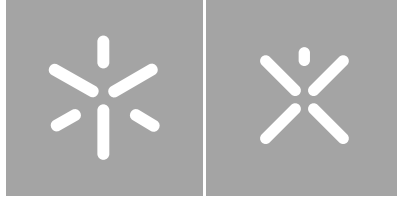




Universidade do Minho
Instituto da Educação

Marta Isabel Lopes Garcia Tracana

**Perfil e funções do ensino da música nos
ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo
do Ensino Básico.
Estudo de Caso Múltiplo**



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Marta Isabel Lopes Garcia Tracana

**Perfil e funções do ensino da música nos
ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo
do Ensino Básico.
Estudo de Caso Múltiplo**

Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Musical

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Helena Vieira

*Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
Estudo de Caso Múltiplo.*

*Aos meus homens, o meu adorável filho João Pedro
e o meu melhor amigo e companheiro Luís,
sempre presentes, sempre pacientes.*

Agradecimentos

Agradeço, desde já, a todos aqueles que posso deixar de referir mas que me ajudaram a superar as dificuldades, me apoiaram nas desilusões e brindaram nas vitórias!

À minha mãe Olga Garcia, pelo seu carinho, entusiasmo, orgulho e ajuda na análise de conteúdo; à Ana Sofia Figueira, pelas transcrições realizadas e a sua boa disposição; à Maria Helena Cabral, pela cumplicidade, desabafos, incondicional apoio e eterna amizade. A todas elas, muito obrigada!

Ao Agrupamento de Escolas de Soares dos Reis, à Escola de Música de Perosinho, à Fundação Conservatório Regional de Gaia e à Academia de Música de Vilar do Paraíso, agradeço toda a disponibilidade, atenção e cordialidade para que pudesse realizar esta investigação. Insiro também as colaboradoras de todos estes estabelecimentos de ensino que, durante estes anos de investigação foram incansáveis ao disponibilizarem-se para entrevistas, acesso a dados exclusivos de cada escola e troca de informação complementar. Um agradecimento sentido.

Agradeço à Professora Doutora Maria Helena Vieira pela dedicação, contributos e apoio dado na orientação desta investigação e concretização do presente trabalho.

À Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas, sem mais palavras, muitíssimo obrigada!

Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º ciclo do Ensino Básico. Estudo de Caso Múltiplo.

Resumo

Nesta tese procura definir-se o perfil do ensino da música e as funções que este assume hoje nos ramos genérico e especializado do 1.º ciclo do Ensino Básico [EB]. Para contextualizar a temática, foram identificadas instituições e profissionais que contribuiram para a definição desse perfil e dessas funções, procurando evidenciar de que modo e com que estratégias e dinâmicas se implicaram ao longo da história na evolução do ensino da música. Nesse sentido, foi realizado um estudo de caso múltiplo, assente numa ampla revisão bibliográfica e projetado numa pesquisa empírica levada a cabo em seis escolas. A revisão bibliográfica estrutura-se a partir do estudo e análise da evolução das normativas emanadas dos vários Ministérios da Educação, complementando-se através do recurso a outras fontes bibliográficas diversificadas.

Os objetivos delineados à partida levaram a que o enquadramento teórico e normativo se constituísse em três capítulos: nos dois primeiros procurou compreender-se a situação vivenciada atualmente e também a evolução de cada ramo de ensino no 1.º Ciclo do EB (ensino genérico [EG] e ensino especializado [EE]). O terceiro capítulo apresenta uma perspetiva atual do ensino da música, evidenciando as especificidades de cada um dos ramos, em Portugal, ao nível do 1.º Ciclo do EB, e integrando numa visão alargada a outros países, numa dinâmica contrastiva. O estado da arte foi assim delineado, tendo ainda como principal ponto de partida estudos realizados a nível nacional, nomeadamente por Vieira (2008, 2009, 2011) sobre a ramificação do ensino da música, Vasconcelos (2002) e Folhadela, Vasconcelos e Palma (1998) sobre a problemática da identidade do ensino especializado, Palheiros (2000) e Mota (2002) sobre a educação musical nos diferentes ciclos, na perspetiva do professor e do aluno; a nível internacional, o foco incidiu sobre um conjunto de experiências e relatos de estudos de casos, salientando-se autores como Abril e Gault (2006), Bolduc (2011), Chétail (2002-2004), Wiggins e Wiggins (2008), Gresser, (2012), Herbest et al (2005) e Mills (1991, 2005, 2009).

Esta pesquisa, alicerçada no enquadramento teórico, permitiu reconfigurar na atualidade o sentido da evolução do ensino da música no 1.º Ciclo do EB no que respeita ao perfil e funções do EG e do EE. Recorrendo a uma metodologia qualitativa, a escolha incidiu sobre três escolas do 1.º Ciclo do EB do EG e outras três do EE. Nas primeiras três, do EG, foi focalizada a

lecionação da disciplina de Expressão Musical; nas restantes, do EE, analisou-se o ensino da disciplina de Iniciação Musical.

Os resultados apontaram para três pontos a considerar: formação de docentes, estrutura da disciplina e conteúdos programáticos. Relativamente à formação de docentes, concluiu-se que existe atualmente uma maior aproximação entre o perfil dos docentes de ambos os ramos de ensino da música (EG e EE), consolidada pelo reconhecimento da necessidade de coadjuvar o professor monodocente do 1.ºCiclo do EB com um professor especializado na área do ensino da música. Quanto à estrutura da disciplina, o estudo revela não haver razão para existir, na prática, uma ramificação a este nível, mas sim ser prioritário criar condições pedagógicas e didáticas capazes de dar resposta ao anunciado pelas várias organizações mundiais sobre a qualidade e rigor da literacia musical, da prática instrumental e da prática vocal no ensino para as crianças, sem distinção. Por fim, no que concerne aos conteúdos programáticos, evidenciam-se disparidades quanto aos graus de exigência, na forma como são elaborados os programas curriculares nos dois ramos de ensino, e mesmo dentro do EE. Estas conclusões indicam a necessidade de maior articulação entre o EG e o EE, assim como dos seus programas curriculares. Verificam-se também diferenças relativamente aos critérios de atuação e às práticas pedagógicas, diferenças essas que os intervenientes no estudo indicam ser importante esbater. A pesquisa reforça a importância que deve ser dada ao ensino da música no 1.ºCiclo do EB, promovendo-o de forma consistente, rigorosa e igualitária.

Palavras-chave: Ensino Genérico [EG]; Ensino Especializado [EE]; ensino da música.

Profile and functions of music education as a generalized or specific subject in primary school. Multiple case-study.

Abstract

This thesis focuses on the definition of the profile and functions of music education in the a generalist and specialized branches of primary school today. In order to contextualize the theme, institutions and professionals that contributed to the evolution of the music education were identified, emphasizing the way and the strategies and dynamics used. The research started out with a vast bibliography analysis and was developed as a multiple case study that took place in six schools. Considering the goals of the research the bibliography analysis included documents, legal instructions from government and Ministries of Edutacion, and also multiple other sources, such as articles, books, master and PhD theses.

The pointed out goals originated a theoretical framework in three chapters: the first two allow us to understand the present situation of music education in the 1st Cycle of studies from an historical point of view, underlining the major evolutions occurred in the generalist and specialized branches throughout history up to present times. The third chapter presents a summary of the research developed in the first two chapters, underlining a comparative perspective between branches and outlining the particularities of Portuguese Primary Music Education in comparison to other Countries.

The state of the art was thus identified, having a starting point at a national level, in studies from Vieira (2008, 2009, 2011) about the branches of Music Education in generalist and specialized systems; from Vasconcelos (2002) and Folhadela, Vasconcelos & Palma (1998), about the identity of the specialized system; and from Palheiros (2000) and Mota (2002) about the music education in different school levels, in both students' and teachers' perspectives; at an international level, the research focoused on authors who wrote about a set of experiences and reports of case-studies, among which Abril & Gault (2006), Bolduc (2011), Chétail (2002-2004), Wiggins & Wiggins (2008), Gresser, (2012), Herbst et al (2005) and Mills (1991, 2008, 2010) are empathised.

Based on the historical ad theoretical framework, it was possible in the research project to interpret and redefine the meaning of the evolution of music education in the 1st Cycle in Portugal

in what its profile and functions have been in the generalist and the specialized branches. For a better understanding of the problem, our methodological option was a multiple case-study that allowed us to search in context the theoretical information. Using a qualitative methodology, three primary schools and three specialized schools were selected. In the first three, the research focused on the school subject of Music Expression; in the others three the focus was on subject of Music Education for beginners.

The results obtained are mainly in three areas: teacher training, curriculum organization and curricular contents. In what teacher training is concerned the study shows that there has been a progressive approach between the two types of training for the different school systems (generalist and specialized), and that this approach has been reinforced by the recognition of the need or a specialized music teacher as coadjutant of the generalist primary teacher. In what curriculum organization is concerned the study confirms that there are no reasons for the existence, at this age level, of different branches of music education (generalist and specialized) and that the focus should be on providing good music education, through adequate pedagogical practices to all children (which is in fact recommended by several world organization studies on music education). Finally, in what curricular contents are concerned, the study shows great disparities between generalist and the specialized programs, and also between the different specialized programs studies, both in specific goals, subject matter and level of difficulty. These conclusions indicate the need for better articulation between the generalist and specialized schools and for a stronger identity both curricular programs content and goals. Differences between pedagogical criteria and practice were also identified, and the participants in the study suggested that they should be reduced. In summary, the research project underlined the importance of music education in the 1st Cycle of studies and the need for its consisted, qualified and democratic promotion among all children.

Key-words: Generalist Teaching; Specialized Teaching; music education.

AGRADECIMENTOS	V
PERFIL E FUNÇÕES DO ENSINO DA MÚSICA NOS RAMOS GENÉRICO E ESPECIALIZADO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO. ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO.	VII
<i>Resumo</i>	<i>vii</i>
PROFILE AND FUNCTIONS OF MUSIC EDUCATION AS A GENERALIZED OR SPECIFIC SUBJECT IN PRIMARY SCHOOL. MULTIPLE CASE-STUDY.	IX
<i>Abstract</i>	<i>ix</i>
ÍNDICE DE TABELAS	XV
ÍNDICE DE ESQUEMAS	XVII
ÍNDICE DE ANEXOS DIGITAIS	XVII
INTRODUÇÃO	1
INTRODUÇÃO	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO-NORMATIVO	13
1. O ENSINO GENÉRICO DA MÚSICA: BREVE RESENHA EVOLUTIVA	15
1.1 <i>O contributo do mestre-escola</i>	15
1.2 <i>As reformas oitocentistas do ensino primário e a formação dos professores</i>	17
1.2.1 A área da música na formação inicial dos professores do ensino primário	20
1.3 <i>As ideias inovadoras da 1.ª República</i>	21
1.3.1 A área da música na formação inicial dos professores do ensino primário	23
1.4 <i>O ensino primário no Estado Novo</i>	25
1.4.1 A reestruturação dos currículos e a formação dos professores	28
1.5 <i>O ensino primário e os programas: desde a reforma dos anos 60 à queda do regime salazarista</i>	30
1.5.1 A Educação Musical nos programas: contributos de relevo para a formação dos professores	32
1.5.1.1 Adequações no programa de Educação Musical – Influências da psicologia na evolução pedagógico-didática	35
1.6 <i>Da Revolução de 1974 à Lei de Bases do Sistema Educativo</i>	37
1.6.1 Do ensino à aprendizagem – a iniciação à educação pelas artes	40
1.6.2 A formação dos professores pós 25 de abril	45
1.6.2.1 As áreas artísticas no currículo como forma de expressão pela arte	48
1.7 <i>Da Lei de Bases do Sistema Educativo à atualidade</i>	49
1.7.1 Evolução da legislação— a especialização do corpo docente	49
1.7.1.1 Programa curricular do 1.º ciclo do ensino básico de 1989	51
1.7.1.2 Problemas apontados ao ensino das artes	54
1.7.2 A Reorganização Curricular do Ensino Básico: ensinar por competências	55
1.7.2.1 As competências essenciais da música: saber-fazer e saber-saber	56
1.7.2.2 A implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular e a sua avaliação	59
1.7.3 O novo paradigma educacional na formação de professores	62
1.7.3.1 Reforço da especialização do corpo docente	65
1.7.3.2 A aprendizagem por metas – ano de 2009	69

1.7.3.3	O retorno à instrução – orientações tutelares	73
1.8	Síntese comparativa entre formações no EG	74
2.	O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA – PERSPETIVA EVOLUTIVA	81
2.1	Da intervenção da corte ao contributo da igreja (séc. XI- XVIII)	83
2.1.1	A diversidade do panorama musical português	85
2.1.2	Da prática musical à ação pedagógica	87
2.1.3	Modelos de ensino – suas finalidades	89
2.2	Reformas conducentes a uma nova conceção	91
2.2.1	Heranças do séc. XVIII – contributos decisivos	93
2.2.2	Mudanças e ação de Bomtempo	95
2.2.3	A criação do Conservatório: meios e finalidades	97
2.2.4	O mestre como professor do EE	99
2.3	A 1.ª República e a reforma do Conservatório	100
2.3.1	Reestruturação curricular e pedagógica	101
2.4	O Estado Novo – as políticas públicas de Educação	104
2.4.1	Questões metodológicas e curriculares	105
2.4.2	A participação de diferentes atores	107
2.4.3	O professor: formação e reconhecimento	108
2.5	Da Reforma de Veiga Simão aos alvares do séc. XXI	109
2.5.1	Expetativas e contradições	110
2.5.2	A procura de soluções para uma mudança do EE	111
2.5.3	A experiência pedagógica: um avanço na formação de professores	112
2.6	O reconhecimento do EE como ramo do sistema de ensino	113
2.6.1	Novos desafios, novos modelos organizativos	113
2.6.2	A formação de professores de música de nível superior	116
2.7	A reforma do EE: afirmação da sua identidade	117
2.7.1	O Processo de Bolonha na formação de professores de música	122
2.8	Síntese comparativa entre formações no EE	125
3.	PERSPETIVAS ATUAIS SOBRE O ENSINO DA MÚSICA	133
COMPONENTE EMPÍRICA		145
4.	OPÇÕES METODOLÓGICAS	147
4.1	O Plano do trabalho da Investigação	149
4.2	Metodologia qualitativa	152
4.2.1	Estudo de Caso Múltiplo	154
4.3	Revisão de literatura e análise documental	159
4.4	Técnicas de recolha de dados	162
4.4.1	Entrevistas semiestruturadas	163
4.5	Análise de discurso e análise de conteúdo	168
4.6	Triangulação dos dados obtidos	171
5.	CARACTERIZAÇÃO DOS INTERVENIENTES	177

5.1	<i>Agrupamento de Escolas de Soares dos Reis [AESR]</i>	177
5.1.1	Caracterização do AESR	178
5.1.1.1	Escola EB 1 do Cedro	181
5.1.1.1.1	Organização Curricular	181
5.1.1.2	Escola EB 1 Joaquim Nicolau de Almeida	182
5.1.1.2.1	Organização Curricular	182
5.1.1.3	Escola EB 1 de Laborim	183
5.1.1.3.1	Organização Curricular	183
5.2	<i>Escola de Música de Perosinho [EMP]</i>	184
5.2.1	A Iniciação Musical e a sua organização curricular	185
5.2.1.1	O programa de Iniciação Musical	186
5.3	<i>Fundação Conservatório Regional de Gaia [FCRG]</i>	187
5.3.1	A Iniciação Musical e a sua organização curricular	187
5.3.1.1	O programa de Formação Musical Infantil	188
5.4	<i>Academia de Música de Vilar do Paraíso [AMVP]</i>	188
5.4.1	A Iniciação Musical e sua organização curricular	189
5.4.1.1	Programa Curricular de Iniciação Musical	189
6.	ANÁLISE DE DADOS	191
6.1	<i>Entrevistas</i>	191
6.1.1	Categorização das entrevistas EG e análise dos resultados obtidos	192
6.1.1.1	Caracterização socioprofissional	192
6.1.1.2	Formação	193
6.1.1.3	Docência – área de expressão musical	197
6.1.1.4	Docência – perfil da disciplina	199
6.1.1.5	Desempenho profissional docente	201
6.1.2	Categorização das entrevistas EE e análise dos resultados obtidos	203
6.1.2.1	Caraterização socioprofissional	203
6.1.2.2	Formação	205
6.1.2.3	Docência – área de Iniciação Musical	207
6.1.2.4	Docência – perfil da disciplina e do docente	209
6.1.2.5	Desempenho profissional docente	211
6.1.3	Cruzamento de dados EG e EE	213
6.2	<i>Programas Curriculares</i>	217
6.2.1	Análise do programa curricular do EG	217
6.2.2	Análise dos programas curriculares do EE	218
6.2.2.1	Escola de Música de Perosinho	218
6.2.2.2	Fundação Conservatório Regional de Gaia	219
6.2.2.3	Academia de Vilar do Paraíso	219
6.2.2.4	Análise comparativa dos programas curriculares do EE	220
7.	CRUZAMENTO DE DADOS	227

CONCLUSÕES	231
CONCLUSÕES	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	241
8. BIBLIOGRAFIA	243
9. LEGISLAÇÃO	259

Índice de Tabelas

Tabela 1: Opções de especialização na obtenção do grau de Mestre, partindo da formação da Licenciatura em Educação Básica _____	67
Tabela 2: Relação entre domínio, subdomínio e meta(s) de aprendizagem a atingir pelo aluno de 1.º Ciclo do EB_	72
Tabela 3: Síntese comparativa entre formações – 1.ª República _____	75
Tabela 4: Síntese comparativa entre formações – Estado Novo (anos 30, 40 e 50) _____	76
Tabela 5: Síntese comparativa entre formações – Estado Novo (anos 60 e inícios dos anos 70) _____	76
Tabela 6: Síntese comparativa entre formações – Revolução de 1974 até à LBSE _____	77
Tabela 7: Síntese comparativa entre formações – publicação da LBSE _____	78
Tabela 8: Síntese comparativa entre formações – século XXI _____	78
Tabela 9: Síntese comparativa entre formações no EE – século XVI _____	126
Tabela 10: Síntese comparativa entre formações no EE – século XVIII _____	127
Tabela 11: Síntese comparativa entre formações no EE – século XIX _____	127
Tabela 12: Síntese comparativa entre formações no EE – 1.ª República, Reforma de 1919 _____	128
Tabela 13: Síntese comparativa entre formações no EE – Estado Novo, Reforma de 1930 _____	129
Tabela 14: Síntese comparativa entre formações no EE – Estado Novo, Anos 60 e início dos anos 70 _____	130
Tabela 15: Síntese comparativa entre formações no EE – da Revolução de 1974 aos anos 80 _____	131
Tabela 16: Síntese comparativa entre formações no EE – anos 90 _____	131
Tabela 17: Síntese comparativa entre formações no EE – século XXI _____	132
Tabela 18: Blocos de temas a abordar no guião de entrevistas _____	167
Tabela 19: Processos de triangulação de dados na investigação _____	174
Tabela 20: Alunos a frequentar o ensino articulado (música e dança) nos 2.º e 3.º Ciclos do EB _____	179
Tabela 21: Relação de alunos a frequentar a AEC de ensino da música no AESR _____	180
Tabela 22: Relação de alunos distribuídos por turmas e a frequentar AEC de ensino da música na Escola EB 1 do Cedro. _____	181
Tabela 23: Relação de alunos distribuídos por turmas e a frequentar AEC de ensino da música na Escola EB 1 do de Joaquim Nicolau de Almeida. _____	183
Tabela 24: : Relação de alunos distribuídos por turmas e a frequentar AEC de ensino da música na Escola EB 1 de Laborim. _____	184
Tabela 25: Quadro com blocos de competências (EMP) _____	186

*Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
Estudo de Caso Múltiplo.*

Tabela 26: Exposição das Categorias de Análise e suas subcategorias _____	191
Tabela 27: Caracterização Socioprofissional das entrevistadas do EG _____	192
Tabela 28: Formação das entrevistadas do EG _____	194
Tabela 29: Docência da disciplina de Expressão Musical por parte das entrevistadas do EG _____	197
Tabela 30: Perfil da disciplina de Expressão Musical (EG) _____	199
Tabela 31: Desempenho profissional na área do ensino da música (EG) _____	201
Tabela 32: Caracterização Socioprofissional das entrevistadas do EE _____	203
Tabela 33: Formação das entrevistadas do EE _____	205
Tabela 34: Docência da disciplina de Iniciação Musical (EE) _____	207
Tabela 35: Perfil da disciplina de Iniciação Musical (EE) _____	209
Tabela 36: Desempenho profissional docente (EE) _____	211
Tabela 37: Caracterização Socioprofissional _____	213
Tabela 38: Formação _____	213
Tabela 39: Docência da área da música ao nível do 1.º Ciclo do EB _____	214
Tabela 40: Perfil atual da disciplina da área da música ao nível do 1.º Ciclo do EB _____	214
Tabela 41: Futuro desempenho profissional docente _____	215
Tabela 42: Análise dos programas de Iniciação Musical (EE) – Competências Sensoriais _____	221
Tabela 43: Análise dos programas de Iniciação Musical (EE) – Competências de Prática Musical _____	223
Tabela 44: Análise dos programas de Iniciação Musical (EE) – Competências de Literacia Musical _____	224

Índice de Esquemas

Esquema 1: Esquema sobre “Competências Específicas – Educação Artística – Música” _____ 58

Esquema 2: Replicação do Estudo de Caso Múltiplo _____ 157

Índice de Anexos Digitais

Anexo Digital I: Pedido de autorização para colaboração com as escolas intervenientes

Anexo Digital II: Transcrição das entrevistas realizadas

Anexo Digital III: Programas Curriculares das escolas do ensino especializado

Introdução

Introdução

O ensino da música em Portugal tem evoluído ao longo dos tempos e várias têm sido as perspetivas através das quais se tem efetivado nas escolas e instituições em que é implementado. A divisão entre o ensino genérico [EG] e o ensino especializado [EE] surge, não apenas em anos avançados de estudos como no ensino secundário e no superior, mas também nos ciclos de escolaridade básica. Fala-se, portanto, da ramificação do ensino desde os anos iniciais (Vieira, 2008, 2009, 2011) e também dos problemas de identidade que o ensino da música tem vindo a atravessar (Folhadela, Vasconcelos e Palma, 1998; Vasconcelos, 2002). O EG emerge como forma de responder aos desafios da UNESCO (2005), oferecendo oportunidades a todos para acederem ao ensino da música.

Partindo da ramificação no ensino da música, em EG e EE, o foco desta investigação consiste em traçar o perfil de cada um dos ramos e em delinear as funções que ambos têm assumido. Particularmente ao nível do 1.º Ciclo do EB, e cientes de que, para descobrir aptidões musicais, a criança deve desde cedo estar em contacto com a música e com os músicos, por forma a desenvolver o melhor possível o seu desempenho musical (Gordon, 2000), entende-se como necessário e pertinente focalizar o ensino da música ao nível do 1.º Ciclo do EB, designado por Iniciação Musical (no EE), na medida em que se procura verificar a sua relevância na formação e educação musical das crianças com idades até aos dez anos, tendo sempre em consideração as metodologias de ensino, os conteúdos programáticos e a falta de atenção dada pela tutela a esta área do conhecimento. Em consequência, é também alvo de estudo e reflexão a formação dos docentes – inicial e contínua – e sua evolução nas últimas décadas.

Tendo em conta as duas estruturas curriculares do EG, nas quais a música pode ser lecionada, verifica-se, por um lado, que dentro da componente curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico, em regime de monodocência, encontra-se a Expressão Musical; por outro, e como enriquecimento do currículo, existe o ensino da música, realizado através das Atividades de Enriquecimento Curricular [AEC]. Esta dimensão é uma das valências oferecidas pelo Ministério da Educação para o prolongamento do horário dos alunos de 1.º Ciclo do EB, assumida por professores com formações muito diversificadas ao nível de ensino da música.

Reconhece-se, então, no contexto educativo, que a evolução da formação dos professores de 1.º Ciclo do EB, em regime de monodocência, e a dos professores a assumir a responsabilidade de

lecionar as AEC são questões importantes a analisar nesta investigação, dado o vasto leque de habilitações para a docência existente em ambos os casos. Pretende-se, assim, verificar a especificidade dessas habilitações, analisar estratégias e metodologias associadas ao ensino desta área artística, assim como as condições em que a criança constrói o seu conhecimento – os *curricula* prescritos e as orientações para a sua implementação. Surge, então, uma atenção especial a esta problemática e, conseqüentemente, a necessidade de questionar a atividade de tutela dos vários governos, ao longo dos tempos, no que ao ensino da música no EG concerne.

Paralelamente, e sem que exista orientação legal no EE no 1.º Ciclo do EB, e uma vez que a Iniciação Musical é confiada a professores com vários tipos de formação, no âmbito das habilitações para a docência desta tipologia de ensino da música, outra via se abre para a investigação a realizar. Procurar-se-á evidenciar a importância que a Iniciação Musical tem vindo a conquistar nestes últimos anos, para isso identificando as orientações emanadas, ao longo dos tempos, pelos diferentes ministérios da educação. Indagar-se-á sobre a formação do corpo docente, não apenas no que respeita a área científica, a pedagogia e a didática, mas também no que se relaciona com o importante papel que a Iniciação Musical contempla: a descoberta de aptidões e desempenho musicais como processo de autoconstrução a realizar pela própria criança.

Constata-se que a problemática do ensino da música em Portugal é um tema bastante controverso, uma vez que se prende com várias questões: políticas, sociais, filosóficas, educacionais; verifica-se, também, em muitos aspetos, divergências nas questões curriculares e organizacionais que levam profissionais da educação, de ambos os ramos, a tentar perceber que respostas foram dadas a tais questões. Neste âmbito, a experiência na leção de disciplinas da área da música em diferentes valências e ramos de ensino incita à investigação, levando a procurar sustentação legal para as alterações – avanços e recuos que se têm feito sentir ao longo dos tempos. Por isso mesmo, reitera-se a necessidade de pesquisar a questão das controvérsias a que a experiência profissional está sujeita, circunstâncias que alteram sistematicamente conforme as evoluções sentidas e registadas nos estudos consagrados à temática.

Uma vez que, por um lado, se comprova uma falha na aprendizagem da Expressão Musical e, por outro, a inexistência legal da Iniciação Musical (ausência de programas oficiais, falta de

diretrizes vindas da tutela no que concerne à organização curricular e habilitações para a docência), a investigação neste âmbito é um desafio e abre caminho a explorar formas de ultrapassar os constrangimentos sentidos. Em consequência, importa identificar contrariedades e divergências na formação de professores de ambas as disciplinas reconhecidas pela experiência profissional (docente de cursos de Mestrado de Educação Musical e ensino da Música) assim como as problemáticas acima identificadas, que surgem no evoluir da experiência profissional e para as quais contribui, como se refere, a inexistência legal da Iniciação Musical.

Perante a situação complexa vivenciada da qual emergem as motivações para este trabalho de investigação, importa traçar os objetivos do trabalho a desenvolver, orientando a pesquisa e a reflexão que urge fazer. Assim sendo, apontam-se como objetivos norteadores:

- entender o ensino da música pela perspetiva do professor de ambos os ramos de ensino;
- conhecer a legislação em vigor para os dois ramos de ensino;
- traçar o perfil de cada disciplina em função do enquadramento ao nível político, histórico, social, educacional, no que concerne à elaboração de estruturas curriculares e de formação de professores;
- identificar a função que cada disciplina deve exercer partindo de estudos já realizados sobre a ramificação do ensino da música e interpretando o sentido evolutivo do fenómeno;

Pensando na investigação a realizar, quer em termos de revisão bibliográfica, quer ainda em termos do estudo de caso múltiplo realizado, a tese encontra-se estruturada em duas partes.

A primeira, apelidada de *Enquadramento Teórico-Normativo*, é constituída por três capítulos que focam a temática em estudo, perspetivando-a evolutivamente, para uma melhor compreensão da sua configuração nos tempos presentes. Uma vez que a evolução do ensino da música é o cerne da questão, os subcapítulos de nível dois, cronológica e sequencialmente encadeados, apontam as épocas, objetivo de estudo e reflexão, razão pela qual se entende que os subcapítulos de nível três, estando-lhe subordinados, não repetem essa informação. Antes, evidenciam as subtemáticas que vão sendo tratadas, sempre articuladas entre elas – o ensino e a formação de professores –, subtemáticas essas focalizadas na temática geral da investigação. Assim sendo, o primeiro capítulo centra-se no ensino da música para as crianças e o segundo no ensino especializado da música, cada um desenvolvendo-se como a seguir se expõe.

O capítulo nomeado *Evolução do Ensino da Música para as crianças: breve resenha*, é composto por nove subcapítulos que se sucedem no tempo (evolutivamente). Parte-se do contributo da ação do mestre-escola, na época medieval, em que a principal intenção da instrução disponibilizada visa a preparação dos religiosos e, em alguns casos, a das classes sociais mais privilegiadas.

Na passagem para o segundo subcapítulo, que se centra nas reformas do ensino que, foram ocorrendo, ao longo dos tempos, evidencia-se a primeira tentativa registada para melhorar o estado da educação. Refere-se à reforma ocorrida no tempo do Marquês de Pombal, assente num processo de aprimoramento da formação inicial dos professores da instrução primária. Assim, este segundo subcapítulo alia as reformas realizadas na época oitocentista com a formação de professores, salientando-se o relevo dado a alguns aspetos, entre eles, a função atribuída à mulher no ato educativo, a atenção dada à área da música, com um especial relevo para a voz. O privilégio dado ao canto tinha como objetivo induzir a criança na rotina religiosa e na cidadania.

Sempre com o foco na temática da investigação, no terceiro subcapítulo, ao serem abordadas as ideias inovadoras da 1.ª República, referindo a reforma das Escolas Normais baseada na reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, com vista a uma alfabetização mais alargada, a ênfase é colocada no programa do Ensino da Música. Todavia, as componentes das Ciências da Educação e da Educação Social não são esquecidas. Pelo contrário, encontram-se relacionadas com o que está em causa neste trabalho e, nesse sentido, o quarto subcapítulo foca a prática pedagógica musical, quer pela ênfase dada às especificidades do ensino, quer pela inserção em contextos sociais diversificados. Mas as intenções anunciadas pelas reformas não se confirmam.

No quinto subcapítulo, aponta-se um retrocesso e comprova-se que a implementação das ideologias da doutrina do Estado Novo neutraliza o bom trabalho realizado no período anterior. Estas ideologias levam ao atrofamento intelectual e cultural do povo. O Canto Coral assume uma missão nacionalista, servindo as ideologias referidas. Enfatiza-se, neste capítulo, o retrocesso verificado em termos pedagógicos, especificamente no que à performance no âmbito da disciplina da música concerne.

O subcapítulo seis evidencia o trabalho do Ministério da Educação durante a década de 60 e início da década de 70, tendo em vista melhorar curricularmente os programas das primeiras classes, pela exploração da legislação que suporta essa ação. Foca-se a atuação do ministro Veiga Simão, realçando a inovação e as mudanças dela resultantes. Presta-se atenção às diretrizes internacionais, como é o caso das provenientes da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), nomeadamente no que se refere à renovação dos processos de educação musical. É aqui que se torna oportuno referir a ação dos pedagogos da música; para isso, o estudo centra-se no trabalho desenvolvido pela Fundação Gulbenkian, conducente à realização de adequações no programa de educação musical.

É, no entanto, no subcapítulo sete, centrado nos anos que se seguem à Revolução de 74, que se define a Lei de Bases do Sistema Educativo e a preocupação, que dela consta, com a reforma dos programas e o investimento na formação de professores, em termos científico-pedagógicos, cuja intenção é dar resposta às consequências que resultam da massificação do ensino. As fontes consultadas permitem dar relevo à ênfase atribuída à aprendizagem e o privilégio dado à educação pelas artes. Nesse sentido, são analisados os programas implementados, na área da música na época em estudo para verificar que, por um lado, se dá uma atenção especial à remodelação do currículo do curso de formação de professores e, por outro, que ocorrem transformações neste sector.

Os tempos mais recentes são analisados no último subcapítulo desta primeira parte, procurando-se identificar a evolução registada na legislação e entender como se processa a especialização do corpo docente. Nesse sentido, os programas são analisados, problematizando-se o ensino da artes e, mais particularmente, o da música, evidenciando o emergir das variantes. As normativas consultadas não revelam de forma clara o que se pretende com o EG e o EE, nem apontam com precisão as competências específicas da Educação Artística, nomeadamente as da música. Este oitavo subcapítulo tem, pois, por fundamento a legislação que vai sendo publicada e que vai alterando as práticas educativas.

Tendo em vista uma síntese das questões abordadas ao longo deste primeiro capítulo, o último subcapítulo cruza a informação recolhida numa perspetiva evolutiva, evidenciando as disparidades que se registaram ao longo do tempo entre as remodelações da formação inicial de professores e as características dos programas do ensino primário, que se foram sucedendo no

tempo, evidenciando desse modo a fragilidade da importância dada às artes performativas, nomeadamente a música, focando o resultado dessa ausência no deficit registado na formação da criança.

O segundo capítulo – *O ensino especializado da música – perspectiva evolutiva* reúne sete subcapítulos, partindo também da Idade Média como acontece no primeiro. Focaliza no primeiro subcapítulo a alternância entre a intervenção da corte e o contributo da Igreja ao longo de sete séculos, procurando evidenciar a diversidade que se vai delineando no panorama musical português, os vários ensaios realizados na prática musical, tendo em vista a promoção da ação pedagógica e procurando a implementação de modelos de ensino, questionando as suas características e finalidades. Na revisão de literatura, incluem-se autores estrangeiros. A música estrangeira, nessa época, contribui decisivamente para a evolução que se faz sentir no ensino da música em Portugal e, em consequência, permite verificar a preocupação com a dimensão pedagógica na prática musical.

O segundo subcapítulo centra-se nas reformas que vão sendo realizadas com o intuito de encontrar uma nova conceção do ensino da música. Para isso, é necessário identificar os contributos herdados do século anterior, muito especialmente através da repercussão do trabalho desenvolvido pela Companhia de Jesus. Pesquisa-se, também, o impacto da ação de Bomtempo, as mudanças que ela traz, chegando, portanto, à criação do Conservatório; para isso, conduz-se a investigação para determinar os meios e as finalidades que definem esta instituição criada na época. O foco da tese leva também a um estudo sobre o ator que desempenha as funções no ensino, isto é, o mestre que se assume como professor do EE.

O subcapítulo três apresenta as reformas implementadas na educação em geral e no ensino da música em particular, aquando da implementação a 1.ª República, e as repercussões pedagógicas e didáticas que teve no início do século. Destaca-se a reforma do conservatório de 1919, no qual se vislumbram os princípios do ensino integrado, e a reforma do ensino primário cujo objetivo principal assenta na preocupação em educar a criança para a cultura, cidadania e liberdade de pensamento.

As políticas públicas implementadas pelo Estado Novo ocupam o subcapítulo quatro, dando-se realce à participação de diferentes atores. Em termos pedagógicos, são as questões das

metodologias de ensino assim como a formação de professores que se salientam. Em causa está também o reconhecimento de que, nesta altura, o professorado passa a ser alvo. Tal como no capítulo um, também aqui, no âmbito do EE, a Reforma de Veiga Simão se evidencia e por isso mesmo integra o subcapítulo cinco, no qual se abordam as expectativas criadas com a atuação deste ministro da Educação nos meados do século XX, nomeadamente a procura de soluções para o EE e um avanço considerável na formação de professores com experiências pedagógicas inovadoras que vão delinear-se com mais pormenor no subcapítulo seis, consagrado ao reconhecimento do EE como ramo do sistema de ensino.

Questionam-se, então, no subcapítulo seis os novos desafios e os novos modelos organizativos e aponta-se o passo dado em frente na formação de professores de música, passando esta a ser ministrada a nível do ensino superior. Já no subcapítulo sete, é explorada a Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], para saber de que forma cria condições, ou não, para avançar a reforma do EE. Este subcapítulo incide na afirmação da identidade deste ramo de ensino, focalizando o tema central da investigação em curso, perfil e funções do ensino da música. Para isso, tendo em conta a época em que esta reforma se promove, o Processo de Bolonha é convocado e indagado no que à formação de professores de música diz respeito.

À semelhança do que acontece no capítulo 1, também neste se propõe uma síntese comparativa, focando esta as formações do EE, apresentando uma análise das realidades vividas e pesquisadas nos subcapítulos anteriores, em termos da relação (não) existente entre a formação dos mestres e o ensino disponibilizado do EE, no que se refere à evolução verificada ao longo dos tempos.

O capítulo três intitulado *Perspetivas atual sobre o ensino da música explora* os pontos de vista de vários países onde o ensino da música para crianças é tido em grande consideração. São realçados os problemas de identidade, a importância da coadjuvação entre professores monodocentes e professores especializados de música, ao nível do 1.º ciclo do EB, as diretrizes emanadas pela OCDE para o ensino da música e as falhas diagnosticadas nacionalmente com o incumprimento dessas mesmas diretrizes e atrasos sentidos relativamente aos restantes países.

A segunda parte é a *Componente empírica* desta tese. Ela surge com o foco no tema da tese, sustentada nas teorias e nas normativas exploradas na primeira parte. Uma vez que a natureza

do estudo está relacionada com os dois ramos em que o ensino da música se faz, impõe-se que o estudo de caso seja múltiplo. A contextualização aí realizada, quer em termos de conceitos e teorias, quer em termos da legislação promulgada, cria condições para o estudo de caso múltiplo por que se opta. De facto, a pesquisa feita ao longo da primeira parte permite estudar realidades concretas atuais indo o encontro do objeto desta tese: o perfil e as funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do EB.

São quatro os capítulos que integram esta segunda parte, complementando-se. O capítulo quatro delineia o caminho escolhido, ou seja, a metodologia eleita. Daí o título: *Opções Metodológicas*. A grande carência de trabalhos de investigação no campo do ensino da música é a principal razão do desenho do plano de trabalho apresentado. A sua natureza conduz à procura de oportunidades para construir um conhecimento consolidado e definir o tipo de metodologia qualitativa adotada: o estudo de caso múltiplo. As opções levam também a que se recorra a técnicas e instrumentos ao serviço da metodologia eleita, mais precisamente, a revisão de bibliografia e a consequente análise documental, a recolha de dados, a entrevista; a finalidade é compreender os objetos de estudo eleitos, interpretá-los e descrevê-los. Para o tratamento dos dados e para o apuramento dos resultados da pesquisa, focam-se as potencialidades da análise de discurso e de conteúdo assim como a triangulação.

O capítulo cinco, *Caracterização dos intervenientes*, consiste na caracterização do Agrupamento de Escolas de Soares dos Reis, com um destaque especial para a apresentação das escolas que o integram. Refira-se a Escola EB 1 do Cedro, salientando-se a organização curricular que preside ao trabalho docente e cria condições para a aprendizagem; num segundo momento, a atenção vai para Escola EB 1 Joaquim Nicolau de Almeida e, na mesma ótica e com os mesmos objetivos, evidencia-se a organização curricular; para complementar, a Escola EB 1 de Laborim é alvo do mesmo estudo, assumindo as mesmas finalidades. A caracterização dos intervenientes do/no Agrupamento de Escolas de Soares dos Reis constitui o conteúdo do capítulo três, procedendo-se de igual forma como acontece com o primeiro agrupamento apresentado; neste, as escolas em estudo são a EB 1 do Cedro, a EB 1 Joaquim Nicolau de Almeida e a EB 1 de Laborim. Avança-se para a apresentação da Escola de Música de Perosinho, da Fundação Conservatório Regional de Gaia e também da Academia de Música de Vilar do Paraíso; no que ao EE diz respeito, pelo recurso à análise documental, explora-se com vista à compreensão da

organização curricular vigente em cada uma destas instituições e criada para a implementação do programa de Iniciação Musical.

O capítulo seis, *Análise dos dados*, reúne os dados recolhidos através dos instrumentos utilizados para tal fim – as entrevistas semiestruturadas, que se organizam para complementar as informações recolhidas na revisão de literatura assim como os dados recolhidos no estudo das instituições; as questões que integram as entrevistas focam o EG e o EE, dirigindo-se pois a dois grupos de docentes destes ramos do ensino da música. A categorização temática de umas e de outras, em cinco blocos, visa caracterizar as entrevistadas em termos socioprofissionais, através da sua análise, contemplando a formação realizada e, por associação, a docência que assumem na área de Expressão Musical e em função do perfil desta disciplina. O objetivo pretendido é deduzir do desempenho profissional docente de cada uma das entrevistadas, compreender a dimensão do envolvimento nos currículos, como base do ensino que lhes cabe implementar. Uma vez identificado e avalizado o desempenho profissional, segue-se o cruzamento dos dados recolhidos nos dois sectores educativos sobre os quais incide a investigação, ou seja no EG e o EE. Procura-se, então, identificar divergências e convergências detetadas nas diferentes subcategorias identificadas. Os programas curriculares das diferentes instituições em estudo constituem outra componente a analisar, componente essa que permite complementar a visão procurada e viabilizar mais um confronto assente, nesta etapa, no cruzamento dos dados obtidos num e no outro ramos de ensino da música – o EG e o EE, isto é, a definição do perfil e das funções de ambos os ramos de ensino da música.

No capítulo sete, apresenta-se o cruzamento de dados, assente nas sínteses reflexivas que rematam o enquadramento teórico-normativo e a componente empírica. A triangulação é feita focando três domínios, o dos docentes, o da estrutura da disciplina e o dos conteúdos programáticos curriculares, evidenciando os problemas com que o sistema se depara a nível dos dois ramos do ensino, a restrição da ação educativa dos docentes no EG e a multiplicidade organizativa do EE e a conseqüente disparidade dos graus de exigência nele registados.

Para rematar o trabalho, de forma sistemática, procurando sempre como sustentação a dialética teoria/prática, são apresentadas as conclusões e, face à sua natureza e ao alcance conseguido, são delineadas de seguida prospeções, seja em termos da continuidade a dar à investigação, seja em termos de novos caminhos complementares de pesquisa, passíveis de serem traçados.

*Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
Estudo de Caso Múltiplo.*

Enquadramento Teórico-Normativo

1. O Ensino Genérico da música: breve resenha evolutiva

O que se pretende, neste primeiro ponto, é evidenciar como o EG foi traçando, ao longo dos tempos, o seu perfil. Na sequência das mutações ocorridas em termos das conceções pedagógicas e da formação de professores, procura-se, sobretudo, descobrir as funções que, a pouco e pouco, foi assumindo, reforçando a sua especificidade que justifique a ramificação existente entre esta tipologia de ensino e a que abordaremos no segundo ponto – a do EE.

O 1.º Ciclo do EB assenta numa longa tradição em regime de monodocência, segundo o qual cada professor transmite aos seus alunos várias áreas do saber, desde as ciências exatas às letras, passando pelas várias expressões artísticas, nas quais se inclui a área da música. Uma retrospectiva histórica revela-nos a importância atribuída ao ensino equivalente ao 1.º Ciclo do EB, ora mais em destaque ora menos, quer no que diz respeito à qualificação dos professores/mestres, quer em termos da organização e gestão curriculares, sempre tendo em consideração que quem lecionava este nível de ensino era apenas uma pessoa, um mestre ou professor.

No que concerne à área da música, embora sempre alvo de atenções, no decorrer dos séculos, a sua lecionação aos mais novos ficou aquém daquilo que se idealizou. A relevância do EG, tendo por base currículos consideravelmente corretos ao nível científico, não teve a repercussão esperada. Segundo opinião consensual (Baptista, 2004; Stöer, 1982), o fraco investimento na formação dos professores monodocentes e a pouca importância dada ao ensino das artes na educação das crianças têm levado a que esta área não seja convenientemente trabalhada por esses profissionais. Este desinvestimento numa formação musical completa para os professores é objeto de reflexão, mais adiante no decorrer deste ponto, tendo em vista verificar a necessidade de se ter em conta uma formação instrumental que possa levar a que a música, nos anos iniciais, seja lecionada com a qualidade e a seriedade que lhe é devida.

1.1 O contributo do mestre-escola

Na época medieval o ensino das primeiras letras, ou ensino elementar, é ministrado pela igreja, os seus saberes têm como finalidade instruir aqueles que “aspiravam a uma carreira eclesiástica” (Pereira, 2008, p. 87), e as áreas do conhecimento centram-se na Gramática, na Dialéctica, na Teologia e na Música. Com as transformações económicas e sociais resultantes da

época dos Descobrimentos, as primeiras letras começam a ser ministradas por mestres das primeiras letras, que se deslocam às residências de nobres e burgueses a fim de instruírem os seus filhos. Esta forma de ensinar, centrada numa pedagogia que se encontra “pensada em função dos conteúdos e da prestação do professor, numa lógica de transmissão [destes] conteúdos” (Altet, 1997, p. 13), prevalece durante muitos anos, uma vez que a importância que se dá a este nível de ensino é pouca e apenas alguns lhe têm acesso.

Já no reinado de D. João III, a Companhia de Jesus surge com uma importância considerável no ensino. A sua pedagogia caracteriza-se “por uma atividade estimulada no sentido da emulação, da luta pela conquista de posições de destaque dentro da sala de aula, pela disputa oral combativa, arguta e incansável, e por atividades escolares sujeitas a recompensa” (Pereira, 2008, p. 88); tais pedagogias não chegam a ser aplicadas ao ensino elementar, uma vez que este era visto como um nível pouco importante, a não ser que fosse ao encontro das necessidades dos jesuítas, o que faz com que continue entregue aos mestres capazes de ensinar as primeiras letras aos mais pequenos e disponível apenas a algumas classes sociais.

Aquando da reforma de Marquês de Pombal, altura em que a ideia de que o Governo deveria ser responsável pelo ensino é solidamente defendida, inicia-se “uma das primeiras tentativas no mundo de organização de ensino primário oficial” (Grácio, 1988, p. 39), através dos “Estudos Menores”, e da publicação da Carta de Lei, de 6 de novembro de 1772. Verifica-se, nesta época, um acentuado reconhecimento do ensino primário por parte da tutela com a sua expansão e o alargamento das redes escolares. Há um aumento dos mestres das primeiras letras, nesta altura já intitulados como “mestres régios de ler, escrever e contar”, os quais, em consequência da reforma e importância dada ao ensino primário, começam a ser sujeitos a exames de capacidade para poderem exercer a sua função como professores. Contudo, a importância dada ao mestre-escola continua aquém das expectativas, sobretudo relativamente à formação de base dos profissionais, na qual a função de ensinar os rudimentos da leitura, escrita e aritmética não requer aprofundados conhecimentos científicos.

Estamos perante uma preparação académica diminuta, suportada pelas matérias da escola elementar (saber ler, escrever e contar). A preparação pedagógica, embora tivesse sido objecto das instruções pombalinas e marianas, que regulavam os exames dos candidatos ao ensino, durante muito tempo, não tiveram voz, a não ser no papel, confundindo-se em parte com a atestação das boas qualidades morais, religiosas e políticas do candidato. O professor principiante, em situação de ensino, evocava o modelo ou modelos de professores com

quem havia aprendido as primeiras letras e a sua «profissionalização» era realizada em contacto com a profissão, onde, de um modo geral, entrava como substituto. (Baptista, 2004, p. 38).

Como se pode verificar, embora se inicie no século XVIII um processo de melhoramento da formação inicial dos professores da instrução primária, estes não conseguem elevar o seu estatuto como o dos professores de outros níveis de ensino (liceal e superior). Esta constatação revela a falta sentida de uma orientação na iniciação à docência, falta essa refletida no desempenho profissional do professor, o qual segundo o autor citado se definia como uma réplica do dos mestres da sua infância.

1.2 As reformas oitocentistas do ensino primário e a formação dos professores

Com a Lei de 7 de Setembro de 1835, é estabelecida a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, podendo mesmo dizer-se que esta lei começa a definir, em linhas gerais, “o princípio da escolaridade obrigatória” (Teodoro, 1982, p. 45) e, para que tal seja levado a cabo com sucesso, reforma-se paralelamente o sistema de formação de professores.

No século XIX, as reformas implementadas no ensino primário conduzem a um investimento na melhoria da formação dos professores pois, além de se querer elevar o estatuto de quem ensina, parte-se para uma nova etapa: melhorar a qualidade do ensino primário e aumentar o número de alunos que o frequentam. Em Lisboa o Seminário da Patriarcal (Sé), em meados do século XIX, desenvolve o ensino da Música, mas apenas se destina a alunos cuja preparação os leva para a vida religiosa. Depreende-se, portanto, que nem todos os que frequentam o Seminário, estejam vocacionados para uma formação ao nível da música. Deste modo, reconhece-se que o investimento na área da música no currículo dos cursos de formação de professores não possa ter a importância necessária para o ensino da música das crianças e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento.

São criadas as Escolas Normais, destinadas a formar os seus alunos a nível pedagógico e didático, científico e ético, num período de dois anos letivos. Implementa-se, em duas épocas por ano, o sistema de exames, através dos quais, se concretiza a admissão às Escolas Normais. A admissão é formalmente constituída por exames em várias disciplinas (Gramática Geral, Conhecimento Racional e Prático da Língua Portuguesa, Doutrina Cristã, Aritmética, Sistema

Métrico Decimal, Noções de História Geral, História Pátria, Noções Elementares de Agricultura e Desenho Linear, Caligrafia, Pedagogia, Organização Escolar, Metodologia Geral e Específica das várias áreas, Legislação e Higiene Escolar). Contudo, mantém-se a falta de disciplinas relacionadas com as áreas artísticas (Baptista, 2004, p. 41), no EG, muito embora se assista a um grande avanço no ano de 1835 aquando da criação do Conservatório Nacional, a partir do Seminário da Sé Patriarcal. Toda a prática musical assenta na atividade do canto e, mesmo com a criação do Conservatório, o acesso à música e ao ensino de um instrumento musical continua acessível apenas às classes mais favorecidas ou àqueles que, por sorte, são orientados para prosseguir os seus estudos musicais.

Apesar dos entraves apresentados e dos problemas que emergem na formação dos professores, avança-se com a criação da Escola Normal, organizada em dois estabelecimentos, masculino e feminino. Esta divisão evidencia as diferenças entre professores e professoras, quer em termos da formação disponibilizada constituída por uma componente curricular de dois anos diferenciada, quer em termos de estatuto social que se torna patente nas condições das instalações utilizadas e nas oportunidades que advêm dos estudos realizados.

A Escola Normal masculina, de Lisboa, inicia o seu funcionamento em 1860 no Palácio dos Marqueses de Abrantes, em Marvila; funciona em regime de internato e, a nível de formação, assenta na “atenção dedicada ao ensino da agricultura e da implementação de atividades culturais (como a biblioteca dominical para operários)” (Pintassilgo, Mogarro, & Henriques, 2010, p. 13). Apresenta uma organização curricular de dois anos, o 1.º e o 2.º graus, com um currículo diversificado, que vai além da arte de ensinar a ler, escrever e contar.

A formação era constituída pelas seguintes componentes, no curso do 1.º grau (dois anos): leitura e recitação, escrita, princípios elementares de gramática, conhecimento de língua portuguesa, redação aritmética, com proporções e sua aplicação aos usos da vida, sistema legal de pesos e medidas; noções sumárias de geografia geral, geografia de Portugal e suas possessões; noções de história universal, história pátria; doutrina cristã, moral e história sagrada; desenho linear e suas aplicações na vida comum; pedagogia prática, legislação e administração do ensino, quando indispensável ao professor primário; educação física e preceitos higiénicos. O curso do 2.º grau aprofundava alguns destes conhecimentos e dava também noções de história natural, de filosofia e teologia, elementos de escrituração mercantil e agrícola, funções oficiais do professor primário, francês e canto. (Pintassilgo, Mogarro, & Henriques, 2010, p. 14)

Constata-se, portanto, que toda a carga curricular se encontra vocacionada para um investimento na cultura do professor para que este melhor transmita os seus saberes aos alunos; a formação é reforçada nas áreas das letras, matemática, história, mas também se evidencia a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira (o francês) e de noções elementares de música através da prática do canto.

Quanto à Escola Normal feminina, a funcionar no Recolhimento do Santíssimo Sacramento e Assunção, no Calvário, de 1866 a 1881, em Lisboa, o seu estatuto não é assim tão reconhecido. Funciona igualmente em regime de internato e direciona a formação das estudantes para o ensino religioso e atividades inerentes ao papel da mulher na sociedade da época (Nóvoa, 1987). Provenientes, na maioria dos casos, de famílias extremamente carenciadas, ou de asilos, conventos e/ou orfanatos, estas jovens mulheres veem no ingresso na escola normal a oportunidade de lhes ser reconhecido mérito e acesso à promoção social, de adquirirem independência económica e estatuto profissional socialmente, isto é, um lugar entre as outras profissões destinadas a homens. Para isso remetem Mogarro & Martínez (2010) ao afirmarem:

No restrito universo da Escola do Calvário vamos encontrar duas visões diferentes do mundo – uma marcada pela vida de internato nos asilos e pelos constrangimentos da pobreza, que constitui um modelo estruturado e que a própria instituição seguirá. Outro, minoritário e subsidiário, que é transportado por alunas que têm familiares diferentes e formas de educação mais maleáveis de cariz burguês. O confronto destas duas formas de vida penalizará as segundas, que não se adaptaram à vida de normalistas e abandonaram a escola. (Mogarro & Martínez, 2010, p. 48)

É, também, evidente uma distinção clara entre homens e mulheres, inclusivamente nas aspirações profissionais de cada grupo: enquanto para as mulheres, esta formação lhes traz prestígio, independência económica e reconhecimento social, para os homens, a precariedade das condições de trabalho e das remunerações faz com que esta profissão não seja a ideal e socialmente aceitável para um chefe de família (Nóvoa, 2003).

Com esta discrepância no estatuto profissional e no contexto social dos homens e das mulheres na formação inicial de professores, ainda são muitos os que vêm a mulher como “a educadora por excelência”, “a primeira mestra de seus filhos”, a pessoa capaz de “produzir para a frequência das escolas resultados mais eficazes, do que todas as leis do ensino obrigatório” (Ghira, 1866, cit. por Pintassilgo, Mogarro, & Henriques, 2010, p. 15). Também Sforzi (1997) corrobora estas ideias, quando afirma que

A maternidade passa a ser entendida não mais como um ato de procriação, mas essencialmente como um ato educativo. A mulher é vista como destinada a inspirar no homem, logo na infância, os sentimentos morais. Desde a mais tenra idade, a criança seria educada no sentido de direcionar sua índole, inclinações, sentimentos e costumes para o amor ao próximo e para o bem público. (Sforni, 1997, p. 747)

É evidente uma preocupação em dar à mulher um papel de maior destaque na docência, direcionando essa prática para crianças mais novas, sendo que os aspetos relacionados com a formação da criança como pessoa são mais importantes do que a formação científica. A diferença entre escolas torna-se bem mais evidente aquando da saída dos primeiros professores formados: a diferença entre sexos é enorme, iniciando-se então a fase da história do ensino em Portugal onde o corpo docente começa a ser constituído maioritariamente por mulheres.

1.2.1 A área da música na formação inicial dos professores do ensino primário

A área da música é apresentada no plano de estudos da formação de professores, nomeadamente da Escola Normal de Marvila, sob a forma de disciplina de Canto, frequentada nos dois anos do curso, com uma carga horária de duas horas por semana, idêntica à atribuída às disciplinas de Exercícios Ortográficos, Análise de Clássicos, Caligrafia, Ginástica. No todo do plano de estudos, estas contabilizavam um número de horas superior àquele que era atribuído a outras disciplinas, como é o caso de: História Universal e de Portugal, Redação, Noções de Álgebra, funcionando estas apenas no 1.º ano. A disciplina de Canto apesar de estar entre as que contabilizam um total horário superior, era todavia considerada uma disciplina acessória. Baptista (2004) realça o comentário final “expressão viva e actuante”, na passagem abaixo transcrita, referindo-se à disciplina de Canto:

O cerne do currículo da escola normal era o núcleo duro da formação de base do cidadão comum (ler, escrever, contar e religião moral). O desenvolvimento desta cultura fazia-se com uns rudimentos de Geografia e História Pátria e Desenho no 1.º grau, e no 2.º grau com Noções de Filosofia, Elementos de História Natural, Agricultura, Agrimensura e Escrituração, Francês e Desenho. A Ginástica e o Canto eram ornamentos de um currículo que tinha expressão viva e actuante em Marvila. (Baptista, 2004. 67)

A prática do canto como formação do(a) professor(a) é desenvolvida nas rotinas diárias dos(as) alunos(as). É evidente, portanto, uma preocupação em integrar a música na educação através da voz, o instrumento mais fácil e prático para utilizar e executar, manifestando o quão importante é o ensino das artes para a formação de professores que, por sua vez, vão formar

cidadãos. Por outro lado, uma vez que se dá muita importância à parte religiosa no curso, o canto pode servir como complemento das rotinas cristãs implementadas nas escolas normais em regime de internato, na tentativa de inculcar regras e horários para o cumprimento de tarefas na instituição.

Por volta de 1880, com a criação das escolas normais de 1.ª e de 2.ª classe, verifica-se um aumento geral da carga horária do curso em todas as áreas, tendo-se incluído disciplinas novas e extinguido outras. A disciplina de Canto passa a designar-se por Canto Coral e conta com três horas semanais em todos os anos do curso. Mesmo assim, se um professor em formação inicial quisesse ter acesso a conhecimentos musicais mais aprofundados e ao desenvolvimento das capacidades performativas na execução instrumental apenas o podia fazer através de ensino particular, muitas das vezes lecionado em casa dos alunos por músicos e/ou compositores, ou através do ensino individualizado ministrado na igreja, por organistas e mestres-capela, entre outros.

1.3 As ideias inovadoras da 1.ª República

Entre finais do século XIX e inícios do século XX (1890-1910), aquando da implantação da 1.ª República, desenvolve-se a filosofia do cidadão culto, educado, instruído e participante ativo na vida política e social do país e mantém-se a demanda do melhoramento da formação dos professores, que vai influenciar a política de promoção de qualidade da instrução da classe popular, aumentando com isso o número de escolas primárias, como refere Baptista (2004):

Na 1ª República, nas práticas discursivas sobre educação, perpassa o mito do homem novo, de espírito revoltado, que analisa, pensa, reflecte e investiga para mudar e inovar, criando condições de uma vida melhor e mais feliz. À escola estava confiada a nobre tarefa de formar este homem, sendo o professor o seu obreiro primordial. Precisava-se, portanto, um professor novo, capaz de materializar os ideais republicanos. (Baptista, 2004, p. 113)

Aposta-se na reforma das Escolas Normais, na escolaridade dos candidatos para admissão e na reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, para assim se conseguir levar a cabo o objetivo principal da República: dignificar e valorizar o ensino primário. Tal reforma tem início com a publicação do Decreto de 29 de março de 1911, no qual se define a obrigatoriedade do ensino primário e os principais objetivos de ensino deste ciclo, distribuídos em quatro grandes grupos: aprendizagem da leitura e escrita, incluindo noções básicas de

geografia, economia, educação social e cívica; noções elementares de matemática, associadas a atividades agrícolas, industriais e outros conhecimentos relacionados com a natureza; introdução da música através do canto coral e recitativos e das artes gráficas através do desenho e modelagem; por fim, introdução da educação física (ginástica e jogos educativos), trabalhos manuais e agrícolas (consoante o sexo), e aprendizagem de regras de higiene pessoal (Pereira, 2008, p. 103).

Esta reforma do ensino primário, com o nível da organização e orientação curricular, aposta na alfabetização da população estudantil, no alargamento do ensino a todos os cidadãos, tentando desta forma abrir-lhes os horizontes para os saberes a nível científico, cultural e social, perspetivando a criação de um renovado espírito educativo. Em 1919, o ensino primário geral (assim designado) passa a ser o segundo de três ciclos de ensino, contemplados no Decreto n.º 5787-A (de 10 de março de 1919): o ensino infantil (para crianças dos 4 aos 7 anos) o ensino primário (para crianças dos 8 aos 11 anos); o ensino primário superior (para jovens dos 12 aos 15 anos). Deste modo, a escolaridade obrigatória passa de três para cinco anos.

Em 1914 o curso de formação de professores é ministrado em dois períodos: o período dos três primeiros anos, comum aos dois sexos, tem a sua componente teórica, e o período seguinte, de dois anos, apresenta um carácter prático e seletivo consoante o sexo; neste insere-se, entre muitas outras, a disciplina Música e Canto Coral. Verifica-se a junção destas duas disciplinas, que já haviam existido em duas reformas anteriores, com uma carga horária de duas horas semanais ao longo de todo o curso. A 29 de Setembro de 1919, é publicado no Diário do Governo n.º 198 o plano de estudos das Escolas Normais, sob os auspícios dos princípios republicanos. Encontra-se dividido em classes (de I a IV) e cada classe subdividida em secções, designadas por literária, científica, pedagógica, artística e aplicada.

As medidas de melhoramento das habilitações dos candidatos ao ingresso nas Escolas Normais, trazem problemas para a aplicação da reforma do ensino nos anos iniciais. Saem cada vez menos professores diplomados para o ensino primário, consequência dos pré-requisitos exigidos para a admissão às Escolas Normais, e o número de professores a lecionar começa a ser escasso, incapaz de colmatar as necessidades das reformas implementadas ao nível do ensino primário (principalmente o aumento do período da escolaridade obrigatória de três para cinco anos).

Em 1921, é publicado o programa do Ensino Primário Geral através do decreto n.º 7:311, de 15 de fevereiro de 1921, no qual, o programa de Música (assim designado) se divide por cinco classes e apresenta um nível de conteúdos programáticos musicais bastante complexos e elaborados. Destaca-se, no programa da 4ª classe, “Intervalos, formação de algumas escalas diatónicas, cantos corais a duas vozes” (p. 16) e também “conhecimento das notas na clave de sol e de fá” (p. 20) para a 5.ª classe, além dos conteúdos apreendidos até esse nível de ensino.

A exigência na formação de professores leva a que haja uma diminuição do número de Escolas Normais e uma maior exigência nos exames de admissão aos cursos, traduzindo-se numa melhoria da qualidade do ensino e formação dos alunos. Os currículos focam-se na especificidade da profissão docente, dotando os futuros professores de saberes científicos e pedagógicos próprios para um bom desempenho das suas funções, e não se esquece a importância da educação estética na construção do perfil de professor. Na opinião de Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), enfatiza-se esta perspetiva, na medida em que, refletindo sobre a interação de áreas diferentes tais como a componente das Ciências da Educação (dimensão sensorial e a estética) e a da Educação Social, os autores concluem dizendo:

O curso centrava-se na formação profissional, que as Ciências da Educação asseguravam, e na formação sensorial e estética dos futuros professores, sendo dedicado bastante tempo a esta componente, pois as suas disciplinas (muitas vezes consideradas menores) eram fundamentais como base para as aprendizagens que se orientavam pelos métodos activos. Por seu lado, as componentes da Educação social asseguravam conhecimentos necessários ao desempenho do papel social do professor. (Pintassilgo, Mogarro, & Henriques, 2010, p. 20)

A chamada de atenção, aqui presente, aponta para um envolvimento dos futuros professores na tomada de consciência da importância da prática pedagógica musical. Reforça-se também a ideia da inserção no contexto em que a aprendizagem se processa, de maneira a que cada situação seja perspectivada pelas suas especificidades contratuais e sociais.

1.3.1 A área da música na formação inicial dos professores do ensino primário

No programa de 1919 para o ensino primário, aprovado pela publicação do Decreto n.º 6/203, é apresentada a disciplina de Música e Canto Coral e, em simultâneo, salienta-se a importância da Educação Estética na formação do cidadão. Evidenciam-se as correntes nacionalistas, tão em voga nessa época da História, na qual se dá especial realce à “alma nacional, que os processos

pedagógicos anteriores, e os Governos, haviam desprezado” (Direção Geral do Ensino Primário e Normal – Ministério da Instrução Primária, 1919, p. 2246). As mudanças de paradigma político e social realçam a importância que o folclore nacional pode ter para a formação musical e estética das crianças, assim como para a formação da identidade portuguesa. Verifica-se também a intencionalidade de substituir a aprendizagem do hino nacional nas idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, uma vez que é considerado “impossível de cantar-se nesta idade pela sua larga tessitura”, pela aprendizagem das músicas folclóricas simples e relacionadas com o quotidiano infantil (Direção Geral do Ensino Primário e Normal - Ministério da Instrução Primária, 1919, p. 2247).

A nível instrumental, o programa do ensino primário contempla para a 2.ª classe “os estudos dos princípios do piano”, recomendando-se em simultâneo que não sejam muito desenvolvidos, mas apenas o suficiente para “se adquirir o conhecimento do teclado, de modo a poder ler e executar nele melodias fáceis”. Tal aprendizagem é continuada pela 3ª classe, destinando-se a ter “conhecimento bastante do teclado para se tornar fácil a leitura duma ligeira canção escolar e, se puder ser, acompanhá-la” (Direção Geral do Ensino Primário e Normal – Ministério da Instrução Primária, 1919, p. 2376). O mesmo decreto apresenta a matriz curricular com a distribuição do número de aulas de Música e Canto Coral (duas aulas por semana), e também instruções pedagógicas para os professores, muito específicas para a área, capazes de lhes facilitar a resposta ao exigido no próprio programa.

Tendo em consideração as diretrizes constantes no programa do ensino primário, no decreto acima referido e comentado, reconhece-se a necessidade e importância de reforçar a formação de professores, tal como atestam Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010, p. 19): “Durante este período, muitos testemunhos transmitem a ideia de insuficiente qualidade de formação dada nas escolas normais e o estado de decadência em que encontravam (...)” Assim sendo, o período de formação aumenta, passando o curso elementar para três anos e o complementar para quatro anos, embora os currículos não sofram grandes alterações. Ao nível da formação na área musical, verifica-se até um certo retrocesso já que, em contrapartida à exigência constante no programa do ensino primário para que aos alunos seja facultado o estudo do piano nas escolas, os professores continuam a ter uma formação musical inicial fraca. Associa-se à disciplina de Canto Coral a disciplina de Música, que dispunha de uma carga horária de três horas semanais,

passando o bloco de disciplinas de música a designar-se por Música e Canto Coral com duas horas de carga horária semanal apenas (Decreto 5:787-A de 10 de maio de 1919, p. 1346).

É evidente, então, uma grande discrepância entre aquilo que se exige dos alunos relativamente à formação musical e instrumental, conforme consta do programa do ensino primário, e a formação ministrada nas escolas de formação inicial aos futuros professores. Para se obter uma melhor qualidade no ensino da música, mantém-se, portanto, a tradição de que, quer a nível teórico quer ao nível performativo, apenas os Conservatórios são capazes de dar resposta a esses pedidos (Vasconcelos, 2002).

1.4 O ensino primário no Estado Novo

As ideias inovadoras para a instrução primária da 1.ª República nunca chegam a ser postas em prática, consequência do seu termo em 1926 pelo golpe militar que instaura o novo sistema político: o Estado Novo. O governo da 1.ª República, para implementar as suas ideologias ditatoriais, centra as suas propostas e também as suas prioridades na instrução primária, tentando desta forma neutralizar os ideais republicanos, tal como explana Carvalho (2008):

A primeira reforma do ensino primário do regime saído do 28 de Maio, data de 17 de Maio de 1927. O esquema deste grau de ensino herdado da última reforma da I República (10 de Maio de 1919) consistia em três escalões: o ensino infantil, facultativo, dos 4 aos 7 anos; o ensino primário geral, obrigatório, dos 7 aos 12, formado por cinco classes; e o ensino primário superior, dos 12 aos 15, formado por 3 classes. A reforma de 1927 alterou-o provocando de imediato uma redução de dois anos no total da referida escolaridade. O ensino infantil não foi alterado, o que não tem relevância porque não existia; o ensino obrigatório geral, agora chamado «elementar», obrigatório como antes, foi reduzido de um ano, dos 7 aos 11; e o superior, agora designado por «complementar», também reduzido de um ano, dos 11 aos 13. Retrocedeu-se, portanto, imediatamente, no processo escolar. (Carvalho R. d., 2008, p. 729)

Se, por um lado, a 1ª República investiu em criar no ensino primário “uma plataforma política no sentido da educação do povo”, a posição face ao ensino no governo do regime salazarista é de “desinvestimento, visível quer na diminuição da escolaridade obrigatória, quer na desqualificação das escolas” (Pereira, 2008, p. 107), situação que se mantém durante as décadas seguintes. Ao nível curricular, dá-se especial importância aos assuntos que caracterizam estratégias políticas nacionalistas e é feita uma remodelação aos programas, no sentido de guiar o ensino para “aquilo que o Estado achasse conveniente, não apenas enquanto crianças, na escola, mas

depois como adultos, pela vida fora, até à hora da morte” (Carvalho R. d., 2008, p. 728); inicia-se, então, a jornada de doutrinar política e ideologicamente o povo, estruturando uma escola para todos, embora como se veio a verificar encaminhada para o atrofamento intelectual e cultural.

Reconhece-se um retrocesso no ensino primário, não só ao nível dos currículos e da organização curricular, mas também na formação dos professores que lecionam este ciclo de ensino. As Escolas Normais são substituídas pelas escolas do Magistério Primário, e os currículos são moldados conforme os ideais políticos. O encerramento das Escolas Normais leva também ao término daqueles currículos que formam os futuros professores primários. De uma formação rica em ciência, pedagogia e globalizante para o professor, passa-se abruptamente para uma formação elementar habilitando os profissionais para saber ensinar a ler, a escrever e a contar, adaptada às ideologias do regime político em vigor:

A instauração do regime saído de 28 de Maio foi ao encontro de muitas mentalidades inconformadas com o espírito democrático da I República, e à medida que a nova situação se ia consolidando mais arrogantemente faziam ouvir as suas vozes. Para aí convergiram os apóstolos do autoritarismo castrador, os vigilantes dos bons costumes, os detentores da Verdade, os depositários da Certeza, traços de uma face da Nação a que o génio político de Salazar viria dar consistência e, a seu modo, dignidade. (Carvalho R. d., 2008, p. 726)

Este grande controlo sobre aquilo que se deve transmitir às grandes massas no ensino primário, defendido publicamente por intelectuais dos anos 20/30, continua a ser levado a cabo através da implementação de medidas radicais na instrução moral das crianças e na seleção das suas escolhas literárias, começando pela utilização dos manuais escolares e, posteriormente, pelas leituras de livre escolha. Associada à redução curricular do ensino primário elementar de 4 para 3 anos, encontram-se as alterações na formação dos professores que o lecionam. As condições exigidas, para admissão às escolas de preparação dos professores primários do ensino elementar, entram em declínio, passando da “aprovação no exame de 1.º ciclo dos Liceus ou equivalente das escolas preparatórias do ensino técnico, e um exame de admissão” (Carvalho R. d., 2008, p. 732) para apenas o “2.º grau do ensino primário elementar” mais um exame de admissão.

Em maio de 1936, em cumprimento do disposto na Base XI da Lei n.º 1941, de 19 de abril de 1936, surge, apenas para os rapazes, a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa

(Decreto-Lei n.º 26 611, de 19 de maio). Segundo consta no seu regulamento, aprovado em 4 de dezembro de 1936, pelo Decreto n.º 27 301, o carácter obrigatório tem o intuito de filiar os rapazes com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos na Mocidade Portuguesa; a faixa etária apontada como obrigatória pode estender-se à idade de 26 anos desde que os filiados continuem na escola. A nível do ensino primário, encontra-se o escalão dos «lusitos», o mais baixo dos quatro escalões da Mocidade Portuguesa. As atividades centram-se “em marchas e jogos e será ministrada pelo professor primário ou regente do posto escolar, que terá também a seu cargo a formação nacionalista, e será auxiliado na formação moral, pelo pároco ou seu delegado”, conforme é referido no artigo 12º, do ponto 2 do Regulamento da Organização Nacional Mocidade Portuguesa.

Em 8 de dezembro de 1936, pela publicação do Decreto-Lei n.º 28 262, cria-se a Mocidade Portuguesa Feminina que se define como a Mocidade Portuguesa Masculina, embora tenha algumas limitações na componente desportiva e especificidades na educação social, a qual

cultivará nas filiadas a previdência, o trabalho colectivo, o gosto da vida doméstica (...) e as várias formas de espírito social próprias do sexo, orientando para o cabal desempenho da missão da mulher na família, no meio a que pertence e na vida do Estado. (Carvalho R. d., 2008, p. 758)

O aparecimento da Mocidade Portuguesa e a vontade irreductível de mudar a política educativa do ensino primário, e não só, conduzem a uma reestruturação nos currículos escolares. No ensino primário elementar, o currículo foi reduzido para as áreas de língua portuguesa, aritmética e sistema métrico, moral, educação física e canto coral. As três últimas áreas encontram-se diretamente relacionadas com as atividades desenvolvidas pela Mocidade Portuguesa, sempre com o principal propósito de educar e instruir as crianças pelo amor à pátria e religião. De acordo com Artiaga (2010), foi através da criação dos Serviços Musicais da Mocidade Portuguesa que o canto coral acabou por atingir o ponto máximo da sua existência: o ideal social patriótico. Mais tarde, em 1957, segundo Machado (2012), Olga Violante, ao assumir a direção da Mocidade Portuguesa Feminina, promoveu os primeiros cursos de pedagogia musical, dirigidos por Edgar Willems. Iniciava-se, deste modo, uma nova era para o ensino da música.

1.4.1 A reestruturação dos currículos e a formação dos professores

Como houve oportunidade de verificar, a ação da Mocidade Portuguesa foi decisiva para o ensino da música entre as crianças, porém sempre com fins de instrução e doutrinação política. Destaca-se a importância da disciplina de Canto Coral, sempre numa perspectiva de “satisfazer [também] às atividades específicas da Organização” (Organização Nacional Mocidade Portuguesa, s.d., p. 5) e sem descurar o objetivo primordial nacionalista de “dar relevo a géneros e tipos cancionais que, (...) andam votados ao desprezo, em proveito de certa música fabricada em série e popularizada à força de propaganda, que de modo nenhum traduz as predileções genuínas da boa gente portuguesa” (p. 6).

Conforme é apresentado por Barreiros (1999), o Canto Coral e todas as outras áreas artísticas inseridas nos planos curriculares começam a ser vistas pelo Estado apenas pela sua importante missão a nível nacional, seguindo uma filosofia referencialista, definida por Reimer (2002) e segundo a qual os valores não artísticos das obras de arte têm maior importância do que o valor artístico e estético que esta possa transmitir.

What are the values of art according to the Referencialist point of view? Obviously the values of art and of being involved with art or non-artistic values. Art work serves many purposes, all of them extra-artistic. If one can share these values one becomes a better citizen, a better worker, a better human being, to the extent that art influences on non artistic ways and these influences are assumed to be beneficial. Of course there is the danger that harmful Works of art will have harmful effects, so care must be taken in the choice of art work. That is why societies which operate under a Referencialist aesthetics must exercise a high degree of control over the artistic diet of their citizens. (Reimer, 2002, p. 22)

Revendo as indicações do governo relativamente ao canto coral inseridas nos programas da Mocidade Portuguesa, verifica-se um controlo muito grande quanto às escolhas musicais e corais a serem transmitidas aos alunos, não havendo margem para o ensino de canções e peças musicais que não estejam diretamente relacionadas com a missão da escola em formatar mentalidades conforme as políticas ditatoriais do Estado Novo. A formação centra-se no ensino e no professor, assente num currículo muito mais academicista do que se tinha verificado aquando da 1.ª República. Ao nível do ensino das artes, seguindo a linha de análise de (Carvalho & Diogo, 1999), estas tornam-se de tal forma irrelevantes para a construção do aluno como pessoa, que surgem apenas como “elementos ornamentais de um currículo academicista onde predomina o conhecimento abstracto, dedutivo, e compartimentado (isto é fragmentado em

disciplinas)”(pp. 92-93). São ignorados os interesses e motivações dos alunos, perspetivados como crianças incapazes de desenvolver sentido crítico e estético, mas orientados para os ideais políticos da época.

Conforme foi referido anteriormente, as escolas do Magistério Primário são reabertas, em 1942, levando ao encerramento das Escolas Normais. É, então, implementado um novo modelo de formação de professores, tendo em vista capacitá-los para darem resposta às ideologias pedagógicas do governo, as quais passam por “manter o povo na ignorância pois dela decorrem a sua docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação” (Carvalho R. d., 2008, p. 726).

Assim, e numa procura constante de moldar as crianças e jovens portugueses através da escola e dos conhecimentos a transmitir-lhes institucionalmente, começando por reduzir a escolaridade para apenas três anos, igualmente o tempo de formação dos professores foi reduzido para um ano, deixando o currículo de conter a componente de carácter reflexivo e problematizante.

Em 1942, o curso do Magistério Primário conta na organização curricular com disciplinas como: Pedagogia e Didática Geral, Psicologia aplicada à Educação, Didática Especial, Higiene Escolar, Educação Física, Desenho e Trabalhos Manuais, Legislação e Administração Escolares, Organização Política e Administrativa da Nação, Educação Moral e Cívica, Prática Pedagógica. Uma vez que a grande maioria dos formandos é do sexo feminino, a Educação Feminina encontra-se incluída no currículo. Ao nível da formação para o ensino da música, apenas se conta com uma disciplina designada Música e Canto Coral, na qual são ensinados os rudimentos da teoria e literacia musical, com a finalidade de poder ser introduzido o canto coral nas escolas ao nível que os programas do ensino primário exigem. Estes rudimentos passam por saber ler, interpretar e entoar os cânticos selecionados pela Mocidade Portuguesa. É, assim, apresentada também uma doutrina de implementação das artes no currículo, sempre dirigido para a política nacionalista e para a religião cristã. Cai por terra o projeto de iniciar as crianças num instrumento, ou sequer de formar os professores monodocentes nesse sentido, verificando-se sim um reviver dos tempos idos na história do ensino das primeiras letras, quando as habilitações académicas dos docentes não tinham tanta importância como as habilitações daqueles a quem estavam destinados níveis de ensino mais elevados (liceus e universidades), e relega-se conscientemente para segundo plano a importância que os primeiros anos de escolaridade têm na formação da criança vista como cidadão instruído, pensante, crítico e culto.

A par destas medidas encontra-se reforçada a ideia de que, segundo Carvalho (2008), para ensinar as crianças a ler, escrever e contar não é necessária uma preparação científica e pedagógica mais aprofundada e cuidada dos professores deste nível.

1.5 O ensino primário e os programas: desde a reforma dos anos 60 à queda do regime salazarista

Com a implantação da ditadura e na consequência das ideologias políticas que a caracterizam, surge, conforme já foi anteriormente referido, um grande retrocesso no ensino primário, devido sobretudo à redução da sua duração, realidade essa que se arrasta por mais de vinte anos.

Só nos anos 60 surge uma verdadeira reforma do ensino primário, quer ao nível do desenho curricular, quer ao nível dos programas, que começa a impulsionar a educação no mesmo sentido que o resto da Europa. O ensino primário passa de quatro para seis anos e dá-se um avanço na reforma dos programas curriculares, nos quais tinham sido diagnosticadas pelo Ministro Galvão Teles, falhas graves para o desenvolvimento da educação e do país (Ferreira H. d., 2003). Como principal problema do ensino primário salienta-se a desarticulação que existia entre os programas das três primeiras classes e o programa da 4.^a classe. É declarada obrigatória a frequência no ensino primário para todas as crianças até à 4.^a classe, com idades entre os 7 e os 12 anos, e reformulam-se os programas curriculares de todas as classes. O Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de maio de 1960 aprova os programas curriculares da 1.^a à 4.^a classe e revoga os Decretos-Lei n.º 27603 de 29 de março de 1937 e n.º 16730 de 13 de abril de 1929, nele se argumentando que “cedo se começou a notar a desarticulação que entre eles existe (...) publicados há mais de vinte anos, não podem corresponder à evolução da vida portuguesa e das técnicas pedagógicas no último quarto de século”. A aprovação dos programas da 5.^a e da 6.^a classes, constituindo o ciclo complementar do ensino primário, é feita a 17 de outubro de 1967, com a publicação da Portaria n.º 22966, e sob consequência das recomendações do grupo de trabalho da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), constituído por “técnicos e pedagogos especializados, vestidos à moderna e descontraídos” (Carvalho R. d., 2008, p. 799). Existe um franco esforço em melhorar, inovar e adequar os programas curriculares às realidades sociais da altura e também se tem em consideração alguns dos pareceres da OCDE sobre o melhoramento que o ensino em Portugal deveria ter.

O Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de maio de 1960, além de apresentar os programas curriculares a aplicar nos diferentes níveis do ensino primário, acompanha-os igualmente com instruções de lecionação, no sentido de nunca se fugir às doutrinas políticas do regime, aquando da passagem para dois ciclos de ensino primário (quatro anos de ensino primário elementar; dois anos de ensino primário complementar). Verifica-se, portanto, uma constante preocupação em limitar pedagógica, metodológica e didaticamente a intervenção do professor no processo educativo dos seus alunos, não se dê o caso de este sair dos limites que os ideais políticos impunham.

Em 1968, e uma vez que os programas das 5.ª e 6.ª classes já estão aprovados, os novos programas do ensino primário elementar são definitivamente reestruturados e publicados D.R. n.º 167, I Série, através da Portaria n.º 23 485, de 16 de julho de 1968, apresentando alterações significativas, de certa forma adequadas à evolução pedagógica e didática do ensino da música ocidental provavelmente trazida e apresentada pelo grupo de trabalho da OCDE. Nota-se, na rubrica “Observações”, que acompanha a Portaria, uma abertura às ideologias da pedagogia e psicologia da educação musical para crianças. Embora em algumas áreas se possa verificar inovação e modernidade na reestruturação feita, o mesmo não acontece nas áreas de educação física, moral e religião e educação feminina, tão ligadas à Organização Nacional Mocidade Portuguesa (nos casos da educação física e educação feminina), e aos acordos celebrados entre Portugal e a Santa Sé (no caso da Moral e Religião).

Nesse mesmo ano, em setembro, o ensino primário sofre uma nova alteração a nível de organização curricular aquando da substituição da 5.ª e 6.ª classe pelo ciclo preparatório, que se situa “na sequência imediata do ciclo elementar do ensino primário” (conforme consta no ponto 1 do artigo 1.º, do Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968). São aprovados nesse mesmo dia os programas curriculares correspondentes às disciplinas que constituíam o ensino preparatório.

Nos inícios dos anos 70, já sob a presidência de Marcelo Caetano, inicia-se um novo processo de inovação e reorganização do ensino com o ministro Veiga Simão, aquele que, segundo Carvalho (2008), é sem dúvida uma das figuras de “maior préstimo que tiveram nas mãos os destinos daquele departamento do Estado” (p. 812), o Ministério da Educação Nacional.

Em 1973 é publicada a Lei n.º5/73, de 25 de julho, na qual são definidos os princípios fundamentais de base da Educação Nacional, desde o pré-escolar ao ensino superior. Nela é contemplada também a formação de educadores e professores e os respetivos cursos, e o ensino particular, o qual se deve reger pelo mesmo diploma que o ensino estatal. Nunca deixando de parte as linhas orientadoras do amor à Pátria, da moral e da doutrina cristã e da importância da família, o disposto na alínea a), da Base VI, Subsecção 1.ª, da Secção 3ª, faz uma breve alusão à formação da personalidade através do “desenvolvimento gradual e equilibrado nos domínios (...) estético e moral” (Presidência da República, 1973, p. 1317).

1.5.1 A Educação Musical nos programas: contributos de relevo para a formação dos professores

Pela leitura das instruções para a lecionação da disciplina de Educação Musical, constantes no Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de maio de 1960 (Direcção-Geral do Ensino Primário, 1960, p. 1287), “a evolução da música, as conquistas modernas da psicologia e as condições da vida social parecem aconselhar a renovação dos processos de educação musical”, entende-se que a vinda dos técnicos da OCDE para a avaliação do sistema de ensino português, com os seus modernos ideais educativos, visando o desenvolvimento económico do país, obriga o Governo a reformular a organização do sistema de ensino do Estado Novo e, conseqüentemente, o ensino da música para os mais novos.

Daí decorre que a Educação Musical surge na reorganização curricular quase mais como uma imposição ao Ministério da Educação Nacional do que como uma filosofia para a educação artística. Enquanto no início do século XX se verifica um movimento impulsionador da reforma do ensino da música ministrado nos conservatórios e no ensino genérico, ao nível da elaboração dos programas oficiais de lecionação da disciplina, nos anos 30 é notório um retrocesso nesse campo. Porém, nos anos 60, ao nível da música, acontece com esta reforma uma sólida implementação do ensino da música para todos os alunos, como consta nos programas curriculares para as quatro classes do ensino primário, publicados no Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de maio de 1960 (Diário da República Série I), na página 1286, designando a disciplina por Educação Musical. Inicia-se um processo de reflexão sobre o ensino da música para todos, não se restringindo ao solfejo e teoria musical, mas apostando numa educação integral, para desenvolver nas crianças a musicalidade e não apenas a destreza muscular e visual para um

bom desempenho instrumental. Amado (1999, p. 39) reforça esta ideia, quando caracteriza as pedagogias da música no século XX:

Os métodos de ensino da música mais teóricos e intelectuais foram progressivamente sendo postos de parte, partir do início deste século, dando lugar a outros em que se começou a valorizar a atenção à criança, as suas fases de desenvolvimento e os seus interesses e necessidades. Apareceram então pedagogos que centraram o seu trabalho na criança, de acordo com o conhecimento da psicologia infantil que entretanto se foi desenvolvendo. Surgiram os métodos de «pedagogia activa». Os criadores destes métodos, além de basearem a educação na actividade da criança, comungam de outra ideia fundamental: a de que a educação musical é acessível a todos. Sabendo que a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e que também capaz de criar, partem dessa experiência para chegar aos conhecimentos teóricos. (Amado, 1999, p. 39)

O programa, tal como é apresentado, divide-se em três elementos fundamentais: *canções*, *ritmo* e *ouvido*, despertando sempre a atenção e o cuidado para evitar “o grito e o canto estentóreo inexpressivo” (Direcção-Geral do Ensino Primário, 1960, p. 1287). Dá-se especial realce à componente prática e ao desenvolvimento da acuidade e memória auditiva, recorrendo à realização de exercícios por imitação, quer rítmicos quer melódicos, memorização de sons e reprodução da altura dos sons através da interpretação de canções com acompanhamento por gestos, movimentos e danças de pares e de roda (com base no folclore e tradições populares portuguesas). Além da componente metodológica e didática, sob as bases da pedagogia de Edgar Willems, segundo a qual a componente da prática musical é o pilar estruturante do ensino da Educação Musical no ensino genérico, também as bases políticas e ideológicas do governo são aqui evidenciadas: destaca-se a importância e especial relevo dado ao Hino Nacional, ao Cancioneiro para a Mocidade e Mocidade Feminina Portuguesas e às canções populares, todas elas alusivas à Pátria e à Nação.

Decorrente da reforma dos programas do ensino primário de 1960, ao nível da formação dos professores, surge a necessidade de reestruturar as disciplinas a lecionar no Magistério Primário, numa tentativa de ultrapassar a conceção tecnicista que caracterizava a formação durante o Estado Novo. Como refere Baptista (2004, p. 159), “a década de 1960, ainda que sem alterações substanciais, começa por ser uma lufada de ar fresco no currículo de formação de professores”. A alteração para Educação Musical encontra-se diretamente relacionada com a reforma do programa do ensino primário, como já foi referido. Verifica-se a existência de uma

área artística destinada ao ensino da música para os mais novos, não apenas dirigida para o canto coral e ensino de canções alusivas à Pátria, família e religião, mas também incidindo numa efetiva educação para a música, pela música e com a música. O Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de março de 1967, aplicado às Escolas do Magistério Primário, reconhece a necessidade de promover gradualmente adaptações nos programas, de realizar experiências pedagógicas e de ensaiar novos métodos didáticos.

A Expressão Musical é contemplada nesse plano de estudos com uma carga horária de 2h semanais, quer no 1.º, quer no 2.º ano. Inicia-se, em simultâneo, uma campanha de incentivo à formação dos professores sob os princípios das metodologias de Emile Dalcroze, Justin Ward, Zoltan Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Jos Wuytack, entre outros, deitando por terra o paradigma do professor primário de formação polivalente. Inicia-se uma nova fase na formação de professores do ensino primário direcionada para a construção de conhecimentos científico-pedagógicos e, obviamente, artísticos, surgindo algumas instituições que trazem para Portugal novas metodologias de ensino e cursos de formação para professores paralelos à formação do Magistério Primário. Até à data, a formação dos professores incidia na componente do ensino da música e dos elementos musicais, algo oposto ao que nos anos 60 se fomenta, isto é, uma educação centrada na componente artística da música e não apenas na componente científica, conforme é defendido por Willems (1970, p. 8):

No passado ensinava-se em vez de educar, tirava-se proveito dos talentos em vez de os desenvolver, favorecia-se a pura virtuosidade por meio de uma técnica cerebral ou exclusivamente instrumental, e tudo isso em detrimento dos valores vitais auditivos e rítmicos. Mas particularmente desde o início do século tem-se esboçado uma reacção. Os métodos tornam-se mais activos: desde a infância apela-se para as possibilidades criadoras; faz-se passar a vida antes da perfeição formal; tende-se para uma técnica mais espiritualmente artística que materialmente racional, baseada tanto sobre a acção sensível como sobre o saber. Procura-se também estabelecer bases novas mais amplas e mais profundas que as do passado. (Willems, 1970, p. 8)

A Fundação Calouste Gulbenkian é uma das instituições que marca posição na divulgação e formação dos professores para a área da educação musical, principalmente através da promoção de cursos de formação para professores sobre a metodologia de Edgar Willems e de Carl Orff (entre 1961 e 1965). Como já foi mencionado, nos anos 60, a reforma do programa do ensino primário na área da educação musical é elaborada à luz da metodologia Willems e das suas bases psicológicas para a educação musical das crianças a partir dos 3-4 anos.

1.5.1.1 Adequações no programa de Educação Musical – Influências da psicologia na evolução pedagógico-didática

Nos anos 70, o programa de Educação Musical centra-se na audição, sendo o trabalho desenvolvido em três domínios: sensorial, afetivo e mental, com ou sem componente performativa (como consequência dos exercícios de audição). Tais domínios constituem a forma como se define psicologicamente a importância da Educação Musical para este nível de ensino. Ou seja, no que à parte sensorial diz respeito, esta “não é apenas um elemento de inspiração e de criação musicais mas é também um elemento indispensável para apreciar e, sobretudo, para sentir grande número de obras modernas, de carácter eminentemente sensorial” (Willems, 1970, p. 59). Por exemplo, para se diferenciar “mais alto – mais baixo”, estipulado para o domínio sensorial na 1ª classe, é necessário primeiro reproduzir e improvisar movimentos sonoros a fim de interiorizar a teoria após a concretização prática, criando desta forma sólidos apoios através da educação sensorial auditiva, tão veemente defendida por Willems (1970):

Como devemos aproximar-nos do som e dos fenómenos sonoros? Evidentemente pelo órgão auditivo. Quanto mais nós formos sensorialmente sensíveis ao som, mais descobriremos as suas diferentes qualidades, os diferentes elementos: altura, intensidade, timbre, sons harmónicos, sons resultantes, etc. Se tomarmos em consideração o facto de entre os três e os sete anos de idade a criança vive em grande parte sensorialmente, poderemos deduzir daí que há toda a vantagem em treinar as crianças desta idade na sensorialidade. (Willems, 1970, p. 60)

Observa-se, então, uma evidente preocupação, por parte da tutela, na construção de um programa curricular assente nas bases psicológicas da Educação Musical, defendida e apresentada por Edgar Willems, que, através da sua ligação ao serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian, deu formação aos professores de Educação e Didática Musicais em Portugal e nas colónias por meados dos anos 60. Relativamente à afetividade auditiva, e seguindo o fio condutor da pedagogia de Willems, as características da sua natureza podem ser encontradas “nas reações ao som isolado, ao movimento sonoro, aos intervalos melódicos, à melodia, aos intervalos harmónicos, aos acordes e à harmonia” (Willems, 1970, p. 68), iniciando-se esta reação quando somos expostos ao impacto sonoro. Na componente performativa, verifica-se um maior realce dado ao saber fazer, com atividades mais diversificadas do que em 1960, sendo que a componente prática se cinge à interpretação de canções. Por exemplo, na componente rítmica, é aconselhado o recurso a vocábulos com a finalidade de facilitar o processo de interiorização do ritmo, a realização de marchas cuja vantagem se centra,

segundo o diploma, “na participação de todo o corpo no movimento rítmico e na aquisição do sentido do tempo” (Ministério da Educação Nacional, 1968, p. 1035), e também da realização de batimentos rítmicos para a interiorização do tempo, compassos e subdivisão do tempo. Tal indicação é defendida por Willems, mais uma vez, quando sublinha que a Educação Musical

apela em primeiro lugar para o instinto, para a acção harmoniosa inconsciente. Pode-se, até certo ponto, ser sem pensar e fazer sem saber como se procede. É muitas vezes assim que a acção é mais pura, pois o intelecto arrisca-se a perturbar o processo normal. (...) A criança é muitas vezes perfeita nos seus gestos e nos seus ritmos, como de resto também o são os primitivos. Desde que a criança reflecte, arrisca-se a entrar o movimento natural. (Willems, 1970, p. 99)

Na componente *Canções*, pretende-se essencialmente a identificação dos movimentos sonoros, altura dos sons em graus conjuntos ou com intervalos, a interpretação das canções a duas vozes, entre outros aspetos. Todas estas orientações vão novamente ao encontro do método de Edgar Willems, cuja atividade pedagógica compreende “canções, cultura auditiva, desenvolvimento do sentido rítmico, além do nome das notas e de simples vocabulário musical” (Rocha, 2007, ¶6), enquanto a metodologia Orff é mais divulgada e colocada em prática no ensino preparatório, uma vez que se verifica que, a partir desta década, as escolas deste nível de ensino são equipadas com os instrumentos que Orff mandou construir especificamente para serem utilizados por crianças.

As propostas de atividades do programa do ensino primário encaixam no perfil da pedagogia Willems para a *Educação Musical Genérica*, o pré-solfejo e o pré-instrumental, cuja finalidade principal é “hacer que el solfejo sea accesible a todo el mundo y disminuir, así, el número de analfabetos musicales” (Willems, 1994, p. 98). Segundo esta pedagogia, para o ensino genérico da música, os exercícios de pré-solfejo devem “constituir el pasaje de la primera iniciación a la lectura musical” (101), compreendendo:

- 1.º el *domínio rítmica*;
- 2.º las *canciones*, en particular aquellas con nombres de notas y las que dan los primeros pasos sobre los intervalos de la escala;
- 3.º el *orden de los sonidos* de la escala;
- 4.º el *orden de los nombres* de las notas;
- 5.º el *orden de las notas* escritas sobre los pentagramas;
- 6.º la *improvisación*, indispensable para liberar la verdadera vida musical. (Willems, 1994, pp. 101-102)

Embora, como se verifica, todo o programa tivesse sido baseado nas orientações psicológicas e pedagógicas de Edgar Willems para o ensino da Educação Musical Genérica, o diploma não descurou da importância que o Governo sempre deu ao Canto Coral, uma vez que esta era a veia condutora para a promoção e preservação das suas ideologias políticas. Veja-se, então, como é evidente no diploma a indicação do “ensaio dos hinos e das canções inseridas nos cancionários” (Ministério da Educação Nacional, 1968, p. 1035), destacando a grande importância que têm, de um modo geral, e também a grande importância que o professor deve dar a este ponto.

1.6 Da Revolução de 1974 à Lei de Bases do Sistema Educativo

O período de 1974 a 1986 é caracterizado por instabilidade e turbilhão político. Ao nível do ensino, as reformas começam a ser feitas pela necessidade que existe de criar novos programas à luz das ideias revolucionárias, cortando radicalmente com os ideais salazaristas que vigoraram tantos anos, para os quais a escola foi utilizada segundo Teodoro (2007, p. 174) como “um dos bastiões do aparelho do Estado capitalista, local privilegiado, da veiculação de ideologia burguesa e de aculturação das classes exploradas por parte da classe dominante”. Os programas ligados ao ensino da música, no ensino primário, sofrem alterações, sendo notória a presença de outras filosofias metodológicas em cada programa que o Governo publica.

Em 1974 é posto um ponto final no regime salazarista com o Golpe Militar de 25 de abril, e começam a vigorar as ideologias democráticas sobre o ensino e a escolaridade, que viriam a ser desenvolvidas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86 de 14 de outubro), na qual se evidencia a importância dada à educação para todos no ponto 1 do artigo 2.º: “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (Assembleia da República, 1986, p. 3068).

Neste período conturbado inicia-se o ano letivo 1974/75, já com novas ideologias políticas e educativas, cuja prioridade se centrava em abrir a escola a todos, não diferenciando nem discriminando a população a nível económico, social e/ou político. Dá-se continuidade à reforma iniciada em 1974, sempre com um carácter transitório, para os níveis de ensino dos 2.º, 3.º e 4.º anos. É criado um programa transitório essencialmente para a 1.ª classe, embora apresente algumas sugestões a implementar nos restantes anos, baseadas nas novas políticas e filosofias educativas.

As alterações transitórias constantes da reformulação do programa, realizada para o ano letivo de 1974-75, dão-lhe um carácter provisório e de curta duração. De imediato, no ano letivo 1975-76, é feita uma nova remodelação tal como se pode ler na Nota Explicativa dos Programas do Ensino Primário Elementar

A remodelação dos programas do ensino primário efectuada após o 25 de Abril, em período extremamente curto, ditado pela necessidade de garantir a actividade escolar, pressupôs, desde logo, uma remodelação a efectuar no decurso do ano lectivo 1974-1975, para vigorar em anos lectivos posteriores. Dado que o programa da 1ª classe foi objecto duma modificação profunda, havia que prolongar, em alteração idêntica, os programas de continuação.

A carência de quadros nos sectores da Psicologia e da Pedagogia e a inexistência de estudos e de trabalhos preparatórios neste âmbito, determina uma opção: ou se aguarda a preparação de quadros e a execução dos estudos preparatórios, o que significa um retardamento de anos, ou se perfilha uma solução que possibilite a entrada em vigor de novos programa em 1975-1976. (Ministério da Educação e Cultura, 1975, p. 7)

Defende-se a continuidade do ensino em benefício das crianças em “formas de desenvolvimento cada vez mais complexas e sempre determinadas por necessidades internas de equilíbrio, em franca inter-relação com os estímulos do meio ambiente” (Ministério da Educação e Cultura, 1975, p. 9). Repensam-se os postos de trabalho questionados aquando da revolução e no envolvimento das famílias no processo educativo. Verifica-se uma influência muito grande da área da psicologia do desenvolvimento para a elaboração dos novos programas, uma vez que estes começam a centrar-se na própria criança e na sua evolução, e não no trabalho do professor enquanto transmissor de conhecimentos científicos. As atividades iniciais do processo de ensino-aprendizagem começam a ter uma especial atenção por parte dos educadores e pedagogos, considerando-as essenciais para um bom funcionamento das atividades letivas e as correntes pedagógicas centradas no aluno são agora um bem essencial para um bom funcionamento pedagógico e didático do ensino português.

Com um carácter humanista e democrático, o programa do ensino primário elementar apresenta também uma componente lúdica e modernizada, com a introdução da disciplina de Meio Físico e Social; Expressão Plástica; Movimento, Música e Drama; Educação Física; Educação Musical, além de na disciplina da Matemática haver igualmente uma grande remodelação. Nota-se nesta composição, a presença de dois programas que contemplam o ensino da música, sendo que no de Educação Musical se mantém o que se encontrava em vigor, propondo-se que se dê continuidade. Todavia, no novo programa, “partindo de meios expressivos elementares, pelo

ritmo, pelo som, pelo gesto, a rubrica «Movimento, Música, Drama» propõe-se contribuir para um equilíbrio biopsicossocial da criança, ao mesmo tempo que a vai sensibilizando para valores estéticos e artísticos” (Ministério da Educação e Cultura, 1975, p. 67). Nota-se, pois, a forte influência da psicologia do desenvolvimento, tal como atrás ficou referido.

Em 1978 surge um novo programa oficial do Ensino Primário, aprovado em agosto, que vigorará até 1989. Conta com as áreas A (Meio Físico e Social), B (Língua Portuguesa), C (Matemática), D (Expressão e Intervenção Artística, subdividida em Atividade Plástica, Atividade Musical e Atividade Dramática), E (Educação Física). Este programa apresenta como objetivos gerais do Ensino Primário vários tópicos característicos de uma filosofia de política educativa totalmente diferente da que perdurou até 1974, sendo alguns de destacar:

Promover a aquisição de processos e atitudes de autonomia, de cooperação e de intervenção social com vista a uma participação activa e democrática na sociedade.

Estimular a exploração, o conhecimento, a transformação e a defesa do meio físico e social.

Propiciar a aquisição de instrumentos básicos de apropriação da cultura.

Facilitar a assimilação dos conhecimentos fundamentais que permitam a resolução de situações da vida corrente e o prosseguimento de estudos. (Ministério da Educação e Cultura, 1978, p. 7)

Para além dos objetivos gerais do ensino primário, este programa apresenta objetivos metodológicos com características mais globais e orientadoras para as atividades a realizar pelo professor nas diferentes áreas, e objetivos programáticos, onde são apresentados os conteúdos programáticos das várias áreas do saber. Verifica-se novamente uma preocupação em distinguir a componente didática da componente científica, no sentido de mostrar as várias formas de planificar as atividades letivas sem que para isso se recorra apenas a estratégias de atuação já ultrapassadas e desadequadas ao sistema de ensino.

De acordo com Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010, p.35):

O plano de estudos de 1978 fixava a estrutura científica e pedagógica da formação, tendo-se mantido em vigor até à extinção das escolas do magistério, na década seguinte. As ciências da educação consolidavam-se como o núcleo forte do currículo de formação de professores do ensino elementar. (Pintassilgo, Mogarro, & Henriques, 2010, p. 35)

No currículo decorrente da publicação da Lei n.º5/79, o ensino primário contemplaria, entre outras áreas do saber, a educação estética (de forma generalizada), não tendo sido referida a

educação musical especificamente (contrariamente à educação física que foi referida como tal, consequência da importância dada pelo Governo a esta área como forma de implementação da ordem, da disciplina, e da promoção da saúde pública). Começa nesta época a pensar-se no ensino das artes como um todo, não repartido e distribuído pelas várias áreas (música, artes visuais, drama, dança, entre outras). Schaffer (1992), no seu pequeno livro intitulado “O Rinoceronte na Sala de aula”, datado dos inícios dos anos 70, expõe a sua posição relativamente à importância que o ensino de todas as artes tem no desenvolvimento sensorial das crianças, se lhes forem apresentadas transdisciplinarmente. Afirma com isso a “inaturalidade”¹ que defende existir ao fragmentar-se o ensino artístico pelas várias artes, uma vez que, segundo o pedagogo, se cai no erro de desenvolver componentes sensoriais isoladamente.

1.6.1 Do ensino à aprendizagem – a iniciação à educação pelas artes

A área musical encontra-se inserida na disciplina de Música que denota influências da metodologia Kodály, principalmente na componente melódica. Para tal, foi implementada no novo programa a *Fonomímica*, utilizada no método que Kodály e os seus seguidores criaram para uma melhor distinção e identificação dos sons por parte das crianças, ouvindo-os e/ou cantando-os, quer fossem esses sons notas naturais ou alteradas, sem a necessidade direta da utilização de um instrumento ou da introdução imediata à notação musical convencional.

music-training fails if it tries to teach both the sound themselves and their written symbols at the same time. Nobody would deny the ordinary reading from symbols can start only once the child is able to talk, i.e. has become familiar with the sound and the meaning of simple words.

The handsigns are an invaluable help in learning the sounds of certain notes before their written symbols are introduced. Through the handsign-technique the child learns the sound without any instrumental intervention: he himself can immediately produce the motives with their singing names, without having recourse to an instrument. (Vajda, 2008, p. 48)

A utilização de gestos para a compreensão da música nas suas várias especificidades sonoras é algo que vem mostrar o quão vanguardista se pretende ser relativamente ao ensino da música, após anos de limitações no ensino artístico-musical. É evidente uma constante preocupação em atualizar os métodos, as didáticas e as pedagogias de ensino, não só a nível das áreas mais teóricas, mas também no que concerne ao ensino das artes para toda a população. Essa preocupação está presente ao introduzir-se, em 1975, a rubrica Movimento, Música e Drama,

¹ (sic) na edição citada.

que continua a ser sustentada pela filosofia de educação musical de Kodály (Houlahan & Tacka, 2008, pp. 20-21): “performance, musical literacy and critical thinking skills, creativity skills listening, as well as stewardship and cultural heritage (...) the different facets of what it means to be a musical human being (...) children’s self-knowledge, self-awareness, and emotions (...)”.

Além disso, a aprendizagem de “canções adequadas, extraídas do repertório tradicional português” (Ministério da Educação e Cultura, 1974, p. 66) vai ao encontro das ideias defendidas por Kodály (Choksy, 1999):

The philosophy expressed by Zoltán Kodály stressed the importance of beginning music education early, of using the child’s own voice as the instrument of instruction, of placing music at the core of the curriculum, equal in importance with science, math, and language, of using the folk songs of the child’s native language as the earliest teaching material and of moving from these to the musical masterworks of western civilization. Throughout Kodaly’s writings there is implicit the belief that man is not complete without music. (Choksy, 1999, p. 17)

O impulso de querer voltar às raízes para educar a população e não a utilização das tradições orais como forma de condicionamento do pensamento dos cidadãos é também algo inovador no ensino da música: utilizar a canção popular para o desenvolvimento e formação musical da criança, mas não apenas como transmissora de mensagens inerentes a filosofias políticas e ideológicas.

Relativamente às áreas artísticas do programa do ensino primário estas encontram-se associadas à componente Movimento, Música e Drama; o legislador argumenta que tal associação serve para “contribuir para um equilíbrio biopsicossocial da criança, ao mesmo tempo que vai sensibilizando para valores estéticos e artísticos” (Ministério da Educação e Cultura, 1975, p. 67). É evidente a utilização de atividades como observar/escutar/tactear, explorar, identificar, organizar, recriar, reproduzir, realizar, improvisar, construir, para a construção de conhecimentos musicais, e não apenas para a interpretação e representação gráfica visando o mesmo efeito. Há uma combinação equilibrada das três áreas performativas em prol de uma iniciação à educação pelas artes de qualidade para todos, não sendo notórias preferências numa qualquer metodologia de ensino da música (ou da dança ou da representação), tal como é defendido por Schafer (1992):

Não tenho uma filosofia da educação em particular, porém a cada dia me convenço mais firmemente de uma coisa: deveríamos abolir o estudo de todas as artes nos primeiros anos

da escola. Em seu lugar teríamos uma disciplina abrangente que poderia ser chamada “estudos dos meios”, ou melhor, “estudo em sensibilidade e expressão”, a qual poderia incluir todas e, por sua vez, nenhuma das artes tradicionais. (Schafer, 1992, p. 291)

A educação pela arte é nesta altura defendida como fator importante para a educação da criança, no global, sendo que o gosto, sensibilidade e sentido estéticos são desenvolvidos e trabalhados, e não apenas a componente técnico-artística de cada área individualmente. Apostase na formação artística global do indivíduo como apreciador e conhecedor da arte, e não no desenvolvimento de aptidões específicas. Pretende-se que sejam desenvolvidas outras áreas associadas ao conhecimento, tais como o sentido estético e crítico deixando para um patamar diferente a parte da execução e a do desenvolvimento de aptidões.

Continuando a análise do programa, nos 3.º e 4.º anos, este programa contempla especificamente a disciplina Educação Musical, embora sem programa oficial (conteúdos, diretrizes, objetivos metodológicos e programáticos). Apenas aconselha os professores a prosseguirem com o programa anteriormente lecionado (Movimento, Música e Drama, para as 1.ª e 2.ª classes) ou a dar cumprimento ao mesmo, no caso de este não ter sido cumprido. Esta organização do programa incide, novamente, nas ideias de Schafer (1992) quando afirma a necessidade de, após um período de apresentação das artes às crianças num todo, e de estas saberem distinguir sensorial e criticamente cada uma delas, reconfigurar novamente todas as manifestações artísticas numa só obra de arte. É verificada uma grande influência das ideias inovadoras do compositor e artista plástico canadiano sobre a importância que tem, nos primeiros anos escolares, um ensino artístico sem compartimentações entre as várias áreas artísticas, que dá a possibilidade de desenvolver a acuidade, canalizando-a para essas várias artes, e que destaca igualmente a importância da criação como forma de trazer para o presente as músicas que, para o aluno, pertencem ao passado e que já não lhe interessam para a sua educação musical. Schafer utiliza uma pedagogia centrada no aluno, designada por Britt-Mari Barth (Altet, 1997, pp. 49-51), como “aprendizagem da abstração” e “pedagogia da compreensão”.

A metacognição é um mecanismo de conhecimentos e de atitudes. O papel do professor consiste em preparar o aluno propondo-lhe mecanismos muito concretos para fazer compreender, fazer tomar consciência e permitir-lhe agir sozinho. Trata-se de uma parceria, de um contrato entre duas partes. Assim, ensinar é procurar desenvolver estratégias de ordem superior, antecipação, planificação, resolução de problemas, conceptualização, que permitam melhor os tratamentos cognitivos. Mas é sobretudo na negociação, na construção

do sentido, na compreensão da cultura do outro, que o papel do professor é importante.
(Altet, 1997, p. 51)

A maneira como Schafer (1992) apresenta os temas numa turma de alunos assenta na pedagogia de Barth na medida em que, ao lançar para uma turma uma série de afirmações polémicas, desperta o interesse nos alunos em querer confirmar a veracidade de tais afirmações através da descoberta, permitindo-lhes encontrar “tantas soluções quanto o número de alunos na classe” (Schafer, 1992, p. 286). Após a construção de conhecimentos através da descoberta e tomada de consciência sobre os mesmos, os alunos iniciam o processo de composição e criação, uma vez que já estão familiarizados com os temas que exploraram, sendo em muitos dos casos, questões relativas às qualidades dos sons e características dos produtores sonoros, sejam eles instrumentos convencionais ou não convencionais.

No programa de 1978 (Ministério da Educação e Cultura, 1978), a Atividade Musical (assim designada) insere-se na área D – Expressão e Intervenção Artística, e subdivide-se em três domínios: canto, ritmo e audição e representação do som, tratando-se de uma subdivisão relacionada com os saberes musicais. São apresentadas listagens de atividades a realizar com as crianças no sentido de estas desenvolverem determinados comportamentos musicais, cientificamente fundamentados – canta, observa, reproduz, regista, distingue, organiza, manipula, entre muitos outros, onde o saber fazer é um ponto primordial na programação da disciplina. Especificamente na parte do canto, é importante o processo de improvisação sendo a criança levada a

- Inventar melodias cantando, com ou sem texto.
- Inventar melodias sobre ritmos e danças.
- Inventar fundos sonoros para histórias e dramatizações.
- Inventar melodias para textos conhecidos.
- Inventar textos para melodias conhecidas.
- Inventar movimentos para canções ou melodias. (Ministério da Educação e Cultura, 1978, p. 41)

Na componente Ritmo e Audição, dá-se especial relevo à identificação e às características dos sons, utilizando também para isso a exploração do meio e do corpo como fonte sonora, introduzindo conceitos elementares de ritmo (andamento, sons de longa e curta duração, pulsação, frases rítmicas), dinâmica (identificação dos elementos dinâmicos, organização e aplicação em contexto dos mesmos), timbre (identificação auditiva do timbre dos instrumentos e

sua associação gráfica e visual), altura (identificação da altura dos sons, movimentos sonoros, sons isolados e agregados sonoros) e forma. A componente de Movimento/Dança encontra-se associada à problematização de conteúdos musicais nesta área, conforme é defendido pela metodologia de Dalcroze, do início do século XX, o que demonstra a inspiração de uma ou várias metodologias de ensino da música para o desenvolvimento de comportamentos científicos por parte dos alunos (Ministério da Educação e Cultura, 1978, p. 41). Quer isto dizer que é utilizada uma metodologia como uma estratégia/atividade, centrada nas suas potencialidades, bem como nos interesses da criança, e também nos seus quotidianos e experiências pessoais, como é defendido por Findlay (1971) ao apresentar os fundamentos da metodologia Dalcroze:

there are aural and visual rhythmic experiences, such as the sight of a plane flying high or the clop-clop of a horse's hoofs. If the child identifies himself further with what he has seen or heard, by imitating the flight of the plane or the galloping horse (he becomes for the moment the plane or horse), the original rhythmic experience is deepened.

In all these activities, the child is constantly developing his rhythmic capacity by combining some of the patterns of his familiar but varied experiences, though he is unaware of their rhythmic implications. It is at this point that the eurhythmist steps in to direct the child's natural capacity for rhythmic expression and to effectively, he must not only be aware of the rhythms inherent in the child's activities, but must also recognize that these early experiences are the roots from which all rhythmic learning stems. (Findlay, 1971, p. 3)

Compreende-se, deste excerto, a importância que as vivências quotidianas têm no desenvolvimento das competências rítmicas das crianças, e também como a combinação entre o ritmo e o movimento a ajudam a construir os seus conhecimentos musicais. É a pensar nesta perspetiva da interação entre a música e o movimento que este programa é elaborado, principalmente no que concerne à componente rítmica.

A componente respeitante à Representação do Som tem a si associada a identificação e utilização dos grafismos musicais, convencionais e não convencionais, com o objetivo principal de levar a criança a assimilar e construir conhecimentos musicais de maneira prática e desenvolvendo sempre o seu espírito crítico e estético.

A forma como os programas para o ensino da música no EG começam a ser pensados no fim da década de 70 vem derrubar as barreiras ao nível das pedagogias e das didáticas feitas nas décadas anteriores, adotando-se metodologias de ensino direcionadas para educação centrada na criança e não apenas para o ensino da técnica musical. De uma maneira geral, as correntes pedagógicas que centram o ensino no aluno são agora tidas em consideração, e todo o processo

de ensino-aprendizagem é organizado nesse pressuposto. Ao nível da música, além da importância que se dá às vivências das crianças e às suas fases de desenvolvimento físico e psicológico, é também realçado o aspeto estético e crítico, encaminhando a lecionação da área para a educação e não apenas para o ensino, no real sentido da palavra. As artes são consideradas como parte crucial na educação da criança enquanto elemento integrante de uma sociedade livre e igual em direitos e deveres, centrando a elaboração dos programas curriculares na educação cultural, estética e crítica das grandes massas, associando a apropriação de técnicas instrumentais às experiências e vivências artísticas.

1.6.2 A formação dos professores pós 25 de abril

Os professores do ensino primário, durante o período salazarista, não possuíam um estatuto reconhecido e eram-lhe exigidas habilitações mínimas para o ingresso no Magistério Primário. A sua formação inicial não era considerada de nível superior e a remuneração auferida pelo exercício de funções era muito reduzida. Verifica-se, uma mudança para melhor, embora pequena, nos anos 60, altura em que os programas do ensino primário também conhecem um novo rumo. Os programas curriculares dos cursos do Magistério Primário são alterados como consequência das reformulações dos programas do ensino primário, abrindo-se as portas à realização de experiências pedagógicas, com a intenção de se poderem modificar os planos de estudo implementados, os manuais escolares, as condições e horários de trabalho, entre muitas outras variáveis que promovam a prática docente. Porém é apenas após a revolução de 1974 que se dá uma efetiva modificação na formação dos professores do ensino primário, começando-se pela valorização da profissão e pela atribuição de melhores remunerações.

Em 1977 são reestruturadas as condições de acesso ao Magistério Primário e também adaptados os currículos face à situação transitória em que o país se encontra. Nesta época as modificações e ajustes a fazer na formação dos professores encontram-se diretamente relacionados com as mudanças que a sociedade também está a atravessar. Torna-se necessário, então, renovar “as estruturas docentes, visto que o ensino constitui uma força nuclear de realização e de libertação de um povo.” (Baptista, 2004, p. 160). Segundo Fernandes (1977), o Despacho 44/77, de 3 de maio, estipula como condição, para o acesso ao Magistério Primário, o curso complementar dos liceus, passando, a partir dessa data, a escolaridade para os professores do ensino primário a contar com 14 anos de estudo, já que o curso de formação é, então, de 3 anos. Em consequência das mudanças preconizadas, entre elas a desideologização

dos currículos (Correia, 2000), o Despacho n.º 157/78 de 30 de junho cria um novo plano de estudos, para as escolas do magistério primária, contendo pequenas alterações que consistiram na reorganização do plano anterior, quer pelo desdobramento de algumas disciplinas, quer ainda pelo agrupamento em áreas. Esta mudança visava, no dizer de Mogarro (2001), criar as condições para uma passagem da teoria à prática, implementando um período de estágio profissional, oferecendo desse modo oportunidades de uma abordagem crítica, à luz dos estudos realizados, das vivências em contexto real, dos procedimentos pedagógicos a aplicar.

A remodelação do currículo do curso do Magistério Primário segue a filosofia do professor como agente de mudança cultural e social; aumentam-se as atividades pedagógicas de contacto direto com as crianças de maneira a mostrar aos futuros docentes as realidades escolares e sociais do país, para que estes sejam agentes ativos de intervenção, quer na escola quer na sociedade. O governo de Ramalho Eanes define como prioridade a criação de escolas de Ensino Superior de natureza prática

voltada para a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio, com um estatuto próprio e uma dignificação profissional correspondente, de forma que seja pela capacidade produtiva que se hierarquizem os valores pessoais de produção e não apenas pelo título académico que cada um possui.

Do mesmo modo será de atender à formação qualificada de educadores de infância e dos professores do ensino primário, cujas funções necessitam igualmente de uma preparação mais graduada, superando as limitações que vêm sendo sentidas nas escolas do magistério primário, pese embora o esforço da modernização que ali tem sido realizado. (Ministério da Educação e Investigação Científica, 1977, p. 2492)

É, então, anunciado o fim das escolas do Magistério Primário e a criação de Escolas Técnicas Superiores, oferecendo cursos superiores de curta duração cuja finalidade era permitirem não só uma diversificação do Ensino Superior, mas também satisfazer necessidades prementes em vários sectores socioeconómicos, que iriam graduar técnicos superiores de várias áreas (saúde, contabilidade e gestão, produção agrícola, pecuária e florestal, tecnologia, entre outros). No caso dos professores do Ensino Primário, a formação que lhes era dada, para o exercício das suas funções passa a ser de graduação. Os cursos ministrados são de curta duração compreendendo um período de formação entre quatro a seis semestres e os seus planos curriculares, cada vez mais incidem na investigação e na reflexão sobre as práticas docentes e sobre a intervenção pedagógica.

Em 1978 é apresentada uma reformulação curricular, apostando na componente pedagógica e didática, lacuna diagnosticada nos planos de estudos que o antecedem. Os novos princípios orientadores procuram valorizar a experiência, como estratégia de formação e como conteúdo dessa própria formação, e promover a interação entre a escola e o meio envolvente. São inseridas novas disciplinas com o objetivo de preparar os professores para as adversidades sociais e para os problemas que a escola de massas a si associados. Neste sentido, o Magistério Primário encontra novamente forças para se distinguir como a escola por excelência para a formação dos professores, que precisam de dominar princípios científicos, pedagógicos e psicológicos indispensáveis ao desempenho docente com crianças.

Em 1979, com a publicação do Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, é definida a função do Ensino Superior Técnico, especificando as funções das Escolas Superiores de Educação. Assim,

3– Às escolas superiores de educação cabe ainda desempenhar um papel importante no que concerne à formação em serviço e, bem assim, à actualização e reciclagem de docentes e profissionais de educação. A formação de professores apresenta, à partida, características específicas, sobretudo tendo em conta que o Ministério da Educação é o principal empregador de quantos obtenha essa formação. Previu-se, por isso, as escolas superiores de educação (ESE) com capacidade legal para fazerem a formação, tanto inicial (pré-formação, como em serviço) de educadores de infância e de professores primários, fossem dotadas com capacidade para formarem professores para todo o ensino básico (do 1.º ao 6.º ano de escolaridade inclusive) e possibilitando, igualmente, a reconversão dos actuais professores. (Ministério da Educação, 1979, p. 3350(61))

A aposta na formação de docentes, que consiga abarcar o grupo etário dos 3 aos 12 anos assenta na justificação de se tratar de uma medida cujo objetivo é o alargamento da escolaridade obrigatória, evitando “a brusca passagem do ensino de classes para o ensino por disciplinas (...) e que resulta da excessiva especialização dos professores do ensino secundário.” (Ministério da Educação, 1979, p. 3350 (61))

Portugal inicia o processo de criação das duas Escolas Superior de Educação, Lisboa e Porto, e através da publicação do Decreto-Lei acima consultado, é autorizada a abertura de mais quinze estabelecimentos de ensino técnico superior para a formação de professores e educadores de infância, espalhados por todo o território nacional. Reconhece-se, pois, uma efetiva reforma no que concerne à preparação de professores, apostando-se cada vez mais efetivamente na qualidade da sua formação, nos mais variados campos científico-pedagógicos.

1.6.2.1 As áreas artísticas no currículo como forma de expressão pela arte

No plano de estudos do 1º ano das Escolas do Magistério Primário, aprovado em 1978 pelo Despacho 157/78 de 30 de junho, as áreas artísticas encontram-se inseridas na área da expressão e comunicação, na componente de especialidade e formação geral, com as disciplinas de Comunicação e Expressão Verbal, Expressão Musical – Movimento, Música e Drama, Educação Física e Desportiva, Literatura Infantil, Movimento e Drama e Português. A Expressão Musical conta com duas horas semanais no primeiro ano e duas horas semanais no segundo ano e a disciplina de Movimento e Drama conta com duas horas semanais no primeiro ano e uma hora semanal no segundo ano. Tal como no programa do Ensino Primário de 1978, é dada importância às artes não como disciplinas singulares, carregadas de uma componente teórica muito forte, mas sim como forma de expressão, na qual o professor deve fazer com que a criança consiga apreender os conceitos artísticos como forma de expressão global. Defende-se o ensino da música como uma aprendizagem espontânea na qual a criança se expressa livremente, por forma a “dar oportunidade ao aluno de explorar o universo sonoro e musical e, aos poucos fazer intervenções, para que [a criança] possa descobrir e construir seu conhecimento musical” (Camargo, 2009, p. 12).

As influências do pensamento ideológico de Paynter (2010) estão patentes neste período relativamente à educação artística do EG. O mesmo autor defende que a criança deve estar envolvida no processo de escuta e de observação auditiva através da perceção e compreensão dos sons que a rodeiam, mas também ter contacto com as outras artes e a natureza de forma a desenvolver um gosto e conhecimento artístico mais amplos. É importante que a criança tenha contacto com a natureza e o meio envolvente, para reconhecer o que o caracteriza, desde os sons, às formas, às matérias-primas; essa envolvência sentida e vivenciada promove o desenvolvimento emocional e sentimental da criança. A interligação de todos estes aspetos podem despertar vivências numa criança, levando-a a tomar consciência do espaço, do tempo e desenvolvendo em si características criativas dificilmente detetáveis a olho nu. O espaço envolvente pode influenciar o desenvolvimento artístico da criança, não se restringindo apenas à área da música, mas também à perceção das artes como um todo, como manifestação e parte integrante de natureza (importantes e essenciais no desenvolvimento da criança). Corroborando este autor, Swanwick (2000) defende que

Las artes como modos de conocimiento pueden ser tan eficientes como cualquier otra vía de discurso humano, y son igualmente capaces de contribuir al desarrollo de la mente a nivel conceptual. Obviamente, existen niveles inferiores de operación en los que priman la realización de deseos y de fantasía; pero esto mismo es aplicable al propio lenguaje, el cual no siempre está al servicio de las cotas superiores de la inteligencia y de los niveles más altos de las cotas superiores de la inteligencia y de los niveles más altos de sensibilidad. (Swanwick, 2000, p. 55)

Segundo Paynter e Swanwick, é possível afirmar-se, portanto, que cabe ao professor de educação musical, assim como aos outros docentes das disciplinas de Comunicação e Expressão, criar condições que proporcionem à criança oportunidades de escuta, captação dos sons, das cores, para que sensíveis e capazes de os/as perceberem, se sintam capacitados para se exprimirem; efetivamente, as artes oferecem os meios necessários não só à expressão como ao desenvolvimento da mente.

1.7 Da Lei de Bases do Sistema Educativo à atualidade

Nos anos 80, é apresentada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), com a qual se inicia uma nova política educativa: a escolaridade obrigatória passa a designar-se por Ensino Básico [EB] e organiza-se em três ciclos. É compreendida a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, deixando portanto de existir o Ensino Primário para passar a existir o 1.º ciclo do EB, cujo objetivo específico, conforme consta na alínea a), do ponto 3, do artigo 8.º, se centra no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora”. Com a publicação do Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto de 1989, os primeiros planos curriculares do EB são apresentados e implementados no sistema de ensino português, planos esses que se encontram em vigor até aos dias de hoje.

1.7.1 Evolução da legislação— a especialização do corpo docente

Paralelamente à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] e à criação dos três ciclos do ensino básico, a formação dos professores sofre também uma grande remodelação e melhoria. A proliferação das Escolas Superiores de Educação [ESE] faz com que existam cada vez mais professores, e com melhor formação de base. No mesmo ano que em é publicada a Lei n.º 46/86 é também publicada a Portaria n.º 352/86, de 8 de julho, na qual são

estabelecidos quais os cursos que as ESE podem ministrar. Para além dos cursos de professores primários e professores do EB (grau de bacharel), cabe também a estas instituições formar professores do EB especializados nas mais diversas variantes, incluindo a variante de Educação Musical, conferindo-lhes habilitação para lecionarem numa disciplina mais específica desde o 1.º ano até ao 6.º ano de escolaridade. Assim sendo, considera-se, nesta época, EB o Ensino Primário e a variante especializada numa ou mais áreas científicas permite ensinar no então designado por preparatório, conforme se pode verificar na análise da Portaria n.º 352/86 de 8 de julho.

Relativamente ao plano de estudos, no mesmo documento, estipula-se uma duração de seis semestres para o curso de professores do ensino primário, com uma carga horária entre 2250 e as 2500 horas, distribuídas por componentes essenciais: prática pedagógica e teoria, no domínio das ciências da educação (n.º 8 da Portaria n.º 352/86, de 8 de julho). No respeitante ao curso de professores do ensino básico, com habilitação para a docência nos 1.º e 2.º ciclos, a estrutura curricular compreende oito semestres, com carga horária entre as 3000 e as 3300 horas, com as mesmas componentes de formação para o 1.º ciclo, sendo que “os seis primeiros semestres curriculares do curso devem garantir uma formação globalmente equivalente à referida no n.º 8” (Ministério da Educação e Cultura, 1986, p. 1627). Pode então constatar-se que, embora o curso de professores do EB seja estruturado para um encaminhamento na especialização numa variante, a verdade é que os três primeiros anos do curso são igualmente carregados de uma formação globalizante, recheada com componentes de formação ligadas às Ciências da Educação, capaz de formar o professor para lecionar no 1.º ciclo todas as áreas, sem exclusão de nenhuma. No que concerne à prática pedagógica para os professores do EB, esta contempla

a aquisição e desenvolvimento de competências ao nível do conhecimento da escola e da comunidade educativa, a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos e o domínio de métodos e técnicas, relativos ao processo ensino-aprendizagem, ao trabalho em equipa, à organização da escola e à investigação educacional. (Ferreira & Mota, 2009, p. 79)

Como sempre acontece ao longo dos tempos, as alterações às habilitações e formação dos professores levam, conseqüentemente, a reformulações nos programas do ensino primário,

designado a partir de 1986 com a LBSE por 1.º ciclo do EB, decorrentes dos movimentos políticos pelos quais o país atravessa.

1.7.1.1 Programa curricular do 1.º ciclo do ensino básico de 1989

No plano curricular do 1º Ciclo do EB, publicado em 1989 pelo Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto, a música integra o grupo das Expressões e Educação, no qual se incluem também as áreas Físico-Motora, Dramática e Plástica. A exemplo dos anos anteriores, a responsabilidade da leção das disciplinas inerentes a essas áreas, segundo a LBSE, fica a cargo do professor monodocente do ensino regular, pois este ciclo “é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Assembleia da República, 1986, p. 3070). Novamente, mostra-se interesse em coadjuvar o ensino da música com um professor especializado na área, funcionando “not only as a catalyst, but as models all those skills that are necessary for good music practice in the classroom and in the management of the subject at all levels in the school” (Nelson, 1993, p. 185).

Todo o programa incide na leção da disciplina, através da implementação de atividades, levando à “participação em projectos pessoais ou de grupo [o que] permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 67). Por parte do professor, pressupõe-se um conhecimento das diversas metodologias, assim como o domínio de noções básicas de Psicologia, Sociologia e Filosofia da Música. Embora se tenha verificado a especificidade da leção, na área da Educação Musical conforme os ideais da música do século XX, para o Pré-Escolar e o EB é apresentada a possibilidade de esta poder ser ministrada pelas escolas de música especializadas (ponto 3, Artigo 8.º, Secção II, Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho). A cooperação entre as escolas de música especializadas e as do EG assenta no pressuposto de ser necessário dar apoio aos professores monodocentes generalistas, para que o desenvolvimento musical das crianças seja efetivamente valorizado e compreendido. No entanto, mesmo tendo sido tal medida recomendada regulamentar por despacho, isso não veio a realizar-se, continuando então o ensino da música no EB(e Pré-Escolar) entregue ao professor do ensino regular, em regime de monodocência, cujas habilitações na área da música se mantêm limitadas à formação recebida aquando da sua passagem pelos vários anos de escolaridade e também em cadeiras semestrais existentes no plano curricular de formação do Magistério Primário e no plano curricular das variantes das ESE, a partir dos anos 80.

O programa curricular da Expressão Musical do 1.º Ciclo está estruturado tendo em conta dois blocos: Jogos de Exploração e Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical. É, mais uma vez, elaborado à luz das pedagogias e metodologias do século XX, agora tão bem introduzidas no país, pela via das ESE, que fizeram um grande esforço para trazer para Portugal muitas das pedagogias da educação musical mais atuais, através de cursos de formação, ações de formação e *workshops*.

No Bloco 1, intitulado *Jogos de Exploração*, a voz, o corpo e os instrumentos são os três domínios a explorar na Expressão Musical. Aqui é notória a influência da metodologia de Jos Wuytack, um dos pedagogos que, desde 1968, começa a visitar Portugal anualmente, para promover cursos de formação aos docentes do pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º ciclo da disciplina de Educação Musical², no sentido de divulgar aos participantes a sua metodologia de ensino da música. Salientam-se atividades como o movimento livre, a criação de coreografias elementares de dança para a interiorização do ritmo, a exploração das fontes sonoras não convencionais, a reprodução de canções, lengalengas e mesmo sons vocais variados. Tudo dentro da metodologia de Wuytack tem como objetivo a integração das expressões verbal, musical e corporal, e pretende que

a criança participe numa música de conjunto, em que se combinam a voz, como meio de expressão, por excelência, do ser humano, os instrumentos Orff, na criação e interpretação musicais, e o corpo, através do movimento, da mímica e da dança (Associação Wuytack de Pedagogia de Música, ¶ 3).

No Bloco 2 — *Experimentação, desenvolvimento e criação musical* —, dá-se especial atenção ao desenvolvimento auditivo (identificação e reconhecimento), à expressão e criação musical (associadas à interpretação de canções, apresentação de danças e dramatizações, iniciação à improvisação e criação musical). Paynter e Schafer surgem como autores de referência, principalmente no que respeita à importância que dão à exploração dos sons envolventes, naturais ou não, para a compreensão do universo musical:

Una comprensión de la estructura interior de los sonidos enlaza fácilmente con la «otra esquina» de la experiencia música (...), puesto que lo esencial de toda idea musical son las características especiales de los sonidos escogidos. Cada matiz de altura, duración,

² Compreende os professores a lecionar no 2º ciclo a disciplina de Educação Musical, com habilitação académica obtida através da frequência do curso do Conservatório (Geral ou de instrumento) e os professores já com habilitação profissional para o exercício obtida nas ESE.

intensidad y articulación, por muy pequeño que sea, puede tener un efecto muy grande. El llegar a comprender la morfología de los sonidos imitados, es un paso importante hacia la evolución y desarrollo de las ideas musicales. (Paynter, 2010, p. 35)

A importância da compreensão, por parte da criança, do mundo sonoro que a rodeia é, para Paynter, algo que a ajudará a desenvolver determinadas aptidões musicais no futuro. Trabalhar com a criança a audição e a compreensão dos sons que a rodeiam, naturais ou não, levá-la-á a ter uma noção muito mais completa e detalhada da música, que poderá vir a ouvir/usufruir como adolescente e adulto, o que a transformará num ouvinte mais consciente e ativo nas suas escolhas e opções musicais. A aprendizagem faz-se via experiência, alargando depois pela compreensão e abstração à teoria.

É também neste bloco que se começa a dar importância à representação gráfica do som, embora no conteúdo “identificar e utilizar gradualmente dois símbolos de leitura e escrita musical” (Departamento da Educação Básica, 1998, p. 80) fique salvaguardado, numa nota de rodapé, que tal só poderá ser lecionado se o professor dominar a nomenclatura convencional, o que leva a questionar os conhecimentos científico-musicais da generalidade dos professores deste nível de ensino.

Reconhecendo as falhas da Educação Artística, tal como é encarada até aos anos 90, mesmo após a implementação da LBSE, o governo de Cavaco Silva considera então importante definir quem leciona o quê e como, dentro das várias áreas artísticas. Assim, é publicado o Decreto-Lei n.º 344/90, tão contestado pelos especialistas do ensino das artes que, além de tentar regulamentar e organizar o ensino artístico especializado, define também os objetivos da Educação Artística no EG e a forma como esta deve ser lecionada/apresentada à comunidade educativa. A Educação Artística genérica, segundo o documento, deve ser ministrada nas escolas do ensino Pré-Escolar, EB e Secundário, lecionada como parte do currículo e também como atividade de complemento curricular e assegurada, no caso do 1.º ciclo, “pelos docentes do ensino regular” (ponto 2, Artigo 10.º) não prejudicando, no entanto, “a existência de componentes reforçadas de educação artística, a ministrar por docentes especializados, nas escolas de ensino básico regular dotadas de condições para o efeito” (ponto 3, Artigo 10.º). Quer isto dizer que a ideia apontada em 1983 para a coadjuvação entre ensino regular e ensino especializado é reforçada neste diploma, colocando a hipótese de professores especializados da área da música, neste caso concreto, poderem lecionar a disciplina de Expressão Musical ao 1.º

ciclo do EB. A questão que se levanta, nesta fase da história do ensino da música, é saber quem pode vir a ser considerado docente especializado para o exercício destas funções.

1.7.1.2 Problemas apontados ao ensino das artes

Em 2000, Augusto Santos Silva lidera um grupo de contacto entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. No documento produzido pelo grupo de trabalho são apresentados os problemas que a educação artística continua a manifestar nos vários subsistemas de ensino, genérico e especializado. Relativamente ao 1.º ciclo do EB, é evidenciada a grave falha para o ensino das artes em geral, e da música em particular, a qual resulta da formação dos professores monodocentes. Neste sentido, mesmo que fosse coadjuvado por um professor especializado, “o professor deve, no contexto de monodocência característica do primeiro ciclo, deter os conhecimentos, a sensibilidade e a motivação requeridos para saber incluir a iniciação artística na formação básica geral, articulando-a às demais dimensões constitutivas desta” (Silva, 2000, p. 17). Embora se verifique um grande desenvolvimento ao nível da formação inicial dos professores com a abertura de cursos superiores nas recentemente criadas Escolas Superiores de Educação, a verdade é que a música nos seus currículos continua a ser relegada para segundo plano não fornecendo uma formação científico-pedagógica capaz de munir os futuros professores de conhecimentos musicais sólidos, quer teóricos quer performativos, para melhor responder às necessidades da sociedade atual ao nível musical.

No que à organização curricular e aos programas de iniciação à Educação Artísticas diz respeito, o grupo de trabalho sublinha duas questões: a subvalorização das expressões artísticas consideradas “valências ‘menores’ face ao ‘ler, escrever e contar’” (p. 22) e também o facto de as expressões estarem subdivididas em quatro grandes grupos (Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica) embora exista, para o grupo, “necessidade de, pelo menos em fase de transição, favorecer a consolidação destas iniciações através da valorização específica de uma ou algumas delas” (p. 22) com o contributo do professor coadjuvante. É evidenciada a necessidade de as disciplinas das iniciações musical e visual serem desde cedo coadjuvadas por professores especializados. Se bem que sejam referidas as duas áreas, Música e Educação Visual, pelo seu valor “universalizante e propedêutico” (Silva, 2000, p. 23), são reforçados os argumentos para a escolha da iniciação musical:

as exigências de precocidade da formação musical; necessidade de um tempo de maturação

e de uma sequencialidade de formação, para que essa mesma formação musical produza efeitos duradouros, e o facto de, em particular a música, constituir ao mesmo tempo uma das áreas em que a formação geral dos Portugueses é mais carenciada e a área artística onde são maiores os recursos existentes, para proporcionar apoio aos actuais professores do 1.º ciclo” (Silva, 2000, p. 23).

Sugerem-se também várias propostas de financiamento pelos Ministérios da Educação e da Cultura no sentido de promover atividades não-letivas, que vêm a ser ouvidas apenas apenas anos mais tarde, aquando da implementação das atividades de enriquecimento curricular.

1.7.2 A Reorganização Curricular do Ensino Básico: ensinar por competências

Ao pensar-se na estrutura do ensino obrigatório em ciclos de aprendizagem, uma nova fase da reestruturação do ensino surge em Portugal: definir quais os objetivos nucleares estruturantes que os alunos devem atingir no final de cada ciclo através das aprendizagens e da mobilização de saberes, pela aposta numa escola básica que dê aos seus alunos “uma preparação de todos para a vida” (Gentile & Bencini, 2000, p. 23), segundo uma abordagem cognitivista do ensino. Na opinião de Carvalho e Diogo (1999), reconhecendo que o desenvolvimento da pessoa se processa no seu interior, “define-se que o fundamental na educação são os processos e não os produtos da aprendizagem. A educação aparece-nos, pois, como articulando os conteúdos culturais comos processos de desenvolvimento individual” (p. 99).

Enquanto, até à data, a escola e o ensino se encontram organizadas de forma a que os alunos acumulem os saberes, sem por vezes se encontrarem associados aos seus quotidiano e realidades diárias (profissionais e pessoais), é a partir do início do século XXI que se começa a pensar em “desenvolver competências a partir da escola, ou seja, relacionar constantemente os saberes e sua operacionalização em situações complexas” (Perrenoud, 1999, p. 17).

Por competência, Le Boterf entende o “conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações” que pretende implicar o aluno na mobilização, integração e transferência dos seus “conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado” (Fleury & Fleury, 2001, p. 187). Para estes autores, a noção de competência encontra-se associada a verbos tais como “saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica” (p. 187), centrando-se por isso no saber-fazer mais do que no saber-saber (saber mais científico e teórico). Para Le Boterf (2005)

competência “é um saber agir que é construído em relação a uma família de situações-problema” (p. 35), nas quais

o sujeito dispõe de um *esquema* para agir de modo pertinente face a um tipo de situação.

Mas se a competência real de um sujeito pode ser considerada como uma disposição para agir, como um potencial adquirido para a acção, isso não deve fazer perder de vista que pode ser igualmente definida como um processo.

A competência só pode ser reconhecida como tal, com efeito, se a pessoa for capaz de construir e de adaptar o elo “combinatório dos recursos – actividade – resultado visado” em relação a um contexto ou a uma prescrição particular. (Le Boterf, 2005, p. 35)

É nesta perspetiva de construir saberes através da sua mobilização e do saber agir que, em 2001, é feita a reorganização curricular do EB, com a publicação em Diário da República do Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro. O seu objetivo principal é reforçar a articulação entre os três ciclos do EB, colocando especial relevo nos processos, nas competências a desenvolver nos alunos, do que propriamente nos objetivos ou conteúdos específicos (Vieira, 2008) e também apostar na qualidade do ensino preparando as crianças e jovens uma melhor adaptação às realidades sociais.

Também neste sentido de formação se inicia um novo processo de reestruturação na formação dos professores. Com as alterações feitas à LBSE no que diz respeito às habilitações para a docência neste ciclo de escolaridade, impera como habilitação mínima a licenciatura, o que leva a que o professor obtenha o grau de licenciado no curso de formação de professores do Ensino Básico, 1.º ciclo. O curso aumenta a sua componente de formação de três para quatro anos, o que consequentemente aumenta a carga horária do curso na sua globalidade e faz com que os cursos cujas variantes não são especificamente o 1.º ciclo se tornem mais especializados nas suas áreas científicas e afins, pondo de certa forma de parte uma formação direcionada para a monodocência ao nível do 1.º ciclo do EB. As variantes surgem, assim, como uma formação híbrida entre o generalismo e a especificidade.

1.7.2.1 As competências essenciais da música: saber-fazer e saber-saber

As artes são consideradas indispensáveis para o desenvolvimento do aluno ao nível pessoal, social e cultural, trazendo

novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

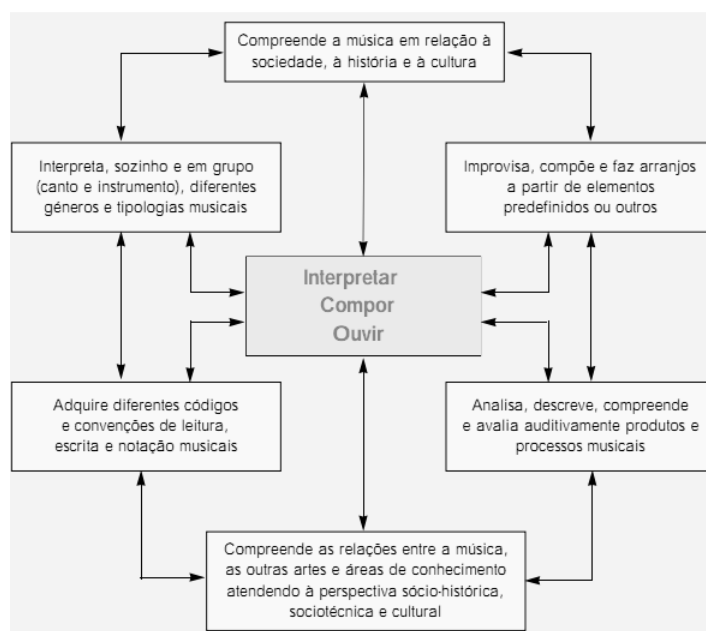
A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de

diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito das aprendizagens ao longo da vida. (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, p. 149)

A educação artística no ensino básico é organizada em quatro áreas: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão Dramática/Teatro, Expressão Físico-Motora/Dança e, na área da Música, Expressão e Educação Musical. Relativamente à forma como estas devem ser trabalhadas, o documento é claro: “no 1.º ciclo quatro áreas são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas” (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, p. 149). Salvaguarda-se sempre a importância da leccionação da disciplina pelos professores monodocentes, “aqueles que trabalham todas as áreas do conhecimento escolar com a turma, [que] raramente incluem música em suas atividades de forma consciente e crítica” e que ao mesmo tempo se consideram “não músicos em termos educacionais” (Figueiredo, 2002, p. 51), por reconhecerem terem pouco (ou inexistente) à-vontade relativamente ao domínio das pedagogias, didáticas e metodologias da música e técnicas instrumentais. Embora muitos pedagogos da música considerem que o seu ensino nos primeiros anos de escolaridade não se deve cingir à literacia musical e à prática instrumental, dando sim importância ao ensino da música em conjunto com as outras artes. As competências específicas para a música focam em grande parte uma componente técnica e artística muito forte, sobre a qual a experiência e conhecimento do professor coadjuvante podem vir a ser fundamentais para a construção efetiva de conhecimentos musicais por parte das crianças, centrando-se na interpretação, composição e audição, algumas das quais as habilitações e aptidões musicais do professor monodocente não dão resposta ao pretendido para que os seus alunos a fim de concluírem com sucesso o 1.º ciclo do EB. São de referir:

Improvisa, compõe e faz arranjos a partir de elementos predefinidos ou outros;
Analisa, descreve, compreende e avalia auditivamente produtos e processos musicais;
Adquire diferentes códigos e convenções de leitura, escrita e notação musical;
Interpreta, sozinho e em grupo (canto e instrumento), diferentes géneros e tipologias musicais. (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, p. 179)



Esquema 1: Esquema sobre “Competências Específicas – Educação Artística – Música”

Compreende-se, então, que a forma como é elaborada a reorganização curricular para a área da música direciona o ensino desta área artística no sentido de preparar os alunos para se tornem criadores e recetores culturais³.

Relativamente à organização e desenho curricular, ao nível de 1.º ciclo, são feitas reformulações, substitui-se a disciplina de Área Escola, implementada em 1989, pelas disciplinas de Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. São também substituídas as atividades de complemento curricular pelas áreas de enriquecimento curricular, embora a sua finalidade seja a mesma. Mantêm-se todas as outras áreas curriculares disciplinares e, uma vez que se aguardam alterações aos programas das diferentes áreas, posteriormente à publicação do Decreto-Lei 6/2001, a nota prévia à 4ª edição (datada de 2004) da Organização Curricular e Programas de 1.º ciclo alerta os docentes para tais reformulações no programa para que, enquanto tal não se verificar, os mesmos devem ser “interpretados à luz dos novos princípios e disposições” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 7). Gentile e Bencini (2000) consideram que

Para elaborar um conjunto de competências, não basta nomear uma comissão de redação. Certos países contentaram-se em reformular os programas tradicionais, colocando um verbo de ação na frente dos saberes disciplinares. (...) A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo

³ Segundo Tracana (2007), públicos criadores culturais são todos aqueles que se formam através da prática performativa, quer individualmente quer em grupo, reconhecendo aos restantes públicos o seu papel como recetores culturais, aqueles que “engrossam as fileiras de consumidores culturais” (p. 60).

em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. (Gentile & Bencini, 2000, p. 20)

Em Portugal, embora se tenha feito uma reformulação no sistema de ensino quanto àquilo que os alunos devem aprender no EB para melhor se prepararem para a vida, em paralelo não é reestruturado o programa de 1.º ciclo; fazem-se sim adaptações conforme as diretrizes ministeriais, que vigorarão até 2011.

1.7.2.2 A implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular e a sua avaliação

O ensino da música no 1.º ciclo inicia uma nova etapa em 2006, aquando da implementação do programa *Escola a Tempo Inteiro*, que consiste em alargar o horário de funcionamento dos estabelecimentos de ensino de 1.º ciclo a um período de oito horas diárias, ou até às 17h30, e também em oferecer, obrigatoriamente, atividades de enriquecimento curricular [AEC], o que, para o Ministério da Educação de Maria de Lurdes Rodrigues, contribui para “a melhoria das condições de ensino e de aprendizagem e para a equidade do sistema educativo” (Rodrigues, 2010, p. 61). Importa, contudo, realçar que aquilo que se pensava ser uma boa aposta em termos educativos, em especial para os profissionais da Educação Artística e Desportiva do EG (professores das variantes de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e Educação Física) vem a refletir-se apenas numa medida de remedeio para o ensino das artes e do desporto, em prol de um apoio à família mais sólido e, em muitos casos, em detrimento de uma educação artística e desportiva de qualidade, conforme confirma Castro (2008):

Essenciais são o Português e a Matemática, o apoio à família e ao estudo e o Inglês; os diplomas legais defendem que as matérias acima enunciadas determinam a erradicação do analfabetismo e recuperam o País do atraso cultural. Subentende-se que as outras matérias, nomeadamente as Expressões, são acessórias, não precisam de vinculação horário e são remetidas para o estatuto de Actividade de Enriquecimento Curricular, de oferta não obrigatória e de frequência facultativa. (Castro, 2008, p. 23)

A descredibilização da área da música, de que Castro fala, também se aplica às áreas curriculares do 1.º ciclo que, através da publicação do Despacho n.º19575/2006, de 31 de agosto, integra cinco horas letivas para as áreas das expressões e restantes áreas curriculares que não sejam a língua portuguesa, a matemática e o estudo do meio, e passando, de forma pouco clara, a responsabilidade da lecionação das áreas artísticas e físico-motoras para quem se encarregue das AEC:

No próximo ano lectivo de 2006-2007 terão lugar novas medidas para o 1.º ciclo, nomeadamente o Programa de Enriquecimento Curricular, que inclui obrigatoriamente inglês para os alunos do 3.º e 4.º anos, e o apoio ao estudo para todos os alunos. Haverá também outras actividades de enriquecimento curricular que incluem preferencialmente a atividade física e desportiva e o ensino da música.

Com estas medidas, criam-se condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas lectivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

(...)

1 – Os tempos mínimos para a leccionação do programa do 1.º ciclo são:

Língua Portuguesa – oito horas lectivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para leitura;

Matemática – sete horas lectivas de trabalho semanal;

Estudo do Meio – cinco horas lectivas, metade das quais em ensino experimental das Ciências;

Áreas das expressões e restantes áreas curriculares – cinco horas lectivas de trabalho semanal. (Ministério da Educação, 2006, p. 20013)

Em 2008, no mesmo artigo, Castro identificou como um dos problemas a formação dos professores a quem eram entregues as AEC, quer da área da música, quer de outras áreas, muitos dos quais não tinham formação pedagógica e, associado a isso “a precaridade dos contratos impede a realização de projectos a longo prazo e a vinculação pedagógica e profissional dos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular a uma Comunidade Educativa” (2008, p. 24). Salvaguardam-se todos os projetos artísticos, nomeadamente no âmbito da música, que vingam e que mantêm o seu sucesso até aos dias de hoje, uma vez que contam com o apoio de escolas e professores ligados ao EE com uma visão mais globalizante e modernizada do ensino da música e, conseqüentemente, do ensino pela prática de um instrumento musical.

O grupo de trabalho liderado pelo Professor Peter Matthews, em 2009, e a pedido do Ministério da Educação português, realiza uma avaliação no âmbito da metodologia e abordagem utilizadas pela OCDE com a finalidade de avaliar as políticas educativas implementadas no país relativamente ao 1.º ciclo. Um dos pontos a ser avaliados neste relatório foi “Generalização da Escola a tempo inteiro e acesso a actividades de enriquecimento curricular”, no qual se insere o ensino da música e onde alguns dos problemas encontrados por Castro, no ano transato, são também mencionados.

Como referem Vieira e Aguiar (2011, p. 471):

Presentemente, este ideal parece longe de ser alcançado e a efetivação da Música nas AEC acaba por gerar alguma confusão e controvérsia: as atividades, que deveriam ser um acréscimo curricular, assumem frequentemente os objetivos não cumpridos, previstos para a Educação Musical no 1.º CEB. (Vieira & Aguiar, 2011, p. 471)

Em primeiro lugar, dos dois objetivos principais apresentados pelo grupo de trabalho, o ensino da música insere-se no segundo o qual consta em “adaptar os horários escolares às necessidades das famílias”; para que tal aconteça, “as escolas do primeiro ciclo fornecem uma combinação de educação e guarda a crianças entre os 6 e os 9 anos, enquanto asseguram que o tempo despendido na escola se concentra em atividades de aprendizagem” (Matthews, 2009, p. 53). Em suma, reforça-se o carácter de apoio à família para o qual esta medida foi desenvolvida, vindo em segundo lugar a componente de aprendizagem das atividades que ainda padece do mal de serem facultativas.

A avaliação feita ao ensino da música aponta para vários problemas que ainda necessitam de ser resolvidos: falta de professores da área da Música pelo facto de

os professores contratados, muitos dos quais são recrutados para leccionarem as AEC [Actividades de Enriquecimento Curricular], têm um estatuto inferior. O seu salário é mais baixo, e a termo fixo, normalmente com a duração que varia de um mês a um ano e, muitas das vezes, são alvo de constrangimentos burocráticos, como atrasos nos pagamentos dos salários (Matthews, 2009, p. 56).

Associada ainda ao problema, está a inexperiência dos professores; normalmente são novos, alguns deles apenas com habilitações equivalentes ao curso de conservatório (ou menos habilitação), os quais são em muitos casos aceites devido à falta de pessoal para assegurar as atividades e também pelo facto de se encontrarem abrangidos pelo perfil dos professores de ensino da música definidos no Artigo 15º do Despacho n.º12591/2006 (2ª série), de 16 de julho.

Outro dos problemas diagnosticados nesta avaliação internacional é a sobreposição das atividades curriculares nucleares às atividades de enriquecimento curricular pois “certas escolas tendem a deslocar estas atividades nucleares para as AEC” (Matthews, 2009, p. 60) além de afirmarem que “as atividades de enriquecimento estão agendadas durante o horário curricular” (p. 60). Por outro lado, o facto de haver maior contacto com outros professores é salientado como um ponto forte, uma vez que combate o isolamento dos professores de 1.º ciclo do EB.

Além deste rol de problemas do ensino da música no 1.º ciclo do EB, associado às atividades de enriquecimento curricular, continuam a existir outras problemáticas, nomeadamente a falta de ligação entre a lecionação do programa de expressão musical e as orientações programáticas para o ensino da música no 1.º ciclo do EB. Enquanto, por um lado, se fomenta o ensino da música, e das outras artes, pelo apoio às AEC, por outro lado, o tempo dado para a lecionação das expressões no 1.º ciclo é cada vez mais reduzido, como já foi atrás referido.

Com o surgimento das AEC, surgem também as orientações programáticas para a atividade física e desportiva, o ensino do inglês e para o ensino da música, sendo esta última da autoria de António Ângelo Vasconcelos, publicados em dezembro de 2006. Foram feitas consoante os princípios expressos para a música no documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e assentam na importância que a literacia musical tem para “uma compreensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre música e através da música” (Vasconcelos, 2006, p. 5). As orientações metodológicas são estruturadas tendo em vista sempre “o processo artístico-educativo e os diferentes tipos de aprendizagem que lhe estão subjacentes” por forma a fomentarem e desenvolverem “a apropriação dos saberes diferenciados inerentes ao desenvolvimento da literacia musical” (p. 10). Sobre a componente científica da música, estas orientações metodológicas subdividem-se em vários domínios: audição, prática vocal, prática instrumental, movimento corporal e experimentação, improvisação e composição. Todos eles são baseados em metodologias, pedagogias e didáticas da música, sob os princípios de autores já referidos em subcapítulos anteriores. Subjacente ao Currículo Nacional do Ensino Básico, a importância que se dá a um ensino de qualidade, no qual os elementos essenciais para o ensino da música para crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos são claros e precisos, canalizando todas as aprendizagens para um trabalho performativo. Verifica-se tal importância através da análise das recomendações bibliográficas e do repertório sugerido para implementar nas atividades.

1.7.3 O novo paradigma educacional na formação de professores

Paralelamente às alterações feitas ao nível da reorganização curricular e implementação das AEC, a formação de professores sofre, mais uma vez, consideráveis alterações, conforme se tem verificado ao longo dos tempos sempre que há reformulações dos programas curriculares. Em 1999 é assinada a Declaração de Bolonha entre vários estados europeus, entre os quais o estado português. Essa declaração é um

acordo que contém como objectivo central o estabelecimento, até 2010, do espaço europeu de ensino superior, coerente, compatível competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados. (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005, p. 1494)

Pretende-se, com esta declaração, uniformizar o Ensino Superior no espaço europeu para que os estudantes tenham habilitações semelhantes, com graus académicos idênticos e, no caso de quererem concluir os seus estudos fora do seu país de origem, o processo de transferência de faculdade se cinja à transferência de instituição e não de país, língua, regime de ensino, entre muitos mais entraves que se encontravam associados a este processo em épocas anteriores a esta declaração. Nesse sentido,

O chamado Processo de Bolonha (...), representa o seu empenhamento na construção de um espaço europeu de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e de formação. Para isso, os países signatários propõem-se a adoptar um sistema de diplomas claros e compatíveis, organizar os estudos em três ciclos de formação (correspondentes aos graus de *bachelor*, *master* e *doctor*, desenvolver um controlo comparável da qualidade da formação e introduzir nesta a dimensão europeia. A re-organização dos estudos superiores em ciclos de formação tem em vista aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, dando aos alunos um maior leque de opções profissionais, facilitando a sua reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida. (Ponte, Sebastião, & Miguéns, 2004, p. 2)

Testemunha-se uma transformação no Ensino Superior aos mais variados níveis (mediação educativa das instituições, alterações dos modelos curriculares e pedagógicos, remodelações do perfil de docência, resposta ao mercado de trabalho global); em 2005, é iniciado o processo de reestruturação das instituições de Ensino Superior, universitários e politécnicos, assim como dos seus cursos, através da publicação do Decreto-Lei n.º42/2005, de 22 de fevereiro. São dadas as linhas orientadoras para se proceder a estas transformações, com o prazo limite do ano de 2010 e tendo sempre como base quatro dimensões fundamentais:

as mudanças profundas que as recentes alterações políticas, científicas, económicas e sociais imprimiram no paradigma civilizacional contemporâneo e o que isso implica em termos pessoais e coletivos;

as novas exigências de educação e formação que todo esse processo de mudança transporta e que nos conduziu ao que hoje se designa por *Sociedade de Informação* e do *Conhecimento*, a necessidade das universidades se reorganizarem de forma a saberem lidar com e preparar novos públicos escolares que, por via da democratização do ensino, passaram a frequentá-las e

por último, e decorrente dos aspectos anteriores, a necessidade de reajustar o leque de ofertas formativas, para dar resposta às múltiplas exigências do mundo actual, e de recorrer a metodologias de investigação e de ensino que permitam preparar os futuros cidadãos para se integrarem e participarem em ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos e exigentes e em permanente reconfiguração, numa lógica de *educação e formação ao longo da vida*. (Morgado, 2009, pp. 216-217)

No caso específico da formação inicial de professores, os cursos sofrem um reequacionamento capaz de proporcionar às instituições formadoras “a oportunidade para estabelecer um sistema coerente de formação de professores para todas as áreas disciplinares” (Ponte, Sebastião, & Miguéns, 2004, p. 4). Tenta terminar-se com a discrepância de cargas horárias nos diferentes cursos para a docência, organizando-se em três anos de formação global uma fase inicial (1.º ciclo de estudos – Licenciatura), que confere a habilitação para Técnico da Educação, seguindo-se os estudos para o 2.º ciclo (Mestrado), no qual o estudante recebe uma formação mais específica na sua área científica, pedagógica e didática. O grau conferido por este 2º ciclo de estudos é o único que permite ao formando o acesso à docência. Como objetivo central desta reestruturação, assente na importância que se dá à formação pessoal e profissional dos futuros professores, aponta-se para um contributo ativo “para uma educação que leve o aluno a pensar, a reflectir, a formar conceitos, ao discernimento e a terem a capacidade para aplicar o que foi elaborado para alterar a sua própria realidade, visando a inserção e o crescimento” (Cunha, 2009, p. 1048).

Os saberes dos professores continuam a ser reconhecidos como uma das várias componentes na formação inicial com relevância, assim como a componente de desenvolvimento pessoal e profissional e a sua capacidade de refletir sobre a docência, como pessoa, como educador e como profissional do ensino, e de atuar em conformidade com a sua contemporaneidade da educação e do ensino. Dando seguimento ao atrás referido, e reforçando a importância que o Processo de Bolonha dá aos conhecimentos do estudante não apenas ao nível académico mas ao nível da experiência de vida, Tracana (2011) afirma que a formação do docente, conduzindo à emergência do eu/professor, será organizada com base numa “série de processos exclusivos da sua maneira de agir no espaço e no tempo, reconhecendo as potencialidades que as experiências passadas podem trazer à maneira de estar na profissão no futuro” (p. 20), levando o indivíduo a recriar-se como professor. Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 10), “[e]sta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica”; nesse sentido, as dinâmicas de ser, sujeitas ao passar do

tempo e à sua integração em diferentes contextos, constituem-se, pelas dimensões comunicacional, construtivista e educacional, em elementos fundamentais para a sua formação que se mantém, assim, em permanência ao longo da vida.

1.7.3.1 Reforço da especialização do corpo docente

No período 2005-2006, salientam-se alguns pontos importantes que levam conseqüentemente a outras situações relevantes para ensino da música no 1.º ciclo do EG. Em primeiro lugar, existe um aumento da oferta profissional na área do ensino da música através das AEC, uma vez que não existem profissionais docentes especializados capazes de suprir as necessidades da grande maioria dos municípios do país; em segundo lugar, implementa-se o programa de acesso ao Ensino Superior “Maiores de 23 anos”, no qual é aberta a candidatura indivíduos com idade superior a 23 anos, cuja habilitação básica não lhes dá acesso direto e garantido ao Ensino Superior⁴ e levando muitos professores de Educação Musical do 2.º ciclo do EB (no ativo) a investir na sua formação, em consequência também da exigência requerida pela tutela para efeitos de progressão na carreira docente, sendo o grau de Licenciatura necessário. Em terceiro lugar, com a divulgação da Declaração de Bolonha, na qual se consagra uma uniformização do Ensino Superior a nível europeu em três ciclos de ensino, começa um novo ciclo na formação dos professores. Por último, inicia-se um período de recessão relativamente à empregabilidade de professores especializados apenas para a monodocência (1.º ciclo do ensino básico e educadores de infância); estes sentem necessidade de se formarem noutras áreas nas quais as ofertas de trabalho são mais vastas, mas cujos conhecimentos académicos e científicos exigem um grau de domínio, que não possuem, para assumir a lecionação da disciplina ou as AEC (destacam-se as áreas da música, educação física e expressão plástica/artes visuais).

Todos estes fatores fazem com que uma transformação importante aconteça ao nível do 1.º ciclo: além de, com a implementação das AEC, se verificar a passagem da responsabilidade da lecionação da área da música para professores especializados na área, há também uma maior preocupação, por parte dos docentes e futuros docentes. Já nos finais dos anos 80, após a publicação e implementação da LBSE, essa preocupação começava a ser visível nos docentes em formação inicial, aquando das suas escolhas pelos cursos de professores do ensino básico, uma vez que todos eles os habilitavam com o grau de Licenciatura.

⁴ <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/ConcursosEspeciais/Maiores23/>

A formação disponibilizada nos anos 80 nas ESE orienta-se por este mesmo princípio, ou seja, a preocupação com a empregabilidade que possa resultar da preparação em áreas específicas. Assim sendo, se bem que a formação preparasse para a monodocência, era dada uma certa ênfase à especialização numa determinada área.

No que respeita ao ensino básico, a Lei de Bases começa por apresentar um conjunto de grandes objectivos (Artº 7º), que particulariza depois para cada ciclo de ensino. Assim, para o 1º ciclo, os objectivos específicos fundamentais são “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Artº 8º-3-a). Trata-se duma formulação algo redutora, que discrimina diversas áreas de competência sem indicar com a devida clareza o tipo de objectivos educacionais efectivamente visados. (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997, p. 4)

A reestruturação dos cursos após a entrada em vigor do processo de Bolonha faz com que os cursos de licenciatura, quer em 1.º ciclo quer das variantes, fossem na prática subdivididos em dois ciclos de estudos Pós-Bolonha, Licenciatura (1.º ciclo de estudos que confere o diploma de Técnico da Educação de nível superior) e Mestrado (2.º ciclo de estudos que confere o diploma profissional e especializado para a docência em determinada área).

no quadro da reorganização dos cursos superiores iniciada com a Declaração de Bolonha, o 1.º ciclo de estudos superiores representa uma primeira etapa de formação, ainda sem especialização, com uma duração tendencial de três anos. Sendo assim, não se afigura adequado situar neste nível a formação do professor, devendo esta efectuar-se ao nível do 2.º ciclo de estudos superiores, ou seja, mestrado, nivelando por cima e não por baixo os requisitos mínimos desta formação. Só deste modo se pode assegurar uma formação adequada nas diversas facetas de qualificação do professor e só deste modo se pode assegurar o reconhecimento social indispensável ao efectivo exercício da profissão. (Ponte, 2006, p. 28)

Ao nível da Licenciatura, cuja finalidade assenta em “valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma actividade profissional, assegurando aos estudantes de uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às actividades concretas do respectivo perfil profissional” (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005, pp. 2245-2246), é dada a possibilidade aos candidatos de escolher um curso em Educação Básica que, além da oferta referida no ponto 3, do artigo 8.º Decreto-Lei n.74/2006, de 24 de março, dá também formação de nível superior àqueles que queiram prosseguir na sua formação com vista a serem futuros educadores de infância, do 1.º ciclo e/ou do 2.º ciclo. Para tal, devem prosseguir os seus estudos para a obtenção do grau de Mestre, que os habilitará especificamente para a

docência nos ciclos do ensino básico que pretendam. A Tabela 1 apresenta as opções de especialização na obtenção do grau de Mestre, partindo da formação da Licenciatura em Educação Básica, conforme consta no Anexo ao Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro:

1.º ciclo de estudos	2.º ciclo de estudos ⁵	
	<i>Grau de Mestre</i>	<i>Confere habilitação para</i>
Licenciatura em Educação Básica	Educação Pré-Escolar	Lecionar todas as áreas da Educação Pré-Escolar.
	Ensino do 1.º Ciclo do EB	Lecionar todas as áreas do 1.º Ciclo do EB ⁶ .
	Educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do EB	Lecionar todas as áreas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do EB.
	Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do EB	Lecionar todas as áreas do 1.º Ciclo do EB e Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza do 2.º Ciclo do EB

Tabela 1: Opções de especialização na obtenção do grau de Mestre, partindo da formação da Licenciatura em Educação Básica

Ao analisar-se a Tabela 1 é possível constatar que, para a obtenção do grau de Mestre, os seus planos de estudos incidem particularmente nas componentes de formação das áreas humanísticas e das ciências exatas, sendo-lhes exigida apenas uma “formação cultural, pessoa, social e ética adequada ao exercício de funções profissionais no âmbito da educação de crianças e jovens” (Ponte, Sebastião, & Miguéns, 2004, p. 10), e descurando, mais uma vez, a formação artística, performativa ou gráfica, e físico-motora do futuro professor que lecionará sob a política da monodocência.

O pouco investimento na formação artística e físico-motora ao nível da formação inicial dos professores de 1.º Ciclo do EB (*minor*⁷) faz com que surjam outros cursos no 1.º Ciclo de estudos capazes de especializar docentes para estas áreas, requerendo mais do que 30 ECTS⁸ e designando-os por *major*⁹, uma vez que “para as restantes disciplinas/ áreas disciplinares, nomeadamente a Língua Estrangeira, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Musical, a via preferencial de acesso será a formação de base nestas disciplinas¹⁰”.

Ao nível do 1.º Ciclo de estudos, no caso da formação inicial de Educação Musical, destaca-se a Licenciatura em Educação Musical, que dá uma formação global na área da educação pela música e para a música, abrindo posteriormente portas a formações específicas, com a

⁵ Anexo ao Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, Diário da República, 1.ª série, n.º38

⁶ Incluindo a Expressão Musical e todas as áreas artísticas do 1.º ciclo do EB

⁷ Sendo o termo ‘minor’ utilizado, para se referir à formação orientada para satisfação de requisitos de acesso a cursos de 2.º ciclo de estudos superiores

⁸ ECTS — European Credit Transfer System

⁹ Sendo o termo ‘major’ utilizado, para se referir à formação nas áreas curriculares de base e formação educacional de base ao nível de 1.º ciclo de estudos

¹⁰ Nota do autor: “(...) a formação de base em Língua Estrangeira, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Musical (ou seja, os cursos de 1.º ciclo de estudos superiores) tendo em vista os cursos de formação de professores poderá ser feita tanto no subsistema do ensino universitário como do ensino politécnico” (Ponte, Sebastião, & Miguéns, 2004, p. 21)

obtenção do grau de Mestre, na área da música, estejam elas relacionadas com o EG (Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico) ou EE (Ensino da Música), ou, quem sabe, relacionadas com a música mas não pela via do ensino.

No que ao Mestrado da Educação Musical concerne, no caso do EG, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, manifesta uma aposta na formação educacional de base na qual a Pedagogia, a Metodologia, a Filosofia e Psicologia da música, relacionadas com a infância, adolescência e idade adulta, são abordadas com profundidade, apostando na cientificidade da área (formação musical, análise e técnicas de composição, história da música portuguesa/mundial), e formando o estudante na técnica instrumental (harmónica – guitarra e prática de teclado – e melódica – flauta de bisel) e na vocal (individual e em grupo), com o principal objetivo de o munir de conhecimentos pedagógicos, artísticos e técnicos, multifacetando o seu perfil de técnico da educação musical e preparando-o para as várias valências desta área.

O Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, ao nível do 2.º ciclo de estudos, define-se pela formação do futuro professor na área da música para todo o EB, do ramo genérico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do EB –, no qual o seu percurso de prática de ensino supervisionada passará por todos os níveis de escolaridade, já que

a prática letiva no mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico [EEMEB] (...) conta com cinco áreas científicas estabelecidas para a aprovação do curso em questão, repartidas pelas pedagogias e didáticas de ensino performativo da Música, pela componente da psico-pedagogia, pela filosofia e ética, pela avaliação das aprendizagens e também pelo desenvolvimento curricular (...). (Tracana & Lamas, 2011, p. 159)

A este nível de formação – a componente performativa, propriamente dita, não é reforçada como no 1.º ciclo de estudos, mas sim é dada grande ênfase às áreas relacionadas com a metodologia, psicologia, desenvolvimento da pessoa e teoria curricular, pedagogia e didática relacionadas com a música instrumental e vocal, e também com outras expressões artísticas. Todas estas áreas científicas ajudam o futuro docente especializado no ensino da música no EG a tomar consciência da realidade escolar, e abrem-lhe horizontes artístico-pedagógicos para que a sua posição como professor na área da música não se reduza à sua cientificidade mas para que esteja aberta e se molde às correntes pedagógicas e didáticas atuais, sobre aquilo que se pretende para educar artística e musicalmente as crianças e jovens. Pretende-se, então, aliar o conhecimento específico e a criatividade ao conhecimento construído nas áreas da didática e

das metodologias educativas, fazendo com que o professor seja obrigado a atualizar-se através da pesquisa constante e contínua “recorrendo a estratégias pedagógicas capazes de motivar os/as seus/suas alunos/as, incentivando-os/as a continuar a sua prática musical para além da escola, no sentido de diluir a fronteira entre a educação formal, a informal e não-formal” (Tracana & Lamas, 2011, p. 159). Tal como se preconiza no âmbito do mundo da educação, ao conhecimento específico de uma determinada área, terá que ser associado o conhecimento profissional, neste caso, um conhecimento de dimensão pedagógico-didática.

1.7.3.2 A aprendizagem por metas – ano de 2009

Sob o XVIII Governo Constitucional do Primeiro-ministro José Sócrates, e com Isabel Alçada como Ministra da Educação, é apresentado o projeto *Metas de Aprendizagem*, em 2009, inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que tem como objetivo “assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos” (Ministério da Educação, 2009); todavia, surgem apenas como “instrumentos de apoio à gestão do currículo, disponibilizadas para serem utilizadas pelos professores no seu trabalho quotidiano” (Afonso, et al., 2010, p. 2), ajudando-os a ter “uma visão articulada dos dispersos documentos curriculares, orientando-os para uma efectiva concretização das aprendizagens curriculares” (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 63). Como pressupostos, entende-se que as metas de aprendizagem sejam “evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos” e que se encontrem sempre “expressas em termos de desempenho esperado por parte do aluno” (p. 63).

Ao nível do 1.º ciclo do EB, este projeto afirma que é neste ciclo de estudos que se “consolida e formaliza a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artística, etc.)” (Ministério da Educação e Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009a, ¶2).

No documento disponibilizado é evidenciada a importância da lecionação do 1.º ciclo pelo regime de monodocência e da possibilidade de coadjuvação neste ciclo, nunca deixando o professor titular de manter as suas responsabilidades do desenvolvimento curricular:

A monodocência, para além de permitir a criação de uma relação estável da criança desta faixa etária com um adulto de referência, cria as condições para a gestão integrada do currículo neste Ciclo de escolaridade (embora por si só, não garanta essa integração). Por

outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo. (Ministério da Educação e Direção Geral da Inovação e desenvolvimento curricular, 2009a, ¶4)

Mantém-se, pois, o preconizado nos anos 90, especificamente, no Artigo 10.º do DL 344/90 de 2 de novembro, atrás referido, no ponto 1.7.1.1. A defesa do professor monodocente para o ensino do 1.º ciclo, apenas coadjuvado em algumas áreas do saber, vai ao encontro da opinião de Mills (2005) que, relativamente ao ensino da música na escola de 1.º ciclo do EB, considera que a coadjuvação entre o professor de música e o professor generalista responde cabalmente à situação. No entanto, para lecionar determinadas áreas do conhecimento, nomeadamente as artísticas, o professor monodocente teria que se formar nessa área especificamente. Esta autora, mostrando a necessidade da existência de um professor especializado em determinadas áreas, neste nível de ensino, reforça que não deve a coadjuvação ser confundida com compartimentação, na medida em que se subentende ser o professor titular a organizar as atividades letivas em função das crianças que lhe são confiadas, não as devendo entregar a docentes especializados que têm um vasto conhecimento em música e educação musical, mas que não conhecem assim tão bem o grupo-turma pois, comparando o tempo a eles destinado com o tempo que o professor titular dedica ao grupo.

Relacionando as orientações da tutela relativamente à lecionação do 1.º ciclo com a afirmação de Mills (2005), no que à coadjuvação se refere, torna-se presente a preocupação do ensino no 1.º Ciclo do EB num sistema horizontal integrado, em que todas as áreas do saber podem ser lecionadas pela mesma pessoa, que conhecerá os seus alunos de uma forma globalizante, num todo, no qual as particularidades de cada criança são tidas em consideração para a criação de hábitos e métodos de estudo e, também, para o desenvolvimento de capacidades criativas individualizadas. Em alternativa, apostando nos docentes especializados, caberá ao professor titular manter a articulação com os mesmos, de forma a apoiá-los na relação a estabelecer com os alunos e assim melhor os conhecer, tal como é referido por Mills (2005).

A área da educação artística, no 1.º ciclo do EB, continua a associar quatro grandes áreas, — a expressão plástica, expressão musical, expressão dramática e dança —, e mantém-se a filosofia da importância da lecionação destas áreas pelo professor generalista, uma vez que o Ministério da Educação e a Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular preconizam

No 1.º Ciclo, estas quatro áreas mantêm, a especificidade própria, mas organizam-se de forma integrada sob a designação genérica de Expressões Artísticas, sendo da responsabilidade do professor generalizada. Pretende-se, assim garantir a articulação horizontal interdisciplinar que caracteriza o currículo deste nível de ensino assegurando, em simultâneo, a articulação vertical quer com a Educação Pré-Escolar, quer com os subsequentes ciclos do Ensino Básico. Para esta articulação sequencial pode contribuir, ainda, a coadjuvação de professores especialistas das diferentes áreas artísticas. (Ministério da Educação e Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009b)

Continuando a análise o documento – Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro –, publicado apenas em página eletrónica, as Metas de Aprendizagem para a área da expressão musical são elaboradas tendo em consideração dois períodos concretos do 1.º ciclo do EB, nos 2.º ano e no 4.º ano, não havendo, no documento, nenhuma razão que justifique tal opção. A disciplina subdivide-se em quatro domínios, correspondendo cada um deles a um subdomínio idêntico aos organizadores da aprendizagem, apresentados aquando da implementação das competências essenciais em música. A Tabela 2 apresenta a forma como estão organizados os domínios da Expressão Musical, sua relação com o seu subdomínio/ organizador da aprendizagem, e qual/quais a/as meta/metos a atingir pelo aluno no final do 1.º ciclo.

Domínio da Expressão Musical	Subdomínio/ Organizador da aprendizagem	Metas de aprendizagem finais
Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	<i>Interpretação e Comunicação</i>	O aluno canta sozinho e em grupo, com intencionalidade expressiva, canções de diferentes formas, géneros e estilos, em métrica binária e ternária, utilizando a memória.
		O aluno toca sozinho e em grupo peças de diferentes formas, géneros, estilos e culturas, utilizando técnicas diferenciadas de acordo com a tipologia musical, em instrumentos não convencionais e convencionais na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada.
		O aluno analisa e comenta audições e música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos que conhece, utilizando vocabulário apropriado.
Desenvolvimento da Criatividade	<i>Criação e Experimentação</i>	O aluno improvisa e compõe acompanhamentos e pequenas peças musicais, utilizando a voz, o corpo e instrumentos não convencionais e convencionais.
		O aluno expressa ideias sonoras utilizando recursos técnico-artísticos elementares, tendo em conta diversos estímulos e/ou intenções.
		O aluno cria códigos para registo gráfico das criações
Apropriação da Linguagem Elementar da Música	<i>Percepção Sonora e Musical</i>	O aluno identifica, analisa e descreve características rítmicas, melódicas, timbricas e formais da música.
		O aluno utiliza notação não convencional para ler e expressar ideias musicais.
Compreensão das Artes no Contexto	<i>Culturas Musicais nos Contextos</i>	O aluno reconhece e valoriza a música como construção social, como património e como factor de identidade social e cultural.

Tabela 2: Relação entre domínio, subdomínio e meta(s) de aprendizagem a atingir pelo aluno de 1.º Ciclo do EB

Como se pode verificar, cada subdomínio está associado a um domínio de aprendizagem, que por sua vez se encaminha para uma ou mais metas de aprendizagem. Continua a verificar-se que, na maioria dos domínios de aprendizagem, as metas a atingir pelos alunos de 1.º ciclo incidem numa terminologia científica e técnicas performativas (instrumental e/ou vocal) muito específicas da área da música, o que leva a considerar importante a formação do professor generalista nesta área ou importante e fulcral o contributo do professor especializado na área, para coadjuvar o professor titular da turma. Se analisarmos mais aprofundadamente a Tabela 2, pressupõe-se, portanto, que o professor monodocente domine um instrumento harmónico, para acompanhar os seus alunos, e tenha sólidos conhecimentos teóricos e técnicos de instrumentos associados a esta faixa etária para poder desenvolver nos seus alunos as destrezas instrumentais aqui propostas.

Face ao acima referido, embora as Metas de Aprendizagem visem “operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, para cada ciclo e área ou disciplina do conhecimento sólido dos respectivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos” (Conselho Nacional de Educação, 2011,

p. 63), ao nível do ensino da música no 1.º ciclo do EB, a falta de especialização ou de conhecimentos científicos e técnicos dos professores monodocentes faz com que os objetivos, aos quais este projeto se propõe, fiquem aquém das suas expectativas. Tornar-se-á difícil, por parte dos alunos, atingirem as metas propostas para o final de ciclo, sem terem um professor especializado na área, a coadjuvar o professor monodocente; a dificuldade resulta, também, do reduzido crédito horário estipulado pela tutela para todas as áreas das expressões artísticas e físico-motoras e áreas curriculares não disciplinares.

1.7.3.3 O retorno à instrução – orientações tutelares

A 23 de dezembro de 2011, com a publicação do Despacho n.º 17169/2011, o atual Ministro da Educação da Ciência, Nuno Crato, anuncia o fim da avaliação por competências essenciais no EB, apontando uma série de defeitos e insuficiências ao documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (2001). Ao analisar-se o despacho em questão, é notória a influência da dimensão educacional tradicional, presente no documento em questão, no qual o Ministério realça a importância do “conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino” em vez de se pensar no EB como a base para a formação de cidadão preparado para mobilizar os seus saberes. Reforça-se a “importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização” e põe-se de lado o “relacionar constantemente os saberes e sua operacionalização em situações complexas” (Perrenoud, 1999, p. 17). É dada “prioridade à disciplina intelectual e aos conhecimentos abstractos” e dá-se à escola o papel de “agência sistematizadora e transmissora da cultura” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 92), criando alunos e estudantes que, segundo Perrenoud (1995), “só trabalham para a nota, que querem, antes de tudo, saber se o curso é matéria que sai nos exames” (p. 81).

1.8 Síntese comparativa entre formações no EG

O presente subponto constitui uma síntese daquilo que foi explanado ao longo do ponto 1, do qual faz parte, cruzando a informação recolhida sobre os programas curriculares de Ensino Primário/1.º Ciclo do EB, referente à formação de alunos, com os planos curriculares da formação dos professores, enquadrando-os nas épocas percorridas, ora no que ao seu carácter geral concerne, ora incidindo na componente do ensino e da formação na área da música.

O ensino da música para crianças entre os 6 e os 10 anos não teve grande relevo na formação dos cidadãos durante séculos, sendo relegado para segundo plano este relevo, as competências de ler, escrever e contar foram, durante muito tempo, aquelas que mais importância tiveram e, conseqüentemente, mais atenção receberam por parte da escola. Associado a tal facto, está a formação dos professores, durante muito tempo mestres régios de ler, escrever e contar, que não foi alvo de promoção no âmbito da educação dos mais novos.

Só a partir do século XIX é que se verifica uma grande alteração e se inicia o processo de criar melhores condições para a educação das crianças. Instituiu-se a obrigatoriedade do ensino e a melhoria da formação geral dos professores, através da criação das Escolas Normais. É, portanto, a partir deste século que se investe na formação da criança e do professor do ensino primário, muito embora a grande maioria das crianças continue sem frequentar a escola, e o reconhecimento pelo trabalho dos professores se mantenha diminuto comparativamente àqueles que lecionam nos liceus e no ensino superior. Realça-se o papel da mulher na sociedade que lhe dá a oportunidade de se formar como docente nas Escolas Normais, o que faz com que lhe seja elevado o seu estatuto social e reconhecidas as suas capacidades como educadora privilegiada para crianças pequenas.

Relativamente à formação inicial de professores na área da música, no seu plano de estudos, pode verificar-se a existência da disciplina de Canto que, muito embora fosse considerada assessória, servia o propósito de inculcar a educação artística nos docentes que posteriormente formarão cidadãos.

O Ensino Primário apenas é tido em consideração, efetivamente, a partir dos finais do século XIX, início do século XX, coincidindo com o período da 1.ª República: são abertas mais escolas do Ensino Primário, elaborados programas curriculares específicos para cada ano de

escolaridade e, paralelamente à reforma do Ensino Primário, são também reformulados os planos curriculares da formação inicial de professores. Veja-se, a seguir, a sistematização realizada, por épocas, focando a evolução sentida em cada um dos âmbitos da formação, alunos e professores, evidenciando pontos de aproximação ou afastamento entre ambos, comentando-se posteriormente aspetos considerados de valor.

Categoria	Ensino Primário	Formação Inicial de Professores
Época		
1.ª República	<ul style="list-style-type: none"> - Formação do cidadão culto, educado, instruído e participante ativo na vida política e social do país; - Objetivo principal de alfabetização da população; - Inclusão da disciplina de Música e Canto Coral nos planos de estudos; - Inclusão dos estudos dos princípios do piano a partir da 2.ª classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoramento da formação dos professores, que vai influenciar a política de promoção de qualidade da instrução da classe popular; - Incidência forte na formação de componente pedagógica; - Elevação do grau de exigência para a admissão às Escolas Normais em contraponto com a fraca formação musical inicial; - Inexistência de formação instrumental no currículo para assegurar a docência dos princípios de piano.

Tabela 3: Síntese comparativa entre formações – 1.ª República

No panorama geral verifica-se que ambas as formações vão, naturalmente, ao encontro das ideias e filosofias do período da 1.ª República: se, aos alunos, é exigida uma formação mais ampla, abrangendo os reflexos do Ensino Primário em campos como a política, a sociedade, a cultura e estética, e não esquecendo o objetivo principal de alfabetização da população, no que aos professores concerne, constata-se que há uma maior preocupação em formar docentes aptos cultural e cientificamente, capazes de transmitir aos seus pupilos os princípios republicanos. No entanto, existem divergências quanto à formação na área da música: apresenta-se um programa para o Ensino Primário exigente ao nível técnico (rudimentos de piano) e científico (literacia e conceitos musicais), mas a disciplina de Música e Canto Coral, no plano de estudos da formação inicial de professores, não contempla a aprendizagem de um instrumento (piano) para ir ao encontro do que é exigido no programa de Ensino Primário (domínio suficiente do teclado por parte do professor para ensinar os seus alunos).

Com a queda da 1.ª República em 1926, inicia-se um novo período político da história de Portugal, designado por Estado Novo, que se prolongará até aos anos 70.

Categoria Época	Ensino Primário	Formação Inicial de Professores
Estado Novo (anos 30, 40 e 50)	<ul style="list-style-type: none"> - Retrocesso no processo escolar com a diminuição da escolaridade obrigatória; - Doutrinamento político-ideológico resultando no atrofamento intelectual e cultural; - Ensino centrado na transmissão de saberes, sem dar importância ao aluno e aos seus interesses e motivações; - Lecionação do Canto Coral com o objetivo de transmitir a mensagem ideológica do regime político; - Irrelevância do papel das artes para a construção do aluno como pessoa (elementos ornamentais). 	<ul style="list-style-type: none"> - Moldagem dos planos curriculares conforme os ideais políticos; - Retrocesso para a formação do professor ao nível elementar (saber ensinar a ler, escrever e contar); - Decréscimo do nível de exigência para a admissão ao Magistério Primário; - Disciplina de Música e Canto Coral no plano curricular: rudimentos da teoria e da literacia musical, com o intuito apenas de ser mais fácil de introduzir a mensagem política através do canto coral.

Tabela 4: Síntese comparativa entre formações – Estado Novo (anos 30, 40 e 50)

Quer na formação dos alunos, quer na dos professores, é notório um retrocesso generalizado nas suas formações: baixa o nível de exigência para a formação de professores, recorrendo ao elementar para estes serem capazes de ensinar as crianças a ler, a escrever e a contar, sendo os planos curriculares moldados às ideias fundamentais no novo regime ditatorial. Aos alunos é-lhes imposto um programa curricular com um menor leque de oferta e formação, cingindo-se à leitura, escrita e cálculo, não dando abertura a uma educação mais enriquecedora no que diz respeito à formação da criança como cidadão consciente e crítico. Ao nível do ensino da música se, por um lado, há um plano de estudos para a formação de professores limitado aos rudimentos da leitura e escrita musical, apresentando como objetivo principal ensinar as canções alusivas à pátria, à família e à religião; por outro, os programas curriculares do ensino primário, são circunscritos às necessidades políticas e sociais impostas pelo regime político, não dando valor à educação artística e musical.

Categorias Época	Ensino Primário	Formação Inicial de Professores
Estado Novo (anos 60 e início dos anos 70)	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento da escolaridade e exigência de frequência obrigatória; - Reestruturação dos programas curriculares sob recomendações da OCDE, segundo ideologias políticas da época; - Implementação da disciplina de Educação Musical sobre as bases pedagógicas de Edgar Willems; - Sólida implementação do ensino da música para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reestruturação dos currículos da formação inicial no sentido de formar professores para, pela e com a música; - Surgimento de cursos de formação de Educação Musical para crianças pequenas trazidos por pedagogos e metodólogos estrangeiros (Willems, Orff, Wuytack).

Tabela 5: Síntese comparativa entre formações – Estado Novo (anos 60 e inícios dos anos 70)

O ensino no Estado Novo, aquando da década de 60 e inícios dos anos 70, sofre uma ligeira melhoria, consequência de alterações impostas pela OCDE e pela evolução existente no resto da Europa do pós-guerra. É reestruturado o programa de Ensino Primário e, conseqüentemente, são reformulados os planos de estudos para a formação de professores; assiste-se à valorização das áreas artísticas, implementando novas metodologias de ensino nos próprios programas curriculares, que levam a que a formação dos professores vá para além das bases da escrita, da

leitura e do cálculo, e seja aberta a correntes de pensamento estético e artístico mais atuais. Na área do ensino da música, os programas são elaborados à luz de novas metodologias para o ensino das crianças, fundamentadas em pedagogias ativas e metodologias estrangeiras, permitindo assim que novas correntes de educação musical sejam adotadas em Portugal. Como consequência desta reestruturação, são criadas formações complementares de Educação Musical para professores do ensino primário, dinamizadas por diferentes instituições, nomeadamente a Fundação Calouste Gulbenkian, orientadas pelas metodologias e pedagogias mais recentes da época, as de Edgar Willems e Carl Orff.

Estas mudanças implementadas em ambos os campos da formação, alunos e professores, são interrompidas em 1974 com a queda do regime de Salazar. A partir desta data desenvolvem-se novas reformas no sistema educativo, que virão a desaguar na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Categorias	Ensino Primário	Formação Inicial de Professores
Época		
Revolução de 1974 à LBSE	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de novos programas à luz das novas ideias, incidindo na pedagogia e psicologia do desenvolvimento; - Importância das correntes pedagógicas centradas no aluno; - Início da educação pela música com atividades musicais; - Influência do método Kodály na elaboração do programa da área musical (Fonomímica) e utilização da canção popular para o desenvolvimento e formação musical da criança; - Desenvolvimento do sentido estético e musical da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da profissão docente; - Professor como agente de mudança cultural e social; - Reformulação dos planos curriculares na componente pedagógica e didática, valorizando a experiência docente e a interação entre a escola e a comunidade; - Existência das áreas artísticas no plano curricular; - Formação da área da música sob os pensamentos ideológicos de Swanwick e Paynter, apostando na formação artística num todo como forma de comunicação e expressão e não utilizando para esse fim a literacia e teoria musical.

Tabela 6: Síntese comparativa entre formações — Revolução de 1974 até à LBSE

Após a revolução do 25 de abril de 1974, o sistema de ensino nacional sofre grandes alterações, principalmente no que diz respeito ao ensino primário. Os programas do Ensino Primário sofrem três remodelações (74/75, 75/76 e 78), expondo sempre a importância que as novas correntes pedagógicas, didáticas e metodológicas têm na construção da personalidade da criança enquanto cidadão, e centrando o ensino no aluno e no seu desenvolvimento psicomotor. Ao nível da formação de professores, é reforçada a valorização e dignificação da profissão docente, através da melhoria da sua formação pedagógica, didática e metodológica que mostram o professor como agente de mudança social e cultural. Relativamente à área da educação musical, a formação dos docentes assenta nos pressupostos da expressão e comunicação através da música, abrindo o leque às filosofias de Swanwick e Paynter. Criam-se áreas da expressão artística na formação inicial de professores, adequadas ao exercício das funções docentes do EB.

Em contraponto, no programa do Ensino Primário, predomina a influência da metodologia de Kodály, principalmente no que concerne à utilização de determinadas estratégias de atividades para a construção de conhecimentos musicais e da identidade musical da criança, para a qual se exigem conhecimentos científicos da área (literacia musical e prática instrumental e vocal), para além dos que são oferecidos na formação inicial de professores.

Categoria Época	Ensino Primário/1.º ciclo do EB	Formação Inicial de Professores
LBSE	<ul style="list-style-type: none"> - Passagem da escolaridade obrigatória para Ensino Básico; o Ensino Primário passa a designar-se por 1.º Ciclo do EB; - Igualdade em direitos e deveres relativamente à educação; - Estruturação do programa de Expressão Musical assente nos pressupostos da educação pela e para a música e sem carácter científico vincado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialização do corpo docente pela criação para o efeito de cursos de grau superior; - Aposta na prática pedagógica integrada na formação inicial e melhoramento dos planos de estudo no carácter pedagógico e didático; - Formação assente para a docência em regime monodocente, abrangendo todas as áreas do conhecimento e apostando-se apenas a partir do 2.º Ciclo do EB na especialização; - Responsabilidade da lecionação da disciplina de Expressão Musical, com possibilidade de coadjuvação (nunca levada a cabo pela tutela).

Tabela 7: Síntese comparativa entre formações — publicação da LBSE

Com a elaboração do diploma da LBSE, são reforçados os princípios da educação para todos, sendo defendida a preparação dos docentes para a lecionação de toda a população (ensino de massas), munindo-os de competências práticas para o exercício das suas funções e reforçando-se a especialização do corpo docente para o 2.º Ciclo do EB, muito embora a formação de grau superior ao nível do 1.º Ciclo do EB se mantenha generalizada para a lecionação em regime de monodocência. Relativamente aos programas de 1.º Ciclo do EB, e no que à educação musical diz respeito, é evidente uma aposta num programa que assente na educação mais global, sem grande fundo científico (conceitos e literacia musical) e técnico (domínio instrumental), e centre-se na expressão musical como forma mais espontânea e menos construída de expressão e comunicação.

Categoria Época	1.º ciclo do EB	Formação Inicial de Professores
Séc. XXI	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino por construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências; - Incidência na formação através do conhecimento da literacia musical, pela expressão artística e educação pela arte; - Criação das AEC de ensino da música, de carácter facultativo, perfil lúdico e função de apoio à família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de Bolonha: reforço da especialização dos docentes e distinção entre as áreas de formação de professores; - Abandono da lecionação da disciplina de Expressão Musical (obrigatória e para todos) por parte dos professores monodocentes (face às exigências vindas da tutela relativamente a outras áreas do saber) passando essa responsabilidade para os professores especializados da área da música e educação musical (AEC).

Tabela 8: Síntese comparativa entre formações — século XXI

As exigências da globalização do espaço europeu levam a que sejam feitas reestruturações ao nível da formação dos professores e da educação, reestruturações que consigam colocar Portugal a par dos restantes países da União Europeia, muito embora isso se tenha verificado

apenas ao nível da formação dos professores e não se tenha verificado melhorias relativamente ao EB. Assim, no que toca aos programas de 1.º Ciclo do EB, verifica-se uma estagnação desde a sua publicação em 1989 até à atualidade, não tendo sido melhorados, alterados ou até mesmo adaptados à luz das novas filosofias educativas. Assistiu-se, sim, à criação de uma nova disciplina, Ensino da Música, com um caráter facultativo, um perfil lúdico e com a principal função de dar apoio às famílias, inserida no programa Escola a Tempo Inteiro. Ao nível da formação de professores, é de salientar a melhoria na especialização do corpo docente e de evidenciar os benefícios que a distinção entre as áreas do saber pode trazer ao futuro da educação, em geral, e da educação e ensino da música, especificamente.

Atualmente, o EG apresenta duas disciplinas na área da música: a disciplina Expressão Musical é de caráter obrigatório, com um perfil globalizante e com a função de educar para a música os seus alunos, função essa que está entregue aos professores monodocentes cuja formação inicial e especializada assenta num caráter científico mais direcionado para outras áreas do saber, consideradas mais importantes pela tutela, o que faz com que invistam constantemente nestas áreas de formação contínua, em detrimento das restantes; a segunda disciplina, AEC de ensino da Música, encontra-se sob a responsabilidade de professores especializados em ensino da Educação Musical no EB (desde o 1.º ao 3.º ciclo do EB) e de outros profissionais da área da docência em música, com caráter facultativo, perfil lúdico e cuja função principal é de apoio à família.

Em síntese, verifica-se que a remodelação dos programas de Ensino Primário/1.º ciclo do EB nem sempre estão coadunados com a remodelação dos currículos da formação inicial de professores. Denota-se, em determinadas épocas, um afastamento entre a exigência do programa de ensino primário e a inexistência de determinadas componentes musicais (literacia musical e prática instrumental) nos currículos da formação de professores; nos finais do século XX e inícios do século XXI, é evidenciada a preocupação em acompanhar a evolução do ensino da música ao nível europeu, embora se mantenha uma fraca importância que as artes performativas, nomeadamente a música, possam ter na formação da criança e, conseqüentemente, sejam aprimoradas as condições e a qualidade do ensino da música.

*Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
Estudo de Caso Múltiplo.*

2. O ensino especializado da Música — perspetiva evolutiva

Como foi referido no início do ponto 1 do presente trabalho, durante muito tempo o ensino da música, a um nível mais aprofundado, esteve entregue às mãos das organizações religiosas (nomeadamente coro, canto, órgão, composição de obras sacras) e de mestres/perceptores que se dirigiam às casas de nobres e burgueses com possibilidades económicas para ensinar os filhos destes nas artes da interpretação instrumental (piano, cravo, instrumentos de corda) e vocal (canto lírico e recitativo). O ensino da música, focado na leitura de partituras e na execução instrumental com qualidade técnica, não era destinado a todos, mas apenas a uma pequena parte de pessoas com possibilidades económicas ou estatutos sociais mais elevados, ou àquelas que, por razões várias, acabavam por ingressar num mosteiro ou convento e lhes era proporcionado o ensino da música sacra.

Portugal não fugiu à regra no que concerne à formação de músicos com elevada qualidade de técnica instrumental/vocal e de composição, e tentava acompanhar a evolução que se verificava no resto da Europa ao nível do ensino artístico. A par dessa tentativa de acompanhamento, surgiram problemas relacionados com os entraves políticos e ideológicos que identificaram o ensino artístico durante a primeira metade do século XX, e com tentativas desorganizadas de superar os atrasos sentidos no EE durante os cinquenta anos de ditadura.

O termo especializado foi adotado nos finais do século XIX e perpetuou-se até aos dias de hoje, embora a problemática assente na sua identidade/funções e na evolução que este ensino sofreu desde o início do século XX até à atualidade. Neste sentido, muitas são as questões levantadas em torno do perfil do EE bem como das suas funções, uma vez que este ramo de ensino padece de falta de atenção por parte da tutela. Feliciano (2008) considera que, ao EE, muitas vezes é atribuída a função de “contribuir para a formação artística de base da população – associada ao desígnio de promover a formação integral do indivíduo, de formar profissionais (intérpretes e professores) e de, ainda, permitir a formação de músicos amadores”; salienta e reforça, contudo, que considera como missão deste ramo de ensino a de dar “formação especializada dirigida àqueles que se vocacionam para exercerem essa actividade de modo profissional, ou seja, a formação de músicos” (p. 6). Para Vasconcelos (2009), a componente da formação de artistas, especificamente a da formação de músicos, assenta na interligação de vários aspetos que caracterizam as artes performativas:

O ensino artístico, e em particular o ensino das artes performativas — das artes de palco, nas quais se integra o ensino especializado de música, enquadra-se num conjunto de que interligam (a) a formação propriamente dita, isto é, a aprendizagem de determinados códigos e convenções, técnicas, estéticas e artísticas, no âmbito interpretativo e criativo, (b) a investigação, a criação e a experimentação; (c) a contextualização diferenciada das diferentes tipologias musicais e os mundos políticos, sociais, culturais e artísticos que lhes estão associados (...); (d) a produção e realização de espectáculos de formatos e pressupostos comunicacionais diferenciados e muitas vezes realizados “fora” do âmbito estritamente escolar; (e) diferentes tipos de partenariados (formais e não formais, públicos, privados e do terceiro sector); (f) os mecanismos de recepção das obras e dos espectáculos musicais (Vasconcelos, 2009, p. 20)

Este conjunto de interligações resulta no emergir de um constante debate sobre a forma como o EE é ministrado, a qual é, naturalmente afetada por muitos outros problemas decorrentes da complexidade resultante da presença de uma variedade de fatores; eles encontram-se evidenciados pelo mesmo autor num outro trabalho (Vasconcelos, 2002) que se centra, entre outros pontos, na análise dos diplomas fulcrais pelos quais, através dos tempos, se rege o EE.

Tais problemáticas têm sido igualmente evidenciadas pelos grupos de trabalho que elaboraram os vários relatórios de avaliação da Educação Artística (EG e EE), no início do século XXI, reforçando o que há muito tem vindo a ser dito sobre o EE: a falta de legislação capaz de o operacionalizar, organizando-o, atualizando-o, definindo o seu perfil e ajudando-o a delimitar as suas funções de forma a dar resposta à missão que se propõe e a atender à diversidade de alunos que a ele tem vindo a recorrer a este ramo de ensino.

A evolução dos tempos e a definição de novas políticas de ensino artístico fazem com que este ramo cresça e ganhe importância no meio educacional, passando a ser considerado como uma das várias opções existentes no sistema educativo português da atualidade e sendo-lhe dado especial relevo na formação de cidadãos, quer como artistas, quer como públicos da cultura, o que traz à discussão qual o perfil do EE e como se identifica este ramo de ensino em termos das funções que é, atualmente, chamado a desempenhar.

É, pois, nesse sentido que, retomando a estratégia adotada no ponto 1, serão perspetivados os caminhos abertos através da evolução sofrida por este ramo de ensino, o EE, no intuito de tornar explícita a identidade conquistada ao longo dos tempos e a forma como as diferentes inovações

registadas, em termos pedagógicos, foram contribuindo para traçar o seu perfil e delinear as funções que, nos dias de hoje, assume, demarcando-se em consequência do EG.

2.1 Da intervenção da corte ao contributo da igreja (séc. XI- XVIII)

João de Freitas Branco (1995) considera que a história da música portuguesa apenas se inicia aquando da fundação da Nacionalidade, pelo reinado do primeiro rei de Portugal, D. Afonso Henriques, muito embora reconheça que anteriormente já existia uma longa cultura musical, definindo-a como uma “mistura mal distinguível de elementos gregos, hebraicos, romanos, bizantinos, milaneses, gálicos, árabes e peninsulares pagãos, de diferentes e remotas origens” (p. 54).

Os contributos da igreja católica para o ensino da música iniciam-se logo, desde a fundação do país, conforme esclarece novamente Freitas Branco (1995):

As preocupações político-militares foram demasiado prementes, no primeiro rei de Portugal, para que pudesse gastar muito tempo no culto da música. No entanto, teve o cuidado de proporcionar a instituições religiosas os meios para as suas práticas musicais, dentro da tradição. Alguns conventos existiam desde muito antes, como o de Lorvão, que, provavelmente, foi um dos conformados com a dominação árabe, que lhes autorizava a existência legal. (Freitas Branco, 1995, p. 54)

Nesta época, está-se perante a preocupação de conquistar o território, e não a de se investir na conquista cultural. Todavia, D. Afonso Henriques não coloca entraves ao desenvolvimento do ensino da música ao nível das instituições religiosas, dando-lhes até margem de manobra para que esse ensino seja ministrado e desenvolvido.

Relativamente ao ensino da notação musical, nos manuscritos encontrados, datados de 959, é feita referência a tal atividade musical corroborando com a existência de testemunhos escritos da música litúrgica nas sés, conventos, mosteiros e igrejas espalhadas pelo território, nos quais é evidente a existência de música escrita numa linguagem própria, desenvolvida consoante as necessidades da escrita musical litúrgica da nação.

Durante o século XI e o primeiro terço do século XII, o centro monástico da Península Ibérica e conseqüentemente, a música religiosa sofre a influência da abadia beneditina francesa de Cluny, conforme relata Ferreira (2010b) e Brito e Cymbron (1992):

No espaço de quase um século foram **bispos cluniacenses** que estiveram à frente das Sés de Braga, Porto, e Coimbra, seguidas logo no primeiro reinado pelas de Lisboa, Lamego, Viseu e Évora, e **terão sido eles em grande parte pela aplicação em, Portugal da unificação litúrgica sob o signo do rito e do canto franco-romano, vulgarmente designado por gregoriano ou cantochão.** (Brito & Cymbron, 1992, p. 20)

A influência das regras beneditinas, importante na introdução e fomento da liturgia romana na Igreja portuguesa, mantém-se até ao início do século XII, quando os monges de Sto. Agostinho e de Cister começam a ganhar o apoio que anteriormente é dado aos monges de Cluny, o que leva a que a forma como a música é lecionada e transmitida sofra algumas alterações. O registo em manuscritos da música religiosa continua a ser um ponto muito importante para a igreja, tal como é explicado por Ferreira (2004):

Com a emergência, no século XI, da diastematia (ou seja, da organização visual das notas em função da sua posição relativa numa escala) e com a sua gradual generalização, ocorrida daí em diante, a notação musical desgarrou-se totalmente da memória, apoiando-se na teoria musical. Isto permitiu, por um lado, uma aprendizagem muito mais rápida, embora simplificada, do repertório monódico tradicional e, por outro lado, a emergência de objectos musicais nados e manipulados através da escrita, a uma ou várias vozes, por um autor artisticamente consciente da sua individualidade. (Ferreira M. P., 2004, p. 203)

A notação musical apresenta-se desta forma como um elemento fundamental para a compreensão da teoria musical, aplicada à prática, continuando a desenvolver-se na igreja ao longo dos tempos, impondo-se a sua utilização no ensino da música àqueles que exercem funções no seio religioso.

Os estudos realizados por Solange Corbin, musicóloga francesa dos anos 40, sobre a música litúrgica portuguesa, nos primórdios da fundação da nação, referidos por Nery e Castro (1991), por Brito e Cymbron (1992) e por Ferreira (2004, 2010a, 2010b), mostram que o interesse pelo desenvolvimento da escrita musical em Portugal é de tal forma importante nos séculos XI e XII, que é criada uma variante à notação utilizada (notação francesa ou aquitana), e que fica conhecida como notação ou sistema português. Nery e Castro (1991) e Ferreira (2010a) para isso alertam, afirmando que:

A partir de meados do século XIII aparece-nos, porém, uma variante tipicamente portuguesa da notação aquitana, caracterizada pelo uso de uma única linha abaixo ou acima da qual se dispõem notas de forma quadrada que permitem a identificação clara dos vários graus da

escala, com a particularidade de o intervalo de meio tom ser sempre indicado pelo uso de uma forma losangular para a sua nota inferior. (Nery & Castro, 1991, p. 15)

A introdução da notação aquitana na parte ocidental da Península, pelos finais do século XI, foi central para o sucesso da implementação do novo rito romano e esse tipo de notação, monolinear, esteve em uso em Portugal até ao século XVI. (Ferreira M. P., 2010b, p. 9)

Embora esta notação seja utilizada em Portugal até ao século XVI, outro sistema de notação vai sendo também introduzido na escrita musical, o sistema de pautas de quatro e, posteriormente, de cinco linhas, sistema que predomina até aos dias de hoje.

2.1.1 A diversidade do panorama musical português

O panorama de ensino da música em Portugal no início da nacionalidade está entregue principalmente à igreja, destacando-se as escolas das Sés (Braga, Porto Coimbra, Viseu, Lisboa, Évora). Estas escolas evidenciam-se como promotoras de um ensino mais cuidado no que diz respeito à aprendizagem da escrita e notação musical, entregues aos monges com funções próprias no seio das respetivas escolas, e lecionadas aos futuros monges e clérigos que se encontram nas sés, mosteiros e capelas a receber a formação adequada para o exercício religioso.

Para além da música religiosa associada aos rituais da igreja, outro género de composição musical é desenvolvido nesta época, a música profana, interpretada por trovadores, e assente principalmente na composição para acompanhar harmónica e ritmicamente as melodias das cantigas de amigo, cantigas de amor e cantigas de escárnio e maldizer. Estas composições são feitas em torno de géneros poéticos, dando-se conseqüentemente mais importância à poesia das respetivas canções, do que à escrita pormenorizada das melodias e suas harmonias de acordo com Nery e Castro (1991):

A par do desenvolvimento da Música sacra cultivou-se entre nós, pelo menos desde a independência do Reino, um género poético-musical de cariz aristocrático (...). Independentemente da sua divisão temática e formal em três géneros — a *cantiga de amor*, a *cantiga de amigo* e a *cantiga de escárnio e maldizer* — tudo indica que a maior parte, se não mesmo a totalidade deste repertório trovadoresco, se destinava a ser cantado, com um acompanhamento instrumental sob cuja natureza variada apenas podemos conjeturar a partir das descrições literárias e das reproduções iconográficas da época. (Nery & Castro, 1991, p. 16)

Conforme dizem os autores supra citados, este género musical não é tão rigorosamente anotado pelos compositores, uma vez que o importante neste caso é o texto poético e a mensagem que esta transmite pois, segundo Freitas Branco (1995) esta composição é “eminentemente lírica, consiste em cantos geralmente acompanhados a instrumentos, sobre versos na língua galaico-portuguesa” (p. 55). Os trovadores que as interpretam são membros da nobreza, alguns deles reis, como o caso português de D. Sancho I e de D. Dinis.

Nas classes menos favorecidas, a música também faz parte do quotidiano; neste caso, salienta-se a função exercida pelos jograis na divulgação musical que fazem pelo país, assumindo um papel importante como animadores de rua e como portadores de notícias, uma vez que constituem “uma espécie de imprensa medieval, desempenhando funções que mais tarde viriam a ser de jornais e revistas, com suas secções políticas, sociais, religiosas, noticiosas, publicitárias e humorísticas” (Freitas Branco, 1995, p. 59).

É comum existir uma ligação entre os jograis e os trovadores, como refere Freitas Branco (1995); muitas das vezes, os segundos contratam os primeiros para os acompanhar com variados instrumentos (corda, sopro e/ou percussão):

Os jograis eram gente de extracção baixa e costumes pouco recomendáveis, que sabiam tanger instrumentos, fazer sortes de malabarismo e outras habilidades, dançar, contar histórias, divertir, em suma, as populações das terras por onde andavam. A sua hierarquia social era inferior à dos nobres trovadores, que os contratavam para os acompanharem em suas trovas, tocando algum instrumento dos que vemos nas iluminuras dos cancioneiros: alaúde, guitarra mourisca ou latina rabé (...), órgão portátil (...), sinfonia (...), flauta, trompa, castanholas, tamborete e outros, de corda, sopro ou percussão. Os jograis não podiam divulgar as composições dos trovadores seus patrões sem autorização expressa destes. (Freitas Branco, 1995, p. 58)

Os conhecimentos musicais dos jograis condicionam-se ao autodidatismo e à habilidade em executar instrumentos musicais profanos, havendo da sua parte desconhecimento da escrita e notação musical, e recorrendo apenas à música como forma de entretenimento e de acompanhamento das suas manifestações artísticas. Para os jograis, tal como para os trovadores, a importância que conferem à música é relativa, uma vez que se dá especial relevo à mensagem transmitida pelos textos poéticos e dramáticos e os seus conhecimentos ao nível da composição se cingem ao amadorismo e à habilidade performativa.

Pode afirmar-se, então, que a música, a escrita e a notação, apenas são aprendidas no meio religioso, baseadas em regras específicas de composição, através das quais são desenvolvidas. Inclusivamente, são feitas adaptações das notações existentes noutros países e é fomentada a aprendizagem da leitura musical como linguagem, em paralelismo com o Latim e a Língua Materna; é neste meio que se verifica uma aprendizagem formal da música.

Por outro lado, e como aprendizagem não-formal e informal, a música estende-se a outras classes sociais (povo e corte), através da interpretação de cantigas (amor, amigo e de escárnio e maldizer) e de representações teatrais, tendo como intérpretes os trovadores e os jograis.

2.1.2 Da prática musical à ação pedagógica

A importância dada ao ensino da música mantém-se nos séculos posteriores, reforçando-se a ação pedagógica com fins pragmáticos, na medida em que este sistema de ensino incide apenas em “instruir para uma determinada zona artística, tornando-se estas instituições fecundas mas restritivas para o progresso do ensino da música em geral” (Costa, 2000, p. 166). Por outro lado, não assenta no pressuposto de uma educação musical geral e generalizada. É reforçada a organização musical das instituições religiosas, onde os monges de Cister e de Sto. Agostinho têm influência no sistema de ensino da música, dando-se sempre especial ênfase à prática musical (essencialmente vocal) e à aprendizagem de leitura, escrita, notação e teoria musical. Brito e Cymbron (1992) especificam, referindo os intervenientes implicados no processo e a formação que recebiam para esse efeito.

No cabido de uma Sé, logo a seguir ao deão, aparecia o chantre ou cantor, responsável pela organização do canto litúrgico e pelo seu ensino, começando este último a partir de certa altura a ser delegado no subchantre. Nas escolas capitulares ou claustrais educavam-se os moços de capela, ou meninos cantores, que nelas davam entrada a partir dos oito anos e aí se mantinham até à altura da mudança de voz. A sua formação musical incluía a teoria musical, a educação da voz, a memorização das melodias e o conhecimento das cerimónias litúrgicas a que elas pertenciam. Alguns deles prosseguiram depois os seus estudos a fim de seguirem a carreira eclesiástica, e tornavam-se capelães cantores ao chegarem à idade adulta. (Brito & Cymbron, 1992, pp. 22-23)

Verifica-se, pois, uma preocupação pela educação do indivíduo, a partir de uma faixa etária bastante baixa (oito anos de idade). Por outro lado, a articulação teoria/ *praxis*; o recurso às estratégias leitura/ escrita; a promoção do processo aprendizagem e o apelo à memorização levam, pelo encadeamento que se vai estabelecendo, à implementação de uma metodologia que

permite não só a aplicação prática dos conhecimentos teóricos que vão sendo construídos, mas também à consolidação da leitura e à passagem para a escrita; o apelo à memorização conduz, por sua vez, à consolidação dos conhecimentos. A partir desta reflexão, entende-se que a Pedagogia, enquanto conjunto de princípios orientadores do ensino e de métodos propiciadores da aprendizagem, está presente na ação dos monges e sustenta a construção de uma metodologia que irá repercutir-se no tempo.

Mais tarde, aquando do reinado de D. Dinis (séc. XIII), sob sua ordem, é fundada a Universidade, na qual se oficializa o Estudo Geral de Lisboa, cujo programa de estudos assenta na obrigatoriedade do ensino da música, retirando desta forma a exclusividade da igreja relativamente à aprendizagem dos conceitos musicais. A esse propósito, Freitas Branco (1995) comenta:

também em Portugal o novo estudo foi criado como instituição onde, pelo menos em princípio se ministrava, com maior abertura a leigos, um ensino musical anteriormente circunscrito à Igreja — Ensino que não devia ser exclusivamente prático (formação de cantores), visto que as maiores autoridades do saber medieval tinham estabelecido que o conhecimento teórico da música era necessário à compreensão das Escrituras.

A divisão da música em *especulativa* e *prática* reveste fundamental importância no plano pedagógico das universidades, no século XIII e seguintes. A música especulativa ligava-se à matemática e à astronomia. Era mais exigente de conhecimentos e inteligência. Constituiu uma das artes liberais unidas no *quadrívio*. (Freitas Branco, 1995, p. 66)

Dá-se importância ao ensino da música como componente essencial para a formação do estudante universitário, componente mais teórica dessa formação, recorrendo-se para tal aos escritos de Boécio e de Guido d'Arezzo, com a função de complementar as artes matemáticas que constituíam o quadrívio¹¹. Relativamente à componente prática, esta era realizada essencialmente fora do período letivo, nomeadamente em ocasiões festivas marcadas por datas importantes ou, informalmente, fora do âmbito escolar, em espaços e tempos em que os alunos tangiam instrumentos para acompanhar uma cantiga ou um teatro musicado. Salientam-se, das atividades relacionadas diretamente com a Universidade, as missas cantadas aquando da abertura oficial do ano letivo, ou de outros eventos como a finalização de um curso, ou a abertura à população como convite a assistir a cerimónias académicas.

¹¹ Quadrívio — Conjunto de quatro disciplinas, que eram a Aritmética, a Geometria, a Música e a Astronomia.

É neste período que se verifica, por parte da corte, uma preocupação no investimento da formação dos cidadãos, através da abertura da Universidade, semelhante às restantes universidades europeias desta época, o que leva também a que as pedagogias aí utilizadas, para ministrar as aulas, e os seus planos de estudos sejam organizados, neles desempenhando um papel de relevo no ensino da teoria da música.

Há, pois, em relação à pedagogia praticada pelos monges, uma expansão na sua atuação no domínio da educação, quer em termos académicos, quer temporais, na existência do indivíduo, quer ainda em termos de abertura a outras formas de conceber a aprendizagem e a sua rentabilização científica e cultural.

2.1.3 Modelos de ensino – suas finalidades

Desde a fundação do reino (...), o ensino da música foi principalmente ministrado na esfera da Igreja. Mesmo a arte profana dos trovadores obedecia a preceitos, nomeadamente modais, que vinham da ciência musical eclesiástica. Vimos que a música teve logo cabimento nas universidades medievais, e não apenas como disciplina do quadrívio. (Freitas Branco, 1995, p. 138)

A música, embora o seu ensino comece a ser ministrado na Universidade com um carácter mais teórico e científico, continua a ser lecionada em paralelo no seio da igreja, direcionada para a vida religiosa, na qual a componente de prática musical/instrumental e a literacia musical se encontram associadas à liturgia e às cerimónias. Na Universidade, a música começa por ser lecionada *per se*, isto é, o ensino da música assume um carácter teórico e científico; trata-se, pois, de um saber duro.

O desenvolvimento do ensino musical nas séis está, nesta época, intimamente relacionado com a influência da corte nestes espaços. Aquando da tomada de posse do Infante D. Afonso, em 1522, como administrador do bispado de Évora, verifica-se uma grande evolução da Escola da Sé, principalmente por este se fazer acompanhar pelo Mestre da Capela da sua Casa, Pedro do Porto, ao qual atribuiu a responsabilidade de reger a liturgia musical das celebrações. Com tal influência, a Sé de Évora inicia um processo de reestruturação da sua escola e aposta seriamente na qualidade do ensino que ministra, conforme é referido por Nery e Castro (1991), através da contratação de mestres de capela de extrema qualidade musical e da reorganização da estrutura pedagógica da escola:

O Cardeal-Infante decidira, com efeito, dotar a catedral eborense de sólidas infra-estruturas para a celebração faustosa da liturgia musical, que incluía o pagamento de ordenados vultuosos capazes de atrair músicos da mais alta qualidade e sobretudo o estabelecimento de uma escola para moços de coro em que crianças particularmente dotadas podiam receber uma formação musical completa a partir dos oito ou nove anos ao mesmo tempo que cantavam no coro da Sé, após o que seguiam carreira de músicos profissionais ou lhes era dada a oportunidade de prosseguirem estudos humanísticos. (Nery & Castro, 1991, p. 33)

Tal como é acima descrito, a Escola da Sé de Évora começa a dar especial importância à contratação de músicos com grandes capacidades e qualificações musicais, para se refletir na qualidade das celebrações musicais religiosas, levando assim a que a formação dada a quem exerce funções na instituição seja do mais elevado grau de exigência e qualidade. Tal facto fará com que durante um século e meio esta seja a escola de referência para a formação dos intérpretes, revendo-se na qualidade das atividades de prática musical.

A organização da Escola da Sé de Évora e as reformas aí implementadas, nomeadamente a continuidade da formação dos moços do coro na escola, em regime de internato, levam a que esta se destaque pela qualidade musical dos seus formandos, resultando num grande número de músicos competentes que asseguram lugares como mestres de capela noutros pontos do país, ou mesmo no país vizinho.

Quanto às matérias musicais que foram ensinadas a escola de Évora e noutras igrejas espalhadas pelo país, elas eram certamente as mesmas de toda a pedagogia da época, na Europa católica romana. Partiam da teoria pitagórica da divisão do monocórdio e respeitavam escolasticamente as autoridades da arte música, com preponderância de Boécio e Guido de Arezzo.

De maneira geral, o que os moços tinham que aprender era muito mais complicado do que aquilo que há pouco tempo dava pelo nome de *solfejo* e hoje se chama *educação musical*. (...) era a fixação ordenada de todos os sons usados em música, (...) que vinha do tempo de Guido de Arezzo. Depois, era a aprendizagem na teoria das mudanças e da sua aplicação prática.

(...)era indispensável os moços industriarem-se ainda nas convenções e regras relativas à duração das notas. Também nesse aspecto a iniciação era mais complicada do que hoje. E o programa não ficava por aqui. Abrangia o necessário e suficiente para os finalistas vencerem a disciplina de Contraponto¹². (Freitas Branco, 1995, p. 145)

¹² “Este consistia na arte de improvisação de uma ou mais linhas melódicas, em simultaneidade com determinada monódia, geralmente cantochão. Improvisação que não era inteiramente livre, longe disso, visto que muito condicionada pela monódia e por regras atinentes aos intervalos e ao movimento das vozes.” (Freitas Branco, 1995, p. 145)

Retomando o que afirma Freitas Branco (1995) e o que foi referido anteriormente sobre o ensino da música especulativa na Universidade, conclui-se que a atribuição da lecionação desta disciplina aos clérigos, anteriormente moços de coro, se prende com o facto de estes serem quem mais formação tinha na componente de teoria da música; essa atribuição tem também em consideração a descrição feita pelo autor sobre os conteúdos musicais que estes são obrigados a dominar. A entrega da responsabilidade da lecionação da disciplina de música na Universidade aos clérigos faz com que a matéria fosse sancionada, baseando-se nos princípios, valores e convicções religiosas, o que leva a que o ensino fora do meio religioso se torne “deficiente desde o princípio da nacionalidade, e assim se foi mantendo” (Freitas Branco, 1995, p. 138).

Embora seja evidente um nível de exigência muito elevado no ensino da música especulativa, quer seja na Escola das Sé, quer seja na Universidade, a verdade é que a qualidade do ensino difere consoante o meio social em que este se insere, como refere Costa (2000)

A Sé de Évora, muito embora se tenha desenvolvido tardiamente (...) não deixou de ter um papel preponderante e cimeiro no ensino da música em Portugal até ao século XVIII. Não só pela quantidade e qualidade de músicos e pedagogos que formou, como pela influência determinante que assumiu a sua organização meticulosa e a sua estrutura pedagógica como modelo a adotar (...). (Costa, 2000, pp. 172-173)

Por um lado, a Escola da Sé de Évora torna-se num exemplo na formação e criação de várias gerações de mestres de capela, intérpretes e compositores até ao século XVIII, além de ser tomada como referência, para que o seu modelo pedagógico possa ser replicado em outros locais; por outro lado, no caso do ensino da música especulativa na Universidade não é tida em tanta consideração como noutras universidades da Europa, verificando-se tal descrédito principalmente na diferença de direitos do professor de música em comparação com o de outra área, a título de exemplo, o professor de direito.

2.2 Reformas conducentes a uma nova conceção

No século XVI, é de destacar a importância que a Companhia de Jesus tem na divulgação e incremento na qualidade do ensino em Portugal e no resto da Europa. Contudo, a nível musical, e embora se trate de uma congregação religiosa, os seus princípios não assentam no ensino da música e na formação de músicos, uma vez que a sua ação incide na “propaganda didáctica e

militante *através da música*, não isoladamente mas sim em conjunto com as demais artes do espectáculo” (Freitas Branco, 1995, p. 146).

A importância dada à Companhia de Jesus, a nível pedagógico, no que à música diz respeito, está sempre relacionada com o seu uso para fins religiosos; a música é utilizada nas manifestações culturais dos jesuítas. Realça-se, ainda, o papel preponderante da música na divulgação da religião católica junto dos nativos dos países então descobertos pelos portugueses, uma vez que, como afirma Brito e Cymbron (1992), “**música foi utilizada pelas diversas ordens religiosas como instrumento privilegiado da missão.** (...) o gosto e a aptidão dos ameríndios para a música fizeram com que desde o princípio os jesuítas se preocupassem em a utilizar como veículo de catequização” (p. 68).

A nível nacional, embora a Companhia de Jesus defenda a eliminação dos cantos litúrgicos e de toda a música instrumental das cerimónias religiosas, em alguns casos, são abertas exceções consoante as tradições musicais existentes em determinados espaços de culto. Assim, é permitido o canto litúrgico em certos momentos, ritos e épocas festivas. Para além destas exceções, e no sentido de criar maior afinidade com os fiéis de todas as classes sociais, a utilização da música em cerimónias religiosas na língua materna é uma forma de melhor se aproximarem do público e criarem laços mais estreitos com a religião. Paralelamente ao ensino musical ministrado na Capela Real e nas Escolas das Sés, os jesuítas destacam-se mais pelo papel educativo da população e dos nativos, pelo recurso à música, do que propriamente como impulsionadores e formadores de músicos, intérpretes e compositores de grande qualidade.

No decorrer dos descobrimentos, a par do cumprimento da missão assumida pelos jesuítas de converter e aproximar do catolicismo os nativos e de reforçar a prática dos fiéis, a corte continua a desempenhar um papel preponderante na formação e divulgação musical, uma vez que mantém a atividade musical da Capela Real, assim como a contratação de músicos de renome para o exercício de funções de Mestre de Capela, entre outros cargos. Como refere Costa (2000),

D. João IV foi, um pouco à semelhança de D. Dinis, o segundo monarca mais comprometido em divulgar e estimular a arte musical, não só, como um soberano empreendedor e amante das artes, mas como pedagogo e compositor.

São obras do seu reinado a reorganização do Seminário de Vila Viçosa ou colégio dos Reis criado por D. Teodósio II, a atribuição de bolsas a músicos, para aperfeiçoamento no

estrangeiro, o convite a músicos estrangeiros para colaborarem em Portugal, a elaboração de obras didáticas e a edificação de uma biblioteca musical monumental, infelizmente desaparecida durante o terramoto de 1755. (Costa, 2000, p. 170)

Com a criação das bolsas do rei, vários músicos, com grandes atributos quer na composição quer na interpretação, têm assim a oportunidade de sair de Portugal e complementar a sua formação em escolas de outros países europeus.

Esta fase do ensino da música em Portugal destaca-se, por um lado, pela importância que a corte dá à qualidade musical; por outro, pelo investimento que é feito na contratação de músicos e na formação de pedagogos musicais nas Escolas das Sés e Capelas (Real e outras pertencente a elementos da corte); por outro, também, pela quantidade de músicos que são formados nessas mesmas escolas, todos eles discípulos de grandes mestres de capela ou de mestres de coro. As qualidades pedagógicas e didáticas refletem-se no número de discípulos que vão sendo formados e que, na sequência da sua performance, conseguem bons lugares nas várias capelas e sés em Portugal e no resto da Europa.

2.2.1 Heranças do séc. XVIII – contributos decisivos

No século XVII, Portugal está sob o domínio filipino, o que, a nível musical, se reflete num distanciamento relativamente à Europa, onde a evolução se vinha a fazer sentir; mesmo assim, a nível cultural, Freitas Branco (1995) ressalva:

Durante sessenta anos estiveram Portugal e Espanha sob a mesma Coroa, mas foi-lhes comum um tronco de cultura literário-musical durante todo o Renascimento, como o fora sempre; porventura pela analogia e relação dos problemas e dos feitos determinantes da história, mais do que uma identidade atávica dos dois povos peninsulares. (Freitas Branco, 1995, p. 191)

A evolução da música até meados do século XVIII é feita de forma muito lenta; se apontarmos na direção da teoria da música, é visível “um quadro de inegável estagnação”, no qual se continua a apostar no contraponto e nos modos gregorianos, sem contudo ser descurada a “qualidade pedagógica indiscutível”, tendo os tratados musicais portugueses um leque estrito o que concerne para a literacia musical, situando-se maioritariamente “num domínio didático de tal maneira elementar que excluiria sempre grandes voos especulativos originais” (Nery & Castro, 1991, pp. 76-77).

Contudo, a estagnação no domínio musical foi-se alterando gradualmente, passando por várias gerações de compositores até atingir o seu apogeu em meados do século XVIII, período barroco português.

No reinado de D. João V assiste-se a uma mudança de filosofia de ensino, na generalidade das áreas, mudança na qual é reforçado “um novo espírito científico iluminista e racional” e na qual é dado especial valor ao ensino da música pois, segundo Costa (2000, p. 177), o rei “promove a *importação* de músicos europeus do mais alto nível, envia para Itália os alunos mais dotados como bolseiros e cria estruturas de ensino adequadas a uma melhor formação dos músicos”, com o intuito de elevar a qualidade musical das cerimónias religiosas que são celebradas na Capela Real.

Um dos músicos de renome, importados para Portugal, para reger a Capela Real é Domenico Scarlatti, no período que vai dos finais de 1722 a inícios de 1723. As suas funções estendem-se à supervisão da atividade musical litúrgica da Capela Real e contemplam uma intervenção forte na música profana da corte. O número de músicos, cantores e instrumentistas, que trabalhavam com Scarlatti, ronda os 40 elementos, oriundos de vários pontos da Europa, principalmente de Itália (cantores); como vice-Mestre de Capela destaca-se o organista português Carlos Seixas, tal como é referido por Nery e Castro (1991, pp. 88-89)

É D. João V que traça um primeiro perfil de escola de EE da música em Portugal, quando funda, em 1713, um seminário com a finalidade de ministrar um ensino adequado aos jovens músicos portugueses. Essa instalação funciona sob a dependência da Capela Real e o seu regulamento tem por base o Colégio dos Reis de Vila Viçosa. Para este seminário, são admitidas crianças até aos oito anos, embora possam ser aceites outras já com dez anos se mostrarem ter um talento especial para a música; no caso de serem castradas, a admissão pode dar-se em qualquer idade. Nery e Castro (1991) apresentam os pilares em que assenta o perfil pedagógico deste seminário:

O sistema de ensino estava moldado de forma a fornecer aos alunos uma formação prática intensa no âmbito da Música sacra e a sua eficácia é atestada pelo facto de ter vindo a formar, até ser substituído pelo actual Conservatório, em 1835, gerações sucessivas de músicos profissionais de uma qualidade assinalável, incluindo quase os principais compositores portugueses setecentistas. (Nery & Castro, 1991, p. 89)

Em consequência da criação desta escola, são então formados excelentes músicos portugueses, enviados por D. João V para Roma, como bolseiros do Rei, com a finalidade de complementarem a sua formação como compositores eclesiásticos, já que a formação dos jovens músicos da Capela Real assenta nessa vertente. Salientam-se nomes como António Teixeira¹³, Rodrigues¹⁴ Esteves e Francisco António de Almeida¹⁵, no campo religioso, e Carlos Seixas no que concerne à composição da música de tecla.

Neste período, torna-se evidente preocupação em criar estabelecimentos de ensino que tenham como principal objetivo a formação de músicos com a mais elevada qualidade musical. Para tal, D. João V cria mecanismos na Capela Real para trazer os melhores mestres estrangeiros para Portugal que, por sua vez, se tornam uma importante influência na formação de músicos portugueses barrocos. Com a vinda desses mestres, verifica-se a necessidade de desenvolver organismos capazes de satisfazer as necessidades do Rei na formação de músicos, reorganizando o ensino da música para crianças e jovens; ao confirmar-se o despontar de verdadeiras vocações musicais, os músicos são incentivados a prosseguir os seus estudos no estrangeiro com a atribuição de bolsas de estudos pelo Rei.

Esta pirâmide de ensino, importação de mestres e pedagogos, criação de uma escola de ensino especializado, formação de músicos no estrangeiro, depressa se torna numa espiral, uma vez que aqueles que iniciam os estudos na escola da Capela Real, mais tarde voltam ao seu país de origem para exercerem funções eles próprios como mestres e como instrumentistas e cantores, assumindo desta forma as funções pedagógicas anteriormente entregues a estrangeiros.

2.2.2 Mudanças e ação de Bomtempo

O século XIX é caracterizado pela mudança de paradigma no que diz respeito às artes, nomeadamente à música, aos gostos e aos conhecimentos. Surge, neste época, uma sociedade mais culta e entendida em vários assuntos, principalmente nas classes sociais mais altas; por complemento, na classe média-alta, é evidenciado o gosto musical e artístico. Esse período é descrito por Eftehhari (2005):

¹³ Regressa a Lisboa a 1728, onde assume funções de Cantor da Patriarcal

¹⁴ Torna-se Mestre de Música do Seminário da Patriarcal

¹⁵ Organista da Patriarcal

A história deste período está ligada à Revolução Francesa, ao ciclo convulsivo das guerras napoleónicas e ao Congresso de Viena, de 1789 a 1815. O período coincide igualmente com a queda do regime absolutista em Portugal e à Revolução Portuguesa de 1820.

A história cultural deste tempo caracteriza-se pela tomada de consciência dos artistas do seu estatuto social, e pelo aparecimento dos movimentos culturais na Europa, como por exemplo, o *Sturm und Drang* na Alemanha. Durante este período, surgem algumas mudanças institucionais importantes que culminam com a criação de Conservatórios de Música em algumas cidades importantes da Europa (em Paris, 1795, e em Lisboa, 1835) (Eftekhari, 2005, p. 24)

Para além do virtuosismo e da criação de músicos profissionais extremamente competentes e de elevada qualidade técnica, começa a dar-se importância à atividade musical também, ou seja, reconhece-se a importância da pedagogia na aprendizagem performativa. Abre-se o leque à educação artística, através da implementação de atividades culturais e, associado a tal movimento, aparecem as coletividades com um espírito liberal, cujo princípio, entre outros, se centra na promoção cultural da população, tornando-se estes verdadeiros centros de produção, de animação e convívio cultural, como refere Freitas Branco (1995):

Um aspeto da vida musical portuguesa que acusa a influência (...) recebida da evolução europeia é o das colectividades votadas à arte dos sons. De algum modo, essas instituições corresponderam, na classe média, ao que eram as sessões musicais em casa aristocráticas, para audiências de convidados. Ao mesmo tempo que se realizavam espetáculos com entradas compráveis por qualquer cidadão, destinados portanto a uma população anónima, existiam agremiações cujos membros formavam um público de indivíduos identificados, unidos por solicitações comuns. (Freitas Branco, 1995, p. 287)

Esta ideia espelha-se, por assim dizer, no perfil do cidadão do século XIX que, por saber apreciar a música e saber executar um instrumento, sente a necessidade de criar espaços culturais, circunscritos a um pequeno grupo de apreciadores, para desenvolver e fomentar as artes musicais. Desta raiz de coletividades culturais, nascem mais tarde as Bandas Filarmónicas, fortes pilares na formação de músicos em Portugal.

Com o encerramento das casas religiosas, como centros importantes para a formação de músicos especializados, surge a necessidade de reorganizar as escolas de música, com a função principal da formação de músicos. As correntes sociais, que vêm influenciar o aumento de procura pela aprendizagem musical neste século, prendem-se com três pontos cruciais, apontados por Vasconcelos (2002):

importa salientar que durante todo o século XIX a procura dos músicos e da música foi estimulada por três correntes sociais muito fortes: a reordenação do tempo entre o trabalho e os tempos livres; o culto da “recreação”; a importância social e cultural da aprendizagem da música pelas classes burguesas europeias. Por um lado, as exigências do mercado vieram introduzir mudanças significativas em relação às práticas musicais anteriores, nomeadamente no que diz respeito à especialização num instrumento ou instrumentos próximos, como por exemplo violino e viola. O crescimento da especialização reflecte, segundo (Ehrlich, 1985)¹⁶ uma mudança económica e social uma vez que “apenas um vasto mercado poderia providenciar um emprego suficiente para o especialista, e apenas especialistas altamente ‘especializados’ poderiam tocar a música cada vez mais complexa que lhes era colocada à frente” (p. 47-48). (Vasconcelos, 2002, p. 46)

Segundo Ehrlich, citado por Vasconcelos (2002), a maior mudança verificada, nesta época e nesta sociedade, é a importância que se dá à qualidade dos músicos como instrumentistas de grande qualidade técnica; essa qualidade leva a um investimento na especialização em determinados instrumentos e releva também a importância que a aprendizagem de um instrumento tem na formação do público ouvinte. Por um lado, evidencia-se a profissionalidade e a especialização do instrumentista, consequência das características musicais da época e da oferta ao nível do mercado de trabalho; por outro lado, denota-se por parte das classes burguesas a intenção de investir numa formação globalizante dos seus descendentes, incluindo nessa formação o estudo da música e das artes em geral.

Em Portugal, é João Domingos Bomtempo que tem um papel preponderante no desenvolvimento da cultura portuguesa do século XIX, na medida em que é um impulsionador de ideias europeias vanguardistas para a implementação de reformas e melhorias do ensino da música em Portugal e da educação pela música, ao tentar, em 1814, “preencher uma grave lacuna da cultura musical do seu país: o confrangedor desconhecimento da música instrumental clássica” (Freitas Branco, 1995, p. 290), e ao contribuir para a criação do Conservatório de Música de Lisboa.

2.2.3 A criação do Conservatório: meios e finalidades

É em 1835 que o primeiro conservatório de música é criado em Portugal, o Conservatório de Música de Lisboa, liderado por João Domingos Bomtempo, que almeja retirar o domínio do ensino musical ao Seminário Patriarcal e “transferir o modelo de um ensino musical de tipo religioso, para um modelo de tipo laico, que ministrasse, paralelamente, formação no campo lírico e na música exclusivamente instrumental” (Borges, 2012, ¶3), e que fosse incluído no seu

¹⁶ Ehrlich, Cyclic (1985) *The music profession in Britain since the eighteenth century: a social history*. Clarendon Press. Oxford

currículo “não só a música religiosa como a profana, incluindo o estudo das peças do Teatro Italiano” (Vasconcelos, 2002, p. 48).

Paralelamente a esta filosofia, Bomtempo propõe-se criar uma escola com o objetivo principal de formar músicos e cantores de ambos os sexos, de forma progressiva, evitando assim a contratação de profissionais estrangeiros, construindo um corpo docente de dezoito profissionais para lecionarem as dezasseis disciplinas do curso. Os principais objetivos desta escola assentam nas influências que Bomtempo sofre, oriundas da organização do Conservatório de Paris relativamente ao ensino da música, tal como é apresentado nos estatutos do Conservatório de Lisboa, exposto por La Fuente (1993):

O Conservatório-real de Lisboa tem por objectivo restaurar, conservar e aperfeiçoar a literatura dramática e a língua portuguesa, a música, a declamação e as artes mímicas. E promover outrossim o estudo da arqueologia, da história e de todos os ramos de ciência, de literatura e de arte que podem auxiliar a dramática. (La Fuente, 1993, pp. 15-16)

Os ideais de Bomtempo para a criação do Conservatório de Lisboa emergem da vontade de criar em Portugal uma escola que se centre na formação de artistas, nacionais, nas diferentes artes performativas, abrindo as portas à criação de teatros, óperas e orquestras com profissionais portugueses, deixando cair por terra a suposta superioridade artística dos estrangeiros e mostrando a qualidade artística e musical dos conterrâneos. No Título I do Regulamento Interno da Escola de Música, datado de 1844, são reforçados os objetivos do Conservatório, explanados com clareza, uma vez que esta escola se encontra “destinada para o Estudo da Arte e Ciência da Música; para facilitar os seus progressos em geral, para conservar e apregoar a sua prática; para formar compositores, professores propriamente ditos, e Artistas” (Vasconcelos, 2002, p. 49).

Atravessando tempos conturbados e mudanças, idealizadas por Bomtempo, nos planos de carácter económico e ideológico, o Conservatório de Lisboa progride com o acrescento de outras vertentes artísticas (teatro e dança) e, em 1919, surge a sua primeira reforma — a Reforma Viana da Motta.

Como consequência desta reforma é feita a reestruturação do ensino em três graus (elementar, complementar e superior), a inclusão nos seus currículos de disciplinas de cultura geral, tais como História Geral, Geografia, Línguas e Literatura Francesa, Português e Italiano, e de

disciplinas relacionadas diretamente com as ciências musicais (História da Música, Acústica e Estética Musical). Relativamente à disciplina de Solfejo, esta deixa de ter o seu caráter técnico de leitura simples e passa a incluir a leitura entoada com especial importância.

É também evidente uma preocupação, por parte dos intervenientes, em ajustar o ensino da música no conservatório ao EG, enriquecendo o seu currículo com outras áreas não se limitando exclusivamente à área da música, nem se cingindo apenas à aprendizagem instrumental e/ou vocal. Importa, neste seguimento, formar os músicos para além da música pela música, capacitando-os de uma cultura geral mais rica e de um entendimento artístico-musical mais frutífero, principalmente no que concerne ao desenvolvimento crítico do gosto musical, do enquadramento das obras ao nível histórico e estético e também do conhecimento técnico e científico dos instrumentos musicais, da voz humana e dos recintos de espetáculo. Aposta-se, portanto, na formação do músico como ser pensante e conhecedor do mundo artístico-musical e não apenas como técnico performativo com elevada destreza instrumental, com o objetivo único de entreter e de complementar outras artes (teatro e dança).

2.2.4 O mestre como professor do EE

Tal como foi descrito anteriormente, a importância dada à aprendizagem musical a nível especializado assenta no pressuposto da transmissão de saberes técnicos, não tendo havido uma preocupação em formar estes docentes ao nível pedagógico e didático. Para exercerem funções docentes, no século XIX,

os novos professores deveriam ser escolhidos por concurso e provas públicas perante um júri, composto por seis jurados sorteados entre os professores e por seis membros efectivos da respectiva secção do Conservatório. Os candidatos executariam duas peças de música, uma de sua escolha e outra escolhida pelo júri, respondendo ainda verbalmente a questões musicais. (La Fuente, 1993, p. 32)

Desde a escolha do grupo de docentes que é dada especial importância à componente performativa, uma vez que serve a presente escola para também ela criar mestres na arte de interpretar. Nomes estrangeiros aparecem para prestar provas para os vários cargos disponíveis, tais como Francisco Schira, Ângelo Frondoni, Luís Laureti, Fábio Máximo Carrara, Francisco Xavier Migone, consequência, talvez, do recurso a músicos estrangeiros para assumirem lugares nas orquestras portuguesas e que, já residentes no país, tentam pertencer ao quadro de

docentes da escola de referência nacional para a formação de músicos especializados. Por outro lado, estes músicos são os que melhor servem os objetivos principais do conservatório, isto é, o seu “carácter funcionalista e profissional manifesto na formação de músicos” (Vasconcelos, 2002, p. 49).

Como as especificidades do conservatório incidem na componente performativa e técnica, a importância dada à parte pedagógica e didática é ignorada, uma vez que nesta época “o professor de música do conservatório era (...) herdeiro da tradição do “grande músico”, o qual, através da sua ação pedagógica, (...), “transmite” aos seus alunos os princípios fundamentais em que se alicerça a sua individualidade artístico-cultural-pessoal” (Vasconcelos, 2002, p. 64). É sob os princípios do sistema “mestre-aluno” e da transmissão de saberes acumulados que se cria o professor do conservatório, mesmo evoluindo à luz das metodologias que emergem por todo o mundo desde os finais do século XIX à atualidade.

Mais se verifica que, com a importância que se dá à formação de músicos profissionais competentes, o conservatório volta as suas atenções para executantes em idade mais avançada e descarta, por assim dizer, a formação das camadas mais jovens, muito embora, na sua fundação, se encontre apenas ao orfanato da Casa Pia.

2.3 A 1.ª República e a reforma do Conservatório

No início do séc. XX, à luz dos ideais da 1.ª República, Viana da Motta, juntamente com outros ilustres nomes do mundo artístico e musical, cria uma equipa para apresentar uma remodelação pedagógica e curricular para o Conservatório de Lisboa, pela publicação do Decreto n.º 5546, datada de 9 de maio 1919, na qual salientam aspetos relevantes para a implementação de novos ideais:

Os seus processos de ensino eram antiquados. A sua organização era defeituosa. O seu magistério mal retribuído.

Ainda lá se adoptava, como iniciação musical, o ensino do solfejo rezado. Principiava-se o ensino da música por desinteressar os alunos do que as notas possuem de mais fundamental representativo — o som. A este defeito inicial ligavam-se, com agravada intensidade, outras e múltiplas incongruências. (Ministério da Instrução Pública — Direcção Geral de Belas Artes, 1919, p. 786)

Para além dos problemas apontados na componente pedagógica, são também evidenciados problemas na organização da lecionação das disciplinas práticas e lacunas graves ao nível do currículo com o objetivo de formar o artista como cidadão culto, instruído, para além da sua

capacidade técnica. Com esse propósito, conforme se pode ler na introdução do presente decreto, são criadas

disciplinas auxiliares destinadas a ministrar uma instrução geral indispensável a alunos que entram para o Conservatório com um singelo exame do primeiro grau primário e aos quais se não devem impor outras habilitações literárias para entrada, a fim de que não retardem a aprendizagem musical que, como é axiomático em pedagogia, exige largo treino e será tanto mais proveitosa quanto mais cedo se inicie. (Ministério da Instrução Pública — Direcção Geral de Belas Artes, 1919, pp. 786-787)

Conforme se pode verificar, a precocidade para a aprendizagem musical é já nesta época focada como elemento fundamental para a obtenção de melhores resultados, associando a isso a importância de se formarem artistas mais instruídos e com conhecimento mais alargado da música com disciplinas como a Composição, a Regência de Orquestra, a Instrumentação, a Acústica e a Estética Musical.

2.3.1 Reestruturação curricular e pedagógica

As exigências as novas políticas educativas levam a que a comissão de remodelação do ensino artístico apresente estruturas curriculares e pedagógicas capazes de dar resposta aos pressupostos republicanos do início do século. Desta forma, relativamente aos cursos a ministrar, o Conservatório Nacional de Música, doravante designado, leciona:

Art.3.º O Conservatório Nacional de Música ministra o ensino da música vocal e instrumental e da composição, nos seguintes cursos: solfejo, canto, piano, harpa, órgão, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta e oitavino, instrumentos de palheta, instrumentos de metal, composição, instrumentação e leitura de partituras e regência de orquestra.

1.º Todos estes mencionados cursos, excepto o de solfejo, que fica constituindo ensino preparatório comum, dividir-se hão em três graus: elementar, complementar e superior.

2.º Em cada um dos cursos de piano, violino e violoncelo será criada também uma aula de virtuosidade para frequência facultativa dos alunos que, respectivamente, tenham concluído o grau superior dos mencionados instrumentos e hajam revelado excepcionais aptidões de concertistas.

3.º Para o ensino de conjunto haverá também aulas de canto coral, música de câmara e música de orquestra. (...)

Art.4.º Além dos cursos técnicos estabelecidos no artigo anterior será também proporcionado aos alunos o ensino do português e elementos de literatura portuguesa e estrangeira; tópicos de história geral, história pátria e de geografia elementar; francês; italiano; generalidades de ciências musicais, compreendendo a acústica, história da música e estética musical. (Ministério da Instrução Pública — Direcção Geral de Belas Artes, 1919, p. 787)

Verifica-se, então, uma enorme preocupação em formar músicos especializados, virtuosos, através do reforço da componente técnica (ponto 2.º, artigo 3.º), com a finalidade de desenvolver nos alunos as aptidões musicais como concertistas, mas também não é deixada de parte a formação em música de conjunto, inserindo no currículo as disciplinas de Canto Coral, Música de Câmara e Música de Orquestra (ponto 3.º, artigo 3.º), com obrigatoriedade de frequência da primeira, para todos os alunos e para os instrumentistas das duas disciplinas restantes.

O Conservatório Nacional de Música lança-se na leccionação de cerca de trinta e duas disciplinas, na sua maioria relacionadas com instrumento e música, havendo um outro grupo de disciplinas mais abrangentes como línguas estrangeiras (Francês e Italiano), História, Geografia, Ciências Musicais (Acústica, História da Música e Estética Musical), capazes de enriquecer os seus alunos em outras áreas do saber e não apenas nas componentes científicas e técnicas da música. São aqui evidenciados os princípios do perfil do ensino integrado da música, se se tiver em consideração que as novas disciplinas a ministrar contribuem para uma formação do músico mais completa, quer curricular, quer culturalmente.

Ao nível da formação de professores, não se verifica nenhuma alteração ao que anteriormente vinha acontecendo. É evidente, sim, uma melhoria das condições de trabalho, nomeadamente no que diz respeito à carga letiva semanal e aos quadros de remunerações, diferenciados consoante os níveis de ensino que ministram, como se pode ler no Capítulo IV, intitulado “Dos professores”, inserido no documento legislador desta reforma, em análise:

Art.7.º O quadro do magistério do ensino técnico do Conservatório Nacional de Música será constituído com três categorias de vencimento, os quais (...), corresponderão respectivamente ao ensino elementar, complementar e superior. (...)

5.º O trabalho lectivo de cada professor não pode exceder dezasseis horas semanais, e quando ultrapasse o limite de oito horas por semana dará direito, por cada hora de excesso na regência da disciplina ou disciplinas, em que o professor estiver provido, à gratificação consignada na tabela n.º1 anexa ao presente decreto. (Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral de Belas Artes, 1919, p. 789)

Distingue-se o mérito e prestígio dos professores dos graus superiores e o seu virtuosismo, através do pagamento de remunerações salariais reforçadas, são oferecidas bolsas de férias aos mesmos para formação e estudos musicais, em território nacional e no estrangeiro, como se pode ler no artigo 8.º do mesmo capítulo:

Art.8.º São criadas, para os professores de ensino técnico, bolsas de férias com subsídio total que, para cada ano escolar, vai designado na tabela n.º1 anexa ao presente decreto e destinadas a estudos de folclore musical no continente português, ilhas adjacentes e colónias portuguesas, e a estabelecer um proveitoso contacto entre o professorado do Conservatório Nacional de Música, e os melhores centros de cultura no estrangeiro. (Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral de Belas Artes, 1919, p. 789)

No artigo 9.º define-se a obrigatoriedade de participação, por parte dos docentes, em concertos públicos organizados pela instituição, depreendendo-se que o objetivo principal foca a apresentação do grupo docente ao público em geral e dos virtuosismo e brilhantismo técnico e artísticos dos mestres que lecionam no Conservatório.

Relativamente aos alunos, são criados financiamentos dos estudos, através da atribuição de subsídios aos alunos carenciados e é-lhes atribuído um papel de relevo em determinadas tomadas de decisão relacionadas com esses mesmos financiamentos:

Quanto aos alunos, independentemente das melhorias de ordem pedagógica que a presente reorganização lhes faculta, outras vantagens se lhes consignam: cria-se uma importante fonte de receita para subsídios a estudantes pobres e dá-se aos alunos intervenção nos assuntos que se relacionem com a regulamentação de pensões, bolsas de estudo, etc. (Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral de Belas Artes, 1919, p. 787)

São admitidos para o Ensino Preparatório Comum de Solfejo todos os alunos que tenham pelo menos o certificado de exame da instrução primária, ou seja, o equivalente à frequência do atual 1.º ciclo do EB, podendo, discutivelmente, deduzir-se que a idade mínima de admissão a esta instituição varia entre os 10 e os 12 anos. Embora o diploma não seja claro quanto à idade mínima a exigir para a frequência da maioria dos cursos, é sim muito específico quando aos requisitos mínimos necessários, ao nível das disciplinas, para ingressar nos diferentes cursos, quer de instrumento quer de composição e instrumentação e leitura de partituras. Em todos os cursos se estipula a idade máxima para o ingresso dos mesmos, mas apenas no curso de Canto é exigida a idade mínima de 16 anos (feminino e masculino); os limites de idades impostas para o ingresso dos diferentes cursos não são aplicados aos músicos do exército e da armada.

Outra novidade anunciada no Decreto n.º 5546 da reforma de 1919 é a implementação de programas e a organização de compêndios nos quais são organizadas obras, nacionais e/ou estrangeiras, de graus de dificuldade diferente. Caso não sejam apresentadas as obras incluídas nos compêndios, podem os professores sofrer sanções graves conforme se estipula no artigo transcrito:

Único. As penalidade pela infracção do preceituado neste artigo, bem como as aplicáveis aos professores que nas aulas ou exames forcem os alunos a versar matérias não contidas nos compêndios não oficialmente aprovados, serão, para os professores do Conservatório, sucessivamente as de repreensão, suspensão e demissão e, par aos professores particulares inscritos, as de suspensão do magistério por um ano, pelo menos, e o dobro da penalidade que lhes tiver sido aplicada quando reincidirem. (Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral de Belas Artes, 1919, p. 791)

O decreto aqui analisado e comentado é, posteriormente, implementado no Conservatório de Música do Porto, como forma de uniformizar critérios para a organização curricular desta instituição, recorre-se a uma implementação mais homogénea dos programas curriculares, para que não haja diferenças entre as duas escolas de formação de músicos existentes no país, oferecendo as mesmas oportunidades aos alunos e encaminhando os docentes de ambas as instituições pelos mesmos princípios pedagógicos e didáticos.

2.4 O Estado Novo – as políticas públicas de Educação

Considerando que os dois Conservatórios, de Música e de Teatro, ministram o ensino de artes que sob muitos aspectos se relacionam e que por vezes se completam;

Considerando ainda que o regresso ao regime tradicional de concentração sob uma administração única, apresenta evidentes vantagens para a economia do ensino e para a disciplina da instrução;

Considerando, finalmente, que as circunstâncias aconselham o estabelecimento imediato desse regime de unidade como base orgânica necessária da reforma a efectuar; (...)

Artigo 1.º O Conservatório Nacional de Música e o Conservatório Nacional de Teatro passam a constituir uma instituição escolar única, o Conservatório Nacional (...)

Art. 6.º Uma comissão de que farão parte o inspector, o director da secção de música e o chefe da Repartição do Ensino Superior e das Belas Artes elaborará com urgência a reforma dos serviços administrativos e técnicos do Conservatório Nacional, nas bases orgânicas estabelecidas no presente decreto, devendo subordinar-se rigorosamente, sem prejuízo da eficiência do ensino, a um critério de estricte economia. (Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes, 1930a, p. 1094)

A reforma do Conservatório, datada de 1919 pelo Decreto n.º5546, é destronada pela reforma de 1930, anunciada pelo Decreto n.º18461, de 14 de junho de 1930 (supra citado), no qual é evidenciada, em todos os seus pontos, a visão economicista desta mesma reforma.

Aquando da queda da 1.ª República, sob as ideologias ditatoriais do governo de Salazar e com Gustavo Cordeiro Ramos como Ministro da Instrução Pública, o EE, quer da música quer das outras artes, sofre as consequências desse mesmo regime político e inicia o seu percurso oficial

com a publicação do Decreto n.º 18881, de 25 de setembro de 1930: aquelas que deveriam ser as escolas, por excelência, na formação de músicos e atores, passam a constituir uma só escola de artes performativas, o Conservatório Nacional, sendo reestruturada principalmente por uma política de contenção da despesa pública.

2.4.1 Questões metodológicas e curriculares

Em 1930, o EE é definido como ensino técnico especializado e é reforçada a ideia de se ministrar um ensino de qualidade mesmo que para tal se proponha um corte, na sua componente curricular, de disciplinas, visando melhorar a cultura e formação dos alunos, quer de música quer de teatro, sendo o Governo aconselhado a

simplificar a organização do ensino, sem prejuízo da sua eficiência e em harmonia com os princípios da pedagogia musical e com os superiores interesses das artes que se professam nos conservatórios, porquanto, no domínio da instrução artística, o essencial não é ensinar muito. Mas ensinar bem. Nesta ordem de ideias, a organização aprovada pelo presente decreto abrevia alguns cursos, acaba, em muitos deles, com a diferenciação por graus; restringe ao mínimo indispensável as disciplinas literárias auxiliares do ensino técnico; elimina as virtuosidades de piano, violino e violoncelo; suprime, quer na secção de música, quer na de teatro, determinadas disciplinas cujo ensino ou é incorporado noutras, ou deixa de ser ministrado no Conservatório Nacional (...). (Ministério da Instrução Pública — Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes, 1930b, p. 1966)

Ao analisar-se a citação anterior, pertencente ao Despacho que regulamenta a leccionação e organização do EE até aos finais do século XX, denota-se um retrocesso relativamente à reforma implementada em 1919. Ministrado no Conservatório de Lisboa, e mais tarde no Conservatório do Porto, da leccionação de um currículo vasto e rico não só em conhecimentos técnicos-artísticos, mas também em cultura geral, passa-se para agora a um currículo que incide apenas no domínio performativo (musical e de representação). A retirada das disciplinas de carácter mais geral do currículo dá, de certa forma, responsabilidade a estabelecimentos de ensino externos ao Conservatório de formarem os alunos nessas áreas, permitindo-lhe serem dispensados de algumas disciplinas, como é o caso da 19.ª disciplina — Português, com a devida legitimidade (ponto 3, artigo 12.º do Capítulo II). Desta forma, o ensino da música no Conservatório passa a constituir um subsistema paralelo ao ensino oficial, que se vai manter desta forma durante muito tempo.

Como a organização curricular do EE é considerada extensa e com um excedente de disciplinas literárias, não relacionadas diretamente com a técnica instrumental/vocal, o programa curricular

dos cursos de conservatório¹⁷ é reduzido a disciplinas de carácter especificamente performativo e direccionadas para a área artística em que o aluno se forma, verificando-se um evidente retrocesso na qualidade da formação dos futuros músicos e restantes artistas.

Embora se mantenha a obrigatoriedade de frequência nas disciplinas de Canto Coral e de Orquestra e de Música de Câmara, nas restantes áreas, denota-se uma redução de 32 disciplinas, existentes em 1919, para 20 disciplinas em 1930, na qual não só se incluem disciplinas de carácter geral, mas também disciplinas que integram o grau de virtuosidade de piano, violino e violoncelo, instrumentação e leitura de partituras, regência de orquestra, francês, história e geografia, e ciências musicais. É prevista a extinção da disciplina de Português, que se leciona juntamente com o ensino de Solfejo, (Artigo 16.º, Capítulo II – Da organização do ensino: I – Do ensino da música). Associados a esta reforma, surge ainda, em 1936, a redução do ensino de Solfejo para apenas três anos.

Durante um período de cinquenta anos (ou talvez mais), o EE é organizado e direccionado apenas para a formação de técnicos especializados nas diferentes áreas artísticas, onde no caso da música se aposta na criação de músicos profissionais cujas saídas para o mercado de trabalho se cinge à *performance* em orquestras das mais variadas constituições, complementando este trabalho precário com a leccionação do instrumento para o qual são formados, em conservatórios, a nível particular e/ou no EG a lecionar a disciplina de Canto Coral.

Após a 2ª Guerra Mundial, no início da década de 50, com o fim das ditaduras europeias, o Estado Novo faz reformas no ensino, que pretendem difundir a aparente democratização a que se sente obrigado nas novas circunstâncias. Embora para o EG as alterações comecem nessa época, relativamente ao EE, a mudança só acontece em 1966, por decisão do então Ministro da Educação, o Professor Galvão Teles. É, então, elaborado um projeto de reforma do EE, em cujo preâmbulo, surge para além de uma crítica à política prosseguida pelo Estado Novo, o evidenciar do retorno ao ideal da reforma de 1919, realizada por Viana da Motta e Freitas Branco, apontando para um ideal que conduz à formação de músicos profissionais (Iria, 2011).

¹⁷ Considera-se, neste momento, como conservatório toda a sua organização e estrutura curriculares e não a instituição Conservatório de Lisboa.

2.4.2 A participação de diferentes atores

Santos (1996), ao escrever sobre os movimentos pela arte, que têm lugar em Portugal no século XX, refere dois períodos dignos de reflexão, sendo que o primeiro é o que se vive até à Segunda Grande Guerra Mundial e o outro que se situa nas décadas após a conquista da paz. O autor em causa menciona João de Barros, poeta e pedagogo, como o responsável pela campanha que, então se vivencia, em prole da “Educação Artística”, cujo princípio transmitia o ideal perseguido: “Não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte” (p.61). O sistema político vigente no segundo período, situa-se na época do Estado Novo (28 de maio de 1926), durante a qual os movimentos pela arte são remetidos para o esquecimento.

Com a reforma de 1930, promulgam-se normativas com vista a centralizar o poder e, por consequência, a controlar a ação dos professores, reduzindo os seus salários, impedindo a emissão de pareceres relativamente ao trabalho a desenvolver, aumentando o tempo consagrado às diferentes etapas da carreira profissional e impondo os deveres inerentes à profissão docente exercida na escola de artes. O perfil do professor é estipulado de tal forma que o professor deixa de ser um ator a considerar neste processo educativo do EE, passando a submeter-se e sujeitar-se às imposições governamentais, resultando essa atitude em precariedade e instabilidade profissional.

O número de elementos do corpo docente da secção de música do Conservatório Nacional passa a ser de trinta e seis elementos, distribuídos por diferentes categorias e, no caso de os professores apensos à instituição não conseguirem dar resposta às necessidades da escola, a contar com professores contratados, por tempo indeterminado, para assegurar tal serviço, conforme é referido no documento legislador:

1. As disciplinas de órgão, de flauta e oitavino, e de instrumentos de palheta e de metal serão regidas por professores contratados, quando não haja professores do quadro devidamente habilitados com o respectivo curso, para ministrar o respectivo ensino, por acumulação. (Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes, 1930b, p. 1968)

Associado a tal facto, precariedade profissional, o número de horas letivas aumenta uma média de 50%, passando de oito para doze horas semanais, podendo-lhe ser atribuída, em regime de acumulação, até seis horas semanais, devidamente remuneradas:

Art. 28.º Todos os professores deste estabelecimento de ensino, qualquer que seja a sua categoria ou cargo que desempenhem, não poderão eximir-se, dentro da especialidade de cada um, a cooperar nos concertos, conferências, demonstrações e espectáculos escolares organizados pelo Conservatório Nacional.

Art. 29.º Sob pena de demissão, os professores de ambas as secções não poderão, directa ou indirectamente, com ou sem remuneração, leccionar, fora das aulas oficiais, os alunos do Conservatório, ou aqueles que se habilitem para exames ou concursos neste estabelecimento de ensino. (Ministério da Instrução Pública — Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes, 1930b, p. 1969)

O trabalho dos professores do Conservatório fica assim reduzido às imposições legais feitas pela tutela, e o facto de se manter até aos finais do século este modelo de atuação, revela quão relegado para segundo plano o ensino artístico em Portugal é remetido.

Os atores no mundo da educação deixam de ser os alunos, os professores, os pedagogos, os líderes educacionais e passam a ser, neste caso específico, os líderes políticos, reduzindo os que antes estavam em cena, implicados e com liberdade para a inovação, a simples reprodutores dos ideais impostos, assentando a função dos professores apenas em transmitir bem os conteúdos politicamente indicados.

2.4.3 O professor: formação e reconhecimento

Os primeiros três quartos do século XX são acompanhados por reformas do EE, mas também por um estagnar no que diz respeito à formação dos docentes que aí exercem funções: mantém-se a filosofia da pedagogia do mestre-aluno, tão enraizada neste subsistema de ensino e deveras apoiada aquando do regime salazarista. De 1919 para 1930, altera-se o direito a férias remuneradas com o objetivo de o docente investir na sua formação, cingindo-se apenas ao ensino técnico, sem necessidade de alargamento dos seus conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos. Durante décadas a formação dos professores do EE passa apenas por frequentar o Conservatório com ótimas classificações e exímias exibições instrumentais, o que faz com que automaticamente este seja designado como um excelente mestre/professor. Contudo, o evoluir dos tempos e das gerações iniciam um demorado processo de reconhecimento da profissão de professor de música do Conservatório, assim como um verdadeiro reconhecimento desta instituição como escola.

2.5 Da Reforma de Veiga Simão aos alvares do séc. XXI

É, apenas em 1967, sob o governo de Marcelo Caetano e, tendo como Ministro da Educação Nacional, Veiga Simão, que se dá um importante passo para o reconhecimento da profissão de docente de música do conservatório quando, através da publicação do Decreto-Lei n.º47587, de 10 de março de 1967, se abrem as portas à possibilidade de se realizarem experiências pedagógicas nos conservatórios (e escolas de idêntica missão). Neste diploma, destaca-se a necessidade de adaptar planos de estudo, programas curriculares e metodologias de ensino à realidade de ensino “verificados pelos diversos domínios do conhecimento e às conquistas alcançadas no campo da pedagogia” (Ministério da Educação Nacional, 1967, p. 270). Surge, dessa forma, uma nova estruturação dos cursos disponibilizados pelo Conservatório, assente na autonomia pedagógica e disciplinar, com obrigatoriedade da oferta de disciplinas como a música coral, orquestral e de câmara, recorrendo para isso à cooperação administrativa com outros serviços do Estado, envolvendo museus, estudos de etnomusicologia, biblioteca e discoteca. É, também, divulgada a abertura à inovação pela proposta de experiências pedagógicas, através da promulgação do Decreto-Lei acima referenciado. A propósito, Iria (2011) refere que este Decreto-Lei

acaba por conferir plenos poderes ao Ministro da Educação Nacional para realizar experiências pedagógicas, as quais são iniciadas e integradas na rede escolar por simples despacho, reduzindo assim ao mínimo a burocracia necessária para a introdução de inovações ao nível do sistema educativo. (Iria, 2011, p.32)

Aproveitando esta abertura, a partir de 1971, o Ministro Veiga Simão dá seguimento às reformas propostas, considerando o 2º artigo do referido Decreto-Lei, abrindo vias a “experiências pedagógicas”, a “ensaios de novos métodos didáticos”, analisando “caso a caso, as regras a que devem obedecer as experiências”, viabilizando a introdução de “modificações ou adaptações que se tornem necessárias, designadamente sobre planos de estudo, programas, textos, métodos e condições de ensino, administração escolar, horários, exames e acesso aos estudos subsequentes”.

Importa, todavia lembrar a preocupação já antes sentida, no que à inovação concerne, especificamente pelo Ministro Galvão Teles, preocupação que leva ao surgimento de um projeto que patenteia a urgência de reformar o estado em que se encontra a educação, na altura. Iria, na referência que faz à intervenção do ministro, adianta:

[n]o que ao ensino especializado público, em 1966 (...) foi elaborado, pelos professores do Conservatório Nacional, um projecto de reforma do ensino neste ministrado, tendo este sido o terceiro projecto apresentado no decurso dos 33 anos (de 1938 a 1971) em que Ivo da Cruz dirigiu esta instituição. (Iria, 2011, p.30)

2.5.1 Expetativas e contradições

Após um período difícil vivenciado ao longo do Estado Novo, no qual a qualidade na educação foi posta de parte, preterindo-se a preparação das crianças e jovens para uma inserção positiva na sociedade à doutrinação política, as expectativas criadas, com a Reforma de Veiga Simão são grandes. O trabalho a fazer, depois de décadas de inculcação ideológica, é enorme e os desafios, que vão emergindo no dia-a-dia, abrem vias para novos caminhos a sulcar.

Os sinais de mudança são, pois, visíveis, indo ao encontro das expectativas criadas e retomando questões em relevo antes do Estado Novo. Como refere Vieira (2008):

[p]ara se conhecer o modo como o ensino especializado da música foi sobrevivendo ao longo do século XX no nosso país, é fundamental perceber o papel determinante desempenhado pela Escola de Música do Conservatório Nacional, único estabelecimento de ensino especializado de música em 1972. (Vieira A. d., 2008, p. 33)

Relembra a autora que, em 1918, portanto antes da Ditadura Militar, um conjunto de músicos integra uma comissão com o propósito de remodelar o ensino artístico, cujo trabalho ficou conhecido por Reforma Viana da Mota e “resultou [n]um conjunto de propostas consideradas inovadoras e arrojadas para a época”. Ora, estas propostas não vão para a frente durante a vigência do Estado Novo: “são em grande parte revogadas” (Vieira A. d., 2008, p. 33).

Só em 1971, com a tutela do Ministro Veiga Simão, é iniciada a Experiência Pedagógica considerada o “primeiro passo dado no sentido da criação do ensino artístico integrado” (Rocha, 2008, p. 12). De acordo com a autora são várias as iniciativas que têm lugar nessa altura, sedeadas em Braga e em Lisboa:

Foi “ensaiado” em Braga um Liceu Artístico (um dos três tipos de liceus previstos), através da oficialização do Conservatório Calouste Gulbenkian como uma secção da Escola Secundária D. Maria II, ao mesmo tempo que, no Conservatório Nacional, era criada, para o mesmo efeito, uma secção da Escola Preparatória Francisco Arruda. (Rocha, 2008, p.12)

A Experiência Pedagógica vigorou durante mais de uma década sem enquadramento legal, o qual só acontece, quando a Portaria n.º379/98 de 29 de junho a oficializa.

2.5.2 A procura de soluções para uma mudança do EE

Como houve oportunidade de verificar, a procura de soluções para uma mudança do EE é uma constante e, mesmo em tempos de constrangimento político, ela vai-se fazendo sentir. Santos (1989) disso dá conta quando na sua obra refere que, na década de cinquenta, surge o movimento *Educação pela Arte*, que conta com a colaboração de Afonso Duarte, Cecília Melano, Arquimedes Santos, João dos Santos, João Couto e Alice Gomes. A visão destes educadores é, de certa forma, vanguardista já que para além da proposta de condições para a promoção da formação de artistas, eles alertam para o contributo significativo que as expressões artísticas podem trazer para o desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Estão na base deste movimento, as ideias de Herbert Read cuja obra *Education through Art* foi traduzida para Português, no Brasil em 1958, assim como a ação da *Associação Internacional de Educação pela Arte* que iniciou as suas atividades em meados da década de cinquenta, sustentada pela UNESCO.

Arquimedes Santos, entrevistado pela *Revista Noesis* em 2000, retoma de uma forma mais atualizada aspetos que constam da sua obra e sublinha as tentativas, os esforços desenvolvidos na procura das soluções e que ecoam os avanços conseguidos pelo movimento; as suas ideias evidenciam-se quando afirma:

[o] desenvolvimento harmonioso de uma criança é o que importa na educação para que ela, amanhã, se encontre a si própria e se encontre com os seus concidadãos. A educação, ao fim e ao cabo, é para aí que aponta. (...) o desenvolvimento da sua sensibilidade, da sua afectividade, da sua emotividade, da sua solidariedade, da sua sociabilidade. (Santos, 2000, ¶ 56)

Estas palavras ecoam, de facto, os propósitos do movimento *Educação pela Arte* e o que o autor questiona na obra já citada, isto é, se “será ‘ensino integrado’ aquele que proporciona ‘uma formação orientada para o ensino artístico, de tal sorte que os dois aspectos – ensino de formação geral e estudo precoce duma arte – estejam harmoniosamente combinados”.

Neste clima de luta por uma educação sustentada pelo EE, o Ministro Veiga Simão vai promovendo a procura de soluções; efetivamente, as ações desencadeadas ao longo do ano letivo 1971/72 com a abertura a experiências pedagógicas constitui um marco decisivo. O Decreto-Lei n.º310/83 assinala também uma posição relativamente à procura de soluções, apontando para uma viragem na política educativa seguida até então no que ao EE concerne, seja no domínio da música, seja no da dança, no do teatro e mesmo no do cinema.

2.5.3 A experiência pedagógica: um avanço na formação de professores

Em setembro de 1971, sob a descrição da possibilidade de realização de uma experiência pedagógica no Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de março de 1967, é autorizado ao conservatório iniciar esse processo no ano letivo 1971/1972. É evidente, então, um reconhecimento da escola do EE como instituição de formação paralela ao sistema de EG (não como um subsistema mas sim como uma outra possibilidade de escolha educacional), através da reorganização dos planos de estudo e dos programas, e da possibilidade de criar paralelismo pedagógico entre ambos os ramos de ensino. Juntamente com esta tentativa de reforma, dá-se igualmente início a uma campanha de reconhecimento da profissão docente e uma aposta nas suas formações, embora continue a haver apenas este modelo de escola para a formação inicial de docentes.

A Reforma de Veiga Simão, no que concerne ao EE, assenta, principalmente, no alargamento do modelo de ensino em vigor até à data e na sua atualização ao nível dos programas e das metodologias de ensino; são incluídas nos planos curriculares novas disciplinas tais como Direção, Musicologia, Coro, Orquestra e Música de Câmara, abrindo as experiências interpretativas dos seus alunos à música de conjunto e à preparação para ingressar numa orquestra, não sendo meta apenas a carreira virtuosa de solista.

As dificuldades aparecem aquando do alargamento da experiência pedagógica por mais duas décadas, embora tenha sido estipulado um período probatório de três anos para o efeito, e o vigorar dos programas reformulados na altura até aos dias de hoje (ou baseados nessa reestruturação). Compreende-se que a reforma é iniciada e posta em prática, mas a devida avaliação desta experiência pedagógica não é feita atempadamente. O golpe de estado de 1974 e as constantes remodelações políticas, que Portugal sofre desde então, levam a que o processo de avaliação da experiência pedagógica e a sua reestruturação sejam arrastados até 1998, altura em que é efetivamente elaborada uma reestruturação deste ramo de ensino.

2.6 O reconhecimento do EE como ramo do sistema de ensino

Tal como todas as áreas políticas e organizativas do governo português, também o EE da música e de outras artes sofre as consequências da passagem de um governo ditatorial para um sistema político livre, que entrou em vigor em abril de 1974. É após esta revolução que todo o sistema de ensino sofre remodelações e reestruturações para se adaptar às novas ideologias políticas portuguesas.

No que ao EE diz respeito, embora a experiência pedagógica implementada em 1971 se prolongue por mais tempo, em 1983, com a publicação do decreto-lei n.º 310/83, de 1 de setembro, é evidenciada uma preocupação para melhorar as condições de formação e habilitação dos docentes e músicos deste ramo de ensino, e também de definir objetivos e estruturar o EE.

Uma década após a revolução dos cravos, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo, através da publicação em Diário da República da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

2.6.1 Novos desafios, novos modelos organizativos

Em 1983 é publicado o decreto-lei n.º 310/83, de 1 de julho, e no ponto 1 evidencia-se o seu propósito que “visa estruturar o ensino das várias artes – música, dança, teatro e cinema”, salvaguardando, porém, que

[a] educação artística que a todos deve ser proporcionada nos domínios da música e do movimento e drama não é objecto deste diploma, uma vez que a sua definição se situa no âmbito mais geral dos planos de estudo e programas dos ensinos básico e secundário. (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, p. 2387)

O diploma de 1983 pretende reestruturar o EE das várias artes para que a sua integração no sistema de ensino geral seja reconhecido como ramo de ensino, fazendo com que este deixe de ter um estatuto especial e que lhe seja reconhecida “a especificidade do ensino destas artes”, implicando-o “nos moldes gerais dos ensinos básico, secundário e superior, aplicando ao pessoal docente, à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, aos planos de estudo e diplomas os estatutos que lhes correspondam naqueles níveis de ensino”, quebrando assim

com “o isolamento e as indefinições em que o ensino artístico tem vivido” (alínea a), ponto 5 do decreto-lei n.º 310/83, p. 2388).

É de salientar a ênfase que é dada neste decreto-lei à reestruturação deste ramo de ensino relativamente à sua integração no currículo a partir do Ensino Preparatório¹⁸ e seguindo para o Ensino Secundário¹⁹. A alínea b) do ponto 5 do presente diploma realça este mesmo facto no próprio subtítulo, “Integração curricular nos ensinos preparatório e secundário”

A precocidade do ensino da música é justificada neste documento pela alínea b) do ponto 5, onde se pode ler que “nos ensinos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específico, que têm de iniciar-se muito cedo, na maior parte dos casos até cerca dos 10 anos, constituindo assim uma opção precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais” (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, p. 2388), concluindo-se, então, que embora se mostre a importância de um desenvolvimento precoce de destrezas musicais (instrumental e teórica), este ramo de ensino continua a ser considerado uma outra escolha educativa, a ser apresentada aos alunos somente a partir do 2.º ciclo de escolaridade, nessa altura designado ainda por Ensino Preparatório. Este carácter opcional é novamente reforçado mais à frente, ainda dentro desta alínea, aquando da apresentação da proposta de reestruturação dos seus planos de estudo:

Deste modo, julga-se necessário encontrar ara tais alunos com uma opção vocacional artística um plano de estudos que integre a componente de formação específica com a componente de formação geral indispensável, por forma a conseguir uma carga horária equilibrada e mesmo progressivamente aliviada, mas conduzindo a diplomas de valor idêntico aos do ensino geral, ao nível do 9.º ano e do 12.º ano. (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, p. 2388)

Como se pode verificar, embora apresentem o ensino vocacional da dança e da música sempre como uma “opção vocacional precoce”, tendo em consideração o perfil deste ramo de ensino (prático, com desenvolvimento de destrezas físicas e educativas específicas), é evidente uma evolução no que concerne à sua importância no sistema de ensino nacional: inicia-se uma nova fase de reconhecimento deste ramo de ensino como uma opção educacional, reforçando o seu valor equiparando-o ao valor educacional do EG.

¹⁸ Equivalente ao atual 2.º ciclo do EB

¹⁹ Equivalente aos atuais 3.º ciclo do EB e ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade)

O diploma publicado em 83 pretende definir qual o objetivo do ensino vocacional²⁰ e criar condições para que este possa ser bem estruturado, reforçando sempre o seu perfil como opção vocacional com vista a uma formação profissionalizante. Do diploma, transcreve-se:

I – Do ensino vocacional da música e da dança

Secção I

Estrutura e objectivos

Artigo 1.º – 1 – O ensino vocacional nos domínios da música e da dança, abreviadamente designado, no presente diploma, por ensino da música e ensino da dança, visa a formação de músicos e de bailarinos, bem como a preparação específica necessária ao exercício de outras profissões ligadas à música e à dança.

2 – O ensino da música e o ensino da dança inserem-se nos diversos níveis do ensino, acrescentando aos objectivos próprios de cada um destes uma preparação específica que constitui, sucessivamente, uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma preparação profissional aprofundada. (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, p. 2389)

Neste artigo é apontado o perfil profissionalizante dos respetivos cursos, pretendendo-se, conseqüentemente, formar músicos e bailarinos profissionais, perspetivando-se sempre a aposta em carreiras profissionais específicas nestas áreas, nunca deixando esquecer o seu carácter opcional precoce.

Porém, no que concerne à formação das crianças com idades inferiores a 10 anos, não lhes é reconhecida a possibilidade de iniciar os estudos musicais antes dessa idade, muito embora se considere importante a “deteção e desenvolvimento das aptidões da criança” (artigo 2.º da Secção I), deixando esse período de aprendizagem entregue aos professores de 1.º Ciclo do EB e Pré-Escolar, apenas dada a hipótese de coadjuvação entre EE e EG, através da distribuição de serviço em regime itinerante pelas escolas de Ensino Primário e Educação Pré-Escolar aos professores do ensino vocacional da música (ponto 1, artigo 12.º, Secção III).

Retomando a forma como se propõe a estrutura e organização do ensino vocacional da música, no artigo 3.º da Secção I pode ler-se que “no ensino da música ao nível do ensino preparatório e do ensino secundário unificado desenvolver-se-ão os cursos gerais de instrumento, os quais visam a aquisição pelo aluno das bases gerais de formação musical e de domínio da execução dos instrumentos” (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, p. 2389) o que pressupõe, ao nível curricular, a integração nos planos de

²⁰ Neste trabalho entende-se por ensino especializado (EE) o que no Decreto-Lei n.º310/83 começa a ser designado pro ensino vocacional

estudos das disciplinas de formação específica e vocacional e, obrigatoriamente, das disciplinas de formação geral correspondentes ao nível de ensino que o aluno se encontra a frequentar, abrindo futuramente as portas à articulação entre o EG e o EE, em diferentes regimes de ensino, consoante o caso em que se aplique (integrado, articulado, supletivo).

O reconhecimento do ensino artístico especializado, quer da música quer da dança, é neste momento verificado através da publicação do Decreto-Lei n.º310/83. Embora ainda sejam visíveis algumas lacunas, mesmo que pequenas, são definidos objetivos claros para a tipologia de ensino e também para a formação dos professores do EE.

2.6.2 A formação de professores de música de nível superior

A publicação do Decreto-Lei n.º310/83 decreta também especificidades relativamente às formações necessárias para a lecionação das diferentes disciplinas dos cursos de conservatório de nível preparatório e secundário, designados no diploma como cursos gerais e complementares, respetivamente. Surge, conseqüentemente, a necessidade de alargar os níveis de ensino para o nível superior e de criar urgentemente cursos nestas áreas.

O ensino politécnico é aquele que melhor responde às necessidades de formação de docentes nas áreas artísticas: uma grande necessidade de “formar profissionais qualificados, com um alto nível técnico e artístico”, conforme se pode ler na introdução à alínea c) do documento em análise (1983, p.2388), e pretende “dotar o País com profissionais de perfil adequado de que este carece para o seu desenvolvimento”, objetivo anunciado em 1979, pela publicação do Decreto-Lei n.º513-T/79, de 26 de dezembro (Ministério da Educação, 1979, pp. 3350-(61)). Neste seguimento, os cursos criados para o efeito são estruturados em 2 e/ou 3 anos,

com carácter terminal, que ministrarão uma formação profissional aprofundada, preparando os artistas necessário às diferentes actividades; prevê-se, no entanto, que, para além destes, possam prosseguir nas mesmas escolas estudos de especialização, intensificando ou diversificando a formação anterior, de modo a alargar o leque de habilitações e saídas profissionais a obter. (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, p. 2388)

Mantém-se o interesse em formar técnicos especializados, profissionais da área, cujas apetências técnico-artísticas são colocadas em primeiro lugar, vindo em segundo plano a

componente de formação para a docência, tal como é referido no ponto 7, da alínea c) do preâmbulo do Decreto-Lei n.º310/83:

No que respeita ao futuro pessoal docente do ensino vocacional da música e da dança, cuja formação importa incentivar, prevê-se que os professores de instrumento, de Formação Musical e das disciplinas técnicas de Música e de Dança devam ter uma qualificação equivalente à dos demais professores do ensino secundário, nomeadamente dos do ensino vocacional, exigindo uma sólida preparação técnica de base, dada pelos correspondentes cursos superiores de Música ou de Dança, completada pelas metodologias do ensino da respetiva disciplina, pela preparação pedagógica geral e por um estágio de ensino, que, no conjunto, darão uma habilitação equivalente à das licenciaturas em ensino. (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983, p. 2388)

As aptidões artísticas e técnicas são sempre colocadas em primeiro plano na formação do corpo docente do EE pois aposta-se na formação científica e, neste caso específico, técnicas da área, tal como acontece noutras áreas científicas que dão habilitação para a docência no Ensino Secundário. Em regime de complementaridade, e não como pilar na formação de docentes desta área, é incluído um estágio conferindo habilitação profissional para o exercício de funções docentes. Tal postura face à formação inicial sofrerá uma reviravolta anos mais tarde, passando os estágios a ser inseridos, nas novas políticas de formação de professores do espaço europeu, como o eixo determinante da preparação dos professores de música.

Em 1986, publica-se a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, de 14 de outubro, na qual são estabelecidos os princípios gerais do sistema educativo nacional, organização dos vários ciclos de ensino desde o pré-escolar ao ensino superior, formação dos docentes e não docentes, reforçando os direitos à educação para todos, assegurando a igualdade de direitos. Embora sejam definidos os princípios gerais do ensino Pré-Escolar, Básico, Secundário, nada é especificamente delineado quanto ao acesso ao EE, mas sim quanto ao direito de usufruir de uma educação artística para todos. É apenas em 1990 que são definidos os objetivos da educação artística em ambos os ramos.

2.7 A reforma do EE: afirmação da sua identidade

O início dos anos noventa é marcado para o EE com a publicação do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro; são definidos os objetivos da educação artística, genérica e especializada, nos

quais se salienta a necessidade de deteção de aptidões específicas que levem à orientação vocacional para o EE.

Por definição, o diploma considera como educação artística vocacional aquela que “consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica” (Ministério da Educação, 1990, p. 4524). É, da mesma forma, apenas reconhecida a educação vocacional a partir dos 10 anos de idade, como no Decreto-Lei n.º 310/83, sendo o seu currículo estruturado para o 2.º e 3.º Ciclos do EB, Ensino Secundário e Ensino Superior; reafirma-se a lecionação destas áreas por docentes especializados (à exceção do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do EB onde a educação artística, mesmo a vocacional, que continua entregue aos professores e educadores monodocentes do EG, abrindo portas à possibilidade da lecionação desta área ser coadjuvada por professores especializados).

Em 1998, tendo como ponto de partida os principais documentos legisladores e sob a urgência existente em debater assuntos relacionados com EE, realiza-se um Encontro Nacional do Ensino Especializado da Música, com o propósito de estudar o ponto da situação deste ramo de ensino. Reconhecem-se falhas na identidade e função do EE e das instituições de ensino que o lecionam, destacando-se principalmente o facto de estar a “cumprir as finalidades que são do ensino genérico, tendo-se transformado no seu «apêndice cultura» com o conseqüente desperdício de recursos” (Folhadela, Vasconcelos, & Palma, 1998, p. 30). As escolas do ensino vocacional são vistas como escolas que fornecem o complemento de formação na área de música, capazes de responder às necessidades e procura dos encarregados de educação em dotar os seus educandos de conhecimentos musicais para além do pouco que é oferecido no EG e apresentam descontentamento sobre a função que o EE assume na sociedade, ao admitirem que “as escolas do Ensino Artístico foram ‘invadidas’ por muitos jovens que por sua iniciativa ou dos Encarregados de Educação procuram o complemento educativo que o ensino regular não lhes proporciona” (p. 31). Mesmo após a publicação do diploma que define os objetivos e finalidades do EE, os professores deste ramo educacional manifestam-se, neste encontro, com alguma preocupação sobre a identidade do EE, reconhecendo por isso que “as escolas vocacionais de ensino especializado da música formam essencialmente amadores, ouvintes de boa música e completam a formação geral dos alunos que por elas passa”, em vez de estarem efetivamente “vacionadas para a formação de músicos profissionais” (p. 31).

Neste seguimento, e com uma adesão cada vez mais acentuada por parte dos alunos em enveredarem pelo EE, principalmente a nível musical, em 2000 começam a ser feitos estudos visando a avaliação deste ramo de ensino, e são apresentadas propostas para colmatar as várias falhas detetadas. Transcrevem-se os pontos 39 e 40, com o intuito de evidenciar o que se pretende:

39. É consensual o diagnóstico de que um problema básico do ensino vocacional da música e da dança é a convergência de duas procuras distintas: uma procura que pretende, apenas ou sobretudo, uma mais-valia pessoal, em termos de formação musical; e uma procura que se orienta pela aspiração a uma formação musical propriamente vocacional, para futura profissionalização. (...), no primeiro caso, procura-se uma formação especializada como amador e, no segundo, uma formação avançada para a proficiência na área da criação, da interpretação ou da pedagogia, eventualmente orientada para uma futura profissionalização. (...) uma coisa é oferecer uma resposta consolidada à procura de mais-valia pessoal, outro estruturar uma formação longa para a proficiência em arte, com um nível de empenhamento e excelência qualitativamente diferente.

40. (...) a confusão hoje vigente, responsável por uma crise geral de identidade das escolas e uma baixíssima taxa de eficiência do seu ensino, só pode superar-se através da clara redefinição do ensino e das escolas vocacionais. (Silva, 2000, pp. 63-64)

A referência aos problemas da construção e redefinição da identidade no EE são evidenciadas pelo Grupo de Contacto entre o Ministério da Educação e o da Cultura, mostrando de forma clara quais as funções que este ramo de ensino tem vindo a assumir no sistema de ensino português. Neste seguimento, e ao nível do 1.º ciclo, designados como anos iniciais (para crianças com menos de 10 anos de idade), o grupo de trabalho recomenda, para o ensino da música especializado, a possibilidade de serem ministradas as iniciações artísticas de forma a poderem “proporcionar um primeiro contacto com as expressões, as obras, as gramáticas e os instrumentos, numa lógica de experimentação e prática, mas não planos curriculares (...) antecipados” (Silva, 2000, p. 63), querendo com isto evidenciar-se a importância que as vivências musicais podem ter para as crianças no sentido de apurar as devidas aptidões e vocações artísticas a serem seguidas na formação vocacional no 5.º ano de escolaridade, em regime integrado ou articulado, indo ao encontro daquilo que é decretado em 1983²¹, considerando que a precocidade do ensino da música vocacional deva apenas ser tida em conta aquando do ingresso dos alunos no 2.º Ciclo do EB.

²¹ Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho

Em 2003, é elaborado um documento orientador para discussão pública, propondo uma Reforma do Ensino Artístico Especializado, onde se focam, em vários momentos, o que se pretende deste ramo de ensino, do geral para o particular:

1.1.2. A educação artística vocacional destina-se a alunos com aptidões ou talentos específicos e pretende proporcionar uma elevada formação especializada destinada a executantes, criadores e profissionais dos diferentes ramos artísticos. (p.4)

2.1.4. O ensino especializado visa uma formação de excelência, orientada, designadamente no que diz respeito à formação de intérpretes e criadores, para o prosseguimento de estudos, com vista a uma futura profissionalização. (p.13)

2.2.2.3. Música

O ensino especializado da Música visa uma formação que promova a literacia musical nas suas várias dimensões, permitindo o prosseguimento de estudos superiores em diferentes áreas de formação, nomeadamente, interpretação, composição, ciências musicais, ensino, produção e tecnologias musicais, entre outros.

Esta formação tem como objectivos a aquisição de um conjunto de conhecimentos que favoreçam a prática musical sustentada, de qualidade, diversificada em experiências musicais, culturais e artísticas e o entendimento e apreciação da Música como cultura nas suas dimensões artísticas, estéticas, culturais, sociais e comunicativas. (Ministério da Educação, 2003, pp. 4-27)

Existe uma preocupação constante em mostrar no documento quais os objetivos do EE, nas suas diferentes áreas do conhecimento, assentando constantemente na formação de artísticas e não na formação de públicos. Contudo, como problemas diagnosticados, são novamente destacados os da identidade e das funções do EE, justificados pela insuficiente (ou inexistente) oferta artística no EG:

Os fundamentos da pretendida reforma do ensino artístico especializado, (...), radicam no diagnóstico de problemas e necessidades que se têm feito sentir (...). Essas carências (bem como os problemas que lhes subjazem), a maioria das quais se reconduz à necessidade de reforçar a identidade do ensino artístico especializado, são nomeadamente as seguintes:

(...)

Confrontados com um sistema de ensino em que as actividades artísticas têm assumido um papel pouco relevante, muitos jovens procuram as escolas vocacionais de Música, para terem acesso a **uma formação artística que, no ensino regular, é ainda insuficiente**. Este aumento de população escolar que, com motivações e expectativas muito diversificadas, tem vindo a procurar um complemento de formação em vez de uma formação profissionalizante (finalidade definida para este tipo de ensino) tem contribuído decisivamente para a **descaracterização das escolas vocacionais**. (Ministério da Educação, 2003, p. 8)

No seguimento daquilo que é definido, são apresentadas propostas concretas para uma reforma no EE, quer ao nível da tipologia de ensino, quer também quanto à formação de professores, reestruturação de programas e matrizes curriculares e também ao quadro legal do ensino artístico especializado.

O 1.º ciclo do EB é igualmente alvo de análise, quer no EG quer no EE, sendo assim proposto que a aprendizagem musical, de caráter especializado, se inicie a partir da idade dos 6 anos:

A aprendizagem pode, assim, iniciar-se a partir dos 6 anos com o Atelier Musical, um espaço curricular informal de sensibilização artística e de aculturação musical, e, facultativamente, com instrumento (dependendo este critério do instrumento em causa, das características psicomotoras e de desenvolvimento musical das crianças). É desejável que a aprendizagem de instrumentos, como o violino ou piano, se inicie precocemente, enquanto que a de outros, nomeadamente alguns instrumentos de sopro (o fagote e a trompa, por exemplo), poderá ser iniciada mais tarde. (Ministério da Educação, 2003, p. 28)

Muito embora a proposta apresentada em 2003 para a reforma do EE assente principalmente na sua reorganização, quer como escola quer como sistema de ensino, são aqui evidenciados aspetos organizativos que muitas das escolas vocacionais, particulares e cooperativas, aproveitam para criar os seus projetos educativos próprios ao nível das iniciações. Os seus objetivos centram-se em aumentar número de crianças a recrutar para o EE no 2.º Ciclo do EB, cruzando, por vezes, o seu trabalho com aquele que deve estar destinado ao EG, cujo objetivo, segundo a alínea c) do Artigo 7.º da LBSE (Lei n.º 46/86) datada de 14 de outubro de 1986, é o de “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (Assembleia da República, 1986, p. 3069).

Em 2004, é apresentado um relatório pelo Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura, publicado através do despacho conjunto n.º1062/2003, de 27 de novembro, no qual, mais uma vez se realçam os problemas do EE apontados em 1998, em 2000 e em 2003:

O aumento significativo de escolas artísticas, designadamente da área da música, que se verificou ao longo da década de 90, visou dar resposta a uma crescente procura social orientada para uma dupla finalidade: por um lado, uma formação de caráter profissionalizante, por outro, um complemento a uma formação artística ainda insuficiente no ensino regular. Apesar de muitas escolas (...) terem na sua génese instituições criadas para a prática da

música amadora, a heterogeneidade de públicos com motivações e expectativas diversificadas que as têm procurado, colocou novos desafios a uma escola com um modelo de formação vocacionado para a formação de futuros artistas.

A falta de definição de finalidades específicas e do lugar que ocupam no sistema educativo, os processos e modelos de ensino enraizados em paradigmas que dificilmente dão resposta às actuais solicitações sociais, culturais e musicais, os modelos burocráticos de organização e uma legislação incoerente e dispersa, são alguns os problemas que deram origem ao processo de Reforma actualmente em curso. Pretende-se, entre outros objectivos, definir a missão e finalidades do ensino artístico especializado, os seus modelos de formação que devem dar resposta estruturada às diversas procuras sociais, e traduzir a identidade artística de cada escola, definir currículos e novos programas, criar uma rede nacional de estabelecimentos desta natureza. A qualificação dos docentes é, igualmente, uma questão central no âmbito desta Reforma. (Ministério da Educação e Ministério da Cultura, 2004, pp. 11-12)

Assim, e constatando os vários desajustamentos e heterogeneidades quanto à aposta nas Iniciações, a equipa ministerial de Maria de Lurdes Rodrigues inclui no seu programa de governo o objetivo específico de “aumentar a oferta de cursos de iniciação musical para crianças dos 6 aos 10 anos, permitindo alargar a base de recrutamento para o ensino especializado da música e aumentar a frequência do nível básico de escolaridade” (Rodrigues, 2010, p. 202), ajudando a criar um rumo/missão para as escolas do EE aquando da sua aposta na reforma do subsistema. Esse objetivo é alcançado com sucesso, havendo um acréscimo de 94% de inscrições/frequência nas Iniciações desde o ano letivo 2007/2008 até ao ano letivo 2009/2010 (in Boletim dos Professores, n.º18, abril de 2010), crescimento que tem vindo a evoluir até aos dias de hoje, mesmo com alguns entraves oriundos do EG, como é o caso do programa Escola a Tempo Inteiro.

2.7.1 O Processo de Bolonha na formação de professores de música

Com a assinatura da Declaração de Bolonha e a conseqüente reorganização dos cursos superiores artísticos, também os professores do EE são levados a procurar atualizar-se na sua formação e principalmente a investir na formação contínua e profissional. Aumenta a procura de profissionalizações em serviço disponibilizadas pela Universidade Aberta, especificamente para o EE nas várias artes, e também relativamente à ingressão no Ensino Superior.

Os cursos Pré-Bolonha que habilitavam os profissionais para o exercício de funções como instrumentistas e, através da realização de um estágio, conferiam habilitações para a docência, deixam de ter como característica principal a orientação para uma carreira performativa (com

possibilidade de docência) sendo substituídos por dois tipos de formação superior: uma de encaminhamento para o ensino da música e outra para o seguimento de uma via profissionalizante como instrumentista. Tal como acontece com os cursos de formação inicial de professores, também nos cursos de formação inicial em música se organizam em dois ciclos de estudos: o 1.º ciclo de estudos superiores – Licenciatura em Música, que visa a “formação de músicos profissionais habilitados a desenvolver actividades artísticas e culturais em contextos muito diversificados e que respondam às necessidades dos mercados da indústria e da produção musical e dos consumos musicais tradicionais e emergentes” (Escola Superior de Música de Lisboa, ¶1) e se assume como condição mínima exigida para o ingresso no 2.º ciclo de estudos superiores²². É, pois, neste ciclo de estudos superiores que é desenvolvida a componente da técnica performativa ao nível instrumental, o que faz com que aquele que pretenda seguir a sua formação como professor de música tenha obrigatoriamente de prosseguir os seus estudos.

Em 2009, consequência da publicação da portaria legisladora do EE da dança e da música aos níveis básico e secundário e com as exigências que a Declaração de Bolonha impõe para a formação de professores, é publicado o Decreto-Lei n.º 220/2009 no qual são definidas “as condições necessárias à obtenção de habilitação que não estavam abrangidos pelo Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro” (Ministério da Educação, 2009, p. 6122), aplicando-se, conforme consta no ponto 1 do artigo 2.º, “ao ensino secundário, incluindo as áreas profissionais, vocacionais e artísticas e ao 3.º ciclo do ensino básico” (p. 6123). São consequentemente reestruturados os cursos superiores existentes, no sistema pré-Bolonha, para dar resposta às exigências impostas pelo diploma legislador publicado e também às exigências impostas pelo espaço europeu:

Artigo 7.º – Estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 – o número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o presente decreto-lei situa-se entre 90 e 120.

2– os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação de acordo com as seguintes percentagens mínimas

a) Formação educacional geral: 25%

b) Didácticas específicas: 25%

c) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: 40%

d) Formação na área da docência: 5% (Ministério da Educação, 2009, p. 6124)

²² Também outros cursos de estudos superiores de 1.º ciclo na área da música podem ser considerados como habilitação mínima exigida para o prosseguimento para a obtenção do grau de mestre nesta área específica.

Conforme se pode verificar, a reestruturação dos cursos para o exercício de funções docentes assenta no pressuposto da preparação do estudante para a docência efetivamente, apostando na formação educacional e didática, geral e específica, e na componente da prática de ensino, através da frequência de um estágio integrado no curso, o que leva a que seja obrigatória a frequência num Mestrado profissionalizante para seguir a carreira de docente de música. Com uma percentagem mínima, de apenas 5%, é salvaguardada a formação na área científica para o exercício de funções. Surge, então, o curso Mestrado em Ensino da Música, “desenhado para quem pretende seguir uma carreira docente no âmbito do ensino especializado da Música. Conferindo uma habilitação profissional nessa área (homologada pela tutela), dá aos estudantes uma imediata possibilidade de integração no mercado de trabalho”, e o Mestrado em Música que “constitui o seguimento natural do percurso desenvolvido ao longo da Licenciatura em Música e destina-se a todos os estudantes que querem prosseguir a sua formação artística na sua área de especialização”, conforme se pode ler na página eletrónica da Escola Superior de Música de Lisboa.

Em 2010 é publicada a Portaria n.º1189/2010, de 17 de novembro, no qual são definidas as especialidades do grau de Mestre necessárias para o exercício de funções docentes no EE: o domínio da habilitação para a docência designa-se por Professor de Música, o seu grau de especialidade é designado por Ensino da Música e o 2.º ciclo de estudos superiores deve contemplar o máximo de créditos exigido, 120.

Esta reformulação nos cursos sob as regras estabelecidas pela Declaração de Bolonha vem, finalmente, dar resposta aos problemas de formação para a docência apontados nos vários relatórios de avaliação da educação artística especializada e tantas vezes anunciados pelos professores de música: é definido um perfil para a formação inicial de professores para o EE, para o qual se exige uma grande formação pedagógica e didática (geral e específica), deixando para trás a filosofia do mestre virtuoso.

2.8 Síntese comparativa entre formações no EE

Durante todo o ponto 2 foram expostos aspetos relevantes sobre o desenvolvimento e evolução do EE da música em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até à atualidade. Ao contrário do EG, e do ensino primário em especial, a prática musical era inicialmente algo do foro privado.

Desde o reinado de D. Afonso Henriques, o ensino da música esteve às mãos das congregações religiosas, nas quais era desenvolvido o ensino da notação musical e da prática vocal, com regularidade. A docência encontrava-se entregue às diferentes congregações e abadias; a lecionação cingia-se àqueles que ingressavam nos mosteiros, desde tenra idade (8 anos) e necessitavam dos conhecimentos musicais para levar a cabo as tarefas e rituais da igreja.

Muito embora houvesse música fora dos claustros, a música profana executada por trovadores (utilizavam a música instrumental como forma de acompanhar textos poéticos) e por jograis (animadores de rua), era no seio religioso que a componente técnica e a transmissão dos conhecimentos da escrita, da leitura e da própria composição musical se realizavam com maior seriedade. O seu objetivo focava-se na instrução para a aplicação prática nas cerimónias religiosas, o que levava a que o grau de exigência fosse maior do que nos restantes meios e que a aprendizagem musical fosse encarada com maior seriedade e exigisse mais empenho.

No século XIII, com D. Dinis no trono, abre-se o leque e surge, então, a possibilidade de se ensinar música noutra meio que não o religioso: a universidade. Tratava-se de uma disciplina teórica, cuja função se centrava em complementar os estudos matemáticos. Contudo, e uma vez que mais ninguém possuía os conhecimentos necessários senão os monges, a regência da disciplina de música na Universidade foi-lhes igualmente confiada.

Na época dos descobrimentos assiste-se a duas formas distintas de promover o ensino da música: por um lado, a Companhia de Jesus inicia o seu processo de evangelização pelo mundo utilizando a música como instrumento essencial para angariar fiéis. Por outro lado, o grau de excelência da música nas Sés Catedrais e na Capela Real vai sendo cada vez maior, focando o seu propósito na formação de músicos e no aperfeiçoamento das suas destrezas e capacidades musicais.

À semelhança da síntese comparativa realizada no âmbito do ensino no EG, também aqui, ao retomar a pesquisa da evolução do EE, se procura evidenciar, através do confronto entre a formação dos mestres e o ensino por eles realizado, lacunas, coincidência e/ou disparidades existentes, questionando-se a inadequação entre ambas as formações – a dos formadores e a dos músicos em formação. Assim sendo, perspetiva-se esse confronto através do tempo, focando os aspetos evidenciados em cada subponto que integra o capítulo 2.

Categoria	Ensino da Música	Formação de Mestres
Época		
Séc. XVI	<ul style="list-style-type: none">- Papel preponderante da corte na formação e divulgação musical através da Capela Real;- Elevação do grau de exigência e da qualidade musical.	<ul style="list-style-type: none">- Entregue à igreja e realizada apenas no seio religioso;- Início da formação de mestres portugueses no exterior, consequência da atribuição de Bolsas do Rei.

Tabela 9: Síntese comparativa entre formações no EE – século XVI

Relativamente ao século XVI, do confronto apresentado, a elevação da exigência e da qualidade surge como consequência da iniciativa do Rei em atribuir bolsas para a formação de Mestres. Com efeito, D. João IV torna-se um grande defensor do ensino da música e do aperfeiçoamento dos estudantes nacionais. Para tal, com o intuito de continuar a elevar o nível da qualidade musical da Capela Real, atribui bolsas de estudos àqueles que demonstrem melhores aptidões musicais no sentido de lhes proporcionar uma formação mais completa e um aperfeiçoamento fora do país, nomeadamente em Itália. Começa, portanto, a verificar-se uma atualização do ensino da música e da composição musical trazida pelos bolseiros que tiveram contato com as novidades europeias.

No séc. XVII, sob o domínio filipino, Portugal a composição e literacia musical evoluem de uma forma mais lenta do que se verifica no resto da Europa, e não existe uma distinção entre Portugal e Espanha, mas sim o desabrochar da cultura musical e artística ibérica. Apenas no séc. XVIII se verifica um avanço considerável, capaz de colocar o país a par do resto da Europa.

Categoria Época	Ensino da Música	Formação de Mestres
Séc. XVIII	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de um seminário específico para a formação de jovens músicos, admitindo-se crianças até aos 8 anos; - Formação prática no âmbito da música sacra; - Início da formação de estudantes portugueses que são enviados para o estrangeiro com o objetivo de aperfeiçoar a sua formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importação de músicos estrangeiros para formar os músicos portugueses; - Envio de estudantes de música nacionais, como bolseiros do Rei, que regressam já como mestres.

Tabela 10: Síntese comparativa entre formações no EE – século XVIII

A criação de um espaço de estudos musicais, mesmo que apenso à Capela Real, no qual os mestres estrangeiros de grande qualidade técnica e científica são quem formam os estudantes portugueses, contribui, a par do trabalho realizado nas escolas monacais e das sés, para o primeiro perfil de escola de ensino especializado de música traçado em Portugal. No decorrer do séc. XVIII, a qualidade musical na Capela Real e nas sés catedrais continua a ser elevada, permitindo ao Rei enviar os alunos mais dotados para o estrangeiro, com o intuito de lhes proporcionar uma melhor e mais avançada formação ao nível musical, o que consequentemente leva a que o ensino da música se mantenha num patamar superior. Muito embora seja de louvar o gesto do Rei ao proporcionar tais condições aos estudantes, mantém-se apenas um pequeno grupo a ter acesso a um ensino da música tão exigente.

É apenas no séc. XIX que o domínio da igreja na aprendizagem e ensino da música deixa de ter impacto e influência. Tratando-se de uma época na qual a sociedade se torna mais culta e interessada pela arte, particularmente pela música, características da época do Romantismo, é então que são criadas coletividades nas quais se desenvolvem atividades artísticas variadas.

Categoria Época	Ensino da Música	Formação de Mestres
Séc. XIX	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Conservatório de Música de Lisboa, com modelo de ensino laico baseado no modelo de ensino religioso; - Reforço da formação especializada do músico e alargamento do repertório a ensinar (repertório laico); - Formação holística do músico especializado; - Início da formação globalizante na classe burguesa, aprendizagem do canto e/ou de um instrumento com fins recreativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tradição do músico virtuoso como o melhor mestre para transmitir os saberes técnicos instrumentais; - Pouca preocupação com a componente pedagógica e didática; - Especialização do professor, mestre/perceptor, que tem como função ensinar a classe burguesa nas artes do canto e do instrumento (formação globalizante do cidadão).

Tabela 11: Síntese comparativa entre formações no EE – século XIX

A criação do conservatório traz consigo uma série de novas ideias a implementar no ensino da música que mostram o interesse que a sociedade do séc. XIX dá às artes, em geral, e à música, particularmente. Para além do reforço na formação especializada do músico, face às exigências da sociedade, verifica-se um grande interesse em formar o músico para além da parte técnica ou

estritamente musical. Há, pois, um compromisso com uma formação holística, que envolva o músico profissional e especializado na sociedade e nas questões políticas, culturais, históricas e sociais da época. Durante este período, inicia-se também o ensino da música sem fins profissionalizantes, mas sim como formação global do cidadão: fazer emergir o grande interesse por parte das classes mais favorecidas em complementar a sua educação com as artes, nomeadamente a aprendizagem do canto lírico e/ou da prática de um instrumento musical, com a finalidade de desenvolver o sentido estético. A prática musical enquanto atividade cultural era considerada um elemento fundamental na educação da sociedade.

Relativamente aos professores e sua formação, a tradição do músico virtuoso como mestre mantém-se, podendo mesmo ser considerada uma das condições específicas de maior importância para se assegurar o cargo de professor no conservatório: não se dá tanto relevo ao aspeto pedagógico e didático das estratégias de ensino, mantendo-se sim a transmissão dos conhecimentos técnicos e performativos do mestre para o pupilo. Ao mesmo tempo, e mediante as exigências da sociedade do séc. XIX, surge um grupo de mestres/perceptores que assumem a responsabilidade de ensinar música a quem pretende aprender canto ou um instrumento apenas para complemento e reforço da sua formação e cultura, um ensino não tão especializado mas sim mais globalizante.

No início do séc. XX, sob os auspícios da 1.ª República, o EE é merecedor de grande atenção por parte dos dirigentes do país, os quais levam a efeito uma reforma do conservatório.

Categoria Época	Ensino da Música	Formação de Professores
1.ª República Reforma de 1919	<ul style="list-style-type: none">- Diagnóstico de problemas pedagógicos, organizacionais e curriculares que conduz à Reforma do EE em 1919;- Formação de músicos especializados através do reforço da componente técnica, individual e em grupo (virtuosismo e instrumentistas);- Reestruturação curricular inserindo disciplinas de carácter mais geral;- Obrigatoriedade do exame de instrução primária para o ingresso no(s) curso(s) de Conservatório como habilitação mínima.	<ul style="list-style-type: none">- Redução da componente letiva;- Melhoria das remunerações;- Formação inicial de professores idêntica à exigida anteriormente (grande aptidão técnica) ;- Aberta a possibilidade de reforçar a sua formação pela realização de estudos no continente e território português, ou no estrangeiro.

Tabela 12: Síntese comparativa entre formações no EE – 1.ª República, Reforma de 1919

Em 1919 são diagnosticados problemas de vária índole no sistema de ensino do conservatório (pedagógicos, curriculares, organizacionais), que levam uma equipa de especialistas, nas áreas das artes performativas, a elaborar um plano de ação capaz de reestruturar o EE. Define-se que ao EE cabe a função de formar músicos especializados nas suas várias vertentes (individual e/ou

em grupo), reforçando os currículos com uma componente técnica; assume-se que o aluno do conservatório deve receber uma formação para além da música e da técnica, inserindo nos currículos disciplinas de âmbito generalista, evidenciando-se nesta medida os princípios do ensino integrado artístico. E para que o EE no Conservatório seja efetivamente reconhecido como uma opção de ensino profissionalizante, exige-se como habilitação mínima o exame de finalização da instrução primária, pressupondo-se, então, que a faixa etária mínima exigida para admissão ao Conservatório fossem entre os 10 e os 12 anos. Verifica-se, portanto, um empenho nas condições disponibilizadas para o trabalho dos professores em como na qualidade da sua formação, pelo reforço criado quer a nível nacional quer no estrangeiro.

No campo da formação dos professores, é verificada uma grande melhoria da situação profissional da classe. As remunerações são elevadas, as condições de trabalho melhor organizadas e geridas e criam-se estratégias para que os docentes possam investir na sua formação (principalmente no exterior) ou realizar estudos na área da música e das ciências musicais, a título de exemplo; passaram a ter também períodos de férias remuneradas.

Todavia, a Reforma de 1919 não será implementada durante muito tempo, uma vez que em 1930, aquando da governação do país pelo regime ditatorial do Estado Novo, são implementadas medidas economicistas em todas as áreas, inclusivamente no EE.

Categoria	Ensino da Música	Formação de Professores/Mestres
Época		
Estado Novo Reforma de 1930	<ul style="list-style-type: none"> - Redução da componente curricular; - Separação entre o ensino especializado no conservatório e o ensino geral; - Reforço na qualidade performativa e técnico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Precaridade na profissão; - Aumento da carga horária; - Restruturação das remunerações; - Fim da possibilidade de formação através de estudos; - Controlo da ação dos professores pelo Estado; - Reforço da pedagogia Mestre-Aluno.

Tabela 13: Síntese comparativa entre formações no EE – Estado Novo, Reforma de 1930

Existe um franco retrocesso no EE com a implementação da Reforma de 1930: retoma-se a separação entre o ensino ministrado no Conservatório e o ensino geral, tornando o EE a ser um subsistema de ensino paralelo ao EG e não uma opção de ensino reconhecida pela tutela; faz-se uma redução drástica na componente curricular, deixando de parte todas as disciplinas que não estejam relacionadas com a formação técnica da música e reforça-se a demanda da qualidade estritamente performativa e técnica em detrimento de uma formação mais rica e ampla para o músico. Os professores passam novamente a assumir a função de mestres, uma vez que a pedagogia da transmissão de saberes técnicos é aquela que melhor responde às instruções do

governo e que melhor assenta no pressuposto de controlo da ação do docente. Dá-se por extinta a possibilidade de melhoramento e o reforço na formação do professor e as condições de trabalho tornam-se precárias, quer relativamente ao vínculo laboral, quer no que concerne às remunerações.

Esta estagnação laboral decorre durante cerca de 30 anos, como consequência das políticas educativas implementadas durante o Estado Novo, que relegam para segundo plano a qualidade do ensino, centrando-se na doutrinação e propaganda dos princípios que sustentam o governo. O repensar a qualidade do EE apenas volta a ocupar a preocupação dos responsáveis pela educação nos anos 60, sob a tutela do Ministro Veiga Simão.

Categoria	Ensino da Música	Formação de Professores
Época		
Estado Novo Anos 60 e início dos anos 70	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação dos programas curriculares, planos de estudos, condições de acesso e ensino, avaliação e prosseguimento de estudos; - Autonomia pedagógica e disciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência pedagógica incidindo em modificações no plano pedagógico e didático; - Formação continua mas ainda inexistência de estudos de nível superior; - Experimentação do ensino integrado.

Tabela 14: Síntese comparativa entre formações no EE – Estado Novo, Anos 60 e início dos anos 70

Com o reconhecimento da necessidade de evoluir a par do resto da Europa, nos anos 60/70, aposta-se na reestruturação do EE. Em primeiro lugar, é dada a oportunidade de se implementarem experiências pedagógicas no conservatório com o intuito de modificar o plano de ação dos docentes, pedagógica e didaticamente, resultando numa consequente adaptação dos programas e dos planos de estudos, avaliação, acesso e prosseguimento de estudos. Cria-se a autonomia pedagógica, retomam-se os princípios do ensino integrado (em Lisboa e em Braga, principalmente), permite-se aos professores a realização de formações contínuas, embora ainda não se perspetive a criação de formação de nível superior, tal como já existe para os docentes do ensino secundário. É evidente um retomar das ideias da 1.ª República para implementar neste novo processo de renovação do EE.

Estas medidas manter-se-ão até meados da década de 70, uma vez que, em 1974, Portugal é alvo de uma revolução que faz mudar o rumo das políticas educativas do país.

Categoria Época	Ensino da Música	Formação Inicial de Professores
Da Revolução de 1974 aos anos 80	<ul style="list-style-type: none"> - Remodelações estruturante no EE (plano de estudos, diplomas estatuto, gestão e organização); - Integração do EE no ensino regular; - Valorização do EE face ao EG; - Admissão a partir dos 10 anos de idade (precocidade); - Exigência de um perfil profissionalizante para os músicos; - Construção do currículo com uma componente especializada e uma outra geral (regime articulado). 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria das condições de formação e habilitação para a docência através do alargamento do ensino para nível superior; - Equiparação do docente ao nível do docente do ensino secundário; - Surgimento de cursos superiores com um estágio profissionalizante.

Tabela 15: Síntese comparativa entre formações no EE – da Revolução de 1974 aos anos 80

Após a revolução do 25 de abril de 1974, somente em 1983, com a publicação do Decreto-Lei n.º 310/83, se volta a pensar no EE e se verifica, por parte da tutela, a preocupação em estruturar o ensino das artes performativas. Reconhece-se a idade dos 10 anos como a apropriada para a admissão das crianças no ensino da música, atendendo às especificidades da aprendizagem de um instrumento e à importância da admissão precoce neste curso. É reforçado o perfil profissionalizante desta tipologia de ensino, muito embora se verifique que a constituição do currículo compreende uma componente especializada e uma componente geral, através da articulação com o EG ou, em determinados estabelecimentos de ensino, na integração do EE no EG. Em paralelo com a publicação deste diploma, evidencia-se a urgência de criar habilitações mais exigentes e de maior qualidade para a docência no EE. Dessa forma, são criados cursos de nível superior nas universidades e institutos politécnicos, capazes de habilitar os profissionais para a docência (pela integração de um estágio profissionalizante no seu curso de instrumentista) e como instrumentistas, conseguindo-se efetivamente equiparar em termos de habilitações o docente do EE ao docente do EG.

Categoria Época	Ensino da Música	Formação Inicial de Professores
Anos 90	<ul style="list-style-type: none"> - Definição dos objetivos da educação artística, quer genérica quer especializada; - Importância dada à deteção de aptidões e à orientação vocacional; - Admissão apenas aos 10 anos, a partir do 2.º ciclo do EB (precocidade); - Identificação de problemas associados à identidade do EE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialização do corpo docente para assegurar a docência do EE a partir do 2.º ciclo do EB; - Possibilidade de coadjuvação com o 1.º ciclo do EB e Pré-escolar; - Reforço da habilitação técnica especializada de nível superior para a docência no EE.

Tabela 16: Síntese comparativa entre formações no EE – anos 90

Nos anos 90, é publicado o diploma que define os objetivos da educação artística, nos ramos genérico e especializado, dando especial relevo à importância da admissão nos cursos de EE a partir do 2.º ciclo do EB (10 anos de idade) e à deteção de aptidões, quer para a música quer para a dança. Mostra-se também que o EE apenas existe a partir do 2.º Ciclo do EB, com a possibilidade de ser ministrado em regime articulado ou integrado. Relativamente aos professores, é reforçada a habilitação técnica especializada para a docência no EE (a partir do

2.º Ciclo do EB), muito embora se ressalve a possibilidade de estes docentes poder coadjuvar o professor generalista monodocente na lecionação da área da música e expressão musical ao nível do pré-escolar e do 1.º ciclo. Emerge, nesta época, a preocupação por parte da tutela em dar possibilidade, ao professor especializado na área, de assegurar a responsabilidade da lecionação da área da música a crianças mais novas, embora em coadjuvação.

Categoria	Ensino da Música – Iniciação Musical	Formação Inicial de Professores
Época		
Séc. XXI	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do problema de dupla função do EE (formação profissionalizante e complemento à formação artística global); - Alargamento da base de recrutamento para o EE às crianças entre os 6 e os 10 anos – Iniciação Musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exigência e reconhecimento de habilitação específica para a docência no EE; - Processo de Bolonha: especialização do corpo docente e obrigatoriedade de profissionalização na formação inicial; - Base de formação (Licenciatura) igual em creditação à habilitação exigida para o EG.

Tabela 17: Síntese comparativa entre formações no EE – século XXI

Durante o início do séc. XXI são diagnosticados problemas graves de identidade no EE, que se anunciavam já no séc. XIX. Em vários relatórios de avaliação publicados, apresenta-se como principal problema a indefinição da identidade do EE, uma vez que a partir dos anos 80 se torna clara a opção por esta tipologia de ensino, por parte de muitos alunos, apenas com a finalidade de melhorarem a sua formação artística, e não de se tornarem realmente artistas profissionais especializados (música e dança), evidenciando-se, igualmente, problemas associados ao abandono escolar que existe neste ramo de ensino.

Todavia, e no sentido de melhorar o acesso ao EE e de aumentar o número de alunos a frequentá-lo, nos finais da primeira década deste século, e sob a tutela de Maria de Lurdes Rodrigues, para além de o EE ser devidamente organizado e reestruturado, também é alargada a base de recrutamento para este ramo de ensino, pelo financiamento para a criação da Iniciação Musical ao nível do 1.º Ciclo do EB, juntando-se a este propósito o desenvolvimento de condições para a deteção de aptidões e vocações desde a mais tenra idade.

Ao nível da formação inicial de professores, é neste século que se verifica uma grande evolução neste campo. Reconhece-se a necessidade de criar cursos de nível superior que possam dar resposta ao que é exigido para a docência e se crie uma uniformização conforme é estipulado pelo Espaço Europeu de Ensino Superior. O Processo de Bolonha vem ajudar a definir as condições necessárias para habilitar profissionalmente os professores do EE, abrindo caminhos claros para a via profissionalizante (Música) ou para a via da docência no EE (Ensino da Música).

3. Perspetivas atuais sobre o ensino da música

Da pesquisa realizada, salientamos o facto de que o ensino da música foi sempre influenciado pelas transformações que foram ocorrendo ao longo da história, seja em termos ideológicos, seja políticos, seja económicos e em função da importância que a religião assumia na sua mundividência e na preparação para funções litúrgicas. As metodologias de ensino e as práticas pedagógicas foram, pois, evoluindo, os conteúdos educativos selecionados foram sendo alterados em função dos objetivos que orientavam as políticas de cada época, estruturados no seio de contextos históricos específicos e, particularmente nos momentos de transição de regimes políticos, registaram-se alterações profundas.

Constata-se, portanto, de uma forma natural, que as transformações ocorridas na sociedade repercutem-se na instituição escolar, nos princípios que as orientam e, também na formação de professores. É o próprio sistema educativo que se reorienta nos momentos em que as transformações ocorrem.

A pesquisa e reflexão históricas desta pesquisa confirmam várias conclusões de Maria Helena Vieira (2008). Refletindo sobre o sistema da educação musical em Portugal, a autora inicia a sua problematização com a referência aos três ramos de ensino – o especializado implementado nos conservatórios e nas academias de música; o genérico (nas escolas destinadas à formação geral) que incorpora o sistema público e o profissional desenvolvido em escolas criadas com esse propósito. Avança com uma reflexão sobre a ramificação do ensino musical que aconteceu no sistema público, apontando para as datas em que ações políticas para isso concorreram – (i) 1835, aquando da criação do Conservatório Nacional em Lisboa; (ii) 1968, o momento em que a Educação Musical integrou o ensino oficial e (iii) 1989, ano em que se iniciou o ramo profissional. Salienta-se, aqui, o facto de a investigadora reforçar a necessidade de uma avaliação da situação, levando ao questionamento sobre “which educational facts result of governmental intentionality throughout history and which ones might be simply the consequence of successive mistakes or neglect” (Vieira M. H., 2008, p. 639).

A pesquisa sobre a perspetiva evolutiva apresentada, neste trabalho de investigação, no Capítulo 1 e no Capítulo 2, visou precisamente evidenciar as diretrizes ministeriais que sustentaram os

ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do EB até aos nossos dias. Por sua vez, o trabalho empírico que constitui a Parte II, que se segue, procurou focalizar situações concretas vivenciadas em contextos reais, questionando a forma como os currículos e as diretrizes ministeriais são interpretados e postos em execução. Vieira (2008) nas conclusões do estudo que apresenta, regista o facto de todos os entrevistados terem identificado que a ramificação do sistema público da educação musical é um problema curricular grave e remata, mais adiante, afirmando que ele não tem fundamento ou razão de ser educacional, filosófica ou pedagógica, facto que reúne o consenso dos entrevistados e coincide com o sentido tomado pela história:

it can be said that both history and the perspectives of the interviewees are in tune with the desirable and true democratization of music education, not only from the legislative standpoint, but, above all, from the point of view of curricular practices. (Vieira, 2008, p. 645)

Apesar de se ter verificado um desenvolvimento da educação artística em mais espaços, nomeadamente na escola e em instituições culturais, ainda são evidentes importantes obstáculos que devem ser ultrapassados para o incremento da música no EB (UNESCO, 2007), pois a educação artística continua a desenvolver-se em Portugal de forma insuficiente, ao contrário do que é visível no panorama europeu (Ribeiro, 2013, p. 9). Reconhecendo esta situação, neste momento de reflexão, considera-se indispensável sintetizar aspetos fulcrais do que acontece pelo mundo em termos do ensino da música, pela apresentação de algumas experiências, sobre elas refletindo, confrontando as situações nas suas especificidades e abrindo vias possíveis de experimentações pedagógicas.

Wiggins e Wiggins (2008) consagram um artigo à problemática do ensino da música a nível da educação básica, sem a presença de professores especialistas. Partindo desta realidade, constatada a nível mundial, apontando falta de atenção para a existência ou não de uma base de conhecimento musical, por parte dos professores generalistas, sustentam a necessidade de formação com vista a aumentar a sua confiança para ensinar música. Referem, entre outros, os estudos de Mills (1991, 2005, 2009) e de Barnes e Shinn-Taylor (1988) sobre a situação em Inglaterra; de Byo (1999) e de Abril e Gault (2007) sobre a dos EUA, os de Russell-Bowie (2002) que reuniram dados a nível internacional no que respeita os percursos individuais dos professores no que concerne a música. Nas reflexões que fazem sublinham a relação intrínseca entre competências e confiança, defendendo a urgência de serem criadas condições para que a

eficácia possa ser trabalhada em ações de formação. Uma das questões que levantam é a da cultura musical da comunidade; se bem que possa constituir um fator positivo, isso pode não acontecer, já que a escola nem sempre estabelece parcerias com a comunidade e, não o fazendo, não tira partido da riqueza que esta lhe pode oferecer. É o caso da África do Sul, relatado num estudo de Herbst, De Wer, e Rijsdijk (2005), no qual se evidencia o trabalho realizado por professores generalistas que em projetos construídos com a comunidade, propiciam aos alunos um contato direto e permanente com a cultura musical. Com uma certa regularidade, são preparados eventos que possibilitam a participação das crianças e adolescentes e a descoberta de vocações.

Cientes deste panorama internacional, os autores convocados (Wiggins & Wiggins, 2008) desenvolveram uma investigação, no ano de 2001, focalizando um sistema nacional, que não identificam, contemplando 2000 professores generalistas do ensino básico, procurando junto deles, através de um questionário, recolher informação demográfica no que à questão em causa concerne (localização da escola – (sub)urbana ou rural, comunidade e população, seu ranking económico – financiamento estatal, número de professores e de alunos) e focalizando na segunda parte o ensino da música (número de anos de lecionação dos professores, formação, número de aulas por semana, o tipo de atividades desenvolvidas, o tipo de instrumentos utilizados, a hipotética colaboração de professores especialistas). Questionaram também os professores sobre a sua experiência como músicos, hipotética formação na área, possível apoio por parte de conselheiros musicais da região e, ainda, se se sentiam confiantes nas suas habilidades para ensinar música e, caso se sentissem, a que se devia essa confiança.

A informação recolhida foi complementada com os registos obtidos durante as observações das aulas, com o resultado das entrevistas feitas aos diretores das escolas, a professores de música da faculdade de educação, a três conselheiros, a professores em estágio e ao coordenador nacional da educação artística. Integraram-se também em escolas de música comunitárias e em workshops organizados por faculdades de artes, no período em que a pesquisa ocorreu. Houve, pois, por parte dos investigadores, a preocupação em ouvir vozes das diferentes partes interessadas e envolvidas no processo do ensino da música a nível da educação básica. Como referem, a sua pretensão era documentar a natureza do ensino implementado, sabendo que os professores, apesar de não possuírem formação na área da música, eram indigitados pelo sistema – decisão política –, para ensinar a música nas suas aulas. Esta foi uma das razões

invocadas pelos autores para não identificarem o país em causa; ao manter o anonimato, procuraram enfatizar o problema de cariz universal: o ensino da música, a nível da educação básica (faixa etária dos 6 a 11 anos), sem uma base sólida de conhecimento específico da área.

Como conclusões do estudo realizado, os autores apontam que as questões emergentes dizem respeito à qualidade da instrução providenciada pelos professores generalistas, quer em termos da natureza e aprofundamento dos conhecimentos de música, quer em termos de conteúdo pedagógico necessário para o ensino da música. Em consequência, registaram que os professores, na generalidade, eram incapazes de implementar com integridade as ideias disponibilizadas nos materiais curriculares ou recolhidas em cursos de metodologia ou em workshops; não se apercebiam da importância do enquadramento da audição para a aprendizagem da música. Na melhor das hipóteses, encontraram o recurso usual a trechos musicais interessantes, mas descontextualizados. Outra constatação divulgada por estes investigadores evidencia a falta de preparação pedagógica por parte dos professores especialistas que raramente colaboram com os generalistas, facto que leva a desvalorizar a ação dos primeiros. Salientaram, também, um outro aspeto negativo decorrente da não preparação dos professores generalistas no que concerne ao conhecimento específico da música e da não preparação dos professores especialistas relativamente ao conteúdo pedagógico – a prática de um ensino dirigido ao professor em escolas que defendem a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Em última análise, os investigadores em causa, concluíram que a maioria dos professores generalistas, com quem contactaram, não era capaz de promover a compreensão musical dos alunos; na globalmente, tendem a tratar a música como um entretenimento, capaz de criar a coesão do grupo e/ou de ensinar habilidades não musicais como por exemplo as habilidades motoras.

No que concerne ao ensino da música em França, o CEFEDM²³ da região Rhône-Alpes tem apostado no EE da música e como resultado da sua política educativa, nos últimos vinte anos, o número de escolas de música multiplicou-se. A rede de estabelecimentos especializados tem sido sustentada por parcerias com as municipalidades, facto esse que muito contribuiu para o

²³ Centre de formation des enseignants de musique – um centro criado em França, pelo Ministério da Cultura, funcionando em diversas localidades (Rhône-Alpes; Aquitaine; Bourgogne; Bretagne Pays de Loire; Ile-de-France; Haute et Basse Normandie; Lorraine; Midi-Pyrénées; Poitou-Charentes; Sud – Aubagne).

crescimento da formação musical da população. A formação dos professores é orientada por três eixos: os desafios artísticos, que mantêm o professor sempre atualizado, investigando e criando; o desafio do enquadramento da música, através de projetos, na comunidade, muito especificamente na cidade, em que o estabelecimento escolar está sedado: os desafios pedagógicos e didáticos, que o obrigam a repensarem a sua *praxis*.

Na definição das missões do professor, constantes do documento de trabalho da CEFEDM (2003, p.4), evidenciam-se os valores considerados fundamentais para o EE:

- a. L'enseignant a une mission éducative qu'il mène en permettant l'accès à une pratique musicale.
- b. L'enseignant est l'agent d'un pôle culturel.
- c. L'enseignant doit susciter et encadrer des pratiques amateurs.
- d. L'enseignant a une culture professionnelle de l'enseignement de la musique.
- e. L'enseignant doit faire vivre des patrimoines, mais il doit aussi "inventer" les pratiques. (CEFEDM , 2003, p. 4)

Enfatiza-se, na definição das missões elencadas, o papel do professor junto dos seus alunos; num primeiro momento, está em causa o criar oportunidades de uma prática instrumental, visando pela construção de uma cultura musical o mais ampla possível, a possibilidade de viver em sociedade, assumindo a responsabilidade dos seus atos. Essa construção é comentada no documento referido, como a forma de aceder à história das políticas culturais implicadas e os grupos sociais que se confrontam no ato educativo; para isso, recomenda-se a procura de parcerias entre a escola e atores culturais da cidade – instituições, associações, grupos informais, entre outros.

Fala-se ainda no desenvolvimento de projetos em rede, com outras escolas públicas ou particulares, através da partilha de experiências, seguidas de debates e reflexões sobre a profissão. O objetivo, neste caso, será a implementação da investigação, resultante da dialética prática/teoria, incitando a uma formação contínua. Sublinha-se a importância de alargar a prática musical a todos e, também, ao longo da vida.

A transmissão das tradições é assumida como fundamental, pressupondo-se que ela inclua a grande diversidade do património existente na sociedade atual. Reconhece-se que a tradição só pode manter-se viva se forem criados contextos que deem sentido aos elementos do património,

integrando-os com sentido na contemporaneidade. Cabe, então, ao professor de música (EE) suscitar desafios, através, de diferentes práticas musicais.

Para que estas missões possam ser cumpridas, o documento alerta para a necessidade do professor de música, no EE, possuir um conjunto de competências, as quais se desenvolvem ao longo da formação contínua. Três delas encontram-se ligadas à prática do 'face a face pedagógico' – professor/alunos e professor/pares –, ou seja, assentam na atividade direta com a qual o professor se compromete:

Etre un praticien expert de la musique dans une ou plusieurs spécialités esthétiques et instrumentales; demeurer un musicien en recherche en développant des innovations dans sa pratique d'origine ou dans d'autres pratiques musicales;
Etre capable de concevoir et animer des dispositifs d'enseignement, de formation, d'initiation et d'encadrement des pratiques; être capable d'élaborer des cursus réfléchis;
Etre capable de travailler en équipe; d'animer des réunions; de participer activement au projet de l'établissement. Etre capable de coopérer avec les divers partenaires de l'établissement. (CEFEDM , 2003, pp. 5-7)

Pede-se-lhe, portanto, conhecimentos científicos na sua especialidade, investigação permanente que permita inovar no seu domínio ou mesmo em outros; conhecimentos profissionais conducentes à implementação de estratégias pedagógicas e à indução da prática reflexiva. Não menos importante, para que o progresso possa fazer-se sentir, realça-se o trabalho em equipa, a liderança, a integração no projeto educativo da escola e a abertura às parcerias. Outras três competências são agrupadas, pela sua dimensão de transversalidade, que precedem e que dão seguimento ao 'face a face pedagógico'; menos formais que as três acima referidas, estas não deixam por isso de ser importantes para a docência nos estabelecimentos escolares. Elas permitem objetivar o papel do professor seja em termos da sua profissão, seja em termos do estabelecimento que integra, já que são elas o sustentáculo do trabalho desempenhado na comunidade escolar e na comunidade social envolvente, ultrapassando o seu desempenho em sala de aula.

Etre un praticien réfléchi et un didacticien : être capable de situer sa discipline – esthétique et/ou instrumentale – dans le temps et les champs culturels ; être capable de déterminer des objectifs d'apprentissage musicaux au départ de situations singulières; être capable de concevoir, de mener et d'évaluer des procédés didactiques adaptés à des objectifs d'apprentissage musicaux formalisés; être capable de confronter ses procédés didactiques avec les recherches dans ce domaine; être capable d'enrichir

les grandes questions didactiques posées à l'enseignement de la musique d'alternatives partielles proposées au départ de sa propre expérience ;

Etre capable d'être un musicien-ressource pour son établissement; être capable d'assurer une fonction d'artiste-médiateur au sein d'une cité ; être capable d'être acteur d'un projet d'éducation artistique envisagé comme la création de circonstances permettant au plus grand nombre de découvrir la démarche artistique, de développer un projet au regard des diverses formes musicales, et pour certains d'entamer une étude approfondie de la musique;

Etre capable de formaliser une recherche musicale et pédagogique; être capable de participer à l'élaboration d'une culture professionnelle. (CEFEDM , 2003, pp. 7-8)

Encontra-se, aqui, neste segundo conjunto de competências, a preocupação didática que se espera esteja presente no trabalho de todo e qualquer professor, isto é, a apresentação dos conteúdos específicos de forma adequada aos destinatários e ao contexto, sempre em profunda relação com a dimensão pedagógica – os aspetos educativos e relacionais do ensino. Trata-se, pois, da competência didática que permite ao professor questionar os procedimentos, que possibilitam ao aluno compreender e apropriar-se da música e construir referências teóricas e práticas. Enquanto tal, esta competência induz à prática reflexiva. Todavia, a proposta é que o professor não se fique pela sala de aula, se assuma também como mediador entre o local onde o ensino se pratica e o contexto social, propondo e desenvolvendo projetos que ofereçam a um maior número de cidadãos a possibilidade de descobrir os valores da música em termos de formação do ser humano. Por último, emerge a ideia de uma cultura profissional como necessária ao professor e ao estabelecimento escolar, na medida em que só assim o ensino da música se pode tornar sustentável, na atualidade.

A redefinição do perfil do professor do EE da música é o repto deixado pelas políticas educativas presentes neste exemplo relatado – aceitar que o professor do EE seja um *performer*, um cidadão implicado, um investigador, um criador. O mesmo será dizer que do professor do EE se espera que se centre na prática artística, no ensino e formação, enquadrando a sua prática e a dos seus alunos, na reflexão pedagógica e na inserção numa equipa empenhada em promover projetos que consolidem a cultura musical na sociedade atual.

Griffon du Bellay (2010-2011, p. 13) reflete sobre a evolução da identidade profissional do professor de música e, na pesquisa realizada, constata que, hoje em dia, cada vez mais se torna difícil para um professor assumir a lecionação de uma só disciplina e reconhece que no futuro “les diplômes et les concours ne seront peut-être plus fractionnés par discipline, prenant ainsi un

contenu et une appellation plus généraliste, en phase avec la réalité du métier”. Conclui que, os professores têm de criar um equilíbrio entre a especialização e a generalização dos saberes e das competências, procurando desse modo definir a sua identidade artística assim como a pedagógica.

Em paralelo com estas condições vivenciadas em França, surge também uma experiência de formação ocorrida no Canadá, cujo relato, realizado por Bolduc (2011), complementa as ideias anteriormente referidas, postas em relevo nos estudos realizados no CEFEDM. Trata-se de um estágio, no âmbito da formação inicial de professores, na Faculdade de Educação da Universidade de Otava, do qual participaram em simultâneo, num espírito de partilha, numa dinâmica colaborativa, futuros professores do EG e do EE. O quadro teórico em que esta formação se desenvolve relaciona-se com o princípio de que a música propicia, antes de mais, uma experiência coletiva que encoraja o trabalho de equipa e a colaboração. Nesse contexto, foi proposta para o estágio em causa uma abordagem ativa de educação musical Orff-Schulwerk, já que sustentada na aprendizagem pela prática, num processo que contempla a exploração, a imitação, a experimentação e a criação, sendo que o papel do formador se assume como facilitador, abrindo vias possíveis de exploração, de descoberta, de criação colaborativa.

Com esta abordagem, reunindo futuros profissionais da educação musical com perfis diferentes, visava-se uma formação complementar. Por um lado, para os estudantes futuros professores do EG, o objetivo era a construção de conhecimentos musicais e a consolidação de saberes pedagógico-didáticos; para os do EE, a construção de saberes pedagógico-didáticos e, através destes, a adequação dos conhecimentos musicais ao processo de ensino-aprendizagem. Pelo recurso a um diário de bordo, as medidas de avaliação apontam para a implementação da prática reflexiva sobre os conhecimentos gerais educativos, os conhecimentos específicos da música, os conhecimentos didáticos da música, a interdisciplinaridade. Bolduc (2011) ao concluir, afirma:

la fin du projet laisse présager une évolution positive des conceptions de l'enseignement et des pratiques pédagogiques de ces étudiants généralistes. (...)

De façon unanime, les étudiants généralistes ont reconnu les retombées positives de cette formation. Sur le plan personnel, plusieurs ont mentionné le développement de leurs connaissances musicales, même s'il a été minimal. (...)

des étudiants ont révélé qu'ils seront plus à l'aise à demander de l'aide à un spécialiste en musique lorsqu'ils auront leur classe. (...)

Les données des étudiants spécialistes en musique viennent aussi enrichir cette analyse. (...)

Des étudiants ont mentionné que les expériences qu'ils ont vécues durant la formation ont modifié leur conception de l'éducation musicale en les incitant à offrir un enseignement simple et accessible à tous les apprenants. (...) Tous les étudiants ont affirmé que leurs pratiques pédagogiques ont changé d'une façon positive en prenant conscience des différentes possibilités d'interventions éducatives auprès des élèves. (Bolduc, 2011, pp. 73-75)

Este relato abre hipóteses de repensar a formação de professores e de admitir que as comunidades de aprendizagem envolvendo professores do EG e do EE constituem uma via para promover um desempenho profissional mais conseguido, integrando diferentes perfis de professores e, por inerência, integrando saberes diferenciados, levando à promoção de um processo de ensino-aprendizagem simples, mas rico e diversificado, acessível a todos os estudantes – perfis individualizados. De novo, a democratização do ensino da música está em causa.

Uma experiência australiana, similar à canadiana, relatada por Gresser (2012), numa dissertação defendida na Universidade de Sydney, reporta que a investigação foi realizada com o intuito de questionar a eficácia da colaboração promovida nessa instituição, a nível da formação de professores do EG e do EE. Nela, estão em foco diferentes fatores: identidade, perfil e funções. Defende que a colaboração entre estudantes, que se preparam para se assumir como professores do EG, e estudantes universitários de música, eventuais futuros professores do EE, é fundamental. As considerações, aportadas pela autora da tese, tocam a sustentabilidade do ensino da música e a identidade dos professores – variáveis essenciais para se compreender o que se entende por 'fazer música com sentido', a nível do ensino primário. Uma vez evidenciadas as diferenças dos professores do EG e EE para o 1.º ciclo do EB, a autora defende uma formação que os reúna com vista a complementar as identidades, os perfis e as funções de uns e de outros, nomeadamente a nível da especificidade da área da música e da área da pedagogia. As recomendações têm em vista procurar o aprimoramento do ensino ao nível dos dois ramos do ensino da música.

Sustentada nos resultados que obteve, a autora desta dissertação defende que os professores generalistas têm capacidade criativa e pensamento imaginativo, habilidade para integrar interdisciplinarmente a música no ensino de outras matérias curriculares. Avança também com a

ideia de que gozam de uma relação mais próxima com os alunos, em função do contacto permanente que com eles mantêm. Com base nestes atributos, o professor generalista está, na opinião da autora, mais apto a integrar atividades musicais na escola e na comunidade. Como refere, na essencialidade

this suggests aspects of the generalist teacher role that could be improved upon, through not only the development of teacher thinking in relation to music-making in the curriculum, but also through pedagogical training that acknowledges the individual traits and teaching styles that generalist teachers bring to the classroom. (Gresser, 2012, p. 11)

Evidencia, pois, o contributo aportado pela preparação pedagógica dos professores generalistas, como um fator decisivo para o sucesso da aprendizagem. Outro aspeto colocado em destaque pela autora, é o trabalho colaborativo que se verifica existir entre os professores do EB, nomeadamente, no que ao ensino da música concerne:

The study also investigated the effects of collaborative teaching on the musical engagement and meaningful music-making of primary school children. The potential for collaboration to encourage guided resource development, through understanding how current teaching praxis is shaped by teacher identity, was discussed. In addition, the effects of this kind of specialist-generalist teacher collaboration on the development of teacher attitudes toward meaningful music-making were considered. (Gresser, 2012, p. 53)

Reconhece, portanto, um empenho em conseguir o desenvolvimento de uma *praxis* de qualidade e com sentido, por parte dos professores generalistas, ao comprometerem-se num trabalho de colaboração com professores especialistas, empenhando-se em projetos de investigação que trazem mais valias para o planeamento das lições, como resultado do modelo de colaboração adotado, o qual integra para além da implementação de atividades centradas nos alunos, a promoção de uma prática reflexiva por parte dos professores que contribui definitivamente para a preparação e autonomia por parte dos professores generalistas. Conclui que se deve promover “possibilities surrounding the development of new forms of consultancy in the professional development of teachers” (Gresser, 2012, p. 53) que visem a capacitação dos professores, já que reconhece que

[t]his would entail generalist and specialist teachers working side by side in classrooms, with different responsibilities: the generalist responsible for the integration of music with

other learning areas and the specialist responsible for the fostering of music-specific development. Generalist teachers need much more training in how to implement music through integration with other curriculum areas, or with other Creative Arts subjects, and preparation which thoroughly equips them with confidence in their abilities, not heightened awareness of their weaknesses. (Gresser, 2012, pp. 56-57)

Da pesquisa realizada por Gresser (2012), fica a ideia de que a dialética prática/teoria é indispensável para que o ensino possa ser de qualidade, importando promover mais investigação no âmbito da colaboração entre professores generalistas e professores especialistas, rentabilizando os diferentes contributos que advêm da formação de uns e de outros.

Iria (2011, p. 90), na sua dissertação de mestrado, conclui que o processo de democratização do ensino em Portugal

teve como consequência, uma evolução qualitativa do ensino da música, em todas as suas componentes. Contudo, num regime democrático em que existe teoricamente igualdade de acesso à educação e à cultura mas também uma complexa filosofia de escola (inclusiva e pluridisciplinar), acontece existir ainda jovens que, por condicionamentos geográficos, sociais e de super-estrutura económica, não têm um real usufruto do verdadeiro espírito do ensino musical em particular e artístico, no geral. (Iria, 2011, p. 90)

Vieira (2011) refere que a expansão do acesso à educação e à cultura, em Portugal, teve um grande impulso nos anos 70 e, na passagem do século XX para o XXI, foram apontados indicadores de democratização como a criação das AEC e a implementação do Ensino Articulado, embora cada um com propostas muito diversas. Como houve oportunidade de verificar, ao longo da explanação nos Capítulos 1 e 2, a questão foi quase sempre de cariz político, sendo o objetivo das diretrizes implementadas manter a população na ignorância, para assim assegurar a manutenção do governo no poder. Efetivamente, verifica-se que os decisores políticos promulgam legislação que se diz promotora da igualdade; porém, os recursos são distribuídos de forma desigualitária, aumentando as desigualdades, quer no que diz respeito a regiões, quer no que diz respeito a escolas. Por outro lado, a pedagogia dita igualitária, ao promover o tratamento igual para todos os alunos, acaba por desfavorecer os que têm mais dificuldades quer em termos cognitivos, quer sociais (Cruzeiro e Antunes, 1978).

Também em França, no final do século passado, a preocupação com a democratização do ensino da música se fez sentir, da mesma forma, isto é, em função das diretrizes

governamentais. Sublinha-se a promoção da abertura das escolas a práticas diversificadas e a géneros musicais diferentes. Em consequência, sentiu-se a necessidade de mudanças na formação de professores que, como usualmente, trouxe uma certa resistência que, com base em Perrenoud, resulta do facto de que “[a]vec tout changement, surgit la nécessité d’un réapprentissage. Il faut se réhabituer, restructurer, acquérir de nouvelles compétences. Le changement n’est pas habituel et va à l’encontre d’une certaine routine qui peut confortable” (Chetail, 2002-2004, p. 34).

De uma forma abrangente, recolhendo relatos de experiências que vão ocorrendo um pouco por todo o mundo (Europa, África, América, Austrália), procurou-se, em termos do ensino da música, conhecer as preocupações sentidas a nível da tutela da educação em cada país. Mais especificamente, relativamente a instituições vocacionadas para a promoção da educação musical, como alvo das pesquisas realizadas e tendo em conta a temática que norteia a investigação em curso, esteve sempre presente a natureza do ensino praticado, ora o EG, ora o EE, ora ainda os dois ramos em confluência, presentes em experimentações pedagógicas quer do ensino ministrado nas escolas quer da formação de professores. Ao revisitar relatos, estudos de caso, experiências conhecidas, problematizou-se as formas encontradas para ultrapassar dificuldades identificadas, sempre tendo presente a realidade vivenciada em Portugal, de forma a construir um conhecimento mais sustentado e, conseqüentemente, de forma a possibilitar uma postura mais científica da problemática e, assim, poder avançar com a abertura de vias que possibilitem ultrapassar as situações difíceis com que o país se depara.

Componente Empírica

4. Opções Metodológicas

O estudo empírico foca a compreensão que o ensino da música, nos diversos ramos de ensino vem tendo ao longo dos tempos, por parte dos diversos profissionais, na conquista da sua identidade. Surge no seguimento das pesquisas realizadas sobre a evolução positiva do ensino da música em Portugal, seja no âmbito do EG, seja no âmbito do EE, ao nível do 1.º ciclo, especificamente. A problemática em estudo, decorrente dessa evolução, tem sido abordada por alguns investigadores. Destacam-se do conjunto de estudos divulgados, os trabalhos desenvolvidos por Vasconcelos (2000) e por Vieira (2006, 2011). Os autores referidos sustentam, de forma significativa, o trabalho aqui apresentado. Porém, é oportuno constatar que ainda existe grande carência de atenção no campo da investigação na educação musical no que aos programas curriculares do ensino da música de 1.º ciclo do EB diz respeito, quer do EG quer do EE.

Nesses contextos, desenvolve-se a investigação em curso, a qual, numa primeira fase, focaliza a componente de organização curricular e a dos programas das disciplinas de Expressão Musical (EG) e de Iniciação Musical (EE), sustentada numa análise documental. São, de seguida, conduzidas pesquisas consolidadas, que evidenciaram as teorias em causas, e obtidos dados, que forneceram respostas à questão das semelhanças e/ou diferenças entre os programas curriculares das disciplinas em causa, assim como entre os sistemas organizacionais dos dois contextos escolares. A verificação de pontos comuns nos programas curriculares em estudo, assim como as suas diferenças, são objeto de estudo no caso múltiplo apresentado. É, pois, um trabalho realizado no terreno, sustentado pelas normativas e diretrizes ministeriais e consolidado na aplicação das teorias abordadas.

A formação dos professores de ambos os ramos de ensino constitui-se, também, em objeto de estudo, já que está associada à implementação dos programas. Para isso, trabalhos no âmbito da pedagogia e documentos normativos são alvo de uma análise que permite perspectivar a busca de condições que propiciem uma melhor preparação dos profissionais da docência para o ensino da música, seja no ramo do EG, seja no do EE. Constata-se que a preocupação com a preparação pedagógica dos professores começa na formação inicial, passa pelo respeito pela profissão docente, que a sociedade e os vários governos manifestam, e culmina na forma como

tem vindo a ser organizado o ensino da música ao longo dos tempos em ambos os ramos de ensino.

Assim sendo, considerando os pressupostos atrás enunciados, evidenciam-se os objetivos inicialmente traçados:

- Averiguar como são aplicados os programas curriculares, quer no EG pelos professores generalistas e/ou pelos professores das AEC, quer no EE pelos professores especializados de Formação Musical;
- Apresentar a visão dos professores de 1.º ciclo (no EG e no EE) sobre a lecionação das disciplinas de Expressão Musical (EG) e de Iniciação Musical (EE).
- Distinguir as funções e identidades dos dois ramos de ensino, as suas problemáticas, as dificuldades e os pontos fortes que podem vir a ser diagnosticados, em ambos os ramos de ensino.
- Averiguar se há (ou não) razão para haver ramificação neste nível de ensino.
- Aferir as funções do EG e a do EE no ensino da música para o 1.º Ciclo do EB.
- Traçar o perfil de ensino da música para ambos os ramos.

O que se pretende, pois, é estabelecer uma relação entre as diretrizes ministeriais e as orientações pedagógico-didáticas, evidenciadas por pedagogos e pela formação de professores, para a implementação dos currículos referentes quer ao EG, quer ao EE. Para tal, questiona-se professores implicados nesta ação, de forma a compreender a visão do processo educativo em que se implicam; a intenção é estudar as identidades e as funções dos ramos de ensino que assumem no seu desempenho profissional, bem como perceber a noção que possuem das potencialidades da expressão musical do EG e, em paralelo, da função do EE na formação de músicos profissionais. Estarão, deste modo, reunidas as informações para se poder deduzir da razão de ser da ramificação do ensino da música ao nível em estudo.

Tendo em conta os objetivos delineados, atrás enunciados, ao convocar-se os programas curriculares do 1.º Ciclo do EB, bem como as diretrizes ministeriais, para os dois ramos do ensino da Música, emergem questões que orientaram o trabalho a realizar:

- Quais são os problemas que têm surgido, no ensino da disciplina de Expressão Musical, no âmbito do EG?
- Com que problemas de identidade, se debatem as academias e conservatórios nos nossos dias no que ao EE diz respeito?
- Justifica-se a ramificação do ensino da música ao nível escolar em estudo?

4.1 O Plano do trabalho da Investigação

A presente investigação é conduzida mediante as condições definidas por Yin (2007), isto é, uma abordagem circunstanciada da questão, a delimitação da sua natureza e extensão bem como a identificação da estratégia da pesquisa. Considerando estas dimensões, refere-se o enquadramento teórico sustentado na evolução histórica do ensino da música no 1.º Ciclo do EB; a opção pela análise de conteúdo dos documentos que sustentam a formação inicial dos professores de ambos os ensinos (genérico e especializado); a incidência na área da música nos currículos da sua formação; o destaque para a importância que a formação dos professores ao longo dos tempos (mestres / educadores / professores / docentes) tem na lecionação da área da música para crianças.

Paralelamente, é feita uma análise documental dos programas curriculares destinados ao ensino da música, no Ensino Primário/1.º Ciclo do EB, com a finalidade de comparar os conteúdos e os objetivos, assim como o grau de exigência dada às matérias que se pretendia/pretende lecionar nesse nível de ensino. As análises documentais levam à descoberta de filosofias de docência variadas, diferentes políticas educativas relacionadas com as diferentes épocas da história, verificando-se então progressos e/ou retrocessos que conduz o investigador ao levantamento de novas questões, pertinentes, sobre o tema a investigar.

Perseguindo os objetivos traçados, o plano do trabalho de investigação é organizado recorrendo à metodologia qualitativa de estudo de caso múltiplo, utilizando como instrumentos de recolha de dados a análise documental, o inquérito e a entrevista e, conseqüentemente, procedendo à análise de discurso e de conteúdo. A adoção da metodologia de estudo de caso múltiplo, que incide na observação pormenorizada dum objeto de estudo, é a que mais que se adequa à procura de respostas às questões levantadas no início deste trabalho, uma vez que se trata de uma “especial aplicação para examinar algo que contém muitos casos, partes ou membros” (Stake, 2006, p. vi).

Nesse sentido, selecionou-se um grupo de escolas em cujo ambiente se problematizam potencialidades e limitações que têm vindo a ser detectadas no âmbito do ensino da música nos dois ramos de ensino. Revela-se importante não só colher imagens do ambiente criado nas escolas em estudo, como também analisar a documentação que orienta o trabalho e cria condições, ou não, para a concretização das disciplinas de Expressão e Iniciação Musical, isto é, a passagem dos indicadores curriculares ao processo de ensino-aprendizagem, isto é, a forma como os professores implementam, nos contextos escolares, as diretrizes ministeriais.

O estudo começa por fazer uma análise da evolução histórica do ensino da música em ambos os ramos, cruzando posteriormente com a opinião e posição das docentes que se encontram no terreno diariamente e se confrontam com problemas reais. Como ponto de partida, atenta-se na legislação, nas orientações e normativas que sustentam as mudanças registadas no período selecionado; na documentação construída nas escolas com base na documentação oriunda da tutela, respeitando contextos e intervenientes. Em causa está também a forma como a relação entre os três patamares educacionais – tutela, escola, sala de aula – se realiza em cada uma das escolas estudadas. Procura-se, pois, um conhecimento esclarecido das normativas emanadas pelo Ministério; uma relação coerente entre essas normativas e a organização interna da escola – projetos, gabinetes, grupos de trabalho; uma indagação da forma como o trabalho em sala de aula se estrutura, se implementa, se autonomiza em função do currículo a seguir e dos perfis específicos dos alunos.

Estando o professor, pelo seu desempenho no processo ensino-aprendizagem, no centro das questões acima abordadas, é necessário ter em conta os diferentes perfis dos alunos, seja em termos da origem socioeconómica, seja no que se refere aos percursos de aprendizagem anteriormente por eles trilhados. Evidencia-se, em consequência, a importância quer das motivações do professor, quer do seu envolvimento, quer ainda do seu posicionamento, face aos assuntos ligados à sua ação na escola e, mais especificamente, na sala de aula.

Partindo do pressuposto do maior ou menor envolvimento do professor, quer na extensão do tempo dedicado, quer na pertinência do trabalho desenvolvido junto dos alunos, tem-se também em conta as posições por ele assumidas, no presente e no passado, as suas opiniões com vista a uma melhoria do seu desempenho. É referido o seu envolvimento, já que dele depende a concretização da promoção do sucesso educativo, na medida em que tem consequências

imediatas no desenvolvimento da criança, especificamente no que à música se refere, mas também no seu desenvolvimento musical no geral.

Delimita-se, desde o início, a necessidade de restringir a investigação apenas a uma realidade educativa, escolhendo-se escolas associadas a um determinado agrupamento, com o qual todos os contextos escolares se encontram, direta ou indiretamente, relacionados. O agrupamento de escolas escolhido para o efeito encontra-se no concelho de Vila Nova de Gaia, o que permite à investigadora entrar em contacto com frequência, quer com os órgãos de gestão do agrupamento de escolas e diretores das escolas e academias de ensino especializado da música, quer com todos os intervenientes no processo.

Faz-se uma caracterização dos estabelecimentos de ensino, tendo em consideração os seus projetos educativos e curriculares e estabelecendo uma comparação legal e documental, relativamente à componente de organização curricular e dos programas curriculares das disciplinas de Expressão Musical e de Iniciação Musical, respetivamente. A análise de conteúdo é realizada com base nos documentos referidos (projetos, normativas e diretrizes ministeriais, programas curriculares), complementada com as informações recolhidas junto das professoras entrevistadas. Foi escolhida uma professora de cada estabelecimento de ensino que se encontrava, no ano letivo 2011-2012, em exercício de funções ou diretamente relacionada com a gestão curricular dos respetivos estabelecimentos. Os registos resultantes destas entrevistas contribui para consolidar a validação do estudo. Para isso, replicam-se os processos metodológicos de recolha de dados, com a finalidade de obter resultados que possam ser “aceites como algo que fornece forte sustentação para a teoria” (Yin, 2007, p. 59).

Neste sentido, a intenção é focalizar a pesquisa num aspecto de extrema importância que se prende com o ensino da música no 1º ciclo do E.B., no EG e no EE. Trata-se de um ciclo de ensino onde as competências, que se pretende que as crianças desenvolvam nas disciplinas de Expressão Musical e de Iniciação Musical se cruzam, onde o nível de literacia musical de base é idêntico, mas onde as oportunidades das experiências musicais são muito diferentes. Numa fase da vida em que as crianças necessitam de experienciar, criar, perceber em todas as vertentes a música, existem em Portugal dois sistemas de ensino curricularmente divergentes, que não cumprem com o número um do artigo 2.º da LBSE que refere que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”. A

inconstitucionalidade da ramificação do 1.º Ciclo do EB, tal como houve oportunidade de referir e comprovar, é um facto.

Trata-se, pois, de uma investigação que aborda o passado e o presente da educação musical no 1.º Ciclo do EB, procurando antever as tendências ou caminhos desejáveis que possam ser perspectivados para o futuro. Neste caso específico, a opção assumida por uma metodologia qualitativa tem a ver com o objetivo a que este trabalho se propõe: mostrar como é lecionada a música na realidade portuguesa. Para isso, é apresentado como exemplo o ensino da música no concelho de Vila Nova de Gaia, pretendendo-se com a pesquisa realizada “chegar à ampla generalização baseada em evidência do estudo de caso” (Yin, 2007, p. 42), que, neste trabalho, se baseia no contexto português.

Particularmente, no que a este estudo concerne, isto é, no questionar a divisão desequilibrada no ensino da música numa altura da vida escolar dos alunos, em que o acesso à educação é para todos e é gratuito. O objeto de estudo é o ensino da música como meio de promover o desenvolvimento do aluno e o ensino da música *per se*, isto é, por um lado, como meio através do qual se pretende promover uma educação integral e, por outro, como um fim em si mesma.

4.2 Metodologia qualitativa

Para tal, e tendo em atenção todos os fatores acima enumerados, relativos ao presente trabalho, que fazem saltar para primeiro plano a dimensão do ser humano, a investigação qualitativa é aquela que aqui melhor se aplica e melhor serve a investigação. Recorre-se, pois, essencialmente, à metodologia qualitativa que se encontra estritamente relacionada com as dinâmicas patentes na investigação nas Ciências da Educação e nas Ciências Sociais e Humanas, comprometida com a construção de um conhecimento consolidado de um determinado objeto.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem a investigação qualitativa como “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação, que partilham determinadas características” (p. 16) e salientam quão importante se torna a recolha de dados qualitativos.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...). As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outros sim, formulados com

o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (...). Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

Jean-Pierre Deslauries (cit. por Guerra, 2006, p.11), relativamente aos métodos qualitativos, afirma que estes métodos designam “uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente”, dando maior importância aos significados dos fenómenos do que propriamente à sua frequência.

Por isso mesmo, questionam-se atores e percursos que constituem o alvo desta pesquisa, visando compreender como se estruturam, como fundamentam a sua ação e como a desenvolvem. Apresentam-se, para isso, dados que não se recolhem sob técnicas quantificáveis, mas sim através de processos que incidem em componentes descritivas. Estão aqui em causa métodos lógicos assentes na inferência e na explicação da realidade – métodos interpretativos. De acordo com Afonso (2005, p. 9), as metodologias qualitativas “privilegiam a compreensão das estruturas sociais e organizacionais, a construção de contextos de ação e das ordens locais, a caracterização das relações de poder, as lógicas de ação, as culturas organizacionais e profissionais, e as construções identitárias.”

A investigação qualitativa assenta no pressuposto de não negligenciar a perspectiva dos participantes na investigação baseada nas suas experiências de vida e nas experiências da sua prática profissional. Em defesa da investigação qualitativa, na aplicação em investigação na área da saúde, Holloway e Wheeler (2002) afirmam que

Quantitative research, in all its variations, is useful and valuable, but it is sometimes seen as limited by qualitative researchers, because it neglects the participants' perspectives within the context of their lives.

The controlled conditions of traditional approaches sometimes limit practical applications. This type of research does not always or easily answer complex questions about nature of the human condition. Researchers using these approaches are not inherently concerned about human interaction or feelings, thoughts and perceptions of people in their research but with facts, measurable behavior and cause and effect. (Holloway & Wheeler, 2002, p. 6)

A metodologia qualitativa surge, assim, ao serviço da pesquisa em causa, sendo que todas as técnicas utilizadas, sustentadas teoricamente, apontam para uma abordagem típica das Ciências da Educação e das Ciências Sociais e Humanas e servem a problematização avançada. A escolha do método a utilizar é, portanto, orientada pelos princípios da análise qualitativa. Recai no estudo de caso e na utilização de várias técnicas de carácter qualitativo para a recolha de dados, complementando-se esta recolha por uma análise quantitativa. A metodologia mista constitui a base para a análise reflexiva e crítica apresentada, a qual procura o entendimento do objeto de estudo, o qual já foi anteriormente referido: o traçar de um perfil para ambos os ramos de ensino da música (EG e EE) e o aferir das suas funções.

As questões que se levantam em torno desta investigação tentam ser o eco de questões que podem ser generalizadas pelos vários concelhos do país. Assim se entende, uma vez que, para Myers (2000), os dados encontrados podem ser ou não generalizados ao todo do corpo docente envolvido. Stake (1980, cit. por Falk & Guenther, 2007) secunda esta ideia, defendendo que uma investigação serve para formalizar a ideia de que a investigação qualitativa também pode ser generalizada, ou seja, numa investigação qualitativa é o estudo de caso que melhores condições cria para que o objeto de estudo seja apresentado como um potencial de generalização e não apenas como o caso específico que aborda. Assim acontece devido à capacidade indutiva e de inferência, quer por parte do investigador, quer por parte do leitor. Stake (2009) considera a pesquisa qualitativa associada à compreensão, à valorização da intervenção pessoal do investigador e ao conhecimento por ele construído, ao longo do trabalho desenvolvido. A este propósito, o autor refere que “[p]ara estreitar a busca da compreensão, os investigadores qualitativos apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, representam os acontecimentos com a sua própria interpretação directa e histórias” (p. 55).

4.2.1 Estudo de Caso Múltiplo

Ao analisar-se o potencial do objeto de estudo nesta investigação, a viabilidade de um estudo de caso múltiplo emerge como uma opção firme e consciente. A adoção desta metodologia é a que mais se adequa à procura de respostas às questões de pesquisa, já que o estudo de caso múltiplo incide na observação pormenorizada de um caso, sendo esse estudo replicado duas ou mais vezes para comprovação de dados – um ou mais casos.

O estudo de caso surge na investigação da área da educação por volta das décadas de sessenta e setenta, mas a função que exerce num trabalho de investigação não vai além da componente descritiva do mesmo, uma vez que se destina a “levantar informações ou hipóteses para os futuros casos” (André, 2005, p. 14). Trata-se, portanto, de uma forma de estudos de um caso e não estudos de caso, sendo estes muitas vezes utilizados como forma de recolher dados para posteriormente serem analisados quantitativamente.

O conceito de estudo de caso começa a ser objeto de análise e de discussão em meados dos anos setenta, altura em que se pretende analisar a importância da utilização desta metodologia de investigação não apenas como uma ferramenta ou técnica de recolha de dados mas sim como metodologia científica fidedigna e válida. Segundo Zainal (2007),

the detailed qualitative accounts often produced in case studies not only help to explore or describe the data in real-life environment, but also help to explain the complexities of real-life situations which may not be captured through experimental or survey research. (...) As reading behaviours involve complex cognitive processes, each reading strategy cannot be examined in isolation but rather in relation to other strategies. (Zainal, 2007, pp. 4-5)

Para este projeto de investigação escolhe-se especificamente a metodologia de estudo de caso múltiplo, na medida em que o caso concreto do ensino da música no 1.º ciclo do E.B. é estudado em vários cenários onde a música é lecionada a este nível, quer em escolas do EG quer em do EE. Uma vez que se entende que, ao estudo de caso cabe explorar e investigar os fenómenos da vida real na atualidade, com base em análises contextualizadas que impliquem um número limitado de eventos, das relações que entre eles se estabelecem, das condições que as determinam (Zainal, 2007), opta-se por esta metodologia de investigação para realizar o estudo do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do EB.

A pertinência da opção pelo estudo de caso nesta investigação vai ao encontro da opinião de Yin (2007) quando afirma que

o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real — como ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (Yin, 2007, p. 24)

Com o estudo de caso, o propósito é analisar/descrever a forma como o ensino da música é implementado, ao nível do 1.º ciclo do E.B., em Portugal. A descrição não se consubstanciará num estudo de um caso intrínseco (Stake, 2009) nem individual (Yin, 2007), mas levará a uma “generalização conduzida” através da utilização de um estudo de caso múltiplo. Esta opção radica no facto de que

[o]s casos múltiplos (...) parecem experimentos múltiplos. Sob essas circunstâncias, o modo de generalização é a generalização *analítica*, em que uma teoria previamente desenvolvida é usada como um padrão, com o qual são comparados os resultados empíricos do estudo de caso. Se dois ou mais casos demonstrarem apoiar a mesma teoria, a replicação pode ser afirmada. Os resultados empíricos podem ser considerados ainda mais poderosos se dois ou mais casos apoiarem a mesma teoria, mas não apoiarem uma teoria *rival* igualmente plausível.

(...) A generalização analítica pode ser usada se o seu estudo envolver um ou vários casos, que serão mais tarde como estudos de caso único ou de caso múltiplo. (Yin, 2007, p. 61)

Segundo Stake (2006), esta especificidade da metodologia do estudo de caso providencia um enfoque especial e particular que possibilita um estudo comparativo, no caso da multiplicidade de casos, de componentes e/ou de intervenientes, havendo questões de investigação de diversa natureza, umas em comum entre os diferentes cenários de investigação, outras específicas a cada situação. Stake continua o seu raciocínio explicando:

One small collection of people, activities, policies, strengths, problems, or relationships is studied in detail. Each case to be studied has its own problems and relationships. The cases have their stories to tell, and some of them are included in the multicase report, but the official interest is in the collection of these cases or in the phenomenon exhibited in those cases. We seek to understand better how this whole (in this book, I am going to call the whole – the entity having cases or examples – a “quintain”) operates in different situations. The unique life of the case is interesting for what it can reveal about the quintain. The quintain can be an organization, and we study its different parts. The quintain can be a campaign, and we study its instances. The quintain is something that we want to understand more thoroughly, and we choose to study it through its cases, by means of a multicase study (Stake, 2006, p. vi)

O que ressalta desta explanação é que, para além das particularidades inerentes a cada caso estudado e das relações, que possam entre eles ser estabelecidas, assim como da possibilidade de alguns dos seus relatos serem integrados no relatório do caso múltiplo, emerge o interesse oficial do fenómeno em estudo, isto é, a essência da temática abordada – a identidade do ensino da música nos ramos EG e EE do 1.º Ciclo do EB, o seu perfil e funções. A questão fulcral em

estudo no caso múltiplo que constitui esta investigação é saber se se justifica ou não a ramificação do ensino da música ao nível de ensino identificado.

A metodologia de estudo de caso múltiplo, nesta investigação, atende à organização abaixo apresentada, tendo-se replicado as técnicas de recolha e análise dos dados, conforme consta no esquema 1 a seguir apresentado.



Esquema 2: Replicação do Estudo de Caso Múltiplo

Como se pode verificar, os processos utilizados neste estudo são idênticos, diferindo apenas o enquadramento da entrevista; eles estão relacionados com a caracterização dos intervenientes (EG e/ou EE), conforme Stake (2006) sugere. De acordo com este autor, num estudo de caso múltiplo, o investigador parte de um conjunto de casos que organiza de acordo com as questões situacionais de cada um, passa à interpretação das especificidades, para finalmente estabelecer relações, fazer cruzamentos e encontrar o que de facto liga os diferentes casos em estudo e os torna identificáveis entre eles, realidade definida pelo mesmo como “quintain” (p. vi).

A escolha de várias técnicas de recolha de dados encontra-se estritamente relacionada com o facto de o próprio estudo assentar em vários momentos. Segundo Calado e Ferreira (2005), “o facto do investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e

proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações” (p. 1). Neste sentido, são selecionadas neste trabalho, como técnicas de recolha de dados, a análise documental, a entrevista semi-estruturada e a análise de discurso e de conteúdo, procedendo-se por fim à triangulação dos dados recolhidos para análise e formulação das conclusões.

Nesta investigação, a escolha incide em três escolas do 1.º Ciclo do EB, nas quais é lecionada a disciplina de Expressão Musical e oferecido o ensino da música como AEC, e também em três escolas do ensino especializado da música nas quais é lecionada a disciplina de Iniciação Musical. A particularidade da escolha destas escolas centra-se no facto de elas pertencerem ao mesmo agrupamento, quer em regime de verticalidade (no caso das escolas do ensino genérico), quer em parcerias pedagógicas com o acolhimento de crianças e jovens em regime articulado nos 2.º e 3.º ciclos do E.B.

Verifica-se, como afirma Yin (2007), uma ênfase dada à importância da amplitude e da variedade de evidências que integram o estudo de caso, evidências essas que contribuem de forma decisiva para a objetividade de que se deve revestir um trabalho de investigação. Os enfoques são diversificados e, no momento da triangulação de dados, a subjetividade subjacente a cada um desses enfoques dilui-se perante a realidade que objetivamente realça do que em comum é apresentado através de cada um deles.

O estudo de caso é preferido no exame dos eventos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. O estudo de caso conta com muitas das mesmas técnicas que a pesquisa histórica, mas adiciona duas fontes de evidência geralmente não incluídas no repertório do historiador (...) Novamente, embora os estudos de caso e as pesquisas históricas possam se sobrepôr, a força exclusiva do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências — documentos artefatos, entrevistas e observações — além do que pode estar disponível em um estudo histórico convencional. (Yin, 2007, p. 32)

Está, pois, em estudo, um caso específico onde se tenta compreender a singularidade da forma como o ensino da música em Portugal é, e tem vindo a ser, tratado ao longo dos tempos, numa perspectiva evolutiva, que estuda “o sujeito que representa uma dada situação concreta situada na realidade educacional” (Sousa, 2005, p. 139). Para Adelman e Kemp (1995, p. 111), a metodologia do estudo de caso define-se como uma descrição minuciosa que incide sobre “um aspecto de uma cultura ou do passado”, cujo objetivo se centra em “relatar, pormenorizadamente, os acontecimentos e as suas relações internas e externas”.

4.3 Revisão de literatura e análise documental

A primeira parte do estudo funde-se com a componente de fundamentação teórica e enquadramento da pesquisa, uma vez que se torna necessário incidir numa investigação documental aprofundada e rever a evolução histórica do ensino da música em ambos os ramos de ensino ao nível do ensino primário, até ao final dos anos 80, e 1.º Ciclo do EB, a partir da publicação da LBSE. Tendo em vista a finalidade desta investigação fez-se a revisão de literatura que viabiliza conhecer a forma como o estudo da música se implementa nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do EB é essa revisão bibliográfica, histórica e documental, o ponto de partida para o questionamento anunciado, isto é, procurar saber se o ensino da música deve ou não ser ramificado neste nível.

Por revisão de literatura, Noronha e Ferreira (2000, p. 191) entendem os

estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada. (Noronha & Ferreira, 2000, p. 191)

É, portanto, um procedimento que agrupa e discute as informações produzidas na área temática, uma vez que cabe ao investigador saber qual “o aspeto cumulativo do conhecimento científico, ou seja, é necessário tomar como base os avanços já realizados e (...) as limitações dos estudos anteriormente dedicados ao tema” (Moreira, 2004, p. 22). Sobre a revisão de literatura, o mesmo autor salienta a importância que esta tem para o próprio investigador.

é importante notar que a revisão de literatura serve também ao próprio autor do trabalho, pois aumenta seu conhecimento do assunto e torna mais claro seu objetivo, pode até mesmo perdê-lo, se este não estiver bem formulado. O contato com os desenvolvimentos já alcançados por outras pesquisas pode reforçar a necessidade do cumprimento dos objetivos anteriormente propostos ou, pode, ao contrário, torna-lo insignificante em função dos mesmos avanços mencionados. (Moreira, 2004, p. 23)

Neste sentido, a revisão de literatura pode ser identificada como base de sustentação da investigação, uma vez que leva o investigador a reformular questões e a (re)descobrir o seu projeto de investigação. No caso concreto deste trabalho, a revisão de literatura, inicialmente delimitada, especificamente no que às normativas se refere, levou à descoberta de aspetos importantes, considerados na elaboração dos programas curriculares de música e também de

documentos orientadores para o ensino das crianças assim como de outros documentos intimamente relacionados com a problemática da formação dos professores desses níveis de ensino, sejam eles profissionais do ensino genérico ou do especializado.

A investigação documental “procura conhecer os factos verídicos com a maior objectividade e o menor número de distorções, dentro da situação particular que estuda” (Sousa A. B., 2005, p. 88). É também definida como “uma pesquisa, objectiva e sistemática, de avaliação da evidência, sintetizando-a de modo a estabelecer factos e a desenvolver conclusões acerca de acontecimentos” (Borg, 1963, in Sousa, 2005, p.88). A adoção da investigação documental permite, com efeito, obter o “conhecimento de uma série de fatos muito mais vasta do que a que se poderia investigar diretamente” (Sousa A. B., 2005, p. 88), principalmente porque pode passar por explicar o objeto de estudo, descrevê-lo, ilustrá-lo mediante fatores históricos, sociais, educacionais, entre muitos outros.

A revisão de literatura tem também a função de definir o campo de ação da investigação, ou seja, “à medida que o conhecimento avança, mais premente se torna a necessidade de mapear o campo” (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010, p. 17). Os mesmos autores apontam como principais objetivos da revisão de literatura:

Para além do objectivo introdutório de fornecer informação como *ponto de partida* para investigações, formalidade requerida como introdução aos projetos, a revisão da literatura aparece assim como uma identidade própria, *ponto de chegada* da compreensão profunda de uma temática depois de analisados e comparados os estudos existentes. Com esta finalidade, assume por vezes a modalidade de sínteses [...] e implica processos de revisão sistemática, sendo a meta-análise o tipo mais conhecido. (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010, p. 17)

Em suma, o ponto de partida da investigação encontra-se, então, relacionado com o arranque da investigação, na qual, definir o estado da arte sobre o tema em estudo é um elemento fundamental para o início do trabalho. Como ponto de chegada, pode considerar-se a visão que o investigador tem após a tomada de consciência do estado da arte, juntamente com o conhecimento construído através das leituras feitas ao longo do processo. Nesse ponto, revê-se o seu projeto de tese e redefine-se o seu campo de ação da investigação.

As buscas de textos de literatura são necessários para apoiar decisões do estudo, instigar dúvidas, verificar a posição de autores sobre uma questão, atualizar conhecimentos,

reorientar o enunciado de um problema, ou ainda, encontrar novas metodologias que enriqueçam o projeto de pesquisa. Para reconhecer a unidade e a diversidade interpretativa existente no eixo temático em que se insere o problema em estudo, para ampliar, ramificar a análise interpretativa, bem como para compor as abstrações e sínteses que qualquer pesquisa requer colaborando para a coerência as argumentações do pesquisador” (Echer, 2001, p. 7)

O recurso à análise documental cruza-se com a necessidade que existe numa investigação de enquadrar o objeto de estudo em variadíssimos contextos. No caso específico do ensino da música, a análise documental tem como objetivo “servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objecto de estudo” (Calado & Ferreira, 2005, p. 2). Ainda sobre a importância que a análise documental tem, Bell (2004) apresenta duas formas de utilização da técnica de análise documental numa investigação:

quando iniciamos um estudo que inclui análise documental podemos escolher duas abordagens diferentes. Uma tem sido chamada «abordagem orientada para as fontes», na qual é a natureza das fontes que determina o projecto e ajuda a formular as questões a que a investigação vai responder. Neste caso, não se abordariam as fontes com perguntas previamente determinadas, mas deixar-se-ia o material que elas contêm conduzir a pesquisa. A segunda aproximação, e também a mais comum, seria a «orientada para o problema», que implica formular perguntas através da leitura de *fontes secundárias*, ler o que já foi descoberto acerca do assunto e decidir qual vai ser a orientação do trabalho antes de começar a trabalhar nas *fontes primárias*. (Bell, 2004, p. 102)

De certa forma, a análise documental feita nesta investigação vai ao encontro das duas abordagens apresentadas por Bell (2004). Recorre-se à análise de documentos legislativos, relatórios de avaliação do ensino e educação pela arte, em Portugal, nomeadamente na área da música, programas curriculares oficializados pelos diferentes governos e os programas curriculares particulares elaborados pelas diferentes escolas do ensino especializado; estas fontes, designadas pelo autor como “inadvertidas”, levam o investigador a orientar o problema da sua investigação num determinado rumo, restringi-lo, (re)orientá-lo. Estas fontes são caracterizadas como as “mais comuns e normalmente também os tipos mais valiosos de fontes primárias” (Bell, 2004, p. 105) uma vez que a sua produção não é encaminhada para investigação, mas sim para a aplicabilidade prática da sua contemporaneidade. Esta técnica de recolha de dados, designada por Bell (2004, p.102) como abordagem orientada para as fontes,

leva o investigador a reformular questões mediante o que o conteúdo do material recolhido possa conter.

Procura-se utilizar a análise de documentos como uma referência para a “busca de frequências ou contingências” (Stake, 2009, p. 85) e não apenas como um processo incidente numa investigação de características históricas. Embora se apresente uma componente de análise de documentos publicados durante vários períodos históricos, não é intenção deste trabalho incidir nessa perspectiva de investigação. Pretende-se, sim, analisar os documentos históricos disponíveis, principalmente legislação referente à construção dos programas curriculares, apresentando a sua evolução ao longo dos tempos, para ser possível fazer-se comparações dos discursos utilizados nas diferentes épocas como forma de evidenciar as várias correntes de pensamento associadas à evolução da educação musical e à forma de encarar os seus públicos. A componente histórica emerge naturalmente, face ao propósito: o estudo dos efeitos causados pela evolução, tal como referem Phelps, Sadoff, Warburton e Ferrara (2005):

Historical research, as is true with all methods or procedures for obtaining data, must employ the scientific method to solve problems in history. This might be the inclusion of approaches from other methods [...] or the generally accepted tenets of narrative history that are concerned with external and internal criticism of data. (Phelps, Sadoff, Warburton, & Ferrara, 2005, p. 208)

A análise documental permite obter uma série de dados que ajuda na procura de respostas à questão das semelhanças e/ou diferenças entre os programas curriculares das disciplinas de Expressão Musical (EG) e de Iniciação Musical (EE), assim como entre os sistemas organizacionais dos dois contextos escolares, como já referido anteriormente: desenvolve-se uma análise documental relativa a aspectos curriculares, programáticos e educativos relacionados com o Ensino da Música no 1.º ciclo do EB no EG e também no EE, quer no que concerne à lecionação das áreas musicais, quer no que diz respeito à formação dos docentes, sempre numa perspectiva evolutiva onde são evidenciados conceitos importantes para a construção dos saberes docentes, discentes e para o desenvolvimento de filosofias de docência.

4.4 Técnicas de recolha de dados

Para qualquer tipo de investigação, é sempre necessário pensar na forma como se recolhe a informação. Tuckman (2005), no que concerne a investigação qualitativa, refere cinco aspetos a

ter em conta. Dá realce à situação natural que constitui a fonte dos dados, recomendando que o investigador se assuma como instrumento-chave da recolha de dados. Aponta, de seguida, princípios orientadores, aconselhando que a análise de dados apareça após a descrição da situação; realça que o processo no seu todo constitui a questão fundamental da investigação e, portanto, considera que o resultado final, isto é, o produto faz parte da descrição e da análise, como se processo e produto se reunissem num puzzle. Enfatiza, ainda, os aspetos que se prendem ao “quê” e ao “porquê”, isto é: a identificação pormenorizada de cada etapa, cada questão, cada interveniente bem como a procura da pertinência de cada um desses elementos no todo do processo.

Assim sendo, nesta investigação, a professora/investigadora vai recolhendo informação sobre a ação que se propõe questionar, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos das condicionantes que interferem no objecto da sua investigação, refinando de um modo sistemático e intencional o seu olhar e o seu pensamento sobre os aspectos acessórios da realidade que se propõe estudar, criando condições para a reflexão final.

No caso da investigação aqui patente, não é intenção deste trabalho expor dados concretos sobre número de alunos a frequentar o ensino da música no EE ou no EG, ou verificar quantos alunos foram admitidos no EE no 2.º ciclo do EB, após terem frequentado aulas de Iniciação Musical (EE) ou Expressão Musical (EG) e fazer uma relação entre os dados obtidos. O recurso a técnicas quantificáveis limita-se à necessidade de proporcionar a visualização concreta dos elementos em destaque, evidenciando a sua incidência e a correlação com as interpretações da(s) realidade(s) em estudo.

4.4.1 Entrevistas semiestruturadas

Muito do que nós próprios não conseguimos observar já foi ou está a ser observado por outros. Dois dos usos importantes dos estudos de caso são para obter as descrições e as interpretações de outros. O caso não será visto da mesma forma por todos. Os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso. A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas. (Stake, 2009, p. 81)

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada na investigação qualitativa, pois ajuda a compreender muitos dos fenómenos salientados aquando da revisão de literatura e análise documental e permite que “se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais

que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações da linha de raciocínio que lhes estão inerentes” (Sousa A. B., 2005, p. 247).

A realização de entrevistas pode ser utilizada “em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” e também ser “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

No caso específico desta investigação, a utilização da entrevista como técnica de recolha de dados ajuda a complementar a informação que se organiza aquando da revisão de literatura, ou a fomentar a discussão em torno da análise de documentos associados diretamente à investigação (documentos estruturantes relativos às disciplinas de Expressão Musical e Iniciação Musical, cedidos pelas diferentes instituições de ensino). Por outro lado, a informação que se recolhe através da elaboração de entrevistas é uma mais-valia para a investigação, pois tem em consideração a opinião e conhecimento dos entrevistados sobre aspetos práticos do ensino da música e situações que se sucedem no quotidiano do processo educativo. Quivy e Campenhoudt (1998, p. 68) consideram que as entrevistas “contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras”, cuja função assenta em “revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” (p. 68). Assim é, já que

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. (...) Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária. (Lakatos & Marconi, 2003, pp. 195-196)

Neste caso concreto, no diálogo, foca-se a problemática em estudo e na qual os entrevistados estão implicados (o EG e o EE), para discutir as questões que podem facilitar o acesso ao âmago da investigação, isto é: saber se é ou não pertinente a ramificação do ensino da música nesta faixa etária (6 a 10 anos).

Conforme se constata na afirmação de Lakatos e Marconi, a entrevista vem completar as informações recolhidas através de leituras e análise de documentos estruturantes com as informações que as entrevistadas têm para partilhar, fruto da sua experiência no contexto da investigação. Neste trabalho de investigação, a opção da entrevista vai ao encontro da opinião destes dois investigadores, pois pretende-se, de facto, complementar a informação recolhida e sistematizada aquando da revisão de literatura com os testemunhos e contributos das entrevistadas (professoras de 1.º ciclo do EB, do EG, e de Iniciação Musical, do EE, em diferentes contextos educativos e com diferentes experiências pedagógicas para partilhar com o entrevistador).

O estilo de entrevista utilizada na presente investigação é a semiestruturada, aquela que não é demasiado fechada, (mais de um questionário), nem totalmente aberta que “muitas vezes mascara pressupostos, agendas e expectativas” (Szymanski, 2008, p. 19), aquela

[e]m que há uma certa orientação, geralmente no início da entrevista, deixando que o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão.

O entrevistador tem previamente preparadas as questões de que pretende as respostas do sujeito, mas não as coloca directamente, anotando aquelas a que ele vai respondendo no decorrer da conversação.

Trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas. (...) É permitida ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas mas não para sair do tema proposto, enveredando por assuntos diferentes. (Sousa A. B., 2005, p. 249)

Este tipo de entrevista é a que melhor se enquadra no trabalho realizado, uma vez que se pretende que os entrevistados falem sobre o ensino da música nos diferentes contextos, expressando a sua opinião mais intuitiva sobre o seu trabalho, sobre as atividades organizadas pela tutela, pontos fortes e fracos de projetos pedagógicos. Pretende-se também que apresentem as suas opiniões sobre o estado do ensino da música nacional e tenham liberdade para expor as suas ideias sobre o tema. Surge, pois, conforme Guerra (2006) afirma, a necessidade desta entrevista ser dirigida (para não haver desvios nos assuntos a tratar, nem dispersão na conversa entre entrevistado e entrevistador), mas suficientemente livre para que possam surgir informações não previstas. Por isso, o autor recorda:

Todos os autores defendem que, numa metodologia indutiva, a verbalização por parte do entrevistado (considerando o informador privilegiado) é fundamental e, quanto menor for a

intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas. O pressuposto epistemológico deste tipo de pesquisa é o de que o informador é um actor racional capaz de dar sentido às suas acções e que o objectivo da entrevista é apreender o sentido subjacente à vida social. (Guerra, 2006, p. 51)

A necessidade de se utilizar um guião de entrevista como ferramenta de trabalho nesta técnica de recolha de dados é de extrema importância, visto que se torna relevante deixar o entrevistado falar livremente sobre o tema, mas sempre controlando o rumo da entrevista e também a durabilidade da mesma. Para isso, deve organizar-se o guião de entrevistas partindo “das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação”, e ter sempre em conta que a entrevista deve ser “organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos” (Afonso N. , 2005, p. 99). Utilizar um guião de entrevistas, especificamente neste caso, implica ter sempre em mente as questões inerentes ao ensino da música nos ramos genérico e especializado, ter sempre disponíveis os documentos que sustentam a problemática. Os dados que delineiam a temática são fundamentais e ajudam o entrevistador a organizar as ideias e a direccionar a entrevista para o tema central da investigação, reposicionando continuamente a conversa na linha de raciocínio que se pretende seguir.

Para a presente investigação há necessidade de construir dois guiões, uma vez que os entrevistados se enquadravam em dois grupos de docentes. Como anteriormente referido, o grupo de entrevistadas no âmbito do EG é constituído por três professoras de 1.º ciclo do EB, integrando-se cada uma delas numa das três escolas do Agrupamento Soares dos Reis (Escola EB 1 do Cedro, Escola EB 1 Joaquim Nicolau de Almeida e Escola EB 1 de Laborim); o segundo grupo é constituído por três professoras de ensino especializado a exercerem a sua função de docentes em três escolas do EE (Escola de Música de Perosinho, Fundação Conservatório Regional de Gaia e Academia de Música de Vilar do Paraíso), nas quais ou lecionam atualmente, ou já lecionaram ou estão estritamente ligadas à elaboração dos programas curriculares da disciplina de Iniciação Musical.

Quanto aos temas centrais, ambos os guiões têm um primeiro bloco mais fechado e objetivo, relacionado com a caracterização das entrevistadas, mencionando as suas idades, tempo de serviço e anos de leccionação a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. O segundo bloco de questões, relacionado com os seus percursos de formação a nível

geral e na área da música, leva as entrevistadas a travarem uma conversa menos formal e rígida, onde o entrevistador lhes dá liberdade para fazerem uma breve auto-biografia sobre as suas vidas académicas e, conseqüentemente, as profissionais.

Seguem-se cinco blocos de temas, nos quais são averiguadas as semelhanças ou diferenças no que concerne aos assuntos a tratar. Uma vez que se trata de dois grupos de entrevistados, é importante adequar o guião de entrevistas a cada grupo; assim sendo, importa fazer compreender às entrevistadas o questionamento referente à forma como se processa o ensino da música na situação específica em que se encontra a lecionar. É, de facto, essencial que o entrevistado tenha ciente o cerne da investigação, em que participa, sabendo de antemão que o importante na construção de um guião é “a clarificação dos objectivos e o discernimento das dimensões de análise que a entrevista comporta” Os guiões das entrevistas, destinadas aos dois grupos, foram estruturados de acordo com a organização dos blocos de temas a seguir expostos a Tabela 18:

Ensino Genérico <i>Bloco de temas</i>	Ensino Especializado <i>Bloco de temas</i>
Caracterização da entrevistada	Caracterização da entrevistada
Formação da entrevistada	Formação da entrevistada
Conceito de Expressão Musical	Conceito de Iniciação Musical
Perceção dos programas de Expressão Musical	Perceção dos programas de Iniciação Musical
Princípios das AEC	Outras disciplinas complementares à IM/ AEC
Professores especializados para a Expressão Musical	Professores especializados para a Iniciação Musical
Que futuro para a Expressão Musical?	Que futuro para a Iniciação Musical?

Tabela 18: Blocos de temas a abordar no guião de entrevistas

Na construção da estrutura dos guiões das entrevistas, está presente, por parte da investigadora, a preocupação em abordar os temas pertinentes à investigação, relacionando-os com as realidades e estruturas dos diferentes estabelecimentos de ensino escolhidos para o estudo a realizar bem como com ramos de ensino da música neles lecionados. Relativamente ao EG, a intenção é procurar recolher informações inerentes ao ensino da Expressão Musical e à implementação das AEC nas escolas de 1.º ciclo do EB; se, por um lado, as primeiras questões são fechadas, é necessário construir outras de cariz mais aberto, para dar espaço às entrevistadas para expressarem as suas opiniões e darem a conhecer as ideias que possuem sobre aspectos que consideram pertinentes para o futuro desta área artística.

No que ao EE concerne, dá-se especial enfoque à disciplina de Iniciação Musical e a todas as atividades que a ela possam estar associadas no próprio estabelecimento de ensino; prevê-se também um conjunto de questões que facilitem às entrevistadas emitirem as suas opiniões sobre o futuro deste ramo de ensino nos anos iniciais.

Esta recolha de dados é o que Guerra (2006) considera como amostragem por contraste-aprofundamento:

Este tipo de amostra situa-se na fronteira entre o caso único e os casos múltiplos, pois pretende-se estabelecer a comparação entre dois casos contrastados que funciona simultaneamente como estudo de caso (análise em profundidade) e como tipologia de casos múltiplos. (...) Do ponto de vista teórico, pretende-se comparar em profundidade, e de forma relativamente autónoma, cada caso explorando pistas sobre as variáveis que marcam as diferenças. (Guerra, 2006, p. 47)

Aliás, a posição assumida por Guerra (2006) confirma a perspectiva de Stake (2006), como houve oportunidade de explorar atrás, isto é, partindo da identidade de cada caso, das suas particularidades, estabelecendo relações entre elas, para depois encontrar o cerne da problemática em foco – o estudo da música nos ramos genérico e especializado do 1.º ciclo do EB – e a pertinência na interligação dos vários casos estudados, evidenciando assim a questão principal.

4.5 *Análise de discurso e análise de conteúdo*

No caso da presente investigação, o recurso à análise de discurso e a análise de conteúdo permite relatar, com maior precisão e rigor, os acontecimentos relacionados com a especificidade do ensino da música no 1.º ciclo do EB, no sistema educativo português, as particularidades assumidas nos dois ramos de ensino, o EG e o EE.

Por análise de discurso, Azevedo entende “um movimento interdisciplinar registado na investigação em sociologia, antropologia e outras ciências sociais para os fenómenos comunicacionais e linguísticos”, recorrendo à imagem do “guarda-chuva” que cobre uma larga amplitude de abordagens com diferentes origens teóricas e consequentemente diferentes enfoques metodológicos (Azevedo, 1998, p. 107).

Neste trabalho, são utilizadas diferentes técnicas de análise da informação recolhida, dependendo da etapa da investigação e dos dados e informação de que se dispõe no momento. Aquando da revisão de literatura, a informação recolhida é alvo de uma análise aprofundada sobre os discursos implícitos nos documentos. Especificamente na análise da legislação relativa aos programas curriculares de educação musical, a análise do discurso que se encontra nos próprios documentos é uma técnica fulcral para se compreender melhor o estado social, político e educacional da época que se destaca. Na opinião de Azevedo (1998),

A ideia central em toda a “investigação discursiva” é assim a de salientar as formas em que a linguagem constrói, regula e controla o conhecimento, as relações sociais e as instituições, e de examinar as formas pelas quais as pessoas utilizam activamente a linguagem na construção do significado da vida quotidiana. (Azevedo, 1998, p. 108)

As técnicas de investigação documental fundem-se com o estudo de caso, recorrendo então à análise documental como instrumento de avaliação que, segundo Chaumier (1974), citado por Sousa (2005, p. 262), é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a consulta e referenciação” e que, segundo Sousa (2005), “compreende (...) uma intenção de analisar um ou mais documentos com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente” (p. 264).

Por outro lado, a exploração das razões de ser das especificidades contextualizadas num dado momento e num dado espaço podem recorrer ao estudo desse mesmo objeto considerando, assim que “[u]ma segunda aplicação é *descrever* uma intervenção e o contexto da vida real no qual ela ocorreu” (Yin, 2007, p. 21). Ainda, na ótica deste autor,

os estudos de caso podem *ilustrar* determinados tópicos em uma avaliação, novamente em um modo descritivo. (...) a estratégia de estudo de caso pode ser usada para *explorar* as situações em que a intervenção sendo avaliada não possui um único e claro conjunto de resultados. (Yin, 2007, p. 41)

As ideologias políticas e os desenvolvimentos sociais que decorreram ao longo do século XX são descritos nos vários diplomas legislativos analisados, nomeadamente em leis e decretos onde correntes políticas, filosóficas, sociológicas e educacionais da época são evidentes nas orientações gerais. No caso das orientações curriculares para o ensino da música no EG, há ideais do regime salazarista ou correntes metodológicas dos vários pedagogos da música para a

infância que aparecem implícitas nos discursos do legislador. A intenção não é verificar a veracidade dos discursos dos intervenientes ou dos documentos a analisar; o propósito da análise concentra-se antes na identificação destes aspectos peculiares e em torná-los explícitos e visíveis, facilitando assim a construção do discurso e o delinear de definições interpretativas.

Na sequência, é feita uma análise documental dos programas curriculares destinados ao ensino da música, no Ensino Primário/ 1.º Ciclo do EB, com a finalidade de comparar os conteúdos e os objetivos bem como o grau de exigência dada às matérias que se pretendia/pretende lecionar nesse nível de ensino. As análises documentais levaram à descoberta de filosofias de docência variadas, diferentes políticas educativas relacionadas com as diferentes épocas da história, verificando-se então progressos e/ou retrocessos que conduzem o investigador ao levantamento de novas questões, pertinentes, sobre o tema a investigar. Para a análise dos programas curriculares de iniciação musical das várias escolas do EE e os de expressão musical do EG, a ênfase é, pois, colocada nos conteúdos de cada documento, assim como no discurso das entrevistadas.

Ao mesmo tempo, os textos resultantes das transcrições das entrevistas e os documentos fornecidos pelas instituições escolares intervenientes nesta investigação, sofreram um outro tipo de análise: análise de conteúdo. Sobre análise de conteúdo, Bardin (2011) considera-se que existem dois pólos importantes que a caracterizam – o rigor e a prospecção:

Estes dois pólos, desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências, expressam as linhas de força do seu desenvolvimento histórico e o aperfeiçoamento que, atualmente, ainda faz a análise de conteúdo oscilar entre duas tendências. Historicamente, (...), foi nos Estados Unidos, no contexto behaviorista das ciências humanas e por interesse dos governos em adivinhar as orientações políticas e estratégicas dos países estrangeiros, com a ajuda de documentos acessíveis (imprensa, rádio) que se fez do analista um detective munido de instrumentos de precisão. Metodologicamente, confrontam-se ou completam-se duas orientações: verificação prudente ou a interpretação brilhante. (Bardin, 2011, p. 31)

No caso da presente investigação, o pólo do rigor está na evidência pela atenção e importância atribuídas pela investigadora às informações recolhidas, tendo em consideração “o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação” e cuja análise de conteúdo é usada “para servir de prova” (Bardin, 2011, p. 31). Nesse sentido, invoca-se Sousa (2005), para quem, analisar quer dizer “estudar, interpretar,

procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos” (p. 264). É, então, também tomada em conta a definição que este autor apresenta para a análise de conteúdo:

[a] análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos. (Sousa A. B., 2005, p. 264)

Pelo recurso à análise de conteúdo, procura-se interpretar os textos obtidos a partir das transcrições integrais das entrevistas, cujo objetivo final é o de “poder inferir algo, através dessas palavras, a propósito de uma realidade” (Bardin, 2011, p. 90), num processo de categorização, considerando que

[a] *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob o título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos.” (Bardin, 2011, p. 145)

Neste seguimento, faz-se a categorização das entrevistas, procurando encontrar pontos comuns nos discursos dos entrevistados, pontos esses que levam a investigadora a chegar a conclusões fiáveis na sua investigação, comparando-as posteriormente com a componente teórica do seu trabalho.

Retomando as ideias de Bardin (2011), é neste momento que importa dar atenção ao pólo da prospecção; perante as conclusões, interpeladas pela(s) teoria(s) convocadas, é então possível abrir portas e avançar com novas questões e novas hipóteses prospetivas sobre o problema em estudo que possam suscitar curiosidade para novos estudos e sustentar novas investigações.

4.6 Triangulação dos dados obtidos

Numa perspetiva histórica, recorde-se que, em termos investigativos, é na área das Ciências Sociais e Humanas, mais propriamente no âmbito dos estudos sociológicos, que a triangulação se começa a usar, com o intuito de desenvolver a fiabilidade do trabalho investigativo, convocando vários tipos de análise para posterior confrontação:

Triangulation extended beyond its mathematical roots in the 1970s when it began to be used as a sociological method. In this new sector, triangulation was defined as a process of combining data from different sources to study a particular social phenomenon. (...) Since the 1970s, triangulation has become widely accepted as a way to improve the analysis and interpretation of findings from various types of studies. (UNAIDS, 2010, p. 13)

A triangulação de dados em investigação qualitativa é, assim, um processo de análise dos dados recolhidos durante todo o trabalho. Tal como é acima referido, a triangulação dos dados serve para estudar um caso particular, sendo nesta investigação específica, o caso da ramificação do ensino da música dos dois ramos de ensino, ao nível do 1.º Ciclo do EB e, mais especificamente, a identidade de cada um desses ramos.

Na presente investigação é evidente a necessidade de recorrer a múltiplas fontes de informação, nomeadamente documentos legisladores e históricos, várias referências bibliográficas, testemunhos das entrevistadas sobre o tema central da investigação e sobre a sua posição relativamente à problemática, o que, segundo Yin (2007, p. 143), “permite que o investigador aborde uma variação maior de aspetos”; na sua ótica:

A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes de múltipla evidência, no entanto, é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*, um processo de triangulação e corroboração (...). Assim, qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo um modo corrobórativo” (Yin, 2007, p. 143)

O recurso a várias técnicas de recolha de dados viabiliza ao investigador a hipótese de verificar se os discursos e os conteúdos obtidos, através da análise dos documentos e do estudo da bibliografia e, também, através das entrevistas realizadas convergem nos mesmos pontos ou se, ao contrário do que é previsto, resultam em conclusões distintas, que não convergem umas com as outras. Yin (2007) afirma que, ao recorrer-se a múltiplas fontes, é possível ao investigador chegar a dois tipos de evidências: convergentes ou não convergentes. Segundo o autor, a convergência resultante da triangulação dos dados recolhidos através de diversificadas técnicas de recolha, ou seja, a análise dos discursos e dos conteúdos evidencia tudo o que se torna pertinente e passível de caracterizar o que está em causa, levando o investigador a responder às suas questões iniciais.

Se, por outro lado, não havendo triangulação dos dados isolados, se chega a uma conclusão associada a cada dado recolhido, independentemente da sua generalização ou não, resulta no final da investigação um rol de conclusões, que não se identificam entre si, nem mesmo encontram pontos comuns. As questões iniciais da investigação podem obter resposta, mas de uma forma diferente: cada técnica de recolha de dados pode dar resposta a algumas questões da investigação, mas não ser suficiente para dar resposta a outras, assim como as entrevistas podem dar resposta a parte da problemática que não está em causa nas respostas obtidas pela análise documental, ou vice-versa.

Em suma, só se obtém triangulação se o cruzamento dos dados reunidos pelas várias técnicas de recolha convergir nos pontos centrais que identificam a investigação e lhe dão relevo. Tendo em mente a investigação em curso, é essa a preocupação: os dados recolhidos pelas várias vias eleitas (as normativas e diretrizes da tutela, as entrevistas, a documentação) não ficam isolados. Pelo contrário, uma vez identificados, confirmados, são convocados para uma triangulação que leva a separar os aspetos essenciais para dar resposta à questão que orienta a investigação.

Segundo Stake (2006), é desta forma que o investigador põe de parte as suas incertezas quando à validade do seu estudo e das suas descobertas, isto é, no caso de conseguir obter de várias fontes as mesmas conclusões

Researchers in social situations deal a lot with impressions (...). Impressions can be good data, but good researchers want assurance of what they are seeing and hearing.(...) The process of gaining these assurances is called "triangulation". Each important finding needs to have at least three (often more) confirmations and assurances that key meanings are not being overlooked. Each important interpretation needs assurance that it is supported by the data gathered and not easily misinterpreted by readers of the report. (Stake, 2006, p. 33)

A triangulação dos dados permite ao investigador alcançar a confirmação de que necessita para dar maior credibilidade aos resultados que apresenta, reforçando a sua validação. Na presente investigação, recorre-se à análise documental atual e histórica para demonstrar as diferenças do ensino da música ao nível do 1.º Ciclo do EB nos dois ramos de ensino (EG e EE), na perspetiva evolutiva. Reconhecendo-se as limitações deste processo no que concerne à sua significação atual, complementa-se com uma auscultação contextualizada, estudando um grupo de escolas e entrevistando professoras implicadas na lecionação dos dois ramos de ensino. Para se provar a veracidade de diferenças evidenciadas no terreno, entende-se ser de extrema importância coligir

informação pela análise de diferentes instrumentos de recolha, para se proceder à triangulação desses mesmos dados e verificar se as questões levantadas aquando do início da investigação podem ser confirmadas utilizando um único instrumento.

Recorde-se que, para o estudo de caso múltiplo, Stake (2006) afirma que este serve o propósito tal como acontece com um estudo de caso simples. O que interessa é obter uma imagem o mais fiável possível do objeto ou questão em estudo, sem confusões de significados, assegurando desta forma que não se induz o leitor a uma interpretação deturpada.

Importa que, à medida que se vai avançando na investigação e que mais informação é reunida, o investigador possa circunscrever o seu estudo em determinado momento, focalizando com mais cuidado os aspetos mais pertinentes para a questão em estudo. O faseamento dessas focalizações propicia um trabalho mais organizado. Neste estudo de caso múltiplo, é feita a triangulação dos dados por fases, conforme se apresenta na Tabela 19 abaixo exposta:

	Técnica de recolha	Processo de Investigação
Enquadramento Teórico	Análise de discurso e de conteúdo de legislação e documentos/ bibliografia	Triangulação entre os factos históricos (legislação) e as filosofias políticas, sociais, educacionais recolhidos junto de documentos e bibliografia variada — síntese dos capítulos pertencentes à primeira parte do corpo do texto.
Componente prática	Análise de discurso e de conteúdo das entrevistas	Triangulação dos dados obtidos entre as três entrevistadas de cada grupo e, posteriormente, de cada ramo de ensino (genérico e especializado).
	Análise dos documentos fornecidos pelos intervenientes	Triangulação entre os documentos estruturantes de cada escola interveniente na investigação e os discursos das entrevistadas
Conclusões	Cruzamento entre o enquadramento teórico e a componente prática	Cruzamento dos dados obtidos entre o enquadramento teórico (síntese) e a componente prática da investigação.

Tabela 19: Processos de triangulação de dados na investigação

Numa primeira fase, a triangulação é feita ainda aquando da revisão de literatura e análise documental. É neste momento da investigação que o objeto de estudo é delineado, circunscrito ou ampliado, dando um rumo à investigação. A triangulação dos dados obtidos, nesta fase da investigação, permite à investigadora traçar o seu percurso para a implementação do estudo de caso, tendo uma noção exata daquilo que é essencial na elaboração dos guiões de entrevistas, ou saber o que procurar na análise dos documentos estruturantes das escolas interveniente e

sua caracterização. Esta análise é feita através da elaboração de grelhas de análise categorial (Bardin, 2011, p. 91) onde se evidenciam categorias ou unidades de análise (Sousa A. B., 2005, p. 265), que ajudam a investigadora a descobrir aquilo que melhor viabiliza a descrição do rumo da sua investigação. Yin (2007) especifica:

A análise pode, então, iniciar a sondar se os grupos diferentes de casos parecem compartilhar algumas similaridades, merecendo ser consideradas instâncias do mesmo tipo do caso geral. Essa observação pode levar ainda à análise dos estudos de caso reunidos para verificar se refletem subgrupos ou categorias de casos gerais — levantando a possibilidade de uma tipologia de casos individuais que pode ser altamente discernível. (Yin, 2007, pp. 187-188)

Numa fase seguinte, relacionada com a componente prática, a caracterização das escolas, análise dos programas de Iniciação Musical e de Expressão Musical leva a retirar ilações sobre a forma de lecionação das disciplinas nos diferentes estabelecimentos. Contudo, somente após a análise do conteúdo das entrevistas, é possível complementar essas informações e/ou verificar a sua pertinência.

Na fase final da investigação, o cruzamento é feito entre o enquadramento teórico e a componente prática da investigação, isto é, a realidade atual observada é analisada à luz da análise histórica e documental e vice-versa, chegando-se, portanto, a conclusões mais sólidas. É este o momento no qual se verifica se os resultados na componente prática corroboram ou não os resultados obtidos no enquadramento teórico. Em suma, a triangulação ajuda o investigador a selecionar o que realmente lhe interessa para responder às questões iniciais da investigação, o que lhe permite focalizar o seu estudo com mais precisão, não perdendo o rumo no seu percurso e deixando de parte aquilo que não é passível de ser generalizado.

5. Caracterização dos Intervenientes

5.1 Agrupamento de Escolas de Soares dos Reis [AESR]

A caracterização do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis [AESR], assim como a caracterização das escolas de 1.º Ciclo do EB que nele estão incluídas, foi feita tendo por base o seu Projeto Educativo 2010/2013, no qual o lema principal é “investir na tecnologia, promover a cidadania, rumo ao futuro”.

Ao falar-se de Projeto Educativo surgem várias definições relevantes. Uma delas destaca a importância que existe em adequar um projeto à construção de um Projeto Educativo como “a necessidade de construir uma resposta coerente, eficaz e pragmática, a uma dificuldade do presente, ou a um desafio do futuro, em função de objetivos precisos” (Fontoura, 2006, p. 19); a mesma autora evidencia a intenção de um projeto como a “transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, tomando em consideração as condições reais” (p. 61).

Obin (1993), citado por Fontoura (2006, p. 62), estabeleceu quatro dimensões nas quais assenta o nascimento de projetos de estabelecimento de ensino, que são “o alargamento dos poderes dos estabelecimentos, uma organização interna menos fragmentada e mais coerente, a sua abertura à sociedade, a necessidade de programar e planificar as evoluções”.

Neste sentido, e atendendo à definição do que um projeto pode ter e também às dimensões que pode atender, o Projeto Educativo do AESR surge como “um instrumento que visa integrar num todo coerente as várias práticas pedagógicas, mobilizando vontades e recursos tendo em vista a promoção de uma acção educativa cada vez mais consensual” (Agrupamento de Escolas Soares dos Reis, 2010, p. 3). Apresenta três áreas de intervenção prioritárias para a comunidade educativa: a primeira área de intervenção, “Integração Tecnológica de Docentes, Formadores, Alunos, Formandos e Encarregados de Educação”, surge da necessidade de reciclar os processos didáticos e pedagógicos dos docentes, assim como dotar toda a comunidade educativa de destrezas ao nível da utilização das tecnologias de informação no sentido de melhorar a orgânica do Agrupamento em todos os seus campos.

Relativamente às áreas de intervenção dois e três, no Projeto Educativo do AESR pode ler-se que

As áreas de intervenção “Educação para o Civismo e Cidadania” (área de intervenção 2) e “Promoção do Sucesso Educativo” (área de intervenção 3) foram consideradas, por toda a comunidade educativa, de essencial importância para a formação integral de crianças e jovens. No âmbito da área de intervenção 2, são consideradas as sub-áreas: “Civismo e Cidadania nos Espaços Escolares, Promoção de Comportamentos Adequados e Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES)”. Salienta-se a importância da educação sexual para os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

A área de intervenção 3, “Promoção do Sucesso Educativo”, foi mantida tendo em conta o objectivo de prosseguir e incrementar o sucesso académico que, ao longo dos últimos anos lectivos, tem sido bastante satisfatório, com taxa de conclusão e níveis de desempenho nos exames nacionais e provas de aferição, superiores à média nacional.” (Agrupamento de Escolas Soares dos Reis, 2010, pp. 4-5)

Verifica-se, então, uma preocupação constante em munir a comunidade educativa, em geral, e os seus alunos, em particular, de competências essenciais pensando sempre na importância que a construção dessas mesmas competências possa ter no desenvolvimento de um cidadão apto, consciente e responsável face às necessidades e exigências da sociedade atual.

5.1.1 Caracterização do AESR

O AESR encontra-se na freguesia de Mafamude (concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto), uma das freguesias que integra a cidade de Vila Nova de Gaia, juntamente com as freguesias de Santa Marinha e Afurada. A centralidade da freguesia faz com que também o AESR seja um dos agrupamentos que mais crianças e jovens alberga, na totalidade, cerca de 2110 alunos (em 2010).

É composto por quatro jardim-de-infância (Cedro, Laborim, Mafamude e Quinta de Cravel), três escolas de 1.º Ciclo do EB (Cedro, Joaquim Nicolau de Almeida e Laborim), e uma escola de 2.º e 3.º Ciclos do EB (Escola EB 2/3 de Soares dos Reis), sendo nesta última onde se encontra a sede de agrupamento. O agrupamento trabalha em regime articulado com escolas do ensino especializado da música e da dança, a frequentar em regime articulado no 2.º e 3.º ciclos do E.B., e paralelamente ao currículo de 1.º ciclo do ensino básico.

Contemplada pela Portaria n.º 691/2009, a sede do AESR é a Escola EB de 2.º e 3.º Ciclos, talvez a instituição que mais alunos acolhe no âmbito do ensino artístico especializado, em regime articulado, a frequentar várias escolas desse ramo de ensino do conselho. Tal situação

deve-se, principalmente, ao facto de este agrupamento de escolas básicas se encontrar no centro da cidade de Vila Nova de Gaia, com facilidade de acessos para todos os pontos do concelho.

Para o ensino artístico especializado da dança, o AESR conta com a parceria educativa da Escola de Dança Ginásiano, em funcionamento desde 1987, com sede numa das ruas mais centrais da cidade de Vila Nova de Gaia e a funcionar em dois espaços de ensino. Desenvolve projetos de intervenção educativa quer ao nível artístico especializado, quer também ao nível do desenvolvimento cultural comunitário com crianças e jovens.

Relativamente às escolas de ensino artístico especializado da música, o AESR conta com a colaboração, em articulação, das escolas Fundação Conservatório Regional de Gaia, Academia de Música de Vilar do Paraíso, Escola de Música de Perosinho e Fórum Cultural de Gulpilhares. Trata-se de um grupo de escolas com projetos educativos conceituados; encontram-se situadas em locais centrais e de fácil acesso a partir da sede do agrupamento.

O número de alunos a frequentar este ramo de ensino é considerável²⁴, conforme se pode verificar na Tabela 20:

Nível de escolaridade	Tipologia de formação de turmas	N.º de Alunos no EAE da Música	N.º de alunos no EAE da Dança
5.º ano de escolaridade	3 dedicadas	36	46
6.º ano de escolaridade	3 dedicadas	60	24
7.º ano de escolaridade	1 dedicada	25	1
8.º ano de escolaridade	1 mista	6	—
9.º ano de escolaridade	1 mista	10	—
Total		137	71

Tabela 20: Alunos a frequentar o ensino articulado (música e dança) nos 2.º e 3.º Ciclos do EB

Verifica-se que os alunos se encontram distribuídos por turmas destinadas ao ensino artístico especializado (conforme consta no ponto 1, art.º 7, Portaria n.º691/2009, de 25 de junho) e por turmas mistas (conforme é contemplado no ponto 2 do mesmo artigo). Ao analisar-se a Tabela 20, pode constatar-se que o número de alunos a frequentar o ensino artístico especializado da música é superior ao número de alunos a frequentar o curso de dança. Tal facto está

²⁴ Dados referentes ao ano letivo 2011-2012.

relacionado com as opções de escolha feitas pelos alunos relativamente aos estabelecimentos de ensino público, uma vez que a outra opção, para além do AESR, se encontra mais perto do espaço educativo onde se desenvolvem as atividades letivas de dança, o que não acontece com o curso de música.

O AESR apresenta um bom exemplo da realidade escolar portuguesa sobre as escolhas dos alunos focalizados no ensino artístico especializado. Analisando o universo de mil e setenta e um alunos, em 2011, da Escola EB 2/3 de Soares dos Reis, onde se processam os protocolos de articulação entre ensino regular e ensino vocacional de dança e música, conforme a legislação em vigor, verifica-se que cerca de 20% da população estudantil no 2.º e 3.º Ciclos do EB opta pelo EE.

Relativamente ao 1.º Ciclo do EB, os números obtidos através da realização de um inquérito informativo a cada escola do agrupamento não foram elucidativos relativamente aos alunos a frequentar as atividades de dança e de música em escolas do ensino especializado. Contudo, em conversas informais com as entrevistadas, sabe-se que o número de alunos a frequentar essas atividades ainda é considerável, podendo mesmo rondar os 20% a 30% da população total de 1.º Ciclo do EB do AESR.

Relativamente à disciplina de Expressão Musical, esta está entregue apenas aos professores monodocentes de 1.º Ciclo do EB, enquanto que a AEC de ensino da música se encontra entregue aos professores especializados da área, destacados pelo exercício através da seleção feita pela Câmara Municipal de Gaia e pelo seu serviço educativo. Num total de 750 alunos de 1.º ciclo do E.B., apenas 234 frequentam a AEC de ensino da música, perfazendo 31,2% da população estudantil neste ciclo de escolaridade, distribuídos da seguinte forma:

Ano de Escolaridade	Número de alunos	%
1.º ano	97	41,45%
2.º ano	86	36,75%
3.º ano	26	11,11%
4.º ano	25	10,68%
TOTAL	234	

Tabela 21: Relação de alunos a frequentar a AEC de ensino da música no AESR

A maior adesão, que se verifica por parte dos alunos de 1.º e de 2.º ano de escolaridade, encontra-se diretamente relacionada com as ofertas que as escolas de 1.º Ciclo do EB apresentam aos alunos e encarregados de educação, em conformidade com as decisões do AESR.

5.1.1.1 Escola EB 1 do Cedro

Datada de 1961, a Escola EB 1 do Cedro iniciou funções no ano letivo 1962/63 com cinco turmas da Instrução Primária, evoluindo para dezanove turmas em 2011/2012, distribuídas pelo regime normal (das nove às quinze e quinze) e seguindo para prolongamento de horário com AEC até às dezassete horas.

5.1.1.1.1 Organização Curricular

A Escola EB 1 do Cedro conta com um corpo docente em exercício de 14 elementos, somando-lhe um professor de apoio. Estão distribuídos por catorze turmas na seguinte relação: três turmas de primeiro e de quarto ano e quatro turmas de segundo e terceiro ano, todas em funcionamento de horário de regime normal.

As AEC, oferecidas pela escola, são ensino da música, inglês, atividade física, expressão dramática e tecnologias de informação e comunicação. Relativamente ao ensino da música, nem todas as turmas se encontram inscritas nesta atividade de enriquecimento. Apenas alunos das turmas de 1.º ano e de três turmas de 2.º ano se encontram a beneficiar desta atividade, conforme se pode verificar na Tabela 22 que se segue:

Ano/ turma	N.º total de alunos	N.º de alunos a frequentar a AEC de ensino da música	% de alunos a frequentar a AEC de ensino da música
1.ºB	25	22	88%
1.ºC	26	18	69,2%
1.ºD	24	22	92%
2.ºC	24	14	58,3%
2.ºD	20	18	90%
2.ºE	24	10	41,6%
2.ºF	20	a)	—
3.ºB	25	a)	—
3.ºC	24	a)	—
3.ºD	23	a)	—
3.ºE	16	a)	—
4.ºC	24	a)	—
4.ºD	25	a)	—
4.ºE	24	a)	—
TOTAL	324	104	32%

Tabela 22: Relação de alunos distribuídos por turmas e a frequentar AEC de ensino da música na Escola EB 1 do Cedro. a) turmas que não frequentam ensino da música

Ao analisar-se a Tabela 22, verifica-se que apenas um terço da população discente da Escola EB 1 do Cedro frequenta a atividade de ensino da música, distribuindo-se pelas turmas de 1.º e 2.º ano de escolaridade. De uma maneira geral, mais de metade dos alunos das respetivas turmas têm contacto com a aprendizagem musical no âmbito das AEC, destacando-se a turma do 2.º E, na qual apenas 41,6% têm contacto com a música, estando tal resultado relacionado com os pacotes de atividades, fixo e alternativo, oferecidos pela escola e pelo agrupamento de escolas.

Quanto a recursos físicos relacionados com a área da música, esta escola encontra-se munida com um teclado elétrico e uma guitarra acústica, conseguidas através do esforço em adquirir tal material, e pelo gosto que a coordenadora de estabelecimento nutre pelo ensino desta área artística ao nível do 1.º ciclo

5.1.1.2 Escola EB 1 Joaquim Nicolau de Almeida

A Escola EB 1 Joaquim Nicolau de Almeida foi construída em 1964, com um estilo arquitetónico idêntico à da Escola do EB 1 do Cedro, cujo projeto próprio foi considerado inovador para a época.

5.1.1.2.1 Organização Curricular

O seu corpo docente conta com 14 professores, estando treze em exercício como titulares de turma e um professor de apoio educativo. Apresentam-se distribuídos por três turmas de 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade e quatro turmas de 4.º ano de escolaridade.

As AEC disponibilizadas na escola são ensino da música, inglês, atividade física e TIC; no caso da área do ensino da música, todas as turmas têm oportunidade de usufruir da atividade, conforme se pode verificar na Tabela 23:

Ano/Turma	N.º total de alunos	N.º de alunos a frequentar a AEC de Ensino da Música	% de alunos a frequentar a AEC de ensino da música
1.º E	26	6	23%
1.º F	21	2	9,5%
1.º G	23	7	30,4%
2.º G	25	4	16%
2.º H*	23	13	56,5%
2.º I	22	10	45,5%
3.º F	25	4	16%
3.º G	21	5	23,8%
3.º H	22	2	9,1%
4.º F	20	5	25%
4.º G	19	3	15,8%
4.º H	20	8	40%
4.º I	20	9	45%
Total	287	78	27,18%

Tabela 23: Relação de alunos distribuídos por turmas e a frequentar AEC de ensino da música na Escola EB 1 do de Joaquim Nicolau de Almeida. *turma em horário de funcionamento de regime normal

Ao analisar-se a Tabela 23 acima apresentada, verifica-se que a percentagem de população estudantil a frequentar a AEC de ensino da música é de pouco mais de um quarto (27,18%). A esta realidade encontra-se associado o facto de a escola funcionar maioritariamente em regime duplo (manhã e tarde), o que faz com que as atividades se realizem no turno alternativo ao das atividades letivas. A turma que apresenta mais inscrições na AEC de ensino da música é o 2.º H, em funcionamento no regime de horário normal; conclui-se, portanto, que os alunos a frequentar a escola em regime de desdobramento não se mostram interessados em participar nas atividades. Associado ao regime de horários de funcionamento da escola, encontra-se também a falta de condições físicas (salas e material específico da disciplina, tais como sala própria e instrumentos musicais).

5.1.1.3 Escola EB 1 de Laborim

A Escola EB 1 de Laborim situa-se no lugar de Laborim de Cima com construção tipo P3, típica dos anos 70 e 80, quando os espaços abertos eram a essência da construção escolar.

5.1.1.3.1 Organização Curricular

A escola conta com um grupo docente de sete professores, estando distribuídos seis para o exercício de funções docentes, titulares de turma, e um professor para o apoio educativo. O universo discente é de 139 alunos, que podem usufruir das AEC de ensino da música, inglês,

atividade física e TIC. Os alunos encontram-se distribuídos pelas turmas, conforme apresenta a Tabela 24:

Ano/Turma	N.º total de alunos	N.º de alunos a frequentar a AEC de Ensino da Música	% de alunos a frequentar a AEC de ensino da música
1.º A*	24	20	83%
2.º A	23	4	17,4%
2.º B	23	13	56,5%
3.º A*	22	15	68,2%
4.º A	22	a)	—
4.º B	25	a)	—
Total	139	52	37,4%

Tabela 24: : Relação de alunos distribuídos por turmas e a frequentar AEC de ensino da música na Escola EB 1 de Laborim. *turma em horário de funcionamento de regime normal; a) turmas que não frequentam ensino da música

A percentagem de alunos a frequentar as AEC de ensino da música é superior relativamente às outras escolas de 1.º Ciclo do EB do Agrupamento, cerca de 37,4%. Tal como acontece na Escola EB 1 do Cedro, Laborim não oferece ensino da música a algumas turmas, incidindo nas turmas de 4.º ano de escolaridade. A percentagem de alunos que frequentam esta atividade de enriquecimento é variável, podendo esta discrepância estar associada ao regime de funcionamento do horário de cada turma, dando como exemplo as turmas do 1.º A e do 3.º A (regime normal), assim como a turma do 2.º B (regime duplo da tarde). Por se encontrar localizada na freguesia de Mafamude, descentralizada relativamente à cidade de Vila Nova de Gaia, a necessidade de os pais terem que deixar os seus educandos logo de manhã na escola influencia a frequência dos alunos nas AEC, daí se concluir que os horários duplos da tarde e os normais são aqueles a que mais alunos aderem para a frequência das AEC.

5.2 Escola de Música de Perosinho [EMP]

Defendemos que o ensino da música deve ser generalizado e, apesar de sermos uma instituição de ensino especializado da música, pretendemos que a formação nesta área não se limite apenas àqueles que colocam a hipótese de ter a música como profissão, mas a todos os que têm desejo de aprender ou somente valorizar-se pessoal e culturalmente. (Escola de Música de Perosinho, 2008, p. 7)

A Escola de Música de Perosinho encontra-se associada ao Grupo Musical da Mocidade Perosinhense (GMMP), sem fins lucrativos, datado de 1925. Neste grupo desenvolviam-se atividades sempre relacionadas com a formação, cultura e recreio.

Como tantas outras colectividades a nível nacional, o ensino da música nesta instituição começou pelo empenho do maestro da Tuna do GMMP que se dedicava a ensinar a execução de todos os instrumentos musicais e a leitura de partituras e solfejo. Com a evolução dos tempos, face à necessidade e vontade de melhor formar os seus músicos, cria-se a EMP, em 2000, ano em que foi dada autorização pela DREN, para que os cursos básicos de alguns instrumentos fossem ministrados com paralelismo pedagógico.

Conta com um corpo docente de mais de 30 profissionais qualificados pedagógica, didática e tecnicamente, aos quais é entregue a lecionação de mais de 13 opções, distribuídas por disciplinas teóricas e práticas, individuais (instrumento) e em grupo (classe de conjunto e disciplinas teóricas e teórico-práticas).

Embora seja uma escola de ensino vocacional de música, a EMP não se identifica como instituição onde é apenas lecionado o EE, muito embora apresente no seu Projeto Educativo o elevado número de alunos que concluíram o ensino básico e o complementar com sucesso e prosseguiram estudos para a via profissional e virtuosística.

5.2.1 A Iniciação Musical e a sua organização curricular

A Iniciação Musical é uma disciplina que faz parte do currículo da EMP desde que esta abriu as portas como escola de ensino especializado da música, e é considerada uma das disciplinas basilares da instituição.

No ano letivo 2011-2012, a disciplina de Iniciação Musical conta com sete turmas de 12 alunos, divididas por níveis de ensino equivalentes aos níveis de escolaridade. A título de exemplo, um aluno que se encontra a frequentar o 1.º ano de escolaridade do EB deve frequentar a turma do 1.º ano de Iniciação Musical.

Como complemento da disciplina de Iniciação Musical, todos os alunos nela inscritos frequentam igualmente a disciplina de Classe de Conjunto, na relação de um tempo letivo (45 a 50 minutos) por semana (Iniciação Musical, um tempo; Classe de Conjunto, um tempo). Relativamente à aprendizagem de um instrumento, embora a maioria esteja a frequentar aulas de instrumento, esta disciplina não é obrigatória neste ciclo de aprendizagem musical.

A disciplina está estruturada tendo em vista aquilo que a EMP reconhece como sendo competências elementares para que os alunos estejam aptos a iniciar o 1.º grau do ensino especializado da música, quer em regime articulado, quer em regime supletivo, nomeadamente: leituras rítmicas e melódicas, memorização e desenvolvimento da acuidade auditiva.

5.2.1.1 O programa de Iniciação Musical

O programa da disciplina de Iniciação Musical da EMP apresenta três blocos de competências essenciais a construir ao longo dos 4 anos de frequência. Cada uma delas subdivide-se em três elementos fundamentais, Ritmo, Melodia e Harmonia, nos quais são evidenciados os conteúdos programáticos a saber no final do ciclo.

A Tabela 25, abaixo apresentada, é uma réplica daquilo que nos é apresentado no programa da disciplina fornecido pela EMP, apresentada neste trabalho no Anexo Digital III, embora se tenham feito ajustes de carácter organizativo, de salientar a coerência entre a relação competências/conteúdos programáticos.

Competências		Conteúdos Programáticos
Sensoriais (auditivas)	Rítmicas	- Divisão binária e ternária
	Melódicas	- Intervalos - Escalas
	Harmónicas	- Acordes - Funções harmónicas - Cadências - Modos e tonalidades
Leitura	Rítmicas	- Células rítmicas: - Divisão binária - Divisão ternária
	Melódicas	- Leitura horizontal: - 2 claves - Relatividade - Escalas (a partir do 1.ºG) - Intervalos
	Harmónicas	- Leitura vertical
Escrita	Rítmicas	- Células rítmicas: - Divisão binária - Divisão ternária
	Melódicas	- Escalas (a partir do 1.ºG) - Intervalos (a partir do 1.ºG)
	Harmónicas	- Acordes (a partir do 1.ºG) - Funções Harmónicas (a partir do 1.ºG) - Cadências (a partir do 1.ºG) - Modos e Tonalidades (a partir do 1.ºG)

Tabela 25: Quadro com blocos de competências (EMP)

Conforme se pode verificar, o quadro com blocos de competências apresentado no programa da disciplina de Iniciação Musical reforça a construção de conhecimentos musicais direcionados para o encaminhamento para o EE, ou seja, são apresentados conteúdos programáticos cujo perfil se centra na cientificidade da compreensão, leitura e escrita musical.

5.3 Fundação Conservatório Regional de Gaia [FCRG]

Situada na Quinta Maravedis, em Vila Nova de Gaia, na freguesia de Mafamude, a Fundação Conservatório de Gaia tem como finalidade “a promoção e desenvolvimento da actividade cultural artística, nomeadamente através do ensino da música e outras artes e de realização directa ou indirecta de manifestações culturais e artísticas” (Fundação Conservatório Regional de Gaia, 1991, p. art. 2.º). A FCRG desenvolve as suas atividades tendo sempre como ponto central da sua intervenção pedagógica a importância das artes e o seu papel de revelo na educação do cidadão.

a Fundação vê a arte como parte do processo educativo integrada no mesmo e não fora dele – uma experiência consciente e consciencializadora da vida, na convicção de que:

- Todo o homem é um ser afetivo/emotivo;
- Todo o homem é um ser criativo;
- Todo o homem é um ser social;
- Todo o homem é um ser aprendiz.” (Fundação Conservatório Regional de Gaia, 2010b, p. 1)

Começa a exercer funções no ano letivo 1994/95 como Fundação, muito embora apenas em 1996 seja reconhecida como propriedade de utilidade pública.

5.3.1 A Iniciação Musical e a sua organização curricular

A Iniciação Musical conta com uma disciplina que se encontra incluída no currículo dos estudos preparatórios, no qual “se promove a experiência musical directa do aluno e se lançam as bases técnicas da prática musical performativa” (Fundação Conservatório Regional de Gaia, 2010a, p. 4), e também se encontram inseridas as disciplinas de Classe de Conjunto e a de Instrumento, perfazendo uma media global de 3 horas letivas semanais²⁵.

²⁵ Iniciação Musical – 1 hora; Classe de Conjunto – 1 hora; Instrumento – 1 hora.

No ano letivo 2011-2012, a disciplina de Iniciação Musical contou com oito turmas, constituídas de 8 a 12 elementos, encontrando-se divididas por faixas etárias, podendo ou não estar diretamente relacionadas com o nível de escolaridade que os alunos frequentam.

5.3.1.1 O programa de Formação Musical Infantil

Relativamente ao programa da disciplina de Formação Musical Infantil em vigor nesta instituição de ensino, este centra os seus princípios orientadores na construção da identidade sonora individual da criança e em lhe proporcionar um ambiente musical rico e diversificado.

No fim deste ciclo de estudos, a criança deve ser capaz de:

- Reproduzir/ criar padrões rítmicos e melódicos;
- Entoar expressivamente uma melodia ou frase rítmica;
- Expressar o ritmo, baseado no movimento;
- Reconhecer métricas diferentes, simples e compostas, regulares e irregulares;
- Identificar compassos mais usuais;
- Reconhecer e identificar timbres de instrumentos convencionais e não convencionais;
- Distinguir o modo maior e menor, em canções do repertório familiar e não familiar;
- Reconhecer e nomear andamentos rápidos e lentos;
- Ser fluente na dicção das notas;
- Reconhecer unidades de tempo distintas e a relatividade das figuras rítmicas. (Fundação Conservatório Regional de Gaia) (Fundação Conservatório Regional de Gaia, p. 2)

As finalidades do programa da disciplina de Formação Musical infantil apontam para a aquisição e compreensão de conteúdos musicais – o domínio dos saberes – e também para a aplicabilidade desses mesmos conteúdos noutras formas de expressão artísticas, nomeadamente o movimento – o domínio do saberes fazer –, isto é, o desenvolvimento de competências.

5.4 Academia de Música de Vilar do Paraíso [AMVP]

A Academia de Música de Vilar do Paraíso iniciou a sua atividade em 1979, sendo oficializada apenas em 1990 e exercendo funções em autonomia pedagógica em 2007. Encontra-se inserida na rede de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. É a única instituição do concelho de Vila Nova de Gaia que tem como oferta educativa o ensino integrado de música e de dança no EB. Para além do ensino integrado nas modalidades atrás referidas, apresenta ofertas educativas como ensino articulado e supletivo de música, dança e teatro, a funcionar nas suas

novas instalações desde setembro de 2009. Conta com um universo de aproximadamente 900 alunos, desde o pré-escolar e o ensino secundário, nos vários regimes de ensino (integrado, articulado, supletivo e livre), repartidos pela dança, música e teatro, e mantém parcerias e protocolos de articulação com a grande maioria das escolas básicas e secundárias do concelho, incluindo o Agrupamento de Escolas de Soares dos Reis.

5.4.1 A Iniciação Musical e sua organização curricular

A Iniciação Musical na AMVP é contemplada por uma disciplina inserida no plano de estudos equivalente ao 1.º Ciclo do EB que é lecionada uma vez por semana, com duração de 45 minutos por aula, assim como a disciplina de Coro Infantil e Instrumento, embora esta última seja uma aula partilhada. No total, a matriz curricular referente ao 1.º Ciclo do EB contempla uma aula por semana de música instrumental individual (facultativa, dependendo do instrumento), teoria musical sob a forma da disciplina de Iniciação Musical, e Música de Conjunto, podendo o aluno optar por Coro Infantil ou Orquestra Infantil, perfazendo um total de dois tempos letivos semanais obrigatórios e um tempo facultativo.

5.4.1.1 Programa Curricular de Iniciação Musical

A elaboração do programa da disciplina de Iniciação Musical está relacionado com o Projeto Educativo da AMVP, na medida em que explora e desenvolve competências musicais ao mesmo tempo que mostra grande interesse no desenvolvimento da criança, quer a nível musical técnico, quer ao nível expressivo.

Após uma breve introdução, o programa apresenta-se subdividido em Finalidades, Objectivos Gerais, Visão Geral dos Conteúdos e Sugestões Metodológicas Gerais, Competências, Recursos e Avaliação, conforme é abaixo exposto:

II. Apresentação do programa

1. FINALIDADES
 - 1.1. Desenvolver o gosto pela Música
 - 1.2. Criar e fomentar uma sensibilidade estética, expressiva e artística;
 - 1.3. Contribuir para o desenvolvimento intelectual, psíquico, afectivo e motor do aluno;
 - 1.4. Inculcar no aluno um espírito crítico, activo e auto-confiante.
2. OBJECTIVOS GERAIS
 - 2.1. Desenvolver a sensibilidade auditiva;

- 2.2. Desenvolver a comunicação, a memória e os reflexos;
- 2.3. Proporcionar a prática vocal;
- 2.4. Proporcionar a prática instrumental;
- 2.5. Desenvolver o sentido rítmico e melódico;
- 2.6. Conhecer alguns conceitos básicos da linguagem musical.
3. VISÃO GERAL DOS CONTEÚDOS
 - 3.1. Altura
 - 3.2. Timbre
 - 3.3. Duração
 - 3.4. Intensidade
 - 3.5. Forma
 - 3.6. Repertório
4. SUGESTÕES METODOLÓGICAS GERAIS
(...)
5. COMPETÊNCIAS
(...)
6. RECURSOS
(...)
7. AVALIAÇÃO (Academia de Música de Vilar do Paraíso, pp. 3-5)

De uma forma geral, o programa encontra-se estruturado no sentido de dar aos alunos nestes níveis de ensino conhecimentos e experiências musicais mais globalizantes, preparando-os para o encaminhamento para o EE, denotando-se uma preocupação em o aproximar ao programa elaborado para o 1.º Ciclo do EB no EG. Há uma aposta na educação holística, não se ficando os propósitos pela aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências; é para o desenvolvimento da criança no todo do seu ser que as finalidades do programa apontam.

6. Análise de dados

6.1 Entrevistas

As entrevistas elaboradas – semiestruturadas –, foram feitas no decorrer do ano letivo 2011/2012 a dois grupos de docentes – um do EG e outro do EE –, sendo cada grupo constituído por três entrevistadas, nos seus espaços escolares, em datas dispersas pelo ano letivo, conforme as suas disponibilidades e a oportunidade dos seus locais de trabalho.

Após a transcrição integral das entrevistas (Anexo Digital II), de suporte áudio para texto, foi feita uma análise dos registos recolhidos e tiradas ilações de cada uma delas, criando desta forma unidades de sentido para posteriores conclusões.

Foram criadas categorias de análise e, dentro das mesmas, subcategorias, resultando na seguinte categorização:

Categorias de Análise (EG e EE)					
	1. Caracterização socioprofissional <i>EG e EE</i>	2. Formação <i>EG e EE</i>	3. Docência – área de Expressão Musical (<i>EG</i>) Iniciação Musical (<i>EE</i>)	4. Docência – perfil da disciplina	5. Futuro desempenho profissional docente
Subcategorias	Idade	Geral	Relevância/ importância	Presente: perfil da disciplina	Quem?
	Tempo investido na docência	Especialidade	Currículo/ programa	Presente: perfil do docente	Com quem?
	Tipologia de ensino	Especificidades em função do ensino	Metodologia genérica/específica	Futuro: abertura e motivação à Expressão Musical no 1.º Ciclo do EB (<i>EG</i>)/ Iniciação Musical (<i>EE</i>)	Articulação curricular (<i>EB</i>) (<i>EG</i>) (1.º ciclo do <i>EB/AEC</i>) (<i>EE</i>)
	Motivação para a docência		Especificidades em função do ensino da música		
Domínio de um instrumento musical					

Tabela 26: Exposição das Categorias de Análise e suas subcategorias

Conforme se pode verificar na Tabela 26, enquanto as categorias 1 e 2 são comuns a ambos os textos de análise embora com unidades quer de texto quer de sentido divergentes, as categorias 3, 4 e 5 direccionam-se para a especificidade do ramo de ensino que se pretende analisar.

As Tabelas de análise são apresentadas por categorias e respetivas subcategorias, acompanhadas de um breve e sintética reflexão que se constitui em unidades de sentido. Segue-se uma breve análise dos dados obtidos nas entrevistas, comentados numa descrição em termos correlacionados.

6.1.1 Categorização das entrevistas EG e análise dos resultados obtidos

A escolha das entrevistadas foi deixada à consideração da direção do AESR, que, por sua vez, delegou essa escolha à representante do 1.º Ciclo do EB do mesmo. Apenas como indicação obrigatória foi a escolha de um/a representante de cada escola de 1.º Ciclo do EB pertencente ao agrupamento. Cada entrevistada é identificada pela escola de 1.º Ciclo do EB que representa, uma vez que ficou acordado entre ambas as partes (entrevistador e entrevistadas) o anonimato.

6.1.1.1 Caracterização socioprofissional

Pretende-se neste ponto fazer uma caracterização das entrevistadas para melhor as enquadrar no tempo ao nível geracional, tempo investido na docência e tendências para a escolha da profissão de docente, correlacionando as suas posições com as idades e educação para os valores, pessoas e profissionais, que lhes foram transmitidos, levando a uma análise sintética dos dados recolhidos.

CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL				
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE TEXTO			UNIDADES DE SENTIDO
	J. Nicolau de Almeida	Cedro	Laborim	
Idade	47	52	35	Diferentes gerações
Tempo investido na docência	24	33	12	Diferenciação no tempo de serviço, associado à idade.
Tipologia de ensino	11 anos ensino privado 13 anos ensino público	Público	Público	Majoritariamente em ensino público, como garantia de segurança profissional
Motivação para a docência	“adoro crianças” “esta faixa etária”	“foi o meu pai que me obrigou. Eu nunca quis ser professora (...) o meu pai obrigou-me a fazer o exame de admissão ao Magistério e, infelizmente, passei”	“É mesmo por vocação. Desde pequenina que dizia sempre ‘(...)ou professora’”	Dependendo da geração a que pertencem, a escolha pela profissão docente também sofre influências da educação que têm/tiveram.

Tabela 27: Caracterização Socioprofissional das entrevistadas do EG

A escolha das entrevistadas deu origem a um grupo com idades compreendidas entre os 35 e os 52 anos, de diferentes gerações e com um investimento identitário na docência, relacionado com as suas idades e também, em termos das gerações a que pertencem, com os anos de serviço prestado, tempo esse que varia entre 12 a 33.

A opção pelo ensino público é, no geral, a partir do início de carreira, embora num dos casos haja uma passagem pelo ensino privado. A transição para o ensino público, ou escolha pelo mesmo desde o início da carreira, surge pela segurança profissional que este pode/poderia dar às docentes aquando do seu ingresso na profissão. Quanto às motivações são, maioritariamente, evidenciadas em função do gosto pessoal e do reconhecimento da vocação, havendo um caso em que se constata que a escolha não foi feita de livre vontade, mas imposta pelo seu progenitor, consequência da época a qual pertence a entrevistada.

6.1.1.2 Formação

No seguimento da caracterização do perfil socioprofissional das entrevistadas, é feito um levantamento dos seus percursos académicos e dos contornos que estes apresentam, seguindo-se o delineamento das suas formações para além das habilitações académicas, que levam a uma melhor caracterização da sua filosofia de docência face à disciplina de Expressão Musical e investimento de formação nessa área.

CATEGORIA: FORMAÇÃO				
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE TEXTO			UNIDADES DE SENTIDO
	J. Nicolau de Almeida	Cedro	Laborim	
Geral	Magistério Primário	Magistério Primário	PEB 2.º ciclo, variante de Educação Musical: "Não era esta a minha 1ª opção, era a Matemática. Mas foi uma questão de ver uma finalização de um curso e uma profissão logo de momento, por isso optei pelo ensino e pela Educação Musical. Entretanto, como não fiquei colocada em Educação Musical tão próximo como do Ensino Básico 1º Ciclo, fiquei colocada logo como vinculada e foi uma aposta que me satisfaz profundamente"	Formação inicial relacionada com a oferta de formação oferecida nas diferentes épocas, relacionada com a faixa etária das entrevistadas. Formação de base em ensino primário/1.º ciclo
Especialidade	Licenciatura Animação Sociocultural	DESE Licenciatura em Direito Pós-graduação e Mestrado "todos ligados ao campo do ensino"	Educação Musical 2.º ciclo	Diferenças de formação conforme os interesses pessoais; falta de relação com a profissão docente
Especificidad e em função do ensino	Formação contínua	Formação contínua	Formação contínua: Língua portuguesa, Sucesso escolar, Estados comportamentais, expressão plástica, informática	Cumprimento de formação contínua exigida para efeitos de progressão automática na carreira docente.
Especificidade em função do ensino da música	Magistério primário – Canto Coral "só tive no magistério para minha desgraça" "não tenho ouvidinho nenhum" "uma professora que na realidade não compreendia que nós não tínhamos formação nenhuma, que não percebia nada daquilo que ela dizia" "para aí a um mês de aulas ela acabava por falar para quem andava na Música (...) fora da escola"	Magistério primário – Canto Coral "um pavor quando tinha que ir lá para a frente fazer o Dó Ré Mi. Que pavor, detestava!"	Formação inicial (variante de Educação Musical) Não teve outra formação a nível musical antes do curso, sem formação académica na área da música a não ser a do curso "Não fiz mais nada, porque mal acabei o curso fiquei logo vinculada ao 1.º ciclo e nunca mais concorri ao 2.º ciclo. Por isso nunca mais fiz formação nem nunca mais fiz nenhum complemento na minha área da Educação Musical" "não, com esta faixa etária acho que não há necessidade" (realização de formação na área da música para renovação)	- Formação musical apenas a frequentada no curso; - Grandes lacunas nos conhecimentos e repulsa pela área de formação em música por desconhecimento das bases científicas exigidas; - Nenhum conhecimento antes da formação inicial de professores - Inexistente investimento em formação contínua na área da música
Domínio de um instrumento musical	nenhum	Rudimentos de flauta de bisel	Flauta, teclado, guitarra, obrigatórios no curso de formação inicial, mas sem exercitar desde o início da atividade docente por não ser exigido na atividade diária.	Fraco ou nenhum domínio instrumental

Tabela 28: Formação das entrevistadas do EG

A formação das entrevistadas encontra-se diretamente relacionada com as suas idades e as ofertas formativas que a cada uma foi apresentada quando finalizaram o secundário. Assim, as entrevistadas J. Nicolau de Almeida e Cedro frequentaram o Magistério Primário como formação inicial, não sendo este curso de nível superior, como já foi anteriormente explanado, enquanto a

entrevistada Laborim apostou na formação inicial de um curso de Professores do EB, oferta já possível aquando do seu acesso ao Ensino Superior.

Relativamente à formação específica, esta apresenta-se muito variada, não incidindo maioritariamente na especificidade da lecionação no 1.º Ciclo do EB, à exceção da entrevistada Laborim que se formou inicialmente num curso que lhe forneceu habilitação para a docência no 1.º Ciclo do EB com possibilidade de lecionação no 2.º Ciclo do EB, na variante de Educação Musical, muito embora não tenha sido essa a sua primeira área de opção para prosseguimento de estudos. Para progressão na carreira docente as restantes entrevistadas optaram pelos cursos de complemento de formação (Animação Sociocultural) e por um Diploma de Estudos Superiores Especializados, ambos conferidos pelas Escolas Superiores de Educação.

Ainda quanto à formação específica, verifica-se que a entrevistada Cedro dirigiu a sua formação noutra área que não a da docência, algo que não lhe foi permitido no início dos seus estudos para além do Ensino Secundário; no entanto, as suas formações encontram-se relacionadas com a organização, gestão e direito escolares.

Se bem que as entrevistadas não tenham investido nas suas formações ao nível superior para além daquelas que lhes deram possibilidade de lecionar o 1.º Ciclo do EB e que legalmente eram exigidas, todas as docentes frequentaram formações contínuas direcionadas para o desempenho profissional neste ciclo de escolaridade, formações essas relacionadas principalmente com a lecionação das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Ao nível do ensino da música, a formação de todas as entrevistadas cingiu-se apenas à ministrada na sua formação inicial, não tendo investido posteriormente em formação contínua por não considerarem necessário para o nível de ensino em que estavam integradas – o 1.º Ciclo do EB – e também, no caso das entrevistadas Cedro e J. Nicolau de Almeida, por não terem conhecimentos suficientes para conseguirem acompanhar uma formação na área da música.

No que diz respeito à formação específica na área da música, direcionada para a lecionação da disciplina de Expressão Musical no 1.º Ciclo do EB, nenhuma recebeu outra formação ao nível do ensino Preparatório e Secundário, para além das matérias que integravam o plano curricular determinado pelo sistema de ensino (Canto Coral e Educação Musical, consoante a época). Ao

nível da formação inicial, às entrevistadas, que frequentaram o Magistério Primário, foi-lhe lecionada a disciplina de Canto Coral. A entrevistada Laborim recebeu uma formação ao nível musical muito mais completa uma vez que frequentou o curso da variante de Educação Musical para o 2.º Ciclo do EB, embora tivesse confessado ter ingressado nesse curso sem qualquer conhecimento musical específico e sem dominar as técnicas de nenhum instrumento (melódico ou harmónico), pois, conforme relatou em conversas informais aquando da calendarização da entrevista, esta não foi a sua primeira opção de acesso ao ensino superior.

Para as docentes que se formaram no Magistério Primário e frequentaram a disciplina de Canto Coral, a experiência não foi positiva, pois a forma como lhes foi apresentada a disciplina não se encontrava adequada aos reduzidos conhecimentos básicos na área da música a que tiveram acesso, integrando assim o grande número de formandas nesses moldes de ensino. Consideram a experiência traumática, na medida em que a maneira como lhes eram apresentados os conteúdos musicais não iam ao encontro das suas necessidades, gostos e conhecimentos, mas estavam sim direcionados para aqueles/as que, no início da formação, já possuíam conhecimentos nessa área e dominavam com destreza a leitura, escrita e interpretação musical, nomeadamente instrumental.

Ao nível do domínio de um instrumento musical, apenas uma das entrevistadas – a de Laborim – se pode considerar como tendo algum domínio nesta área, embora a sua aprendizagem musical tenha sido desenvolvida apenas enquanto frequentou a formação inicial. Como nunca exerceu na área específica que se formou, não manteve contacto direto com os instrumentos nem exercitou nesse sentido. Considera-se, então, que neste domínio, de uma forma global, o grupo de entrevistadas tem um fraco (ou quase inexistente) domínio de instrumento musical.

Na análise desta categoria pode afirmar-se que o investimento na formação na área da música, por parte das entrevistadas, se limita ao minimamente exigido aquando da sua formação inicial, dependendo dos cursos que ingressaram e das épocas que os frequentaram. No que concerne ao investimento na formação, posterior à inicial, nenhuma das entrevistadas apostou nessa área por, no todo do grupo, se sentirem limitadas pelos poucos conhecimentos e capacidades musicais ou por verificarem que o que é exigido aos professores monodocentes do 1.º Ciclo do EB para a leção da disciplina de Expressão Musical não vai muito além daquilo que aprenderam aquando da sua formação de docentes. O grau de exigência pedido pela tutela para

a lecionação da disciplina e a importância que esta lhe dá fazem com que a/os docentes deste ciclo de ensino não reconheçam como necessário nem mesmo importante investir numa formação mais aprofundada na área da educação e da expressão musical que seja capaz de fornecer as bases para o desempenho de um melhor ensino da música às crianças.

6.1.1.3 Docência – área de expressão musical

É feito enfoque na área de expressão musical e sobre a docência da disciplina, pois é nesta que incide a investigação em questão.

CATEGORIA: DOCÊNCIA NA ÁREA DE EXPRESSÃO MUSICAL				
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE TEXTO			UNIDADES DE SENTIDO
	J. Nicolau de Almeida	Cedro	Laborim	
Relevância/importância	<p>“acho que é fundamental nós começarmos no Pré-escolar”</p> <p>“a música é um valente instrumento para muita coisa, por exemplo, a musicoterapia para meninos (...) autistas e com algum tipo de deficiência”</p>	<p>“é fundamental”</p> <p>“defendo de facto a música como importante, durante a semana tinha que ter peso no currículo, um elemento fundamental para a concentração, para o equilíbrio emocional.”</p> <p>“acho fundamental ter um espaço, dar credibilidade e visibilidade à disciplina não ser só umas cantigas e, às vezes, uma flauta, não pode ser.”</p>	<p>“sempre que estamos a dar uma letra é sempre iniciada com uma música”</p> <p>“nas épocas festivas sempre canções apropriadas”</p> <p>“através da música elas [as crianças] vão conseguindo compreender o nível da sua voz, a entoação, os ritmos, os tempos que têm para controlar as suas atividades. A música é fundamental”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da música no desenvolvimento da criança como pessoa e como estudante; - Interdisciplinaridade da música em outras áreas; - Credibilidade da área como disciplina
Currículo/Programa	<p>“ a música a nível de 1.º ciclo, como está no programa, é muito básica e nós conseguimos dar-lhe a voltinha”</p>	<p>“ele é muito vasto para o tempo que está previsto para dar e para um professor que não seja especializado e que não tenha formação”</p> <p>“é extenso. Aquilo é incomportável para um professor que está na sua aula e que muitas vezes tem um tempo para cada área”</p> <p>[os professores]</p> <p>“compreender, compreendem, mas executá-lo, não”</p>	<p>“a Programação de Educação Musical, uma coisa muito mais soft, muito mais ligeirinha. A Educação Musical não tem aquela importância que deveria ter.”</p> <p>“vamos dando mais importância às principais áreas, Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio”</p> <p>“A Expressão Musical e a Expressão Dramática são aquelas que vão tendo menos valor na nossa planificação diária porque não temos tempo para as explorar. E por isso (...) não vemos grande exigência nessa área”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vasto, extenso - pouco trabalhado por imposição de importância a outras áreas científicas; - acessível comparativamente à formação de base na área das docentes
Metodologia genérica/específica	<p>“Muito sinceramente não tenho conhecimento muito aprofundado”</p>	<p>Não conhece as metodologias da educação musical aprofundadamente</p> <p>“Honestamente, com segurança, não.”</p>	<p>Conhecimento das metodologias de ensino apenas as conhecidas aquando da sua formação inicial</p> <p>“não, com esta faixa etária acho que não há necessidade” (realização de formação na área da música para renovação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fraco investimento na formação na área da música; - poucos conhecimentos das metodologias de ensino da música para a infância

Tabela 29: Docência da disciplina de Expressão Musical por parte das entrevistadas do EG

A forma como é vista a disciplina de Expressão Musical pelas entrevistadas é diferente, se bem que a sua importância seja ecoada em uníssono. Segundo o grupo de docentes, o ensino da música é relevante para o trabalho em interdisciplinaridade com outras áreas (nomeadamente as do Estudo do Meio e da Língua Portuguesa), em parceria direta com o núcleo de Educação Especial para ajudar a desenvolver os alunos portadores de deficiência profunda (musicoterapia) e, em especial destaque, que seja efetivamente lecionada para todos, com lugar e peso no currículo, dando-lhe assim maior credibilidade, pensando no desenvolvimento das crianças como estudantes e como pessoas.

Neste seguimento, ao falar-se da disciplina de Expressão Musical, foram sendo diagnosticadas algumas falhas pelas entrevistadas. Ao nível dos programas curriculares, são evidenciados três aspetos importantes: o programa foi elaborado tendo em consideração os parcos conhecimentos musicais da grande maioria das/dos professoras/es do 1.º Ciclo do EB, assim como a formação inicial que tiveram nesta área ao longo das várias épocas. Todavia, embora a formação seja considerada elementar, o programa não deixa de ser longo, vasto, o que faz com que a sua aplicabilidade não seja levada a cabo conforme o esperado. A imposição e relevância dada a outras áreas do conhecimento por parte da tutela faz com que a área da Expressão Musical seja relegada para um plano inferior, levando as docentes a dar menor importância a esta área, destacando outras de maior peso no currículo (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio).

Quanto ao conhecimento das metodologias de ensino da música para a infância, estas desconhecem as bases gerais das metodologias de ensino, à exclusão da entrevistada Laborim que teve acesso e formação aquando da realização do seu curso superior. Além de desconhecem as metodologias de ensino, não aprofundaram os seus conhecimentos, através de formação especializada por considerarem que, conforme é lecionada a disciplina de Expressão Musical no 1.º Ciclo do EB, e também tendo em consideração a faixa etária dos alunos, não existiu necessidade de renovarem as suas estratégias de ensino nem recorrer a formações mais aprofundadas nesta área.

O balanço a fazer sobre as análises destas subcategorias revela algumas contradições: por um lado, o grupo de entrevistadas apresenta sólidos argumentos em defesa da Expressão Musical no 1.º Ciclo do EB e sobre a forma como esta pode ter influência na formação das crianças em

determinados aspetos físicos, psíquicos e sociais. Por outro lado, todavia, verifica-se que as próprias docentes, exemplo da maioria dos casos a nível nacional, revelam ignorância relativamente a metodologias de ensino para crianças e falta de organização do tempo letivo a fim de dar cumprimento ao programa da disciplina e de apostar numa verdadeira formação das crianças na área da música, uma vez que é aos docentes monodocentes que é entregue essa função.

6.1.1.4 Docência – perfil da disciplina

Ao investigar-se o cerne da problemática da leção da disciplina de Expressão Musical, é importante ver, pela experiência de vida das entrevistadas, quais as características da disciplina e quais as modificações que consideram relevantes para o seu melhoramento.

CATEGORIA: DOCÊNCIA – PERFIL DA DISCIPLINA				
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE TEXTO			UNIDADES DE SENTIDO
	J. Nicolau de Almeida	Cedro	Laborim	
Presente Perfil da disciplina	“Nós somos 13 com turma (...) e o professor X que tem formação musical” “ele é da variante. Tirando esse que sabe do que fala, o resto faz umas coisinhas”	“não se tem apostado efetivamente na Educação Musical e apesar de fazer parte do currículo não se tem dado ênfase a esta área.”	“não vemos grande exigência nessa área”	- fraco reconhecimento da disciplina por desconhecimento científico-pedagógico da área
Presente Perfil do docente	“para trabalhar [a música] a sério, com cabeça, tronco e membros, eu não me sinto capaz. E digo que serão muito poucas as professoras do 1.º ciclo capazes de fazer isso”	“professor que não [é] especializado e que não tenha formação”	“muitas das colegas deitam as mãos à cabeça ‘o que vou ensaiar com os meus alunos?’”	- fraco conhecimento científico-pedagógico na música
Futuro Abertura e motivação à expressão musical no 1.º ciclo	“mudar o programa curricular da música, torna-lo um bocadinho mais exigente” “as próprias escolas terem estrutura, capacidade a nível e recursos, ter uma sala própria para a disciplina, alguns instrumentos, variedade de instrumentos para que os meninos pudessem manusear, pudessem tocar, pudessem experimentar.”	“Tornar uma atividade curricular com importância, com fornecimento de materiais às escolas e com um espaço para arte e música, que fosse um espaço de partilha, onde houvesse condições de trabalho, onde houvesse um piano ou órgão, instrumentos mínimos, onde os alunos se dirigissem àquele espaço para aprender música.”	Eu gostava que às professoras de 2.º ciclo lhes fosse alargado o seu horário e que nos proporcionassem, esta verticalidade de nós irmos ao agrupamento, ou elas virem às nossas escolas, estando as escolas apetrechadas como devia ser, para termos o ensino da música com mais relevância”	- modificações no programa ao nível da exigência e do rigor; - melhoramento das condições físicas da escola, espaço próprio para a leção da disciplina; - investimento ao nível instrumental das escolas - entregar a leção da disciplina aos/as professores/as de 2.º ciclo da área da música.

Tabela 30: Perfil da disciplina de Expressão Musical (EG)

A quarta categoria de análise começa com um levantamento sobre o perfil da disciplina presentemente: verifica-se que existe, por parte do grupo docente, um fraco reconhecimento da

disciplina, associado à não preparação académica e profissional e consequente desconhecimento da componente científico-pedagógica; a este fator, acresce também a imposição por parte da tutela em aplicar o tempo letivo noutras áreas do conhecimento que não as artísticas.

O docente, que presentemente leciona a disciplina de Expressão Musical, é o professor monodocente; segundo as entrevistadas, os/as professores/as não se consideram capazes de dar resposta a um ensino da música para crianças com maior qualidade e rigor, conforme se pretende, por terem consciência da falta de bases científicas musicais assim como técnicas, quer ao nível da formação inicial, quer mesmo ao nível da sua formação de base (EB e Secundário).

Para colmatar estas falhas, as entrevistadas propõem modificações para o futuro do ensino da música no 1.º Ciclo do EB do EG. Ao nível do programa, este deveria sofrer modificações relativamente ao grau de exigência e de rigor, não sendo tão básico como já foi dito anteriormente, e colocando todos os alunos ao mesmo nível de conhecimento musical, o mínimo que lhes permita candidatar-se ao EE sem qualquer problema. Uma outra sugestão prende-se com o melhoramento das condições físicas da escola, criando espaços próprios para a lecionação da área da música; associado a tal criação de espaços, torna-se de primordial importância o apetrechamento desses espaços com instrumentos próprios para a faixa etária do 1.º Ciclo do EB, nomeadamente instrumentos harmónicos (guitarras e teclado) para acompanhar os alunos, e instrumentos da orquestra Orff, para que os alunos possam tomar contacto com instrumentos adequados ao seu desenvolvimento musical e expressivo.

Nesta categoria, perfil da disciplina, as entrevistadas apontam como principal problema da mesma o seu fraco reconhecimento por parte dos docentes por estes não terem uma formação musical adequada para a lecionação da área, nem sentirem apoio por parte da tutela em investirem nessa mesma formação, uma vez que outras áreas do saber são consideradas mais importantes do que o ensino da música para crianças. E para superar essas dificuldades, é proposto, pelas docentes do grupo selecionado para as entrevistas, que se comece pelo investimento no melhoramento dos espaços e materiais escolares (salas próprias e instrumentos musicais) para a lecionação da disciplina de Expressão Musical e revisão do seu programa curricular, apostando numa maior exigência e rigor relativamente à cientificidade dos conteúdos

da disciplina bem como da componente pedagógico-didática que sustenta o desempenho profissional docente, o que leva a que seja reconhecida a importância da lecionação da disciplina por professores especializados na área da música.

6.1.1.5 Desempenho profissional docente

No seguimento da categoria anteriormente analisada, surge neste ponto a perspetiva das entrevistadas face à problemática da docência da disciplina, questionando, por isso, a natureza do desempenho profissional exigido para a lecionação da área artística.

CATEGORIA: DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE				
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE TEXTO			UNIDADES DE SENTIDO
	J. Nicolau de Almeida	Cedro	Laborim	
Quem?	"professores com formação na área" "ter professores com formação em Educação Musical"	"Genérico mas com uma boa formação musical" Professores das ESE com a especialidade em Educação Musical Coadjuvação	"professores de 2.º ciclo [de Educação Musical]"	Professores de educação Musical no EB
Com quem?	"professores que saem das Escolas Superiores de Educação (...) com formação em Educação Musical"	"tinha que ter conhecimento de base, de formação nas duas valências para poder descer ao nível destes alunos e perceber como é que se trabalha com eles" "já tive pessoas com uma boa formação a nível do conservatório mas que tinham uma dificuldade imensa em saber descer aos alunos e às aulas"	"professores com formação base de música, mas sem dúvida que um professor que seja professor de Educação Musical do 2.º ciclo e viesse ao 1.º ciclo dar as suas aulas"	Professores com formação específica na área da música e da docência com crianças, cuja formação se centra no ensino básico genérico
Articulação curricular (1.º/2.º/3.º ciclos)	Regime de verticalidade no agrupamento	Regime de verticalidade no agrupamento	Regime de verticalidade no agrupamento "sim eu acho que seria benéfico. Eu já tive essa experiência, (...) os meus alunos iam ter aulas de Educação Musical na escola sede numa sala de Educação Musical, e eles achavam tudo maravilhoso, a acústica, o contato com os instrumentos, a obrigatoriedade daqueles 45 minutos"	Regime de verticalidade com o agrupamento de escolas ao nível da expressão musical

Tabela 31: Desempenho profissional na área do ensino da música (EG)

Esta categoria pretende procurar respostas às questões "quem?" envolver, "com quem?" se comprometer e "como?" lecionar a disciplina de Expressão Musical no 1.º Ciclo do EB, através das opiniões das entrevistadas, relacionadas com as suas experiências profissionais, e verificar a aplicabilidade dos vários setores, implicados nas subcategorias em foco, na prática das orientações tutelares.

Por unanimidade é entregue a leção da disciplina de Expressão Musical a professores especializados na área da música, especificamente formados na docência para crianças do ensino genérico, entre os 6 e os 10 anos de idade, com conhecimento específico das metodologias e pedagogias do ensino da música, com capacidade de as pôr em prática na docência, sem formação complementar da inicialmente recebida. Especificam ser o professor de Educação Musical, no 2.º Ciclo do EB, formados nas ESE, aquele que tem uma formação geral capaz de os habilitar para a monodocência no 1.º Ciclo do EB e, em complemento, para a específica na área da música; apresentam exemplos de professores formados apenas com nível especializado, que não se encontram capazes de lecionar em grandes grupos e que revelam dificuldades em adaptar-se às realidades de desenvolvimento físico, psicológico e motor das crianças de 1.º Ciclo do EB.

E, neste seguimento, como forma de melhor se organizar o ensino, propõem que a disciplina seja lecionada em regime de verticalidade, no agrupamento a que pertencem, redirecionando e rentabilizando os recursos do quadro docente em prol de um ensino da música de qualidade no 1.º Ciclo do EB. Recomendam e enfatizam a necessidade do rigor científico-pedagógico, sempre tendo no centro da organização do ensino e das aprendizagens as crianças, através da disciplina de Expressão Musical e não das AEC, com carácter essencialmente facultativo; deste carácter das AEC, decorre a sua especificidade de não se constituírem num ensino para todos e de não possuírem características que lhes permitam dar apoio à família, numa área tão importante como a educação, indispensável à promoção do desenvolvimento do ser humano, numa dimensão holística e cívica.

Em suma, as entrevistadas defendem que a disciplina seja lecionada a todas as crianças, portanto, em regime de obrigatoriedade, em espaços apropriados e com materiais/ instrumentos musicais específicos para as suas idades; defendem, também, que a leção seja confiada a professores especializados em ensino da música, formados nas ESE, formação que assegura seriedade no seu desempenho e o respeito que lhes é devido, quer por parte da tutela, quer por parte dos restantes docentes e dos encarregados de educação e, sobretudo, por parte das crianças.

6.1.2 Categorização das entrevistas EE e análise dos resultados obtidos

As entrevistadas para este grupo de representação foram escolhidas em função das escolas de EE de música que têm protocolo com o AESR. De entre as quatro escolas de EE, foram selecionadas três mediante a brevidade na resposta e demonstração de disponibilidade por parte das direções das instituições escolares e das/dos docentes das mesmas. As entrevistadas serão identificadas como EMP (Escola de Música de Perosinho), CRG (Conservatório Regional de Gaia) e AMVP (Academia de Música de Vilar do Paraíso).

6.1.2.1 Caracterização socioprofissional

Para iniciar, procede-se à caracterização socioprofissional das entrevistadas, tendo em vista uma melhor compreensão das suas tomadas de posição e opinião e, em simultâneo, a construção de um sustentáculo para a comparação e, posterior, síntese das ideias recolhidas.

CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL				
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE TEXTO			UNIDADES DE SENTIDO
	Escola de Música de Perosinho	Conservatório Regional de Gaia	Academia de Música Vilar do Paraíso	
Idade	42	35	27	- Idades diferentes
Tempo investido na docência	28	21 Não oficial: 11 Oficial: 10 (pós formação inicial)	9	- Tempo investido diferente, conforme as idades das entrevistadas.
Tipologia de ensino	Privado: últimos 10 anos Público (2.º ciclo EB)	Privado “sempre no Ensino da Música”	Público (1.º e 2.º ciclos EB) Academia (em regime de acumulação)	- Divergências na tipologia de ensino. (público/ privado) - Semelhança ao nível do Ensino da Música: privado
Motivação para a docência	“Logo que eu descobri a música, tinha que ser alguma coisa relacionada com a música. E depois eu sempre quis ser professora e, portanto, como a música foi um amor que eu descobri depois, fui professora de música.”	“eu sabia que queria ser professora. Primeiro estive num outro curso, (...) Quando acabei o conservatório decidi que não me podia afastada música e devia continuar na área da lecionação mas mudei de área e virei-me para a música”	“tive a oportunidade de substituir uma colega que dava aulas de piano numa escola amadora e fui substituí-la por ela estar num projeto durante um mês e aí tive a certeza aquilo que queria fazer. Não optei pelo ensino do instrumento em particular porque sempre me fascinou o trabalho de grupo e a experiência de ensinar em grandes grupos.”	Opção por gosto pessoal, quer pela música quer pelo ensino.

Tabela 32: Caracterização Socioprofissional das entrevistadas do EE

O grupo escolhido em representação do EE é constituído por docentes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 27 e os 42 anos, resultando, conseqüentemente, diferenças no

que concerne ao tempo investido na docência (de 28 a 9 anos). Em todos os casos, o tempo que dedicam à sua profissão passa pela inserção no ensino não oficial, aquando do início da sua carreira profissional, com carácter remuneratório ou de voluntariado, seguindo-se posteriormente o ensino oficial, após a conclusão dos seus estudos superiores. As motivações que levaram este grupo de docentes a optar pelo ensino da música prendem-se com o ensino associado ao gosto de trabalhar com crianças, à vocação e à aptidão musical.

É, então, evidente uma opção pela docência na área da música desde cedo por parte de todas as entrevistadas, salientando-se primeiro o gosto pela docência e paralelamente o gosto pela música, uma vez que tiveram oportunidade de experienciar a lecionação, mesmo que sob a forma de substituição de um professor titular ou no sistema de ensino não oficial. A experiência de vida, nestes três casos, reforçou a decisão das entrevistadas em seguir a profissão docente, especificamente nesta área.

O percurso profissional da entrevistada EMP passou pelo EG da música, no 2.º ciclo do E.B., orientando a sua atividade profissional, nos últimos dez anos, para a lecionação no ensino privado, especificamente no EE da música. Relativamente à entrevistada AMVP, o seu percurso profissional divide-se entre o EG (de monodocência no 1.º Ciclo do EB ou de Educação Musical no 2.º Ciclo do EB, conforme a sua colocação nos diferentes anos letivos) e o ensino privado na própria academia.

Ambas as entrevistadas mostraram, durante a entrevista, conhecimento dos dois ramos de ensino, o que faz com que se tenha perspectivado uma visão mais alargada do tema em estudo, sob o ponto de vista das experiências profissionais das entrevistadas.

No caso da entrevistada CRG, embora o seu percurso profissional tenha sido sempre no ensino da música, o facto de ter passado pelo ensino não oficial (anteriormente à sua formação inicial de nível superior) e oficial (após a sua formação inicial) dá uma perspectiva também enriquecedora do ensino da música ministrado em campos mais alargados.

6.1.2.2 Formação

Na sequência da apresentação dos perfis socioprofissionais, segue-se o delinear do percurso académico das entrevistadas, quer em termos genéricos – o geral –, quer em termos da especialidade em causa – o ensino da música –; de igual modo, sublinha-se a importância dos contornos desta subcategoria serem determinantes para a atividade profissional; daí o criarmos uma terceira subcategoria – a especificidade em função do ensino.

CATEGORIA: FORMAÇÃO				
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE TEXTO			UNIDADES DE SENTIDO
	Escola de Música de Perosinho	Conservatório Regional de Gaia	Academia de Música Vilar do Paraíso	
Geral	Escola de música particular de ensino gratuito Conservatório do Porto	Família “O meu avô foi o meu 1.º professor de música. (...) ele juntava os meus primos, (...), os vizinhos, e o sábado de manhã era dedicado a cantar, a fazer leituras solfejadas, cantadas, tínhamos educação musical.”; “eu acho que primeiro aprendi a ler partituras e só depois é que comecei a ler e a escrever na escola” Conservatório curso de formação musical Curso Superior de Ensino da Música	8.º grau de conservatório (Formação Musical, Piano e Canto) Curso complementar de Canto “Sim, concluí o curso, mas acho que não concluí o 8.º grau de piano. Mas como tínhamos o Canto, para termos o Canto são 5 anos de Piano e 3 anos de Canto, fiquei com o curso concluído”	- Unanimidade na frequência do curso de conservatório, embora em épocas diferentes. - Passagem pelo ensino da música não oficial (familiares, tunas, escolas sem paralelismo pedagógico)
Especialidade	- Licenciatura em PEB, 2.º ciclo, var. Ed Musical (ESE do Porto) - Licenciatura em Ensino da Música (Universidade de Aveiro)	Licenciatura em Ensino da Música (Universidade de Aveiro)	Licenciatura e PEB, 2.º ciclo, var. Ed. Musical (ESE do Porto)	- Formação Inicial numa licenciatura na área da música/ Educação Musical
Especificidade em função do ensino	Ambas as Licenciaturas Cursos Willems “como comecei a dar aulas muito cedo, também sentia necessidade de procurar formações paralelas, em termos de Willems, fiz tudo o que podia haver na altura.”	Wuytack, Willems, “Fiz um workshop em Lisboa há 13 anos que se chamava “metodologias Comparadas” em que trabalhámos um bocadinho de cada metodologia: Orff, o Kodály, o Dalcroze, o Gordon”	Associadas ao curso e à atividade profissional fora da academia. Formações na área de educação musical	- Formação relacionada com o ensino da música nos anos iniciais, opção por metodologias de ensino da música para iniciar musicalmente as crianças.

Tabela 33: Formação das entrevistadas do EE

Ao nível da sua formação, as entrevistadas tiveram sempre acesso ao subsistema do ensino da música, a título particular, em escolas de música ou junto de familiares com conhecimentos musicais que lhes proporcionaram uma aprendizagem para além da resultante do ensino ministrado no EG, destacando-se neste âmbito, especificamente, o contributo das entrevistadas EMP e CRG. Ao nível do ramo especializado com reconhecimento e paralelismo pedagógico, todas as entrevistadas concluíram os seus estudos (o equivalente ao 8.º grau) de conservatório. Nos casos EMP e CRG, a conclusão destes estudos conferiu-lhes habilitação própria para a

docência, uma vez que não havia, nas épocas em que frequentaram o conservatório, a formação de nível superior.

Relativamente à realização de uma formação na área da especialidade – o ensino da música –, duas das entrevistadas optaram pela Licenciatura Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical, cientes de que lhes daria habilitação própria e/ou profissional para lecionarem quer no ensino genérico ao nível da Educação Musical (2.º Ciclo do EB) e da monodocência (1.º Ciclo do EB), e também por lhes ser dada a oportunidade de lecionarem a disciplina de Iniciação Musical nas escolas do ensino particular do EE. A entrevistada EMP reforçou a sua formação com o ingresso no curso de Ensino da Música, disponibilizado na Universidade de Aveiro, opção essa também escolhida pela entrevistada CRG.

No que se refere às formações, realizadas continuamente, relacionadas com a especificidade da sua profissão docente, as três entrevistadas referiram que as formações frequentadas se encontram todas relacionadas com metodologias do ensino da música nos anos iniciais, o que lhes permite estar atualizadas quanto à aplicabilidade dessas metodologias no ensino especializado da música, nomeadamente, na disciplina de Iniciação Musical e de todas os domínios que lhes é permitido lecionar (coro, orquestra ORff, entre outras) com crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos.

As formações realizadas pelas entrevistadas encontram-se sempre relacionadas com a especificidade da sua profissão docente e também com o gosto que nutrem pela mesma. Verifica-se que todas as entrevistadas apostam numa formação de qualidade para o aprimoramento da sua profissão docente na área da Iniciação Musical, reforçando-a com a necessidade que sentem em se adaptarem às novas realidades dos públicos que frequentam atualmente o ensino especializado da música – alunos que ingressam, cada vez mais novos, neste ramo de ensino.

6.1.2.3 Docência – área de Iniciação Musical

Foca-se de seguida a atenção sobre a docência, mais especificamente, sobre a área de iniciação musical, visto ser nesta área que, na generalidade, as entrevistadas desenvolvem a sua prática docente.

CATEGORIA: DOCÊNCIA – ÁREA DE INICIAÇÃO MUSICAL				
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE TEXTO			UNIDADES DE SENTIDO
	Escola de Música de Perosinho	Conservatório Regional de Gaia	Academia de Música Vilar do Paraíso	
Relevância/importância	<p>“Estrutura musical a nível da linguagem, da escrita” “a Iniciação Musical deveria ser obrigatória logo desde o pré-escolar, dada por especialistas” A IM “está no nível zero porque ninguém fez nada ainda para mudar”</p>	<p>“se nós compararmos o Ensino da música ao ensino de uma linguagem, é mais fácil perceber que é muito mais difícil começarmos a aprender uma língua aos 10 anos do que começarmos aos 1, 2,3, 5.”</p>	<p>“[na] disciplina de iniciação Musical (...) [trabalha-se] muito a vertente prática e é a partir da prática que desenvolvemos os conhecimentos teóricos que já estão intrínsecos” “importância da Música no desenvolvimento das capacidades e de outras competências” A nível do ME a iniciação Musical “é basicamente esquecida. Existe muito pouca informação relativamente a isso”</p>	<p>- estruturação de linguagem musical; - construção de conhecimentos musicais através da prática</p> <p>- Sem reconhecimento por parte da tutela, quer como disciplina quer ao nível das orientações curriculares</p>
Currículo/Programa	<p>“trabalhamos a iniciação Musical com vista àquilo que nós queremos desenvolver para que os alunos estejam aptos a começar o 1.º grau” “leitura rítmica, uma leitura melódica, a memorização, essencialmente, a memória auditiva”</p>	<p>“aqui [o programa] tem que visar sempre um aspeto mais especializado do Ensino da Música” “fomos fazendo o programa de acordo com o nosso projeto, daquilo que nós achamos que era importante abordar: os pilares básicos, melodia, ritmo, harmonia, forma, dinâmica e timbre.”</p>	<p>“estamos a ir buscar também algumas lacunas que são identificadas, por exemplo, pelos professores de instrumento, a trabalhar algumas partituras...” “abarcam as dificuldades que eles [professores de instrumento] sentem quando estão a ensinar os mais pequenos a tocar um instrumento”</p>	<p>- Objetivo principal da IM centra-se nos objetivos propostos nos diferentes projetos educativos das escolas do EE em análise; - aspeto especializado da música - direcionado para o auxílio do instrumento, caráter profissional e técnico da música.</p>
Metodologia genérica/específica	<p>“não há uma metodologia que seja melhor, estão aqui uma série delas misturadas, o Wuytack, o Willems, o Dalcroze, todos os princípios fundamentais dessas metodologias”</p>	<p>“nós tentámos retirar de cada metodologia o que melhor ele tem. Porque, na minha perspectiva, só assim é que se consegue uma Educação Musical com sucesso”</p>	<p>- programa de expressão musical de 1.º ciclo “guio-me muito por competências e tento estabelecer o desenvolvimento dessas mesmas com base naquilo que está previsto para o 1.º ciclo” Metodologias “aquelas que o curso me proporcionou”</p>	<p>- construção do programa com base nas várias metodologias de ensino da música para crianças;</p>

Tabela 34: Docência da disciplina de Iniciação Musical (EE)

Esta categoria encontra-se diretamente relacionada com a disciplina de Iniciação Musical, conforme é vista pelas entrevistadas e nela se evidenciam as opções pedagógicas assumidas para a lecionar nos estabelecimentos de ensino que representam.

A disciplina de Iniciação Musical é considerada como disciplina fundamental no EE da música, uma vez que cria condições para que as crianças comecem a desenvolver a linguagem musical,

quer pelo recurso à teoria – a literacia musical –, a qual lhes permite estruturar a linguagem científica da música, quer pela experiência instrumental, na componente prática, através da qual elas constroem os conhecimentos musicais básicos para um estudo instrumental e/ou teórico mais avançado para a especialidade do ensino artístico. Porém, é reconhecido pelo grupo que a iniciação musical sofre de um fraco ou inexistente reconhecimento da sua importância, por parte da tutela, aos níveis da organização e orientações programáticas, principalmente como disciplina crucial para o desenvolvimento e construção dos conhecimentos musicais elementares.

Uma vez que não existem orientações para a lecionação, organização e programação da disciplina de Iniciação Musical, cabe às escolas do EE, que apostam nessa disciplina, criar programas e currículos mediante os projetos educativos das instituições. Na totalidade, os programas da disciplina de Iniciação Musical são feitos pelo grupo de docentes das escolas que, conforme os consideram mais ou menos importantes para a formação do seu público-alvo, criaram-nos assim na generalidade, verificando-se o encaminhamento das crianças para o EE. Concretizar os objetivos propostos nos diferentes projetos educativos das escolas do EE, na teoria e no instrumento, auxiliar os professores de instrumento na leitura e interpretação de partituras, desenvolver a linguagem musical quanto à leitura rítmica, melódica e harmónica, são os pontos fulcrais focados, aquando da elaboração dos programas curriculares, levando-os a construir esses conhecimentos através da prática musical (instrumental e vocal).

Neste seguimento, o recurso às várias metodologias de ensino da música para os anos iniciais, desenvolvidos no decorrer do século XX, são um auxílio fundamental para a construção destes programas curriculares, não se cingindo apenas a um deles como filosofia de ensino da escola, mas sim recolhendo, dos vários métodos e pedagogias, as componentes nas quais melhor se enquadram quer o perfil de docência do/a professor/a, quer o da escola do EE.

É evidente um especial interesse na implementação mais rigorosa da disciplina de Iniciação Musical no currículo do EE da música por parte das entrevistadas. Embora a lecionar em estabelecimentos de ensino com projetos distintos, as linhas orientadoras para a elaboração dos programas curriculares da disciplina prendem-se sempre com o desenvolvimento dos conhecimentos musicais das crianças viabilizando o seu ingresso, a partir dos 10 anos de idade, no EE.

6.1.2.4 Docência – perfil da disciplina e do docente

Pela sua natureza complexa, a docência obriga a que seja perspetivada por diferentes enfoques, o que leva a uma outra incidência, desta feita, o perfil da disciplina em causa.

CATEGORIA: PERFIL DA DISCIPLINA E DO DOCENTE				
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE TEXTO			UNIDADES DE SENTIDO
	Escola de Música de Perosinho	Conservatório Regional de Gaia	Academia de Música Vilar do Paraíso	
Presente Perfil da disciplina	“com vista àquilo que nós queremos desenvolver” Projeto de Escola	“de acordo com o nosso projeto [de escola]”	“programa e currículo próprio e definido assim como funciona em algumas escolas de ensino integrado em que eles têm um programa definido pela casa”	- Organizada mediante os projetos individuais de escola; - dar resposta aos objetivos principais dos projetos educativos
Presente Perfil do docente	“qualquer aluno que tenha o complementar (...) o antigo 8.º grau” “cá os professores são todos licenciados (...) em Ensino da Música”	“Eu acho que é o 12.º ano geral (...) o antigo exame de 5.º grau, a prova de acesso ao 6.º grau” No conservatório. “Há de tudo. (...) Se não estiver completo [curso superior no ensino da música], estão a completar.”	“ em termos de habilitações para a iniciação Musical está muito mal legislado, não há diretrizes concretas e definidas relativamente às pessoas que estão aptas ou não para lecionarem a disciplina ficando ao cargo do bom senso das direções das escolas escolherem bons professores ou não para lecionarem a disciplina” “Sei que pedem o curso básico, o equivalente ao 5.º grau”	- pouco reconhecimento ao nível das habilitações, não havendo orientações emanadas pela tutela nesse sentido; - habilitação mínima exigida de formação não superior, equivalente à conclusão do ensino básico (sem formação ao nível pedagógico, didático e científico)
Futuro da Iniciação Musical	“Em termos de programas deveria haver uma orientação nacional, (...)a nível de todas as escolas” “mais cursos”; “frequentar ações de formação diferentes, com ideias novas que são muito enriquecedoras para os alunos”	“A nível da iniciação Musical (...) nós conseguiríamos fazer a filtragem dos alunos que, realmente, têm mais aptidão para o Ensino da Música e aí poderia ser feito o encaminhamento para o EE. Era um bom objetivo a conseguir.”	“deveria ser implementada no 1.º ciclo em vez da expressão musical conforme ela está” pois “deveria ser dada a oportunidade a todos essa experiência e depois considero que é uma área tão específica (...) é lecionada de forma tão ao abandono, tão desleixada”	- Orientações específicas da tutela; - ser lecionada com seriedade -ser utilizada para a preparação do ensino vocacional

Tabela 35: Perfil da disciplina de Iniciação Musical (EE)

A disciplina de Iniciação Musical nas diferentes instituições está diretamente relacionada com os projetos educativos de cada instituição e as suas filosofias de docência.

Relativamente à formação dos professores para a docência da disciplina de Iniciação Musical, hoje em dia, apenas é exigido o equivalente ao curso secundário, o que corresponde ao 8.º grau do curso complementar de EE da música. No entanto, as entrevistadas EMP e AMVP, a lecionar a disciplina presentemente, são portadoras de uma Licenciatura no Ensino Básico (pré-bolonha), que as preparou para a lecionação de crianças entre os 6 e os 12 anos de idade, certificação que lhes confere conhecimentos pedagógicos e didáticos qualificados para estas idades e propicia o desenvolvimento das competências exigidas a nível do desempenho profissional

docente. De facto, estas docentes reconhecem ter desenvolvido, paralelamente à aquisição das habilitações gerais e específicas da área da música, as competências necessárias ao exercício das suas funções docentes nas instituições onde lecionam.

No caso das entrevistadas CRG, as habilitações para a docência da disciplina de Iniciação Musical são diferentes das anteriores pois as docentes encontravam-se em fase de finalização dos seus cursos de nível superior ou já os terminara. Todavia, sendo específicos da Formação Musical (para idades a partir dos 10/11 anos) não contemplam conteúdos na área profissional, isto é, em termos de pedagogia e/ou didática, conhecimentos e competências essenciais para o exercício de funções docentes junto de crianças (dos 6 aos 10 anos).

As entrevistadas, reconhecendo a importância da disciplina, sugeriram que, futuramente, fosse encarada com mais seriedade, quer por parte da tutela, quer por parte de toda a comunidade educativa, através da implementação de orientações curriculares e pedagógicas por parte do Ministério da Educação, conseguindo-se uma seleção mais credível, clara e eficiente dos alunos com aptidão musical para o EE.

6.1.2.5 Desempenho profissional docente

Ainda no domínio da docência, tendo já uma visão quer das opiniões sobre a área da Iniciação Musical, quer da disciplina em causa, problematiza-se, agora, a partir das opiniões expressas pelas entrevistadas, o desempenho profissional, *per se*, mas também em termos de criatividade e inovação, incentivando o acesso por parte dos alunos ao ensino vocacional.

CATEGORIA: DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE				
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE TEXTO			UNIDADES DE SENTIDO
	Escola de Música de Perosinho	Conservatório Regional de Gaia	Academia de Música Vilar do Paraíso	
Quem?	“Escolas de Música” “nível de gestão, de organização e de interação entre Escola de Música e Escola do EG”	Escolas de Música com articulação com 1.º ciclo EB.	Escolas de Música com articulação com o 1.º ciclo	- Escolas do EE da música ao nível da organização, gestão dos currículos e dos projetos das AEC
Com quem?	Professores especializados	Professores da área da música “Claro, definitivamente. Penso que o grande problema é que ela está entregue a pessoas que não têm competência para o fazer.” “os professores que estão a trabalhar nos conservatórios, os professores do 2.º ciclo de Educação Musical” “Eu não vou ensinar corte e costura apesar de saber fazer. Porque é que um professor de monodocência há de ensinar de tudo, alguma coisa há de ficar mal e, realmente, o parâmetro pobre é sempre a expressão musical porque requer conhecimentos muito específicos que esses professores não têm.	Professores especializados em Educação Musical, ensino em grupo	Com professores especializados na área da Educação Musical e Ensino da Música para ensino em grupo e crianças ao nível do 1.º ciclo do EB
Articulação curricular (1.º ciclo/AEC)	“em termos de articulação de assuntos, o trabalhar, por exemplo, uma peça/obra musical infantil onde podia ser estimulada uma ópera, leitura de poemas com música de fundo, isso podia ser tudo articulado com os professores do 1.º ciclo, seria o integrado”	“acho que era importante que, uma vez que temos esse espaço e essa instituição, as AEC nas escolas, era aproveitá-las, dar-lhes professores competentes”	“ deveria ser dada oportunidade a todos essa experiência (...)” - Terminar com a obrigatoriedade das AEC que são facultativas	- Remodelação do projeto de Escola a tempo inteiro (organização e distribuição da carga horária, habilitações dos docentes, facultatividade efetiva das atividades) - Igualdade de oportunidades no ensino da música ao nível do 1.º ciclo, equivalente à Iniciação Musical - Novos projetos de dinamização musical (coro, orquestra) - Seriedade na lecionação da área e dos projetos musicais de forma a haver um real encaminhamento vocacional.

Tabela 36: Desempenho profissional docente (EE)

Nesta categoria foi apresentada às entrevistadas uma visão mais alargada do ensino da iniciação musical e da forma como se implementa o ensino da música no nível etário em questão. Assim,

por unanimidade, foi reconhecida a qualificação das escolas do EE pela importância a atribuir à lecionação da disciplina de Iniciação Musical a todas as crianças, em coadjuvação com os professores de perfil da disciplina e do docente, conforme consta da legislação em vigor. Isto porque é reconhecida, pelo grupo das docentes entrevistadas, a importância da lecionação da disciplina a todas as crianças por professores qualificados na área da música e da educação para crianças; expressaram o desejo dos docentes serem encaminhados para a formação do ensino em grupo destinado a crianças entre os 6 e os 10 anos, dando à monodocência apenas o papel de lecionação das disciplinas das áreas das humanísticas e das ciências. Para tal, propõe-se que o programa “Escola a tempo Inteiro” seja reestruturado e pensado visando a abertura de oportunidade para o ensino da música para todos, de forma séria, organizada e reconhecida, distinguindo claramente o que se pretende com atividades de enriquecimento lúdicas e de apoio à família com caráter facultativo e, em complemento, o ensino da música obrigatório para todas as crianças inseridas no seu currículo escolar.

6.1.3 Cruzamento de dados EG e EE

Após a análise dos dois grupos de entrevistadas das diferentes escolas do EG (EB1 J. Nicolau de Almeida, EB1 Do Cedro e EB1 de Laborim) e do EE (Escola de Música de Perosinho, Conservatório Regional de Gaia e Academia de Música de Vilar do Paraíso), apresenta-se, agora, o cruzamento dos dados recolhidos. Segue-se um conjunto de tabelas nas quais se expõem os aspetos de maior relevo para se retirarem as devidas ilações e conclusões, separando a sua apresentação pelas categorias selecionadas nas entrevistas.

Ramo Categoria	Ensino Genérico	Ensino Especializado
Caraterização Socioprofissional	Diferentes gerações cuja escolha pela profissão assenta no perfil educacional e valores transmitidos, sendo maioritariamente por vocação.	Opção por gosto pessoal, quer pela música quer pelo ensino para crianças.

Tabela 37: Caraterização Socioprofissional

Na análise feita relativamente à caraterização socioprofissional das entrevistadas, conclui-se que a grande maioria (cinco em seis entrevistadas) optou pela profissão docente por vocação e gosto, principalmente pelas crianças e pela profissão, tendo em consideração os seus percursos de vida e a sua formação como pessoas.

Ramo Categoria	Ensino Genérico	Ensino Especializado
Formação	Formação inicial em ensino e educação específicas para o 1.º ciclo do ensino básico, optando por especializações diversificadas. Fracá formação inicial na área da Música e/ou inexistente prática musical no quotidiano profissional e pessoal. Formação na área da música limitada ao minimamente exigido aquando da formação inicial, sem investimento em formações complementares posteriores. Nenhuma se sente capaz de assumir a docência da disciplina de Expressão Musical consequência da fraca formação inicial na área da música (Magistério Primário) e também por ter formação na área apenas aquando da frequência no curso (PEB 2.º ciclo, var. Ed Musical)	Formação especializada na área da Música e Educação Musical para crianças; vasta formação de base na área da música ao nível teórico e da prática instrumental, paralelamente à frequência o ensino regular.

Tabela 38: Formação

Todas as entrevistadas afirmam estar preparadas ao nível da formação para lecionar as suas áreas específicas. No caso do EG é evidente a aposta na formação ao nível das áreas consideradas mais relevantes e importantes a lecionar neste ciclo de ensino, nomeadamente as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Contudo, é de salientar a inexistente formação na área da Educação Musical ou da prática instrumental/musical, à exceção da

entrevistada Laborim que obteve essa formação aquando da sua formação inicial, muito embora nunca mais a tenha exercido no seu quotidiano profissional.

No caso do EE, verifica-se que o grupo de entrevistadas apresenta uma formação na área da música muito mais consolidada e direcionada para a área de especialidade do que do grupo de entrevistadas do EG, feita ao longo das suas vidas enquanto estudantes, paralelamente ao ensino regular. Já como docentes e para o exercício da sua profissão como docentes de Iniciação Musical, todas as entrevistadas têm formação na área da Educação e da Música, com estágios profissionalizantes, formações contínuas paralelas e experiência profissional.

Ramo Categoria	Ensino Genérico	Ensino Especializado
Docência – Expressão Musical (EG)/ Iniciação Musical (EE)	Disciplina fundamental para o desenvolvimento da criança como pessoa e como estudante, não lhe sendo dada a devida importância nem valor, começando pelo programa (extenso, não trabalhado devido à imposição de importância das outras áreas científicas, embora básico, com conteúdos não adequados aos conhecimentos do grosso dos docentes) e passando pelo desinvestimento em formação e pelos inexistentes conhecimentos das metodologias da educação musical das crianças.	Disciplina criada em função do perfil do estabelecimento de ensino e dos seus diferentes projetos educativos e curriculares por falta de reconhecimento pelo ME, que se apresenta com carácter especializado e é direcionado para o encaminhamento para o ensino artístico, com programa próprio e feito à medida das necessidades apontadas.

Tabela 39: Docência da área da música ao nível do 1.º Ciclo do EB

Ao cruzar-se os dados obtidos em ambos os grupos, nesta categoria, evidencia-se a desvalorização de ambas as áreas, Expressão Musical (EG) e Iniciação Musical (EE), embora em diferentes contextos. No caso da expressão musical no EG, a desvalorização começa pela tutela que não dá o devido reconhecimento a esta área do saber, o que se verifica pela discrepância na distribuição da carga horária atribuídas às diferentes áreas. Outros pontos importantes são a falta de condições físicas e a falta de equipamento, a implementação de um programa da disciplina extenso, desadequado à realidade atual (realidades físicas dos espaços escolares, formação dos professores na área da música), e a sua impraticabilidade devido à falta de carga horária e, sobretudo, devido à iliteracia musical, teórica e prática, dos docentes de 1.º ciclo.

Ramo Categoria	Ensino Genérico	Ensino Especializado
Docência – Perfil da disciplina e do docente	Fraco conhecimento científico-pedagógico leva a que a disciplina seja descredibilizada e posta de parte, começando pela tutela ao dar relevo a outras áreas do saber, acabando pela insegurança por parte das docentes no domínio do programa e das práticas e literacia musicais.	Dar resposta às exigências dos projetos educativos, pouco reconhecimento ao nível das habilitações para a docência da mesma (sem nível superior, sem profissionalização e formação com crianças até aos 10 anos), uma vez que não existem orientações específicas vindas da tutela

Tabela 40: Perfil atual da disciplina da área da música ao nível do 1.º Ciclo do EB

No EG, o grupo de entrevistadas é unânime em considerar que o fraco conhecimento científico-pedagógico e técnico de música leva a que a disciplina de Expressão Musical seja por elas posta de parte bem como pelos seus pares, pois não se sentem capazes de transmitir os conhecimentos basilares e de levar a cabo atividades musicais, formais e não formais, com a seriedade que o programa exige na sua implementação e que o trabalho sobre a própria área – conceitos e competências específicas – merece. A essa insegurança, associa-se a falta de interesse por parte da tutela em atribuir maior carga letiva que permita o desenvolvimento de projetos em regime de verticalidade com os professores de Educação Musical dos agrupamentos aos quais pertencem.

No caso do EE, presentemente, a disciplina de Iniciação Musical é entregue a docentes com as mais variadas formações, sem profissionalização e formação na pedagogia apropriada a crianças, muito embora se verifique um esforço, por parte das instituições envolvidas, no projeto que visa entregar a lecionação da área a docentes com formação inicial em Educação Musical e com formações complementares em Pedagogia, Didática e Metodologia da Música para crianças.

Ramo Categoria	Ensino Genérico	Ensino Especializado
Futuro desempenho profissional docente	A docência da disciplina de Expressão Musical deve ser entregue a professores especializados na área da educação musical, em regime de verticalidade com os restantes ciclos.	Seriedade na formação de professores de Iniciação Musical; aproveitar o programa “Escola a Tempo Inteiro” para oferecer uma formação na área da música mais séria e criteriosa, com reconhecimento da aptidão artística, sempre entregue a professores especializados.

Tabela 41: Futuro desempenho profissional docente

Em ambos os ramos de ensino convergem as opiniões relativamente a entregar a docência da área da música a professores especializados, formação e aptidão pedagógica, didática, técnica e científica, tendo em vista assegurar um maior rigor e exigência na lecionação das disciplinas de Expressão Musical e programas das AEC (no EG) e no programa da disciplina de Iniciação Musical (no EE).

É defendida também a lecionação em regime de verticalidade, no caso específico da Expressão Musical, no ramo do EG, e de transversalidade e efetiva articulação entre instituições escolares genéricas e especializadas (programa Escola a Tempo Inteiro), no sentido de desenvolver projetos musicais mais sérios e credíveis, reconhecendo desta forma o valor que as experiências

musicais têm para o desenvolvimento da criança num todo, sempre entregues a professores especializados na área da música e no desenvolvimento da criança.

Há ainda a mencionar que um dos aspetos evidenciados na análise dos registos recolhidos, aquando das entrevistas, é a preocupação do desenvolvimento holístico do ser, o que implica a construção de uma cidadania pró-ativa e, conseqüentemente, a preparação do indivíduo para integrar a sociedade de forma positiva, visando construir o futuro; a referência à tecnologia está subjacente à necessidade reconhecida de equipar as escolas, tendo em conta o tempo em que se vive – a atualidade e a permanente mutabilidade –, o que exige, como se viu, uma transformação da realidade aberta à adaptação que as diretrizes da tutela comandam assim como a emanação de novas diretrizes que possam satisfazer as necessidades sentidas e preencher as lacunas existentes. Estão, portanto, em causa metodologias e reciclagens do processo de ensino-aprendizagem, pela promoção de inovações didáticas e pedagógicas por parte dos docentes, seja no que concerne ao ensino da música no EG, seja no EE.

6.2 Programas Curriculares

Neste ponto, pretende-se fazer uma análise dos programas das áreas de Expressão Musical (EG) e Iniciação Musical (EE) por forma a evidenciar os aspetos mais relevantes de cada um deles.

6.2.1 Análise do programa curricular do EG

Relativamente ao programa de Expressão Musical será feita apenas a análise de um programa, aquele que foi oficializado pelo Ministério da Educação para todas as escolas do 1.º Ciclo do EB, públicas ou privadas.

O programa apresenta como princípios orientadores a prática do canto como base da expressão e educação musical, a importância do corpo e do movimento como forma de desenvolver múltiplas potencialidades musicais na criança, a utilização de instrumentos entendidos como prolongamento do corpo e a importância da audição, ao vivo ou em gravação.

Encontra-se dividido em dois blocos, *Jogos de Exploração* e *Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical* que, por sua vez, se encontram subdivididos em rubricas, cada uma delas com princípios orientadores e objetivos bem definidos.

O bloco *Jogos de Exploração* apresenta três rubricas, voz, corpo e instrumentos, formando “um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-los de forma integrada, harmoniosa e criativa” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 68). Ainda no introito a este bloco, pode ler-se

O desenvolvimento da musicalidade é um processo gradual, dependente do domínio de capacidades instrumentais, da linguagem adequada, do gosto pela exploração, da capacidade de escuta.

Os jogos de exploração para cada uma das rubricas indicadas vão assim ganhando complexidade por forma a responder ao desenvolvimento das capacidades musicais referidas. (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 68)

Na rubrica *Voz*, é destacada a importância que se deve dar à entoação, extensão da voz, timbre, expressividade, improvisação e reprodução de melodias, aspetos essenciais para o desenvolvimento musical da criança. Na rubrica *Corpo*, o desenvolvimento da musicalidade é feito através da dança e da percussão corporal, pois “o corpo em movimento, o som e a música é, na criança, uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que

ouve” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 69). Na rubrica *Instrumentos*, é reforçada a importância das qualidades sonoras dos mesmos e também de instrumentos criados pelas próprias crianças. Estas três rubricas são desenvolvidas através da exploração de jogos ativos, baseados em pedagogias e metodologias da música para crianças, já anteriormente referidas (Capítulo 1, Enquadramento Teórico-Normativo, pp.52-53).

Relativamente ao segundo bloco *Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical*, as rubricas apresentadas são *Desenvolvimento Auditivo, Expressão e Criação Musical* e, por fim, *Representação do Som*. Pretende-se neste bloco que sejam desenvolvidas a acuidade auditiva, relacionada com a identificação da altura dos sons, ritmo e timbre, literacia musical da escrita e da leitura. Contudo, na rubrica *Representação do Som* é salvaguardada a possibilidade de não serem lecionados alguns conteúdos programáticos, especificamente a identificação e utilização de símbolos de leitura e escrita musicais, caso o professor não domine a nomenclatura convencional.

6.2.2 Análise dos programas curriculares do EE

No caso da análise dos programas curriculares da área da Iniciação Musical no EE, estes sofreram um processo faseado, uma vez que cada instituição de ensino apresenta um programa curricular diferente. Desta forma, serão analisados os programas por escola, seguindo-se de uma análise comparativa entre os três.

6.2.2.1 Escola de Música de Perosinho

Segundo informações recolhidas junto da entrevistada, professora da disciplina de Iniciação Musical da EMP, o programa da disciplina baseia-se na construção de competências iniciais e essenciais para o desenvolvimento da leitura rítmica e melódica e memorização auditiva. Ao nível da componente prática, o canto e interpretação de canções ajudam a perceber os conceitos musicais constantes da componente teórica e a melhor desenvolver as competências de literacia musical; desta forma, entende-se que o programa esteja assente na prática vocal para melhor compreender o ritmo, a altura dos sons, a pulsação, memorização, aprendizagem da simbologia e literacia musical.

Divide-se em três grupos de competências a construir, sensoriais (auditivas), leitura e escrita, todas elas subdivididas em três subgrupos: melodia, harmonia e ritmo. Por sua vez, o programa

da disciplina de Iniciação Musical da EMP encontra-se repartido em quatro níveis de ensino, equivalentes aos anos de escolaridade do EB: iniciação musical 1, 2, 3 e 4.

6.2.2.2 Fundação Conservatório Regional de Gaia

O documento referente ao programa da disciplina de Iniciação Musical é identificado por Formação Musical Infantil e apresenta os seguintes princípios orientadores:

A Criança no fim de um ciclo de 4 anos de Iniciação Musical deve ter adquirido competências auditivas, vocais, instrumentais, criativas e de experimentação que permitam uma estruturação mais consistente da sua identidade sonora individual. (...)

Para tal, deve-lhe ser dado um repertório variado de canções vocais e instrumentais, com letra e sem letra, de variados estilos e épocas, com métricas variadas, regulares e irregulares, utilizando diversas tonalidades e modos, bem como timbres contrastantes a fim de proporcionar à criança um ambiente musical rico e diversificado. (Fundação Conservatório Regional de Gaia, p. 2)

Esta disciplina, Formação Musical Infantil, é considerada uma introdução à Formação Musical, que se inicia no 1.º grau do EE, lecionada em articulação com o 5.º ano de escolaridade. O programa de Formação Inicial Infantil encontra-se dividido em quatro anos/ níveis, nos quais os conteúdos programáticos se encaixam em seis domínios: voz, corpo, jogos lúdicos, instrumentos, perceção musical e escrita.

6.2.2.3 Academia de Vilar do Paraíso

Como finalidades principais, o programa de Iniciação Musical destaca o gosto pela música, o desenvolvimento da sensibilidade estética, expressiva e artística, o desenvolvimento intelectual, psíquico, afetivo e motor da criança, fomenta o espírito crítico e autoconfiante.

Como objetivos gerais, apresenta o conhecimento de conceitos básicos da linguagem musical em último lugar, realçando outros aspetos mais generalistas como fundamento da sua programação. Assim, destacam-se como objetivos a alcançar o desenvolvimento da sensibilidade auditiva e comunicacional, a memorização e a reflexão, seguindo-se depois objetivos mais práticos e relacionados com o desenvolvimento de aptidões musicais como a prática vocal e instrumental e o sentido rítmico e melódico.

De uma forma geral, os conteúdos programáticos encontram-se distribuídos pelos conceitos de altura, timbre, duração, intensidade, forma e repertório, muito idênticos aos conceitos definidos para o programa do EG (altura, timbre, ritmo, forma e dinâmica).

Ao nível metodológico, são referidos no programa os princípios orientadores pelos quais se rege, nomeadamente o desenvolvimento da acuidade auditiva, a execução instrumental e a criação, utilizando a prática do canto e a instrumental assim como a expressão corporal como fontes principais de criação e experiência musical.

Em linhas gerais, o programa da disciplina de Iniciação Musical da AMVP recorre ao programa de Expressão Musical (1.ºCiclo do EB) no que respeita à compreensão, aquisição e construção de conhecimentos e técnicas musicais, instrumental e vocal, para ir ao encontro das necessidades do projeto educativo da escola.

6.2.2.4 Análise comparativa dos programas curriculares do EE

Esta fase da análise dos programas cumpre o propósito de apresentar em três categorias e respetivas subcategorias os conceitos, conteúdos, objetivos e competências a desenvolver nas disciplinas de Iniciação Musical (EMP e AMVP) e de Formação Musical Infantil (CRG), lecionadas ao nível do 1.º ciclo do E.B. São aqui evidenciados os assuntos de maior realce nos seus respetivos programas que, posteriormente, são comparados entre si.

Os programas são estruturados tendo por base em três categorias: Competências Sensoriais, Competências de Prática Musical e Competência de Literacia Musical. No que concerne à categoria Competências Sensoriais, subdivide-se esta análise em três subcategorias: Audição, Voz e Corpo. As restantes categorias de análise – Competências de Prática Musical e Competências de Literacia Musical– subdividem-se nos três elementos fundamentais da música: ritmo, melodia e harmonia.

CATEGORIA – COMPETÊNCIAS SENSORIAIS			
Subcategoria	Unidades de Texto		
	Escola de Música de Perosinho	Conservatório Regional de Gaia	Academia de Música de Vilar do Paraíso
Audição	<ul style="list-style-type: none"> - Acordes perfeitos maiores e menores; - Cadências conclusivas e não conclusivas, perfeita e suspensiva; - Funções da tônica e da dominante; - Modo maior e menor e modos antigos; - Intervalos pancromáticos em movimento ascendente e descendente; - Intervalos de 2ª maior e menor, quinta perfeita e oitava perfeita, em contexto tonal e não tonal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento auditivo; - Organizar, relacionar e classificar conjuntos de sons. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sons da natureza; - Timbres dos instrumentos; - Afinação.
Voz	<ul style="list-style-type: none"> - Entoar melodias em escalas maiores, menores harmónicas, pentatónicas, menores naturais e menores melódicas, ascendente e descendente; - Entoar a função de tônica e dominante; - Entoar intervalos pancromáticos em movimento ascendente e descendente; - Entoar intervalos de 2ª maior e menor, quinta perfeita e oitava perfeita, em contexto tonal e não tonal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Canções de mimar; - Cantar canções com o nome das notas; - Canções de intervalos; - Trava-línguas; - Canções e melodias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a prática vocal.
Corpo		<ul style="list-style-type: none"> - Movimento, dança e percussão corporal: acompanhar canções com gestos e percussão corporal; - Participar em coreografias elementares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de roda e de dança.

Tabela 42: Análise dos programas de Iniciação Musical (EE) – Competências Sensoriais

Na subcategoria Audição, verifica-se que na EMP a acuidade auditiva é desenvolvida para a construção objetiva e criteriosamente planificada de muitos mais conhecimentos musicais do que em qualquer outra das instituições. É reforçada a construção de conhecimentos científicos com a identificação auditiva dos mesmos na música. No programa do CRG, a audição é utilizada para fins mais globais no âmbito musical, tais como organização, relação e classificação da altura dos sons, enquanto no programa da AMVP, a audição é utilizada apenas para o despertar da sensibilidade musical, incidindo na identificação tímbrica de instrumentos, sons da natureza e afinação.

Tal como na audição, a utilização da voz no programa da EMP é feita com o mesmo intuito, ou seja, reforçar a aquisição, compreensão e construção de conceitos e conteúdos musicais. Já no programa de CRG, verifica-se uma maior preocupação em preparar os alunos para a utilização da voz noutras atividades musicais que se promovem na escola, nomeadamente o canto lírico e a oficina de ópera, tão conceituadas na instituição. No caso do programa AMVP, a voz é apenas utilizada como um mero instrumento, tal como qualquer outro da sala de aula, apenas

trabalhada para “criar e fomentar sensibilidades estéticas, expressivas e artísticas” e também “contribuir para o desenvolvimento intelectual, psíquico, afectivo e motor do aluno” (Academia de Música de Vilar do Paraíso, p. 3).

Relativamente à subcategoria Corpo, é reforçada no programa curricular de CRG a importância do movimento, da dança, da percussão corporal, do gesto, das coreografias simplificadas e adaptadas às idades que compreendem este ciclo de estudos, uma vez que a própria escola tem na sua essência o canto, promovendo atividades e participando, colaborativamente, com outras instituições através da prática do canto (óperas, teatros, musicais, ...). Em oposição, os restantes programas das escolas apresentam ambos os extremos para a utilização do corpo como ferramenta essencial ao desenvolvimento de raciocínios e destrezas musicais. Num lado, apresenta-se a EMP com a utilização básica de percussões corporais para a compreensão do conceito de ritmo e os conteúdos a ele inerentes, e no outro o programa AMVP aponta para o recurso a jogos de roda e dança, muito frequentemente aconselhados para o fomento da expressão musical para todos, com os objetivos principais de desenvolver o sentido espaciotemporal e potenciar a comunicação entre pares.

CATEGORIA – COMPETÊNCIAS DE PRÁTICA MUSICAL			
Subcategoria	Unidades de Texto		
	Escola de Música de Perosinho	Conservatório Regional de Gaia	Academia de Música de Vilar do Paraíso
Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar e reproduzir frases rítmicas com unidade de tempo de divisão binária e ternária, e de divisão binária e ternária com compassos mistos; - Acompanhar canções com frases rítmicas com unidade de tempo de divisão binária e ternária, e de divisão binária e ternária com compassos mistos, - Acompanhar canções de divisão binária e ternária, batendo a pulsação, a divisão e a subdivisão; - Acompanhar canções de divisão binária e ternária marcando o compasso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compor frases melódicas com ritmo dado. - Batimentos rítmicos - Reprodução de frases. - Improvisação livre, estando um grupo a bater ostinato. - Vivenciar os compassos binário, ternário e quaternário. - Diálogo rítmico (pergunta – resposta) - Batimento em cânone (duas partes) de um ritmo assimilado - Reprodução e improvisação de frases rítmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executa ritmos utilizando os vários sons do corpo; - Reproduz imitando sons corporais escutados; - Percute imitando, pequenas frases rítmicas em tempo simples e composto, com percussão corporal e/ou material Orff.
Melodia	<ul style="list-style-type: none"> - Entoar correctamente na clave de sol e de fá as notas centrais: dó₃, a mi₃, si₃, lá₃ e sol₃; - Entoar por relatividade, uma frase melódica com graus conjuntos ou repetidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Padrões melódicos sobre vários fonemas - Entoação de arpejos - Entoar um intervalo pedido com base numa nota dada. - Reconhecer e entoar com precisão sons isolados e sons seguidos. - Escalas e modos com fonemas ou com as notas no sentido ascendente e descendente - Entoação de escalas a partir de determinada tónica, sendo esta o único dado fornecido. - Entoação de uma nota dentro de um aglomerado tocado no piano. - Entoar gráficos apresentados com fonemas ou com o nome das notas tendo em conta que é dado ao aluno a primeira nota de cada gráfico. Iniciação à prática do solfejo entoando canções ou frases rítmicas por imitação. - Entoar melodias homorítmicas por graus conjuntos ou por saltos em terceiras. - Entoação de intervalos. - Leitura por relatividade utilizando de 1 a 11 linhas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Toca melodias em instrumental Orff de altura definida.
Harmonia			<ul style="list-style-type: none"> - Canta em conjunto a duas vozes utilizando nota pedal (bordão); -Canta em conjunto a duas vozes em intervalos de quinta ou terceira; - Acompanha melodias com instrumental Orff.

Tabela 43: Análise dos programas de Iniciação Musical (EE) – Competências de Prática Musical

Na categoria Competências de Prática Musical, de uma forma geral, em todos os programas, é contemplada a imitação, reprodução e entoação a uma voz (melódica). Mais uma vez, o reforço da construção de conhecimentos musicais é mais evidente nos programas das escolas EMP e CRG, estando mais descritos, num programa, uma subcategoria do que outra subcategoria. Relativamente ao programa da disciplina a utilizar pela AMVP, para além da imitação, reprodução e percussão rítmicas, a componente melódica fica um pouco aquém do que é

suposto exigir-se neste ramo de ensino, enquanto a componente harmónica ao recurso da voz e de instrumentos da sala de aula está mais desenvolvida, concluindo-se, portanto, que a música de conjunto como prática musical é aqui mais relevante do que nas restantes instituições em análise.

CATEGORIA – COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MUSICAL			
Subcategoria	Unidades de Texto		
	Escola de Música de Perosinho	Conservatório Regional de Gaia	Academia de Música de Vilar do Paraíso
Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever e ler frases rítmicas com som e silêncio (...) usando figuras de duas durações diferentes (mínima com ponto/ semínima com ponto); - Escrever e ler frases rítmicas com figuras de quatro durações diferentes de divisão ternária (mínima com ponto/semínima com ponto/colcheia/semicolcheia); - Escrever e ler frases rítmicas com som e silêncio (...) usando figuras de duas durações diferentes (mínima / semínima); - Escrever e ler frases rítmicas com figuras de quatro durações diferentes de divisão ternária (mínima/semínima/colcheia/semicolcheia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ditados rítmicos simples de espaços com piano ou CD; - Ditados rítmicos de canções familiares e não familiares; - Compor frases rítmicas no máximo com oito compassos; - Reconhecimento de compassos mediante canções dada; - Preenchimento de compassos (binário, ternário e quaternário). 	<ul style="list-style-type: none"> - Representa graficamente sons longos e curtos; - representa graficamente semibreve, mínima e semínima.
Melodia	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar visualmente intervalos melódicos de terceira maior e terceira menor, em movimento ascendente e descendente, no registo médio nas claves de sol e fá; - Ler correctamente na clave de sol e de fá as notas centrais: dó, a mi, si, lá, e sol,; - Ler por relatividade, uma frase melódica com graus conjuntos ou repetidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ditados de grafismos com três e mais notas; - Ditados de sons com setas e com notas; - Ditados de sons com espaços; - Ditados melódico rítmicos simples com ritmo dado ou notas dadas com piano ou CD; - Escrita por relatividade utilizando de 1 a 11 linhas; - Notas na Clave de Sol e Fá; - Leitura de notas na Clave de Sol e Fá. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representa graficamente sons graves e agudos; - Lê as notas representadas na pauta musical em clave de sol e representa-as graficamente.
Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> - Ler verticalmente intervalos de terceira formando acordes de três ou quatro sons na clave de sol; - Identificar visualmente intervalos harmónicos de terceira maior e terceira menor no registo médio nas claves de sol e fá. 		

Tabela 44: Análise dos programas de Iniciação Musical (EE) – Competências de Literacia Musical

Nesta categoria – Competências de Literacia Musical –, pretende-se verificar o grau de exigência que cada escola impõe aos seus alunos de 1.º Ciclo do EB, assim como analisar qual o tipo de atividades em sala de aula que são propostas para melhor interiorizar e compreender conceitos e conteúdos musicais. Deste modo, mais uma vez as escolas EMP e CRG apresentam um rol de conceitos e conteúdos musicais a compreender muito mais exigentes e complexos do que a AMVP. É evidenciada uma grande preocupação por parte destas duas instituições em preparar

cientificamente os seus alunos para os levar a prosseguir estudos ao nível do EE, do que é evidenciado no programa da AMVP, no qual o grau de exigência para a construção de conhecimentos e aplicabilidade dos conceitos basilares da componente científica da música é muito inferior.

A título de exemplo, na subcategoria Ritmo, as figuras rítmicas exigidas e o conhecimento de tempo, divisão e subdivisão do tempo e compassos é de um grau de dificuldade superior ao que é lecionada na AMVP, onde é exigida apenas a distinção e representação de sons longos e curtos e a representação gráfica de figuras rítmicas simples.

Na subcategoria Melodia, o reconhecimento das notas musicais em duas claves (Sol e Fá) e a sua aplicabilidade, através da realização de ditados e representação da altura de sons na notação convencional, apresenta um elevado grau de dificuldade e de exigência por parte das escolas EMP e CRG, iniciando o aluno na noção de harmonia. Tal não é verificado na AMVP, já que apenas apresenta como meta de aprendizagem a leitura na clave de sol e a sua representação gráfica bem como a representação da altura dos sons agudos, médios e graves.

*Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
Estudo de Caso Múltiplo.*

7. Cruzamento de dados

O presente ponto da tese irá expor os resultados obtidos aquando do cruzamento das diferentes componentes da pesquisa realizada durante esta investigação, salientando-se para o efeito a informação teórica e normativa indagada e sistematizada nos pontos 1 e 2 (componente teórico-normativa), referentes à atualidade, e no ponto 3 (componente empírica – análise de dados).

A análise feita aos dados recolhidos em entrevistas e nos programas curriculares fazem com que a triangulação destes dados assente em três pontos principais – formação de docentes, estrutura da disciplina e conteúdos programáticos, sendo reforçada com os conteúdos teórico-normativos dos pontos 1 e 2. Assim, será feita uma exposição da pesquisa feita por esta mesma ordem.

Ao nível da interação com a formação de docentes, evidenciam-se pontos relevantes que ajudam a perceber o estado do ensino da música no 1.º Ciclo do EB em ambos os ramos de ensino. No que ao EG concerne, constata-se que existe uma falha muito grande em formar os professores monodocentes na área da música, quer em termos científicos, quer pedagógicos e metodológicos, falha que se regista desde o início da sua formação (estudantes no EB e Secundário) até à formação que lhes é ministrada aquando da formação inicial de professores. As entrevistadas afirmam que, de uma forma generalizada, não há uma aposta forte na formação na área da música desde a formação inicial, ressaltando-se apenas aqueles docentes que optaram por enveredar pelo curso PEB, 2.º ciclo, variante de Educação Musical. Contudo, e apresentando como exemplo uma das docentes entrevistadas, a sua escolha pelo curso não foi a sua primeira opção, verificando-se lacunas na sua formação científica na área da música, tal como o domínio da leitura, escrita e composição musical, destreza e à vontade na utilização de instrumentos harmónicos e melódicos. Tal facto é reforçado com o problema das lacunas apontadas aos currículos da formação inicial dos professores, já referidos, com um grau de exigência ao nível da cientificidade e da prática instrumental muito aquém daquilo que é proposto lecionar às crianças nas diferentes épocas.

É evidenciado, no discurso das entrevistadas, o relegar para segundo plano da disciplina de Expressão Musical, reforçado pela falta de formação das docentes e também pelo descrédito que lhe é dado pelo Ministério da Educação ao reduzir consideravelmente a carga horária para a disciplina. Mais se destaca essa desconsideração ao analisar-se o programa curricular da

disciplina e das suas orientações quando salvaguarda a não lecionação de conteúdos programáticos relacionados diretamente com a literacia musical devido à falta de formação e conhecimentos dos docentes. Este ponto é evidenciado nos currículos mais generalistas na formação inicial, incidindo a suas formações, inicial e contínua, sempre nas áreas consideradas de maior importância (Português, Matemática e Estudo do Meio), por parte da tutela, e pela atribuição da responsabilidade da lecionação da área musical para as AEC.

No caso do EE, a formação das docentes entrevistadas é mais vasta e mais rica na componente científica da música. No entanto, a variedade de formações das docentes e a formação mínima exigida para a docência da área da iniciação musical neste ramo, faz com que se evidenciem divergências no desempenho profissional, patentes seja na elaboração dos programas curriculares seja na planificação de estratégias de atuação dentro da sala de aula e da instituição. Embora se verifique uma preocupação em formar professores pedagógica e didaticamente para a docência, exigido pela tutela a partir de 2009 com a regulamentação do EE, tal não é verificado ao nível da Iniciação Musical, o que faz com que o leque de formações dos docentes seja vasto. Existe, portanto, uma maior liberdade e autonomia para a regência e estruturação da área, uma vez que a ausência de diretrizes claras e específicas vindas da tutela para este ciclo de escolaridade não possibilita um contexto orientador e critérios, por forma a criar condições que ajudem a uniformizar a ação educativa e a determinar o grau de exigência que é pretendido para este ramo de ensino.

O segundo ponto a evidenciar, estrutura da disciplina, traz ao de cima aspetos de interesse a serem debatidos. Como já foi referido, a disciplina de Expressão Musical não é considerada tão importante como as das áreas da Matemática ou de Português, primeiro pelas diferenças significativas na atribuição de carga letiva, seguindo-se os problemas atrás apontados quanto à formação dos docentes. Evidencia-se outro aspeto, relativo à atribuição para a AEC de ensino da música, facultativa e de apoio à família, a responsabilidade de lecionar e formar as crianças na música. Do outro lado, no EE, a Iniciação Musical é delineada tendo em vista vários objetivos, consoante os projetos educativos das instituições nas quais é lecionada, uma vez que não existem linhas orientadoras por parte do Ministério da Educação capazes de uniformizar critérios matriciais e curriculares para a disciplina. É apenas dada importância à disciplina como meio de proporcionar aos alunos do 1.º Ciclo do EB acesso ao ensino da música, no ramo especializado, através da atribuição de verbas para a abertura da disciplina, não se dando especial importância

à organização curricular. Para além do facto de a formação das crianças ter como objetivo principal o encaminhamento para o EE da música, pretende também colmatar as falhas sentidas no EG, o que leva a que se cinja a um grupo muito restrito de alunos, cujos pais e encarregados de educação consideram importante investir na formação artística dos seus educandos desde tenra idade.

Quanto ao terceiro ponto a considerar, conteúdos programáticos, o facto de haver orientações precisas por parte da tutela para a lecionação da disciplina de Expressão Musical faz com que a uniformização desta disciplina seja um ponto fraco a evidenciar. Muito embora com posições, formações e gostos distintos, as entrevistadas seguem todas as diretrizes emanadas do Ministério da Educação para a área, o que faz com que a amostra prove sem qualquer dúvida o que as suas práticas e formas de estar perante a disciplina de Expressão Musical é o reflexo daquilo que se passa em todo o território. Neste caso, o ramo do EG, a uniformização de critérios e a organização curricular não permite que sejam criadas condições a vários níveis (docentes e a formação científico-pedagógica, condições logísticas, importância da área da música, principalmente) capazes de dar resposta ao que é exigido pelas várias organizações mundiais (OCDE, UNESCO, principalmente).

Por outro lado, a falta de uniformização de critérios na área da Iniciação Musical no EE, faz com que cada instituição se caracterize por especificidades e apresente divergências em muitos pontos no que ao perfil deste ramos de ensino concerne. A variedade de formações dos docentes leva a que os programas de Iniciação Musical sejam muito distintos, de instituição para instituição, quanto à natureza dos conteúdos programáticos a lecionar ao nível do 1.º Ciclo do EB, aos diferentes níveis de exigência curricular e à disparidade entre objetivos e competências essenciais. A aproximação ou distanciamento do programa de Iniciação Musical ao programa da disciplina de Expressão Musical do EG é também um fator de relevo, pois consegue mostrar o perfil do docente titular da disciplina (Iniciação Musical) e os princípios pelos quais se rege a instituição à qual este está associado. Neste ponto, a disparidade de formações faz com que a estrutura da disciplina de Iniciação Musical chegue mesmo a ser ramificada dentro do ramo do EE, pois do perfil do docente emerge uma estrutura de disciplina distinto de instituição para instituição, levando mesmo a questionar o propósito para o qual, já no século XXI, a disciplina foi criada: a deteção de aptidões e vocações musicais desde tenra idade.

As divergências nestes três aspetos apontados na análise dos dados recolhidos nas entrevistas, nas disciplinas e nos programas curriculares constituem um dos graves problemas apontados na ramificação do ensino, associados às suas identidades e às intenções e objetivos traçados para cada caso. Por um lado, no EG, verifica-se que a uniformização de critérios e de linhas orientadoras para o 1.º Ciclo do EB restringem a ação educativa das docentes conforme as leis e decretos publicados pelo Ministério da Educação. Por outro lado, a falta de orientações tutelares leva a que no EE se identifiquem várias estruturas da disciplina de Iniciação Musical, com divergentes formas de organização e díspares graus de exigência técnica e científica.

Conclusões

Conclusões

Um dos pontos centrais deste trabalho de investigação incidu sobre a ramificação do ensino da música em genérico e especializado, ao nível do 1.º Ciclo do EB. Foi oportuno ver que a separação entre o EE e o EG, no ensino da música, sempre existiu, se se considerar por um lado a lecionação da literacia e da prática musical condicionada a um determinado local e contexto (sés, capela real, centros religiosos) e, por outro, apenas o ensino geral, com o objetivo principal de ensinar a ler, escrever e contar. Até ao séc. XIX o ensino da música com um perfil mais técnico e científico esteve entregue ao clero, lecionado em mosteiros, sés catedrais e Capela Real, com a função de formar músicos de grande qualidade que serviriam o propósito de melhorar as cerimónias religiosas da corte e das classes mais favorecidas, admitindo crianças desde os oito anos de idade. Ficou assente também que fora deste meio a música era tratada apenas como entretenimento, não lhe sendo reconhecida a importância devida para a educação e formação das crianças e da restante população.

A partir do séc. XIX e até aos dias de hoje, com a criação de uma escola especializada para músicos e artistas, o conservatório, o ensino da música deixa de estar entregue ao clero, mas mantém o seu perfil tecnicista para a formação de músicos especializados. No outro ramo assistiu-se a uma evolução da aprendizagem musical, muito menos exigente técnica e cientificamente, cujo perfil assentava no princípio de educar musicalmente o indivíduo e assumia a função e dar oportunidade de uma aprendizagem musical, mesmo que pouco exigente e rígida, a toda a população. Registaram-se evoluções e retrocessos ao longo do séc. XX e XXI nas políticas do país e, especificamente, nas políticas da educação, tendo encontrado uma balança de dois pratos, cujos pesos variaram consoante as variações políticas.

Mesmo que legalmente não esteja definida a ramificação do ensino da música para o 1.º Ciclo do EB, comprovou-se que, hoje em dia, a existência de dois ramos neste ciclo de escolaridade é um facto, e as divergências entre ambos os ramos são bastante consideráveis. Evidenciaram-se desequilíbrios ao nível da docência e formação de professores, das estruturas das disciplinas que se ministram e da forma como os seus conteúdos programáticos estão organizados.

As conclusões que se retiram sobre a docência e a formação inicial de professores, quer do EG quer do EE, mostram quão diferentes são os ramos. Quanto ao EG, constatou-se que a formação

dos professores monodocentes de 1.º Ciclo do EB é deficitária relativamente à formação na área da música, quer inicial, quer contínua, o que leva a que a disciplina de Expressão Musical não seja trabalhada com as crianças conforme o previsto. Considerando-se incapazes de dar resposta ao exigido, e uma vez que em Portugal existe no EG outra forma de lecionação da área da música às crianças, as AEC, as entrevistadas confirmaram que entregam a responsabilidade de lecionar a disciplina de Expressão Musical a docentes especializados titulares da AEC de ensino da música, reconhecendo-lhes as capacidades técnicas e científicas na área. A análise feita ao longo da história mostra, efetivamente, uma falha na formação inicial dos docentes relativamente à área da música, não só nos cursos de nível superior, mas também em todo o percurso como estudantes do ensino básico e secundário, reforçando as dificuldades que as entrevistadas sentem.

Em contraste, no EE detetou-se nas entrevistadas a existência de um grupo muito variado de formações na área da música. Embora todas as formações sejam consideradas especializadas para este ramo de ensino, por não existirem diretrizes claras por parte da tutela que definam o perfil do docente da disciplina de Iniciação Musical, também na formação inicial de professores não existe especialidade para este nível de ensino (o nível do 1.º Ciclo do EB). Sobre a panorâmica encontrada se reflete e se salienta o facto de todas as entrevistadas do grupo do EE terem tido oportunidade de aprender música ao nível especializado desde cedo, paralelamente ao ensino genérico, permitindo-lhes um leque de escolha para a profissão docente mais amplo que lhes criou melhores condições para optarem pela especialidade a lecionar.

No que diz respeito às disciplinas de Expressão Musical no EG e de Iniciação Musical no EE, após análise aprofundada, concluiu-se que a forma como ambas estão organizadas e planificadas curricularmente colocam em causa o futuro da área da música no 1.º Ciclo do EB. Constatou-se que a Expressão Musical é relegada para segundo plano no currículo do 1.º Ciclo do EB e deixada ao esquecimento, consequência do perfil do professor responsável pela sua lecionação e pelas diretrizes emanadas pela tutela que lhe são impostas. O único contato que a população estudantil deste nível de escolaridade pode ter com a música é numa disciplina de enriquecimento do currículo, sem obrigatoriedade de frequência, o que resulta na não garantia de um ensino da música acessível a todos. Paralelamente, houve oportunidade de realçar que a disciplina de Iniciação Musical é lecionada num núcleo educativo muito mais restrito, sem paralelismo ou articulação com o EG, o que faz com que apenas um grupo mínimo de crianças

seja beneficiado pela frequência nesta disciplina, principalmente devido ao reconhecimento por parte dos seus progenitores da importância que as atividades e as práticas musicais trazem ao desenvolvimento dos seus educandos. Em termos de súmula, evidencia-se aqui que a ramificação do ensino da música se mantém tal como aconteceu durante toda a sua breve história e que o acesso a um ensino de qualificação técnica e científica que se traduza num domínio prático da linguagem musical só continua a acontecer em pequenos grupos de elite cultural. Pode-se ainda concluir que, mesmo no EG, tendo a criança acesso à aprendizagem musical pelas AEC, o número de alunos que beneficia do ensino da música é consideravelmente reduzido comparativamente ao que acontece noutros países, dado o carácter facultativo, o perfil lúdico e a principal função de apoio à família que caracteriza esta atividade.

Apesar da democratização do ensino da música do clero e da nobreza para a restante população, ainda são poucos aqueles que têm acesso à componente prática e de literacia musical de forma consistente, mesmo na atualidade em que se pugna pela inclusão, e o ensino e a educação não se limitam globalmente às classes sociais mais elevadas.

Em terceiro lugar, tendo sido abordados os programas curriculares, quer de Expressão Musical quer de Iniciação Musical, e os conteúdos programáticos neles contemplados, existem nestes muitos aspetos a considerar para futuras análises. A uniformidade de critérios emanados pelo Ministério da Educação para o EG, ou a falta deles para o EE, traz desvantagens em ambos os ramos de ensino: por um lado, no EG, verificou-se que os conteúdos programáticos a lecionar não vão ao encontro daquilo que é proposto pela OCDE e UNESCO para a educação artística para as crianças, nem tão pouco são devidamente lecionados pelas docentes, principalmente por desconhecimentos dos conceitos e conteúdos técnicos e científicos que estão inseridos nos currículos a partir dos quais se organizam tais conteúdos programáticos. As grandes falhas sentidas no domínio instrumental, harmónico e/ou melódico, levam a que as docentes não realizem trabalhos dentro da sala de aula no âmbito da música e entreguem a responsabilidade para quem domina a área. Para além deste aspeto associado à falta de formação das docentes, os entraves logísticos aumentam o problema de ensinar música nas escolas de 1.º Ciclo do EB: as entrevistadas apontam falhas no que concerne à falta de espaços físicos próprios, ou seja, a existência de uma sala de aula própria para o ensino da música, munida de instrumentos musicais adequados ao ensino de crianças em grandes grupos (instrumentos Orff) e para o

acompanhamento harmónico no decorrer da aula (piano, teclado, guitarra, entre outros), conforme o sugerido e anunciado pelas várias metodologias, pedagogias e didáticas da música.

Do lado do EE, ficou claro que a falta de uniformização de critérios para a disciplina de Iniciação Musical faz com que não haja critérios específicos para a escolha dos docentes, para a definição do perfil da disciplina nem para o perfil do aluno. Neste sentido, os programas ficam à mercê do grau de qualidade dos projetos educativos das instituições em que se inserem ou dos conhecimentos e aptidões que cada docente responsável pela organização e regência da disciplina tem. Muito embora as docentes demonstrem serem detentoras de aptidões técnicas e científicas específicas para a prática da docência na área da música, a falta de diretrizes emanadas pela tutela faz com que cada instituição trace um perfil distinto que, por vezes, se encontra desadequado ao contexto que se insere.

Em suma, constatou-se que as diferenças entre ramos são claras, no que às suas práticas concerne, dado o panorama e a especificidade de cada grupo de docência. Contudo, face às conclusões da pesquisa, sente-se nesta fase que urge repensar estes dois ramos tendo sempre como ponto de partida e de chegada a criança, como futuro público recetor e/ou criador cultural, ou aquele que segue a via profissionalizante e virtuosa como instrumentista.

Neste balanço final, deduz-se que um dos pontos importantes para reflexão e melhorias futuras é a formação de docentes, retomando-se considerações já feitas e projetando-se o futuro. No que respeita à formação de professores do EG em Portugal, cada vez mais a aposta é feita no sentido de uma formação generalista, trabalhada no futuro em regime de monodocência, e que dê a capacidade ao docente de educar e formar as crianças em três áreas do conhecimento consideradas relevantes: Português, Matemática e Estudo do Meio. Tal facto faz com que seja de extrema importância e urgência a atribuição da responsabilidade da docência das áreas artísticas aos professores especializados da área da música, dando resposta ao questionado pela UNESCO e OCDE e também colocando em prática a coadjuvação entre docentes (especializado e generalista monodocente) salvaguardado pela legislação ainda em vigor.

Por outro lado, no EE, reconhece-se que é também urgente que se estabeleçam critérios claros capazes de uniformizar o perfil do professor especializado para esta área e nível de docência, no sentido de dar a todos aqueles que pretendem seguir a via profissionalizante, uma formação

idêntica no que concerne ao grau de exigência da disciplina, na construção de conhecimentos musicais específicos para o encaminhamento profissional na área da música e na aquisição de técnicas e práticas musicais capazes de aperfeiçoar os conhecimentos já elaborados pelo aluno. Embora se distingam dois perfis de docentes, professor especializado para o EG e professor especializado para o EE, considera-se, com este estudo, que a formação dos docentes não deve também ela ser ramificada, conforme se verificou aquando da análise dos diplomas que legislam o acesso ao ensino superior para a obtenção de grau de Mestre, quer para o EG quer para o EE, todos na área da música. Dada a especificidade da área da música, o perfil de docência deve definir-se como especializado na área, incidindo a sua especialização nos níveis de escolaridade e não na cientificidade. Os procedimentos devem, portanto, seguir as bases de recrutamento dos docentes de outras áreas do conhecimento, quer nas letras quer nas ciências, cuja formação inicial é igual científica e tecnicamente, embora os níveis de ensino para os quais se habilitam profissionalmente sejam distintos.

Comparativamente ao que se passa a nível mundial, na atualidade, foi oportuno verificar que as transformações sofridas ao longo do tempo têm tido, como em Portugal, repercussões ao nível do ensino da música e no que à formação de professores concerne, seja no EG, seja no EE. A ramificação do ensino resulta da programação curricular e carece, na maior parte das situações, de um sustentáculo teórico nas áreas da educação (pedagogia e didática) e da filosofia (princípios que regem a vida do ser humano); em consequência, verificou-se que a democratização do ensino da música tem sido uma preocupação que ora se evidencia e norteia os sistemas de ensino, as políticas educativas, ora é olvidada e conduz a retrocessos. Por outro lado, a especificidade da formação de professores do EG e do EE tem sido uma preocupação constante e tem conduzido a experiências de valor, quer em termos de inovação, quer em termos de conciliação de procedimentos e orientações de um e de outro dos ramos do ensino, visando uma tomada de consciência da necessidade dos sustentáculos teóricos e normativos de ambos os lados. A aproximação dos docentes dos dois ramos do ensino, mas de especializações diferentes, em ações de formação conjuntas, tem permitido aos que assumem o EG monodocente, beneficiar dos conhecimentos específicos da área da música por eles desconhecidos; em contraponto, os docentes do EE reconhecem que o trabalho colaborativo com os colegas do EG monodocentes, lhes abre possibilidade de um domínio mais consolidado da pedagogia e da didática, permitindo um maior conhecimento da criança e da forma como abordar o ensino da música para estas idades. Desta forma, verificou-se que uma relação

intrínseca entre as competências desenvolvidas no trabalho de equipa e na partilha de experiências realizadas com docentes do EG (monodocente generalista) e do EE (especializados em música) conduz a uma maior segurança profissional e ao crescimento da confiança e da responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. A dimensão reflexiva que decorre das ações de formação contínua induz, também, à investigação do profissional de docência que, assim, está continuamente num processo de atualização, necessário à transformação que a evolução do conhecimento exige. Outro aspeto posto em destaque em alguns dos relatos analisados é a abertura à comunidade e a procura de um diálogo permanente com a cultura musical do contexto em que a escola se situa.

Segue-se então para um outro ponto importante a referir nas conclusões: a transversalidade entre ramos de ensino. Os resultados obtidos nesta investigação fizeram com que em ambos os grupos de entrevistadas se apontasse para a necessidade de um professor especializado na área da música para assegurar a disciplina de Expressão Musical no 1.º Ciclo do EB; todavia, um aspeto destacado pelas docentes do EG foi a formação que esses mesmos docentes especializados devem ter para esta faixa etária, com conhecimentos pedagógicos, didáticos, psicológicos e filosóficos sobre o desenvolvimento da criança e da criança na música, não se pretendendo que o conhecimento técnico e científico seja mais importante que o conhecimento da criança no seu todo. Para tal, a coadjuvação entre professor monodocente generalista e o professor especializado em música devam ser os alicerces para a melhoria do ensino da música no 1.º Ciclo do EB, o conhecimento por parte do professor monodocente da turma e das crianças e da forma como estas devem ser abordadas, e o conhecimento científico da música do professor especializado elevarão a qualidade da educação pela música para todas as crianças em idade escolar. Neste seguimento, as evidentes de aptidões musicais poderão a vir ser diagnosticadas mais precisa e precocemente, o que fará com que a orientação vocacional para o EE seja feito de acordo com o perfil especializado deste ramo de ensino.

O estudo feito leva a que seja traçado com mais precisão o perfil de cada ramo de ensino, e ajude a que os problemas de identidade sofridos no EE possam ser colmatados. Em primeiro lugar, a existência de ramificação no 1.º Ciclo do EB, conforme o que se verifica atualmente no sistema educativo português, faz com que deixe de existir igualdade de oportunidades no ensino da música. E para que todas as crianças possam ter um primeiro contato com a música, técnica e cientificamente correta, a Expressão Musical deve ser efetivamente lecionada por professores

especializados na área da música, não havendo para isso distinção entre o professor do EG e EE da área, mas sim apostar na formação do professor especializado em música. Consequentemente, e corroborando com a opinião das entrevistadas, o grau de exigência dos conteúdos programáticos da disciplina pode ser mais exigente, incidindo na construção da linguagem musical através da literacia musical, aplicando-a pela prática instrumental regular, o que permitirá à criança a construção de uma identidade artística mais consolidada, criando-lhe condições para posteriormente poder refletir na possibilidade de enveredar pelo encaminhamento profissional na área da música.

Propõe-se, portanto, que o perfil de ensino da música no 1.º Ciclo do EB, no EG, assente nos pressupostos da educação holística da música. Ou seja, ao nível dos docentes para a lecionação da Expressão Musical devem estes ser especializados na área e trabalhar em coadjuvação com o professor monodocente generalista, trocando ideias em formações contínuas, tal com se tem feito ao nível internacional, nunca descurando os deveres científicos de cada um dos docentes (professor monodocentes: competências científicas e pedagógicas nas áreas das letras e das ciências exatas; professor especializado: competências científicas e pedagógicas da música; ambos: competências relacionadas com o desenvolvimento psico-motor da criança). Desta forma, todas as crianças terão acesso às práticas musicais da expressão e educação musical (como área única de aprendizagem e desenvolvimento), podendo serem diagnosticadas vocações com maior exatidão e podendo igualmente ser dada oportunidade para que cada criança vá descobrindo a sua própria orientação vocacional, como acontece nas várias áreas do saber.

Referências Bibliográficas

8. Bibliografia

- Abeles, H. F., Hoffer, C., & Klotman, R. H. (1995). *Foundations of Music Education*. New York: Shirmer.
- Abril, C. R., & Gault, B. M. (2007). Perspectives on the music program: Opening doors to the school community. *Music Educators Journal* 93 (5), pp. 32-37.
- Adelman, C., & Kemp, A. E. (1995). Estudo de Caso e Investigação-Acção. In A. E. Kemp, *Introdução à investigação em Educação Musical* (pp. 111-134). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico* (1.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Afonso, N., Roldão, M., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I., et al. (27 de Julho de 2010). Projeto "Metas de Aprendizagem". Lisboa: Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.
- Agrupamento de Escolas Soares dos Reis. (2010). *Projeto Educativo 2010-2013*. Vila Nova de Gaia.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. F. (1997). *A Formação de Professores no Portugal de hoje*.
- Alba-Juez, P. (2009). *Perspectives on Discourse Analysis: theory and practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da Aprendizagem*. (N. Romano, Trad.) Lisboa: col. Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- André, M. E. (2005). *Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília – Brasil: Liber Livro.

- Artiaga, M. J. (2010). Ensino da Música: Ensino Geral. In S. C. Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (Vol. II, pp. 402-406). Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e Debates.
- Associação Wuytack de Pedagogia de Música. (s.d.). *Apresentação AWPM*. Obtido em 12 de janeiro de 2011, de Associação Wuytack de Pedagogia de Música: <http://www.awpm.pt/apresentacao.html>
- Azevedo, J. (1998). Metodologias Qualitativas Análise de Discurso. In A. Esteves, & J. Azevedo, *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais* (pp. 107-114). Porto: Instituto de Sociologia –Universidade do Porto.
- Baptista, M. I. (2004). *O Ensino Normal Primário : currículo, práticas e políticas de formação* . Lisboa: Educa História.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Barnes, L. R., & Shinn-Taylor, C. (1988). Teacher competency and the primary school curriculum: a survey of five schools in North-East England. *British Educational Research Journal* 14 (3), pp. 283-295.
- Barreiros, M. J. (1999). A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo: contributos para a História do Ensino da Educação Musical em Portugal. (*Dissertação de Mestrado em Ciências Musicais*). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3.ª ed.). (J. M. Pais, Trad.) Gradiva.
- Bertrand, I. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação* (2ª ed.). (A. Emilio, Trad.) Lisboa: col. Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. J. Alvares, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trans.) Porto Editora.

- Bolduc, J. (2011). Les influences de l'approche d'éducation musicale Orff-Schulwerk sur les connaissances musicales et les compétences pédagogiques d'étudiants inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement. *Formation e pratique d'enseignement en question n.º 12*, pp. 65-80.
- Borges, M. J. (03 de julho de 2012). *Breve notícia histórica por Maria José Borges*. Obtido de Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa: <http://www.em-conservatorio-nacional.com/instituicao/apresentacao/historia/>
- Brito, M. C., & Cymbron, L. (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Byo, S. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education* 47, pp. 111-123.
- Cabral, M. H. (2010). O ensino da flauta doce em grupo na aula de Educação Musical: Projecto de Investigação-Ação. *XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas*. (pp. 1414-1423). Goiânia – Brasil: ABEM.
- Cabral, M. V. (2002). Espaços e temporalidades sociais da educação em Portugal. *Espaços de Educação, Tempos de Formação, Actas da Conferência de Novembro de 2001* (pp. 47-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Calado, S. d., & Ferreira, S. C. (2005). Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. (DEFUL, Ed.) *Metodologia da investigação I*, pp. 1-13.
- Camargo, K. F. (2009). *Música nas séries iniciais: uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo*. Maringá – Brasil: Universidade Estadual de Maringá.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão de Literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carreira, H. M. (1997). As Políticas Sociais em Portugal. In A. Barreto, *A Situação Social em Portugal* (pp. 365-463). Lisboa: ISCTE.

- Carvalho, A. (2000). Opções metodológicas em análise de discurso: instrumentos, pressupostos e implicações. *Cadernos do Nordeste, série Comunicação, vol.14 (1-2)*, pp. 143-156.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, R. d. (2008). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime salazarista* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.
- Castro, M. A. (janeiro a junho de 2008). As Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo. *Revista de Educação Musical n.º130*, pp. 22-26.
- CEFEDM . (2003). Le métier de professeurs de musique dans le secteur spécialisé – Essai de définition des compétences e de procédures d'evaluation. *Document de Travail*. Rhône-Alpes: Centre de Formation des Enseignants de la Musique.
- Chetail, S. (2002-2004). L'enseignement Spécialisé de la Musique à l'école du Service Public. Rhône-Alpes: CEFEDM.
- Choksy, L. (1999). *The Kodály Method I*. New Jersey: Prentice Hall.
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: ASA.
- Costa, J. A. (maio de 2000). A reforma o ensino da música no contexto das reformas liberais: do Conservatório Geral de Arte Dramática de 1836. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Cruzeiro, M., & Antunes, E. M. (1977). Uma aproximação à análise do sistema de ensino secundário em Portugal – desigualdades regionais. *Análise Social n.º49*, pp. 147-210.
- Cunha, M. J. (2009). Formação de professores: um desafio para o século XXI. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 1048-1056.
- Departamento da Educação Básica. (1998). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º ciclo* (2ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'Induction Analytique. In J. Poupart, L. -H. Groux, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, & R. Mayer, *Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293-309). Gaëtan Morin.
- Diniz, A. W. (julho a dezembro de 2008). Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinamentos especializado e genérico da música. *Revista de Educação Musical*, n.º131, pp. 16-117.
- Echer, I. C. (Julho de 2001). A revisão de literatura na construção do trabalho científico. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, vol.22, n.º2, pp. 5-20.
- Eftekhari, L. T. (janeiro a dezembro de 2005). Bomtempo e o seu tempo. *Revista de Educação Musical* n.º121 a 123, pp. 24-29.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Escola Superior de Música de Lisboa. (s.d.). *ESML*. Obtido em 11 de julho de 2012, de http://www.esml.ipl.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=102&lang=pt
- Falk, I., & Guenther, J. (2007). Generalising from qualitative research: case studies from VET in contexts. *Australian Vocational Education and Training Research Association conference* (pp. 1-12). Victoria, Australia: AVETRA.
- Farias, F. (s.d.). *Método Dalcroze*. Obtido em 11 de janeiro de 2011, de História da Música e Textos sobre Música: http://br.oocities.com/leonardoabviana/metodo_dalcroze.htm
- Feliciano, P. (2008). Proposta de Reforma do Ensino Artístico Especializado da Música: algumas reflexões. *Revista de Educação Musical*, n.º131, pp. 5-11.
- Fernandes, D. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Fernandes, R. (1977). *Educação: uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (1 de junho de 2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Educação/Formação Exedra*, p. 6989.
- Ferreira, H. d. (2003). *Evolução da escola preparatória – o conceito e componentes curriculares*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ferreira, M. P. (2004). A música religiosa em Portugal por volta de 1500. *Actas do III Congresso Histórico de Guimarães D. MANUEL E A SUA ÉPOCA. II*, pp. 203-216. Guimarães: Câmara Municipal de Guimarães.
- Ferreira, M. P. (2010a). *Aspectos da Música Medieval no Ocidente Peninsular: Música Palaciana* (Vol. I). Lisboa: INCM/ Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. P. (2010b). *Aspectos da Música Medieval no Ocidente Peninsular: Música Eclesiástica* (Vol. II). Lisboa: INCM/ Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueiredo, S. L. (2002). A Educação Musical e os Novos Tempos da Educação Brasileira. *Revista Nupeart*, 1, pp. 43-58.
- Findlay, E. (1971). *Rhythm and Movement. applications of Dalcroze eurhythmics*. Van Nuys, CA: Summy-Birchard Inc.
- Fleury, M. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea, Ed. Especial 2001*, pp. 183-196.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., & Palma, E. (1998). *Ensino Especializado da música: reflexões de escolas e professores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto Educativo de Escola aos projectos curriculares: fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Fontoura, M. M. (1995). Fico ou vou-me embora? In A. N. (org)., *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp. 171-177). Porto: Porto Editora.

- Freitas Branco, J. d. (1995). *História da Música Portuguesa* (3.ª ed.). Portugal: Publicações Eurota-América.
- Fundação Conservatório Regional de Gaia. (1991). Estatutos da Fundação Conservatório Regional de Gaia.
- Garanderie, A. d. (1991). *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem* (2ª ed.). (P. F. Melo, Trad.) Porto: Edições ASA.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (29 de janeiro de 2012). Storying music and the arts education: the generalist. *B. J. Music Ed*, pp. 107-123.
- Gentile, P., & Bencini, R. (Setembro de 2000). Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. *Nova Escola*, pp. 19-31.
- Gomes, C. A. (2000). Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal. Almada: Instituto Piaget.
- Gomes, J. F. (1989). *Novos Estudos de História e de Pedagogia*. Coimbra: Edições Almedina.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. (M. d. Albuquerque, Trad.) Lisboa: Serviço de Educação – Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R. (1988). História da Educação em Portugal: 1945-1978. In J. F. Gomes, R. Fernandes, & R. Grácio, *História da Educação em Portugal* (pp. 19-66). Lisboa: Livros Horizonte.
- Gresser, E. R. (2012). *Musical collaboration in the primary classroom: empowering generalist teachers to foster children's meaningful music-making*. Sydney: University of Sydney.
- Griffon du Bellay, C. (2010-2011). Des Enseignant Multidisciplinaires dans le Milieu Spécialisé de la Musique: une évolution de l'identité professionnelle? Rhône-Alpes: Centre de Formation des Enseignant de la Musique.

- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso* (1.ª ed.). Principia.
- Harris, P., & Crozier, R. (2010). *The Music Teacher's companion: a practical guide* (6ª ed.). London: ABRSM.
- Herbart, J. F. (2010). *Pedagogia Geral* (2ª ed.). (L. Scheild, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Herbst, A., De Wer, J., & Rijdsdijk, S. (2005). A Survey of Music Education in the Primary Schools of South Africa's Cape Peninsula. *Journal of Research in Music Education* 53 (3), pp. 260-283.
- Holloway, P., & Wheeler, S. (2002). *Qualitative Research in Nursing* (2ª ed.). United Kingdom: Blackwell Science.
- Houlahan, M., & Tacka, T. (2008). *A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford: University Press.
- Iria, A. V. (2011). O Ensino da Música em Portugal — desde 25 de Abril de 1974. Aveiro: UA, Departameto de Comunicação e Arte.
- La Fuente, M. J. (1993). João Domingos Bomtempo e o Conservatório de Lisboa. In J. P. d'Alvarenga (coord.), *João Domingos Bomtempo 1775-1842* (pp. 11-55). Lisboa: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.ª ed.). São Paulo — Brasil: Atlas.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas* (1.ª ed.). Edições ASA.
- Machado, M. J. (2012). Expressão Musical em Actividade de Enriquecimento Curricular. Lisboa: Universidade Aberta.

- Matthews, P. (2009). *Políticas educativas para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008 Avaliação Internacional*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Mills, J. (1991). The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education* v.6, n.º2, pp. 125-138.
- Mills, J. (2005). *Music in the school*. Oxford: Oxford University Press – Music Education Series.
- Mills, J. (2009). *Music in the Primary School* (3.ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Ministério da Educação. (2003). *Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado*. ME. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Metas de Aprendizagem*. Obtido em 6 de Fevereiro de 2010, de Metas de Aprendizagem: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>
- Ministério da Educação e Cultura. (1974). *Ensino Primário: programa para o ano lectivo 1974-1975*. Lisboa: Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.
- Ministério da Educação e Cultura. (1975). *Programas do Ensino Primário Elementar*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico.
- Ministério da Educação e Cultura. (8 de agosto de 1978). *Programa do Ensino Primário*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Básico.
- Ministério da Educação e Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2009a). *Apresentação – Metas de Aprendizagem*. Obtido em 14 de maio de 2011, de Metas de Aprendizagem: www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao
- Ministério da Educação e Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2009b). *Metas de Aprendizagem*. ME/DGIDC.

- Ministério da Educação e Ministério da Cultura. (2004). *Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Cultura.
- Mogarro, M. J. (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo. A Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Extremadura, Espanha: Instituto de Ciencias de Educación da Universidad de Extremadura.
- Mogarro, M. J., & Martínez, S. A. (2010). Normalistas e meninas de asilo: Origens sociais e percursos de vida no século XIX em Portugal e no Brasil. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.º 11, pp. 45-53.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira, W. (2004). Revisão de Literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias de confecção. *Janus – Lorena*, ano 1.º, n.º 1, pp. 21-30.
- Morgado, J. C. (janeiro-junho de 2006). Globalização e (re)organização do ensino superior: perplexidades e desafios. *Perspectiva*, n.º 1, 24, pp. 205-228.
- Morgado, J. C. (janeiro-abril de 2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado. *Educação e Sociedade*, n.º 106, 30, pp. 37-62.
- Myers, M. (março de 2000). Qualitative Research and the Generalizability Question: Standing Firm with Proteus. *The qualitative Report*, 4.
- Nelson, D. (1993). Co-ordinating Music in Primary School. In J. Glover, & S. Ward, *Teaching Music in the Primary School* (pp. 184-203). London: British Library.
- Nery, R. V., & Castro, P. F. (1991). *História da Música* (2.ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Noronha, D. P., & Ferreira, S. M. (2000). Revisões de literatura. In B. S. Campello, B. V. Condón, & J. M. Kremer, *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais* (pp. 191-198). Belo Horizonte: UFMG.

- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX)* (Vol. 1 e 2). Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. N. (org), *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: ASA.
- Organização Nacional Mocidade Portuguesa. (s.d.). *Cancioneiro para a Mocidade: canto colectivo*. Lisboa: Serviço de Publicações da M.P.
- Palheiros, G. B. (21 de maio de 2013). Graça Boal Palheiros em entrevista ao XpressingMusic partilha alguns dos seus pontos de vista relativamente à Educação Musical em Portugal. (XpressingMusic, Entrevistador)
- Paynter, J. (2010). *Sonido y estructura* (1.ª ed.). (H. Urquhart, Trad.) Madrid: Ediciones Akal .
- Pereira, N. (2008). Ensino Primário/ Ensino Básico: 1.º ciclo. In J. A. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 85-128). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (novembro de 1999). Construir competências é virar as costas ao saberes? *Pátio. Revista Pedagógica n.º 11*, pp. 15-19.
- Phelps, R. P., Sadoff, R. H., Warburton, E. C., & Ferrara, L. (2005). *A guide to research in Music Education* (5ª ed.). Lanham, Maryland: the Scarecrow Press, Inc.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação, XIV, 1*, pp. 19-36.

- Ponte, J. P., Sebastião, L., & Miguéns, M. (29 de novembro de 2004). A formação de professores e o processo de Bolonha — parecer.
- Quiwy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Gradiva.
- Read, H. (1958). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Reimer, B. (2002). *A Philosophy of Music Education* (3.ª ed.). Prentice Hall.
- Ribeiro, A. J. (janeiro de 2013). O Ensino da Música em Regime Articulado. Projecto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. Universidade do Minho — Instituto da Educação.
- Rocha, C. M. (2007). *Educação Musical Willems — Síntese*. Obtido em 12 de janeiro de 2011, de Princípios e Pedagogia Willems: <http://www.musicaiem.com.br/textos/carmen.asp>
- Rocha, I. (2008). A cultura/formação geral nos currículos do ensino especializado da música. *Revista APEM n.º 131*, pp. 12-15.
- Rodrigues, M. d. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. (S. Edições Almedina, Ed.) Coimbra: Almedina.
- Russel-Bowie, D. (2002). Where in the world are we? How the perceptions of Australian primary teacher education students differ from those from four other countries in relation to their background and confidence in music education. *Australian Journal of Music Education* 1, pp. 33-44.
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (julho-setembro de 2000). À conversa com... Obtida em junho de 2012: <http://area.dgidec.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe55/conversa.htm>. NOESIS n.º55.

- Santos, A. (2008). Ensino especializado de música: novos e velhos desafios. *Revista de Educação Musical, n.º131*, pp. 23-26.
- Santos, A. S. (1996). Por uma perspectiva psicopedagógica da Arte e Educação em Portugal. In *Ensino Artístico* (Vol. Coleção Cadernos Pedagógicos (7)). Porto: Edições ASA.
- Schafer, M. (1992). *O ouvido pensante*. (M. T. Fonterrada, M. G. Silva, & M. L. Pascoal, Trans.) São Paulo – Brasil: UNESP.
- Sforzi, M. S. (1997). Escola Pública e feminização docente - faces do mesmo projeto. *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"* (pp. 743-754). Campinas, Brasil: Faculdade de Educação da UNICAMP.
- Silva, A. S. (2000). *A educação artística e a promoção das artes na perspectiva das políticas públicas*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, R. P. (setembro de 2005). Factores de abandono no ensino vocacional da música. *Revista CIPEM, n.º6*, pp. 19-31.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da investigação com estudos de Caso* (2.ª ed.). (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stöer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Subirats, M. d. (2007). 5 – Zóltan Kodály. In M. Díaz, & A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 63-70). Barcelona – Espanha: GRAO – Biblioteca de Eufonia.
- Swanwick, K. (2000). *Música, pensamento y educación* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L..

- Szymanski, H. (2008). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In H. (. Szymanski, L. R. Almeida, & R. R. Prandini, *A entrevista na pesquisa em educação* (2.ª ed., pp. 9-61). Liber Livro Editora.
- Teodoro, A. (1982). *O Sistema Educativo Português. Situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teodoro, A. (2007). Revolução e Utopia. Um programa de acção no campo educativo para uma sociedade a caminho do socialismo – Portugal 1975. *Revista Lusófona de Educação* n.º10, pp. 141-154.
- Torres, R. M. (1998). *AS Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música: contributo da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Tracana, M. G. (dezembro de 2007). Cultura musical na escola: a influência das actividades de complemento curricular. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Tracana, M. G. (2011). O PP na formação inicial de professores de Educação Musical – revendo o passado, solidificando o presente, projectando o futuro. *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 20-27). Corunha: Universidade da Corunha (Espanha) e Instituto da Educação (Portugal).
- Tracana, M. G., & Lamas, E. P. (2011). Auto-formação continuada – Contributos do Relatório Final de Estágio/Portefólio. In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado, *Quanto vale o que fazemos? – Práticas de Avaliação de Desempenho* (1.ª ed., pp. 153-175). De Facto Editores.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNAIDS. (19 de 01 de 2010). *Monitoring and Evaluation Fundamentals: An introduction to triangulation*. Obtido em 05 de março de 2012, de UNAIDS:

http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/document/2010/10_4-Intro-to-triangulation-MEF.pdf

UNESCO. (2005). *Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. França: UNESCO.

UNESCO. (2007). *Qualificar a Educação Artística: Recomendações da CNEA*. Obtido em 2013 de agosto de 2008, de http://www.clubeunescoedart.pt/files/qualificar_educacao_artistica.pdf

Vajda, C. (2008). *The kodály way to music – book 1* (5ª ed.). England: Halstan & Co. Ltd.

Vasconcelos, A. Â. (2002). *O Conservatório de Música: professores, organização e política*. Lisboa: Instituto de Educação Educacional.

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da música: 1.º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, A. Â. (janeiro-junho de 2009). Ensino especializado da música: um debate político em torno das políticas públicas. *Revista de Educação Musical*, pp. 16-32.

Vieira, A. d. (2008). Ensino Especializado da Música: um subsistema em emergência. *Revista APEM n.º131*, pp. 33-36.

Vieira, M. H. (julho a dezembro de 2002). O Conservatório de Música – Professores, organização e políticas, de António Vasconcelos. *Revista de Educação Musical, n.º 113-114*, pp. 23-27.

Vieira, M. H. (14-17 de julho de 2008). The Portuguese system of music education: Teacher training challenges. *International Yearbook on Teacher Education*, pp. 639-646.

Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. In U. d. Minho (Ed.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 530-537). Braga: UM.

- Vieira, M. H. (2011). Instrumental Group Teaching: An Agenda for Democracy in Portuguese Music Education. *ISATT 2011 Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Education policy, Practice and Research* (pp. 796-801). Braga: ISATT Universidade do Minho.
- Vieira, M. H., & Aguiar, M. C. (2011). "Orientções programáticas para o ensino da música": Utopia ou Possibilidade? *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*, (pp. 467-472). Guarda.
- Wiggins, R. A., & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of music Education & Arts*, n.º12, 9, pp. 1-26.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. (M. M. Perdigão, Trad.) Bienne Suíça: Edições Pro-Musica.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical* (2ª ed.). (M. T. Brutocao, & N. L. Fabiani, Trads.) Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Yin, R. K. (2007). *Estudo de Caso: planeamento e métodos* (4ª ed.). (D. Grasse, Trad.) Bookman.
- Zainal, Z. (junho de 2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan bil.9*, pp. 1-6.

9. Legislação

Assembleia da República. (14 de outubro de 1986). Lei 46/86 — Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República, I Série, n.º 237*, pp. 3067-3081.

Conselho Nacional de Educação. (3 de janeiro de 2011). Parecer n.º2/2011. pp. 62-65.

Direcção Geral do Ensino Primário. (28 de maio de 1960). Decreto-Lei n.º 42994. *Diário do Governo, I Série, n.º 125*, pp. 1271-1288.

Direcção Geral do Ensino Primário e Normal - Ministério da Instrução Primária. (7 de novembro de 1919). Decreto n.º6:203. *Diário do Governo, I Série, n.º227*, pp. 2246-2376.

Direcção-Geral do Ensino Primário. (28 de maio de 1960). Decreto-Lei n.º 42994. *Diário do Governo, I Série, n.º125*, pp. 1271-1288.

Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. (22 de fevereiro de 2005). Decreto-Lei n.º42/2005. *Diário da República, I Série-A, n.º37*, pp. 1494-1499.

Ministério da Educação. (26 de dezembro de 1979). Decreto-Lei n.º513-T/79. *Diário da República, Série I, n.º296*, pp. 3350(60)-3350(64).

Ministério da Educação. (29 de agosto de 1989). Decreto-Lei n.º 286/89. *Diário da República, I Série, n.º 198*, pp. 3638-3644.

Ministério da Educação. (2 de novembro de 1990). Decreto-Lei n.º344/90. *Diário da República, I Série, n.º253*, pp. 4522-4528.

Ministério da Educação. (18 de janeiro de 2001). Decreto-Lei n.º 6/2001. *Diário da República, I Série-A, n.º15*, pp. 258-265.

Ministério da Educação. (16 de julho de 2006). Despacho n.º 12591/2006. *Diário da República, II Série, n.º115*, pp. 8783-8787.

Ministério da Educação. (25 de setembro de 2006). Despacho n.º 19575/2006. *Diário da República, II Série, n.º 185*, p. 20013.

Ministério da Educação. (22 de fevereiro de 2007). Decreto-Lei n.º43/2007. *Diário da República, I Série, n.º38*, pp. 1320-1328.

Ministério da Educação. (8 de Setembro de 2009). Decreto-Lei n.º220/2009. *Diário da República, I Série – n.º174*, pp. 6122-6124.

Ministério da Educação e Cultura. (8 de julho de 1986). Portaria n.º352/86. *Diário da República, I Série, n.º154*, pp. 1626-1629.

Ministério da Educação e Investigação Científica. (14 de outubro de 1977). Decreto-Lei n.º427-B/77. *Diário da República, I Série, n.º238*, pp. 2492-2493.

Ministério da Educação Nacional. (4 de dezembro de 1936). Decreto n.º27301. *Diário do Governo, I Série, n.º 284*, pp. 1591-1594.

Ministério da Educação Nacional. (19 de maio de 1936). Decreto-Lei n.º26611. *Diário do Governo, I Série, 116*, pp. 536-547.

Ministério da Educação Nacional. (10 de março de 1967). Decreto-Lei n.º47587. *Diário do Governo*, pp. 269-270.

Ministério da Educação Nacional. (17 de outubro de 1967). Portaria n.º22966. *Diário do Governo, I Série, n.º 242*, pp. 1834-1859.

Ministério da Educação Nacional. (16 de julho de 1968). Portaria n.º23485. *Diário do Governo, I Série, n.º167*, pp. 1019-1036.

Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. (25 de setembro de 1930b). Decreto n.º18881. *Diário do Governo*, pp. 1965-1972.

Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral de Belas Artes. (9 de maio de 1919). Decreto n.º 5546. *Diário do Governo*, pp. 786-793.

Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. (14 de junho de 1930a). Decreto n.º18461. *Diário do Governo*, p. 1094.

Ministério da Instrução Pública. (10 de maio de 1919). Decreto n.º 5:787-A. *Diário do Governo, I Série - n.º 98*, pp. 1346/A-1346/G.

Ministério da Instrução Pública. (29 de setembro de 1919). Decreto n.º 6:137. *Diário do Governo, I Série – n.º 198*, pp. 2068-2093.

Ministério da Instrução Pública. (15 de fevereiro de 1921). Decreto n.º 7:311. *Diário do Governo, I Série, n.º 32*, pp. 110-116.

Ministério da Instrução Pública. (27 de abril de 1929). Decreto n.º 16782. *Diário do Governo*, pp. 1047-1048.

Ministério da Instrução Pública. (25 de setembro de 1930). Decreto n.º 18881.

Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa. (1 de julho de 1983). Decreto-Lei n.º 310/83. *Diário da República, I Série* (estrutura do ensino das várias artes – música, dança, teatro e cinema), pp. 2387-2395.

Presidência da República. (25 de julho de 1973). Lei n.º 5/73. *Diário do Governo, I Série, n.º 173*, pp. 1315-1321.