

O PROJETO ORQUESTRA GERAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Joana Silveira

Agrupamento de Escolas Luísa Todi, Setúbal
joanarbs@yahoo.com

Isabel Piscalho

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação
Isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Sónia Pereira

Instituto Leopoldo Guimarães
soniapereira.mail@gmail.com

Francisco Silva

Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação
francisco.silva@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

Este artigo debruça-se sobre a forma como a música de orquestra pode contribuir para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, tendo como objeto de investigação o projeto Orquestra Geração. O presente estudo, de natureza qualitativa, visa compreender, no contexto não formal de aprendizagem, de que modo um projeto de educação pela música - enquanto lugar de aquisição e valorização de competências- pode ser inclusivo. Pretendemos aferir, por um lado, como este projeto pode ser facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento e, por outro, se as práticas pedagógicas usadas na aprendizagem musical/experiência artística são inclusivas. Os dados foram recolhidos através de entrevistas à coordenadora pedagógica, aos dois coordenadores de orquestra, ao professor de instrumento, a dois dos alunos com NEE ao nível motor e aos respetivos encarregados de educação. Trata-se de uma amostra de conveniência, com intervenientes no processo educativo das orquestras onde tocam os alunos, que pertencem aos municípios da Amadora e Oeiras. Recorreu-se também a observações de aulas individuais de instrumento e momentos de estágio de orquestra. Os resultados obtidos sugerem que a experiência artística proporcionada aos alunos através da prática orquestral pode propiciar um ambiente favorável à aprendizagem, assim como facilitar a expressão de emoções e contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e cultural. A metodologia e as práticas pedagógicas revelaram-se inclusivas, derivando daí que a OG é uma ferramenta ao serviço do processo inclusivo e educativo.

Palavras-chave: Inclusão, Música, Necessidades Educativas Especiais

ABSTRACT

This paper is about the way orchestral music can contribute to the inclusion of special needs students and analyses the project Orquestra Geração. This qualitative study aims to understand how an educational project, using music within and informal context of learning, can help the inclusion and acquisition of new skills for special needs students. The paper will argue that, on the one hand, this project can help with learning and development, on the other hand the pedagogic practices used in musical and artistic learning are inclusive by nature. The data was collected within a series of interviews, with the pedagogical coordinator, two orchestra coordinators, an instrument teacher and two students with SEN at the motor level and their parents or legal guardians. This sample represents those who are involved in the educational process of the orchestras that have students from the municipalities of Amadora and Oeiras. There was also an observation of individual instrument classes and rehearsals with the orchestra. The results suggests that the artistic education experienced by the students through participating in the orchestra can provide a beneficial environment, facilitate emotional expression and contribute to the personal, social and cultural development of the students. The methodological and pedagogical practices were shown to be inclusive and therefore the OG is an important tool working for the educational and inclusive process.

Keywords: Inclusion, Music, Special Education Needs

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomo-nos refletir sobre a forma como a música pode ser um fator de inclusão para alunos com necessidades educativas especiais, tendo como objeto de investigação o projeto Orquestra Geração (OG).

Partimos de dois pressupostos a respeito da importância que a música pode ter em contexto não formal de aprendizagem: o primeiro é o do efetivo contributo da mesma para o desenvolvimento do ser humano numa dimensão holística e o segundo assenta na ideia de que a educação pela arte pode contribuir para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Importa-nos fundamentar ambos, encontrando, na literatura, teorias que os suportem para, de seguida, as confrontarmos com o nosso objeto de investigação a fim de o avaliarmos enquanto prática inclusiva.

É nosso objetivo perceber de que modo o referido projeto promove aprendizagens significativas que envolvem os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho (Perrennoud, 2000) e transformam a escola num local de vida (Duarte, 2004).

Não existe nenhum estudo até ao momento sobre a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no projeto OG. Dado que, deste projeto, fazem também parte alunos com necessidades educativas especiais, torna-se pertinente investigá-lo.

2. ORQUESTRA GERAÇÃO: UMA ORQUESTRA PARA TODOS

A Orquestra Geração é um projeto português de criação e desenvolvimento de orquestras escolares inspirado no programa educativo “El Sistema”, que surgiu em 1975, na Venezuela, com a finalidade de promover a inclusão de crianças e jovens desfavorecidos através da música clássica. Em 1993, o programa recebe o Prémio Internacional de Música da UNESCO, tornando-o doravante um projeto de referência internacional incontornável.

Em Portugal, o projeto é implementado em 2007, enquadrado no programa comunitário EQUAL, integrando alunos da Escola Básica Miguel Torga, na Amadora. A organização e a equipa pedagógica é da responsabilidade da Escola de Música do Conservatório Nacional. À semelhança do projeto venezuelano, centra-se numa perspetiva de inclusão social através da música, dirigindo-se a crianças e jovens que vivem em contextos desfavorecidos. Entre outros parceiros, este projeto conta com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e do Ministério da Educação e da Ciência. Este último criou em 2010 um grupo de trabalho para o alargamento do projeto a outras escolas do país.

Atualmente, estão envolvidos no projeto cerca de 800 crianças e jovens distribuídos por diversos núcleos, nas escolas da Área Metropolitana de Lisboa, Coimbra, Amarante e Murça. As respetivas populações têm, à semelhança do núcleo inicial da Amadora, tendencialmente as mesmas características socioeconómicas.

Este projeto tem o reconhecimento social e artístico de diversos agentes e instituições ligados à música, ao ensino e ainda ao incremento social. Pelo segundo ano consecutivo, foi considerado uma das melhores práticas sociais pela União Europeia de entre todos os Estados Membros.

Em relação ao conceito que subjaz ao projeto, para além da inclusão social através da música que já foi referido, a OG assenta no princípio de que a Educação pela Arte não se deve destinar apenas a um núcleo restrito de alunos, porque o desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação que deverá, portanto, ser acessível a todos os alunos.

Fazemos referência ao conceito de Educação pela Arte, entendido enquanto modelo metodológico educacional “não com o propósito de ensinar Arte, mas de a utilizar como meio de promover a Educação” (Sousa, 2003a, p.80), estando a arte ao serviço das crianças. Neste caso, a vertente da formação musical é a da experiência musical para todos, “que permite a todas as crianças o contacto com a música, independentemente de nem todas virem a ser músicos profissionais no futuro.” (Nery, 2010, p.5).

Dado o seu prestígio e reconhecimento, a OG apresenta os seus concertos em espaços de referência artística nacional, como a Fundação Calouste Gulbenkian, a Casa da Música, o Centro Cultural de Belém, o Teatro da Trindade, o Teatro São Luís, a Aula Magna da Universidade de Lisboa, etc.

O projeto OG é promotor do princípio da inclusão através do lema “Uma orquestra para todos”, o qual é materializado na possibilidade de integração na orquestra de todos os alunos e num modelo de ensino onde a iniciação ocorre em simultâneo com a prática de música de conjunto, permitindo o progresso das crianças não tanto do ponto de vista da qualidade musical, mas sobretudo ao nível da integração escolar (Nery, 2010).

Está alicerçado numa pedagogia distinta da dos Conservatórios e Escolas de Música no que concerne às suas finalidades e processos específicos:

“É um trabalho que começa por ir ao encontro da população no seu meio escolar, que envolve múltiplos intervenientes (escola, famílias, autarquias, empresas), que estabelece uma relação muito próxima com todos eles na consecução dos objetivos, que envolve o conjunto dos professores num trabalho coletivo em todas as fases do processo, particularmente com os alunos nos momentos de atuação, que fomenta nos estudantes a ajuda interpares, que junta diferentes comunidades nas várias etapas do trabalho, levando os alunos a partilharem as suas experiências musicais. Relativamente ao ensino vocacional, o modelo distingue-se deste por não estar sujeito a um programa curricular fixo nem à avaliação formal que lhe é inerente.” (Artiaga, Dinis & Nery, 2011, citado por Malheiros, André, Reis & Costa, 2012, p. 25)

3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO PELA ARTE E A ESCOLA INCLUSIVA

O princípio fundamental das Escolas Inclusivas preconizado pela Declaração de Salamanca (1994) sustenta que todas as crianças aprendam, sempre que possível, independentemente das

necessidades e singularidades que apresentam. Assim sendo, o conceito de escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos, proporcionando programas educativos estimulantes e adequados às capacidades e necessidades de cada um.

O conceito de inclusão está ligado a um novo paradigma educativo, a uma nova concepção de escola, em consonância com os direitos fundamentais: a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural e valores de cooperação e solidariedade. Combate-se as barreiras à aprendizagem e à participação e aposta-se na relação e no envolvimento do aluno na vida escolar, criando uma multiplicidade de interações. Para tal, é preciso que a intervenção pedagógica seja adequada à diferença. Desta forma, a educação inclusiva constitui-se como um desafio e um valor na esfera da educação. (Rodrigues, 2003).

Para que a escola inclusiva obtenha bons resultados é preciso gerar condições nas escolas, que ofereçam respostas adequadas às necessidades e singularidades de todos os alunos. Para tal, é importante que a escola inclusiva trabalhe em equipa, pois todos os órgãos da escola e todos os agentes educativos são responsáveis pela integração e aprendizagem dos alunos. (Correia, 2003). É necessário um compromisso de todos os agentes educativos para a reforma da educação inclusiva. (Silva, 2011).

As convenções e declarações da UNESCO sobre Educação Artística têm como objetivo assegurar a todos o direito à educação e a criação de oportunidades que lhes garantam um desenvolvimento completo, harmonioso e facilitador da participação na vida cultural.

No “Roteiro para a Educação Artística”, da UNESCO, investigadores e profissionais salientaram o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no séc. XXI. Foi enfatizado o papel essencial das artes na melhoria da qualidade da educação e assinaladas estratégias necessárias para a introdução da Educação Artística no contexto de aprendizagem, tendo-se concluído que: “As sociedades do século XXI necessitam cada vez mais de um número maior de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades.” (UNESCO, 2006, p. 7).

No contexto atual, é importante e urgente implementar projetos de educação pela arte dirigidos à população menos favorecida e mais desprotegida da sociedade. A promoção de uma Educação Artística para todos, em que as artes deverão ser integradas no currículo, na medida em que são elementos imprescindíveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, permitindo a articulação entre a imaginação, a razão e a emoção, criam novas perspetivas para a vida das pessoas e da própria sociedade (UNESCO, 2006). Face ao exposto, podemos afirmar que a educação pela arte enquanto prática educativa pode ser uma mais-valia para a escola inclusiva.

Desta forma, a OG, no contexto da educação não formal, apresenta-se como uma possibilidade de estratégia de educação inclusiva, onde as crianças:

“(…) inicialmente com problemas de socialização demonstram grande alegria, entusiasmo e prazer a tocar na orquestra. A subida ao palco é sentida por estas crianças como uma valorização, que reforça a sua autoestima e as faz sentir parte de um projeto comum.” (Nery, 2010, p.5)

Este projeto, ao funcionar em conjunto com a escola, visa estimular competências através da prática artística, passíveis de se traduzirem no desempenho escolar e favorecerem a inclusão. Com efeito, as competências escolares são determinantes para evitar o abandono escolar e, conseqüentemente, a exclusão social. (Carneiro, 1997, citado por Malheiros et al., 2012). Daí que seja importante esta abertura a projetos parceiros para a concretização dos objetivos da escola inclusiva. Efetivamente, as competências escolares travam as barreiras sociais impostas pelo meio familiar e o seu capital social e cultural. (Bourdieu, 1984, citado por Malheiros et al., 2012).

3.1 A Música: Uma Manifestação Artística e Estética ao Serviço da Educação

Faz parte da condição humana a vivência de uma dimensão estética. O gosto pela música:

“(…) é natural nas crianças. Elas gostam de cantar e de ouvir música, como gostam de ouvir o ruído da água que corre da nascente ou o canto de uma ave. A música é uma linguagem universal, completa porque é puramente intuitiva, e talvez o modo de expressão, por excelência da espontaneidade.” (Gloton, 1978, citado por Gonçalves, 2010, p.29).

A música é uma forma de manifestação artística e a prática musical enriquece a vida humana. No entanto, é necessário no ensino da música aliar à dimensão formativa uma dimensão estética. Isto acontece, por exemplo, quando as canções e as peças musicais são selecionadas de acordo com as crianças.

“A Educação Musical baseada exclusivamente na aprendizagem da nomenclatura ou a definição dos musicais resultará tão teórica e carente de sentido como ensinar gramática a uma criança que ainda não aprendeu a falar.” (Moreno, 1993, citado por Gonçalves, p.32).

A música é constituída por três elementos fundamentais: o ritmo, a melodia e a harmonia que, por sua vez, estão ligados a elementos fisiológicos, afetivos e mentais do ser humano. Para Willems “Educar uma criança musicalmente significa transmitir-lhe a linguagem musical de forma viva, escutando a música e produzindo-a.” (Willems, 1993, citado por Gonçalves, 2010, p.32).

No segundo congresso da UNESCO sobre Pedagogia Musical (1958, citado por Gonçalves, 2010), um reconhecido grupo de importantes músicos e pedagogos, como Dalcroze (1855-1950), Martenot (1898-1980), Orff (1895-1982) e Ward (1976), defendeu a valorização da Educação Musical na escola por três motivos: a prática musical cria uma série de laços afetivos e de cooperação, de importância fulcral para a integração do aluno; o canto é um veículo excelente para o desenvolvimento da capacidade linguística da criança; o desenvolvimento da capacidade rítmica a partir de sonoridades de qualidade fomenta o desenvolvimento fisiológico, a motricidade e a memória musical.

3.2 O Contributo da Música para uma Educação Holística

Já na antiguidade clássica a arte fazia parte da educação do homem. Embora tivessem apresentado posições diferenciadas sobre Arte, tanto Platão como Aristóteles defenderam que a música tinha como função moldar o carácter humano (Sousa, 2003a). Platão atribuiu à Arte uma dimensão espiritual e Aristóteles uma dimensão psicológica. A conceção aristotélica é recuperada sobretudo com Vygotsky, que concebe “as obras de arte como estímulos desencadeadores de alterações afetivo-emocionais-sentimentais sucedidas no interior da «psiqué» (alma) da pessoa que as contempla ou que as cria (Vygotsky, 1970, citado por Sousa, 2003a, p.20). De facto, a música tem o poder de exaltar os sentimentos mais profundos do ser humano.

Para além da dimensão da fruição e do prazer que a música pode proporcionar, ela pode também ser um veículo para estimular capacidades, favorecendo assim o crescimento integral das crianças. De acordo com Duarte (2007, citado por Gonçalves, 2010, p.22) “(…) a arte é considerada como uma área do conhecimento insubstituível numa educação holística. Através da arte o homem poderá evoluir na sua plenitude, ascendendo, deste modo, a uma vida de felicidade.” Com efeito:

“A música tem um papel importantíssimo no crescimento integral das crianças, não só pelo prazer que a experiência musical pode proporcionar, mas também pelo potencial para estimular capacidades que ultrapassam essa dimensão da fruição.” (Nery, 2010, p. 4).

É importante o ensino da música em idades precoces porque “facilita a aprendizagem de estruturas da linguagem mais complexas, o desenvolvimento de um raciocínio matemático mais fluente e, ainda a sensibilização a outras formas de expressão artística e cultural” (Nery, 2010, p.4). A música desenvolve competências nas crianças como o aprender a pensar, a identificar problemas e fomenta a criatividade: a capacidade para inventar soluções novas e originais para a resolução de problemas. Na verdade, “Os desafios do mercado de trabalho e de uma forma mais ampla, da cidadania, implicam o desenvolvimento da criatividade, que é estimulado pela vivência musical” (Nery, 2010, p.4). Também a dimensão de partilha e de responsabilidade comum estão associadas

ao exercício da cidadania. “ (...) a aprendizagem da Música tem uma dimensão de partilha que é essencial” (Nery, 2010, p. 4), e permite uma interação grupal, “pois quando se faz música em conjunto dependemos uns dos outros, o que cria um sentimento de responsabilidade coletiva” (Nery, 2010, p.4), significativa na construção da consciência para a cidadania.

A escola deve ser um espaço de oportunidades para aprendizagens significativas e criadoras de interação. Aludindo ao conceito de zona proximal de desenvolvimento de Vygotsky (1987, citado por Silva, 2011), a interação é potenciadora da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento. As interações entre pares conduz, por exemplo, a mudanças de comportamento, tal como é referido por Bandura (1969, citado por Silva, 2011), através do seu conceito de aprendizagem por modelagem. Também as expectativas que os professores têm em relação aos alunos são determinantes para o seu desenvolvimento. (Ainscow, 1997, citado por Silva, 2011).

Também Sousa (2003a) apresenta como principal objetivo da Educação pela Arte a expressão dos afetos da criança e a sua relação com o seu desenvolvimento pessoal. No que diz respeito à educação pela música, este autor refere que o objetivo desta é a criança, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade.

Esta perspetiva fundamenta-se em duas posições: a) “o objetivo é a pessoa, o desenvolvimento da sua personalidade, e não a matéria, o saber ensinar” e b) “as metas não são as ‘disciplinas’ mas as capacidades a desenvolver.” (Rogers, 1961, citado por Sousa, 2003a, p.230), estando a educação ao serviço da pessoa.

Posto isto, podemos concluir que a música é uma atividade criativa e integradora que fomenta capacidades pessoais, sociais e culturais, as quais são decisivas na formação integral do indivíduo, visando uma participação ativa nos vários aspetos da existência humana (UNESCO, 2006).

3.3 A Influência da Música no Desenvolvimento Global dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Segundo a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995 citado por Sousa, 2003b), a inteligência musical traduz-se na habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical. A música tem a capacidade de influenciar o homem física e mentalmente, podendo contribuir para a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão social. Alunos com dificuldades na área da matemática podem, por exemplo, desenvolver capacidades matemáticas ao mesmo tempo que aprendem música. Quando se aprende um instrumento ou se utiliza a voz, promove-se o desenvolvimento de competências nesta área: a própria disposição e intensidade de sons obedece a uma escala matemática. A música desenvolve ainda a capacidade de concentração e de memorização.

A atividade musical pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo das crianças. (Weigel, 1988, citado por Chiarelli & Barreto, 2004). Os benefícios da música podem ajudar a filosofia da escola inclusiva. Além das competências individuais para a aprendizagem em geral e o desenvolvimento cognitivo e criativo, as atividades musicais estimulam as crianças nas competências de relacionamento com os outros. A inclusão de crianças com NEE que apresentem dificuldades no controle de movimentos específicos pode ser conseguida através de atividades de musicalização, onde a música se faz acompanhar do movimento. Para além disto, faz com que as crianças se sintam mais à vontade, possibilitando o desenvolvimento de capacidades relacionais estimuladas pelo trabalho em grupo.

“Uma atividade de trabalho em equipa valoriza a expressão de todos e desenvolve a autoestima do próprio grupo. A música alivia a tensão e facilita a comunicação. Além de contribuir para tornar o ambiente escolar mais recetivo, também pode dinamizar a aprendizagem de outras disciplinas. Assim, a aprendizagem da música além de favorecer o desenvolvimento afetivo pode refletir-se também no desempenho escolar”.(Brécia, 2003, citado por Chiarelli & Barreto, 2004).

Tentaremos, assim, com o nosso trabalho, responder às seguintes questões: (a) qual a importância que assume a participação na OG para os alunos com NEE e de que modo a mesma se repercute na autoestima, autoconfiança e criação de novas amizades; (b) de que modo a música e a prática de orquestra influenciam a relação dos alunos com a escola e os resultados escolares; (c) de que modo a filosofia e a pedagogia do ensino da música através da prática orquestral da OG fomenta o desenvolvimento integral dos alunos (d) são as práticas pedagógicas, usadas pela OG, inclusivas?

A abordagem desta temática torna-se pertinente uma vez que, na área da educação, a existência de projetos de tão grande qualidade que juntam a música à filosofia da escola inclusiva é escassa e a inclusão de alunos com NEE em projetos escolares, em geral, também não é frequente. O conhecimento acerca dos benefícios que podem produzir no desenvolvimento das competências dos alunos é importante e algo que urge estudar. Logo, quanto maior for o conhecimento acerca dos benefícios sentidos, mais fácil será a abertura ao acolhimento, à participação e à implementação de projetos semelhantes, ainda que a outra escala, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos.

4. METODOLOGIA

A presente investigação visa contribuir para a construção de conhecimento sobre o modo como a OG, em contexto de aprendizagem não formal, se pode constituir como uma estratégia inclusiva. Pretendeu-se, desta forma, aferir a opinião dos participantes neste estudo sobre a prática orquestral como fator de inclusão.

Do ponto de vista metodológico, desenvolveu-se uma estratégia de investigação qualitativa, baseada na análise de conteúdo do estudo de caso, que se concretizou a partir de entrevistas semiestruturadas à coordenadora pedagógica da OG, a dois coordenadores de orquestra, ao professor de instrumento, a dois alunos com NEE e respetivos encarregados de educação, visando a recolha de informação relativa às especificidades desde modelo de ensino. Para além disso, foi recolhida informação a partir da observação de aulas individuais de instrumento e momentos de estágio de orquestra. Esta escolha teve por base a necessidade de inquirir todos os envolvidos no processo educativo dos alunos com NEE.

Tendo em conta os objetivos e as características do nosso estudo, selecionámos como instrumento a entrevista semiestruturada, pois permite uma maior interação entre o entrevistador e o entrevistado, sendo uma forma de obter informações privadas. Flick (2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010) refere que a entrevista semiestruturada permite que os entrevistados expressem mais abertamente as suas opiniões do que a entrevista estruturada ou questionário.

Para a análise dos dados, as informações obtidas foram submetidas a análise de conteúdo de forma a obter unidades de significado (Bardin, 1977). A partir destas e da compreensão da realidade observada, foi feita a análise e a comparação com os fundamentos teóricos. Tendo em conta o tipo de amostra, os resultados não poderão ser generalizados, no entanto, poderão ser um contributo para a compreensão da temática abordada.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que respeita à importância da participação dos alunos com NEE na OG, a coordenadora pedagógica, os coordenadores de orquestra e o professor de instrumento consideram fundamental que eles a integrem por três razões: a) o projeto é inclusivo, na medida em que “é um projeto inclusivo de todos os alunos”, pois “as questões da educação especial nós tentamos integrar (...) não as tornando diferentes mas, integrando tal e qual como todos os outros alunos com outro tipo de dificuldades.” (E4); b) contribui para a integração dos alunos num grupo da escola (E4); c) e “para a sua valorização pessoal, com ganhos de autoestima e de autoconfiança” (E4), o que está

em conformidade com o estudo de Malheiros e colaboradores (2012). No entanto, salientam que o projeto não foi concebido para as especificidades deste tipo de alunos, havendo necessidades educativas especiais que se enquadram no projeto no sentido em que não são limitativas, mas para outras, de carácter mais profundo, não dispõem das ferramentas necessárias para conseguir que a inclusão destes alunos seja plena:

“E2- Depende, não sendo um projeto virado para as NEE pode ser por vezes prejudicial caso não haja as ferramentas suficientes para integrar esses alunos. Nós já tivemos casos de alunos com NEE cujo efeito da orquestra não foi tão benéfico, porque não conseguiam tirar o rendimento do instrumento que deveriam tirar, isso causava-lhes frustração. E ainda por cima é uma prática de conjunto, portanto, têm sempre a comparação com os colegas e, portanto, só é benéfico se de facto tiver uma integração plena porque se não tiver, então, há outras atividades que serão mais apropriadas do que a OG, depende das necessidades especiais, que não se podem incluir todas no mesmo pacote.”

Relativamente aos alunos do nosso estudo de caso, que têm limitações físicas, todos são unânimes em afirmar que a sua participação na OG produziu resultados positivos: “nós (...) fazemo-los sentir que esses problemas - vamos dizer assim- não são problemas na OG, eles conseguem fazer o mesmo que os outros” (E4), influenciando a sua autoestima “claro que lhes sobe muito a autoestima, sentem-se pessoas úteis.” (E1) e autoconfiança “...eles sentem-se importantes, sentem que têm um papel importante no grupo, porque todos eles têm papéis diferentes no grupo...sem eles a orquestra não funciona...” (E1). Também foi mencionado que o facto de conseguirem superar dificuldades na orquestra, reforça a sua confiança para a superação de outras dificuldades:

“E3- São alunos que se tornam mais seguros, que começam a ver que a limitação física não os trava numa atividade que à partida não era expectável que estivessem a fazer. A autoconfiança também para superar dificuldades eu também acho que aumenta.”

Ultrapassada a barreira da escolha do instrumento, uma vez que não podem tocar qualquer um porque não têm um braço, e após a adaptação do mesmo à sua condição física, a aprendizagem decorreu como com qualquer dos outros alunos. Sem diferenciação, de acordo com as suas capacidades e limitações, como referem os testemunhos:

“E1- Sim... ultrapassados os problemas físicos para tocar o instrumento eles são iguais aos outros e são mesmo (...) Portanto, a questão de eles aprenderem com a mesma velocidade ou até mais rápido do que os outros realmente faz com que eles tenham confiança nas coisas que estão a fazer e que podem fazer mediante as suas condições, mas podem fazer o que os outros fazem.”

“E2- (...) no momento em que estão no concerto em que há aplausos, em que há um público que os vai ver, que os aprecia, que se desloca para aquele evento claro que isso traz alguma autoestima e depois possivelmente mais autoconfiança.”

“E3- Mas isso melhora a autoestima porque logo à partida foi a sensação de que afinal eu também posso estar num projeto musical, também posso tocar um instrumento, depois foi com o ir tocar faz o que os outros fazem, apresenta-se em concertos e é valorizada por isso. Portanto, não há ali qualquer constrangimento, ela está ao lado de colegas que não têm qualquer limitação física e ela está a fazer exatamente a mesma coisa e nota-se. Sobretudo no princípio, foi muito visível que ela ficava mesmo orgulhosa.”

“E3- (...) no princípio também houve uma certa surpresa para a própria aluna de que estava a fazer aquelas coisas.”

“E3- Ao princípio ela escondia muito o braço, hoje em dia eu vejo-a aqui na orquestra muito já com muito mais desinibição nesse aspeto.”

A perceção dos pais e dos alunos corroborara a perspetiva apresentada pelos restantes inquiridos. Os pais manifestam orgulho e uma imensa satisfação pela participação dos seus filhos na OG. Os alunos referiram que, quando estão a tocar, se sentem felizes, o que foi testemunhado por nós e é referido também na literatura (Nery, 2010; Malheiros et al., 2012). Os pais consideram a OG importante para a vida pessoal, escolar e social dos seus filhos, na medida em que participam numa

atividade em que mostram conseguir fazer o que os outros fazem, sendo, deste modo, um meio de inclusão e de aceitação por parte dos colegas

“E6- É importante em duas vertentes: uma de autoestima, porque é integrado num grupo; porque prova que consegue fazer o que os outros também conseguem, neste caso que poderia ser problemático, e principalmente porque é aceite e é muito bem-vindo. Há todas estas componentes em que a autoestima é puxada para cima porque é integrado, consegue alcançar objetivos e tem toda uma componente humana que o envolve que é muito importante.”

“E6- Muito, é um grande orgulho.”

“E6- Gosto muito. Primeiro, porque a ajudou a nível escolar, a nível pessoal também e acho que mesmo a nível social também a ajudou um pouquinho.”

“E5- (...) porque a ajuda a ser mais extrovertida e a ver que realmente ela consegue fazer tudo aquilo que as outras pessoas fazem, não é? E que para ela não haverá barreiras, mesmo que seja aos poucos, com alguma dificuldade ela acaba por conseguir fazer tudo o que as outras pessoas fazem.”

“E5- Sinto-me orgulhosa, muito orgulhosa mesmo.”

“E7- Felicidade.”

A participação dos alunos neste projeto potencia a criação de novas amizades que estão relacionadas com dois aspetos principais: a “cooperação, o modo como se trabalha em orquestra e o tempo passado em orquestra são dois fatores que ajudam a promoção de amizades”

“(E2) os alunos desenvolvem novas amizades devido ao próprio processo e funcionamento do trabalho de orquestra e ao tempo que passam nas aulas de naípe, orquestra, com outros núcleos de orquestra, nos estágios e concertos. A participação na OG favorece a interação entre os vários elementos das várias orquestras e a oportunidade de conhecerem outros locais e travarem conhecimento com outras crianças e jovens de outras comunidades e cidades, estabelecendo uma rede de contactos e laços de amizade e de solidariedade, o que é distinguido de forma positiva pelos participantes e está de acordo com o estudo de Malheiros et al. (2012)

“E3- Esperam estes encontros com uma expectativa grande, vão ver também os colegas e nós observamos que há uma rede que se estabelece e não vemos que haja segregação de qualquer tipo sobre estes alunos, eles são integrados como os outros.”

“E4- (...) eles ganham muitos amigos e colegas fortes por que nós também fomentamos a solidariedade entre eles, a ajuda entre eles.”

“E1- (...) o que nós tentamos interiorizar nos alunos é o trabalho do grupo e só havendo um bom relacionamento entre eles é que o grupo funciona faz com que eles criem laços de amizade muito mais fortes ... trabalham todos para o mesmo e os laços de amizade são mais fortes.”

O ensino da música e a prática de orquestra influenciam positivamente a relação dos alunos com a escola e, de certa maneira, com os resultados escolares ao desenvolverem capacidades como a concentração, a responsabilidade, a disciplina, a organização do trabalho, a autonomia e a memória auditiva. O desenvolvimento de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) pode ser decisivo para o seu sucesso escolar, embora seja difícil provar a relação entre uma coisa e outra. A participação na OG funciona como estímulo e reconhecimento/valorização do trabalho desenvolvido. Para além disso, favorece o reconhecimento do valor do trabalho para a superação de dificuldades, individuais e de grupo, e outros valores como o respeito mútuo e a solidariedade. Todas essas competências e valores são aprendidos, valorizados e constituem ganhos para as suas vidas dentro e fora da escola, o que é uma vantagem indicada com alguma frequência na literatura da área (UNESCO, 2006; Malheiros et al., 2012; Nery, 2010; Sousa, 2003a).

“E2- O próprio projeto está a amadurecer e portanto vai constituindo as suas estratégias para melhorar esse desempenho escolar e há questões que não são visíveis nas notas, por exemplo, que têm no final do período. Nós sabemos, por exemplo, que há alunos que desenvolvem uma série de capacidades de raciocínio, de atenção, de trabalho, de disciplina...que nem sempre se traduz logo na escola, ou seja, que demora o seu tempo até produzir esse resultado. Mas há

muitos, por outro lado, que sim, que têm melhorado muitíssimo porque essa tal autoconfiança, ou concentração, ou a disciplina são características que se traduzem no trabalho escolar.”

“E1- A prática de orquestra ajuda, ajuda especialmente porque a nível de concentração eles têm de estar bastante concentrados e eu acho que desenvolve muito a parte da concentração, da responsabilidade ... eles têm papéis diferentes que têm de cumprir na orquestra em termos de música isso também lhes traz responsabilidade, então, eles acabam por levar essa responsabilidade para a própria escola do que têm de fazer nas aulas.”

“E3- Temos, de uma maneira geral, uma apreciação das escolas em que estes alunos melhoram a sua concentração de facto, melhoram a atenção com que estão nas aulas e muitos deles melhoram a sua atitude. A atitude na relação com o professor, a atitude na relação com os outros. Em termos de disciplina a coisa melhora de facto. Em termos de resultados nós temos uma escola, que é a da Apelação, em que o diretor fez um levantamento durante 2 anos de dados comparativos de alunos que estavam na orquestra com alunos que não estavam na orquestra das mesmas turmas e o nível de rendimento e de notas era superior nos meninos que estavam na orquestra.”

“E3- (...) a orquestra vai ajudá-lo até em termos da organização do trabalho, eles vão ter que se disciplinar mais para conseguir as coisas (...)”

“E4- (...) são valores que eles até sem se aperceberem muito mas vão ganhando e vão levando e passando para a sua vida pessoal mesmo depois da escola (...)”

A imagem da escola para os alunos “melhora (...) sem dúvida nenhuma” e como a OG “é uma atividade que os valoriza dentro da própria escola”, “melhora a imagem dos alunos para a própria escola”. (E3) e “abre-lhes outras perspetivas de vida, eles próprios querem ir mais além, quando começam a perceber que há outros caminhos ... porque é sempre com aquele objetivo de que com o trabalho as coisas conseguem-se.” (E1) Frequentemente, os professores das disciplinas curriculares assistem, na própria escola, a concertos dos seus alunos na OG, descobrindo-lhes novas capacidades.

Em relação ao método e às práticas pedagógicas da OG, elas estão ligadas à filosofia do projeto da OG, que se baseia no ensino da música clássica através da prática orquestral a comunidades escolares com carências do ponto de vista social e cultural. Com efeito, “o El Sistema tem a ver com uma integração social, no fundo, é possibilitar a prática musical a crianças que à partida não estariam dentro de uma classe em que isso seria normal ou expectável.” (E3)

A metodologia adotada pela OG é um dos motores para o sucesso do projeto. A pedagogia tem como método de ensino o mimetismo, isto é, os alunos aprendem a tocar um instrumento tal como aprendem a falar, por imitação, funcionando desta forma como uma vantagem (Sousa, 2003^a; Moreno, 1993, citado por Gonçalves, 2010). Baseia-se também no funcionamento coletivo da orquestra, em que todos trabalham para o mesmo objetivo: a interpretação de uma peça musical. Valoriza-se o trabalho de grupo em detrimento do trabalho individual. “ (...) há aqui uma série de competências que se trabalham essencialmente nesta relação da prática de conjunto.” (E3) E o trabalho de orquestra exige de cada um empenho, disciplina e esforço individual, originando um espírito de união em função de um objetivo comum, estando de acordo com a literatura (Sousa, 2003b).

De salientar que os alunos têm um apoio mais individualizado por parte dos professores da OG, pois a aula de instrumento é individual e a aula de naípe é em pequenos grupos, o que facilita e é determinante para aprendizagem.

O método distingue-se do ensino formal do Conservatório e Escolas de Música devido a dois fatores:

“E2- (...) há dois fatores importantes que distinguem por exemplo do ensino do Conservatório. Um, é o peso extremo da prática coletiva por contraposição à prática individual, o peso da orquestra e não da aula individual. Aliás, nós, neste momento, há alunos que nem sequer têm aulas individuais, aprendem tudo em conjunto. E um segundo fator é a prática da imitação, ou seja, as prioridades do método de aprendizagem (...)”

Com o objetivo de motivar os alunos, as práticas pedagógicas centram-se na preparação dos alunos para apresentações públicas o mais cedo possível, com vista à obtenção de resultados num curto período de tempo. Assim, o método de ensino funciona de uma forma rápida e produtiva, permitindo aos alunos conseguirem progressos significativos na aprendizagem musical.

“E1- Em relação às práticas pedagógicas no início passa muito pela imitação, que também é a melhor forma de a gente os conseguir os cativar, porque é a forma de os motivar, porque é a forma de eles obterem resultados em curto espaço de tempo.”

“E2- (...) na OG o que se pretende é que os alunos comecem logo a tocar e que comecem logo a apresentar-se logo em concertos para os motivar. “

“E2- (...) também aprendemos a tocar antes de aprender a ler e portanto vão imitando os colegas, o professor ou treinando muito a capacidade de ouvir ou usando o canto para reprodução das notas para depois interiorizarem as notas e reproduzirem no instrumento, portanto, todos estes métodos para que possam tocar de imediato algumas peças simples e depois com uma evolução gradual, para depois se apresentarem em conjunto, e acho que esses são os dois elementos distintivos.”

Os alunos aprendem a partir de um repertório de peças musicais já experimentadas e adequadas à sua idade, evoluindo a partir daí para peças mais exigentes.

“E2- Há um repertório específico, um método, ou seja, há um conjunto de peças que já foram testadas no “El Sistema” que nós importamos e que são aplicadas aqui, ou seja, passa-se de uma peça para a outra evolutivamente num programa de um conjunto de peças que está definido para determinadas competências.”

Os alunos do nosso estudo de caso tocam bombardino (uma tuba, mas mais pequena). O professor de instrumento refere que a aprendizagem por imitação não é tão fácil com este instrumento, mas que, após algumas explicações, os alunos começam a tocar e a habituar-se a acompanhar o som dos outros colegas.

“E4- A questão da imitação aqui no início nos sopros não funciona tão bem por essas razões que eu estava de dizer eles não veem exatamente o que se está a passar, mas ouvem a questão aqui de ouvir é muito importante porque eles depois mesmo quando os professores não estão eles vão-se ajudando uns aos outros e depois já percebem como é que funciona e também são capazes de explicar uns aos outros, pronto e a metodologia do “El Sistema” tem por base esta questão da imitação e depois a questão da orquestra(...”

De salientar que, para além da prática orquestral em vez da aula individual e da aprendizagem baseada na imitação, a música é entendida como uma ferramenta/estratégia para a inclusão social.

E4- Ao contrário de outras escolas de música, vocacionais de música, na orquestra geração a música não é o objetivo é uma ferramenta. Obviamente que nós temos objetivos musicais nós queremos que os nossos alunos toquem bem que se apresentem em concerto que tenham tudo para valorizar a sua autoestima a confiança (...) o que estávamos a falar há bocado quando eles se apresentam em concerto e o concerto corre muito bem a autoestima deles cresce imenso, a confiança cresce imenso, no entanto, eu tenho a perfeita noção que a música é mesmo uma ferramenta precisamente por causa dos valores sociais que a orquestra geração tem e neste caso eu acho o objetivo principal é mesmo a questão social da integração, de que somos todos iguais, de quando estamos na orquestra independentemente do papel que estamos a desempenhar na orquestra aquele papel, aquele papel conta para o resultado final.

O instrumento fica sob responsabilidade do aluno, podendo levá-lo para casa para estudar, o que implica a sua responsabilização.

Também foi considerado importante que as expectativas do professor face à aprendizagem do aluno podem condicioná-la, pelo que devem ser colocadas num plano elevado e os alunos deverão ser sempre desafiados a ampliar os seus conhecimentos.

“E3- Eles podem sempre fazer mais do que aquilo do que nós julgamos que podem fazer. Portanto, é muito importante que os professores não limitem à partida, não tenham uma expectativa baixa relativamente aos alunos.”

“E3- Portanto, nesse sentido é desafiante e nós vemos alunos que conseguem, uma grande parte deles reage bem a desafios mais exigentes.”

A criatividade e a flexibilidade para encontrar soluções para as dificuldades ao nível da aprendizagem marcam também a postura do professor face à aprendizagem dos alunos. Por isso, o professor tem sempre de adaptar o que ensina ao ritmo de aprendizagem do aluno.

E2- (...) somos muitas vezes confrontados com questões de aprendizagem que ainda não sabemos resolver ou temos de resolver no momento ou temos de ser criativos para arranjar soluções, portanto, é nesse sentido que todo o tipo de aluno com mais ou menos dificuldades entra neste sistema de orquestra. E temos realmente um método que é muito de adaptação à evolução do aluno.

Ainda que existam níveis de orquestra, há situações em que alunos de níveis mais baixos trabalham com alunos de níveis superiores, até mesmo em concerto. O processo é, desta forma, inclusivo, adaptando-se a cada momento e a cada aluno.

“E2- Nós temos níveis de orquestra, mas nem todos os alunos passam ao nível de ensino seguinte, mas temos alunos que sabem um bocadinho do nível seguinte mas ainda não estão preparados para o integrar completamente fazem umas peças desse nível, outras peças do outro nível... Portanto, por exemplo, num concerto os que estariam num nível abaixo, mas são só quatro, ao passo que o nível acima tem 30, se calhar é mais interessante para eles participarem no grupo de 30.”

“E2- vamos tentar arranjar peças para que eles possam integrar o grupo maior em vez de ficarem sozinhos e nunca fazerem concertos, por exemplo. É outro método que arranjamos para que possa incluir todos os alunos que aqui estão, quer dizer, é muito do dia-a-dia e acho que essa é a principal realmente de ser inclusivo é adaptar-se a cada momento e a cada aluno.”

Em relação ao desenvolvimento pessoal do aluno, é referida a questão da curiosidade pelo saber e pelo querer aprender mais e o espírito crítico que daí advém, importantíssimo para melhorarem as suas capacidades argumentativas e para o exercício da cidadania (Nery, 2010; Unesco, 2006; Malheiros et al. 2012; Sousa, 2003a). Também a responsabilidade, o respeito pelo próximo e o saber musical são referidos.

“E4- (...) há uma coisa que para mim é muito importante que é a questão da curiosidade”, “eu quero saber outras coisas eu quero saber mais, eu quero aprender mais”, “mas discutir ideias sobretudo e não impor ideias (...)”

“E1- (...) Ao nível de desenvolvimento pessoal eu acho que os torna, torna-os pessoas mais responsáveis, pessoas que respeitam o próximo, que respeitam o colega: o fundamental passa por aí. E depois, torna-os pessoas com, com outro tipo de saber.”

A relação com a família fica mais próxima e o envolvimento dos pais no trabalho desenvolvido pelos filhos na OG é estimulado. Há a preocupação de incluir as famílias no processo, mostrando-lhes o potencial e o valor que o trabalho dos seus filhos tem para a escola, comunidade local e outras comunidades, onde apresentam concertos. A família passa a olhar para as suas crianças de outro modo, descobrindo nelas talentos insuspeitos, criando uma imagem positiva delas, o que vai aumentar necessariamente a autoestima da família.

Estas crianças também poderão funcionar como modelos a seguir para os irmãos ou outras crianças da família/comunidade, o que é corroborado por autores como Bandura. (1969, citado por Silva, 2011).

O sentimento experienciado pela criança de que é importante para a sua família criar expectativas de futuro, onde o sonho e os objetivos de vida, antes improváveis, se tornam, agora, possíveis e mais ambiciosos.

Outro aspeto mencionado diz respeito ao facto da OG ensinar música clássica e de orquestra e não música étnica associada às culturas de cada bairro, oferecendo-lhes uma oportunidade francamente diferente da que era expectável, o que é referido por Malheiros e colaboradores (2012).

“E2- E, portanto, fazer muitos concertos para as famílias, tentar fazer concertos na comunidade, mostrar o trabalho que os filhos vão desenvolvendo e o potencial que têm, que muitas vezes não é claro para toda a gente é fundamental. Por outro lado, isto é uma opinião muito pessoal, o facto de se fazer orquestra, música clássica, e não outro tipo de música como muitas vezes outros projetos têm, não quer dizer que não seja importante, mas não ser só isso, por exemplo, música étnica ou associada às etnias de cada bairro, fazer uma música clássica que normalmente não está associada a estes bairros este momento de contraste acho que é fundamental do ponto de vista social, no fundo mostrar que estas crianças não estão num gueto, são crianças. E portanto, podem ter as ferramentas que as outras crianças têm, não têm de estar associadas, a uma etnia, a um bairro, a uma classe social. E acho que isso é fundamental.”

“E3- Ao nível pessoal é eles encontrarem uma atividade para a qual não havia enquadramento dentro do contexto em que eles vivem, eles fazerem parte de uma orquestra. Isso vai-lhes permitir ter uma série de competências que a orquestra lhes traz.”

“E3- Eles têm de coordenar toda uma parte anímica, motora, de conjunto e sentem-se como um organismo, um grupo que funciona em conjunto com determinado objetivo. Portanto, essa ideia de que há um objetivo a cumprir e que com esforço se consegue cumprir esse objetivo.”

“E3- Portanto, a nível pessoal, do controle que eles têm, depois também é a música mexe muito com as emoções, é um espaço em que eles podem exprimir as suas emoções, podem gerir as suas próprias emoções internas, por isso ao nível pessoal é muito importante, portanto, eles encontram um campo que os ajuda a gerir as suas frustrações, os seus medos, as suas tristezas. Acho que quase toda a gente que faz música sente isso, que é um espaço de libertação espiritual e isso também lhes é proporcionado. Depois há alunos, o projeto não está formulado para isso, mas há alunos que encontram também aqui o seu projeto de vida.

No que diz respeito à avaliação das práticas pedagógicas e relativamente às dificuldades identificadas, é mencionado que as mesmas são inclusivas, mas em alguns casos não conseguem evitar a desistência por parte de alguns alunos com NEE, para os quais a equipa pedagógica não encontra forma de os incluir, pois, para isso, precisaria de um apoio em rede da própria escola, que não existe. Reportam-se essencialmente ao problema da falta de conhecimento especializado para trabalhar com algumas necessidades dos alunos funcionando, desta forma, como um entrave à sua adequada participação. Esta situação salienta a necessidade do trabalho de equipa em que a escola inclusiva deverá apostar, como é mencionado por alguns autores (Correia, 2003; Silva, 2011) No entanto, também foi referido que: “Não temos mais alunos com necessidades especiais a sair do que os outros que não têm necessidades especiais, nisso não há diferenciação.”(E3)

“E2- No meu caso, no caso que nós sabemos nós tivemos dois alunos que já não estão na orquestra. Um desses alunos tinha Síndrome de Asperger e a outra aluna nunca percebemos o que ela o que é que tinha.”

“E2- (...)de facto ele começou a sentir-se muito frustrado porque estava sempre no mesmo nível.”

“E2- (...) tentámos por todos os meios que ele estivesse bem, se sentisse bem mas realmente ele estava muito frustrado porque os colegas com que iniciou estavam muito mais à frente do que ele e obviamente isso cria frustração numa criança. Portanto, se calhar a prática coletiva de algo em que ele não consegue avançar tão depressa não é o melhor para a autoestima dele. Se calhar uma prática mais individual ou uma prática coletiva em que não haja este tipo de avanços é melhor. Em relação à outra aluna simplesmente era impossível dar uma aula para ela. Estamos a falar de um professor para 30, 40, 50 alunos, com instrumentos na mão, de várias idades, ao mesmo tempo, durante uma hora e meia. Não é possível o professor conseguir dar conta desses 50 alunos

mais dessa aluna que está, tem perturbações muitíssimas graves das quais nós não sabemos, sabemos muito pouco, a escola tem muito pouca informação a aluna devia ser acompanhada por um psicólogo ou pelo ensino especial na escola e não é. Ou seja, não é a orquestra que pode lidar com este tipo situação.”

Apesar de manifestado o insucesso no trabalho de orquestra em relação a alguns alunos com NEE, ainda assim salientaram que notaram alguns progressos nestes alunos ao nível relacional:

“E2- Produziu efeito ao nível social, começou a ser uma aluna mais aberta, a comunicar com os pais, que também era o problema que ela tinha. Mas, não passou daí, no sentido de resultados e nós também percebemos que sem apoio externo, psicológico e educativo nós não podemos fazer milagres.”

“E2- Não, é só frisar que este não é um projeto virado para as necessidades especiais, não pode ser e muito menos, se as próprias escolas não tem ferramentas para lidar com alunos com necessidades especiais muito menos os projetos-satélite que são muito específicos que a escola tem. Portanto, é impossível lidar com alunos com necessidades especiais se não for em rede, se não houver um psicólogo, um assistente, quer dizer, pessoas que tenham ferramentas para lidar com a criança. “

“E1- Insucesso, sinceramente não temos, assim, insucesso, não temos... Temos alunos que continuam a ter dificuldades de aprendizagem, o que é normal, mas, não desistiram nem da escola, nem da orquestra.”

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo considera que a OG adota uma prática pedagógica diferenciada, sustentada na cooperação que o trabalho orquestral exige, e que, por isso mesmo, inclui todos os alunos, facilitando a aprendizagem e respondendo às necessidades individuais e coletivas da orquestra.

Assim, a prática artística orquestral parece favorecer a inclusão de crianças e jovens com NEE. Pelo seu caráter lúdico é uma forma de expressão, que favorece o desenvolvimento integral, a interiorização de valores e o exercício da cidadania, abrindo espaço para outras aprendizagens.

A OG acolhe nas suas orquestras alunos com NEE a nível cognitivo e motor. Trabalha com todos os alunos de forma a pôr em evidência as suas competências e recursos pessoais, minimizando as suas vulnerabilidades. No entanto, há problemáticas específicas relativamente às quais assumem não ter resposta, por exemplo, quando o aluno não consegue aprender a tocar nenhum instrumento ou adaptar-se de forma adequada ao funcionamento da orquestra. Esta resposta poderia surgir se houvesse um trabalho de rede na própria escola, que se articulasse com a OG. Este é um desafio que se coloca às escolas onde a OG está presente.

Se atendermos aos diferentes aspetos do desenvolvimento humano (físico, mental, social e emocional), a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educativo. Assim, é necessário sensibilizar os agentes educativos em relação às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Tendo como finalidade a obtenção de resultados mais válidos, consideramos haver necessidade de se efetuar um estudo mais aprofundado sobre o tema, sustentado numa base empírica mais ampla, que se debruce também sobre a formação de professores e o grau de sensibilização de todos os agentes educativos, de modo a que a articulação das escolas e da OG passe a ser mais eficiente, com respostas adequadas a todos os alunos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Correia, L.M. (2003). Educação Especial e inclusão_Quem disser que uma coisa não sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.
- Chiarelli, L. & Barreto, S. (2004). A Música como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser. Disponível em: <http://musicaeadoracao.com.br/25473/a-importancia-da-musicalizacao-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental/>
- Duarte, J. (2004). Pedagogia Diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o Pessimismo Pedagógico, uma Reflexão sobre duas Obras de Referência. Revista Lusófona de Educação, (4), 33-50.
- Goncalves, F. (2010). Os efeitos da Animação Artística. A Música como fator de inclusão dos alunos de necessidades educativas especiais. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4305/1/Os%20efeitos%20da%20Anima%C3%A7%C3%A3o%20Art%C3%ADstica-07Dez10.pdf>
- Leite, C. (2005). (org.).Mudanças curriculares em Portugal. Porto: Porto Editora.
- Malheiros, J., André, I., Reis, J. & Costa, V. (2012). Orquestra Geração-Estudo de Avaliação. Centro de Estudos Geográficos-IGOT. Universidade de Lisboa. Disponível em: http://www.gulbenkian.pt/images/mediaRep/institucional/FTP_files/pdfs/Relatorio_OG_2013/files/assets/downloads/publication.pdf
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O Estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: Revista de Educação, (2), pp.49-65. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Nery, R.V. (2010). Semear para colher através da Música. Boletim dos Professores (18), 4-5. Disponível em www.professorespt.com/docs/boletimdosprofessores18.pdf
- Perrenoud, P. (2000). 10 Novas Competências para Ensinar. São Paulo: Artmed.
- Rodrigues, D. (2003). Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? Curitiba: UFPR, Educar em Revista, (41), 41-60.
- Silva, M.O.E. (2011). Educação Inclusiva – Um Novo Paradigma de Escola. Revista Lusófona de Educação, (19), 119-134. Disponível em: revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/download/2845/2162
- Sousa, A. (2003a), Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas. (vol. 1). Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003b). Educação pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas. (vol 3). Horizontes Pedagógicos.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). Roteiro para a Educação Artística. Comissão Nacional da Unesco. Lisboa: UNESCO.
- UNESCO (2007). Roteiro para a Educação Artística. Comissão Nacional da Unesco.
- processo de construção do conhecimento. Lisboa: Sílabo