

PORTUGUÊS



IN-VOICE
4MPowerment

In-Voice4MPowerment

Promover A Inclusão Social Dos Jovens Através
Do Desenvolvimento De Pedagogia Coral Inovadora E Tecnologias
E Práticas Digitais [KA220-SCH-000029442]



**PR 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO
RELACIONADO COM UMA PEDAGOGIA
VOCAL E CORAL INCLUSIVA (IVCHPF)**



Co-funded by
the European Union

DECLARAÇÃO

Esta publicação faz parte do projeto IN-VOICE 4MPOWERMENT: Fostering social inclusion in youth through the development of innovative choral pedagogies and digital technologies and practices um projeto de Parceria Estratégica Erasmus+ KA202 financiado pela Comissão Europeia para o período 2022-2024.

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um endosso do conteúdo, que reflete apenas as opiniões dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que possa ser feito das informações nela contidas.

Para quaisquer questões ou comentários sobre esta publicação, por favor contacte a equipa do projeto IN-VOICE4MPOWERMENT através do website do projeto

<https://in-voice.schools.ac.cy/> ou por correio eletrónico para in-voice@schools.ac.cy

Parceiros do projeto:

O projeto IN-VOICE4MPOWERMENT é coordenado por Ministério da Educação, Desporto e Juventude do Chipre, CYPRUS <https://www.moec.gov.cy/>

Líder do projeto: **Dra. Georgia Neophytou**, inspetora de música do ensino secundário Equipa do Projeto (PR-T): Dr. Chrysanthi Georgiou, Pepy Michaelides, Katherine Xenophontos

Em parceria com:

APEM (Associação Portuguesa De Educação Musical), PORTUGAL

<https://musiceducationplus.apem.org.pt/>

PR-T: Manuela Encarnação, Carlos Batalha, Lina Santos, Carlos Gomes, Gilberto Costa

CSICY (Centro de Inovação Social), CHIPRE

<https://csicy.com/>

PR-T: L. Pitsillides, A. Pitsillidou, K. Takkou, K. Theodoridou, C. Papanikolaou, P. Constanti

DCU (Dublin City University), IRLANDA

<https://www.dcu.ie/>

PR-T: Professor John O'Flynn, Dra. Patricia Flynn, Aine Mulvey

SIA LaVoCaLe Music Management, LETÓNIA <https://www.latvianvoices.lv/>

PR-T: Laura Jekabsone, Zane Stafecka

Lithuanian Academy of Music and Theatre, LITUÂNIA

<https://lmta.lt/en/>

PR-T: Professora Dra. Ruta Girdzijauskiene, Dra. Sandra Rimkutė-Jankuvienė, Alina Diugevičienė

Musikene, Escola Superior de Música do País Basco, ESPANHA <http://musikene.eus/>

PR-T: Basilio Astulez, Maite Bilbao Bartolomé, Diana Campoo, Begoña Alonso

Autores do IVCHPF:

John O'Flynn (DCU) - Líder

Pepy Michaelides (MoESY)

Chrysanthi Gregoriou (MoESY)

CONTEÚDOS

Introdução	4
Antecedentes e identificação do problema	5
A. Contexto	7
<i>Os seis países parceiros</i>	7
Chipre	7
Irlanda	8
Letónia	10
Lituânia	11
Portugal	12
País Basco, Espanha	14
<i>Tradições do canto e desenvolvimento do ensino do canto/coral nos países parceiros</i>	16
Chipre	16
Irlanda	17
Letónia	18
Lituânia	19
Portugal	21
País Basco, Espanha	21
B. Um Quadro Para a Educação Coral Inclusiva	25
Inclusão e Exclusão: Educação e Música	25
Inclusão (e exclusão) social na educação	25
Alguns problemas de inclusão social na educação musical (coral)	29
Acesso, inclusão social e abordagens ascendentes	31
Música, gesto, movimento, emoções e pedagogias incorporadas	36
Improvisação Coral	39
A utilização de ferramentas digitais	42
Coda	44
Outras Recomendações Políticas	46
Referências	47
APPENDIX	55

INTRODUÇÃO

O IN-VOICE4MPowerment, um projeto Erasmus+ a decorrer de Fevereiro de 2022 a Janeiro de 2024, visa capacitar os jovens para participarem na música coral através de um quadro de ação socialmente inclusivo, criativo e tecnologicamente apoiado. A sua parceria reúne uma combinação única de instituições/redes/organizações intersectoriais de seis países/regiões da Europa: Chipre, Irlanda, Letónia, Lituânia, Portugal e País Basco, Espanha. O projeto está centrado no desenvolvimento de princípios e abordagens para promover a educação coral inclusiva, incluindo os relacionados com a justiça social, o envolvimento dos jovens, a criatividade, a música e o movimento, e as tecnologias facilitadoras.

Uma Análise de Necessidades inicial, tanto antes como no início do Projeto IN-VOICE4MPowerment, revelou que as estruturas de pedagogia vocal/coral com um enfoque em práticas inclusivas estão ausentes do conteúdo dos currículos europeus de educação musical. Além disso, uma abordagem multidisciplinar das artes, a inclusão e o desenvolvimento de conteúdos, tecnologias e práticas digitais específicas das artes, no contexto de uma lente criativa contemporânea, tornou-se mais urgente, não só como parte inextricável de uma educação musical coral que promova as aptidões e competências do século XXI num mundo globalizado em mudança, mas também no âmbito da recente pandemia e das mudanças educativas que se seguiram na era pós-Covid19. Para além das consequências educativas pós-pandémicas, o isolamento social, a alienação e o stress afectam fortemente toda a gente, especialmente os jovens socialmente desfavorecidos, pelo que a necessidade de quadros pedagógicos inclusivos e de programas educativos musicais baseados na comunicação autêntica se torna mais imperativa.

O quadro proposto, que se desenvolve nas páginas que se seguem, aponta para recomendações e orientações para acções políticas para os currículos europeus de música nas escolas primárias e secundárias e informa os PR-2, PR-3, PR-4 e PR-5. Reflecte a teoria relevante que informa a prática e aponta para metodologias e abordagens que podem ser efetivamente implementadas na prática em contextos educativos escolares, bem como em ambientes musicais comunitários e outros contextos vocais/corais. Neste ponto, é de referir que se espera que o Quadro do IVCHP, integrando abordagens formais, não formais e informais em diferentes contextos educativos, tenha um impacto alargado e a longo prazo e um potencial de transferibilidade, com a sua base metodológica a permitir a sua

transferibilidade. Uma nota final para o leitor; a referência no texto a 'coral' inclui 'vocal', de modo a que vocal/coral não seja repetido a todo o momento.

Antecedentes e identificação do problema

Pode dizer-se que a Europa, no seu conjunto, tem uma cultura rica e diversificada de música coral que remonta a pelo menos dois milénios. Possui também vários sistemas célebres de educação coral, como o desenvolvido pelo educador musical Zoltán Kodály no século XX. No entanto, as tradições artísticas, culturais e pedagógicas e as experiências de música coral variam muito em todo o continente. É claro que isto não tem necessariamente de ser visto de forma negativa, na medida em que as circunstâncias históricas em diferentes países podem ter conduzido e celebrado diferentes formas e tradições de expressão musical e cultural. Ao mesmo tempo, pode ser identificada uma grande discrepância na medida em que o acesso à educação coral varia muito de país para país, e isto aplica-se mesmo dentro de países com tradições corais bem estabelecidos. O problema torna-se maior quando se considera a ausência de políticas e directrizes consistentes e estruturadas nos sistemas educativos, incluindo os dos parceiros que participam no IN-VOICE4MPowerment. Além disso, estamos cientes dos muitos desafios que os educadores musicais e os líderes musicais comunitários enfrentam nos contextos contemporâneos, nomeadamente as populações juvenis cada vez mais multiculturais e diversificadas, o (des)envolvimento dos estudantes na sequência da pandemia de Covid-19, a aceleração das mudanças nos meios de comunicação social e nas tecnologias criativas e a necessidade de articular e desenvolver políticas de igualdade, diversidade e inclusão que possam ter um impacto direto na vida dos jovens. O desenvolvimento de estratégias e abordagens socialmente inclusivas, inovadoras e criativas para a educação coral dos jovens na Europa é ainda mais crucial, tendo em conta os benefícios sociais e de desenvolvimento comprovados do canto coral (por exemplo, Welch, Himonides et al. 2014), como evidenciado ao longo deste documento e do projeto como um todo.

Ao identificar um problema de investigação que decorre da diversidade da educação musical coral e da experiência em todo o continente, o IN-VOICE4MPowerment também identifica um ponto forte, na medida em que a nossa diversidade histórica, sociocultural e institucional fornece uma plataforma a partir da qual podemos aprender com os problemas uns dos outros e desenvolver um quadro comparativo para as melhores práticas na educação coral inclusiva para jovens.

Este documento estabelece um quadro que informa a estrutura global e as acções-chave do IN-VOICE4MPowerment. Propõe ainda um modelo racional e metodológico a ser adaptado a futuras iniciativas para além da duração do projeto.

A. CONTEXTO

Os seis países parceiros

Com o objetivo de obter uma visão holística das culturas vocais/corais europeias, os parceiros reuniram-se para o projeto In-Voice4MPowerment a partir de diferentes regiões europeias com uma diversidade nas suas origens e experiências vocais/corais.

Chipre

A tradição da música coral no Chipre é relativamente jovem para os padrões europeus (Pagonis, 2013). As primeiras atividades corais em Chipre começaram na terceira década do século XX, quando Chipre ainda estava sob ocupação britânica e foi a música da Europa Ocidental que teve influência nas atividades musicais da ilha. Um dos mais antigos coros de Chipre, o Aris Lemesou, foi fundado pelo compositor cipriota Solonas Michaelides em 1935. O coro ainda está ativo e é um dos coros mais famosos de Chipre. Ao longo dos anos, desenvolveram-se muitos coros em Chipre; estes podem ser divididos em quatro categorias principais: Coros Escolares, Coros de Associações, Coros de Municípios e vários outros (Michaelidou, 2013). Especialmente, após o fim do domínio britânico, na sequência de uma luta de cinco anos e da declaração de independência em 1960, um novo surto de criatividade levou a um rápido desenvolvimento da cultura musical do país (Pagonis, 2013).

Nas décadas que se seguiram, o desenvolvimento coral continuou sobretudo nas escolas e nos clubes/associações, com coros formados maioritariamente por voluntários amadores que contribuía para a comunidade e para o desenvolvimento cultural da sua área (Michaelidou, 2013). A expansão de várias escolas de música privadas também influenciou o crescimento da música coral em Chipre.

Outro marco político na história cipriota, a guerra de 1974, seguida da ocupação turca de um terço da ilha, teve uma forte influência em novas composições musicais, incluindo composições corais, criadas para inculcar patriotismo, enquanto comemoravam esses eventos (Pagonis, 2013).

A criação de vários novos coros, bem como o aparecimento de uma nova geração de maestros profissionais que regressaram ao Chipre após os seus estudos no estrangeiro, levou a um maior desenvolvimento da música coral no Chipre. Como resultado, tem havido um número crescente de actuações corais e de participação em festivais organizados tanto no interior como no exterior durante as últimas décadas (Pagonis, 2013). No entanto, a participação em concursos corais continua a ser escassa (Michaelidou, 2013).

Bem como outras composições corais de musicais ou espirituais, e a segunda categoria inclui um repertório de compositores gregos e cipriotas, canções folclóricas gregas e cipriotas, hinos e outras composições gregas/cipriotas contemporâneas (Michaelidou, 2013). De facto, uma grande parte do repertório coral cipriota consiste em arranjos de música tradicional, bem como em canções com temas patrióticos (Pagonis, 2013).

Com o objetivo de promover o diálogo intercomunitário em Chipre, foram criadas duas iniciativas corais. Em primeiro lugar, o Coro Bi-comunitário para a Paz em Chipre foi criado em maio de 1997, após uma iniciativa do Grupo de Cidadãos Bi-comunitários para a Paz em Chipre, com membros cipriotas turcos e cipriotas gregos. O coro também coopera e actua com grupos culturais das comunidades mais pequenas de maronitas e arménios (sítio Web do Coro bicomunitário para a paz em Chipre). Em segundo lugar, o Coro Infantil Intercomunitário, fundado em 2017 e dirigido pela Associação para o Diálogo Histórico e a Investigação, o Lar para a Cooperação, o Sindicato dos Professores Turcos de Chipre e a Organização dos Professores Gregos de Chipre (sítio Web do Coro Infantil Intercomunitário).

Os concertos e festivais corais são muito populares na vida cultural cipriota e figuram regularmente nas listas de concertos locais e nacionais, bem como nas emissões das estações de rádio e televisão públicas e privadas.

Irlanda

A Irlanda tem tradições musicais ricas, tanto em irlandês como em inglês, juntamente com um repertório relativamente pequeno mas significativo de canções artísticas e um vasto alcance global na produção e receção de canções populares. Com provas de música coral sacra que remontam, pelo menos, ao século XII, a ilha desenvolveu mais tarde um forte legado de sociedades corais e outros conjuntos vocais que surgiram no século XIX, quando a Irlanda ainda estava sob o domínio colonial britânico. Este legado desenvolveu-se nos períodos pré e pós-independência ao longo do século XX, conduzindo à criação de vários festivais e concursos, nomeadamente o Feis Ceoil [Festival de Música], criado em 1897 (McCarthy 1999), e à promoção nacional do canto coral na educação, que estava estreitamente ligada à formação de professores (O'Flynn, 2019). A partir de meados do século XX, foram criados grandes festivais corais, alguns dos quais, nomeadamente o Cork International Choral Festival, influenciaram o desenvolvimento da música coral e da educação a nível nacional (Ó Conchubhair, 2022). Até muito recentemente, a música coral

era vista de forma bastante restrita na musicologia irlandesa. A publicação de referência *Encyclopaedia of Music in Ireland* (White e Boydell, 2013) não inclui uma entrada sobre este aspeto extremamente significativo da vida cultural irlandesa, direccionando os leitores para "Cantata, oratório e sinfonias corais". Em 2017, um interesse um pouco mais alargado na história da música coral por parte de musicólogos irlandeses levou a uma série de palestras na National Concert Hall, em Dublin, intitulada "Choral Music in Ireland: History & Evolution".

Nos contextos contemporâneos, o canto coral é amplamente praticado em escolas, universidades e comunidades locais, bem como entre diversas comunidades de interesse e noutros contextos. A oferta e o acesso ao ensino da música coral variam muito de local para local e de acordo com os sistemas e contextos educativos e de desenvolvimento da juventude. Inclui coros de catedrais, várias abordagens Kodály e a "Choral Music Experience" (CME) de Doreen Rao, entre outras iniciativas pedagógicas. A composição coral é um género florescente na Irlanda, tendo-se expandido muito desde a independência nacional em 1922 até ao presente (Barry, 2015; Sherlock, 2019). À semelhança de outros países europeus, esta inclui arranjos originais de canções tradicionais e configurações de poesia e outros textos literários (que no caso da Irlanda envolve duas línguas oficiais: Inglês e Irlandês/Gaeilge). As questões sobre a compatibilidade da canção tradicional irlandesa, em particular a canção em língua irlandesa, com a harmonia clássica euro-ocidental têm sido cada vez mais abordadas por abordagens modais e neo-tonais, e por inovações no arranjo e interpretação de canções sean nós [estilo antigo] por músicos tradicionais (Denvir, 2012).

O valor da música coral para a cultura irlandesa, incluindo para os jovens, é apoiado pelos muitos recursos, iniciativas e relatórios produzidos pela Sing Ireland, a associação nacional de coros da Irlanda. Entre estes contam-se as suas directrizes para a organização de coros e uma escola de verão anual para regentes de coros. Outros cursos incluem módulos sobre estudos corais e direcção em muitos cursos de licenciatura em música, formação ministrada pela Kodály Society of Ireland e um mestrado em Estudos Corais na Dublin City University. A música coral é reconhecida nas políticas do Arts Council of Ireland (Sheil, 2008) e da Creative Ireland (Doyle, 2019). O Contemporary Music Centre, sediado em Dublin, contém um arquivo de música de compositores dos séculos XX e XXI de toda a Irlanda e da Irlanda do Norte, incluindo uma coleção significativa de partituras corais e a publicação em livro de 2012 *Choirland: An Anthology of Choral Music in Ireland* (Antologia de música coral na

Irlanda), de 2012. A maior parte do conteúdo desse volume é adequada para grupos corais avançados. Entretanto, a Cailíno Music Publishers especializou-se em nova música coral de compositores irlandeses, incluindo composições e arranjos mais acessíveis (esta é também uma característica do pacote de recursos em linha *Choirs Can*, com arranjos corais de canções tradicionais em língua irlandesa para jovens e coros amadores baseados na comunidade.

Estão representados muitos tipos de coros em vários locais da Irlanda, incluindo coros de escolas, de igrejas, de jovens, comunitários, folclóricos, gospel, diaspóricos, de câmara, de sociedades corais e semiprofissionais (ver European Choral Association 2019), havendo atualmente apenas um coro profissional a tempo inteiro, o Chamber Choir Ireland (ver Kinsella, 2021). Os concertos corais são imensamente populares na vida cultural irlandesa e figuram regularmente nas listas de concertos locais e nacionais, bem como nas emissões da estação de rádio de serviço público RTÉ Lyric FM.

Letónia

A sobrevivência da identidade letã é uma parte importante do contexto histórico da Letónia. Tal como os outros países bálticos, um dos aspectos mais conhecidos da identidade letã é o amor da nação pela música e, mais especificamente, pelo canto. A comemoração do Cantor no Monumento da Liberdade - o marco mais central e simbólico da cultura nacional letã - ou os motivos do Festival da Canção no último desenho do passaporte letão, por exemplo, mostram que os letões, na sua própria auto-perceção e representação, são a nação cantora per se (Cīrulis, 2018).

Durante a era soviética, cantar em coros foi uma das poucas formas de expressão da identidade letã na sua luta pela independência. Com base numa rica tradição oral de canções populares, as Tautasdziesmas, uma das maiores colecções de canções populares do mundo, tornar-se-iam a base da mundialmente conhecida tradição letã de canto coral. A tradição dos dziesmu svetki, os famosos festivais de canções, tornou-se uma tradição letã distinta e foi reconhecida como parte da lista do Património Cultural Imaterial da Humanidade da UNESCO (Zamurs, 2017). Os coros letões têm sido aclamados internacionalmente com

prêmios de topo em prestigiados festivais internacionais, incluindo as Olimpíadas Mundiais de Coros de 2014, realizadas em Riga.

As palavras, os sentimentos e os valores expressos na poesia e nas canções populares letãs destinam-se a exprimir a comunidade letã, sendo o tom geral de "estoico positivo", reflectindo o valor do otimismo face ao adversário na cultura letã (Kratins in Zamurs, 2017). As canções letãs são caracterizadas por características da natureza, muitas vezes em metáfora simbólica, bem como pela utilização de linguagem esópica, nomeadamente significados encobertos codificados para evitar a censura, especialmente durante a era soviética (Zamurs, 2017).

Lituânia

A Lituânia, tal como outros países bálticos, como a Letónia e a Estónia, é bem conhecida pelas suas tradições de canto. Conforme observado por R. Girdzijauskienė (2021, p. 78), "a tradição lituana de canto também pode ser definida como um sistema cuja singularidade é predeterminada pelo contexto sociocultural, um sistema de educação musical baseado no canto e o profissionalismo dos indivíduos que promovem a tradição do canto". Na Lituânia, o canto, enquanto atividade que expressa união, é amplamente praticado em reuniões sociais. Além disso, independentemente da região ou do tipo de reunião, existe um vasto repertório de canções conhecidas por pessoas de diferentes idades que facilita esta tradição social do canto. Provenientes de antigas tradições religiosas pagãs politeístas, com elementos de animismo e panteísmo, as canções lituanas apresentam frequentemente características simbólicas (Trinkūnas, 2009), justapondo o mundo humano e o mundo natural. A canção folclórica lituana é basicamente uma canção comunitária, o que se reflecte tanto no seu conteúdo como na sua execução colectiva.

A Lituânia, sendo um país pequeno, sofreu frequentemente a influência dos seus vizinhos mais fortes e, conseqüentemente, a sua cultura nacional foi muitas vezes condicionada. Especialmente durante a era soviética, no contexto das políticas soviéticas de russificação, a cultura popular, e particularmente o canto, principalmente o canto coral, serviu como forma de preservar a identidade nacional (Girdzijauskienė, 2021). Em oposição ao folclorismo

oficial prescrito pelas autoridades soviéticas, um novo tipo de folclorismo evoluiu nos países bálticos no final da década de 1960. Pensadores urbanos e artistas amadores redescobriram os costumes antigos dos seus próprios países, recolhendo, analisando e eventualmente recriando o folclore que acreditavam ser mais "autêntico" do que o "pseudofolclore" apresentado nos eventos culturais oficiais soviéticos. Em contraste com a habitual atuação virtuosa do folclore soviético perante um público vasto, mas passivo, a ênfase foi colocada, por exemplo, na execução de música, dança e canto em grupos pequenos e inclusivos de pessoas. Enquanto movimento social intelectualmente libertador, o renascimento do folclore popular foi apoiado pela juventude da Europa de Leste (Schmidchens, 1994). Especialmente forte foi o significado do Festival da Canção como resistência cultural informal nos anos da ocupação soviética. O canto como uma componente significativa do "soft power" lituano durante os anos de luta pela independência tornou a Revolução do Canto como o símbolo da liberdade (Girdzijauskienė, 2021).

Os festivais da canção ocupam um lugar único na cultura coral lituana. Há mais de 100 anos que o Festival da Canção reúne lituanos de todas as idades que vivem na Lituânia ou no estrangeiro. O número de participantes também é impressionante. Mais de 20 000 cantores, incluindo 12 000 crianças, cantaram no concerto final do Festival da Canção em 2018. Os coros escolares ganharam um lugar especial na tradição do Festival da Canção. Desde 1964, os Festivais da Canção dos Estudantes Republicanos realizam-se de quatro em quatro anos. É um fator forte no movimento de coros juvenis e um motivador para os alunos frequentarem o coro. Existe uma tradição semelhante noutros países bálticos. A UNESCO declarou a tradição dos Festivais da Canção da Estónia, Letónia e Lituânia como uma obra-prima do Património Cultural Oral e Imaterial da Humanidade.

Portugal

Portugal apresenta uma considerável atividade coral formalmente estabelecida no contexto das organizações musicais, como atestam as várias centenas de agrupamentos que mobilizam regularmente milhares de pessoas para cantar repertórios distintos. A tradição coral portuguesa tem as suas origens na instituição do orfeão, um tipo de sociedade coral que surgiu com o fim do Antigo Regime, em finais do século XIX, nos primeiros centros urbanos portugueses, apoiada em associações que promoviam a prática coral fora do

contexto da igreja, do teatro ou da escola (Pestana, 2014). O folclore, em particular, representa uma importante atividade performativa tradicional em Portugal, embora a questão da autenticidade das práticas performativas tenha sido levantada, indicando que houve mudanças significativas nos processos de aprendizagem e comportamentos sociais associados às práticas de canto durante as últimas décadas (Araújo, 2013).

Um estudo recente publicado na Revista Portuguesa de Musicologia em 2020 (Pestana & Lima, 2020) aponta para a existência de mais de 1.000 grupos corais em Portugal. A 12 de setembro de 2022, a presença de coros e a sua atividade coral na rede, nomeadamente em portais e encontros de coros, apontava para a existência de 831 coros (www.meloteca.com).

Existem vários coros profissionais activos em Portugal, sendo um dos maiores o Coro da Fundação Calouste Gulbenkian. Fundado em 1974 e sediado em Lisboa, é composto por cerca de 100 cantores. Outro coro profissional é o Coro da Casa da Música, fundado em 2009, sediado no Porto e com um grupo permanente de cerca de 18 cantores. A atividade coral amadora tem uma expressão significativa na atividade coral do país, com várias centenas de grupos a funcionar em todas as regiões do país. São grupos com uma constituição muito diversificada, que executam um repertório igualmente variado. Encontramos grupos escolares de praticamente todos os conservatórios e de algumas escolas gerais, bem como outros coros infantis, coros amadores de grupos profissionais, coros associados a instituições e associações culturais e recreativas, coros religiosos e grupos académicos com intensa atividade coral, e uma enorme variedade de grupos de natureza etnográfica.

Segundo Pestana e Lima (2020), existe atualmente em Portugal um movimento de atividade coral multifacetado, dinâmico e em franco crescimento. Este tem um forte impacto na vida social local, embora continue a depender fortemente do apoio das instituições locais, nomeadamente das autarquias. Para além disso, segundo Aguiar e Vieira (2018a), o movimento coral sempre sofreu a influência do poder político, quer da Primeira República, quer do regime do Estado Novo, submetendo-o aos padrões ideológicos do Estado, sobretudo durante o regime ditatorial português.

País Basco, Espanha

O canto sempre foi considerado uma das disciplinas artísticas mais importantes do País Basco, sendo uma das principais razões a sua ligação com a riqueza sonora da língua basca euskara e a importância da sua transmissão oral. As duas primeiras coleções mais significativas de canções tradicionais bascas foram criadas por dois eminentes musicólogos, o Cancionero Popular Vasco, de R. M. de Azkue, e o Euskal eres sorta, do Padre J. A. de Donostia, publicado em 1921 (Totorika, 2006).

De acordo com o investigador britânico Roidney Gallpo (in Totorika, 2006), as canções bascas estão imbuídas de um espírito de calma e melancolia contemplativa. As primeiras canções conservadas estão frequentemente ligadas a eventos e celebrações anuais especiais, como o Natal, o Ano Novo, Santa Ágata, o Carnaval e o São João; além disso, existem excertos de algumas canções de guerra. A maior parte das canções tradicionais posteriores são canções de amor com um uso extensivo de metáforas, recorrendo mais frequentemente a símbolos como o pássaro, a estrela e a flor. Além disso, tipicamente, a canção política que surge no século XIX e a antiga tradição do "bertsularismo", como improvisação cantada versificada dos cantores-poetas bertsolari, é frequentemente considerada a "mãe" de todo o canto no País Basco, sendo continuada pelos torneios de bertsolari e pela criação de escolas de improvisação (Totorika, 2006).

No entanto, nas últimas décadas, o declínio da transmissão oral do canto e a falta de centros de formação para crianças e jovens intérpretes levaram a um interesse renovado no renascimento da tradição do canto, como refletido na inauguração do projeto de longo prazo Kantuketan para a proteção do canto e da música basca pelo Instituto de Cultura Basca em 1998 (Etchegoin), culminando numa exposição significativa em 2001.

A tradição coral basca tem as suas origens no movimento coral que surgiu na Europa no final do século XIX, o que levou à criação de coros, especialmente coros masculinos, ao longo dos séculos XIX e XX. À semelhança da instituição do Orfeão, um tipo de sociedade coral que surgiu na mesma altura em Portugal, coexistia com os coros religiosos os Orfeões de diversas instituições políticas e sociais. Paralelamente, os concursos de Orfeões que se realizaram, no País Basco e no estrangeiro, permitiram o desenvolvimento da técnica de

execução vocal, bem como a criação de novas obras vocais. Alguns dos coros que ainda estão activos são: o Orfeón Donostiarra, fundado em 1897, a Sociedade Coral de Bilbao, fundada em 1886, e o Orfeón Pamplonés, fundado em 1890. Todos estes coros se dedicam à difusão do repertório coral sinfónico e assentam em sólidas estruturas de formação musical, incluindo coros infantis e juvenis (Leñena, 2023).

Influenciado pelas circunstâncias sócio-políticas, especialmente durante as tensões político-sociais e económicas durante o regime de Franco, o movimento coral basco reflectiu os desafios da sociedade basca na organização de festivais, mesas redondas, debates e imprensa relevante. Nessa época, com mais de uma centena de coros activos na região, foi inaugurado em 1969 o Concurso de Missa Coral de Tolosa, com o apoio do Centro de Iniciativas Turísticas de Tolosa (CIT) e da Câmara Municipal de Tolosa. Este facto levou à publicação de vários livros dedicados ao mundo coral, incluindo novo repertório, manuais de direcção (Leñena, 2023).

A formação do Governo Basco em 1980 e o novo impulso para o autogoverno, juntamente com o apoio ativo dos Conselhos Provinciais e Câmaras Municipais, lançaram as bases para um desenvolvimento gradual das federações corais na região, como a Federação Coral de Bizcay em 1979, as Federações de Gipuzkoa, Alava e Navarra nos anos 80. Em janeiro de 1983, realizou-se a Assembleia constitutiva da Federação Coral de Euskal Herria (EAE) (Leñena, 2023).

Uma das actividades mais importantes do movimento coral foram os cursos de formação organizados em vários locais do País Basco e dirigidos por um grupo especialmente dinâmico de professores profissionais, respondendo às necessidades de formação de novos e mais experientes directores de coros. Por outro lado, a celebração de vários Ttoparak, ou encontros corais, potenciou a atividade coral e promoveu o sentimento de comunidade coral entre os coros bascos. O já mencionado concurso coral de Tolosa, que atraía coros excepcionais e dirigentes corais do estrangeiro, oferecia também a oportunidade de realizar cursos de direcção com maestros como Erkki Pohjola, Carl Høgset, Per-Gunnar Aldahl, Eva Larsson-Myrsten, Hendrik Loock, Vytautas Miskinis e Eva Pitlik, entre outros, que partilhavam os seus conhecimentos (Leñena, 2023).

Esta cultura coral ativa e a amálgama com tradições corais do estrangeiro influenciaram a criação de uma nova geração de compositores corais como Javier Busto, Eva Ugalde, Junkal Guerrero, Josu Elberdin e Xabier Sarasola, uma geração que desenvolveu um repertório de grande sucesso entre coros nacionais e internacionais. A atividade coral das últimas décadas está documentada no diretório editado pela EJE em 1995, e em cujo terceiro volume se inclui a atividade coral no País Basco e Navarra e o Arquivo de Música Basca Eresbil - Musikaren Euskal Artxiboa, incluindo a base de dados sobre os recursos musicais do País Basco desde a década de 1990. Atualmente, está a ser elaborado um relatório oficial sobre o mundo coral no País Basco pela Federação de Euskalerrria, encomendado pelo Governo Basco (Leñena, 2023).

Tradições do canto e desenvolvimento do ensino do canto/coral nos países parceiros

Esta parte centra-se em diferentes disposições da Educação Coral nos seis países parceiros (no que diz respeito a parâmetros como: processo/produto, o lugar do canto nos currículos de música, o papel do professor/líder coral, processo de seleção, participação (quem está incluído/excluído), repertório, entoação, tipo de grupos corais, práticas, ethos e criatividade).

Como é que tudo isto e muito mais se reflecte nos currículos musicais e/ou nos documentos políticos oficiais?

Chipre

Em Chipre, o canto é considerado uma atividade central nos currículos de música do ensino básico e secundário e o canto coral é uma parte importante das aulas. Todas as escolas cipriotas apresentam, durante os principais eventos do ano letivo, como o Natal, os Dias Nacionais, etc., um coro misto, predominantemente feminino. Estes coros ensaiam sobretudo durante as férias escolares. Uma investigação recente (Stavrou & Papageorgi, 2021) demonstrou que, nas escolas cipriotas, a preparação e o ensaio de coros é uma das actividades musicais mais frequentes nas aulas de música. No entanto, os investigadores comentaram a importância de ouvir as vozes dos alunos, especialmente no que diz respeito ao repertório coral que precisa de ser relevante para as preferências dos alunos, que muitas vezes apontam para estilos populares mais contemporâneos.

As escolas de música, por outro lado, têm um forte enfoque nas actividades corais. Todos os alunos das escolas de música são membros do coro da respectiva escola e frequentam um curso de coro obrigatório semanal de duas horas, bem como um ensaio diário obrigatório do coro. Uma das actividades musicais emblemáticas do Gabinete do Inspetor de Música do MoESY CY é, desde 2013, o Festival Coral das Escolas de Música, que inclui uma série de workshops de formação para todos os professores de música de Chipre e culmina com um concerto noturno com mais de 500 alunos em palco (Music Secondary Education MOECSY).

Em 2016, o Inspetor de Música do Ensino Secundário, Dr. Georgia Neophytou, deu início a um programa especial de quatro anos dedicado ao canto vocal/coral, que foi renovado até 2020, na sequência das repercussões negativas da pandemia na cultura do canto coral em geral. Neste contexto, para além do Festival Anual de Coros das Escolas de Música, tem havido uma série de actividades adicionais que promovem o canto dentro e fora das instalações da escola, como o desfile anual de coros no centro de Nicósia, que convida, para além dos coros escolares, outros coros municipais, universitários e comunitários com o objetivo de promover o canto na sociedade cipriota em geral (Music Secondary Education MOECSY). Além disso, foi criado em 2018 um coro de vozes iguais, o Vox Venus, que reúne algumas das melhores vozes femininas de todas as escolas de música de Chipre. O coro já participou numa série de festivais corais em Chipre e no estrangeiro e teve uma colaboração bem-sucedida com o famoso Vienna Boys Choir num concerto que teve lugar em Chipre em 2023 (Vox Venus MOECSY).

Irlanda

Na Irlanda, o canto é considerado uma atividade essencial no currículo musical primário (National Council for Curriculum and Assessment, 1999). Embora o canto coral na sala de aula seja, portanto, considerado importante para o desenvolvimento musical e holístico, a medida em que é praticado pode ser contestada, uma vez que a maioria das escolas primárias não tem acesso a especialistas em música (Gubbins, 2021). No entanto, a maioria das escolas primárias tem algum tipo de coro. Muitas fornecem música para serviços religiosos e/ou para actividades comunitárias mais amplas. Um número mais reduzido de coros especializados de escolas primárias participa em festivais e concursos corais, enquanto o National Children's Choir, criado em 1985, é uma iniciativa coral escolar que envolve dezenas de milhares de alunos do ensino primário. Os seus muitos benefícios

incluem a oferta de formação na carreira aos professores primários generalistas participantes, embora a relevância do modelo hierárquico e replicativo do programa em contextos contemporâneos tenha sido recentemente posta em causa (Coady, 2023).

Nas escolas secundárias, a música coral não faz geralmente parte das aulas de música regulares, apesar de uma proporção relativamente elevada de alunos do ensino secundário (11%) ter a música como uma das suas disciplinas para o exame final do Leaving Certificate (Central Statistics Office 2020). Neste sistema, e apesar da limitada afetação de tempo, o canto coral em grupos grandes ou pequenos é uma opção de desempenho para avaliação. Embora uma grande parte das escolas secundárias tenha um ou mais coros e, além disso, realize produções de teatro musical, para além de concertos corais, os ensaios para estes últimos têm frequentemente lugar fora do horário curricular oficial (por exemplo, de manhã cedo, à hora do almoço, depois das aulas).

As crianças e os jovens também podem ter acesso à música coral através de iniciativas de base comunitária, nomeadamente através de parcerias locais sob a égide da Music Generation. Criada em 2010, a Music Generation está empenhada em proporcionar às crianças e aos jovens o acesso a uma "educação musical de alto nível" em diversos géneros, incluindo diferentes estilos e tradições de música coral (Flynn e Johnston 2016). As políticas governamentais articulam o compromisso da Irlanda com a igualdade, a diversidade e a inclusão (Departamento de Educação e Ciência 2019; Departamento de Justiça 2022). Embora o sector da educação se tenha tradicionalmente concentrado na educação especial, as ideias de inclusão têm vindo a abranger cada vez mais aspectos mais amplos da inclusão social. A maioria das universidades e instituições culturais nacionais já desenvolveu políticas de EDI, incluindo a Sing Ireland (2021). Ao longo das últimas duas décadas, foram feitos progressos consideráveis na disponibilização da educação musical coral a crianças e jovens de todas as origens, incluindo vários projectos dirigidos a grupos marginalizados, por exemplo, os que se encontram em alojamentos para requerentes de asilo (Kenny, 2018). Há ainda um trabalho significativo a realizar no que respeita à promoção de abordagens socialmente inclusivas em todas as dimensões da prática coral.

Letónia

Na Letónia, as atividades musicais regulares e, especialmente, o canto estão incluídos na educação pré-escolar e são obrigatórios no ensino básico - entre os seis e os quinze anos - , enquanto no ensino secundário geral a música é uma das disciplinas eletivas (Marnauza &

Madalāne, 2019). No entanto, as actividades culturais, incluindo a música, são fortemente promovidas no contexto da educação não formal e das actividades extracurriculares. Tal como referido nas Orientações Educativas da República da Letónia para 2014-2020, a educação não formal e as actividades extracurriculares visam reforçar a consciência de cidadania, a participação cívica, o patriotismo e a identidade nacional dos jovens, criar um sistema de apoio ao desenvolvimento das suas competências e capacidades individuais e promover a criação da identidade nacional, assegurando que 75 % de todos os estudantes das instituições de ensino geral estejam envolvidos como participantes nos eventos intercalares do Festival da Canção e da Dança da Letónia (Vītols, 2017). Garantir a continuação da preciosa tradição do Festival da Canção é visto como um dos principais desafios para os professores de música em toda a Letónia, o Festival da Canção tornou-se, assim, uma afirmação do desenvolvimento artístico e do domínio profissional dos líderes corais (Marnauza & Madalāne, 2019).

Uma das mais importantes instituições de ensino coral na Letónia é a Escola de Coro da Catedral de Riga (RCCS). O modelo da RCCS é uma mistura das melhores tradições de escolas de coro do mundo e da educação cultural da Letónia. A RCCS tem alunos de toda a Letónia e provou ser atrativa também para estudantes estrangeiros em intercâmbio. Baseada na tradição do coro de rapazes da Catedral de Riga, de 1240 a 1831, a RCCS, na sua forma atual, foi fundada em 1994. Os três coros da escola - o Coro Masculino da Catedral de Riga, o Coro Feminino da Catedral de Riga TIARA e o Coro Misto da Escola de Coros da Catedral de Riga - obtiveram reconhecimento internacional e foram laureados em numerosos concursos de coros. A Escola de Coros da Catedral de Riga é o berço de ambos, profissionais e amadores, maestros de coros e cantores profissionais (sítio Web da Escola da Catedral de Riga 2023).

Lituânia

Em países com tradições de canto, como a Lituânia e a Letónia, o canto coral é abordado como um fenómeno multifacetado num contexto muito amplo de educação formal e informal. Para além da abundância de eventos de canto, o conteúdo dos manuais escolares de música, a estrutura das aulas de música e a variedade de actividades musicais pós-escolares estão permeados pela tradição do canto. Uma vez que os primeiros compositores profissionais lituanos eram mestres de coro ou cantores, tiveram o maior impacto no conceito baseado no canto e nos primeiros programas de estudo da educação musical lituana

(Girdzijauskienė, 2021). De acordo com R. Girdzijauskienė (2021), o canto na Lituânia é considerado a parte mais importante da aula de música, com as canções folclóricas a constituírem o principal repertório da cultura do canto escolar. Embora a prática coral seja voluntária, muitas escolas têm um ou dois coros, normalmente mistos. Nas escolas com maior número de alunos ou nas escolas que se dedicam especialmente à música coral, são formados mais coros de raparigas e de rapazes.

Um dos principais objectivos do ensino do canto é a excelência no canto, com ênfase no estudo da técnica vocal, visando alcançar a elevada qualidade esperada do canto. Consequentemente, uma forte tradição de canto está associada à orientação para o produto, a elevados padrões técnicos, à classificação e à competição no domínio da música coral (Girdzijauskienė, 2021). O canto é também uma das atividades mais populares na educação musical não formal, sendo frequentemente escolhido como uma atividade extracurricular em escolas de ensino geral, bem como as atividades a solo, em conjunto e em coro oferecidas noutras instituições não formais.

Há que mencionar alguns coros infantis de destaque: O coro de rapazes "Ažuoliukas" (o Pequeno Carvalho) foi fundado em 1959 pelo notável pedagogo e músico Hermanas Perelšteinai. Este coro teve grande influência no canto infantil na Lituânia. Atualmente, este coro é uma escola de música de canto coral para rapazes. Mais tarde, foram criados outros coros proeminentes, como o coro de raparigas "Liepaites" (As Tílias) e o coro de rapazes "Dagilėlis" (O Pequeno Punhal), que também são escolas de canto coral. Estes coros infantis tiveram grande influência no desenvolvimento do canto coral na Lituânia. A sua atividade contribuiu muito para a criação de coros amadores mundialmente famosos, como "Jauna muzika" (Música Jovem), "Brevis", "Aidija" (Ecos), etc.

Embora existam várias publicações que abordam o canto no contexto da educação musical geral, há apenas duas publicações monográficas que analisam as especificidades do canto coral na escola: "Vocal Development of Children" (Jareckaitė, 1993), "Aesthetic Education of Pupils through Choir Activities" (Jareckaitė, 2009). Outras publicações relevantes, discutem o canto coral em contextos e temas específicos, tais como "Música e Cultura Moral" (Girdzijauskas, 2010), "Capital cultural e social no canto coral" (Girdzijauskienė, 2022), "Contribuições do Coro Universitário para o Capital Social numa Instituição de Ensino Superior" (Girdzijauskienė, 2021), "O Ofício do Ensino da Música numa Sociedade em Mudança: Singing as Meaning, Education, and Craft - Reflections on Lithuanian Singing Practices in Music Education as Craft" (Girdzijauskienė, 2021), "Characteristics of Children's and Adolescents' Voices" (Aidukas, 2013), "Choir Music in Lithuania from Ancient Times to

the Beginning of the 20th Century: Características do desenvolvimento histórico e cultural" (Aidukas, 2014). O canto como processo social foi discutido por Bartkevičienė (2015), a educação vocal de crianças do ensino primário foi explorada na publicação de V. Matonis, V. e R. Pečeliūnas (2000). No entanto, não existe atualmente qualquer investigação sistemática sobre música coral na Lituânia, tendo as últimas publicações sobre canto coral e a tradição dos festivais da canção sido publicadas há uma década. Um dos principais periódicos de música "Muzikos Barai", publicado mensalmente, inclui uma secção específica sobre coros.

Portugal

O ensino e a aprendizagem da música estão integrados nos documentos e orientações curriculares desde a educação pré-escolar e nos três níveis do ensino básico, nomeadamente na educação pré-escolar (dos três anos de idade até ao início do ensino básico), no ensino básico (dos seis aos 15 anos de idade) e no ensino secundário (dos 15 aos 18 anos de idade). A Educação Musical surge como disciplina autónoma no currículo geral apenas no ensino básico, onde as práticas vocais - corais têm lugar sob a orientação de professores generalistas. No contexto do ensino básico, tem sido questionada a abordagem interdisciplinar prevalente na implementação da música, nomeadamente das práticas vocais, para potenciar a aprendizagem de outras disciplinas escolares (Aguiar, 2014). No ensino secundário, pode estar disponível como disciplina opcional, enquanto as aulas de Coro, leccionadas por professores especializados em música, apenas fazem parte do currículo obrigatório da Escola de Música. A disciplina de Classe de Conjunto - Coro congrega várias práticas a nível nacional, decorrentes do contexto geográfico e sociocultural refletido no programa educativo de cada escola (Carvalho & Ruiz, 2022) Em geral, embora o canto coral voluntário na escola seja incentivado, as questões relacionadas com o desenvolvimento vocal e a educação vocal são muitas vezes negligenciadas (Aguiar & Vieira, 2018a) e esta última enfrenta desafios devido à diversidade social.

País Basco, Espanha

Enquanto em 2009, no ensino primário, a disciplina de música foi integrada na Educación Artística no ensino primário e foi ensinada como obrigatória nos primeiros três anos do ensino secundário (Garcia, 2009), desde 2013, a música foi excluída e deixou de ser fundamental nas escolas primárias ou secundárias como parte da educação artística, deixando às comunidades autónomas a responsabilidade de oferecer ou não disciplinas e

opções específicas relevantes. Com a redução do ensino obrigatório de música, a música em Espanha perdeu a sua importância na educação formal e não formal, incluindo a falta de apoio financeiro nas escolas de música (Carrasco, 2017). Além disso, deve notar-se que, em Espanha, devido às diferenças existentes entre as várias Comunidades Autónomas espanholas, os currículos de música em regiões com a sua própria língua, como a Catalunha, o País Basco e a Galiza, centram-se nas suas línguas nativas e, principalmente, na própria cultura musical da região (Garcia, 2009). As questões e necessidades a considerar são as seguintes:

1. Uma comparação de sistemas e práticas entre os países parceiros, especificamente em relação ao solfejo sistémico e à formação coral em disposições legais (ao contrário das disposições/arranjos mais ad hoc noutros países). No entanto, poderíamos equilibrar isto reconhecendo pontos fortes comparáveis noutros países (por exemplo, grupos corais e programas que abordam diretamente questões de exclusão/inclusão e/ou que apoiam tradições/estilos corais alternativos).

2. O binário Processo vs Produto: Ensino e liderança coral, incluindo diferentes papéis e objectivos dos líderes; contextos da prática coral - escola, comunidade, conservatório, etc.

3. Reconhecer e integrar diferentes estilos corais e de ensino/aprendizagem; 3.1 dos géneros e tradições ocidentais clássicos, folclóricos e populares; 3.2 diferentes formas de aprendizagem (e de ensino/liderança): aprendizagem formal, aprendizagem não formal, aprendizagem informal, enculturação.

4. Entonação. 4.1. Compreender as diferentes sensibilidades de entoação de acordo com os géneros, práticas e tradições musicais; 4.2 Compreender e abordar questões relacionadas com a entoação irregular (incluindo as necessidades de aprendizagem das crianças e dos jovens); 4.3 acomodar objetivos de entoação de boas práticas num ambiente coral inclusivo

5. Considerar a seleção/distinção: 5.1 Seleção/distinção ligada a questões de inclusão/exclusão; 5.2 Justificar a lógica, os objetivos e a agência para a seleção com base nas capacidades percebidas (incluindo a entoação); 5.3 Questões éticas e de direitos humanos quando a exclusão da prática coral é justificada pela reatribuição a funções instrumentais ou de apoio ao desempenho.

6. Práticas ocultas que podem excluir ou alienar potenciais cantores corais (com base na classe social, no acesso à educação, no género e noutras categorias sociais); 6.1 Seleção de repertório, incluindo estilo e tessitura; 6.2 Discursos de direcção coral

7. Ethos: 7.1 Desenvolvimento de um ethos inclusivo para coros, sistemas corais e comunidades corais; 7.2 Equilíbrio entre vozes individuais e objectivos artísticos de combinação coral
8. Necessidade de traduzir as políticas curriculares, comunitárias e artísticas sobre inclusão em directrizes e estratégias claras para a prática.
9. Abordagens inter-artes e integradas: Considerar a pedagogia vocal e coral em contextos e práticas artísticas mais alargados pode melhorar as estratégias de inclusão.
10. Todos os aspectos acima referidos apontam para a necessidade de capacitação.

As questões destacadas pelo parceiro do País Basco/Espanhol **resumem e reflectem preocupações comuns na parceria** e problemas e questões em diferentes níveis e circunstâncias. Por sua vez, estas questões estão associadas a uma incoerência no fornecimento de uma política coerente de orientações relevantes e recomendações estruturadas para acções que promovam a inclusão nos sistemas educativos musicais dos países parceiros. A diversidade da música coral em toda a Europa (por exemplo, de ambientes/culturas de canto "homogéneos" para diversos contextos de canto em desenvolvimento, bem como de modelos de pedagogia coral da Europa Ocidental e Oriental para modelos mais recentes e mais flexíveis), a mudança nas populações, as experiências acumuladas dos jovens com eventos de vida avassaladores, a motivação e o empenho dos alunos, o fornecimento de tecnologias são algumas das questões críticas num mundo em rápida mudança, onde os alunos são diferentes e os professores/líderes corais são diferentes, todos enfrentando desafios que apontam para uma necessidade urgente de incluir de forma ampla, como é o âmbito deste projeto, e de capacitar todos os actores envolvidos. De facto, o campo do ensino e da aprendizagem em pedagogia coral está rodeado de desafios. Não é um cenário invulgar os professores/responsáveis corais tentarem motivar e colocar os seus alunos e especialmente os jovens socialmente excluídos em conjuntos corais como forma de "curar" as suas experiências de vida anteriores e actuais, muitas vezes traumáticas. Infelizmente, os professores/líderes corais podem não compreender imediatamente os desafios que surgem quando os recém-chegados entram nos grupos corais, uma vez que muitas vezes não possuem conhecimentos e competências para manter uma motivação sustentada. Além disso, há poucos materiais e recursos novos disponíveis que possam ajudar o pedagogo coral com as melhores práticas para incluir efetivamente jovens socialmente desfavorecidos em grupos corais. Consequentemente, os

professores/líderes corais sentem-se desinformados e não estão suficientemente equipados para reconhecer questões subjacentes à natureza da inclusão social, enquanto os alunos permanecem isolados ou são simplesmente excluídos. E esta é a nossa próxima tarefa: discutir algumas das principais preocupações e questões relacionadas com a *Inclusão na Educação Coral*, desenvolvendo adequadamente uma base teórica dinâmica para o Quadro do Projeto (IVCHPF). À medida que o Quadro de Referência do IVCHP for sendo revelado, o leitor detectará, ao longo do texto, a evolução das recomendações de orientações políticas e de acções, uma vez que consideramos mais do que oportuno alertar o leitor e fornecer-lhe mais alguns elementos de reflexão, uma vez que se trata de um processo interativo dinâmico.

B. UM QUADRO PARA A EDUCAÇÃO CORAL INCLUSIVA

Antes de expor algumas das principais preocupações e questões que se seguem, pode afirmar-se desde já que um dos principais parâmetros do estudo é uma conceção de inclusão que engloba um vasto leque de factores sociais. O IN-VOICE4MPowerment não é, portanto, ponderado a favor de uma aplicação específica em contextos educativos, como a inclusão de crianças e jovens em vários espectros de capacidades físicas, cognitivas e afectivas. Assim, embora o quadro que desenvolvemos permita uma miríade de diversidades a nível individual, a orientação principal do projeto é a dinâmica social da inclusão. Assim, começamos por investigar os factores sociológicos que podem inibir ou encorajar a participação de crianças e jovens na música coral - qualquer que seja a sua origem - e continuamos a propor métodos para contrariar essas barreiras e inibidores, e para aumentar o envolvimento através do desenvolvimento de uma série de estratégias e materiais positivos.

Esta secção de enquadramento divide-se em duas partes principais. Em primeiro lugar, abordamos as definições, os contextos e as necessidades do/para o ensino coral inclusivo (ICE) e, em seguida, delineamos um quadro para o ICE. É de notar aqui que o processo de preparação do quadro de ICE foi (e continua a ser) iterativo. Embora as fases iniciais do documento se tenham baseado em questões-chave que emergiram da literatura (incluindo relatórios de estudos e projectos comparáveis), esta abordagem inicial foi complementada por contributos contínuos e discussões entre os sete parceiros do IN-VOICE4MPowerment, bem como por um grupo mais vasto de profissionais que participaram posteriormente no Evento de Formação para a Aprendizagem e que deram feedback subsequente nos seus contextos nacionais e aos principais líderes do projeto no Ministério da Educação, Desporto e Juventude, Chipre.

Inclusão e Exclusão: Educação e Música

Inclusão (e exclusão) social na educação

O nosso enquadramento começa com a premissa de que os processos de inclusão e exclusão estão dialeticamente ligados. Em termos críticos, isto significa que a dinâmica da inclusão social pode, inadvertidamente ou não, atuar no sentido de excluir alguns indivíduos e grupos - mesmo nos casos em que são evidentes as experiências positivas de inclusão e o processo de identificação e pertença que lhes está associado. Isto tem relevância direta

para a organização social dos coros, incluindo os coros infantis e juvenis. A audição é um processo óbvio pelo qual algumas pessoas podem ser excluídas e possivelmente alienadas da música coral, enquanto outras são incluídas e, como tal, são celebradas. No entanto, a inclusão/exclusão também actua de formas que podem ser consideradas como ocultas. O conceito de um "currículo oculto" foi desenvolvido no trabalho do sociólogo britânico Basil Bernstein em meados do século XX, particularmente em relação ao uso da língua nas escolas. Desenvolvendo o conceito de "dispositivo pedagógico", Bernstein propôs que o estilo linguístico e as preferências culturais dos professores britânicos reflectiam, na maior parte das vezes, os valores das crianças oriundas da classe média. No entanto, os mesmos valores e preferências não eram partilhados por crianças oriundas da classe trabalhadora, cujo discurso e interesses diferiam dos dos seus colegas da classe média. Esta teoria também foi aplicada a estudos de ensino e aprendizagem na educação musical (Wright e Froehlich, 2012). A teoria de Bernstein teve ressonância no que outro sociólogo, Michael Young, enquadrou como "conhecimento diferenciado" e, por implicação, valores diferenciados:

A ideia de que a escola é principalmente uma agência de transmissão cultural ou de conhecimento levanta a questão "que conhecimento?" e, em particular, qual é o conhecimento que é da responsabilidade das escolas transmitir? Se se aceita que a escola tem esse papel, isso implica que os tipos de conhecimento são diferenciados. Por outras palavras, para fins educativos, alguns tipos de conhecimento são mais válidos do que outros... (Young, 2008, p. 13).

A afirmação de Young pode ser relacionada com os debates contemporâneos sobre "padrões" ou "objectivos de realização", com a priorização do tempo para a literacia, a numeracia e as disciplinas STEM, limitando o acesso à educação musical e, dentro desta, à música coral, no ensino básico. Esta situação pode ter consequências mais negativas para as crianças e os jovens de zonas menos favorecidas, onde o acesso à educação musical instrumental e vocal (por oposição à oferta curricular de base) é, na melhor das hipóteses, desigual, em comparação com as crianças de meios socioculturais mais favorecidos, onde os pais e as autoridades escolares dispõem normalmente de mais recursos para investir naquilo que, por definição, se considera serem actividades "extracurriculares", incluindo o acesso à educação coral. Assim, pode dizer-se que o "conhecimento diferenciado" tem vários significados para a educação coral, incluindo o estatuto frequentemente marginal da educação musical nos currículos estatais; maior acesso a recursos e formação para música instrumental e coral por parte de crianças e jovens da classe média; e tendências para a exclusão oculta de outros da educação coral, não só através do acesso limitado a recursos e formação, incluindo a exposição à prática coral, solfejo e outras experiências musicais-

educativas, mas também, mais subtilmente, através da perpetuação de diferentes sistemas de valores culturais através de disposições institucionais formais. Um objetivo importante para a educação coral inclusiva é proporcionar vias que permitam às crianças e aos jovens contornar sistemas exclusivos de diferenciação social.

As duas ideias contrastantes mas complementares de "capital cultural" e "capital social" também informam a nossa abordagem. O sociólogo francês Pierre Bourdieu desenvolveu a sua conceção de capital cultural para refletir a forma como as actividades culturais e o gosto são utilizados como marcadores de distinção - por exemplo, o consumo e a preferência de certos géneros de música em detrimento de outros (ref). Para efeitos do nosso enquadramento, "distinção" pode ser imaginada como pertencer a uma audição ou a outro tipo de grupo coral de elite. No entanto, isto não sugere que os géneros e práticas musicais de nicho sejam procurados apenas pelo seu valor de estatuto. Como a socióloga da educação musical, Lucy Green, explorou extensivamente na sua investigação, o grau em que as crianças e os jovens podem ser celebrados ou, pelo contrário, alienados através de diferentes tipos de envolvimento musical depende de dinâmicas e interações complexas com significados intra-musicais e delineados (Green, 2008). Em termos gerais, estes reflectem uma intrincada amálgama de factores musicais e sociais. No caso de um membro de um coro juvenil, os aspectos musicais podem referir-se ao gosto do indivíduo pela música coral e pelo canto e ao seu sentido de realização nos ensaios e nas actuações. Estes aspectos combinam-se com um sentimento de pertença através de objectivos artísticos e/ou comunitários partilhados. Os aspectos extra-musicais podem estender-se a um sentimento de orgulho por fazer parte de um grupo musical especial e/ou por marcar uma identidade distinta (nacional, regional, institucional, étnica, religiosa, socioeconómica, etc.). Esta última lista pode ser vista simultaneamente como inclusiva ou exclusiva. Embora tudo isto dependa, em última análise, da experiência e da perspetiva, parece justo dizer que muitos desses significados extra-musicais para a música coral são, pelo menos subconscientemente, parcialmente definidos pelo que não representam.

Recomendação 1: Sensibilizar os líderes corais para a dinâmica tanto do "currículo oculto" como do "capital cultural"
--

Em contraste com a conceção de Bourdieu do capital cultural como um marcador de distinção (inclusão que indiretamente actua para excluir), o sociólogo americano Robert Putnam (2000) desenvolve a ideia de capital social para enfatizar os benefícios da participação social. Putnam identifica as formas de capital social "bonding" e "bridging", a

primeira ligada a grupos relativamente fechados e, por vezes, homogéneos, a segunda associada a agrupamentos e redes com capacidade para atravessar categorias e fronteiras sociais fixas. Entre os exemplos de grupos corais, incluem-se os de Kramer (2011) e O'Flynn (2015). Uma conclusão comum à investigação que emprega esta abordagem é que os coros não só proporcionam capital social; de facto, estão numa posição única para o fazer. O extenso estudo de Parker (2010) sobre as experiências dos estudantes em coros de escolas secundárias urbanas nos EUA revela percepções significativas de "laços sociais" e o conceito relacionado de "pertença" entre os adolescentes inquiridos. A ideia de pertença, em particular, surge como dialeticamente relacionada com as experiências de alienação de alguns estudantes em contextos institucionais e educativos.

Recomendação 2: Os líderes corais aproveitam o potencial de criação de laços e pontes no seu trabalho com os jovens

Ao mesmo tempo, outros jovens podem considerar os coros como alienantes. Entre as possíveis razões para este facto estão as diferenças de origem social e as formas de exclusão explícitas e ocultas. As audições constituem um caso óbvio de exclusão, enquanto as escolhas de repertório, as interações nos ensaios e os modos de atuação podem, de diferentes formas, desencorajar a participação de alguns jovens. O IN-VOICE4MPowerment identifica a desigualdade de classe social, no que diz respeito tanto ao acesso material como aos valores socioculturais, como um desafio primordial para a pedagogia coral inclusiva, ao mesmo tempo que adopta uma abordagem interseccional para questões inter-relacionadas de exclusão que surgem de experiências de acordo com o género, a etnia, a raça, a religião, a orientação sexual e outros factores. Esta abordagem, baseada no trabalho de Sara Ahmed, só recentemente começou a informar inquéritos críticos sobre a prática da educação musical (por exemplo, Bates, 2019).

Nas esferas socioculturais da música, as percepções e distinções estabelecidas entre compositores, intérpretes e ouvintes continuam a influenciar os currículos de música, embora muito tenha sido feito nas últimas décadas para permitir que os alunos experimentem diversos papéis artísticos. No entanto, é discutível que a capacidade de desenvolver papéis mais criativos e práticas mais democráticas tenha sido menos desenvolvida na pedagogia coral (Ververis, 2021), seja nas escolas ou noutros contextos institucionais (ver, por exemplo, Langley, 2018). E embora a maioria dos educadores musicais contemporâneos evite

expressar distinções grosseiras de capacidade e realização ao longo das linhas de musical/não musical ou talentoso/não talentoso, as barreiras à participação continuam a existir, seja através de processos ocultos de exclusão, como discutido acima, ou mesmo através de processos mais explícitos de inclusão selectiva. Isto pode aplicar-se tanto a grupos de elite nas escolas como ao sector das escolas de música/conservatórios (Bull, 2019; Hall, 2018). A reflexividade, juntamente com a consciência e o conhecimento de questões críticas relativas à igualdade, diversidade e inclusão são, portanto, cada vez mais importantes para os líderes corais (Howard, 2020).

Recomendação 3: Os líderes corais desenvolvem a capacidade de participação criativa dos jovens nos seus grupos

Recomendação 4: Os líderes corais estão conscientes da sua capacidade de interpretar e de ultrapassar os obstáculos à participação dos jovens nas actividades corais

As perspectivas comparativas da antropologia e da sociologia sugerem que as distinções entre os diferentes tipos de envolvimento musical ou de capacidade musical são inatas ou universais (Blacking, 1995; Blaukopf, 1992). Fundamental para esta ideia é o facto de todos poderem participar, não obstante a definição de papéis de músicos especializados em muitas sociedades. Como professores-artistas, os educadores corais - pelo menos os que trabalham em ambientes institucionais - esforçam-se frequentemente por atingir a excelência na execução ou no produto musical. Esta ênfase na música de execução ignora o potencial da música participativa, para adaptar a distinção interpretada por Turino (2008). Isto ressoa com o argumento de Randles de que "com a criatividade cultural quotidiana lidamos com a criação de práticas, não com a criação de produtos" (2013, p. 479).

Recomendação 5: Os líderes corais esforçam-se por alcançar um equilíbrio entre os aspectos participativos e performativos da música coral, prestando pelo menos tanta atenção à prática inclusiva como ao produto artístico

Alguns problemas de inclusão social na educação musical (coral)

Os séculos XIX e XX assistiram ao desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e aprendizagem da música, centradas no canto em salas de aula e em coros, em particular o método desenvolvido por John Curwen que foi posteriormente adaptado por Zoltán.

Admiravelmente pretendidas como "música para todos", estas conduziram a programas nacionais de educação musical baseados no canto e na literacia musical que foram estabelecidos em muitos países da Europa. Abordagens históricas como estas continuam a sugerir métodos inclusivos para os contextos actuais, ao mesmo tempo que a sua utilização pode também promover inadvertidamente a exclusão de muitos grupos na sociedade contemporânea. Isto pode ocorrer através de abordagens pedagógicas que pressupõem uma exposição prévia ao solfejo, privilegiam a literacia em detrimento de outras formas de aprendizagem e procuram a excelência artística sem ter em conta outros elementos que possam contribuir para uma educação coral holística, criticamente, o desenvolvimento de abordagens e perspectivas criativas, socialmente conscientes e democráticas. Assim, embora a atual omnipresença do discurso sobre a inclusão na educação musical (Mantie, 2022) se estenda a projectos que visam envolver mais jovens em coros, isto não se traduz necessariamente em sentimentos de pertença. Como Fautley e Daubney (2018: 220) perguntam, para além do fator de bem-estar, "quais são as implicações para as crianças e jovens que podemos sentir que incluímos, mas que se sentem como se tivessem sido excluídos?"

Uma série de estudos baseados nos EUA, tanto quantitativos como qualitativos, apoiam uma interpretação da exclusão sistémica de muitos coros, mais frequentemente de acordo com o estatuto socioeconómico, mas também se cruzando com outros fatores (Bannerman, 2019; Elpus e Abril 2011; Sweet, 2020); no contexto europeu, isto reflete-se num recente estudo de caso qualitativo aprofundado de Karlsen et al. (2023). Não é que os indivíduos ou grupos sejam diretamente discriminados nestes contextos. Pelo contrário, pode dizer-se que a exclusão sistémica resulta do poder seletivo do capital cultural e dos currículos e instituições ocultos onde os coros têm lugar; combinados, estes processos colocam certos grupos em situações de desvantagem e também comunicam indiretamente graus de pertença, dependendo do contexto socioeconómico e cultural dos jovens. Muitos dos que são apaixonados pelo envolvimento dos jovens em coros consideram a 'coralidade' como 'eticamente neutra', ou seja, como um aspeto do envolvimento humano que transcende as questões sociais. No entanto, Engelhardt et al. (2022) defendem "uma abordagem de ambos os lados à relação sónica-social na coralidade". Afirmam: As qualidades sonoras são importantes, muitas vezes com urgência, tal como o poder social da coralidade para incluir, captar e excluir". Por conseguinte, é necessário refletir sobre a forma como a dialética das relações sónico-sociais na prática coral funciona e quais as políticas e estratégias que

podem melhorar o que Shaw (2017) prevê como "promover a diversidade socioeconómica nos conjuntos corais".

Recomendação 6: Os líderes corais são encorajados a estar constantemente conscientes das dinâmicas sónico-sociais na organização coral, desde o recrutamento de participantes até aos métodos e discursos de ensaio e às práticas de desempenho

Acesso, inclusão social e abordagens ascendentes

O acesso à produção musical coral é um passo óbvio e vital para a inclusão. No entanto, o acesso por si só não cria um ambiente sustentável, e é importante reconhecer as limitações e as possibilidades do discurso da inclusão social. À semelhança de Fautley e Daubney (2018), Odena (2022: 1) observa como muitas investigações e projectos de investigação "tendem a centrar-se em resultados positivos auto-relatados e no alcance do programa (ou seja, contar cabeças)", e assumem sem questionar os benefícios da música sem considerar as lógicas subjacentes e os processos de envolvimento. Continua a defender uma abordagem da música e da inclusão social da base para o topo, observando 'as dinâmicas inspiradoras e os processos criativos dos participantes jovens e adultos, que estão a assumir uma importância crescente (ibid). Exemplos disto na esfera coral vão desde o ethos proposto por muitos coros de jovens baseados na comunidade até arranjos corais a cappella criados informal e independentemente por grupos de jovens em estilos folk e pop.

Recomendações 7 e 8:

A pedagogia e o envolvimento coral socialmente inclusivos têm de ser imaginados para além do simples acesso;

As abordagens ascendentes da pedagogia e da participação coral podem basear-se em ideias inspiradoras e criativas provenientes de grupos comunitários e de jovens.

Construção de consensos através de debates, workshops e reflexões

A Análise das Necessidades inicial dos parceiros do projeto e o feedback sobre a inclusão e a música coral após a primeira reunião transnacional do projeto (Klaipéda, Lituânia 2022) identificaram as seguintes áreas a considerar:

- Equidade, direitos dos jovens: acesso universal aos coros
- Adaptação à diferença

- Cuidar das necessidades dos outros. Não deixar ninguém para trás
- Criar espaços seguros
- Falta geral de políticas e de clareza
- Disponibilizar recursos para coros e líderes corais
- Questões de género, incluindo a auto-identificação não binária
- Minorias estabelecidas
- Questões linguísticas e grupos de migrantes
- Classe social - potenciais barreiras ao acesso e à inclusão
- Géneros corais, estilos vocais - acomodar diferentes vozes
- Inclusão na perspetiva dos artistas (compositores, intérpretes profissionais)
- Dentro das escolas - canto na sala de aula, coros escolares
- Fora das escolas - grupos vocais comunitários, escolas de música especializadas
- Pedagogias vocais para a inclusão
- Tecnologias para melhorar a inclusão
- Oportunidades de criatividade para todos os participantes no coro
- Música coral expressiva e movimento

Estas áreas identificadas serviram de base à semana de formação organizada em Chipre (Fevereiro de 2023), que, para além dos aspectos corais, pedagógicos, criativos e tecnológicos específicos acima referidos, incluiu workshops sobre poder e privilégio. Estes foram adaptados do quadro do Teatro do Oprimido de Boal (2013) e também consideraram os níveis de privilégio no que respeita ao acesso e à inclusão (Johnson, 2017). Em particular, os parceiros e os formandos consideraram a ação dos líderes corais no reconhecimento do poder e do privilégio e, quando apropriado e necessário, na intervenção em situações em que alguns jovens podem ser alienados ou excluídos em contextos de pedagogia e envolvimento coral.

<p>Recomendação 9: Os líderes corais compreendem a sua ação e responsabilidade na consciencialização do poder e do privilégio</p>
--

Os discursos e práticas de inclusão podem variar muito e, embora a maioria deles seja desenvolvida com as melhores intenções de melhorar a experiência social de indivíduos e grupos, também são culturalmente sensíveis. Por exemplo, os membros do coro de grupos de migrantes podem sentir-se fortalecidos pela inclusão de textos corais na sua língua materna original, mas, nalguns contextos, uma estratégia tão bem-intencionada pode ter o efeito de marginalização. A abordagem de uma estratégia pedagógica tão inclusiva exige uma "sensibilidade artística na descoberta do outro" que se respeite mutuamente (Sousa, 2011). Uma questão relacionada com a pedagogia coral socialmente inclusiva diz respeito à forma como os aspectos de homogeneidade e heterogeneidade são acomodados. Os objectivos artísticos de uniformidade de tom, sotaque e aparência podem ou não entrar em conflito com os objectivos que visam celebrar as diferenças nas diversas origens culturais e musicais dos jovens. Isto leva-nos de volta às considerações sónico-sociais na ética da coralidade (Engelhardt et al., 2022).

Recomendação 10: Os líderes corais estão cientes das diversas abordagens à educação inclusiva e das considerações éticas e transculturais relacionadas.

As discussões contínuas de parceiros e formandos ao longo do projeto IN-VOICE4MPowerment levantaram os seguintes pontos adicionais:

- A interpretação da história da música coral moderna nas escolas remonta à educação nacional do século XIX e inclui o legado dos festivais e concursos corais (ver, por exemplo, McCarthy, 1999). Será que partilhamos os mesmos valores?
- Abordagens comparativas, por exemplo, os diferentes pontos fortes e necessidades nos cinco países do IN-VOICE4MPowerment.
- Existe o perigo de o fator 'sentir-se bem' da inclusão (especialmente a níveis visíveis) poder ainda atuar para esconder outras formas de exclusão?
- Como é que negociamos as várias ideias/experiências de inclusão social e prática coral encontradas na educação musical geral, nas escolas de música especializadas, nos grupos de música tradicional, na música comunitária e na musicoterapia?
- As práticas dominantes "simplesmente existem" ou há nelas algo escondido sobre poder e privilégio que podemos desconstruir e até contrariar?

- Podem outras práticas 'descentrar' o poder e o privilégio? - ICE e movimento; ICE e criatividade; ICE e tecnologia

- Finalmente, e de forma crítica, o que podemos aprender com os nossos alunos (nas escolas, nos grupos de jovens, nos coros, nas escolas de professores) para uma educação coral inclusiva?

Relativamente a este último ponto, Allsup (2023) propõe a ideia de uma "pedagogia silenciosa" através da qual os professores de música e os líderes corais podem ouvir mais os jovens em contextos socioculturais em constante mudança. Reflectindo sobre a experiência dos anos da Covid-19, bem como sobre os recursos tecnológicos para novos modos de fazer música, afirma

Penso que conseguimos chegar a um agnosticismo de género e a uma concomitante reordenação do poder. O campo da educação musical tornou-se mais aberto. Os nossos alunos estão a mostrar-nos o que podem fazer. (Allsup, 2023: 181).

Recomendações 11 e 12:

A pedagogia coral socialmente inclusiva adopta uma abordagem multimodal que incorpora, entre outras estratégias, o movimento/dança, a criação musical criativa e as novas tecnologias para a produção musical individual e colaborativa;

Ouvir e aprender com os jovens beneficia o desenvolvimento de pedagogias socialmente inclusivas, o que reforça ainda mais a capacidade de ação e o envolvimento dos jovens na música coral.

A capacitação da agência e do envolvimento dos alunos com a música coral e a capacitação do professor/líder coral são discutidos na secção seguinte, onde o canto coral é visto em relação à inclusão e aos benefícios potenciais e sociais das artes (no nosso caso, movimento/dança/coralografia, teatro e expressão teatral, criação musical criativa, tal como salientado nas Recomendações 11 e 12). Ao mesmo tempo, sugere-se que o canto coral é reforçado quando a aprendizagem é colaborativa e significativa, e quando a aprendizagem pode ser apoiada por processos motivacionais de grupo, então pode aumentar o sentimento de inclusão social das crianças (Welch et al., 2014; Mejias e Banaji, 2020). Além disso, uma série de recursos bibliográficos sublinha que a aquisição de competências, conhecimentos e compreensão das tecnologias digitais e da música tem efeitos benéficos na integração social dos jovens. A maioria dos artigos ou relatórios sobre pedagogias musicais inclusivos

e tecnologias digitais conclui que "os professores precisam de mais desenvolvimento profissional em relação à democratização da aprendizagem da música como prática social e à utilização da tecnologia digital como alavancas pedagógicas para reengajar os alunos [jovens]" (Burnard, 2007; Finney & Burnard, 2009).

Adotar uma abordagem multimodal

Antes de começarmos a discutir algumas das questões-chave desta parte, recordemos, tal como referido no início desta secção, *que um dos principais parâmetros do estudo é uma conceção de inclusão que engloba um vasto leque de factores sociais*. Além disso, quando se fala de inclusão social na juventude, o termo refere-se a todas as crianças que alcançam e participam apesar dos desafios decorrentes da pobreza, classe, raça, religião, herança linguística e cultural ou género.

Tal como se concluiu no final da Secção A, os professores/líderes corais sentem-se desinformados e não estão suficientemente equipados para reconhecer as questões subjacentes à natureza da inclusão social, enquanto os alunos permanecem isolados ou são simplesmente excluídos. Esta questão tem sido uma preocupação partilhada entre os parceiros, apesar de contextos homogêneos ou de "aparência homogênea" com fortes tradições de canto, como a Letónia, a Lituânia e a Irlanda, culturas de canto em desenvolvimento, como Chipre e Portugal, e contextos com forte presença fora da escola (comunidade, município apoiado, etc.), decorrentes da tradição do canto, como o País Basco, em Espanha. A maior parte dos artigos de investigação recentes sobre o envolvimento e reengajamento de jovens marginalizados afirmam e dão ênfase à importância de abordagens e metodologias multidisciplinares e ao potencial transformador das artes no contexto da inclusão social (Brader, 2013; Ruthmann, 2017; Ruthmann e Bowe, 2020). Além disso, novas perspetivas de diversidade e estratégias para a inclusão social são sustentadas por recomendações de percursos digitais para implementar metodologias de aprendizagem não formal, reforçando assim a capacidade dos prestadores de serviços para implementar e manter mudanças bem-sucedidas e apoiar os jovens ao mesmo tempo. Estas são as questões que orientam a nossa análise, destacando a importância de uma abordagem multimodal a seguir.

Música, gesto, movimento, emoções e pedagogias incorporadas

Enquanto jovem professor de Solfejo em Genebra, na década de 1890, Jaques-Dalcroze acreditava que o método tradicional de formação de músicos enfatizava a aprendizagem intelectual em detrimento do sentido, e não conseguia promover as experiências dos alunos com os elementos musicais suficientemente cedo nos seus estudos. Esta crítica aos métodos tradicionais de educação musical tornou-se o trabalho de vida de Jaques-Dalcroze. Após várias experiências, Dalcroze concluiu que a percepção dos elementos rítmicos e dinâmicos da música depende não só da audição, mas também de um outro sentido, o sentido "cinestésico". Ele observou que os ritmos da música suscitam a resposta muscular e nervosa de todo o corpo:

O ritmo, tal como a dinâmica, depende inteiramente do movimento e encontra o seu protótipo mais próximo no nosso sistema muscular. Todas as nuances de tempo - allegro, andante, accelerando, ritenuto - todas as nuances de energia - forte, piano, crescendo, diminuendo - podem ser "percebidas" pelo nosso corpo, e a acuidade do nosso sentimento musical dependerá da acuidade das nossas sensações corporais. (Dalcroze, 1921, p. 60)

Dalcroze estava convencido de que a consciência motora-tátil, a consciência combinada do espaço e do movimento, raramente existe numa condição equilibrada entre crianças e adultos. Uma vez que a percepção de elementos musicais importantes depende desta consciência motor-tátil, esta faculdade deve ser cultivada e treinada para que o desenvolvimento musical seja possível. Dalcroze acreditava que a falta de ritmo musical era o resultado de um "a-ritmo" geral, cuja cura depende de um treino especial destinado a regular as reacções nervosas e a coordenar os músculos e o sistema nervoso; em suma, *a harmonizar a mente e o corpo*. Dalcroze concebeu, portanto, um sistema de desenvolvimento da faculdade rítmica, a "Eurritmia". Talvez o aspeto mais interessante da teoria da experiência musical de Dalcroze seja *o papel central que atribui ao "gesto" na expressão musical*. Para Dalcroze, de acordo com o sentimento que evoca o gesto ou movimento, cada uma das variedades de gestos assume um carácter distinto e reflecte as diversas nuances das emoções e sentimentos humanos.

Mais tarde, Lee afirmou, já em 1932, que uma qualidade de movimento actua como fundamento de um sentimento, e é sobre estes fundamentos, estas qualidades específicas do movimento comuns ao sentimento humano e à música, que a música actua. A música baseia-se nos padrões, esquemas ou traços da experiência sentida através de gestos precisos mas plásticos de peso relativo, espaço, movimento e tensão. Desta forma e a este

nível, tem "sentido" ou significado e pode, portanto, ser vista como um veículo de ... comunicação'. (Swanwick, 1979/1992: 37). Além disso, Miller estipulou que:

... quando os processos cognitivos procuram o significado ... activam frequentemente outros esquemas que não são esquemas da experiência musical, mas sim da experiência comum. Ou seja, há semelhanças suficientes entre o esquema que representa uma luta de punhos e os esquemas que representam partes da "Sagração da primavera" para que se chegue facilmente à conclusão. Partes de "A Sagração da primavera" podem parecer zangadas... (Miller, 1992, p. 422)

O que foi dito acima pode ser verdadeiro e replicado quando se emprega movimento ou gestos para expressar a música ou vice-versa (Shiobara, 1994; Ferguson, 2005). Ruta Girdzijauskienė, a nossa parceira lituana, tem trabalhado extensivamente com foco no desenvolvimento da expressividade em coros de crianças pequenas empregando expressões faciais e corporais e gestos (*por favor, veja In-Voice4MPowerment PR-2 On-line Teacher/Choral Leader Training Module for IVCHP; Unidade 3*). Além disso, a informação pertinente deriva de estudos de neurociência e, em particular, estudos que investigam o cérebro sublinham que existem mecanismos neurais partilhados de música, canto e dança (Janata e Parsons, 2013). Além disso, na investigação sobre o movimento no ensaio coral, o uso do movimento corporal foi considerado eficaz no processo de aprendizagem, bem como na construção de uma atitude coral positiva entre os alunos que falam de melhorias individuais e colectivas no tom, na técnica de canto, na postura, no apoio da respiração e no prazer de se mover e cantar. Tal como salientado na investigação relevante, os alunos destacaram que os movimentos, tanto nos aquecimentos como no resto do ensaio coral, se tornaram significativos, uma vez que os ajudaram a compreender o "aspeto" dos sons que deveriam estar a fazer (Briggs, 2011).

Este "ensaio significativo", em que existe uma ligação entre a mente, o corpo e as emoções, o envolvimento e a comunicação entre os próprios jovens cantores e entre os cantores e o professor/líder coral, é de importância vital quando se ensaia com um coro, de acordo com o maestro Basilio Astulez, o nosso parceiro basco/espanhol (*ver In-Voice4MPowerment PR-2 On-line Teacher/Choral Leader Training Module for IVCHP; Unidade 3*). "O corpo é a nossa ferramenta mais poderosa", enfatiza Astulez, estipulando ao mesmo tempo que a ligação corpo-mente-emoções começa no início do ensaio coral, ou seja, nos exercícios de aquecimento (In-Voice4MPowerment Multiplier Event Workshop, Chipre, 2023). Numa pesquisa apropriada, Paparo (2016), investigou como a instrução somática (mente-corpo) melhorou o desempenho coral dos cantores de coral do ensino secundário e facilitou a sua compreensão, uma vez que "a consciência dos seus corpos ajudou-os a identificarem-se

primeiro com os seus hábitos de canto (p. 8). Citando o testemunho de "Ms Riggins" sobre a experiência somática no canto coral na investigação de Paparo:

Não é um corpo. Não é uma mente. Não é uma corda vocal. Somos nós, especificamente. Cada cantor traz algo diferente para a mesa e o facto de se conseguir juntar ... [todos] eles, mais um maestro louco, para fazer música de uma forma unificada - isso é mágico (Paparo, 2016, p. 8).

De facto, "[a] experiência através do corpo continua a ser uma forma de conhecimento (que pode ser designada por "incorporada")" (Paparo, 2016, p. 2), bem como uma lente convincente através da qual a aprendizagem e o ensino são reconceptualizados (Bressler, 2004). De facto, o fio condutor do sistema de Dalcroze para os recentes práticos corais que envolvem o corpo e os sentimentos pode apontar para uma "pedagogia criativa e incorporada", ou pedagogias, que têm "potencial para desafiar as desigualdades sociais, ... e construir os jovens como criadores ativos de significado que combinam recursos multimodais para criar formas de significação" (Garrett & MacGill, 2019). Além disso, as pedagogias incorporadas, quando associadas a pedagogias baseadas no teatro que incluem actividades de conversação activas utilizadas para encorajar a troca, a compreensão e a co-criação de ideias, podem aparentemente proporcionar ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos onde os estudantes se envolvem ativamente em "actividades criativas e baseadas no corpo que evocam ligações [significativas]" e comunicação num "conjunto complexo de *encontros* em que as ideias e a imaginação estão ligadas à sensação e à aprendizagem". Desta forma, "os encontros permitem o surgimento de ideias colectivas" e, em última análise, levam os alunos e os professores/líderes corais "a novos lugares de compreensão" (Garrett & MacGill, 2019). Por outras palavras, tornam-se mais significativos.

Como Gert Biesta (2014) coloca em poucas palavras, as artes produzem "momentos estéticos" que contribuem para novas formas de pensar, ser e fazer. No nosso caso, o ambiente coral, um ambiente de potencial de transformação, é o lugar/espço para ser, - em sermos nós próprios com os outros num ambiente coral, e para fazer - em cantar e co-cantar e colaborar com os outros; este último convidando a uma estimulante estratégia proposta de criação musical criativa, a da improvisação coral.

Recomendação 13: Os líderes corais são encorajados a adotar uma estratégia de aprendizagem interligada que dê ênfase a uma abordagem pedagógica incorporada que envolva os gestos, os movimentos corporais e as emoções do aluno de uma forma significativa.

O módulo de formação em linha In-Voice4MPowerment para professores/líderes corais do IVCHP (PR-2) oferece aos líderes corais um começo aliciante.

Improvisação Coral

A maioria dos educadores musicais, incluindo professores/líderes corais, concordaria possivelmente que a improvisação é uma atividade significativa que reforça o crescimento musical, a compreensão musical e as capacidades criativas (Burnard, 1999; Hargreaves, 1999; Sawyer, 2006; Borgo, 2007; Sawyer, 2008; Freer, 2010; Madura, 2014; Hickey, 2015). Além disso, a improvisação é vista como ubíqua; como tecnologia de bem-estar (MacDonald & Wilson, 2020). No entanto, enquanto a improvisação em geral é amplamente recomendada e praticada, especialmente em certos ambientes, a improvisação coral constitui a atividade que os professores/responsáveis corais menos abordam, e se assim for, a um nível superficial. Como poucos professores e regentes corais se envolveram profundamente na improvisação, a improvisação coral é muitas vezes identificada como semelhante ou relevante para a improvisação coral de jazz e é posta de lado "ou 'relegada' para o âmbito dos especialistas em jazz" (Freer, 2010, p. 20). Além disso, os professores/responsáveis corais encaram a improvisação como um "sacrifício" do seu tempo de ensaio/preparação com os seus grupos corais, limitando assim as oportunidades de desenvolvimento da criatividade musical dos seus alunos (e deles próprios). Assim, não é surpreendente que exista uma escassez de investigação sobre improvisação individual (vocal) ou em grupo (coral/colaborativa) (Siljamäki, 2021). No entanto, pesquisas relevantes que defendem a incorporação da improvisação coral em contextos corais enfatizam a importância da atividade não apenas para o desenvolvimento da musicalidade e da compreensão musical, mas também para descrevê-la como uma atividade que capacita os participantes, proporcionando oportunidades para promover a confiança e florescer musical e socialmente e para construir atividades envolventes em ambientes partilhados, seguros, lúdicos e colaborativos (por exemplo, Sawyer, 2006; Farrell, 2016 e 2018; Siljamäki, 2021). Parceira do In-Voice4MPowerment na Letónia, a compositora Laura Jekabsone sublinha a improvisação coral num sentido mais amplo do conceito de criatividade como uma atividade, de facto, uma atividade que pode ser praticada ao longo da vida e tornar-se tão natural como

respirar, onde todos podem ser incluídos (*ver Módulo de Formação On-line PR-2 do In-Voice4MPowerment; Unidade 3*).

A educadora musical Patrice Madura destaca uma série de razões para a utilização da improvisação, uma vez que, segundo ele, a improvisação vocal oferece mais oportunidades de inclusão, os alunos têm a oportunidade de serem os autores da sua própria criação musical, uma vez que "dá um significado pessoal à experiência" e os alunos tendem frequentemente a continuar as suas actividades musicais na vida adulta devido às suas experiências com a improvisação (1999, p. 1). Levando este ponto mais longe, Sarath (1993 e 2012) acredita que a experiência de improvisação "acomoda qualquer linhagem cultural e cultiva a apreciação e a compreensão de outras músicas", criando um ambiente de aprendizagem seguro que encoraja os alunos a expressarem as suas identidades culturais (1993, p. 24), a trocarem e articularem ideias e a compreenderem o outro. De forma semelhante, a improvisação vocal/coral proporciona novas vias de percepção, relacionamento e atenção ao mundo (DeNora, 2013, pp. 130-131). No anúncio, as implicações da utilização da improvisação coral para explorar uma gama mais ampla de estilos e géneros musicais podem resultar, por sua vez, no incentivo a uma maior participação dos alunos e a uma diversidade do repertório utilizado. Na sua investigação, Hirschorn (2011) lança luz sobre o testemunho do entusiasmo e da motivação de um participante no coro em relação às actividades de improvisação que dão um valor acrescentado à experiência coral global.

Por vezes, isso torna-se um pouco velho, cantar sempre a mesma coisa. Mas se estivermos a fazer uma peça improvisada, por vezes, quando chegamos à parte da improvisação, isso mistura-a e dá-lhe um pouco mais de vivacidade". (Hirschorn, 2011, p. 147).

Esta última afirmação, "dá-lhe um pouco mais de vivacidade", leva-nos à questão colocada por Patrick Freer (2010) na sua fervorosa defesa da improvisação coral:

Que benefícios pedagógicos e motivacionais pode a improvisação proporcionar que possam atrair pessoas com experiência vocal limitada para os conjuntos corais? A improvisação permite aos cantores fazer música sem se preocuparem com o alcance ou a tessitura de uma linha vocal impressa (Freer, 2010: 25).

Siljamäki faz eco da afirmação anterior ao declarar que "a improvisação pode ser aprendida por qualquer pessoa, independentemente da proficiência técnica ou da idade" (2021, p. 1). Na continuação desta linha de pensamento, Freer (2010) sublinhou anteriormente que os professores/líderes corais precisam de ser expostos repetidamente a certos tipos de música, práticas musicais e formação para desenvolverem as suas capacidades de improvisação.

Assim, "tal como o fazer musical colaborativo ... nos ensaios corais tradicionais, a improvisação pode ser tanto um esforço social democrático como um esforço musical" (p. 25). Freer dá sugestões, não prescrições, para a incorporação de práticas de improvisação coral nos aquecimentos dos ensaios corais com elementos lúdicos que oferecem ao mesmo tempo motivação, prazer e aprendizagem. Ao fazê-lo, Freer refere-se aos compositores Michael DeLalla, Raymond Tallis e Michael Colgrass e à sua utilização de quatro fases no desenvolvimento de actividades de improvisação, nomeadamente as de "Sensing (Antecipar), Enacting ('Contactar), Noticing (Pensar) e Reforming (Fazer)" (2010, pp. 28-29).

Encontros significativos em ambientes corais seguros onde as actividades de improvisação coral são promovidas numa pedagogia coral que incorpora gestos, movimentos corporais, expressão e troca de sentimentos, emoções e ideias de forma colaborativa, onde

os participantes "trabalham para um conhecimento coletivo reunido informado pelos fundos de conhecimento dos próprios alunos ... [onde] as ideias colectivas ... emergem ... e levam alunos e professores a novos lugares de compreensão (Garrett e MacGill, 2019, p. 4).

Estes "novos lugares de compreensão" para professores e alunos que emergem de uma proposta de abordagem pedagógica coral holística que engloba estratégias multimodais podem levar à capacitação dos jovens que se caracteriza, entre outras coisas, por um desenvolvimento musical positivo e um envolvimento musical transformador (O'Neill, 2006), que fornecem um quadro para a criação de oportunidades de aprendizagem orientadas para a reflexão, a experiência e a ação e para a avaliação do sentido de agência, ligação e valores dos alunos, visam: mudar o foco de ver os alunos de música a partir de um quadro de défice versus talento/expertise. Em vez disso, centra-se na ideia de que todos os alunos de música em todos os contextos de desenvolvimento têm pontos fortes e competências musicais. (O'Neill, 2012, p. 166). Com o desenvolvimento emergente e rápido das novas tecnologias, estas competências podem promover a criatividade dos jovens com a utilização de ferramentas digitais.

Recomendação 14: Os líderes corais são encorajados a incorporar nas suas práticas corais o uso de actividades de improvisação coral. Estas actividades reforçam a confiança, o empenho e a agência artística e desenvolvem a motivação dos alunos.

O módulo de formação em linha In-Voice4MPowerment para professores/líderes corais do IVCHP (PR-2) oferece aos líderes corais um ponto de partida aliciante.

A utilização de ferramentas digitais

Com a crescente disponibilidade de recursos tecnológicos aplicáveis para uso dentro e fora da sala de aula de música, muita atenção tem sido dada ao uso educacional da tecnologia musical, no entanto, tem havido pouca investigação sobre o uso da tecnologia no contexto coral (Johnson, 2018).

Considerando que o acesso dos alunos à tecnologia se tornou mais prevalente, com dispositivos como smartphones ou tablets a tornarem-se cada vez mais comuns para os alunos (Webster, 2016), bem como a crescente popularidade da música eletroacústica mais tecnológica entre os jovens (Macedo, 2013), foi sugerido que a integração da tecnologia musical no contexto educativo musical poderia incentivar o envolvimento dos alunos (Popovych, 2014). Muitos professores utilizam a reprodução de áudio e vídeo para efeitos de modelação (Stephens-Himonides e Hilley, 2017). Além disso, as aplicações e ferramentas digitais podem ser especialmente úteis para melhorar a avaliação, incluindo a avaliação individualizada, de uma forma prática e que poupa tempo (Furby, 2013). Além disso, há provas de que as ferramentas digitais reforçam os hábitos de prática coral autónoma dos alunos, desenvolvendo a confiança e proporcionando atitudes positivas e motivação para a participação no coro. (Johnson, 2018).

De uma perspetiva tradicionalista, a prática coral é caracterizada por uma forte liderança do maestro, utilizando principalmente o trabalho com material pré-composto, com base em registos vocais codificados e efeitos vocais padrão. No entanto, as formas corais tradicionais estão a ser desafiadas pela música coral contemporânea e pelas práticas de canto (Alwes, 2015). Especialmente nos últimos anos, a interseção do canto coral com a música eletrónica experimental está a ser explorada, abrindo novas possibilidades no que diz respeito à expressão dos indivíduos e ao seu papel no conjunto coral (Turchet e De Cet, 2023). A utilização de dispositivos móveis como instrumentos musicais também tem sido abordada, incluindo ferramentas de software específicas utilizadas, bem como as suas aplicações em contextos de atuação (Tanaka 2004). Além disso, a investigação recente centra-se na utilização inovadora de sistemas distribuídos baseados na Web concebidos para melhorar as actuações tradicionais de conjuntos corais com sons electrónicos gerados por smartphones que promovem a aprendizagem com novidade e diversão (Turchet e De Cet, 2023).

Embora a composição não seja tipicamente ensinada numa sala de aula de canto coral, a inclusão da composição num programa coral promoveria a ideia de uma experiência coral holística (Kent, 2018). As ferramentas digitais tornaram o processo de composição muito mais fácil e acessível aos jovens, incluindo aqueles que podem não ter uma base sólida em notação musical (Webster, 2016). Trabalhar em Digital Audio Workstations (DAW) é considerado uma prática útil no contexto coral, ao alargar e enriquecer conceitos essenciais para os alunos cantores. Trabalhar através de projectos criativos, como a obtenção de uma mistura num ambiente DAW, utilizando efeitos digitais para misturar ou alterar o timbre vocal, ajuda os participantes corais a compreender os princípios subjacentes, melhorando assim a sua prática coral. A remistura de peças existentes do repertório coral pode aprofundar a compreensão dos alunos sobre a literatura coral que aprendem, explorando ao mesmo tempo a sua própria agência criativa e apoiando um sentimento de orgulho pelas suas próprias realizações (Haas e Pendergast, 2023).

Finalmente, ao discutir o papel do professor/líder coral, recomenda-se praticar e experimentar a tecnologia para se tornar mais confiante e familiarizado com ela (Wise, 2011). No entanto, o uso da tecnologia nos contextos educativos musicais deve ser intencional e direcionado para objetivos e intenções específicos (Henry, 2015), com o professor/líder coral a facilitar as necessidades dos alunos num ambiente colaborativo virtual seguro, onde prevalece a ideia de "pedagogia silenciosa" (Allsup, 2023).

Recomendação 15: Os líderes corais são encorajados a incorporar nas práticas corais atividades que impliquem a utilização de ferramentas digitais que promovam a criação musical colaborativa assíncrona e síncrona nos jovens, capacitando a propriedade artística e promovendo a inclusão social.

O módulo de formação em linha In-Voice4MPowerment para professores/líderes corais do IVCHP (PR-2) e a Plataforma Digital de Aprendizagem Colaborativa (PR-5) oferecem aos líderes corais uma base estimulante.

Coda

O presente relatório apresenta o Quadro de Referência do IVCHP do In-Voice4MPowerment com orientações e recomendações para acções políticas. O Resultado 1 do Projeto, o presente Quadro, estabelece uma base rigorosa e informa as abordagens multimodais inovadoras e o desenvolvimento de tecnologias digitais, tal como apresentado nos Resultados 2, 3, 4 e 5 do Projeto, nomeadamente:

PR2 - Módulo de Formação de Professores/Líderes de Coral para o IVCHP. Trata-se de um curso em linha que surge no âmbito do IVCHP e que se baseia em aspectos inovadores da expressão vocal/coral e teatral, incluindo a improvisação, o movimento e a utilização criativa das tecnologias digitais com o objetivo de melhorar a comunicação.

PR3 - Ferramenta de Avaliação do Desempenho e da Eficácia do Professor/Líder Coral. Trata-se de um instrumento de autoavaliação em linha ligado ao Módulo do Professor/Líder Coral do IVCHP, com o objetivo de monitorizar o progresso e a eficácia da sua implementação.

PR4- E-Book - Recursos do IVCHP. Trata-se de uma coleção de recursos sonoros e visuais e de boas práticas associadas a recomendações pedagógicas adequadas.

PR5 - Plataforma Digital de Aprendizagem Colaborativa (CLDP). Trata-se de uma plataforma online de partilha de recursos e boas práticas que promove a comunicação através da criação artística colaborativa com recurso às tecnologias digitais.

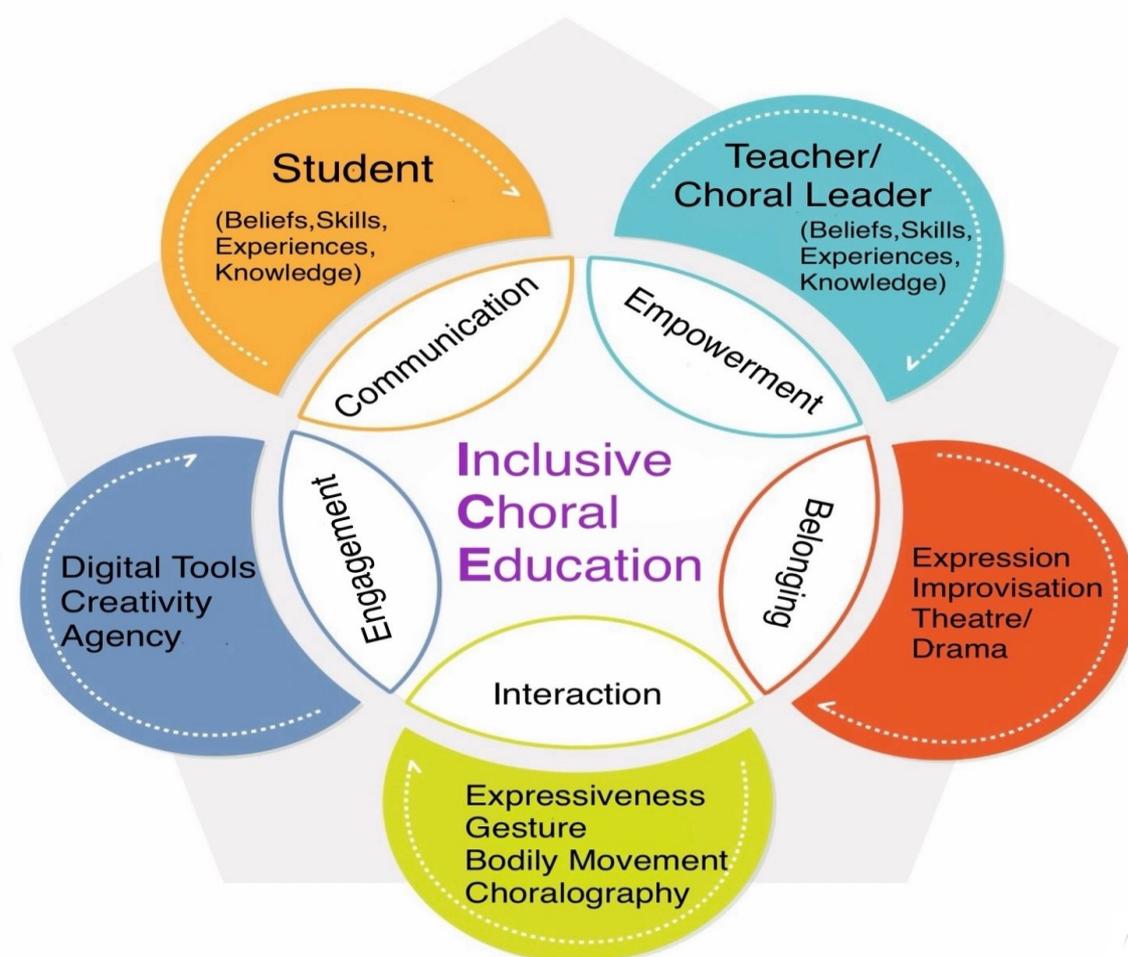
Numa pedagogia de educação coral inclusiva (ICE), em que as abordagens multimodais incorporam a expressão gestual, a fisicalidade incorporada no movimento, a coralografia e a expressão teatral, a criação musical criativa praticando a improvisação coral e a criação musical individual e colaborativa utilizando ferramentas digitais, todos os alunos comunicam de forma significativa, uma vez que se sentem capacitados. Este sentimento de capacitação facilita e permite que os jovens façam ouvir as suas vozes, tanto literal como metaforicamente, uma vez que eles e os professores/líderes corais trazem consigo, ao mesmo tempo, as suas próprias identidades, valores, crenças, conhecimentos e experiências.

Num contexto de ICE, devido ao empoderamento, à agência empenhada e à conetividade, o canto e as experiências de canto coral são levados a um nível em que a agência musical pessoal e colectiva e o envolvimento musical coexistem, em que o canto coral, sendo um agente de empoderamento, se torna **transformador**. Assim, é através da noção de

"envolvimento musical transformador" (O'Neill, 2012 e 2014) que concluímos com a crença de que todos florescem. Este último está refletido na figura abaixo, onde todas as ideias-chave do Quadro do IVCHP estão resumidas. A ideia de desabrochar é representada com a forma de uma flor que se situa num espaço seguro. Todas as pétalas/partes da flor interagem, interligam-se, envolvem-se, comunicam e capacitam-se mutuamente numa troca contínua de ideias em formas simbólicas num espaço a que o Keith Swanwick chama "o espaço entre" (1999; 2012); o espaço onde articulamos e partilhamos a nossa experiência do mundo de forma significativa.

Figura 1

In-Voice4MPowerment: Uma estrutura de pedagogia vocal/coral inclusiva para promover a juventude em ambientes corais seguros e inclusivos onde a aprendizagem é transformada.



OUTRAS RECOMENDAÇÕES POLÍTICAS

Recomendação 16: A nível local, nacional e europeu, deve haver uma oferta de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) que promova e fomente o ICE com o desenvolvimento de módulos/programas de formação educacional relevantes que dêem ênfase à pedagogia coral socialmente inclusiva que adota uma abordagem multimodal.

Recomendação 17: A disponibilização de recursos e material didático relevantes e a oportunidade de os professores/líderes corais desenvolverem o seu próprio material didático com base no desenvolvimento de competências para criar e manter ambientes de educação coral inclusivos em contextos locais, nacionais e transeuropeus.

O módulo de formação em linha In-Voice4M Powerment para professores/líderes corais do IVCHP (PR-2), a ferramenta de avaliação do desempenho e da eficácia dos professores/líderes corais (PR-3), o livro eletrónico - Recursos do IVCHP (PR-4) e a plataforma digital de aprendizagem colaborativa (PR-5) oferecem aos líderes corais uma base sólida.

Recomendação 18: A nível local, nacional e europeu, desenvolvimento de programas educativos interartes que promovam comunidades de prática e trabalhem numa abordagem sistémica, incluindo colaborações entre escolas.

Recomendação 19: A nível local, nacional e europeu, os principais líderes desenvolvem, promovem, apoiam e implementam políticas educativas que fomentam as pedagogias ICE.

Recomendação 20: A nível local, nacional e europeu, desenvolver e fomentar estratégias para sustentar o desenvolvimento da ICE para além do projeto In-Voice4Mpowerment, com a manutenção de redes, a capacidade de expandir o quadro atual e o portal para o intercâmbio de abordagens, estratégias, recursos e desenvolvimento de outros programas com base no feedback da transferibilidade.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. C. (2014). *O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional no 1º ciclo do ensino básico: um estudo de caso múltiplo*. Minho: Doctoral Thesis - Universidade do Minho.
- Aguiar, M. C., & Maria Helena Vieira. (2018b). O movimento do Canto Coral no sistema educativo português da Primeira República ao Estado Novo. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, v. 13, n. 2.
- Aguiar, M. C., & Vieira, M. (2018a). O Ensino de canto no 1o CEB: Diferenças e semelhanças entre Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Brasil. *Per Musi* - UFMG, 1-20.
- Aidukas, R. (2003). Vaikų ir paauglių balsų ypatumai [Characteristics of Children's and Adolescents' Voices]. *Vaikų chorų ugdymo aktualijos [Topical Issues in Children's Choir Education]*. Vilnius: LMTA.
- Aidukas, R. (2014). Choro muzika Lietuvoje nuo senųjų amžių iki XX a. pradžios: istorinės ir kultūrinės raidos bruožai [Choir Music in Lithuania from Ancient Times to the Beginning of the 20th Century: Features of Historical and Cultural development]. *Menų funkcijos kultūriniuose ir socialiniuose procesuose [Functions of Arts in Cultural and Social Processes]*. Vilnius: LMTA.
- Allsup, R.E. (2023). 'Future Visions of Music Education: What can we learn about teaching from the year 2020?' In J. O'Flynn & P. Flynn (eds), *Music education for the twenty-first century: Legacies, conversations, aspirations*. Cork University Press.
- Alwes, C.L. (2015). *A History of Western Choral Music*, vol 2. Oxford University Press, Oxford.
- Araújo, A. (2013). Práticas vocais de cantadeiras do Alto Minho: o que mudou? *Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança*, 2.
- Bannerman, J. (2019). 'Singing in school culture: Exploring access to participation in a rural choral program'. *Bulletin of the council for research in music education*, 222, 44-62.
- Bartkevičienė V. J. (2015). *Menų funkcijos kultūriniuose ir socialiniuose procesuose [Functions of the Arts in Cultural and Social Processes]*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Bates, V. C. (2019). 'Standing at the intersection of race and class in Music Education'. *Action, criticism & theory for music education*, 18(1).
- Blacking, J. (1995). *Music, culture, and experience: Selected papers of John Blacking*. University of Chicago Press.
- Blaukopf, K. (1992). *Musical life in a changing society: Aspects of music sociology*. Hal Leonard Corporation.
- Boal, A. (2013). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. Routledge.
- Borgo, D. (2007). Free jazz in the classroom: An ecological approach to music education. *Jazz Perspectives*, 1(1), 61–88.
- Bressler, L. (Ed). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Boston, MA: Kluwer Academic.
- Briggs, K. E. (2011). Movement in the Choral Rehearsal: The Singers' Perspective. *Choral Journal*, 52(5), 29-36.

- Bull, A. (2019). *Class, control, and classical music*. Oxford University Press.
- Burnard, P. (1999). Bodily intention in children's improvisation and composition. *Psychology of Music*, 27(2), 159–174.
- Burnard, P. (2007). Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music, Technology and Education*, 1(1), 37-55.
- Carrasco, A.M.V. (2017). *Report from SEM-EE in Spain*, ISME <https://www.isme.org/news/report-sem-ee-spain>
- Carvalho, A. L., & Ruiz, J. (2022). O desenvolvimento de competências na disciplina de Classe de Conjunto – Coro do ensino artístico especializado. *Revista Portuguesa de Educação Musical*.
- Central Statistics Office. 2020. 'EDA86, Leaving Certificate Programme (LCP) Subject Provision and Take Up, 2020'. <https://data.cso.ie/>, retrieved 29/03/2024.
- Choirs Can (no date). Online resource pack: <http://www.choirscan.com/>, retrieved 29/03/2024
- Cīrulis, K. (2018). Singing a Nation: The Latvian Song Festival as an Intercultural Medium for National Identity. *Letonica*, (37), 63-81.
- Coady, R. (2023). 'Teacher participation in the National Children's Choir: An interpretive study'. Unpublished doctoral dissertation, Dublin City University.
- Dalcroze, J. E. (1921). Rhythm, Music and Education. *Journal of Education*, 94(12), 319–319.
- DeNora, T. (2013). *Music asylums: Wellbeing through music in everyday life*. Farnham, UK: Ashgate.
- Denvir, S. (2012). 'I Lár an Aonaigh: Iniúchadh ar an athmhiniú agus an taibhléiriú a déantar ar amhrain dhúchasacha Gaeilge in Éirinn agus in Albain I gcomhthéacs nua-aimseartha'. Unpublished doctoral dissertation, University of Limerick.
- Department of Education and Science. (2019). 'Inclusive Education'. <https://www.gov.ie/en/policy-information/9bf5d3-inclusive-education/>, retrieved 29/03/2024.
- Department of Justice. (2022). 'Equality, Diversity and Inclusion Strategy'. <https://www.gov.ie/en/publication/3944e-department-of-justice-equality-diversity-and-inclusion-strategy/>, retrieved 29/03/2024.
- Doyle, H. (2019) *Creative Ireland & Youth Singing in Ireland* (report), Dublin: Creative Ireland. <https://www.creativeireland.gov.ie/app/uploads/2019/12/Creative-Ireland-and-Youth-Singing-in-Ireland-Helen-Doyle-research-paper-2019.pdf>
- Elpus, K. & Abril, C. (2011). 'High school music ensemble students in the United States: A demographic profile'. *Journal of research in music education*, 59(2), 128-145.
- Engelhardt, J., Bancroft, K., Rule, A. & Wang, C. (2022) 'Chorality's Sonic-Social Relationships'. *Resonance: The Journal of Sound and Culture*, 3(1), 76-97.
- Etchegoin, P. *The World of Basque Singing*.
- European Choral Association. (2019). *Singing Europe Report*. https://europeanchoralassociation.org/wp-content/uploads/2019/01/singingeurope_report.pdf, retrieved 29/03/2024.

- Farrell, F. (2016). In search of a new tradition—Improvisation in choral settings. *Canadian Music Educator*, 58(1), 33–38.
- Farrell, F. (2018). *Improvisations in Choral Settings*. Doctoral Thesis. University of Toronto.
- Fautley, M. & Daubney, A. (2018). 'Inclusion, music education'. *British journal of music education*, 35(3), 219–221.
- Ferguson, L. (2005). The Role of Movement in Elementary Music Education: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 23–33.
- Finney, J. & Burnard, P. (Eds.) (2009). *Music Education with Digital Technology*. London: Continuum.
- Flynn, P. & Johnston, T. (2016). *Possible Selves in Music*. Dublin: Music Generation.
- Freer, P. (2010). Choral Improvisation: Tensions and Resolutions. *Choral Journal*, 51(5), 18-31.
- Furby, V. J. (2013). Idea Bank: Individualized Assessment in the Choral Ensemble. *Music Educators Journal*, 100(2), 25–29.
- Garrett, R. & MacGill, B. (2019). Fostering Inclusion in School Through Creative and Body-Based Learning. *International Journal of Inclusive Education*,
- Girdzijauskas, A. (2010). *Music and Moral Culture*. Lambert Academic Publishing.
- Girdzijauskienė R. (2022). University Choir Contributions to the Social Capital at a Higher Educational Institution. *Journal of Music Education*, 18(37), 13-29.
- Girdzijauskienė, R. (2021). The Craft of Music Teaching in a Changing Society: Singing as Meaning, Education, and Craft—Reflections on Lithuanian Singing Practices. *Music education as craft: Reframing theories and practices*, 77-87.
- Green, L. 2008. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*, 2nd edition. Arima.
- Gubbins, E. (2021). 'Music Across the Waves: An International Comparative Examination of the Irish Generalist and the American Specialist Models of Music Education from the Teacher's Perspective'. *British Journal of Music Education* 38 (1): 74–91.
- Haas D. & Pendergast S. (2023). Creative Music Making with Technology in the Choral Classroom, *ChorTeach*, 15(1).
- Hall, C. (2018). *Masculinity, class and music education: Boys performing middle-class masculinities through music*. Springer.
- Hargreaves, D. (1999). Developing musical creativity in the social world. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 22–34.
- Henry M. (2015). Vocal sight-reading assessment: Technological advances, student perceptions, and instructional implications. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 58–64.
- Hickey, M. (2015). Learning from the experts: A study of free-improvisation pedagogues in university settings. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 425–445.
- Hirschorn, D. E. (2011). *Vocal Improvisation and the Development of Musical Self-Efficacy in Adolescent Choral Musicians*. Doctoral Dissertation. Georgia State University.
- Howard, K. (2020). 'Knowledge practices: Changing perceptions and pedagogies in choral

music education. *International Journal of Research in Choral Singing*, 8(1).

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c18209f3a2d243b32c29e9e259b2aee8f608a320>

Intercommunal children's choir website, retrieved 17/11/2023 in <https://www.ahdr.info/peace-education/59-intercommunal-children-s-choir#:~:text=Since%202017%2C%20the%20choir%20has,musical%20development%20and%20experiential%20learning>.

Janata, P. & Parsons, M. (2013). Neural mechanisms of music, singing and dancing. In M. A. Arbib (Ed.). *Language, Music and the Brain: A Mysterious Relationship*. 307-328. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Jareckaitė, S. (1993). *Mokinių vokalinis ugdymas [Vocal Development of Children]*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

Jareckaitė, S. (2009). *Mokinių estetiškas ugdymas choro veikla [Aesthetic Education of Pupils through Choir Activities]*. Klaipėda: Druka.

Johnson, A. (2017). *Privilege, power, and difference*, 3rd edition. McGraw-Hill Higher Education.

Johnson, M. K. (2018). *High school choral students' perceptions of their use of technology in their independent choral practice habits*. EWU Master's Thesis Collection. 533.

Karlsen, S., Jordhus-Lier, A. & Graabræk Nielsen, S. (2023). 'Norwegian schools of music and arts: Local significance and strategies of inclusion'. *International journal of music education*. 02557614231157737.

Kenny, A. (2018). Voice of Ireland? Children and music within asylum seeker accommodation. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 211-225.

Kinsella, S. (2021) 'A Brief History of the Evolution of Chamber Choir Ireland'. *History Ireland*, <https://www.jstor.org/stable/27198131>, retrieved 29/03/2024.

Kramer, M. W. (2011). 'A study of voluntary organizational membership: The assimilation process in a community choir. *Western journal of communication*, 75(1), 52-74.

Langley, D. W. (2018). 'Students' and teachers' perceptions of creativity in middle and high school choral ensembles'. *Music Education Research*, 20(4), 446-462.

Lee, V. (1932) *Music and its Lovers*. London: Unwin.

Leiñena, P. (2023). *Introduction to the context of choral music in the Basque Country, past and present*, Presentation at the 3rd TPM of the Erasmus+ project In-Voice4MPowerment, 27.06.2023.

Lista Dos Coros De Portugal retrieved 21.9.2023 in www.meloteca.com <https://www.meloteca.com/lista-dos-coros-de-portugal/>

MacDonald, R. & Wilson, G. B. (2020). *The art of becoming: How group improvisation works*. New York and London: Oxford University Press.

Macedo, F. (2013). Teaching creative music technology in higher education: A phenomenological approach. *Journal of Music, Technology & Education*, 6(2), 207-219.

- Madura Ward-Steinman, P. (2014). The vocal improviser-educator: An analysis of selected American and Australian educators' influences and pedagogical views. *International Journal of Music Education*, 32(3), 346–359.
- Mantie, R. (2022). 'Introduction: Inclusion for all; all for inclusion'. *International journal of community music*, 15(3), 317-321.
- Marnauza, M., & Madalāne, S. (2019). A paradigm shift in Latvian music teacher education: A selection of research experience in the period, 2008–2017. *Advancing Music Education in Northern Europe* (pp. 155-174). Routledge.
- Matonis, V. & Pečeliūnas, R. (2000), Vaiku muzikines vokalinės kultūros ugdymas [Developing Children's Musical Vocal Culture], *Pedagogika*, 41, 159-168.
- McCarthy, M. (1999). *Passing It On: The transmission of music in Irish culture*. Cork: Cork University Press.
- McCarthy, Marie. 1999. *Passing it On: The transmission of music in Irish society*. Cork University Press.
- Meijas, S. & Banaji, S. (2020). Preaching to the Choir: Patterns of Non-Diversity in Youth Citizenship Movements. In S. Meijas & S. Banaji, *Youth Active Citizenship in Europe: Ethnographies of Participation*, 121-157. Springer International.
- Michaelidou, I. (2013). *Choirs in Cyprus*. Diploma thesis, Charles University in Prague, Faculty of Education, Department of Music.
https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/56274/DPTX_2011_2_11410_0_363511_0_1_21113.pdf?sequence=1
- Miller, P. H. (1992). *Theories of Developmental Psychology*. San Francisco: W. H. Freeman and Co.
- Music Secondary Education - MOECSY, retrieved 17/11/2023,
<https://mousm.schools.ac.cy/index.php/el/epimorfosi/imerida-chorodion>
- National Council for Curriculum and Assessment, (1999). *Primary School Curriculum*. Dublin: Department of Education and Science.
- Ó Conchubhair, F. (2022). 'The influence of the Cork International Choral Festival on choral singing, choral conducting and choral composition in Ireland (1954-2021)'. Unpublished doctoral dissertation, Royal Irish Academy of Music.
- O'Flynn, J. (2019). 'Vocal and Choral Music', in J. Buckley and J. O'Flynn, *Ceol Phádraig: Music at St Patrick's College Drumcondra, 1875-2016*. Oxford: Peter Lang.
- O'Flynn, J. (2015). 'Strengthening choral community: the interaction of face-to-face and online activities amongst a college choir'. *International journal of community music*, 8(1), 73-92
- O'Neill, S. A. (2002). The self-identity of young musicians. In R. A. R. Macdonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 79–96). New York, NY: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2006). *Positive Youth Musical Engagement*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2012). Becoming a Music Learner: Towards a Theory of Transformative Music Engagement. In McPherson, G. E. & Welch, G. F. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education*, 163-189. Oxford: Oxford University Press.

- O'Neill, S. A. (2014). Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. *The Recorder: Journal of the Ontario Music Educators' Association*, 56(2), 18-22.
- Odena, O. (ed.) (2022). *Music and social inclusion: International research and practice in complex settings*. Routledge.
- Pagoni, M. (2012) Choral Music in Cyprus, *International Choral Bulletin*, Vol. XXXI, nr.3., 7-12. https://issuu.com/icbulletin/docs/e-icb_2012-3.
- Paparo, S. A. (2015). Embodying singing in the choral classroom: a somatic approach to teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 34(4), 1-11.
- Parker, E. (2010). 'Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study'. *Music education research*. 12(4), 339-352.
- Pestana, M. d., & Lima, M. J. (2020). Grupos corais em Portugal: perfis e dinâmicas no início do século XXI. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 7(1).
- Popovych, N. (2014). The role of an integrated approach in music education Technology. *European Researcher*, 73(4-2), 748-755.
- Putnam, R. D. (2000), *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Riga Cathedral School Website <https://www.rdks.lv/en/par-skolu/vesture/> retrieved 20/9/2023.
- Ruthmann, S. A. (2017). *Teaching Music Creatively*. New York: Routledge.
- Ruthmann, S. A. & Bowe, M.L. (Eds.) (2020). *Proceedings of the 23rd International Seminar of the ISME Music in Schools and Teacher Education Commission (MISTEC)*. International Society of Music Education.
- Sarath, E. (1993). Improvisation for Global Musicianship. *Music Educators Journal*, 80(2), 23–26.
- Sarath, E. (2012). *Improvisation, Creativity and Consciousness*. New York: SYNY Press.
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148–165
- Sawyer, R. K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50–59.
- Shaw, J. T. (2017). 'Toward socially inclusive music organizations: Promoting socioeconomic diversity in choral ensembles'. *The choral journal*, 58(4), 22-37.
- Shiobara, M. (1994). Music and movement: the effect of movement on musical comprehension. *British Journal of Music Education*, 11(2), 113-127.
- Siljamäki, E. (2021). Free improvisation in choral settings: An ecological perspective. *Research Studies in Music Education*, , 1-23.
- Sing Ireland. (2021). 'Equality, Diversity and Inclusion Policy'. <https://www.singireland.ie/content/files/Sing-Ireland-Equality-Inclusion-and-Diversity-Policy-2021.pdf>, retrieved 29/03/2024.

- Smidchens, G. (1994). *A Baltic Music: The Folklore Movement in Lithuania, Latvia, and Estonia, 1968-1991*. Doctoral dissertation, Indiana University.
- Sousa, M. (2011). Music, arts and intercultural education: the artistic sensibility in the discovery of the other. *Journal of science and technology of the arts*, 3(1), 38-48.
- Stavrou, N. E., & Papageorgi, I. (2021). 'Turn up the volume and listen to my voice': Students' perceptions of Music in school. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 366-385.
- Stephens-Himonides, C. & Hilley, M. (2017). Beyond the Classroom. In A. King, E. Himonides, & S. A. Ruthman (Eds.), *The Routledge companion to music, technology, and education*, 415-425. New York: Routledge.
- Swanwick, K. (1979) *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999/2012). *Teaching Music Musically*. New York: Routledge.
- Sweet, B. (2020). 'Qualitative choral music research'. In C. Conway (ed.), *Models of qualitative Research: An Oxford handbook of qualitative research in American music education*, volume 3, 88, Oxford University Press.
- Tanaka, A. (2004) Mobile music making. In *Proceedings of the conference on new interfaces for musical expression*, 154–156.
- The Bi-communal choir for Peace in Cyprus website, retrieved 17/11/2023 <https://choirforpeace.weebly.com/>
- Totorika, K. (2006). *Kantuketan, in Quest of Singing: A trip to the history of singing in Basque Country*. The Basque Cultural Institute. <https://www.eke.eus/en/kultura/music-and-singing/kantuketan-quest-singing-basque-country>
- Trinkūnas, J. (2009). *Lietuvių senosios religijos kelias [The path of the Lithuanian ancient religion]*. Vilnius: Asveja.
- Turchet, L. & De Cet, M. (2023). A Web-Based Distributed System for Integrating Mobile Music in Choral Performance. *Personal and Ubiquitous Computing* 27(4), 1-14.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.
- Ververis, A. (2021). Creative thinking as a means of democratising choral music. In Chiou, V. et al. (eds.), *Voices from the classroom: A Celebration of Learning*, 435, Waxmann Verlag.
- Vitols, E. (2017). Challenges and Opportunities in the School Choir Activity. *Problems in Music Pedagogy*, 16(1), 77.
- Vox Venus - MOECSY, retrieved 17/11/2023, <https://mousm.schools.ac.cy/index.php/el/programmata/vox-venus#>
- Webster, P. R. (2016). Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On. *Music Educators Journal*, 102(3), 26-32.
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. & Sarazin, M. (2014). Singing and Social Inclusion. *Frontiers* 5, 1-13.
- White, H. & Boydell, B. (2013). *The Encyclopaedia of Music in Ireland*, Volume I. Dublin: University College Dublin Press.

Wise, S., Greenwood & Davis, N. (2011). Teachers' Use of Digital Technology in Secondary Music Education: Illustrations of Changing Classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134.

Wright, R. & Froehlich, H. (2012). 'Basil Bernstein's theory of the pedagogic device and formal music schooling: putting the theory into practice'. *Theory into practice*, 51(3), 212-220.

y García, R. Q., & José, A. (2009). Spain: current planning for music education. *Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik*, (2), 34-54.

Young, M. (2008). 'What are schools for?' In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (eds.), *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (Vol. 2). Routledge.

Zamurs, K. (2017). DZIEDOT DZIMU, DZIEDOT AUGU. Latvian Identity Through Folk Poetry and Choral Music During the Soviet Era.

APPENDIX

In-VOICE4MPowerment:

Quadro de Pedagogia Vocal/Coral Inclusiva (IVCHP):

Uma visão geral das recomendações para acções políticas

Recomendação 1: Sensibilizar os líderes corais para a dinâmica tanto do "currículo oculto" como do "capital cultural

Recomendação 2: Os líderes corais aproveitam o potencial de criação de laços e pontes no seu trabalho com os jovens

Recomendação 3: Os líderes corais desenvolvem a capacidade de participação criativa dos jovens nos seus grupos

Recomendação 4: Os líderes corais estão conscientes da sua capacidade de interpretar e de ultrapassar os obstáculos à participação dos jovens nas actividades corais

Recomendação 5: Os líderes corais esforçam-se por alcançar um equilíbrio entre os aspectos participativos e performativos da música coral, prestando pelo menos tanta atenção à prática inclusiva como ao produto artístico

Recomendação 6: Os líderes corais são encorajados a estar constantemente conscientes das dinâmicas sónico-sociais na organização coral, desde o recrutamento de participantes até aos métodos e discursos de ensaio e às práticas de desempenho

Recomendações 7 e 8:

A pedagogia e o envolvimento coral socialmente inclusivos têm de ser imaginados para além do simples acesso;

As abordagens ascendentes da pedagogia e da participação coral podem basear-se em ideias inspiradoras e criativas provenientes de grupos comunitários e de jovens.

Recomendação 9: Os líderes corais compreendem a sua ação e responsabilidade na consciencialização do poder e do privilégio

Recomendação 10: Os líderes corais estão cientes das diversas abordagens à educação inclusiva e das considerações éticas e transculturais relacionadas.

Recomendações 11 e 12:

A pedagogia coral socialmente inclusiva adota uma abordagem multimodal que incorpora, entre outras estratégias, o movimento/dança, a criação musical criativa e as novas tecnologias para a produção musical individual e colaborativa;

Ouvir e aprender com os jovens beneficia o desenvolvimento de pedagogias socialmente inclusivas, o que reforça ainda mais a capacidade de ação e o envolvimento dos jovens na música coral.

Recomendação 13: Os líderes corais são encorajados a adotar uma estratégia de aprendizagem interligada que dê ênfase a uma abordagem pedagógica incorporada que envolva os gestos, os movimentos corporais e as emoções do aluno de uma forma significativa.

O módulo de formação em linha In-Voice4MPowerment para professores/líderes corais do IVCHP (PR-2) oferece aos líderes corais um começo aliciante.

Recomendação 14: Os líderes corais são encorajados a incorporar nas suas práticas corais o uso de actividades de improvisação coral. Estas actividades reforçam a confiança, o empenho e a agência artística e desenvolvem a motivação dos alunos.

O módulo de formação em linha In-Voice4MPowerment para professores/líderes corais do IVCHP (PR-2) oferece aos líderes corais um ponto de partida aliciante.

Recomendação 15: Os líderes corais são encorajados a incorporar nas práticas corais actividades que impliquem a utilização de ferramentas digitais que promovam a criação musical colaborativa assíncrona e síncrona nos jovens, capacitando a propriedade artística e promovendo a inclusão social.

O módulo de formação em linha In-Voice4MPowerment para professores/líderes corais do IVCHP (PR-2) e a Plataforma Digital de Aprendizagem Colaborativa (PR-5) oferecem aos líderes corais uma base estimulante.

Recomendação 16: A nível local, nacional e europeu, deve haver uma oferta de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) que promova e fomente o ICE com o desenvolvimento de módulos/programas de formação educacional relevantes que dêem ênfase à pedagogia coral socialmente inclusiva que adota uma abordagem multimodal.

Recomendação 17: A disponibilização de recursos e material didático relevantes e a oportunidade de os professores/líderes corais desenvolverem o seu próprio material didático com base no desenvolvimento de competências para criar e manter ambientes de educação coral inclusivos em contextos locais, nacionais e transeuropeus.

O módulo de formação em linha In-Voice4MPowerment para professores/líderes corais do IVCHP (PR-2), a ferramenta de avaliação do desempenho e da eficácia dos professores/líderes corais (PR-3), o livro eletrónico - Recursos do IVCHP (PR-4) e a plataforma digital de aprendizagem colaborativa (PR-5) oferecem aos líderes corais uma base sólida.

Recomendação 18: A nível local, nacional e europeu, desenvolvimento de programas educativos interartes que promovam comunidades de prática e trabalhem numa abordagem sistémica, incluindo colaborações entre escolas.

Recomendação 19: A nível local, nacional e europeu, os principais líderes desenvolvem, promovem, apoiam e implementam políticas educativas que fomentam as pedagogias ICE.

Recomendação 20: A nível local, nacional e europeu, desenvolver e fomentar estratégias para sustentar o desenvolvimento da ICE para além do projeto In-Voice4Mpowerment, com a manutenção de redes, a capacidade de expandir o quadro atual e o portal para o intercâmbio de abordagens, estratégias, recursos e desenvolvimento de outros programas com base no feedback da transferibilidade.



**MINISTRY OF EDUCATION
SPORT AND YOUTH**



**Center for Social
Innovation**



Catvian® Voices



musikene