



Os Sistemas Educativos das Regiões Autónomas da Madeira e da Galiza: Uma Síntese Comparativa dos Currículos Oficiais na Área da Música

The Education Systems of the Autonomous Regions of Madeira and Galicia: A Comparative Synthesis of the Official Curricula in the Field of Music

Natalina Cristóvão Santos

Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos
Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia – Madeira
natalinamn@gmail.com

RESUMO

No contexto do projeto europeu designado de *Comenius Regio*, envolvendo algumas instituições educativas e culturais da Região Autónoma da Madeira e da Região Autónoma da Galiza, surge a presente reflexão que tem como principal objetivo fazer uma análise comparativa entre os currículos escolares das duas regiões, na área da música.

Palavras-chave: Currículo Oficial; Educação Musical; Legislação; Madeira; Galiza

ABSTRACT

The main purpose of this paper, prepared within the context of a European project called *Comenius Regio*, involving educational and cultural institutions of the Autonomous Region of Madeira and the Autonomous Region of Galicia, is to make a comparative analysis between the school curricula of the two regions in the field of music.

Keywords: Official Curriculum; Music Education; Legislation; Madeira; Galicia

Introdução

O currículo e o desenvolvimento curricular é um campo que tem um espaço muito bem definido nos debates sobre Educação. Mas, falar do currículo escolar exige uma reflexão sobre os contextos em que a ação acontece, no sentido de atender aos contextos locais e ao mosaico cultural que caracteriza a época atual. Ora, as políticas educativas e curriculares portuguesas preconizam um currículo nuclear, isto é, um currículo nacional apoiado num conjunto de competências a desenvolver pelos alunos no decorrer do ensino básico, que numa perspetiva de flexibilização e adaptação curriculares possibilita a contextualização local. Trata-se, de certo modo, de incorporar a (re)contextualização do currículo nas estruturas curriculares, atribuindo aos professores poder de decisão para a elaboração de projetos potenciadores da territorialização do currículo de âmbito nacional, considerando não só os contextos e respetivas especificidades escolares, mas também os alunos (Pacheco, 1998; 2005).

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

Neste contexto, uma análise aos currículos educativos das Regiões Autónomas da Madeira e da Galiza é fundamental para um melhor entendimento das orientações curriculares, tanto de Portugal, quanto da Galiza.

Os Sistemas Educativos

A Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo Português – estabelece o quadro geral do Sistema Educativo de Portugal, que compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar (art.º 4.º).

No caso da educação escolar, abrange os ensinos básico, secundário e superior. No que concerne ao ensino básico, este divide-se em três ciclos: 1.º ciclo do ensino básico (4 anos de escolaridades), o 2.º ciclo do ensino básico (2 anos de escolaridade) e 3.º ciclo do ensino básico (3 anos de escolaridade). O ensino secundário, atualmente integrado na escolaridade obrigatória, compreende 3 anos de escolaridade, permitindo o acesso ao ensino superior.

Desta Lei, decorreram outros tantos Decretos e Despachos que foram determinando as orientações da administração central com inovações curriculares significativas, nomeadamente, a possibilidade de atender aos contextos locais. No entanto, a centralidade das decisões naqueles campos, ainda que se considere vários níveis e contextos de decisão (Pacheco, 2001) fica bem expressa. Neste entendimento, vários têm sido os campos considerados pelas políticas educativas, desde a autonomia, a flexibilização e a integração curricular, entre outros, que vão dando alguma “margem de manobra” às regiões e às escolas no sentido de atenderem às suas especificidades e contextos. No caso de Portugal, destaca-se o Decreto-Lei 344/90, de 2 de novembro, no qual o Ministério da Educação estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extraescolar.

No que toca à Região Autónoma da Madeira, não obstante tal designação, rege-se pelas orientações do Ministério, tanto em termos de programa, quanto em termos do currículo, ainda que as referências normativas sejam uma porta aberta para a gestão da diversidade curricular. Deste modo, a margem de gestão do currículo é muito pequena, considerando a tradição da administração central e “à consequente superprodução normativa sobre as escolas [...] o currículo se conceituará como um plano estruturado [...] em que os professores desempenham o papel de implementadores” (Pacheco, 1995: 39). Fica-se, assim, com pouca margem de manobra no que diz respeito ao currículo.

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

em que vivemos” (Sacristán, 2001: 109).

No caso da Galiza, Região Autónoma de Espanha, o Sistema Educativo encontra-se regulado pela lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, em vigor a partir de 2007. Também, o Decreto 130/2007, de 28 de junho estabelece o currículo da educação primária na Comunidade Autónoma de Galiza. No seu preâmbulo pode ler-se: “Así mesmo, coa finalidade de asegurar unha formación común a toda a cidadanía española e garantir a validez das titulacións correspondentes, establece que lle corresponde ao Goberno de España fixar os aspectos básicos do currículo en relación aos obxectivos, contidos e criterios de avaliación que constitúen as ensinanzas mínimas ás cales se refire a disposición adicional primeira, punto 2, letra c, da Lei orgánica 8/1985, do 3 de xullo, reguladora do dereito á educación”. São abrangidas por esta etapa as crianças entre os 6 e os 12 anos.

O art.º 31 daquele Decreto, determina que é competência da Comunidade Autónoma Galega o regulamento e administração do ensino em todos os níveis e graus, modalidades e especialidades, sem prejuízo do exposto no art.º 27 da Constituição e nas Leis Orgânicas, conforme expressa o ponto 1 do art.º 81. Por sua vez, a Lei orgânica de educação indica que são as administrações educativas as que estabelecem o currículo dos diversos níveis regulados por aquela Lei. Também, o Decreto 133/2007, de 5 de julho, regula as diretrizes para a educação secundária obrigatória para a Comunidade Autónoma de Galiza. Integram este nível de ensino, jovens entre os 12 e os 16 anos.

Em relação à etapa que antecede a educação primária, designada de educação infantil, esta compreende dois ciclos. O primeiro entre os zero e os 3 anos e o segundo, entre os 3 e os 6 anos (D/Lei 330/2009).

O Currículo de Educação Musical/Música

A música é uma linguagem que tem atravessado as civilizações. Sendo, deste modo, uma manifestação cultural presente ao longo dos tempos, a música é uma arte viva, cujas implicações e efeitos na formação holística do indivíduo são imensuráveis (Branco, 1995; Castelo-Branco, 2010). O reconhecimento da sua importância, quer pelos legisladores portugueses, quer pelos galegos, está expressa nas propostas curriculares emanadas superiormente.

No caso português, a área da música é transversal

aos currículos desde a infância ao ensino básico, ainda que neste último caso, apenas no 2.º ciclo do ensino básico seja desenvolvida efetivamente, já que no 3.º ciclo, é uma disciplina de opção.

No que se refere às competências específicas a serem desenvolvidas pela educação musical, no Decreto-Lei n.º 6 de 2001, de 18 de janeiro, elas aparecem sistematizadas em quatro organizadores: interpretação e comunicação, criação e experimentação, perceção sonora e musical, e culturas musicais nos contextos, que deverão ser desenvolvidos ao nível de três domínios: composição, audição e interpretação.

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

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

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

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

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

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

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

Assim, estamos perante um documento que contempla os grandes objetivos para a aprendizagem dos alunos, “as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionados a todos” (Abrantes, 2001: 42). Aqueles quatro organizadores são transversais ao ensino básico e desenvolvem-se sob a égide de três grandes componentes: audição, interpretação e composição.

No caso da Galiza, também se regista a valorização da música, enquanto expressão artística, através da sua integração nas orientações curriculares, desde a educação infantil ao ensino secundário obrigatório. No que diz respeito à Educação primária, contrariamente à organização curricular portuguesa que apresenta as expressões artísticas dos níveis e graus de ensino separadamente, contata-se uma articulação bastante estreita entre a linguagem musical e plástica. “Tanto a linguaxe plástica como a musical constitúen ámbitos artísticos específicos com características próprias, pero com aspectos comuns e con estreitas conexións entre os distintos xeitos de expresión e representación” (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2008: 83).

Em termos de conteúdos, as orientações curriculares, quer do primeiro, quer do segundo, quer no terceiro ciclos se alicerçam em três dimensões, organizadas em dois blocos: a) audição, b) interpretação e criação musical. Nestes ciclos, pretende-se que o aluno explore, perceçione, escute, identifique, interprete, improvise elementos musicais, trabalhos gradualmente e em espiral. Da análise às diversas componentes do currículo evidenciamos:

interpretación, memorización e improvisación guiada de cancións (da cultura galega e doutras) a unha ou varias voces desenvolvendo progresivamente a dicción, a afinación e a técnica vocal (ibidem, 2008: 100);

buscar, seleccionar e organizar informacións sobre manifestacións artísticas do patrimonio cultural propio e doutras culturas, de acontecementos, creadoras e creadores e outras persoas relacionadas coas [...] a música [e] recoñecer músicas do medio social e cultural propio e doutras épocas e culturas (Ibidem: 104).

Em relação à Educação secundária obrigatória, o currículo da educação musical apresenta uma outra organização, bastante aproximada da de Portugal, a saber: audição, interpretação, criação e contextos musicais (Diário oficial da Galiza, n.º 136, 2007).

No que concerne à audição esta “engloba a perceção e a introspeção analítica da música, dando sentido à perceção formal, tímbrica, rítmica, etc...” (ibidem). Nesta etapa o aluno está em condições que lhe permitam escutar e compreender diversas manifestações musicais. A interpretação e a criação dizem respeito “á capacitação do alumnado para que este sexa quen de desenvolver, ben individualmente, bem coas súas compañeiras e compañeiros accións musicais que impliquen a voz, os instrumentos e o movemento” (ibidem).

Em relação aos contextos musicais, este “inclúe contidos relacionados cos referentes culturais das músicas e o seu papel nos distintos contextos sociais e culturais, é decir, que o bloque se vertebra a partir duns contidos referenciais a través dos cales pivota a história da música ocidental en que se insire a nosa tradición musical” (ibidem).

Sintetizando esta breve reflexão dos currículos das duas regiões autónomas, verificamos uma grande proximidade, tanto no que diz respeito aos conteúdos, quanto dos objetivos pretendidos nos diversos organizadores. Da nossa análise, evidenciamos os organizadores respeitantes aos contextos musicais (no caso da Galiza) e culturas musicais nos contextos (no caso da Região autónoma da Madeira), por considerarmos que eles deixam em aberto a possibilidade de trabalhar conteúdos e desenvolver atividades respeitantes à cultura local e às tradições, não esquecendo, obviamente, as outras culturas, necessidade cada vez mais premente, considerando o mosaico cultural que caracteriza o nosso mundo atual.

O Projeto de Regionalização do Currículo de Educação Musical – Um Espaço para a Integração de Componentes Regionais e Locais no Currículo

A globalização, característica do período que atravessamos, faz-se acompanhar de uma crescente influência de organismos supranacionais em termos de decisão curricular. Longe de ser um processo homogêneo, a globalização está estreitamente ligada aos contextos locais, pelo que, transpondo para o campo curricular, assinala-se a crescente consciencialização da pertinência de se construir identidades nacionais e locais, paralelamente às pressões hegemónicas para a homogeneidade (Pacheco e Pereira, 2007).

Neste entendimento, importa atender aos contextos locais, onde a inovação curricular constitui uma forma de potencializar as componentes regionais e locais, considerando a aceitação, por parte dos vários intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, “que o fim último da escola não é só a aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também uma aprendizagem marcadamente cultural” (Pacheco, 2000: 11).

Por outro lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê a possibilidade dos órgãos regionais programarem atividades de complemento curricular de âmbito regional, considerando “o enriquecimento cultural [...] a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade” (art.º 48.º, 2 e 3). Numa perspetiva mais abrangente, Pacheco diz que ao se atribuir competências curriculares à administração regional e local, “estamos a falar de regionalização curricular, isto é, da elaboração de propostas regionais e locais partindo de uma proposta curricular de âmbito nacional, adaptando-se e modificando-se o currículo ao meio em que se realiza” (Pacheco, 2001: 96). Esta é uma possibilidade consagrada naquela Lei que diz que enquanto não forem criadas as regiões administrativas, as competências e o âmbito geográfico dos departamentos regionais de educação referidos no art.º 44, serão definidos por aquela Lei.

Assumimos que a questão relativa às componentes

regionais e locais no currículo, traduz, efetivamente, a necessidade de se contextualizar as aprendizagens, considerando o meio em que os alunos estão inseridos. Os alunos “devem ter contacto com as atividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional são referências culturais que a escola deve proporcionar” (ME, 1998: 73).

Neste sentido, a ausência de conteúdos musicais regionais madeirenses nos manuais tem contribuído para um melhor conhecimento da música nacional e do mundo, e um desconhecimento quase total da música da sua região, ou seja, “da sua terra, as canções dos seus avós e das estruturas sociais do seu quotidiano, em que a música é parte imprescindível¹. Conhece-se os “outros”, não se conhece a identidade local e regional” (Esteireiro, 2007: 29).

Assim, em 2002, o então Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA) dá início a todo “um processo de regionalização do currículo de educação musical no 2.º ciclo do ensino básico” (Esteireiro, 2007; Caires, 2010) que viria a dar “corpo” a uma proposta feita pelo então Secretário Regional de Educação², por ocasião do I Congresso de Professores de Educação Musical da Madeira, em 2003. Tal proposta consistia em regionalizar o currículo nacional (EM) em 30% (Esteireiro, 2007). De salientar que Sardinha (2001) já tinha encetado alguns trabalhos de sistematização, nos quais esboçava as linhas que entendia serem pertinentes incluir no currículo escolar, visando o acesso dos alunos ao património musical madeirense. “Da música tradicional à música erudita, das bandas filarmónicas às orquestras de palheta e coros, das tunas populares e académicas à música jazz e pop rock, músicos, compositores, maestros, cantores, musicólogos e personalidades que se destacaram” (Sardinha, 2001: 1). Preconizava a inserção de práticas musicais madeirenses no currículo “através da canção mais simples do [...] Cancioneiro e Romanceiro, pelo som e o dedilhar das cordas do Braguinha, Rajão, Viola de Arame [...] peças musicais [...] banda filarmónica, coro ou música de câmara, [...] das mais de 350 canções originais [...] do Festival da Canção Infantil da Madeira” (Sardinha, 2001: 1-2).

Estavam, assim, lançadas as bases que viriam a consubstanciar o projeto referido, norteadas por três grandes objetivos: 1) a inserção de práticas musicais no currículo que apoiassem o aluno na sua integração nas estruturas locais; 2) a conservação do património musical madeirense;

¹ Exemplo disso, é o facto de nas escolas-piloto em que o projeto foi implementado, nenhum aluno conhecia o autor da Hino da RAM, nem tão pouco a letra e a melodia (Esteireiro, 2007).

² Professor Doutor Francisco Fernandes.

3) a fortificação da identidade regional, importante face à mobilização de culturas decorrente da globalização.

Mas como sabemos, nenhum projeto vive de intenções; “é preciso concretizar estas intenções e os princípios que as norteiam e que, é necessário existirem condições de realização” (Leite, 2005: 8). Deu-se, neste âmbito, início à “criação de materiais curriculares [...] com conteúdos regionais, que permitissem a formação de professores na área da música madeirense” (Esteireiro, 2007: 30). Pretendia-se que através daqueles materiais os alunos não só tivessem acesso e conhecessem a música madeirense, o seu património, mas também pudessem experimentar essas práticas em contexto de sala de aula. E foi nesse pressuposto que surgiu, em 2006 o livro *Regionalização do currículo de Educação Musical para o 2.º ciclo do ensino básico*.

As motivações que estiveram subjacentes à elaboração desta obra, e que constam na sua introdução, ajudam-nos a perceber melhor o seu conteúdo:

- 1) O processo de regionalização dos currículos que se pretende realizar nas várias áreas do conhecimento, de modo a que os programas de ensino estejam adaptados às necessidades reais do ensino da região;
- 2) A preparação musical que os alunos da Madeira recebem ao longo do 1.º CEB [Ciclo do Ensino Básico], através do Gabinete Coordenador de Educação Artística, que provoca um desfasamento em relação ao currículo nacional, onde o primeiro contato sério com os professores de música especializados surge geralmente apenas no 2.º ciclo;
- 3) A enorme riqueza e variedade da cultura musical madeirense, tanto no plano da música tradicional como na música de cariz urbano, que infelizmente é pouco conhecida no resto do país e pouco introduzida nos atuais manuais existentes;
- 4) A necessidade de criar personalidades-modelo mais próximas dos alunos, de modo a aumentar o orgulho pelos músicos da sua terra e a motivação para a prática musical (Esteireiro, 2006: 1).

Produziu-se este “documento curricular orientador”, traduzido num livro com dois CDs, cada um respeitante aos dois módulos em que está dividida a obra: Música Tradicional Madeirense e Música e Músicos Madeirenses do séc. XX, respetivamente. Cada módulo é composto por onze propostas de atividades, que distribuídas pelos 5.º e 6.º anos, compreendem os 30% dos conteúdos propostos pelo Secretário Regional de Educação. Após a edificação dos dois módulos, foi criada uma proposta de atividade para cada um dos vinte e dois exemplos musicais. Neste âmbito, colaboram

três docentes de educação musical, a lecionar no 2.º ciclo, os quais criaram as atividades, em conformidade com o currículo nacional e experimentaram essas mesmas propostas nas suas turmas. De salientar que a maioria das atividades foram experimentadas, não só por estes, mas também por outros professores.

Naquele livro, constam, também, alguns comentários sobre a funcionalidade e modo de desenvolvimento dessas atividades. Nesta ótica, “os professores que nunca experimentaram a atividade, podem ler as impressões pessoais do professor que utilizou as sugestões de atividade, onde estes apresentam os passos seguidos e a reação dos alunos” (Esteireiro, 2007: 33). Na nossa opinião, o facto de as atividades terem sido experimentadas em contexto de sala de aula, permitiu o reajuste decorrente do *feed back*, reduzindo o risco de não serem bem sucedidas.

Todo este processo foi sendo acompanhado e avaliado no final de cada ano letivo, tanto no que diz respeito à sua implementação, como à sua funcionalidade. Assim, e a pós dois anos de experiência em escolas-piloto e pelo “facto de os resultados obtidos terem sido positivos, decidiu-se alargar o projeto de regionalização a todas as escolas [do 2.º CEB] da Região” (Esteireiro, 2007: 33). O seu sucesso passaria, então, por três condições: 1) “edição de um livro curricular de apoio com dois CDs; 2) realização de uma ação de formação para os delegados de educação musical [...]; 3) liderança do projeto, através da criação do cargo de coordenador do projeto de regionalização” (ibidem) – condições que foram e continuam a ser, em nosso entender, essenciais para a funcionalidade do projeto.

Desde então, ou seja, após 2006, a produção de materiais pedagógicos no âmbito do património musical madeirense tem sido uma constante, como por exemplo: *50 Histórias de Músicos Madeirenses; O Machete Madeirense no séc. XIX; Bailes do Funchal no séc. XIX; Instrumentos Musicais da Tradição Popular Madeirense*; etc... Estas recolhas revestem-se de grande importância, pois como afirmam Castelo-Branco e Lima, “o vasto conjunto de práticas musicais [...] a nível local permanece desconhecido pelas entidades oficiais, pelos potenciais patrocinadores e mesmo pelos estudiosos” (Castelo-Branco e Lima, 1998: 1).

Concretizada a primeira fase de implementação do projeto RCEM no 2.º CEB, deu-se início ao mesmo processo para o 3.º CEB (2009) tendo sido editado material similar para este ciclo, mas que não será abordado neste trabalho.

Pode afirmar-se que aquele é um projeto consistente, uma

vez que estão reunidas as condições para os docentes, ao nível da gestão curricular, poderem ir muito mais além das propostas apresentadas no livro *Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Sendo a formação contínua basilar para um prática curricular e pedagógica inovadoras, tem sido oferecida, permanentemente, desde 2006, formação contínua naquele campo, facilitando a compreensão e aplicação daqueles materiais. Por outro lado, a investigação que tem sido feita desde então (Caires, 2010; Pedras, 2010; Moniz, 2010) reforçam a importância do projeto que despoletou o interesse pelas temáticas referentes ao património, em contexto escolar.

Pensando-se num entendimento curricular em termos de contexto (Schwab, 1989), a RAM – pela sua insularidade e considerando as influências externas, os contributos para a regionalização do currículo – face à sua riqueza em termos de cultura e património imaterial, pensando na afirmação de uma identidade regional e na preservação daquela herança, são aspetos de enorme relevância. Muito tem contribuído a educação musical, ou melhor, as práticas musicais, que quer em contexto formal, quer em contexto informal tem instigado a recolha e edição de inúmeros materiais no âmbito da música.

Quadro Síntese

Campos considerados	Madeira	Galiza
Organização do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escolar – 3/6 anos • 1.º ciclo do ensino básico – 6/10 anos • 2.º ciclo do ensino básico – 10/12 • 3.º ciclo do ensino básico – 12/16 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil: 1.º ciclo – 0/3 anos • 2.º ciclo – 3/6 anos • Educação primária – 6/12 anos • Educação secundária obrigatória – 12/16 anos
Diretrizes curriculares	Administração Central	Administrações Educativas
Organização curricular	Música	Música
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escolar – Cantar, tocar, dançar, escutar, criar • 1.º ciclo do ensino básico – Interpretação e comunicação; Criação e experimentação; Percepção sonora e musical; Culturas musicais nos contextos • 2.º ciclo do ensino básico – Interpretação e comunicação; Criação e experimentação; Percepção sonora e musical; Culturas musicais nos contextos • 3.º ciclo do ensino básico – Interpretação e comunicação; Criação e experimentação; Percepção sonora e musical; Culturas musicais nos contextos 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil – Tocar, dançar, escutar, criar, experimentar • Educação primária – Audição; Interpretação e criação musical • Educação secundária obrigatória – Audição; Interpretação; Criação e Contextos musicais

Considerações Finais

Desta reflexão, evidencia-se a valorização da música no currículo, percorrendo a educação infantil/pré-escolar até 3.º ciclo/educação secundária obrigatória. No caso português, a presença do organizador *Culturas musicais nos contextos*, a partir do 1.º ciclo do ensino básico, representa um “terreno” fértil para as abordagens relacionadas com o património local e regional. Em todo o caso, o professor deverá ser o grande impulsionador daquelas, sendo que, a existência de projetos bem alicerçados, onde a planificação, a conceção,

o desenvolvimento e a avaliação estejam presentes, poderão contribuir significativamente para a valorização e a preservação da cultura, ou seja, do património. A autonomia de que gozam as instituições educativas da Galiza é, em nosso entender, um elemento crucial para o desenvolvimento de um currículo que atenda à cultura local, de modo mais incisivo. Por outro lado, a valorização de elementos da cultura local requer o empenhamento das entidades/instituições locais e, aqui, não bastam as intenções; é preciso passar à prática. Neste discorrer de ideias, a experiência da Madeira acima referida poderá auxiliar o desenvolvimento de um projetos similares na Região da Galiza, evidentemente, com as devidas adaptações ao seu contexto.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Os princípios, as medidas e as implicações*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação.
- Castelo-Branco, S. E-S. e Lima, M. J. (1998). “Práticas musicais locais. Alguns indicadores preliminares” em *Observatório das atividades culturais, OBS*, 4, outubro, 10-13.
- Castelo-Branco, S. E-S e JORGE, F. (2003). *Vozes do povo: a folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta.
- Castelo-Branco, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX*. A-C. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.
- Castelo-Branco, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX*. C-L. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.
- Castelo-Branco, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX*. L-P. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.
- Castelo-Branco, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX*. P-Z. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.
- Branco, J. F. (1995). “Lugares para o povo: Uma periodização da cultura popular em Portugal”. *Revista Lusitana*, pp. 13-14.
- DEB-ME. (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Esteireiro, P. (2007). “A conservação do património musical regional através da educação. O processo de Regionalização do Currículo de Educação Musical (2.º ciclo) na Região Autónoma da Madeira” em *Revista de Educação Musical*, APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical, 127, 28-35.
- Leite, C. (2005) (org.). *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Moniz, R. (2010). *Agrupamentos instrumentais em contexto da disciplina de Música no 3.º ciclo do ensino básico. Projeto de valorização dos cordofones tradicionais madeirenses*. Tese de mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Pacheco, J. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Ministério da Educação. Educação para todos – Cadernos PEPT, 7.
- Pacheco, J. A. (1998). *Projeto curricular integrado*. Lisboa: DEB – ME.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currícula: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. e Pereira, N. (2007). *Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo*. Cadernos de pesquisa, 37 (131), 371-398.
- Pedras, H. (2010). *Clubes de música pop/rock e de música tradicional. Projetos extra-escolares assentes na música popular*. Relatório de mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação.
- Sacristán, J. G. (2001). *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Sardinha, V. (2001). *Práticas musicais madeirenses no ensino básico: Do currículo nacional à regionalização dos currículos*. Funchal: Gabinete Coordenador de Educação Artística.
- Schwab, J. (1989). “Un enfoque práctico como language para el curriculum” em J. G. Sacristán e A. Pérez-Gomes (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 197-209.

Legislação consultada

- 1986 – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 1990 – Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro. Ministério da Educação. Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.
- 1998 – Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Estabelece o regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas.
- 2001 – Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Reorganiza o Currículo do Ensino Básico.

- 2006 – O Real decreto 1631/2006, do 29 de decembro. Establece as ensinanzas mínimas correspondentes á educación secundaria obrigatoria.
- 2007 – Decreto 133/2007, do 5 de xullo. Polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia.
- 2009 – Decreto 330/2009, do 4 de xullo. Polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia.

