2011, p. 79). Convém salientar que este debate sobre a interacção mente e corpo é já anterior a Descartes. Aristóteles, por exemplo, questiona no livro *De anima este viés* a interacção entre matéria e não-matéria.

No entanto, não deixa de ser importante referir que o ensino continua a ter um objectivo formal e que não se limita apenas às emoções suscitadas nos alunos, visto que tem o dever de propiciar o desenvolvimento de aprendizagens e a consequente consolidação de conhecimentos. Ou seja, não se defende qualquer tipo de abolição de outros tipos de abordagens, mas sim que se tornem pontuais, coerentes e com objectivos bem definidos, para que além da aquisição de conhecimentos, nos preocupemos, também, com a aquisição e desenvolvimento de competências transversais a outros domínios (Lima, 2017).

Todos nós sabemos que, dotados de uma maior ou menor capacidade cognitiva, aprender é parte inerente do ser humano. A grande diferença está no modo como se aprende, cujos factores, já enumerados, contribuem para o sucesso na aprendizagem. Cabe, assim, a todos os envolvidos no sistema educativo, o contínuo estímulo ao aprendizado. De acordo com Lima (2017, p.90), é dever da Escola:

[...] encontrar uma forma de permitir que cada aluno se descubra, descubra o mundo em que vive, que viva e conviva com os que o rodeiam e que desenvolva todas as suas capacidades em função da sua singularidade e das características que fazem dele um ser único.

Reflectindo, podemos destacar que, quando trabalhamos no contexto da bioeducação, não nos devemos restringir só às questões relacionadas com os aspectos naturais. Torna-se imprescindível aprender a pensar, a fazer, a conviver, reconhecendo a interdependência entre os indivíduos e, mais do que tudo, aprender a ser. A tarefa da escola não é apenas o ensino de conteúdos disciplinares, mas o desenvolvimento de competências. Nesse sentido, a partir da redefinição dos papéis do professor e aluno, cabe ao próprio docente “[...] semear desejos, estimular projectos, consolidar uma

arquitectura de valores que os sustentam e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular os seus projectos pessoais com os da colectividade na qual se inserem” (Machado, 2002, p. 154). Desta forma, a bioeducação remete-nos para a pertinência da estimulação da aprendizagem, com base numa educação que promova o desenvolvimento da sensibilidade e responsabilidade social do aluno, adquirindo progressivamente um pensamento autónomo e crítico, e um maior sentido de iniciativa e criatividade.

Por outras palavras, não cabe à escola apenas a tarefa de ensinar. A escola deve procurar criar condições e oportunidades da criança descobrir o mundo, descobrir-se a si própria. Rui Lima (2017, p.95) acrescenta, ainda, que “[...] não podemos ter uma Escola para todos. Temos de ter uma escola para cada aluno.” Assim, se cada aluno apresenta características e capacidades diferentes, é natural que nem todos possam aprender da mesma maneira. Neste contexto, Daniel Coyle (2009, p.195) tem uma boa maneira de descrever a capacidade de ensinar bem: “O verdadeiro talento de um treinador consiste não em qualquer sabedoria universal que ele possa transmitir, mas antes na flexibilidade da sua habilidade para localizar o ponto-chave da capacidade individual do aluno [...]”. Ou seja, os alunos são todos diferentes, seja na educação, na inteligência, no talento²⁰ ou em muitas outras coisas. Por essa razão, parece-nos necessário um tratamento individual adequado.

Ao considerar os processos de aprendizagem, é importante perceber que a bioeducação não trata, apenas, das nossas crenças, comportamentos, experiências ou processos sensoriais. Rossi (2011) destaca, então, que a sala de aula passa a ser mais do que um espaço de encontro professor e aluno. Entender cada componente da sala de aula implica considerar que o espaço também é uma variável que produz efeitos sobre outros elementos, influenciando o modo como nos estruturamos, como trabalhamos e como nos emocionamos. Ora, para Costa (2017), é através do espaço físico que a criança começa a estabelecer relações com o mundo que a cerca, físico e humano, transformando-o num autêntico pano de fundo.

Portugal tem, ainda hoje, um dos piores índices de qualidade de ensino, tanto a nível de aproveitamento como de organização e não será, somente, por culpa directa dos professores ou de outros envolvidos no espaço escolar, concentrado num edifício

²⁰ A palavra talento pode ser vaga e repleta de significados e interpretações diferentes. Neste contexto, definiremos talento como uma aptidão.

fechado e vazio de expressão. Não se verificam mudanças substanciais nas práticas escolares e urge, assim, a necessidade de entender o espaço como um assunto de crescente importância. A bioeducação defende, então, que a escola funcione segundo os padrões da sociedade, procurando replicar as relações que nela ocorrem, promovendo uma vida escolar completamente interligada com a vida fora da escola.

Assim, dentro desta nova concepção, a escola, nos dias de hoje, requer novas abordagens metodológicas, com uma maior diversificação de estratégias e uma maior adequação das mesmas às características dos alunos, na procura de uma sala de aula mais flexível, dinâmica e com um ensino personalizado, viabilizando o diálogo entre espaço, sujeito e conteúdo.

7.3.1. Emoção

Em primeiro lugar, é necessário entender que, no novo paradigma, o aluno é mais que uma simples tábula rasa onde se deposita o conhecimento. O aluno é possuidor de corpo, mente e emoção. O corpo, por toda a sua estrutura fisiológica de um ser humano; mente no seu contexto cerebral e intelectual; e emoção, pelo que produz os sentimentos.

Desde Descartes, as emoções têm ocupado um papel privilegiado em diferentes domínios do saber. Entende-se por emoção, segundo Ferreira (2004), uma reacção moral, psíquica ou física, geralmente causada por uma confusão de sentimentos, que se tem diante de algum facto, situação ou notícia, fazendo com que o corpo se comporte de acordo com essa reacção, por meio de manifestações e alterações fisiológicas.

É importante não esquecer que a emoção é a primeira forma de linguagem empregue por cada ser humano, nos primeiros segundos de vida, através do choro. Os alunos também se emocionam, mudam os seus humores e reagem a estímulos, o que, para alguns professores, se deve desconsiderar. Costa (2017, p.39) afirma até que “a inteligência emocional é algo para a qual a escola se deveria preparar e os professores deveriam compreender, que o emocional e o racional devem coexistir [...]”.

Para Salovey e Sluyter, (1999, p.23):

[...] a I.E. envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a

capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Por outras palavras, a emoção torna o pensamento mais inteligente, e a inteligência permite pensar e usar as emoções. Isto não quer dizer que a I.E. seja um recurso intelectual, mas sim uma competência que se desenvolve com os sentimentos que vão ao seu “[...] encontro, a aprofundam e a enriquecem.” (Sá, 2014). O mesmo autor assume, ainda, que (Sá, 2014, p.279):

A Inteligência é sempre e só, emocional. As competências cognitivas, destituídas do seu «invólucro emocional», são muito mais uma defesa que as pessoas utilizam no sentido de exprimir um conjunto de manifestações que, muitas vezes, não estão suficientemente elaboradas, dentro de si. [...] só são formas de pessoas muito frágeis – às vezes, muito inseguras – fugirem para diante, de se esconderem, de se protegerem de um conjunto de manifestações afectivas que, de outro modo, não conseguem manifestar.

O desenvolvimento emocional torna-se, então, um complemento do desenvolvimento cognitivo, contribuindo, em certa maneira, para a diminuição da indisciplina e desmotivação e o conseqüente sucesso escolar dos alunos. Tal como refere Goleman (1995), é importante educar “emocionalmente” os alunos, para permitir que os mesmos aprendam a lidar com diversos tipos de situações, como frustrações, medos e angústias, ansiedade, entre outros. O professor deverá, assim, ajudar os alunos a expressar as suas emoções, de maneira a demonstrarem as suas necessidades emocionais. Essa orientação emocional vem acompanhada de “[...] benefícios cognitivos; estas crianças são mais atentas e portanto aprendem melhor [...]” (Goleman, 1995, p. 214).

Deste modo, considerando a relação entre emoção e aprendizagem, e tendo em conta que todos os intervenientes são susceptíveis a reacções emocionais, é importante entender que, na sala de aula, devemos trabalhar com a compreensão e o conhecimento das emoções, além do conhecimento científico, pois ambos são

importantes para o desenvolvimento da personalidade, comportamento e actividade cognitiva. Na perspectiva da bioeducação, nós, como professores, devemos ser capazes de identificar e compreender os sentimentos dos alunos (pela voz ou a expressão facial, por exemplo) e reagir de forma adequada a cada situação. Devemos ter a capacidade de nos aproximarmos dos nossos alunos, de nos afastarmos da matéria e entrar na vida dos jovens que temos diariamente à nossa frente.

Mente e corpo, pensamento e acção não estão, assim, separados do emocional. Ou seja, subjacente ao processo ensino-aprendizagem, existem sempre impulsos emotivos. Neste contexto, João dos Santos (1983), defende que para que a iniciação à aprendizagem escolar tenha sucesso, é importante uma continuidade na comunicação afectiva. Acrescenta, ainda, que a escola deve dar continuidade àquilo que ele designa de “método maternal”. Ou seja, a partir das aprendizagens que se fazem nos primeiros anos de vida, junto da mãe, devemos continuar a procurar o uso da expressão corporal, o jogo de sentimentos, a palavra e o ritmo verbal, a música, entre outros. Em suma, o processo educativo não deve abandonar a dimensão afectiva. Pelas palavras de Gabriela Portugal (1998, p.198):

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interacções recíprocas e o seu desenvolvimento

César Bona (2017) diz que “somos sentimentos” e que devemos tentar procurar o sentimento nas crianças. Temos de pensar no que as preocupa, do que gostam e o que as motiva. Bona (2017, p.241) acrescenta:

Não interessa os cursos que temos ou as línguas que falamos se não soubermos

respeitar os outros, se não soubermos como reagir aos estímulos que a sociedade nos lança ou como alcançar a nossa própria felicidade.

A competência emocional dos professores não deixa de ser menos importante, influenciando a forma de intervir no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, devemos procurar sensibilizar e incentivar todos os intervenientes com a nossa atitude e paixão.

7.3.2.Contexto

De acordo com Salovey & Sluyter (1999), um dos primeiros passos a dar pelo professor é conhecer bem os alunos com que se vai trabalhar e quanto maior for o conhecimento, maior será a eficácia da sua acção pedagógica. Em vez da habitual obsessão pelos programas e matrizes, que têm de ser entregues e terminados dentro de determinado prazo, devíamos ponderar em deixar as burocracias um pouco de lado e, segundo César Bona, parar para conhecer as crianças, já que para ele “[...] é inadmissível começar a ensinar alguém que nem sequer conheço. O ensino é muito mais do que meter dados na cabeça [...]”. E mais acrescenta: “Vamos tentar conhecê-los nos primeiros dias para saber quais são os seus sonhos, o que os emociona e o que os preocupa.” (Bona, 2015, p.73-74). Todos os aspectos se tornam importantes e devem ser tidos em consideração, como os interesses, as curiosidades, a história de vida, entre outros. É importante, ainda, conhecer os aspectos cognitivos, afectivos e emocionais, sendo que, tudo isto, implica uma constante observação por parte do professor.

Na compreensão deste novo paradigma de educação – bioeducação - consiste em oferecer uma educação integral que una, além da emoção e da sensibilidade, outros aspectos, como o contexto, a experiência e a cognição. Uma concepção de educação que está associada à vida e conectada com a realidade do indivíduo e o seu entorno. Ou seja, uma educação contextualizada.

De acordo com Moraes, sem um contexto as coisas não têm sentido. O autor acrescenta que a “[...] física reforça a importância do contexto na maneira como as competências humanas evoluem [...]” (Moraes, s.d., p.13), em que correlaciona, segundo os princípios físicos, o ambiente e o pensamento, esclarecendo que tudo o que está no ambiente flui para o pensamento, através de um processo natural, ou em função da actividade humana, mediante a experiência sensorial.

Das primeiras coisas que um professor deve ter em consideração é o contexto em que cada criança vive. Frequentar uma escola de uma aldeia com poucas dezenas de habitantes ou outra com centenas, numa grande cidade, será, certamente, muito diferente. As características dos alunos até podem ser semelhantes, mas têm de certeza interesses distintos. Aliás, a este propósito, Costa (2017, p.21) explica que as diferenças genéticas, económicas e culturais não devem interferir na participação dos alunos e nos seus deveres educacionais. Neste contexto, podemos aplicar o conceito de inclusão que, na maioria das vezes, tem sido compreendido como um princípio vazio de conteúdo, redutor às crianças com carências e debilidades socioeconómicas. A escola não deve seleccionar, nem distinguir. Não pomos, claro, em questão, sobre como integrar, mas sim como proporcionar diversidade a todos os alunos, numa escola que deve ser inclusiva e não arbitrária ou indiferente, com um ensino personalizado e contextualizado, centrado na pessoa. Devemos, então, ter em consideração a cultura em que os alunos se integram, os hábitos e a própria comunicação, porque, neste contexto, o mais importante não será ensinar, mas sim aprender. É interessante a explicação de Costa (2017), onde aponta que a própria inclusão não passa, apenas, pelas adaptações curriculares, pela reformulação dos programas, ou pela adequação dos métodos, mas sim, por um conjunto de práticas e de atitudes que favoreça a ambiguidade e as individualidades.

Sabemos que as dificuldades de compreensão, de concentração e de empenhamento, que se verificam em muitos alunos, estão ligadas, frequentemente, a insuficiências económicas e/ou culturais dos respectivos meios familiares. Se aceitarmos este contexto para a situação actual de Portugal, chegamos à conclusão que o insucesso escolar afecta, constantemente, crianças envolvidas por um meio social decadente, ou com problemas afectivos, dada a falta de preparação que as suas famílias têm para os educar. É certo que não existem fórmulas infalíveis, nem soluções pré-definidas para estas questões, mas precisamos, claro, de uma educação mais cuidada, abrangente e significativa. Rui Lima (2017, p.20), a partir de uma experiência pessoal, relata a paixão pelo ensino e pelo contacto diário com a aprendizagem das crianças, numa pequena escola do concelho de Almada:

Uma comunidade em que a pobreza, a criminalidade e a toxicodependência coabitavam com o processo de aprendizagem das crianças. [...] Era uma escola de afectos, em que a directora, os professores, as auxiliares, alguns membros da comunidade e, está

claro, a cozinheira pensavam no bem-estar daquelas crianças. Elas precisavam que a escola lhes desse não só a oportunidade de aprender, mas também de viver socialmente mais estáveis, afastados dos problemas que as afectavam diariamente, fora do horário escolar.

Era, sem dúvida, uma escola que cumpria com o que se espera, mas, não raras vezes, as crianças chocam com uma dura realidade. Confrontadas com a frustração por dificuldades na aquisição de competências ou no relacionamento com a comunidade escolar, há os que se revoltam contra os outros, ou simplesmente há os que desistem. Devem, então, a escola e os professores, procurar superar esta incapacidade de lidar com os problemas e as dificuldades, que o próprio crescimento da criança acarreta, devido ao seu ambiente familiar e social. No entanto, actualmente, o nosso sistema educativo opta por se distanciar da família, da forma como a criança vive, ou da forma como participa na sua aprendizagem e da própria relação pedagógica (Rui Lima, 2017).

Para Vygotsky (1991), psicólogo e filósofo bielorusso, a escola torna-se importante a partir do momento em que tudo o que criança aprende, não dependa somente da simples aquisição de conhecimentos, mas também de todo o seu contexto. Aliás, quando pensamos em bioeducação, perspectivamos a educação fora do contexto de sala de aula, num confronto com a natureza, enfatizando as parcerias necessárias entre a escola e a comunidade em que se encontra, procurando diferentes perspectivas sobre o meio ambiente e novos olhares sobre o projecto pedagógico.

Da relevância deste processo decorre a sua importância para a educação, no modo como este é veiculado pelos agentes de educação (professores, pais), assim como os contextos em que ocorre (e.g. contexto familiar, escolar), afigurando-se importante um acompanhamento adequado e que potencie o desenvolvimento do indivíduo.

Com esta observação, no contexto da bioeducação, percebemos que devemos estar mais atentos ao aluno e, de certa forma, trabalhar a partir das suas experiências, hábitos, crenças, opiniões e interesses, criando momentos de diálogo, onde o aluno possa expor aquilo que sabe. É um erro pensar que a educação está deslocada da vida quotidiana e adivinha-se a necessidade urgente de olhar para as características socioculturais de cada aluno e fazer uma adaptação adequada dos nossos métodos à sua realidade. Noutras palavras, a sala de aula passa a ser mais do que um simples

espaço de encontro entre professor e aluno, e mais do que um simples depósito de conhecimento, desenvolvendo uma prática docente que considera todo o contexto e ambiente do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Costa (2017) procurou, assim, novas formas de sensibilizar para essa questão:

A matemática, preferindo eu falar de etnomatemática, como um processo cognitivo que, partindo da realidade, arrasta um enfoque cognitivo e cultural para chegar à acção pedagógica – arte ou técnica (techné=tica), realidade /ciência (mathéma), contexto cultural (etno) – pode conduzir-nos a um melhor entendimento sobre os processos de inclusão, reconhecendo como significativa a experiência de vida do aluno, que o ajudará na sua prática de vida escolar.

7.3.3.Experiência

No que se refere à temática da “experiência”, sabemos que este conceito é, também, problematizado na contexto da bioeducação. Para além das pesquisas que discutem as diferentes práticas pedagógicas e um reequilibrar da relação ensino-aprendizagem, diferentes autores enfatizam a experiência quotidiana como um dos pontos centrais para um ensino de qualidade. Segundo Costa (2017), muitos professores têm reduzido a construção do conhecimento a partir da vivência do aluno, “[...] a um mero exercício de perpetuação de saberes, numa decadência educativa cada vez mais acentuada.” Desta forma, torna-se cada vez mais difícil fazer com que se compreenda que uma escola, efectivamente, aberta e inclusiva, exige que os alunos sejam parte integrante, incluindo, por isso, os saberes e experiências do quotidiano. Ou seja, a escola representa, para uma criança, uma oportunidade para aprender a partir da experiência. João dos Santos (1981) chama a atenção para a necessidade de compreender a experiência de vida de uma criança, facilitando a própria compreensão da diversidade de relações que cada um terá com a escola. Necessitamos de um sistema educativo mais próximo do aluno e mais consciente do ritmo de aprendizagem de cada um, e que isso contribua para que se sintam respeitados, valorizados e úteis, mediante as suas capacidades e as suas experiências de vida.

Por outro lado, no paradigma tradicional, a experiência do aluno não é tida em conta e dificilmente são proporcionadas actividades que desenvolvam a própria criatividade do aluno, afastando-o de qualquer forma de expressão. Já na perspectiva da bioeducação, a educação passa, de um simples processo de reprodução e transmissão de conhecimentos, a um processo significativo de construção do conhecimento, pela valorização da experiência. As diferentes experiências que o professor e o aluno partilham entre si, em ambiente de sala de aula, recriam o processo pedagógico com novos olhares e conceitos. De acordo com o sentido de experiência em John Dewey (1958)²¹, é um fluxo apreendido através dos nossos sentidos e tem um papel importante nas acções de um agente, orientando, modificando e interferindo nos planos da acção humana no quotidiano. No campo da educação, Dewey teceu várias críticas ao sistema tradicional de ensino, defendendo a necessidade de valorização e ampliação significativa das experiências dos alunos.

Na linha de pensamento do filósofo Dewey, o brasileiro Paulo Freire foi, também, um crítico da educação tradicional. Procurou, com as suas contribuições, construir novos significados das nossas experiências, evidenciando as relações entre os aspectos históricos, políticos, sociais e culturais, que marcam o sistema escolar. Assim, na perspectiva de Paulo Freire (1996), a experiência humana é vista como uma das bases da educação. Experiência essa que envolve o pensamento e a reflexão, do indivíduo, sobre as próprias práticas, relações e interesses.

Ainda segundo o entendimento de Dewey (1959), as experiências devem ser comunicadas e partilhadas. Neste sentido, o diálogo é imprescindível e pode, assim, proporcionar oportunidades para que seja feita uma comunicação mais significativa, fortalecendo os laços de afectividade entre o professor e o seus alunos.

No contexto da relação professor-aluno, considerando a personalidade e o contexto social e familiar de cada um, entre outros factores variáveis, as experiências não podem, efectivamente, ser iguais e serão sempre percebidas de maneira e perspectivas diferentes. Todas as experiências que são vivenciadas, podem, desta forma, marcar a formação e o desenvolvimento das pessoas, seja pela maneira como encaram os problemas de vida, como constroem a sua personalidade, ou como se integram no próprio sistema educativo. Assim, ao usarmos um pensamento reflexivo e crítico sobre

²¹ Não é nossa pretensão discutir o conceito de experiência.

as nossas experiências de vida, podemos, possivelmente, torná-las mais significativas e autênticas. Ou seja, para entendermos o ponto de partida para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, precisamos de entender a experiência de vida do aluno e do professor.

Sabemos que o professor não pode ter controlo total sobre as experiências dos alunos, porque essas dependem de processos internos e subjectivos aos indivíduos. Contudo, é claro que cabe, ao professor, o papel de procurar compreender cada situação e proporcionar oportunidades para que as experiências sejam vivenciadas continuamente. Neste contexto, a vivência de diferentes experiências pode ser usada e organizada pelo professor, de maneira a proporcionar o ambiente de aprendizagem mais adequado a cada aluno e fazer uso de diferentes abordagens didáctico-pedagógicas.

É necessário compreender que a educação que advém da experiência, dispensa conteúdos e avaliações pré-definidas e padronizadas, e surge, principalmente, de situações de investigação e de constantes observações e interações. Cada escola, no início do ano escolar, apresenta a sua própria proposta curricular e um rol de conteúdos a serem assimilados pelos alunos, que de maneira alguma se relaciona com a sua experiência, desconhecendo, na maioria das vezes, a sua cultura e os seus saberes.

Procura-se, assim, um processo educativo significativo e organizado, e não procedimentos prontos, catalogados e já ultrapassados, tentando inculcar à nossa educação, um sentido social.

À laia de conclusão e na linha da bioeducação, este novo paradigma é tido como um comprometimento educacional e social, longe de uma abordagem pedagógica tradicional, apenas circunscrita ao espaço escolar, que enfatiza a transmissão, a cópia da cópia e onde se reforça a separação de realidades inseparáveis. Estamos, portanto, a propor uma nova realidade educacional através de uma pedagogia mais activa, criativa e dinâmica, onde se pretende uma educação que implica uma criatividade natural, um novo diálogo entre mente e corpo, o indivíduo e o seu contexto, o ser humano e o mundo da natureza.

Todos os aspectos abordados neste projecto de investigação têm implicações importantes na prática pedagógica, com a pretensão de abandonar as escolas burocráticas, organizadas por sistemas rígidos e dissociadas do contexto e da realidade.

A bioeducação procura, desta forma, e diante de um modelo, ainda, muito formatado e limitado, a simples desconstrução da sala de aula tradicional e saltar além das paredes de uma escola, revelando uma aprendizagem sem fronteiras. Isto implica que, além da dimensão cognitiva, é preciso, também, trabalhar a criatividade juntamente com os componentes éticos, afectivos e sociais. Assim, em vista dos aspectos observados e investigados, conclui-se que esta atitude impulsionará novas abordagens faces aos desafios actuais e nos ajudará a encontrar novos ideais.

8. Pais e Professores, um trabalho em equipa

Cada criança tem a sua especificidade, personalidade e capacidades que se manifestam de diferentes formas e que interessa, sempre, comunicar aos que por si são responsáveis, obrigando o professor a ajustar a sua forma de estar, de pensar e de transmitir as suas ideias.

Sabemos, também, que nem todos os encarregados de educação reagem da mesma forma a determinadas situações, mostrando-se cada vez mais necessária a comunicação e o envolvimento dos familiares. Sabemos que há dificuldades a serem ultrapassadas e que nem sempre o processo educativo será o mais correcto e é, por isso, necessário que ambas as partes trabalhem em conjunto, para que o aluno seja o principal beneficiado. Uma partilha de ideias, preocupações e propostas que contribuam para uma melhoria do sistema educativo.

Mudam-se procedimentos em casa e formas de agir na escola, mas em todos os casos, o diálogo e a cooperação entre professores, pais e terceiros é fundamental no processo educativo. De acordo com Bona, é neste clima de colaboração construtiva e alinhada, entre pais e professores, que os alunos tiram o maior proveito da sua educação. No entanto, na relação família-escola é importante cada parte saber exactamente o seu papel e quais as expectativas que têm, não se intrometendo nos aspectos que não lhe dizem respeito.

Inconscientemente, pais e professores foram ficando “reféns” de uma mentalidade conservadora, onde mais do que a melhoria educativa, há uma quase obsessão pelos resultados. Surgiu, então, um conflito natural, que nasce de uma dificuldade mútua em compreender as mudanças na sociedade. Pais que não compreendem a dificuldade dos filhos em se concentrar, ou professores que não percebem a exigência de “debitar” informação durante 45 ou 90 minutos. Neste sentido, urge uma mudança de paradigma na maneira de educar e devemos, por isso, valorizar a importância dos pais e dos

próprios professores em ouvirem os filhos, saberem o que sentem, as suas preocupações, vontades e argumentos (Lima, 2017, p. 203).

Devemos ser capazes de perceber como o professor pode ser determinante para o crescimento das crianças e para a sua formação como cidadãos, dando-lhes oportunidades de aprendizagem e experiências significativas. Segundo Rui Lima (2017), todos, de pais a professores, têm a responsabilidade de dar às crianças a chance de crescer, de se desenvolver e de adquirir competências e capacidades que as ajudem a viver num mundo em constante transformação. Neste sentido, parece-nos que a melhor colaboração entre família e a escola será o veicular à criança a confiança necessária, suportando e apoiando os seus anseios.

É necessário encontrar um equilíbrio na forma de educar, numa procura contínua, por parte do professor e da família, e, também, da criança, dos aspectos positivos e negativos. Quem lida diariamente com crianças, percebe que estas caem, facilmente, na tentação de responder sem ponderação, principalmente se o ambiente que as rodeia for caracterizado pela falta de rigor e exigência. Ou, por outro lado, sabe que há sempre aquelas crianças que, pelo receio de falhar, assumem uma atitude excessivamente defensiva. É, por isso, importante encontrar esse equilíbrio entre acto de motivar e a própria falta de exigência.

É notória e frequente a reacção dos professores a um elevado grau de desinteresse dos alunos, de insucesso escolar e à própria desmotivação que os encarregados de educação parecem mostrar, coabitando, esta realidade, com a própria desorganização e falta de estratégias adequadas do sistema educativo em Portugal. Compreende-se que exista um conjunto de razões válidas, mas sabemos que, de maneira geral, a escola não tem permitido outras opções, trabalhando num espaço que pouco considera as escolhas e interesses dos seus alunos.

A resistência à mudança tem sido, sempre, um grande obstáculo. É necessário tempo e paciência, mas acima de tudo que pais e familiares trabalhem em conjunto, em prol de uma inovação pedagógica e um sistema educativo cada vez mais significativo. Torna-se, assim, importante, desafiar a escola a uma maior participação dos pais, ao longo de todo o ano. Apesar da necessidade de os encorajar e incentivar, a extensão da participação dos pais varia, certamente, de escola para escola. Contudo, mostra-se importante oferecer aos pais uma participação mais activa na optimização das práticas e políticas educativas e dar-lhes o direito de requerer, às escolas, a comunicação de

certos tipos de informação, que são, muitas vezes, escassos. Neste contexto, urge considerarmos novas estratégias que permitam atingir novos objectivos, tanto a nível escolar, como a nível social, e para isto, é necessário que haja uma parceria mais organizada entre a escola, os professores e a família.

Capítulo II

9. Metodologia de Investigação

9.1. Desenho da investigação

Tendo em conta os objectivos propostos, assumiu-se uma metodologia tanto quantitativa como qualitativa e exploratória. Num estudo descritivo sobre o estado da arte dos paradigmas educacionais em Portugal, procedeu-se a uma revisão da literatura, cuja recolha de informação foi feita através de livros, artigos, teses e *sítes*. Esta revisão permitiu um olhar mais completo sobre a temática escolhida, enquadrando uma variedade de perspectivas e orientações pedagógicas.

Os objectivos envolveram num primeiro momento, a caracterização da amostra relativamente à prática educativa. Seguidamente, procurou-se investigar e estudar as variáveis explicativas e as diferentes associações entre o paradigma emergente e o processo ensino-aprendizagem, como sendo um contributo determinante para a promoção de um sistema educativo mais significativo e adequado à nossa realidade.

Procedeu-se à elaboração de dois inquéritos (professores e alunos do ensino especializado de música) com o objectivo de levantar dados referentes às práticas e métodos de ensino usados pelos docentes em questão. Foi solicitada a colaboração de todos os docentes e alunos interessados nesta investigação, sendo que todas as respostas eram confidenciais e anónimas, usadas apenas para o fim a que se destinavam.

A apresentação dos dados obtidos a partir dos inquéritos foi integrada de acordo com a categoria da análise pretendida com o nosso objectivo. Ou seja, no âmbito dos inquéritos realizados, foram feitas análises na base de estatísticas descritivas e inferenciais, dependendo das variáveis consideradas e dos pressupostos já definidos pelo mestrando.

Embora os inquéritos não forneçam uma conclusão definitiva e clara relativamente à problemática, deram uma maior contribuição, comparativamente a estudos transversais, para o esclarecimento de como as diferentes metodologias e práticas educativas influenciam o processo ensino-aprendizagem.

9.2.Amostra

Dos questionário aplicados durante o 3º período do presente ano lectivo, foram recolhidos, ao todo, 60 questionários, cujos inquiridos constituem a amostra desta investigação. A amostra é, assim, constituída por 23 alunos e 37 professores, todos do Ensino Artístico Especializado de Música.

Tendo sido endereçados diferentes pedidos de autorização e colaboração, todas as crianças frequentavam o Ensino Artístico Especializado de Música. Os inquiridos estavam cientes da anonimidade do questionário e que todas as respostas eram confidenciais. Foram identificados pelo género, idade e o grau e instrumento que estudavam.

Quanto ao questionário a professores, foram recolhidos inquiridos a docentes que leccionavam desde o curso de iniciação ao nível superior, mas todos com experiência no Ensino Artístico Especializado de Música. Os inquiridos preencheram o questionário anonimamente, identificando-se meramente pelo género, idade, nível de ensino que leccionavam e número de anos de experiência docente.

9.3.Questionário

Os dois questionários foram enviados através da plataforma online de formulários *Google*, onde criam formulários personalizados para inquiridos e questionários. Com o objectivo de recolher dados referentes às práticas e métodos de ensino utilizados, foram enviados, de forma directa, a professores e a alunos do Ensino Artístico Especializado de Música, tendo sido solicitado às secretarias ou direcções de algumas escolas do ensino público e ensino particular e cooperativo, o envio do mesmo inquirido para os integrantes do corpo docente e encarregados de educação dos alunos.

Relativamente ao questionário a professores, identificaram-se pelo género, idade, instrumento, nível de ensino que lecciona e o número de anos de experiência docente. No questionário aberto, foram colocadas 6 perguntas e no questionário rápido, igualmente, 6 perguntas (ver Anexo A).

Entre as perguntas de resposta aberta, duas destinaram-se a compreender o relacionamento professor-aluno; duas procuraram averiguar os métodos de ensino que os professores usavam; duas tinham o objectivo de perceber a opinião dos professores relativamente à importância da afectividade na educação. Entre as perguntas de

resposta rápida, duas destinaram-se à identificação do perfil docente, de acordo com as suas orientações pedagógicas; duas procuraram averiguar as principais características de um professor, segundo a opinião dos inquiridos; uma procurou averiguar os aspectos que os inquiridos consideravam como essenciais, na melhoria do sistema educacional da escola onde leccionavam; outra propôs uma série de afirmações, sendo solicitado ao inquirido que seleccionasse a opção que mais se adequasse ao seu comportamento como professor, classificando cada uma quantitativamente, consoante a frequência com que se registam.

No que respeita ao questionário a alunos, identificaram-se pelo género, idade, instrumento e nível de ensino que frequenta. No questionário aberto, foram colocadas 4 perguntas e no questionário rápido 6 perguntas (ver Anexo A).

Nas perguntas de resposta aberta, duas destinaram-se a compreender o que facilitava a sua aprendizagem; uma procurou perceber o relacionamento professor-aluno; e uma última tinha o objectivo de averiguar um pouco acerca dos professores que marcaram positivamente os inquiridos. Entre as perguntas de resposta rápida, quatro destinaram-se à identificação do perfil dos seus professores, de acordo com as suas orientações pedagógicas; uma procurou averiguar os aspectos que os inquiridos consideravam como essenciais, na melhoria do sistema educacional da escola onde leccionavam; outra propôs uma série de afirmações, sendo solicitado ao inquirido que seleccionasse a opção que mais se adequasse ao seu comportamento do seu professor, classificando cada uma quantitativamente, consoante a frequência com que se registam.

9.4. Análise de dados

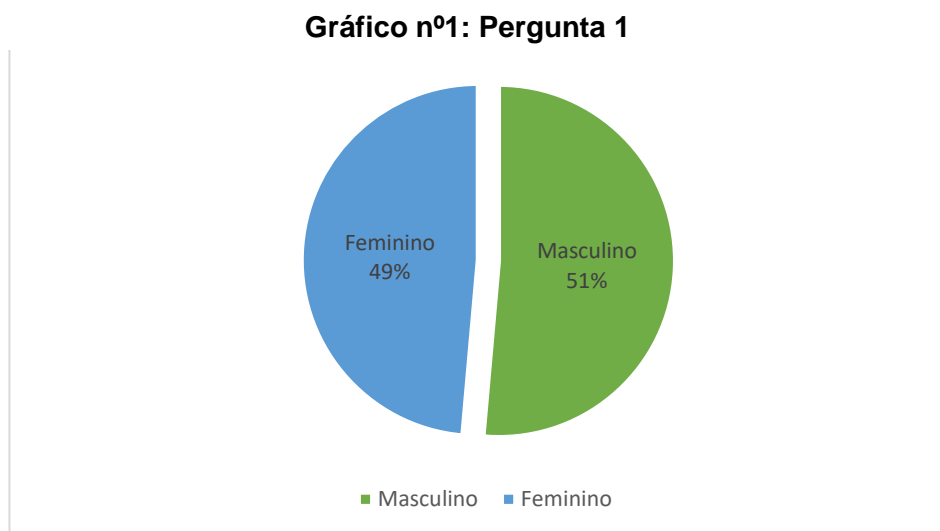
9.4.1. Questionário aos professores

- Perguntas de identificação

As primeiras perguntas, servindo propósitos de identificação, obtiveram os seguintes resultados:

No que diz respeito ao género e faixa etária os professores distribuíram-se de acordo com os dados gráficos 1 e 2:

Pergunta 1: Sexo



Fonte: Elaborado pelo autor

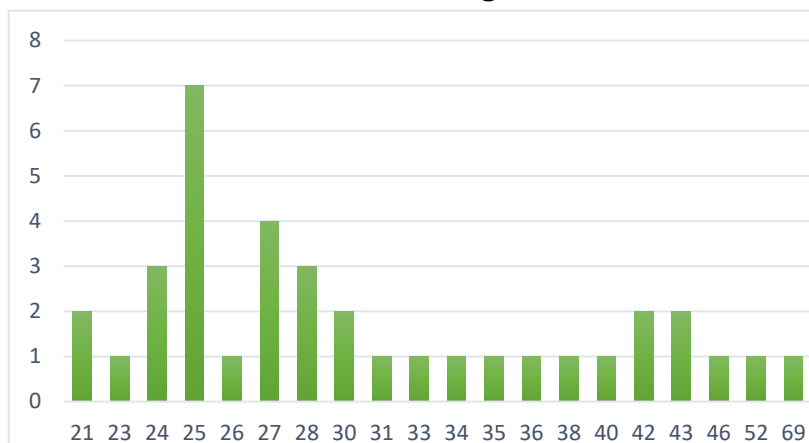
- 51,4% (19) dos inquiridos são do sexo Masculino.

- 48,6% (18) dos inquiridos são do sexo Feminino.

No gráfico 1 podemos observar que não existem diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao género dos inquiridos.

Pergunta 2: Idade

Gráfico nº2: Pergunta 2

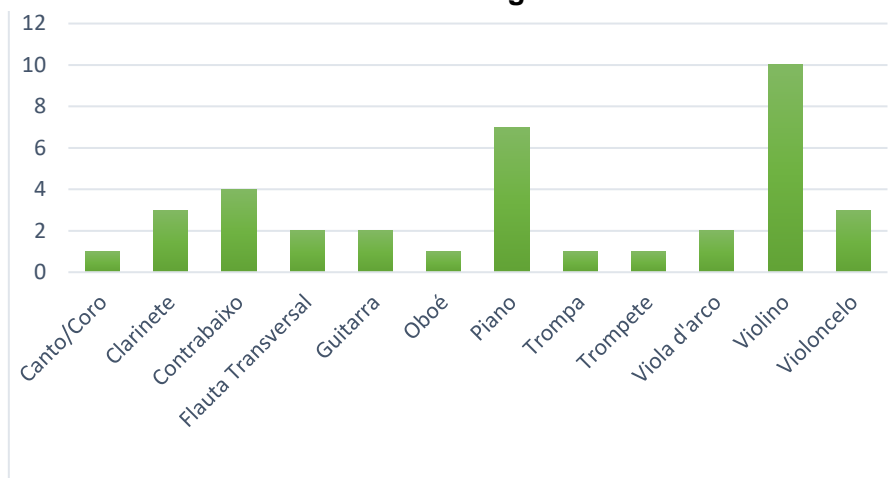


Fonte: Elaborado pelo autor

As idades variaram entre os 21 e os 69, sendo notório que prevaleceu a faixa etária dos 24 aos 30 anos.

Pergunta 3: Instrumento

Gráfico nº3: Pergunta 3

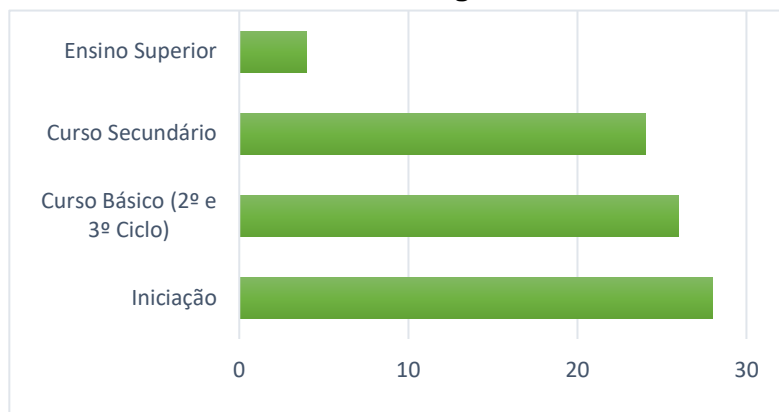


Fonte: Elaborado pelo autor

A análise do gráfico 3 aponta para uma diversidade de instrumentos leccionados, destacando-se instrumentos como o Violino (10 - 27%) e o Piano (7 - 18,9%).

Pergunta 4: Nível de ensino que lecciona

Gráfico nº4: Pergunta 4



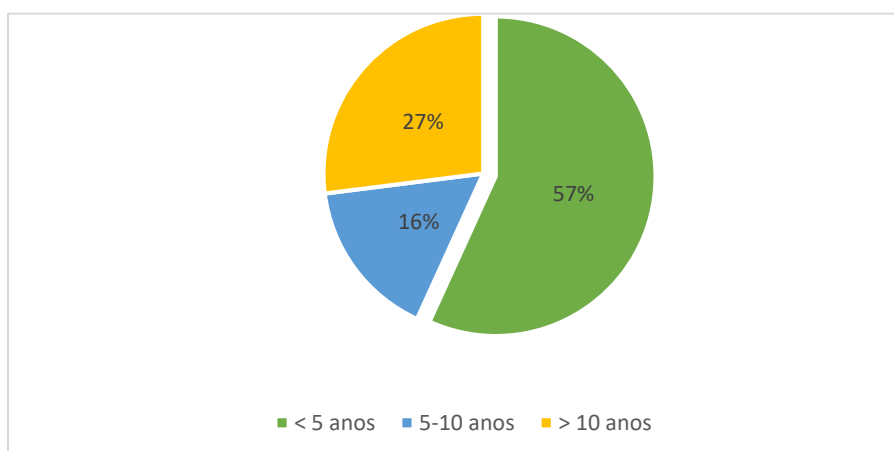
Fonte: Elaborado pelo autor

- 75,7% (28) dos inquiridos respondeu que lecciona no nível de Iniciação.
- 70,3% (26) dos inquiridos respondeu que lecciona no Ensino Básico.
- 64,9% (24) dos inquiridos respondeu que lecciona no Ensino Secundário.
- 10,8% (4) dos inquiridos respondeu que lecciona no Ensino Superior

Relativamente ao nível de ensino que os inquiridos leccionam, não há uma diferença estatística significativa entre as opções, não obstante 4 professores (10,8%) terem assinalado “Ensino Superior” (fora do contexto do ensino artístico especializado), além de uma outra escolha.

Pergunta 5 : Tempo de experiência

Gráfico nº5: Pergunta 5



Fonte: Elaborado pelo autor

- 56,8% (21) dos inquiridos respondeu que lecciona há menos de 5 anos.
- 27% (10) dos inquiridos respondeu que lecciona há um período de tempo entre os 5 e os 10 anos.
- 16,2% (6) dos inquiridos respondeu que lecciona há mais de 10 anos.

A análise da representação gráfica aponta para uma diversidade e transversalidade dos inquiridos, garantindo um inquérito representativo ao nível da experiência dos mesmos. Note-se que 21 professores da amostra (56,8%), um número significativo de referências, assinalaram a opção “> 10 anos”.

- Questionário Aberto

Pergunta 6: De alguma forma, directa ou indirectamente, o rendimento do aluno é influenciado pelo comportamento adoptado pelo professor? | Explique porquê?

Gráfico nº6: Pergunta 6



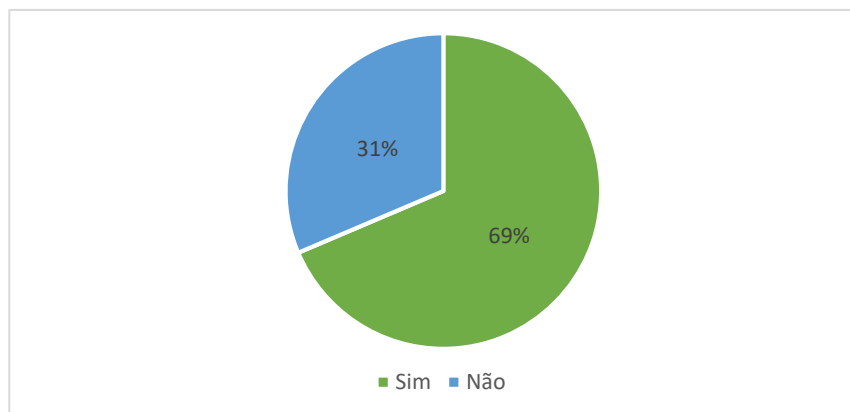
Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao gráfico 6, relativamente ao comportamento adoptado pelo professor, 37 dos inquiridos (100%), responderam, unanimemente, de forma afirmativa.

Das justificações apresentadas, sobressaíram os seguintes itens: “Atitudes do professor como a motivação, predisposição, entusiasmo e exigência, podem influenciar o nível de rendimento do aluno”, com 12 respostas (35,2%); “Influencia as competências e aspectos como o interesse e motivação do aluno”, com 10 respostas (29,4%); “O aluno é um reflexo do professor”, com 5 respostas (14,7%); Contudo, dos 37 inquiridos, só foram obtidas 35 respostas e validadas 34.

Pergunta 8: Considera que os métodos de ensino usados hoje em dia são eficazes?

Gráfico nº7: Pergunta 8



Fonte: Elaborado pelo autor

- 68,6% (24) dos inquiridos responderam – Sim.

- 31,4% (11) dos inquiridos responderam – Não.

Os resultados da pergunta 2 apontam para uma defesa, clara, da eficácia dos métodos postos em prática.

Pergunta 9: De acordo com a resposta à pergunta anterior, explique porquê?

De acordo com a análise à questão acima referida, das respostas dos inquiridos, sobressaem as seguintes:

Quadro nº16: Respostas a pergunta aberta

	SIM	NÃO
Respostas obtidas	<p>*Cada aluno tem necessidade de metodologias diferentes, sendo que os professores mostram maior flexibilidade e preocupação nesse sentido.</p> <p>*Os resultados dessa eficácia são comprovados através da elevada taxa de sucesso dos alunos.</p> <p>*Os métodos de ensino podem ser os mesmos de outrora, mas depende da maneira como são dados, do empenho e relação com o aluno.</p> <p>*Os métodos têm vindo a sofrer alterações e melhoramentos, ajudando a quem ensina e facilitando a aprendizagem.</p> <p>*Há mais métodos, novas ideias e abordagens.</p> <p>*Depende dos alunos e dos professores.</p> <p>*O problema não está nos métodos utilizados.</p>	<p>*Os professores não estão preparados e de mente aberta a novos tipos de métodos de ensino.</p> <p>*Há demasiados professores sem conhecimento das bases fundamentais e que depois não têm a versatilidade de as aplicar a diferentes alunos.</p> <p>*Muitos professores usam apenas a imitação como método de ensino, limitando-se a transmitir e reproduzir os conteúdos, sem um sentido claro e de forma mecânica.</p> <p>*Se fossem eficazes, não haveria tantos alunos desinteressados.</p> <p>*São métodos tradicionais e tradicionalistas, enquadrados por um sistema complicado e excessivo.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando as respostas recolhidas (33 de 37 inquiridos), só 27 (81,8%) foram consideradas válidas. Isto deve-se a respostas fora de contexto ou ao facto de os inquiridos terem confundido metodologias ou práticas educativas com métodos práticos.

Pergunta 10: Quais os métodos de ensino que usa e defende?

Dos 37 inquiridos, 27 responderam a esta questão. Contudo, apenas 20 foram consideradas válidas, por terem confundido metodologias ou práticas educativas com métodos práticos.

Das respostas obtidas destacam-se os seguintes itens: “A adequação de diferentes métodos às dificuldades e características de cada aluno”, com 7 respostas (35%); “ensino baseado em técnicas como imitação, demonstração e repetição”, com 4 respostas (20%).

Não obstante o menor número de referências, achamos importante destacar alguns itens: “Método tradicional”, com 2 respostas (10%); “nenhum método em específico”, com 2 respostas (10%) “Sociocognitivo”, com 1 resposta (5%); “Valoriza a contextualização de todo o processo ensino-aprendizagem e a experiência do aluno”, com 1 resposta (5%);

Independentemente do contraste entre as respostas obtidas, é possível depreender por parte dos inquiridos uma preocupação generalizada com a adequação de métodos diferentes a diferentes alunos. Contudo, expressa-se, também, uma imensa falta de objectividade e coesão.

Pergunta 11: Que influência considera que o relacionamento professor-aluno exerce no processo de ensino-aprendizagem?

Relativamente à pergunta 11, as 33 respostas obtidas, afirmaram que o relacionamento professor-aluno influencia significativamente o processo ensino-aprendizagem, das quais 5 (15,1%) salientaram que deve ter por base uma “boa relação e saudável”; Itens como “Confiança”, “empenho” e “empatia”, foram indicados por 7 pessoas (21,2%);

Menos referenciados, destacamos ainda os seguintes tópicos: “Considero que contribui significativamente para o pleno desenvolvimento da personalidade e individualidade do aluno”, com 1 resposta (3%); “Uma relação próxima e de admiração induz no aluno motivação e responsabilidade”, com 1 resposta (3%); “deve ser uma relação estritamente de professor-aluno, não permitindo quaisquer tipo de manipulações pelo

aluno, nem qualquer tipo de desleixo por parte do professor”, com 1 resposta (3%); “A relação professor-aluno é o principal factor de influência psicológica sobre o aluno”, com 1 resposta (3%).

Pergunta 12: Qual o papel da afectividade no processo de ensino-aprendizagem?

Esta pergunta solicitou aos inquiridos que explicassem, em resposta aberta, a importância da afectividade no processo ensino-aprendizagem. Assim, contabilizam-se 33 respostas dos 37 inquiridos. A interpretação de dados teve como objectivo destacar os debates sobre afectividade, observando através das opiniões dos professores o quanto ela é importante no processo ensino-aprendizagem.

Sem se proceder a uma média percentual, depreende-se um elo entre a maioria das respostas obtidas, considerando como significativo e fundamental o papel da afectividade, reforçando todo o processo. Em síntese, apresentamos alguns tópicos que, no nosso entender, se destacam entre as várias opiniões: “O papel da afectividade tem a ver com aproximação ao aluno, entender o aluno, saber o que se passa na vida dele. A musica trabalha emoções, está tudo interligado”, com 1 resposta (3%); “Depende da faixa etária”, com 1 resposta (3%); “A afectividade, enquanto uma das ferramentas de vertente mais psicológica no processo de ensino, influencia os níveis de motivação e de auto-eficácia do aluno”, com 1 resposta (3%);

Pergunta 13: Quais as atitudes que podem evidenciar a afectividade entre professor-aluno na sala de aula?

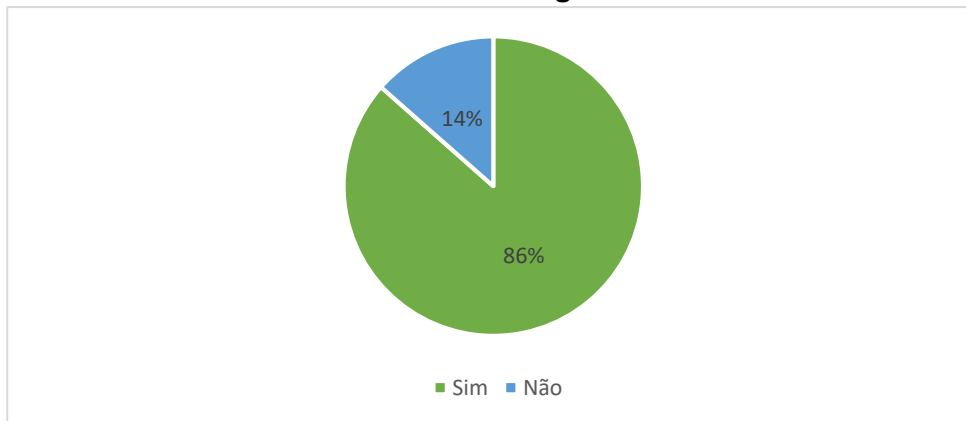
Relativamente à questão em análise, sobressaíram 4 itens, dentro das 30 respostas obtidas: “Respeito”, com 6 respostas (19,9%); “Confiança”, com 6 respostas (19,9%); “Preocupação”, com 6 respostas (19,9%); “Diálogo e partilha de assuntos extra-escolares”, com 5 respostas (16,65%).

Com esta análise é possível perceber por parte dos inquiridos uma preocupação generalizada com a relação professor-aluno, considerada como fundamental a todos os níveis.

- Questionário rápido

Pergunta 14: Com o decorrer da aula, em algum momento precisou de ser autoritário para que os alunos cooperassem com o professor?

Gráfico nº8: Pergunta 14



Fonte: Elaborado pelo autor

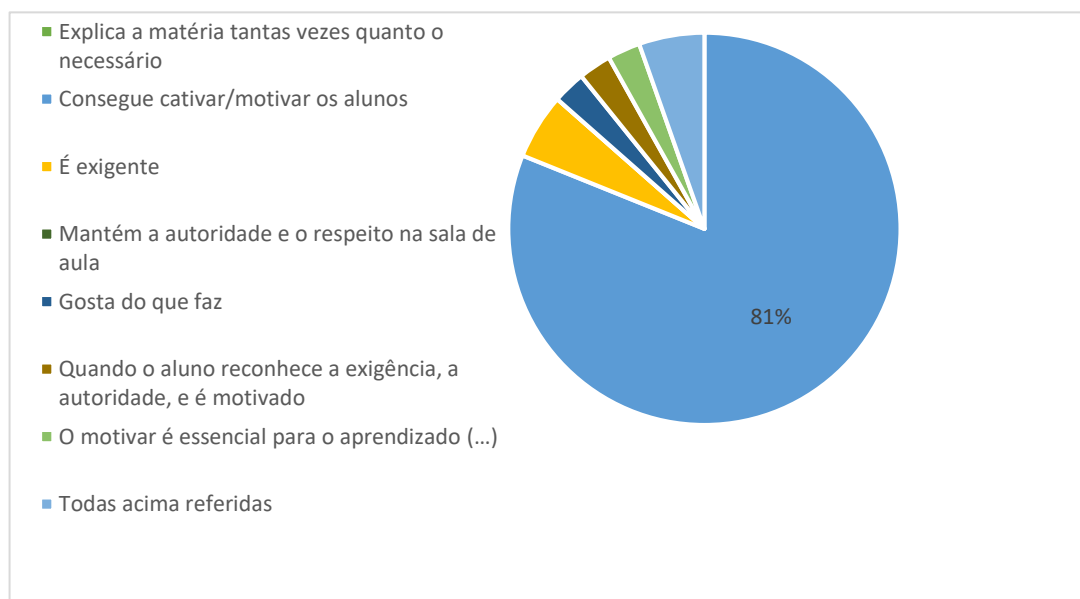
- 86,5% (32) dos inquiridos responderam – Não.

- 13,5% (5) dos inquiridos responderam – Sim.

Os resultados da pergunta 14 demonstram a predominância, entre os inquiridos, de não desenvolverem atitudes arrogantes e aparentemente insensíveis.

Pergunta 15: O ensino torna-se mais eficaz quando o professor:

Gráfico nº9: Pergunta 15



Fonte: Elaborado pelo autor

- 81,1% (30) dos inquiridos assinalou o item “consegue cativar/motivar os alunos”.
- 5,4% (2) dos inquiridos assinalou o item “é exigente”.

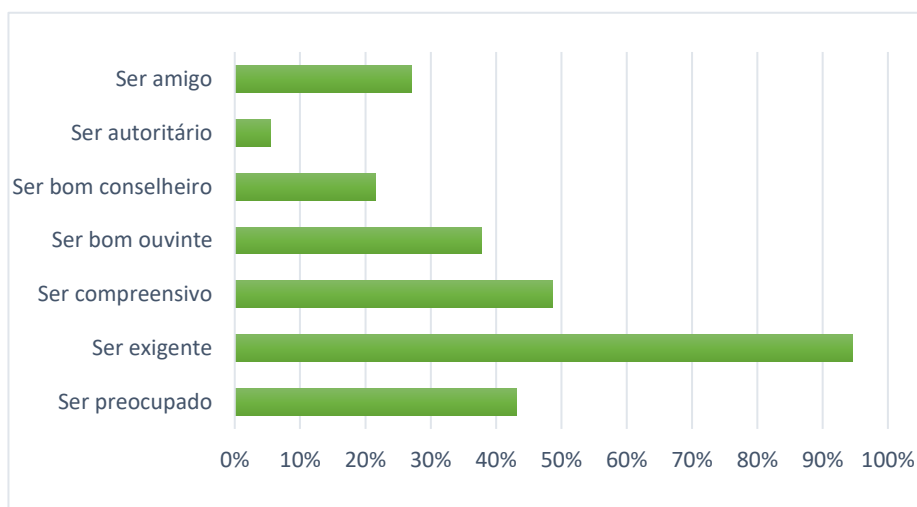
Relativamente às respostas por extenso, apresentaram os seguintes pontos de vista:

- “O motivar é essencial para o aprendizado. Portanto, é necessário explicar a matéria do jeito adequado, e se necessário repetir. Também, é necessário ser autoritário (ter uma postura de respeito) e exigente, no sentido de ter critérios adequados.” (1 resposta – 2,7%); “Gosta do que faz.” (1 resposta – 2,7%); “Quando o aluno reconhece a exigência, a autoridade e é motivado.” (1 resposta – 2,7%); “Todas acima referidas” (2 respostas - 5,4%);

Dos resultados à pergunta 15 depreende-se, por parte dos inquiridos, um foco significativo na influência da motivação na eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Pergunta 16: As 2 ou 3 características principais de um professor devem:

Gráfico nº10: Pergunta 16



Fonte: Elaborado pelo autor

- 94,6% (35) dos inquiridos assinalou o item “Ser exigente”.
- 48,6% (18) dos inquiridos assinalou o item “Ser compreensivo”.
- 43,2% (16) dos inquiridos assinalou o item “Ser preocupado”.
- 37,8% (14) dos inquiridos assinalou o item “Ser bom ouvinte”.
- 27% (10) dos inquiridos assinalou o item “Ser amigo”.

- 21,6% (8) dos inquiridos assinalou o item “Ser bom conselheiro”.

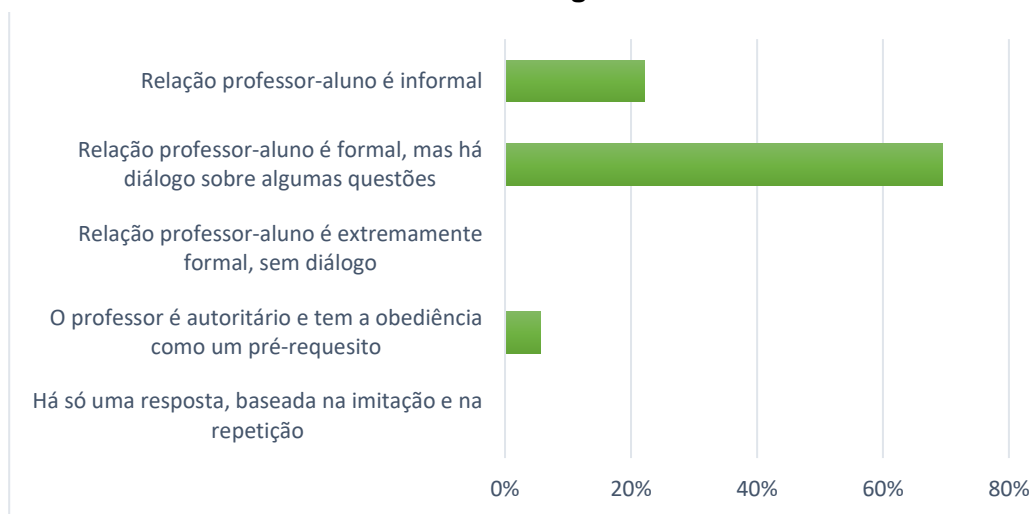
- 5,4% (2) dos inquiridos assinalou o item “Ser autoritário”.

Nas resposta por extenso, 1 inquirido referiu o seguinte: “É um conjunto das características. Tem que ser amigo, mas com medida. Tem que ser bom ouvinte, mas tem que ter suficiente respeito para ser ouvido. Autoritário sim, mas no sentido de ser respeitado e não distanciado. Exigente, de maneira adequada, cada aluno tem seus limites.”

Do gráfico 10 sobressaiu, inequivocamente, o item “Ser exigente”, apontado como uma das principais características de um professor, não obstante a percentagem assinalável dos outros itens referenciados. O item menos referenciado foi “Ser autoritário”, assinalado apenas por 2 inquiridos.

Pergunta 17: Assinale com um (x) as opções que seguem as suas orientações pedagógicas.

Gráfico nº11: Pergunta 17



Fonte: Elaborado pelo autor

- 69,4% (25) dos inquiridos assinalou o item “Relação professor-aluno é formal, mas há diálogo sobre algumas questões”.

- 22,2% (8) dos inquiridos assinalou o item “Relação professor-aluno é informal”.

- 5,6% (2) dos inquiridos assinalou o item “O professor é autoritário e tem a obediência como um pré-requisito”.

Entre as respostas por extenso, são de salientar as seguintes:

- “Tem de haver um compromisso entre as várias e sempre conforme o aluno que tem pela frente.” (1 resposta – 2,8%); “A relação é formal até um certo ponto. Há diálogo em todas as questões necessárias.” (1 resposta – 2,8%); “Relação é informal, nunca esquecendo a hierarquia dentro da sala de aula.” (1 resposta – 2,8%);

Os resultados da pergunta 17 expressam, com uma percentagem significativa, a valorização de uma relação professor-aluno mais dinâmica e acessível, a ponto de conseguirem estabelecer o diálogo necessário. Não foram, de todo, referenciados os seguintes itens: “Há só uma resposta, baseada na imitação e na repetição”; “Relação professor-aluno é extremamente formal, sem diálogo”;

Pergunta 18: Apresente 3 aspectos que poderiam melhorar o sistema educacional da escola onde lecciona.

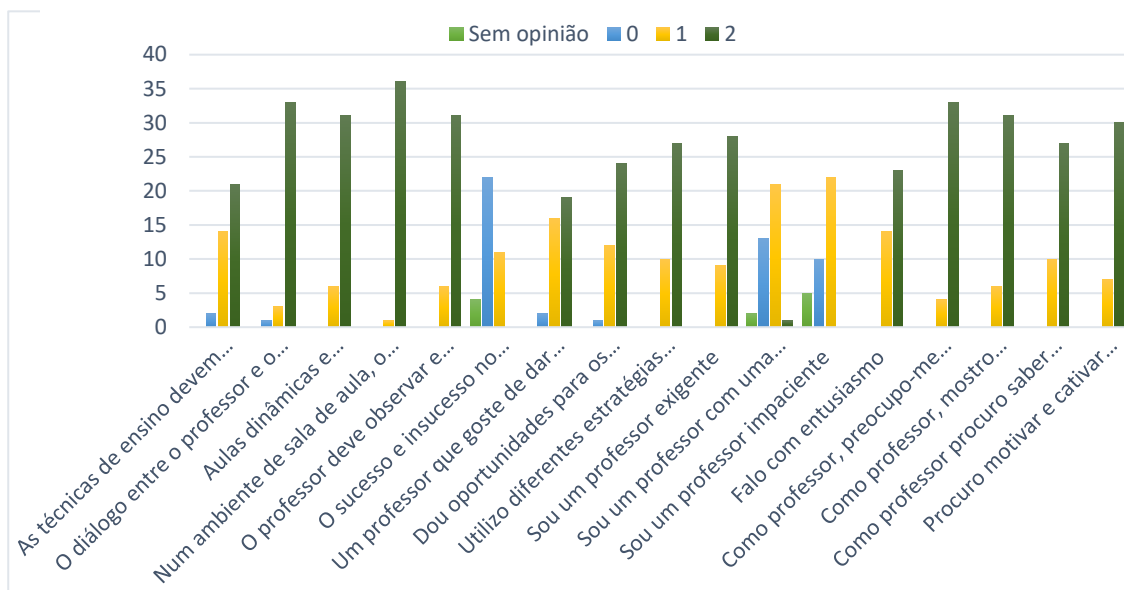
Para o tratamento da questão 18, procedemos à análise do conteúdo, agrupando os diferentes indicadores por categorias. Sem se proceder a uma média ponderada, verificamos que, para os inquiridos, a primeira referência recai sobre uma “maior colaboração e envolvimento dos pais no espaço escolar”, com 7 respostas (29,2%). Relativamente a outros aspectos mais relevantes, os seguintes itens reuniram, também, um número de respostas significativo: “Alteração e melhor gestão curricular”, com 6 respostas (25%) ; “Melhores condições dos espaços”, com 4 respostas (16,6%). De notar que, dos 37 inquiridos, só foram recolhidas 24 respostas.

Entre as respostas por extenso à pergunta, conta-se, então, uma defesa generalizada de uma maior colaboração entre os pais e a escola. Este conceito tem o potencial não somente de melhorar o ambiente escolar, como também de tornar a experiência e a prática educacional dos alunos mais significativa.

Pergunta 19: Em seguida, irá encontrar 17 afirmações. Para cada afirmação, responda de 0 a 2 (Nunca a Sempre, em que o 1 será uma resposta intermédia) com base na resposta que mais se aplica ao seu comportamento como professor.

A pergunta 19 solicitou aos inquiridos a classificação numérica de determinadas afirmações (ver anexo A, p.132), expressando-se da maneira acima descrita.

Gráfico nº12: Pergunta 19



Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao comportamento como professor, os resultados parecem destacar um recurso significativo às respostas numéricas 1 (resposta intermediária) e 2 (sempre), não obstante alguns itens terem sido referenciados com “sem opinião”. São eles: “O sucesso e insucesso no processo de aprendizagem são da responsabilidade exclusiva do professor”, com 4 respostas; “Sou um professor com uma atitude autoritária”, com 2 respostas; “Sou um professor impaciente”, com 5 respostas.

Em síntese, para cada uma das afirmações, é de salientar um desequilíbrio estatístico, ainda que não uma divergência, em relação às opções numéricas, apontando, geralmente, para uma preferência clara. Contudo, em análise ao gráfico 12, respectivamente nas questões 6, 11 e 12, conta-se uma distribuição mais nivelada entre opções escolhidas, expressando menos concordância entre os inquiridos.

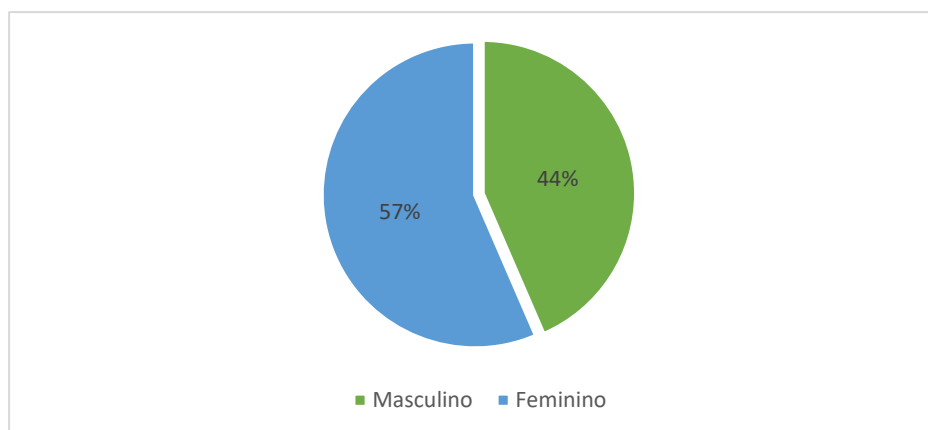
9.4.2. Questionário aos alunos

Perguntas de identificação

As primeiras perguntas, servindo propósitos de identificação, obtiveram os seguintes resultados:

Pergunta 1: Sexo

Gráfico nº13: Pergunta 1

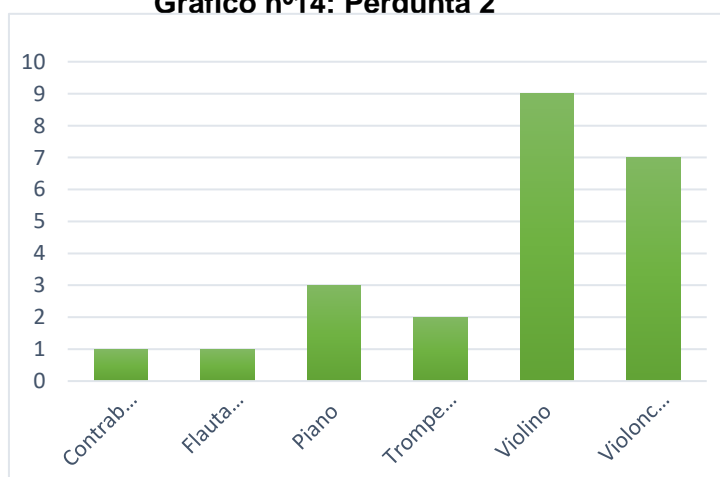


Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação à caracterização dos participantes, esta questão mostrou que houve uma certa equidade nas respostas, apesar de a maioria ter sido dada pelo sexo feminino com 56,5% (13), em detrimento das respostas masculinas com 43,5% (10).

Pergunta 2: Idade

Gráfico nº14: Pergunta 2

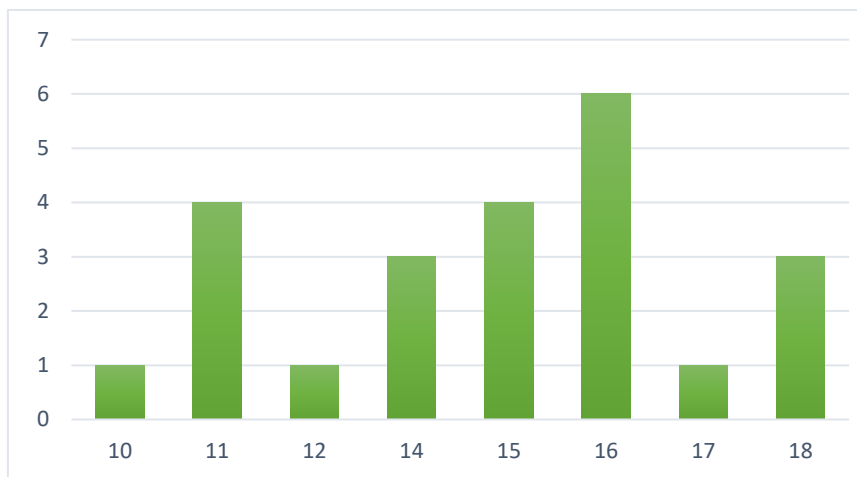


Fonte: Elaborado pelo autor

Com idades compreendidas entre os 10 e 18 anos, apesar de observarmos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a distribuição do sexo feminino e masculino, é notório que em algumas faixas etárias essa diferença é mais acentuada.

Pergunta 3: Instrumento

Gráfico nº15: Pergunta 3

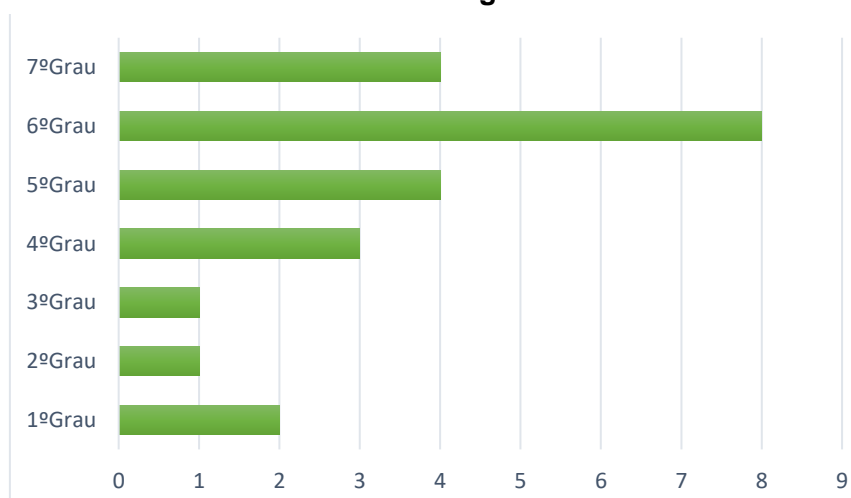


Fonte: Elaborado pelo autor

Das respostas obtidas, é possível verificar que a maioria dos inquiridos assinalou os itens: Violino, com 9 respostas (39%) e o Violoncelo, com 7 respostas (30,4%). Os resultados demonstram, também, uma menor diversidade de instrumentos, relativamente ao questionário dos professores. (6 para 12).

Pergunta 4: Ano/Grau

Gráfico nº16: Pergunta 4



Fonte: Elaborado pelo autor

- 8,7% (2) dos inquiridos respondeu que frequenta o 1º grau / 5º ano.
- 4,3% (1) dos inquiridos respondeu que frequenta o 2º grau / 6º ano.
- 4,3% (1) dos inquiridos respondeu que frequenta o 3º grau / 7º ano.
- 13% (3) dos inquiridos respondeu que frequenta o 4º grau / 8º ano.
- 17,4% (4) dos inquiridos respondeu que frequenta o 5º grau / 9º ano.
- 34,7% (8) dos inquiridos respondeu que frequenta o 6º grau / 10º ano.
- 17,4% (4) dos inquiridos respondeu que frequenta o 7º grau / 11º ano.

Relativamente ao ano/grau, os resultados indicam que a maioria dos alunos inquiridos frequenta o Ensino Secundário, não obstante a transversalidade e diversidade dos restantes graus assinalados.

- Questionário Aberto

Pergunta 5: Descreve uma aula que contribua para aprenderes bem.

Na análise à pergunta 5, questionados sobre o que contribui para aprenderem bem, os alunos afirmam que: “A aula deve ser exigente e motivadora”, com 5 respostas – 33,3%; “O professor exemplifica os conteúdos em prática”, com 3 respostas – 18,8%;

De salientar, ainda, alguns aspectos referenciados, com um menor número de opiniões: “Uma aula que consiga conjugar a resolução de problemas técnicos nas peças e estudos com a partilha de exemplos e experiências pessoais do professor e do aluno, num ambiente mais informal” (1 resposta); “Uma aula exigente, motivadora e que o professor consiga explicar e contextualizar a matéria em questão, nunca perdendo o interesse e a preocupação para com o aluno” (1 resposta);

Contudo, podemos verificar um igual grau de importância, relativamente aos restantes itens assinalados.

Dos 23 inquiridos, obtivemos 21 respostas, onde, apenas, 16 foram validadas.

Pergunta 6: Indica 2 ou 3 métodos de trabalho diferentes e elege aquele que te ajuda a aprender melhor.

Face às situações expostas pelos inquiridos, são de salientar as seguintes: “Solfejo”, com 3 respostas (20%); “Uso do afinador ou metrónomo”, com 2 respostas (13,3%); “Repetição lógica dos exercícios propostos”, com 2 respostas (13,3%);

Em relação ao grau de importância atribuído, o item “Solfejo” foi, inequivocamente, considerado o mais eficaz, referenciado por 3 alunos.

Das 15 respostas contabilizadas, achamos importantes ressaltar outros itens: “Estudar mais devagar” (2 respostas); “Escrever num papel aquilo que fiz mal.” (2 respostas); “Fazer um trabalho teórico (pesquisa e análise) sobre o programa a executar, criando assim uma relação de contexto histórico com técnica e expressividade” (1 resposta);

De notar que estes itens são apontados, pelos inquiridos, como sendo os menos importantes.

Pergunta 7: Apresenta algumas características que facilitem o relacionamento professor-aluno.

As características que facilitam o relacionamento professor-aluno foram analisadas a partir dos resultados obtidos em resposta aberta (17 respostas). No que se refere à pergunta, os discentes assim se manifestaram:

- Para 4 alunos (23,5%), a relação dialógica é um dos pontos essenciais.
- Para 3 alunos (17,6%), é necessário incentivar uma relação de compreensão.
- Para 2 alunos (11,8%), a simpatia é tida como uma das características mais importantes.

De ressaltar que os inquiridos apontam outras características, mas que são referidas, apenas, pontualmente (e.g. preocupação, respeito, dedicação, etc.)

Pergunta 8: Pensa num professor que te tenha marcado positivamente. Escreve um pouco sobre ele.

Quando se pediu para citarem uma experiência positiva de relacionamento com um professor, os alunos narraram diversas situações.

A1 - “As aulas eram relaxadas e divertidas, embora tivéssemos de dar muita matéria. Não nos comportávamos bem, mas o professor era paciente e quase nunca se chateava a sério. Mesmo sendo uma disciplina que poucos gostavam, o professor tentava motivar-nos e explicava a matéria as vezes que fossem precisas para compreendermos. Ouvia os nossos problemas e sabia falar de outros assuntos para além da matéria, o que tornava as aulas mais interessantes.”

A2 - “Motivou-me imenso quando queria desistir e é graças a esse professor que hoje continuo a lutar pelos meus objectivos no mundo da música.”

A3 - “Exigente, boa conselheira, amiga, sempre disponível para ajudar os alunos.”

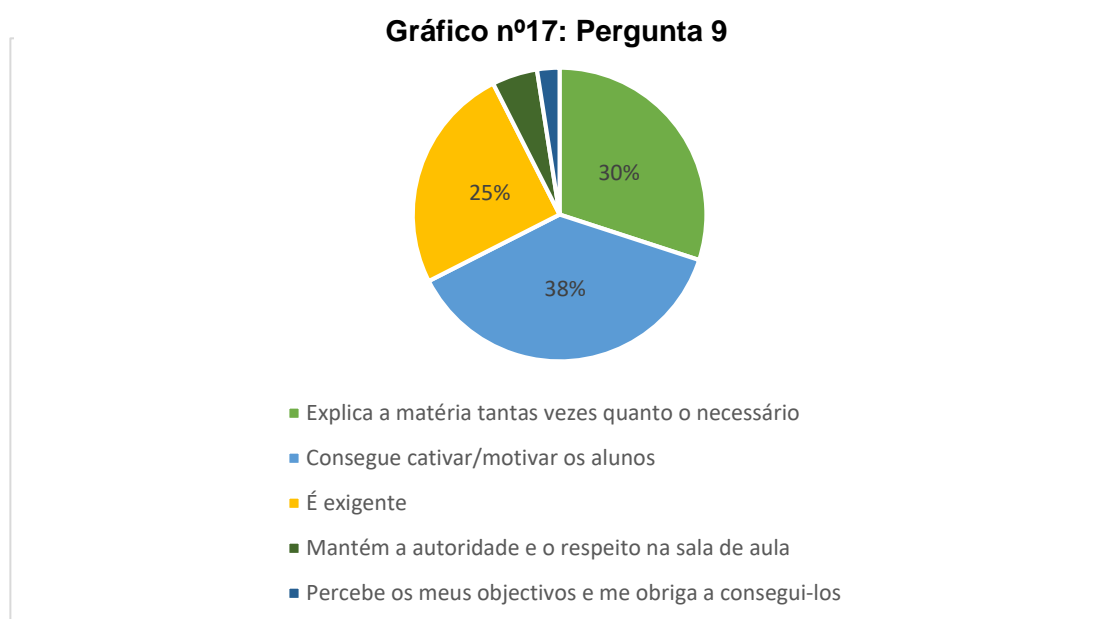
A4 - “O professor procurava sempre lidar comigo da melhor maneira nos momentos mais difíceis. Sempre mostrou uma especial atenção e preocupação para com os seus alunos.”

A5 - “(...) um professor óptimo, sempre divertido e sempre me ajudou com tudo da melhor maneira e ajudou-me a progredir imenso e é um bom amigo também.”

De salientar que, de um modo geral, os inquiridos apontam a dedicação e preocupação, por parte do professor, como uma das características mais valorizadas.

- Questionário rápido

Pergunta 9: Eu aprendo melhor quando o professor.



Fonte: Elaborado pelo autor

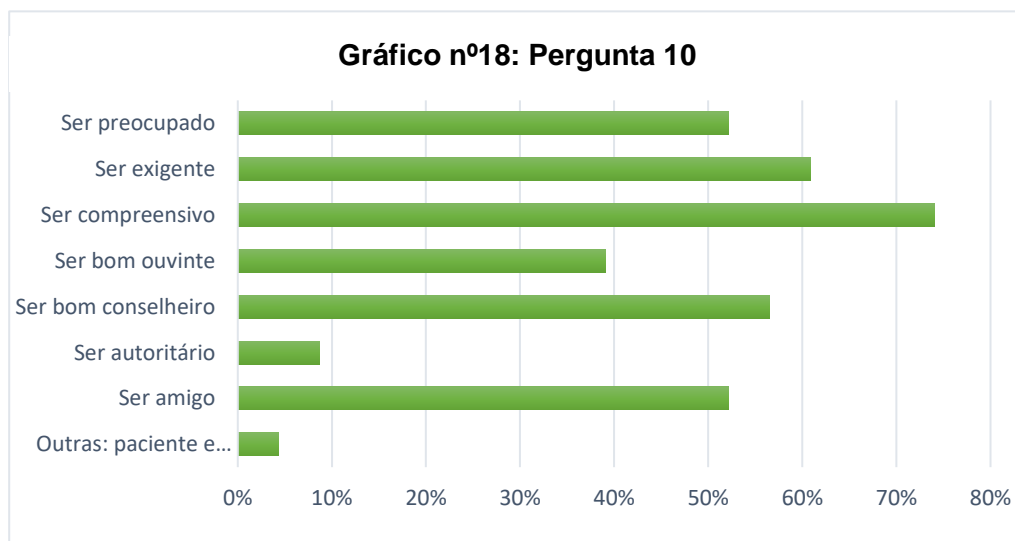
- 65,2% (15) dos inquiridos assinalou o item “Consegue cativar/motivar os alunos”.
- 52,2% (12) dos inquiridos assinalou o item “Explica a matéria tantas vezes quanto o necessário”.
- 43,5% (10) dos inquiridos assinalou o item “É exigente”.
- 8,7% (2) dos inquiridos assinalou o item “Mantém a autoridade e respeito na sala de aula”

As respostas por extenso apresentaram o seguinte ponto de vista:

- “Percebe os meus objectivos e obriga-me a consegui-los .”

Dos resultados à pergunta 9 depreende-se, por parte dos inquiridos, um foco significativo na influência da motivação na eficácia do processo ensino-aprendizagem. No entanto, o item “Explica a matéria tantas vezes quanto o necessário” é, também, assinalado, por mais de metade dos inquiridos, como um dos mais importantes.

Pergunta 10: As características principais de um bom professor são:



Fonte: Elaborado pelo autor

- 73,9% (17) dos inquiridos assinalou o item “Ser compreensivo”.
- 60,9% (14) dos inquiridos assinalou o item “Ser exigente”.
- 56,5% (16) dos inquiridos assinalou o item “Ser bom conselheiro”.
- 52,2% (12) dos inquiridos assinalou o item “Ser preocupado”.

- 52,2% (12) dos inquiridos assinalou o item “Ser amigo”.
- 39,1% (9) dos inquiridos assinalou o item “Ser bom ouvinte”.
- 8,7% (2) dos inquiridos assinalou o item “Ser autoritário”.
- Nas resposta por extenso, 1 inquirido referiu o seguinte: “paciente e atento”.

No gráfico 18, apesar da referência a todos os aspectos, o foco dos alunos centra-se, sobretudo, no item “Ser compreensivo”, não obstante a diferença pouco significativa em comparação com os restantes itens assinalados. O item menos referenciado foi “Ser autoritário”, assinalado apenas por 2 inquiridos.

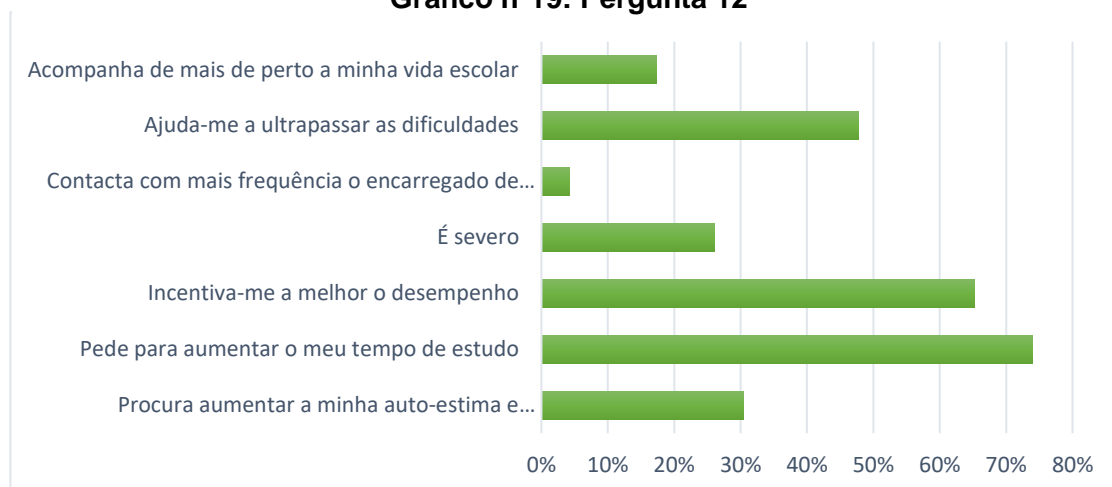
Pergunta 11: Apresente 3 aspectos que poderiam melhorar o sistema educacional da escola onde lecciona.

Independentemente do contraste entre as respostas obtidas, é possível depreender, por parte dos inquiridos, uma preocupação generalizada com a organização escolar e o aumento do tempo de aula, com 8 respostas (34,8%).

Nesta pergunta, foram, ainda, referenciados outros aspectos por parte dos inquiridos como a necessidade de um “professor mais compreensivo e preocupado”, sendo objecto de preocupação constante para 17,4% dos inquiridos, assim como uma “maior variedade de métodos usados” e um “trabalho mais dinâmico”, que são apontados, respectivamente, por 8,7%.

Pergunta 12: Quando baixo o meu rendimento escolar, o professor.

Gráfico nº19: Pergunta 12



Fonte: Elaborado pelo autor

Das respostas obtidas destacam-se os seguintes itens: “Pede para aumentar o meu tempo de estudo”, com 17 respostas (73,9%); “Incentiva-me a melhorar o desempenho”, com 15 respostas (65,2%), ambos com uma média percentual acima dos 50%.

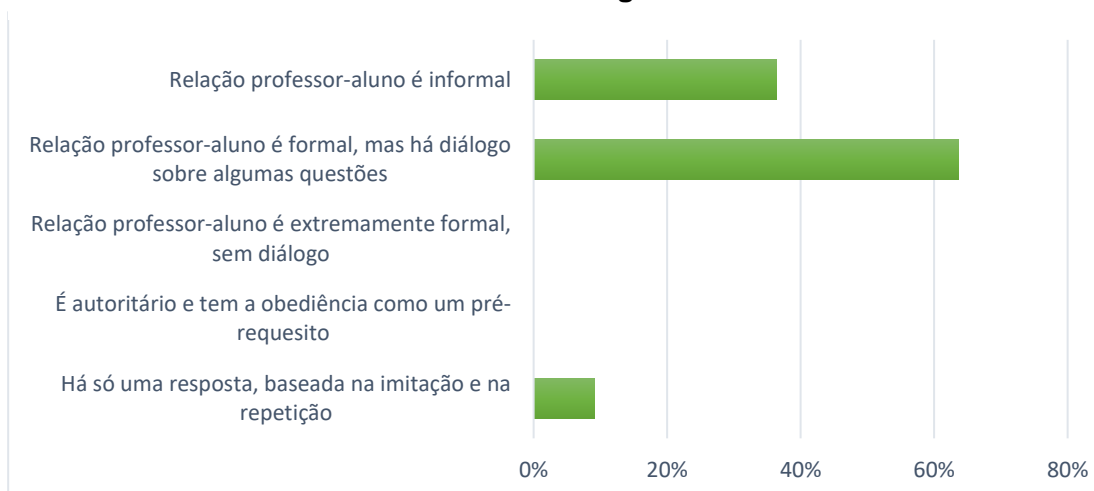
Considerando as restantes respostas recolhidas, achamos importante destacar o item “Ajuda-me a ultrapassar as dificuldades”, com um número de referências considerável (11 respostas . 47,8%).

Não obstante o menor número de referências: “Procura aumentar a minha auto-estima e perceber o porquê” (com 7 respostas, 30,4%); “É severo” (com 6 respostas, 26,1%); “Acompanha mais de perto a minha vida escolar” (com 4 respostas, 17,4%); “Contacta com mais frequência o encarregado de educação” (com 1 respostas, 4,3%).

É possível depreender, por parte dos inquiridos, um grande contrastes nas respostas seleccionadas. No entanto, expressa-se, a meu ver, alguma falta de apoio e interação, por parte dos professores, para com os alunos.

Pergunta 13: Assinala com um (x) as opções que seguem as orientações do teu professor.

Gráfico nº20: Pergunta 13



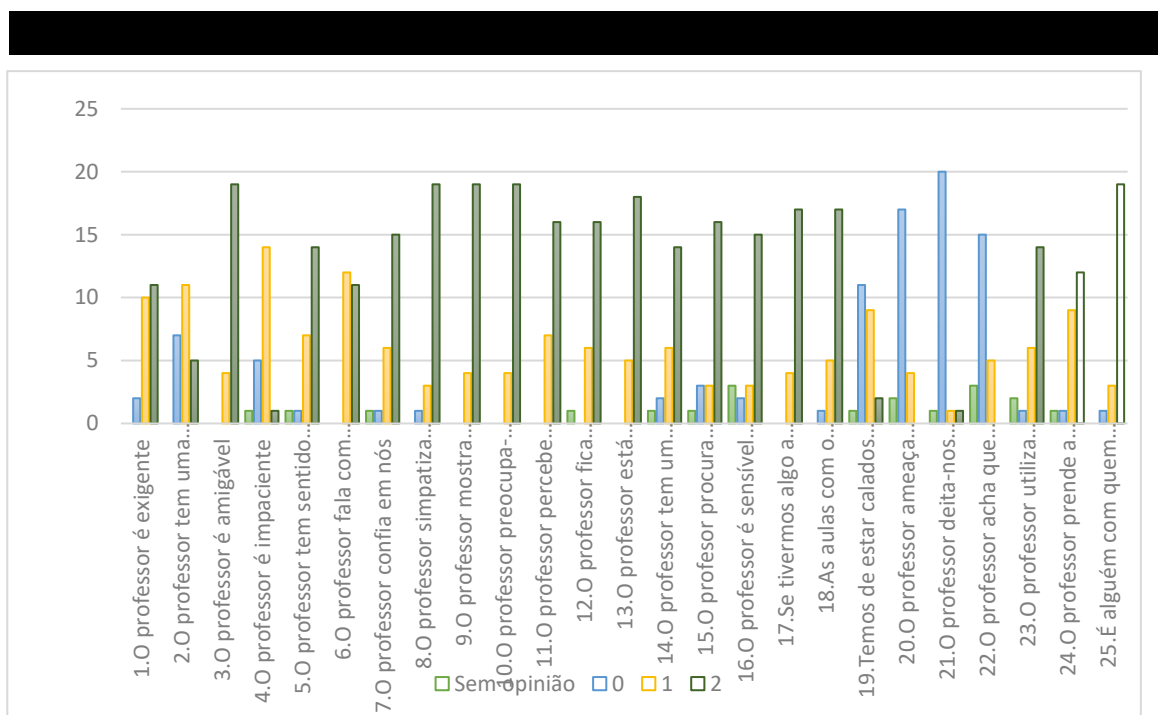
Fonte: Elaborado pelo autor

- 63,6% (14) dos inquiridos assinalou o item “Relação professor-aluno é formal, mas há diálogo sobre algumas questões”.
- 36,4% (8) dos inquiridos assinalou o item “Relação professor-aluno é informal”.
- 9,1% (2) dos inquiridos assinalou o item “Há só uma resposta, baseada na imitação e na repetição”.

Os resultados da pergunta 13 expressam, com uma percentagem significativa, a valorização de uma relação professor-aluno mais dinâmica e acessível, a ponto de conseguirem estabelecer o diálogo necessário. De salientar que 2 dos inquiridos apontaram a imitação e a repetição como uma das estratégias para a aquisição de competências, no o estudo do instrumento musical.

Pergunta 14: Em seguida, irá encontrar 25 afirmações. Para cada afirmação, responda de 0 a 2 (Nunca a Sempre, em que o 1 será uma resposta intermédia) com base na resposta que mais se aplica ao seu comportamento do seu professor.

A pergunta 14 solicitou aos inquiridos a classificação numérica de determinadas afirmações (ver anexo A, p. 136), expressando-se da maneira acima descrita.



Deste modo, destacamos que a análise dos resultados foi feita com base no pressuposto de que os itens assinalados, independentemente do grau 0, 1 ou 2 atribuídos, foram aqueles que os alunos quiseram valorizar, por cada afirmação.

Quanto ao comportamento do professor, os resultados parecem destacar um recurso significativo às respostas numéricas 1 (resposta intermediária) e 2 (sempre), não obstante alguns itens terem sido referenciados com “sem opinião” ou “nunca”, dependente da afirmação em análise.

Em síntese, para cada uma das afirmações, é de salientar um desequilíbrio estatístico, ainda que não uma divergência, em relação às opções numéricas, apontando, geralmente, para uma preferência clara. Contudo, em análise ao gráfico 21, respectivamente nas questões 2 e 19, conta-se uma distribuição mais nivelada entre opções escolhidas, expressando menos concordância entre os inquiridos.

Capítulo III

Reflexão final

Nesta investigação, o mestrando propôs-se a realizar um percurso pelos diferentes paradigmas educacionais, servindo de apoio para desenvolver diferentes pensamentos e convicções acerca da educação.

Todos nós, certamente, encontramos muitos tipos de professores. Contudo, é possível perceber, que ao olharmos para os nossos percursos escolares, a grande maioria dos professores que tivemos seguiam o modelo de ensino-aprendizagem tradicional, centrado no professor, onde a comunicação era unidireccional.

Ao longo dos últimos tempos, em diferentes iniciativas e investigações relacionadas com a inovação pedagógica, tem-nos sido possível traçar um retrato da realidade educativa em Portugal. A quantidade de informação recolhida e o número de experiências vividas, permite-nos fazer uma reflexão profunda acerca da escola e, com isto, perceber que precisamos de repensar e entender a nossa educação como um mundo de possibilidades de melhorias e transformações. A realidade é que as preocupações, as necessidades e os obstáculos, no momento de inovar as escolas, continuam as mesmas. O papel dos professores e alunos tem-se mantido, praticamente, inalterado, impondo-se a necessidade de se romper com as práticas já enraizadas e de as escolas assumirem uma posição forte e significativa sobre o facto dos métodos e práticas educativas estarem desajustados à nossa realidade.

A bioeducação, tão relevante para o pensamento educacional, remete-nos, assim, para questões mais amplas, que superam as visões normativas sobre o que se deve fazer e como fazer na escola e na sala de aula. Remete-nos às motivações e determinações, numa educação que promove o desenvolvimento da sensibilidade e da responsabilidade social no aluno, adquirindo progressivamente um pensamento autónomo e crítico, e um maior sentido de iniciativa e criatividade.

Com o intuito de obter uma acção pedagógica mais coesa, significativa e contextualizada, o essencial, neste momento, é, acima de tudo, reflectir como os tempos mudaram, como o mundo se transformou e os comportamentos das pessoas se alteraram. Olhar para o que era a sociedade e a natureza das relações humanas há cerca de quinze ou vinte anos e compará-las com a realidade actual, permite contextualizarmos o ensino de então e perceber o fosso que existe entre a escola e a

sociedade, entre o próprio trabalho da sala de aula e a vivência dos alunos fora da mesma, entre a forma como os professores comunicam com os alunos e estes entre si.

Está na hora de olhar para o futuro e de procurar mudar a forma como preparamos os alunos para um mundo cada vez mais exigente e desafiador da criatividade, do pensamento crítico e da colaboração. Ora, dentro de um novo panorama educacional, achamos que, todos juntos, podemos transformar a escola, e que esta olhe para cada aluno como um ser sensível e único, com interesses, sonhos, capacidades e talentos.

A aplicação de um inquérito a professores e alunos permitiu complementar um conjunto de informações sobre o panorama actual do sistema educativo, tendo como objectivo final compreender as diferentes práticas e métodos de ensino usados, no que respeita ao processo ensino-aprendizagem. A leitura das opiniões e práticas dos docentes, a partir das informações obtidas com o tratamento das respostas e o cruzamento de dados, permite-nos concluir que a maioria dos inquiridos justifica a eficácia dos métodos devido à elevada taxa de sucesso dos alunos no Ensino da Música em Portugal e não baseados na própria experiência profissional e pedagógica. Apesar de notarmos uma evolução no pensamento dos docentes e de contarmos algumas perspectivas interessantes, é importante que a escola e a formação de professores tenham a atenção de todos os que se interessam por educação. Muitas vezes apontada como um dos problemas subjacentes aos resultados dos alunos, é importante perceber como está actualmente organizada e definir, claramente, as competências docentes e a sua ligação à realidade escolar. Para o mestrando todo o processo ensino-aprendizagem deverá conduzir a uma actividade docente com felicidade e realização pessoal, o que constituirá um benefício para o aluno, para a escola e, em última instância, para o sistema de ensino.

Além disso, a educação que a bioeducação propicia e a ideia que a tarefa da escola não é apenas o ensino de conteúdos disciplinares, exigem mudanças que, de facto, permitam que os professores se inteirem mais profundamente das questões educacionais e dos aspectos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Nesse sentido, “[...] tal processo necessita sensibilidade ética na construção de vínculos e nas relações sociais, sensibilidade estética em relação aos sentimentos, às emoções e aos processos imaginativos [...]” (Fantin, 2015, p.462).

A partir das observações feitas, do que nos foi relatado pelos alunos e pelos professores e do que apresentam os teóricos que fundamentam esta investigação, consideramos

que nossa problemática inicial, que propunha um novo paradigma educacional, foi confirmada ao identificarmos que poucas foram as respostas que se alinhavam de forma concreta com as orientações pedagógicas da bioeducação. As diferenças verificadas na comparação entre os dois grupos não são significativas, apesar dos alunos assumirem um certo desencanto e enfatizarem a necessidade de criarem uma ligação afectuosa, de respeito e entusiasmo com a escola e os seus respectivos professores. Hoje em dia, a escola é recebida como uma actividade exigente e não aliciante, o que leva os alunos a sentir desinteresse e desmotivação. Os alunos ficam, muitas vezes, aquém das suas potencialidades e cabe, assim, ao professor a tarefa de transformar as suas aulas e redescobrir novas perspectivas aliciantes, interagindo com os alunos e respeitando a forma de aprendizagem de cada um.

No entanto, acreditamos que a realização desta mesma investigação, com uma amostra ainda mais significativa e abrangente poderia facultar resultados mais significativos. O estudo desta problemática não se esgotará neste projecto de investigação, exigindo-se a colaboração de todos, sempre na perspectiva de uma inovação permanente.

Tal como foi abordado nesta investigação, é necessário, também, desafiar os pais e familiares a olhar para o seu modo de vida e para o seu próprio papel na educação das crianças. A escola tem de ser capaz de incentivar os pais a participar de uma forma mais activa e construtiva na vida dos seus filhos. Isto obriga-nos a articular este pensamento com o facto da escola, os professores e as famílias terem de repensar todo o funcionamento do sistema educativo, se quiserem cumprir com a sua principal função: permitir um desenvolvimento são e equilibrado da criança, respeitando as características de cada um. Ora, não devemos, também, esquecer de que a escola faz parte do quotidiano familiar de cada criança e que cada família vive a escola com diferentes graus de interesse, envolvimento e expectativas.

Na perspectiva da bioeducação, partilhamos coisas que nos parecem simples, básicas, mas que, infelizmente, nos esquecemos com frequência. Falamos de respeito, compreensão, referimos as palavras empatia e sensibilidade, algo que devia fazer parte de nós e que devíamos fortalecer na nossa formação. Parece ser tão óbvio, mas é precisamente deste tipo de coisas que sentimos falta nas escolas, quer como alunos, quer como professores. Há, ainda, muito a fazer para que a escola seja um lugar melhor, mas acima de tudo, precisamos de olhar para nós próprios, para as nossas especificidades, para as nossas crianças e para todas as características que nos distinguem dos outros. Só assim podemos olhar para o passado e reflectir no caminho

que temos feito e definir onde queremos chegar. Temos de devolver a educação ao lugar que merece e contribuir para uma escola com mais sentido e com outros sentidos.

Bibliografia

- Assmann, H. (1998). *Metáforas novas para reencontrar a educação*. São Paulo: Unimep.
- Behrens, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Behrens, M. A. (2009). *Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica*. Curitiba: Mimeo.
- Behrens, M. A., & Oliari, A. L. (Set/Dez de 2007). A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educ.*, 7(22), pp. 53-66.
- Behrens, M., & Alcântara, P. (2003). Metodologia de projectos em aprendizagem colaborativa com tecnologias interactivas. *Teoria e Prática da Educação*, 6(14), pp. 423-440.
- Bona, C. (2017). *A nova educação: O professor que está a revolucionar a escola*. Lisboa: Objectiva: Penguin Radon House Grupo Editorial.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado - IPP - Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Costa, F. (2017). *Nunca a Escola ou a Escola do nunca*. Porto: Chiado Editora.
- Coyle, D. (2009). *O código do talento*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (1958). *Experiência y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (1980). A arte como experiência. Em J. Dewey, *Os Pensadores* (pp. 87-105). São Paulo: Abril Cultural.
- Fantin, M. (Abr/Jun de 2015). Novos paradigmas da didática e a proposta metodológica dos episódios de aprendizagem situada, EAS. *Educação & Realidade*, 40(2), 443-464.

- Ferreira, N. M. (2011). O papel da experiência na filosofia de John Dewey. *6º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da Unesp, 4 n°2*. São Paulo.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (2007). *Inteligência social: O poder das relações humanas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Green, B., & Gallwey, W. T. (1987). *The inner game of music*. New York: Pan Books.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1997). *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press.
- Lara, T. A. (1991). Caminhos da razão no ocidente: A filosofia do renascimento aos nossos dias. *Educação e Filosofia*.
- Leão, D. M. (Julho de 1999). Paradgimas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*(107), 187-206.
- Libâneo, J. (1992). Democratização da escola pública. *A Pedagogica Crítico-Social dos Conteúdos*.
- Libâneo, J. (1995). Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. *Seminário Nacional Infância, Escola, Modernidade*.
- Lima, R. (2017). *A Escola que temos e a Escola que queremos*. Barcarena: Editorial Presença: Letras & Diálogos.
- Lipp, M. E. (2004). *Stress no Brasil: pesquisas avançadas*. Campinas: Papirus.
- Machado, N. J. (2002). Sobre a ideia de competência. Em P. Perrenoud, & M. Thurler, *As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 137-155). Porto Alegre: Artmed.
- Mayboroda, T. G., & Mayboroda, F. G. (Ago de 2012). Bioeducação: ambiente como cenário, sujeitos protagonistas. *XVI Fórum Internacional de Educação*, 3(7).

- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. Em P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Mizukami, M. d. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Moraes, M. C. (1996). *O paradigma educacional emergente*. Tese Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.
- Reis, M. P. (2008). *A Relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para um escola de sucesso*. Tese de Doutorado: Universidade de Málaga e E.S.E. João de Deis, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Rivoltella, P. C. (2014). Episodes of situated learning. A new way to teaching and learning. *REM - Research on Education and Media*, 6, pp. 79-88.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico. manuale per L'insegnante*. Brescia: La scuola.
- Rossi, P. G. (2011). Didattica enattiva. *Complessità, Terorie Dell'Azione, Profesisonalità Docente*.
- Sá, E. (2015). *Hoje não vou à Escola: porque é que os bons alunos não tiram sempre boas notas?* (3ª ed.). Alfragide: Lua de Papel.
- Santos, J. d. (1983). *Ensaio sobre a educação II - O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Saviani, D. (1991). *Escola e democracia* (24 ed.). São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (2004). A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. *Ciência & Opinião*, 1(2-4), 15-31.
- Silva, M., & Tamen, M. I. (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Simon, M. S. (2010). *Professores e paradigmas em transição: saberes, rupturas - limites e desafios*. Dissertação Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Programa de Pós-Graduação/.

Simon, M. S. (Dez de 2012). Novos tempos - novos paradigmas para a educação: limites e desafios. *Revista Educação por Escrito - PUCRS*, 3(2).

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Webgraphia

AEE - Relatório AE Frei Gonçalo de Azevedo. (06 de Janeiro de 2018). Obtido de IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência: www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Sul/AEE_2014_AE-FreiGoncalo_de_Azevedo_R.pdf

Clusters Statistica Relatório. (s.d.). Obtido de Técnico Lisboa: https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779571719092/Clusters_Statistica_relatorio_3.pdf

Departamento de Música. (29 de Novembro de 2017). Obtido de Conservatório de Música de Cascais: <https://www.occo.pt/conservatorio/departamento-de-musica/>

Diário da República, 1.ª série — N.º 146 — 30 de julho de 2012. (19 de Janeiro de 2018). Obtido de DGEstE - Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/07/14600/0391603929.pdf>

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012. (19 de Janeiro de 2018). Obtido de DGEstE - Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/08/15601/0001900039.pdf>

Educação. (06 de Dezembro de 2017). Obtido de Câmara Municipal de Cascais: <https://www.cascais.pt/area/educacao-0>

Estatísticas territoriais. (09 de Janeiro de 2018). Obtido de INE - Instituto Nacional de Estatística:

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13

O Conservatório. (29 de Novembro de 2017). Obtido de Conservatório de Música de Cascais: <https://www.occo.pt/conservatorio/o-conservatorio/>

Projecto Educativo 2010/14. (02 de Dezembro de 2017). Obtido de ESFGA - Escola Secundário Frei Gonçalo de Azevedo: <http://www.esfga.pt/pe20102014.pdf>

Anexos

Anexo A

- Perguntas do questionário a professores

Bioeducação - em busca de um novo paradigma educacional

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa, como parte do Relatório de Estágio do Ensino Especializado, com o objetivo de levantar dados referentes às práticas e métodos de ensino utilizados pelos professores do Ensino Artístico Especializado de Música.

Assim, solicitamos a sua colaboração, sendo que os dados e as respectivas respostas são confidenciais e anónimas e serão usadas apenas para o fim a que se destinam. Agradecemos, desde já, o seu contributo e disponibilidade.

*Obrigatório

Questionário aos professores

Dados pessoais

Responda ao questionário que se apresenta, ciente de que as suas respostas são sempre confidenciais.

1.

Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

2.

Idade *

3.

Instrumento *

4.

Nível de ensino que lecciona *

Marcar tudo o que for aplicável.

Iniciação

Curso Básico (2º e 3º ciclo)

Curso Secundário

Ensino Superior

5. **Tempo de experiência**
Marcar apenas uma oval.

- < 5 anos
 5-10 anos
 > 10 anos

QUESTIONÁRIO ABERTO

Responda ao questionário que se apresenta, ciente de que as suas respostas são sempre confidenciais.

6. **De alguma forma, directa ou indirectamente, o rendimento do aluno é influenciado pelo comportamento adoptado pelo professor?**
Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7. **Explique porquê?**

8. **Considera que os métodos de ensino usados hoje em dia são eficazes?**
Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. **De acordo com a resposta à pergunta anterior, explique porquê.**

10. **Quais os métodos de ensino que usa e defende?**

11. **Que influência considera que o relacionamento professor-aluno exerce no processo de ensino-aprendizagem?**

12. **Qual o papel da afectividade no processo de ensino-aprendizagem?**

13. **Quais as atitudes que podem evidenciar a afectividade entre professor-aluno na sala de aula?**

QUESTIONÁRIO RÁPIDO

Responde ao questionário que se apresenta, ciente de que as tuas respostas são sempre confidenciais.

14. **Com o decorrer da aula, em algum momento precisou de ser autoritário para que os alunos cooperassem com o professor?**
Marcar apenas uma oval.
- Sim
 Não
15. **O ensino torna-se mais eficaz quando o professor:**
Marcar apenas uma oval.
- Explica a matéria tantas vezes quanto o necessário
 Consegue cativar/motivar os alunos
 É exigente
 Mantém a autoridade e o respeito na sala de aula
 Outra: _____
16. **As 2 ou 3 características principais de um professor devem:**
Marcar tudo o que for aplicável.
- Ser exigente
 Ser preocupado
 Ser bom conselheiro
 Ser autoritário
 Ser compreensivo
 Ser bom ouvinte
 Ser amigo
 Outra: _____
17. **Assinale com um (x) as opções que seguem as suas orientações pedagógicas.**
Marcar tudo o que for aplicável.
- Há só uma resposta, baseada na imitação e na repetição
 O professor é autoritário e tem a obediência como um pré-requisito
 Relação professor-aluno é extremamente formal, sem diálogo
 Relação professor-aluno é formal, mas há diálogo sobre algumas questões
 Relação professor-aluno é informal
 Outra: _____

18. **Apresente 3 aspectos que poderiam melhorar o sistema educacional da escola onde lecciona.**

19. **O comportamento do professor**
 Em seguida, irá encontrar 17 afirmações. Para cada afirmação, responda de 0 a 2 (Nunca a Sempre, em que o 1 será uma resposta intermédia) com base na resposta que mais se aplica ao seu comportamento como professor.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem opinião	0	1	2
As técnicas de ensino devem fazer com que o aluno goste da matéria que está a ser leccionada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O diálogo entre o professor e o aluno facilita o processo de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aulas dinâmicas e contextualizadas são mais eficazes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Num ambiente de sala de aula, o respeito mútuo facilita o processo ensino-aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor deve observar e compreender as necessidades do seu aluno antes de escolher as estratégias a usar nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sucesso e insucesso no processo de aprendizagem são da responsabilidade exclusiva do professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um professor que goste de dar aulas pode obter melhores resultados na relação ensino-aprendizagem com os seus alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dou oportunidades para os alunos expressarem as suas opiniões nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou um professor exigente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou um professor com uma atitude autoritária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou um professor impaciente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falo com entusiasmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como professor, preocupo-me com a aprendizagem dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como professor, mostro preocupação para com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como professor procuro saber sobre os interesses e necessidades dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro motivar e cativar constantemente os meus alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Perguntas do questionário a alunos

Bioeducação - em busca de um novo paradigma educacional

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa, como parte do Relatório de Estágio do Ensino Especializado, com o objetivo de levantar dados referentes às práticas e métodos de ensino utilizadas pelos professores do Ensino Artístico Especializado de Música.

Assim, solicitamos a sua colaboração, sendo que os dados e as respectivas respostas são confidenciais e anónimas e serão usadas apenas para o fim a que se destinam. Agradecemos, desde já, o seu contributo e disponibilidade.

*Obrigatório

Questionário aos alunos

Dados pessoais

Responde ao questionário que se apresenta, ciente de que as tuas respostas são sempre confidenciais.

1.

Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

2.

Idade *

3.

Instrumento *

4.

Ano/Grau *

QUESTIONÁRIO ABERTO

Responde ao questionário que se apresenta, ciente de que as tuas respostas são sempre confidenciais.

5. **Descreve uma aula que contribua para aprenderes bem.**

6. **Indica 2 ou 3 métodos de trabalho diferentes e elege aquele que te ajuda a aprender melhor.**

7. **Apresenta algumas características que facilitem o relacionamento professor-aluno.**

8. **Pensa num professor que te tenha marcado positivamente. Escreve um pouco sobre ele.**

QUESTIONÁRIO RÁPIDO

Responde ao questionário que se apresenta, ciente de que as tuas respostas são sempre confidenciais.

9.

Eu aprendo melhor quando o professor:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Explica a matéria tantas vezes quanto o necessário
- Consegue cativar/motivar os alunos
- É exigente
- Mantém a autoridade e respeito na sala de aula
- Outra: _____

10.

As características principais de um bom professor são:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ser bom conselheiro
- Ser amigo
- Ser compreensivo
- Ser preocupado
- Ser bom ouvinte
- Ser autoritário
- Ser exigente
- Outra: _____

11.

Apresenta 3 aspectos que poderiam melhorar na tua aula. *

12.

Quando baixo o meu rendimento escolar, o professor:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Pede para aumentar o meu tempo de estudo
- Ajuda-me a ultrapassar as dificuldades
- Acompanha de mais de perto a minha vida escolar
- Contacta com mais frequência o encarregado de educação
- Incentiva-me a melhorar o desempenho
- Procura aumentar a minha auto-estima e perceber o porquê
- É severo
- Outra: _____

13. **Assinala com um (x) as opções que seguem as orientações do teu professor**

Marcar tudo o que for aplicável.

- Há só uma resposta, baseada na imitação e na repetição
- É autoritário e tem a obediência como um pré-requisito
- Relação professor-aluno é extremamente formal, sem diálogo
- Relação professor-aluno é formal, mas há diálogo sobre algumas questões
- Relação professor-aluno é informal
- Outra: _____

14. **O comportamento do teu professor**

Em seguida, irás encontrar 25 afirmações. Para cada afirmação, responde de 0 a 2 (Nunca a Sempre, em que o 1 será uma resposta intermédia) com base na resposta que mais se aplica ao teu professor.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem opinião	0	1	2
O professor é exigente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor tem uma atitude autoritária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor é amigável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor é impaciente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor tem sentido de humor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor fala com entusiasmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor confia em nós	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor simpatiza connosco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor mostra preocupação para com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor preocupa-se com a aprendizagem dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor percebe quando nós não compreendemos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor fica preocupado quando não o compreendemos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor está sempre disposto a colaborar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor tem um interesse especial pelos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor procura saber sobre os interesses e necessidades dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor é sensível (tem consideração) em relação aos problemas gerais extra-classe dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se tivermos algo a dizer, o professor ouve-nos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As aulas com o professor são agradáveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temos de estar calados nas aulas deste professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor ameaça castigar-nos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor deita-nos abaixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor acha que não conseguimos fazer as coisas bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor utiliza diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor prende a nossa atenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É alguém com quem podemos contar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo B

- Documentos para o pedido de autorização para gravação das aulas

3

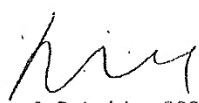
Exmo. Encarregado de Educação,

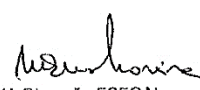
No decorrer do presente ano lectivo (2017/2018) será levado a cabo na Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, com relação protocolar com o Conservatório de Música de Cascais, o Estágio de Ensino Especializado de Violoncelo pelo professor Fernando Costa. Este estágio desenvolve-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa.

Tendo como objectivo elaborar um relatório de estágio e uma investigação inerente ao mesmo, gostaria de poder contar com a colaboração do seu educando na gravação vídeo de 3 aulas, bem como na realização de um inquérito e no respectivo tratamento de dados, sendo que todos os registos serão usados exclusivamente no âmbito do estudo acima referido.

Agradeço, desde já, o seu contributo e disponibilidade.



(Prof. Fernando Costa)


(A Direcção Pedagógica - OCCO)


(A Direcção ESFGA)

Eu, Franisco José de Castro e Costa, Ferrnando de Roche
Encarregado de Educação do aluno
Francisco José de Castro e Costa, Ferrnando de Roche autorizo/não autorizo (riscar o que
não interessa) a colaboração do meu educando no Estágio de Ensino Especializado,
realizado pelo professor Fernando Costa, integrado no mestrado em Ensino da Música
da ESML - IPL.

O/A Encarregado/a de Educação




Exmo. Encarregado de Educação,

No decorrer do presente ano lectivo (2017/2018) será levado a cabo na Escola Secundária Frei Gonçalo de Azêvedo, com relação protocolar com o Conservatório de Música de Cascais, o Estágio de Ensino Especializado de Violoncelo pelo professor Fernando Costa. Este estágio desenvolve-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa.

Tendo como objectivo elaborar um relatório de estágio e uma investigação inerente ao mesmo, gostaria de poder contar com a colaboração do seu educando na gravação vídeo de 3 aulas, bem como na realização de um inquérito e no respectivo tratamento de dados, sendo que todos os registos serão usados exclusivamente no âmbito do estudo acima referido.

Agradeço, desde já, o seu contributo e disponibilidade.

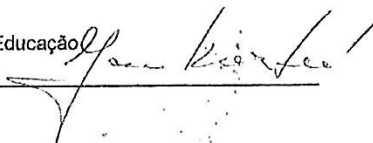

(Prof. Fernando Costa)


(A Direcção Pedagógica - OCCO)


(A Direcção ESFGA)

Eu, JANIA KORECKOVA
Encarregado de Educação do aluno
LEPICA ALVES, autorizo/não autorizo (riscar o que
não interessa) a colaboração do meu educando no Estágio de Ensino Especializado,
realizado pelo professor Fernando Costa, integrado no mestrado em Ensino da Música
da ESML - IPL.

O/A Encarregado/a de Educação




Exmo. Encarregado de Educação,

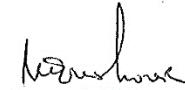
No decorrer do presente ano lectivo (2017/2018) será levado a cabo na Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, com relação protocolar com o Conservatório de Música de Cascais, o Estágio de Ensino Especializado de Violoncelo pelo professor Fernando Costa. Este estágio desenvolve-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa.

Tendo como objectivo elaborar um relatório de estágio e uma investigação inerente ao mesmo, gostaria de poder contar com a colaboração do seu educando na gravação vídeo de 3 aulas, bem como na realização de um inquérito e no respectivo tratamento de dados, sendo que todos os registos serão usados exclusivamente no âmbito do estudo acima referido.

Agradeço, desde já, o seu contributo e disponibilidade.

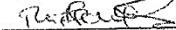

(Prof. Fernando Costa)


(A Direcção Pedagógica - OCCO)


(A Direcção ESFGA)

Eu, Luís Marcelino
Encarregado de Educação do/a aluno/s
Alexandra P.C. Rodrigues autorizo/não autorizo (riscar o que
não interessa) a colaboração do meu educando no Estágio de Ensino Especializado,
realizado pelo professor Fernando Costa, integrado no mestrado em Ensino da Música
da ESML - IPL.

O/A Encarregado/a de Educação



Anexo C - Anexos em formato digital

Anexo C1 - Planos anuais

Anexo C2 - Planos de aula