

## O RECURSO AO *BLOGUE*, COMO MEIO FACILITADOR À INVESTIGAÇÃO-AÇÃO, CENTRADO NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

*The blog as a means of facilitating action-research focused on artistic education.*

VEIGA, Paulo<sup>1</sup>; LAMAS, Estela<sup>2</sup>

---

### Resumo

Perspectivar a Educação Digital e as suas potencialidades no processo ensino-aprendizagem (LAMAS & LAMAS, 2011) é um dos actuais desafios da educação na procura do sucesso de todos e de cada um (SANCHES, 2005). Como argumenta George Steiner, “No Musicology, no music criticism, can tell us much as the action of meaning wich is performance” (STEINER, 1989, p. 8). Torna-se fundamental experienciar novas vivências artísticas, contribuir para uma formação mais assertiva implementando níveis mais elevados de performance e reflectir o papel da educação e da formação constante – Long Life Learning –, no fundo, a competência de aprender a aprender (FAURE, 1973). O recurso às novas tecnologias transporta-nos ao trabalho em equipa – colaborativo e cooperativo –, de forma a alcançar novos sentidos nas multiplicidades assumidas no domínio pedagógico-didáctico, bem como a aprender uns com os outros, tirando partido dos contributos de cada um, resultado do confronto de perfis e conhecimentos variados (PESTANA *et al.*, 2011). Este processo convoca o(s) professor(es), induz de forma natural a metacognição – o saber ser, o saber estar e o saber fazer –, de forma a renovar e recriar o saber e a dar resposta aos desafios colocados pelo paradigma actual da educação.

---

<sup>1</sup> PAULO VEIGA –Bacharel e Licenciado em Música, para o Ensino Vocacional Especializado, pela Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto. Mestre em Música para o Ensino Vocacional e o Mestrado em Ensino da Música na Universidade de Aveiro. Director Pedagógico da Escola de Música da Póvoa de Varzim. Doutrando na Universidade de Santiago de Compostela, sob orientação da Professora Catedrática Estela Lamas. Email. [pjsveiga@hotmail.com](mailto:pjsveiga@hotmail.com).

<sup>2</sup> ESTELA LAMAS – Reitora honorária da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, dirigiu o Instituto Superior de Língua Portuguesa. Integrou, ao longo da sua carreira académica, o corpo docente da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, em Vila Real, da Universidade Fernando Pessoa, no Porto, da Universidade Católica do Porto, do Instituto Piaget, em Vila Nova de Gaia. Actualmente, colabora com a Universidade de Santiago de Compostela – Espanha, a nível de programas de doutoramento, orientando teses de doutoramento, desenvolvendo investigação, no âmbito das *Ciências da Educação* (Avaliação; Desenvolvimento Curricular Educação de Adultos; Formação Avançada de Professores; Gestão Escolar) e da *Didáctica das Língua e Literatura Maternas*. Integra a Comissão Instaladora da Universidade Metodista Unida de Moçambique, sendo responsável pela formação pedagógico-didactico do corpo docente. Email. [estela.lamas@me.com](mailto:estela.lamas@me.com).

## **Abstract**

Shaping the Digital Education and its potential in the teaching-learning process (LAMAS & LAMAS, 2011) is one of the current challenges felt in education in the pursuit of success by each and every one (SANCHES, 2005). As George Steiner argues, “No Musicology, no music criticism, can tell us much as the action of meaning which is performance” (STEINER, 1989, p. 8). To experience new artistic experiences is now fundamental, contributing to a more assertive training, implementing higher levels of performance and reflecting the role of education and constant training – Life Long Learning –learning to learn being the most important competence (FAURE, 1973 ). The use of new technologies brings us to teamwork – collaborative and cooperative – in order to give a new meaning to the multiplicities of the pedagogical-didactic domain as well as to learn from each other, taking advantage of the contributions of the results derives from the confrontation of profiles and diversified knowledge (PESTANA *et al.*, 2011). This process challenges teachers, including naturally to metacognition – learning to be, learning to live together, learning to do– in order to renew and recreate learning to know and meet the challenges of the nowadays paradigm of education.

**Palavras-chave:** educação digital; blogue; ensino-aprendizagem.

**Keywords:** digital education; blog; teaching and learning.

**Data de submissão:** Dezembro de 2013 | **Data de publicação:** Março de 2014.

## INTRODUÇÃO

O século XXI apresenta-se-nos como uma época de mudança, com a evolução das novas tecnologias, o acesso à informação e a procura incessante de conhecimento. Trata-se, pois, de um período de instabilidade política e económica que afecta a sociedade em termos culturais, sociais e educacionais. Neste contexto, o repto da educação e da formação constante – *Long Life Learning* – ergue-se, mais especificamente o da promoção do desenvolvimento da competência de *aprender a aprender* (FAURE, 1973) tendo em vista a construção da autonomia. Nesta perspectiva, a educação encontra-se numa posição que urge dar resposta(s) às carências, mudanças, prioridades e projectos que vão surgindo na sociedade. A educação assume a necessidade de integrar a própria mudança, lançando as bases e construindo de uma forma crítica e responsável as transformações sociais e culturais que constituem essa mesma mudança.

“Hoje, educar não é preparar as novas gerações para a estabilidade, mas para a mudança (...). Educar para a mudança não é pôr a educação a reboque da mudança, numa atitude de demissão intelectual e moral que seria sempre inaceitável, numa rendição perante o facto da mudança imprópria da dignidade racional do homem. Educar para a mudança é preparar as novas gerações para controlar e gerir a mudança, investigando científica e tecnologicamente, estimulando e desenvolvendo o pensamento rigoroso, crítico e criativo, flexibilizando as mentes, promovendo o pensamento dinâmico, incrementando a capacidade de pensamento-acção a alta velocidade social” (COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, 1988, p. 25).

Torna-se cada vez mais pertinente reflectir sobre quais princípios assenta a educação. Nesta senda, as escolas do ensino artístico especializado, não se devem limitar a ser meros centros de formação de profissionais com características definidas em termos estilísticos, técnicos, de repertório, aptos a um papel de reprodutor de simbologias e estruturas previamente definidas pelo mercado cultural e, por sua vez, pela sociedade. Tal acontecendo, educar-se-á, sim, para a dependência de modelos rígidos impostos contra a liberdade de criação e escolha.

Carneiro (2007) induz-nos à necessidade de recuperação dos princípios da *Paideia* grega, enquanto processo de Educação na sua forma natural, verdadeira e humana, ligada a um ideal de formação que procura desenvolver o homem à razão de todas as suas potencialidades, dando relevo ao trabalho em sociedade onde todos “están llamados a participar en la edificación (...) y en la construcción de una sociedad educativa (CARNEIRO, 2007, pp. 3-4).

## 1. O ENSINO ARTÍSTICO

Os docentes do ensino artístico especializado têm vindo a ser confrontados com mudanças legislativas e de organização escolar, que conduzem à procura de novas práticas artísticas e pedagógicas bem como à transformação do domínio científico contemplado. Consideramos que a actividade docente necessita apostar numa formação dinâmica assente na teoria, numa “organização da profissão (...) centrada nas práticas e na análise das práticas” (NÓVOA, 2007, pp. 13-14), dando espaço ao que é desenvolvido através da experiência, “funcionando como um sistema que se complementa e, simultaneamente, é gerador de novo conhecimento” (RIBEIRO & MARTINS, 2009, p. 1).

Ao assumirmos que a pedagogia musical do início do século XX se caracteriza pelo empirismo, pelo conhecimento decorrente da prática e por tradições de ensino passadas de geração em geração e que, por norma, assenta em livros didáticos e em selecções de repertório, reconhecemos que perpetua orientações de ensino individualizado, seguidas por escolas específicas. Em consequência, os responsáveis pelo ensino artístico começam a questionar a forma de ensinar, envolvendo-se na investigação focando não apenas o *como se ensina*, mas também o *como se aprende*, como atesta McNiff e Whitehead (2006, p. 13) “people can give meaning to their lives, because they stop talking about action research and start talking about themselves as action researchers”.

Esta complexidade reporta-nos à afirmação de Mário Vieira de Carvalho, no prefácio ao livro intitulado *A Invenção dos Sons* da autoria de Sérgio Azevedo: “O campo musical é um campo particularmente heterogéneo de intersecção, confrontação e diferenciação de sistemas sociocomunicativos, ideologias e técnicas” (AZEVEDO, 1998, p. 17). Através da concepção presente neste título, o autor demonstra a pluralidade de factores que se interrelacionam na área musical, na qual vários aspectos se cruzam e se complementam na construção de saberes. Concluimos que o entendimento de um caso se obtém por meio da confluência entre diversas áreas do saber que interagem entre si num objectivo comum.

Nesta senda, propomo-nos, como docente do ensino artístico especializado, investigar a aprendizagem conduzida pelo intérprete/docente, no âmbito das novas vias de performance e indagar as definições da sua prática enquanto procedimento da própria investigação, postura esta, que nos leva a conhecer percursos históricos e a desbravar novos caminhos, em que a divulgação e a troca de experiências se têm apresentado como

fundamental para a asseveração de um campo de estudos renovado, desafiador e com aplicação prática imediata, de forma a almejar benefícios, para toda a comunidade escolar. Suportados por estes argumentos, defendemos que o docente tem de questionar a sua profissionalidade. “A preocupação do educador deve ser formar homens antes de formar artistas. O escopo da educação tem de ser a formação do homem completo, do homem integral” (PERDIGÃO, 1981, p. 285). Não se torna suficiente exigir do professor apenas o domínio científico dos conhecimentos e alguma criatividade para os transmitir; impõe-se, sim, uma reflexão sobre a eficácia dos modelos pedagógico-didáticos dominantes, de forma a melhorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem e uma valorização da autonomia e do poder de decisão na escolha de estratégias e de actividades de aprendizagem diferenciadas, de maneira a potenciar a autonomia do aluno bem como o seu espírito crítico, a sua inovação e criatividade.

Nóvoa (2007) remete-nos à investigação quando afirma que a pedagogia moderna necessita sofrer uma reestruturação no seio da sociedade actual, procurando desprender o professor da centralização na escola, nos alunos e nos conhecimentos, conectando-o à aprendizagem, na sua essência. O mesmo autor defende que “a pedagogia precisa respirar. Os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes das que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna” (NÓVOA, 2007, p. 7), procurando desta forma um rejuvenescimento de escola cada vez mais centrada na aprendizagem, com o intuito de atingir o sucesso, alcançando um patamar comum de conhecimentos.

Neste contexto, reflectimos sobre os valores que se desenvolvem na constituição e organização de comunidades de prática e redes de aprendizagem, de modo a suscitar o interesse de todos os intervenientes, para uma nova realidade educacional assim como alertar para o desafio com que, hoje em dia, nos deparamos no mundo da educação: referimo-nos ao contributo das Tecnologias Educativas. Temos, pois, por tarefa a exploração de um verdadeiro universo de possibilidades e é, neste sentido, pelo trabalho em equipa – colaborativo e cooperativo –, através do qual estamos a rentabilizar a construção de recursos pedagógico-didáticos, bem como a aprender uns com os outros, tirando partido dos diferentes contributos trazidos por cada um, o que potencia, pelo confronto de perfis, conhecimentos variados.

Fundamentado em Moreira (2001), Sanches (2005) enfatiza a implementação do processo de investigação-acção (LEWIN, 1944) como metodologia recorrente na *praxis*

educativa como procura de soluções para um determinado problema, o qual se converte assim em objecto de estudo. Assim sendo, a espiral de actuação permite que

“(…) os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (SANCHES, 2005, p. 129).

Ao partir destes pressupostos, entendemos o recurso à investigação-acção, como meio de investigar sobre as práticas educativas atuais, e retirar conclusões na medida em que o tipo de investigação gerada promove

“(…) significados importantes e diferenciados nos processos de ensino/aprendizagem; trabalha dialogicamente com a prática rotineira do ensino e a teoria; é capaz de avaliar novas metodologias e situações pedagógicas microscópicas que por vezes não são valoradas nas pesquisas tradicionais.” (ALBINO & LIMA, 2009, p. 91).

De facto, a constante mudança do processo de ensino/aprendizagem “(…) é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa (...) a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar (...) numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um” (SANCHES, 2005, p. 128).

## 2. COMUNIDADES DE PRÁTICA

Retomamos Albino e Lima (2009), quando afirmam que a investigação-acção contraria os ideais da pesquisa científica tradicional, através da sua capacidade de auto-transformação que permite atingir uma fase de auto-renovação do conhecimento (McNIFF & WHITEHEAD, 2006, p. 19). Desta forma deparamo-nos “(...) com realidades que exigem diferentes paradigmas de análise: a particularização, o relativismo, a subjectividade, a interpretação, a especificidade, a individualização” (ALBINO & LIMA, 2009, p. 92), o que nos permite antever uma aplicação eficiente e segura na área que nos propomos intervir.

Assente nestas premissas, os actores educativos – docente, pares, discentes – são interpelados à interacção para que se desenvolvam os planos idealizados num processo inicial (BOURSHEIDT, 2007). Esta reciprocidade só fará sentido na partilha mútua de conhecimento numa abordagem socio-construtivista que se centre na aprendizagem activa e colaborativa, promovendo a autonomia, a iniciativa e o pensamento crítico, pois “qualquer sociedade humana retira a sua coesão de um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos” (DELORS, *et al.*, 1996, p. 51).

Neste sentido, evocamos as vantagens que advêm da implementação de *Comunidades de Aprendizagem*, concebidas por Alexander Meiklejohn em 1927 (YALE, *sd.*, pp. 2-15), de forma a reflectir sobre o processo de ensino/aprendizagem, num ambiente favorável, em que alunos e professores possam usufruir da oportunidade de participar e colaborar activamente, de modo a que se desenvolva uma maior integração, compreensão e interdisciplinaridade em torno do estudo e da aprendizagem, “com vista à preparação e condução de experiências de desenvolvimento curricular e de modo a permitir capitalizar energias, proporcionar apoio acrescido, multiplicar perspectivas, enriquecer a reflexão” (RIBEIRO & MARTINS, 2009, p. 1).

O recurso às Comunidades de Aprendizagem, cuja interacção *online* leva ao fomento do *sentimento de comunidade* invocado por Carvalho e Gomes (2012, p. 121),

“tem recebido uma atenção crescente por parte de investigadores, académicos, políticos, professores, formadores e outros profissionais ligados ao mundo da educação e formação, embora os conceitos e as perspectivas nem sempre sejam objeto de uma análise e reflexão aprofundadas, além de se tratar de um tema em que, no nosso país, a investigação empírica ainda é escassa” (Flores & Ferreira, 2012, p. 7).

Contudo, com a sua aplicabilidade, que nos permite inferir as vantagens do trabalho em equipa e da co-docência, criamos expectativas em relação à construção de redes de prática que possibilitem a contribuição de contextos específicos e a interacção intelectual, requisitando um “empenhamento mútuo, empreendimento partilhado e reportório partilhado” (CARVALHO & GOMES, 2012, p. 121).

Assim, propomos dar origem a novas vivências artísticas, de modo a atingir níveis mais elevados de performance e promover a coesão e a motivação entre todos os intervenientes no processo, enquanto propósito comum à designação de experiências, de forma a que professores e alunos se envolvam na participação, partilha e construção de saberes (DIAS, 2002). Este método de colaboração é entendido como um processo entre os agentes participativos, de forma a trabalhar espontaneamente com objectivos comuns, potenciando as experiências e conhecimentos de cada parte, orientados para o desenvolvimento, apresentando-se como subterfúgio para ultrapassar as dificuldades com que a actividade profissional docente se depara, envolvendo comunicação e aprendizagem por parte de todos os intervenientes. Roldão (2007) potencializa esta ideia, quando nos transmite que este modo de procedimento se organiza “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (ROLDÃO, 2007, p. 27).

Kellogg (1999) conduz-nos à reflexão sobre as *Comunidades de Aprendizagem*, uma vez que estas se apresentam como uma solução prática às complexas questões educacionais da actualidade, na medida em que congregam alunos e professores na reflexão em torno do processo de ensino/aprendizagem, incentivam à instituição e integração em redes de apoio e permitem a criação de expectativas que conduzam à obtenção de metas com sucesso, desenvolvendo “um trabalho conjunto, (...) uma efectiva partilha de ideias e experiências, uma reflexão profunda sobre a prática e os conhecimentos necessários nesta, perseguindo um objectivo comum – a melhoria das práticas de sala de aula” (RIBEIRO & MARTINS, 2009, p. 1).

Em consequência, tornar-se-á necessária a criação de um canal favorável de comunicação, que coloque à disposição materiais pedagógicos que fundamentem a pesquisa em si, de forma a experienciar novas vivências artísticas e contribuir para uma formação mais assertiva e para a implementação de níveis mais elevados de performance, de modo a permitir

“(…) apoiar o trabalho colaborativo e constituir um factor de estímulo à participação na criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem nas escolas, [contribuindo] para a construção de comunidades que possibilitem determinar condições de desenvolvimento do trabalho dos docentes na implementação e manutenção de um ensino público de qualidade, capaz de formar cidadãos aptos a interagir num mundo cada vez mais globalizado em que as particularidades de cada um, em interacção com o outro, sejam propiciadoras da emergência de novas aprendizagens, novos conhecimentos, da experimentação de novas competências e sobretudo da fomentação de uma cultura de audácia do ser humano na construção de um mundo mais apto e sustentável à convivência humana” (PESTANA, NOGUEIRA, LAMAS, LAMAS, & RODRIGUES, 2011).

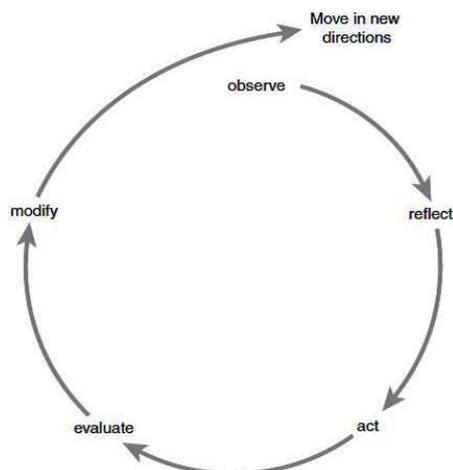
Boursheidt (2007) também defende a simultaneidade necessária entre a investigação propriamente dita e o processo de acção, do qual emerge a possibilidade de novos conhecimentos a pôr em prática. Este procedimento levará a uma reestruturação do processo educativo, uma vez que o trabalho científico em torno do ensino artístico especializado, não é, de facto, potenciado na prática, tornando-se um dos pilares em que assenta a investigação-acção. O objetivo desta metodologia assume a função de

“(…) coletar informações acerca da questão/problema, concretizar os conhecimentos teóricos que precedem a prática, comparar as diversas teorias relacionadas ao tema em questão e, finalmente, descrever os processos e as generalizações da investigação, de modo a produzir regras práticas que resolvam os problemas pertinentes à pesquisa” (BOURSHEIDT, 2007, p. 2).

## **2.1. A Investigação-Acção**

“Action research is a form of enquiry that enables practitioners everywhere to investigate and evaluate their work. They ask, ‘What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?’ Their accounts of practice show how they are trying to improve their own learning, and influence the learning of others” (McNIFF & WHITEHEAD, 2006, p. 7)

Reconhecendo na investigação-acção um meio de aprendermos e evoluírmos profissionalmente, somos instigados a reflectir e a questionar sobre as vantagens que advém do seu recurso. Tratando-se de um processo disciplinado e sistemático, que McNiff e Whitehead (2006, p. 8) denominam de “ciclo de reflexão-acção”, estamos perante uma metodologia que nos permite conduzir a pesquisa em etapas, que se completam umas às outras durante o processo investigativo (Fig. 2).



**Fig. 2** (McNIFF & WHITEHEAD, 2006, p. 9)

A sua fundamentação e, conseqüente avaliação, será evidenciada mediante a revisão teórica e, conseqüentemente, nos resultados empíricos nos quais a transversalidade das experiências se expressa através do processo de recolha e partilha de informação que fundamente as estratégias a desenvolver, de modo a “(...) desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo” (SANCHES, 2005, p. 130).

A acção, norteadada cientificamente, fomenta a construção de conhecimentos na procura de respostas aos desafios colocados pelas directivas da UNESCO (2006), para a promoção de uma educação de qualidade. Estes desafios são inúmeros, considerando que a conceptualização da educação se sustenta em três princípios orientadores:

“(...) educação que é relevante para o educando mas também promove valores universais;

educação que é equitativa em termos de acesso e saídas e garante a inclusão social em vez da exclusão; e

educação que reflecte, e ajuda a satisfazer, direitos individuais” (UNESCO, 2006, p. 8).

Invocamos novamente Sanches (2005, p. 137), quando afere o conceito de investigação-acção, dizendo que

“(...) considera o ‘processo de investigação’ em espiral, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado”.

Esta natureza cíclica impõe que a investigação seja flexível e rigorosa e implique a reflexão crítica e consequentemente a acção, ou seja, apreensão e renovação. Ao considerarmos McNiff e Whitehead (2006, p. 12) quando asseveram que “action research generates a special kind of knowledge” estamos a trabalhar no sentido de dar abertura à (re)construção do conhecimento, proporcionando mudanças concretas, estimulando a compreensão dos problemas e a procura da sua solução, encontramos-nos, segundo os autores, a desempenhar o papel de “criadores de conhecimento” (McNIFF & WHITEHEAD, 2006, p. 16), na medida em que procuramos encontrar formas de melhorar o nosso trabalho, através da própria investigação. Este complexo processo, implícito na investigação-acção, convoca o(s) professor(es), induz de forma natural a metacognição, pelo recurso aos quatro saberes que sustentam a educação – o saber, o saber ser, o saber estar e o saber fazer –, de forma a renovar e recriar o conhecimento e a dar resposta aos desafios colocados pelo paradigma actual da educação. Nesta senda, caminhamos no sentido de valorizar e considerar o que Delors, *et al.* (1996, p. 89) afirmam, que é “estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança”, organizando-se a educação em torno de quatro aprendizagens elementares: *Aprender a conhecer*, adquirindo instrumentos de apreensão de saberes, beneficiando das oportunidades que a educação proporciona ao longo da vida; *Aprender a fazer*, agindo sobre o meio envolvente de forma ampla; *Aprender a viver juntos*, num espírito de participação e cooperação mútua, desenvolvendo a percepção das correlações; e, *Aprender a ser*, não descurando nenhuma das potencialidades da educação, agregando numa só, todas as aprendizagens enunciadas, constituindo entre elas “múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (DELORS, *et al.*, 1996, p. 90). No entanto cada um dos quatro pilares expostos, deverão ser entendidos de forma equitativa de modo a “a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (DELORS, *et al.*, 1996, p. 90).

## 2.2. O Blogue como apoio à investigação

“Pensar la educación del presente es indisociable de la actividad científica de escrutar el futuro y de intentar hacer inteligibles las alternativas que se nos ofrecen en el cuadro de las grandes fuerzas sociales que emergen con intensidad imparable en la sociedad de la información y de los saberes. Vivimos, efectivamente, en una época especial: la de la muerte definitiva de la distancia y del tiempo” (CARNEIRO, 2007, p. 2).

Centrado na pesquisa avançada e no desenvolvimento de procedimentos necessários à análise e reflexão, Henriques e Oliveira (2012, p. 1120) argumentam o recurso ao blogue, vendo-o “(...) quer na sua dimensão individual como suporte da auto-expressão e da auto-reflexão, quer na dimensão de comunidade como suporte do diálogo reflexivo”. Constitui-se, desta maneira, como instrumento central no desenvolvimento de uma investigação e como objecto de estudo e discussão de dados, dando acesso:

- a determinadas ferramentas;
- a contextos específicos e, simultaneamente,

possibilitando:

- a partilha da investigação e
- a recolha de contributos passíveis de serem pertinentes e úteis.

“To be present in cyberspace is to learn how to be embodied there. To be embodied there is to participate. To participate is to know enough about the rules for interaction and movement so that movement and interaction with and within this space is possible. Although this may not be so different than what we experience whenever we enter any strange context, it seems very blatant in cyberspace, perhaps because this process cannot be ignored, and because movement and interaction create embodied presence, not simply accompany it” (MARKHAM, 1998, p. 24)

Ao longo dos anos, os blogues ganharam o seu espaço e tornaram-se uma das principais ferramentas *online*. O seu estrondoso crescimento massificou-se a tal ponto que se transformou numa das mais fáceis formas de comunicação e estendeu-se a vários campos da vida, entre os quais o da educação. Salientamos este recurso ao ciberespaço, como defende Markham, relevante enquanto meio de comunicação, na medida em que consegue canalizar toda a actividade gerada em seu torno “(i) numa comunicação pedagógica inovadora que implica os intervenientes de forma muito motivadora; (ii) no trabalho colaborativo entre professores; (iii) no potenciar das aprendizagens; (iv) na (re)construção do conhecimento – social vs pessoal” (PESTANA, NOGUEIRA, LAMAS, LAMAS, & RODRIGUES, 2011).

Apoiamo-nos nestes autores, quando afirmam que o recurso ao blogue possibilita “no ensino artístico e na educação artística, projectar novas formas de amplificação do conhecimento, (re)criando em simultâneo a comunicação pedagógica” e alcançar “novos sentidos e novas potencialidades, nas diversidades assumidas no domínio pedagógico-didáctico” (PESTANA, NOGUEIRA, LAMAS, LAMAS, & RODRIGUES, 2011). Esta

comunicação, promotora do trabalho cooperativo, conduz a práticas de diferenciação pedagógica defendidas por Nóvoa (2007), criando a “possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula” (NÓVOA, 2007, p. 9), atribuindo desta forma ao *blogue*, enquanto ferramenta de apoio à investigação, “the capacity to engage people in collaborative activity, knowledge sharing, reflection and debate, where complex and expensive technology has failed. (...) not only a space to write, but also (...) work in progress, and to work completed” (WARD, 2006, p. 847).

Recuperamos algumas ideias expostas por Carneiro (2007), quando defende que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) poderão ser um catalizador para a mudança que se avista necessária ao actual processo de ensino-aprendizagem. Desta forma o autor argumenta e expõe uma adequada utilização das TIC em sete pontos fundamentais

- “1. La promoción de un sistema abierto de saberes.
2. La evolución hacia tecnologías de aprendizaje frente a la persistencia en las meras tecnologías de enseñanza.
3. La capacidad de catapultar a cada estudiante hacia la condición de investigador.
4. La plena diseminación de evaluaciones y exámenes interactivos por Internet, con posibilidades de personalización y de clasificación en tiempo real.
5. La formación de nuevas redes distributivas comprendiendo el potencial de dinamización de comunidades virtuales de aprendizaje: las nuevas ágoras de capital humano.
6. La palanca para producir un desmantelamiento eficaz del régimen monopolista y masificado de enseñanza, o sea, para acelerar el colapso del ciclo largo y esclerosado de la educación centralizada, mantenida por el modelo industrial.
7. La oportunidad para el aprendizaje intergeneracional uniendo padres e hijos en torno a objetivos comunes de progreso y de realización de una nueva dimensión solidaria de aprendizaje inclusivo.” (CARNEIRO, 2007, pp. 19-20).

Esta linha de pensamento exposto por Carneiro (2007) leva-nos a reflectir sobre alguns processos que tendem a melhorar a comunidade e sistema educativo, uma vez que nos encontramos na era do conhecimento e da abundância da informação, onde a educação deverá assumir uma posição e visão estratégica (CARNEIRO, 2007, p. 3). Encontramo-nos perante uma necessidade emergente de organizar, diagnosticar, estruturar e partilhar o conhecimento em sociedade, de forma a atingir metas que conduzam ao ensino para o sucesso. Partilhamos, neste campo de acção, o que Delors, *et alia* (1996) consideram do recurso às TIC, enquanto meio de abertura e vector privilegiado da sociedade educativa, apelando ao repensar dos tempos de aprendizagem.

“As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente. Em particular, o desenvolvimento destas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar a reconsiderar o lugar e a função dos sistemas educativos, na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora. A comunicação e a troca de saberes já não serão apenas um dos pólos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no contexto de novos modos de vida social” (DELORS, *et al.*, 1996, p. 66)

De forma a desenvolver novo conhecimento e criar a relação e participação pedagógica que Pestana, Nogueira, Lamas, Lamas, e Rodrigues (2011) defendem, actualmente, encontra-se em curso um processo investigativo cuja finalidade é a inclusão de repertório português nos planos de estudos da disciplina de trompete no ensino vocacional, de forma a observar qual a sua influência, sustentada na implementação de um projecto educativo, no ensino deste instrumento em Portugal.

### **3. Um Projecto Educativo**

A ausência de repertório português nos programas curriculares vigentes dos conservatórios de música em Portugal despoletou a vontade de explorar a possibilidade de uma solução. Logo à partida, formulámos “(...) um problema geral de investigação a partir de uma situação concreta que comporta um fenómeno que pode ser descrito e compreendido” (FREIXO, 2010, p. 150). A nível da estruturação desses mesmos programas, o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, remete-nos para a permanência, embora com alterações parciais, da reforma de 1930 que ainda regula os Estatutos do Conservatório Nacional. Carlos Gomes (2000, p. 87) afirma que a reforma foi implementada

“(...) sem que tenham sido elaborados novos programas, sendo que os programas à data existentes eram, em grande parte, ou a reposição dos programas leccionados nos cursos superiores ou completos previstos pelo Decreto n.º 18881, de 25 de Setembro de 1930, ou tinham sido elaborados após o 25 de Abril de 1974 pressupondo um nível terminal idêntico, ou superior, a estes. No entanto, foi estabelecido que enquanto não forem definidos novos programas para o ensino vocacional de Música, (...) [estes] são os definidos para os correspondentes anos dos programas da experiência [pedagógica] de 1971, com as adaptações necessárias”.

Conhecedores da reestruturação curricular que o ensino artístico especializado sofreu em 2012 (Decreto-Lei nº 156/12, de 13 de Agosto – Portaria 243-B), na qual foram estabelecidos “(...) os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino secundário, reforçando (...) a autonomia pedagógica e organizativa das escolas” (Anexo VI: 19), torna-se pertinente uma reformulação a nível dos programas. Procuramos, assim, obter esclarecimentos através do processo de investigação-acção, com base na elaboração de um projecto educativo devidamente fundamentado e avaliado, de forma a justificar que benefícios e/ou vantagens, a inclusão de repertório português para trompete nesses mesmos programas, vai gerar o incentivo à aprendizagem artística e a evolução pedagógico-didática, beneficiando o desenvolvimento dos alunos. Pretende-se, com esta investigação, analisar a forma como são concretizados alguns dos processos que levam à escolha e execução de repertório, em especial no âmbito educativo. Para tal torna-se necessário partir de alguns princípios básicos fundamentadores, tal como indica Monteiro (2007, pp. 73-74):

“1 – a análise da forma como os alunos [e professores] escolhem, conhecem e trabalham as obras musicais (...) possibilita a análise da maneira como se envolvem na interpretação musical.

2 – sendo analisado o processo de interpretação numa relação educativa, é possível generalizar essas análises para relações congéneres e tirar ilações sobre os objectivos que se vão atingir com as estratégias utilizadas; é assim, possível prever comportamentos futuros, numa relação profissional com as obras musicais – na interpretação – e com a música em geral;

3 – o trabalho de interpretação musical (...) orientado de alguma forma pelos professores; não obstante, o aluno poderá fornecer de uma forma exacta e particular elementos e informações muito precisas sobre o seu próprio processo educativo”.

Assente nestes valores, avaliamos processos educativos de performance musical relevantes e obtemos conclusões relativas a tipos de actuação definidos. Posteriormente, partindo dos resultados e de documentação orientadora, procuraremos perspectivar o que possa vir a ser uma melhoria à prática pedagógico-didática da trompete em Portugal, orientando, “numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, (...) as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas” (DELORS, *et al.*, 1996, p. 102).

Corroboramos Garlet (2012, p. 4), na medida em que “(...) ao desconstruir uma verdade, damos espaço para outras formas de pensar e de agir, para que outras verdades sejam construídas e, por sua vez contestadas”, pois acreditamos estar a dar relevo a esta acção quando refletimos sobre “(...) a orientação vocacional est[ar] associada a novas formas de organização do trabalho, de erosão das responsabilidades laborais e humanas e de mobilidade social (...)” (VIEIRA, 2009, p. 535).

Paralelamente ao processo a desenvolver, torna-se necessário repensar o repertório, procurando um alargamento em termos históricos, acompanhado de processos que incentivem espaços de descoberta, exploração e estudo de múltiplas formas e estilos musicais. O projecto integrará como meio material do estudo, a obra para corneta de chaves de Francisco António Norberto dos Santos Pinto (1815-1860). Assim, criaremos uma dinâmica didática com o objetivo de potenciar e melhorar a educação nas escolas, de forma a deixar em aberto linhas de investigação relativas ao impacto que procuramos ter numa área tão diversa como é a do ensino/aprendizagem da música. Sustentados em alguns momentos históricos, propomo-nos criar algo que possibilite evolução artística no futuro, pois “(...) a arte da educação é a forma de ensino adquirida por várias gerações através da prática. E, a partir de (...) seus métodos, modos, formas e processos, formou-se a ciência pedagógica, a ciência da educação, com suas regras, princípios e leis” (BRITO, 2010, p. 191). Estaremos, assim, a dar sentido ao exposto por Delors, *et alia* (1996), no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, quando defendem que “a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (DELORS, *et al.*, 1996, p. 51) abrangendo uma multiplicidade de culturas e circunstâncias, contribuindo, na dimensão social, para o desenvolvimento do ser humano.

Ressalvando alguma estreiteza na definição de educação, enunciamos Perdigão (1981, p. 287) quando transmite que

“a educação para a arte visa a formação de artistas profissionais e processa-se através do ensino artístico, seu veículo privilegiado. Consiste na transmissão formal de conhecimentos, de métodos e de técnicas relativos aos diversos domínios da arte. Da arte existente, da arte-património, assim como da arte em potência”.

Na sua essência, a performance musical dispõe de um vector basicamente prático, mas implica também uma compreensão, uma reflexão, um conhecimento das obras musicais nos seus mais variados aspectos.

Com este projecto procuraremos:

- localizar, reunir e catalogar a obra composicional de Santos Pinto e colocá-la ao dispor da comunidade educativa;
- indagar o seu conteúdo pedagógico do ponto de vista técnico e musical das suas obras;
- enquadrar a obra relativamente aos programas propostos pelos conservatórios de música portugueses;
- compreender o seu possível contributo para o desenvolvimento técnico de quem as estuda;
- perceber de que forma as suas opções interpretativas a nível da sonoridade, da agógica, da dinâmica, da articulação e do fraseado se tornam úteis como processo evolutivo de aprendizagem.

O objectivo último é, pois, perceber de que forma esta obra consegue ser apreendida como “(...) uma nova vivência ou como uma interpretação (...) [colocando-nos] perante uma experiência estética que está condicionada quer aos esquemas do compositor, quer aos do ouvinte, sem esquecer o papel do intérprete” (AGUIAR, s/d, p. 135).

### **3.1. O Compêndio como processo e como produto**

De forma a sustentar a componente prática, orientada pelos objectivos que apresentamos, na partilha com a comunidade educativa a que aludimos, é nossa intenção elaborar um compêndio como estratégia de “(...) introdução de inovações das práticas pedagógicas e como exemplares da circulação e apropriação de ideias” (VALDEMARIN, 2007, p. 316 *apud* BRITO, 2010, p. 189), visando contemplar a divulgação das obras alvo do estudo. Segundo Silva (2002: 12), *apud* Brito (2010, p. 187) “(...) a história intelectual deve privilegiar a leitura de um texto em relação ao seu contexto. Isso significa considerar a obra em relação à formação social e cultural de seu autor (...)”. Se considerarmos a elaboração deste compêndio como “(...) objeto material de grande importância no processo de construção de uma cultura escolar e de uma tecnologia de gestão da sala de aula e do coletivo de alunos (...)” (BRITO, 2010, p. 188), encontramos-nos perante

- um registo importante;
- um documento decisivo que possibilitará maximizar as aprendizagens e contribuir para uma optimização pedagógico-didática do ensino da trompete em Portugal.

Como argumenta George Steiner “(...) no musicology, no music criticism, can tell us much as the action of meaning wich is performance” (STEINER, 1989, p. 8).

Uma das motivações, presentes no despoletar deste projecto, advém do facto de nos programas vigentes, para a disciplina de trompete, dos conservatórios nacionais não constar nenhuma obra de autor português, quando a Lei nº 46/86 de 14 do 10 (Lei de Bases do Sistema Educativo), Art.º 3, alínea a), transmite que

“O sistema educativo organiza-se de forma a: a) contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo (...)”.

Ao não cooperarmos neste sentido, estaremos a contribuir para a omissão de um dos primeiros propósitos da educação tal como definida pela Lei de Bases do Sistema Educativo: a tomada de consciência do valor do património cultural português e o não assumir a fidelidade a esse tesouro.

Segundo a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988, p. 21), “(...) os princípios superiores que presidem à educação são o da liberdade e da autonomia”. Ao partilhar a noção de educação artística presente nestas concepções, salienta-se o carácter universalista e pluricultural das vivências, das práticas e dos conhecimentos, procurando descentralizar a educação de modelos rígidos pré-estabelecidos, induzindo à reflexão no que nos transmite Monteiro (2007, p. 130), quando afirma que a educação “(...) encontra-se numa situação que exige dar resposta às necessidades, prioridades, mudanças e projectos que vão surgindo na sociedade”.

Desta forma, o investigador e os que forem desafiados a intervir envolver-se-ão na interacção conducente ao desenvolvimento dos planos idealizados neste processo inicial (BOURSHEIDT, 2007). Entendemos que esta reciprocidade, que esperamos resultar num processo envolvente das partes, só fará sentido na, e através da, partilha de conhecimento, dando espaço à discussão de conteúdos e estratégias que promovam a reflexão sobre as práticas da sala de aula.

Para consecução do processo investigativo, a que nos propomos, e cientes de que “(...) a ciência dev[e] basear-se na indução e na experimentação, não na metafísica e na especulação.” (FREIXO, 2010, p. 92), optamos por inserir o nosso projeto educativo nos conservatórios de música portugueses, a saber, Escola de Música do Conservatório

Nacional, Conservatório de Música do Porto, Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro e Conservatório de Música de Coimbra.

Invocamos novamente a Lei n.º 46/86 de 14 de 10 (Lei de Bases do Sistema Educativo), Art.º 3, alínea c), que nos leva a reconhecer que

“O sistema educativo organiza-se de forma a: c) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”.

Desta forma estamos a criar um ponto primordial de encontro, de investigação, de intervenção, de conservação, de influência e também de formação, agindo de acordo com as necessidades e potencialidades dos estabelecimentos de ensino, alvo da componente empírica.

### **3.2. O Blogue e a Comunidade de Prática**

A escolha destas instituições de ensino tem em atenção o facto de estarem ligadas à interpretação na educação musical, através da formação de instrumentistas, por serem exemplos de prática bem-sucedida do ensino musical e de através delas se “(...) reconhecer factores de interpretação na educação musical que interagem numa relação sincrónica e diacrónica.” (MONTEIRO, 2007, p. 75).

De modo a viabilizar e partilhar a investigação, considerando o próprio processo de investigação-acção enquanto meio possível de ser realizado virtualmente (McNIFF & WHITEHEAD, 2006, p. 16), lançaremos um blogue para disponibilizar à comunidade de aprendizagem, que irá coadjuvar o estudo, contando com a colaboração dos facilitadores, que nas diferentes instituições, trabalharão todo o material em torno do qual desenvolveremos a componente empírica.

No recurso a este meio informático, de forma a que toda a comunidade envolvida possa beneficiar de uma fidelidade absoluta à partitura, estará acessível a informação através da execução automática dos dados nela obtidos como absolutos, onde a comunidade poderá tomar diversas opções interpretativas sobre as características específicas das obras no que respeita à tessitura utilizada, à amplitude de dinâmicas, ao

nível de dificuldade, às técnicas de execução, bem como a outras informações de carácter mais qualitativo. Leibowitz (1986, pp. 70-71) reforça a importância a ser dada ao campo mais vasto dos dados complexos de uma partitura, como a estrutura de uma frase, o sentido das progressões harmónicas, a forma da obra musical, de modo a combinar dados musicais absolutos e relativos. Recorremos Goodman (1968, pp. 194-195) pela pertinência que dá aos dados indemonstráveis como as articulações e o tempo quando não inscritos na partitura, que, no estudo em questão, tratando-se da recuperação de manuscritos, consideramos tratar-se de um aspecto extremamente importante a levar em atenção.

Desta forma, teremos a oportunidade de analisar e avaliar “(...) novos (re)questionamentos das dimensões ocultas presentes na reprodução de saberes institucionalizados que, por sua vez, se reproduzem em outros saberes, associados ao poder e às subjectividades moralizantes” (BOLÍVAR, 2008) *apud* (PESTANA, NOGUEIRA, LAMAS, LAMAS, & RODRIGUES, 2011), orientando a investigação sobre

- conceitos de obra musical e interpretação, enquanto meio pedagógico e didático, que leve a uma teoria que defina características e princípios orientadores;
- pareceres sobre a forma como a interpretação musical é exercida na prática, nomeadamente na prática educativa;
- análise e crítica da prática da interpretação musical, comparando-a com a investigação teórica, conduzindo à abordagem de diferentes percursos no âmbito da performance;
- reflexão sobre questões que levem ao desenvolvimento de uma prática musical revigorada, que correspondam aos reptos lançados actualmente pela Sociedade Educativa (CARNEIRO, 2005).

## CONCLUSÃO

Pelo desencadear de estratégias inerentes à natureza e às características do *blogue*, enquanto mecanismo pedagógico-didático, direccionado para configurações especializadas, promoveremos a “(...) construção de conhecimento, debate, intercâmbio, redes, integração [confrontando-nos] com novas estratégias pedagógicas, transformando a aula de expositiva em construtiva” (PESTANA, NOGUEIRA, LAMAS, LAMAS, & RODRIGUES, 2011).

Reconhecendo que se tornaria árduo levar avante tal processo sem o recurso a este tipo de meios e que, sem o trabalho de equipa, tais acções volver-se-iam impraticáveis, procuraremos, através da implementação deste suporte tecnológico criar uma comunidade de prática virtual – *online* –, para potenciar o trabalho de equipa (Fig. 2), de modo a despoletar a co-docência e invocar o surgimento de novas vivências artísticas, com vista à obtenção de níveis elevados de performance.

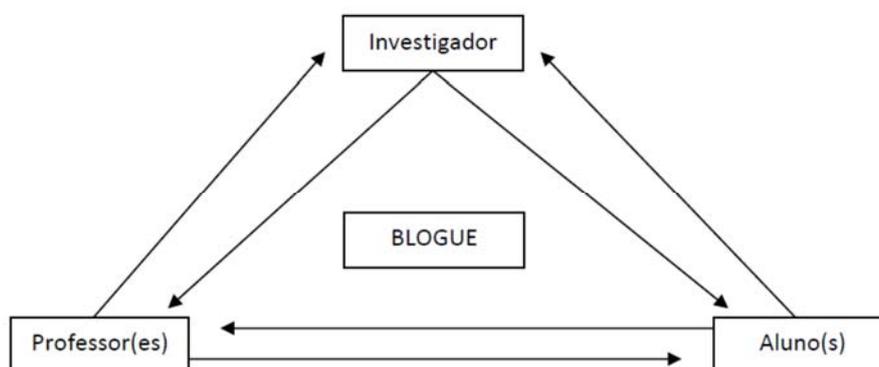


Fig. 2

Entendemos que, neste âmbito, como investigador não nos encontramos isolado, desenvolveremos trabalho no sentido de constituir um grupo que fortaleça “(...) um ambiente ergonómico, intenso, denso e motivador para a aprendizagem, uma equipa que integra especialistas (...) que visam proporcionar a aprendizagem” (LAMAS & LAMAS, 2011) e, conseqüentemente, despoletar funções pedagógicas, sociais, administrativas e técnicas (CARVALHO & GOMES, 2012).

O *blogue* tornar-se-à, assim, um suporte imprescindível à comunicação entre todos os intervenientes, permitirá estruturar a aprendizagem e providenciará evidências que induzam a uma avaliação faseada ao longo de todo o processo, de forma a motivar a

reflexão e a consequente abertura à reestruturação e à melhoria. Esta prática estabelece “(...) perspectivar a Educação digital, através das potencialidades que ela oferece aos intervenientes do processo ensino-aprendizagem – professores e alunos” (LAMAS & LAMAS, 2011) e possibilitará a partilha de contextos específicos, impulsionando investigações futuras, contribuindo para cada vez mais se aperfeiçoar e atualizar o conhecimento, procurando criar uma atividade profissional de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. C. (s/d). *Música e Poesia: A relação complexa entre duas artes da comunicação*. Obtido em 24 de Novembro de 2012 <http://www.ipv.pt/forumedia/6/13.pdf>
- ALBINO, C., & LIMA, S. R. (2009). *A aplicabilidade da Pesquisa-Ação na Educação Musical*. Obtido em 23 de Novembro de 2012, de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/11251>.
- AZEVEDO, S. (1998). *A Invenção dos Sons*. Lisboa: Editorial Caminho.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BOURSHEIDT, L. (2007). *Pesquisa-Ação: uma alternativa para a pesquisa em Educação Musical no Brasil*. Obtido em 23 de Novembro de 2012, de [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musical/edmus\\_LBoursheidt.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LBoursheidt.pdf).
- BRITO, E. (2010). *A educação pelo livro: uma análise do compêndio de pedagogia de Dario Vellozo (1907)*. Obtido em 27 de Novembro de 2012, de [http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Ernando\\_Brito.pdf](http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Ernando_Brito.pdf)
- CARNEIRO, R. (2005). Aprender e Educar no século XXI. *in RBPAAE, nº 21*.
- CARNEIRO, R. (2007). *La “nueva educación” en la sociedad de la información y de los saberes*. Obtido em 14 de Maio de 2013, de <http://www.oei.es/tic/santillana/carneiro.pdf>
- CARVALHO, A. A., & GOMES, T. S. (2012). Comunidades de aprendizagem em contextos formais e informais online. In M. A. Flores, & F. I. Ferreira, *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspectivas* (pp. 121-147). Santo Tirso: De Facto Editores.
- DIAS, P. (2002). Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa. In CNE, *Actas do Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp. 85-93). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- FAURE, E. (1973). *Aprender a Ser. La Educación del Futuro*. Madrid: Alianza.
- FLORES, M. A., & FERREIRA, F. I. (2012). *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspectivas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- FREIXO, M. J. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GARLET, F. R. (2012). *A construção da subjetividade docente a partir de imagens e as imagens como enunciados*. Obtido em 24 de Dezembro de 2012, de [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_e\\_Arte/Trabalho/07\\_13\\_35\\_2139-7410-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Arte/Trabalho/07_13_35_2139-7410-1-PB.pdf)

- GOMES, C. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado da Música em Portugal. Memória Final do CESE não publicada*. Almada: Instituto Jean Piaget – Escola Superior de Educação de Almada.
- GOODMAN, N. (1968). *Los Lenguajes del arte, aproximación a la teoría de los símbolos*. (J. Cabanes, Trad.) Barcelona: The Bobs Merrill co.
- HENRIQUES, S., & OLIVEIRA, I. (2012). *A Atividade de Blogging no Desenvolvimento de uma Comunidade de Investigadores: Um Estudo Exploratório*. Obtido em 31 de Dezembro de 2012, de Atas II Congresso Internacional Tic e Educação: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/atas.html>
- KELLOG, K. (1999). *Learning Communities. ERIC Digest*. Obtido em 28 de Fevereiro de 2013, de <http://www.ericdigests.org/2000-1/learning.html>
- LAMAS, E. M., & LAMAS, E. P. (2011). Educação digital – que potencialidades para o processo ensino-aprendizagem? *Actas da Conferência online Informática Educacional*. Lisboa: Universidade Católica.
- LEIBOWITZ, R. (1986). *Le Compositeur et son Double*. Éditions Gallimard.
- MARKHAM, A. (1998). *Life Online: Researching real experience in virtual space*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- MCNIFF, J., & WHITEHEAD, J. (2006). *All You Need To Know About Action Research*. London: Sage Publications.
- MONTEIRO, F. (2007). *Interpretação e Educação Musical*. Porto: Fermata.
- NÓVOA, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP.
- PERDIGÃO, M. (1981). Educação Artística. In M. Sílvia, & M. I. Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PESTANA, A. L., NOGUEIRA, C. M., LAMAS, E. R., LAMAS, E. R., & RODRIGUES, R. P. (2011). B-learning – que reptos para o ensino-aprendizagem? *Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*. Bragança: Instituto Politécnico, Escola Superior de Bragança.
- RIBEIRO, C. M., & MARTINS, C. (2009). *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM*. Obtido em 2 de Maio de 2013, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4867>
- ROLDÃO, M. L. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, n<sup>o</sup> 71, pp. 24-29.

- SANCHES, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Obtido em 8 de Dezembro de 2012, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- STEINER, G. (1989). *Real Presences*. London: Faber and Faber Limited.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Touch.
- VIEIRA, M. H. (2009). O Desenvolvimento da Vocação Musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 530 -537). Braga: Universidade do Minho.
- WARD, M. H. (2006). *Thoughts on blogging as an ethnographic tool*. Obtido em 20 de Maio de 2013, de Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology? [http://ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf\\_papers/p164.pdf](http://ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/p164.pdf)
- YALE, A. (sd.). *The Use of Learning Communities to Improve Student Learning and Success: Strategies, Tactics, & Assessments*. Obtido em 28 de Fevereiro de 2013 <http://www.sru.edu/academics/enrollment/Documents/Presentations/Learning%20Communities.pdf>