

PEDRO GIL LOPES ALVES

**ENSINO DA MÚSICA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO: AS PRÁTICAS DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL E OS NOVOS REFERENCIAIS
CURRICULARES**



2023

PEDRO GIL LOPES ALVES

**ENSINO DA MÚSICA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO: AS PRÁTICAS DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL E OS NOVOS REFERENCIAIS
CURRICULARES**

Mestrado em Ciências da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Helena Quintas



2023

ENSINO DA MÚSICA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO: AS PRÁTICAS DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL E OS NOVOS REFERENCIAIS
CURRICULARES

Declaração de Autoria do Trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Pedro Gil Lopes Alves

Copyright © 2023, por Pedro Gil Lopes Alves

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

À Paulina Rei, pelo apoio e motivação.

À Professora Doutora Helena Quintas, orientadora desta dissertação, pela disponibilidade, paciência e apoio ao longo deste percurso, principalmente pela partilha de conhecimento e experiências profissionais.

Ao Professor Doutor António Fragoso de Almeida, pelo incentivo e atenção que demonstrou durante o seminário de acompanhamento, no decorrer do segundo ano do curso.

Aos Professores de Educação Musical que aceitaram participar neste estudo, um especial agradecimento, pela disponibilidade e partilha, pois sem eles não teria sido possível concretizar este trabalho.

Resumo

O presente trabalho procura analisar e compreender as práticas pedagógicas dos professores de Educação Musical do Ensino Básico, bem como os desafios que enfrentam em contexto escolar. Inserida no grupo disciplinar da Educação Artística, a Educação Musical faz parte do currículo nacional do Ensino Básico há mais de 40 anos, continuando a ser uma área disciplinar de difícil conceptualização por parte de professores e legisladores. Com a mais recente reforma curricular iniciada em 2018, que constitui uma profunda mudança estrutural em todo o Ensino Básico, torna-se premente observar como estão os professores a desenvolver as suas práticas segundo as novas orientações curriculares. A informação de que dispomos sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Musical é escassa, sendo esta, também, uma das principais razões da pertinência deste estudo. Neste sentido, do ponto de vista teórico, foram abordados conceitos base que sustentam a problemática das práticas pedagógicas na música. Analisou-se o conceito de currículo e a sua evolução teórica durante o séc. XX, abordando algumas perspetivas filosóficas da Educação Musical, bem como a sua conceptualização e a evolução desta área disciplinar no Sistema Educativo português. Assim, fez-se referência aos autores mais relevantes da pedagogia da Música e às suas propostas, finalizando a fundamentação teórica com a abordagem aos documentos curriculares oficiais, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso inserido no paradigma qualitativo, pelo que na recolha de dados recorreremos a entrevistas semiestruturadas a 10 professores participantes no estudo. Os resultados mostram que há um certo desconhecimento dos documentos curriculares oficiais, em parte devido a falhas de gestão e organização escolar, mas, em termos gerais, as práticas dos professores estão alinhadas com os objetivos da disciplina, refletindo os domínios interdependentes: audição, interpretação e criação/composição, com forte relação com as Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil do Aluno. Salienta-se, ainda, o facto de todos os professores terem mencionado dificuldades relacionadas com falta de materiais musicais ou tecnológicos, que influenciam negativamente as práticas letivas na disciplina de Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical, aprendizagens essenciais, perfil do aluno, práticas pedagógicas, currículo.

Abstract

This work seeks to analyse and understand the pedagogical practices of elementary School Music Education teachers, as well as the challenges they face in the school context. Inserted in the disciplinary group of Artistic Education, Musical Education has been part of the national elementary school curriculum for more than 40 years, but it is still a subject area that is difficult for teachers and legislators to conceptualize. With the most recent curricular reform that began in 2018, which constitutes a profound structural change throughout elementary education, it has become urgent to observe how teachers are developing their practices according to the new curricular guidelines. The information we have on the pedagogical practices of Musical Education teachers is scarce, which is also one of the main reasons for the relevance of this study. In this sense, from a theoretical point of view, basic concepts that support the problem of pedagogical practices in Music were addressed. The concept of curriculum and its theoretical evolution during the 20th century were analysed, as well as some philosophical perspectives on Musical Education, its conceptualization and the evolution of this subject area in the Portuguese Education System. Thus, reference was made to the most relevant authors in Music pedagogy and their proposals, finalizing the theoretical foundation with an approach to official curricular documents, namely the Essential Learning Outcomes and the Exit Profile of Students Leaving Compulsory Schooling. From a methodological point of view, this is a case study inserted in the qualitative paradigm, so in data collection we used semi-structured interviews with 10 teachers participating in the study. The results show that there is a certain lack of knowledge of the official curriculum documents, partly due to failures in school management and organization, but in general terms, the teachers' practices are aligned with the objectives of the subject, reflecting the interdependent domains: listening, interpretation and creation/composition, with a strong relationship with the Essential Learning Outcomes in conjunction with the Exit Profile of Students Leaving Compulsory Schooling. It should also be noted that all the teachers mentioned difficulties related to a lack of musical or technological materials, which negatively influence teaching practices in the subject of Musical Education.

Keywords: Musical Education, essential learning outcomes, student profile, pedagogical practices, curriculum.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Currículo.....	5
1.1 Conceito de currículo.....	5
1.2 Currículo em Educação Musical.....	9
1.2.1 O conceito de competências em Educação Musical	12
1.3 A abordagem crítica em educação e o ensino da música	13
2. Contextualização histórica e evolução da Educação Musical no ensino	17
2.1 Nota introdutória.....	17
2.2 O contexto europeu.....	18
2.3 O caso português.....	19
3. A disciplina de Educação Musical.....	23
3.1 Nota introdutória.....	23
3.2 Conceito e filosofia da Educação Musical.....	24
3.2.1 Bennett Reimer	24
3.2.2 Keith Swanwick	25
3.2.3 David Elliott.....	27
3.3 Mediatização e tecnologia na Educação Musical	28
3.4 Os benefícios da prática musical em crianças e jovens	29
4. Métodos do ensino da música.....	31
4.1 Nota introdutória.....	31
4.2 Métodos de ensino e aprendizagem	31
4.3 A utilização de manuais escolares na aula de Educação Musical	32
4.4. Pedagogos da música e as suas propostas.....	33
4.4.1 Emile Jaques Dalcroze	33
4.4.2 Zoltan Kodály	34
4.4.3 Carl Orff.....	37
4.4.4 Jos Wuytack	38
4.4.5 Murray Schafer	39
4.4.6 Edwin Gordon.....	40
4.4.7. Síntese dos princípios orientadores de cada metodologia.....	42
5. Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória ..	43
5.1 Nota introdutória.....	43

5.2. Reformas educativas e curriculares em Portugal e o ensino da música.....	45
5.3 O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	48
5.4 As Aprendizagens Essenciais e a sua implementação	51
5.5 As aprendizagens Essenciais de Educação Musical	53
6. A formação de professores de Educação Musical em Portugal: dos anos 80 à atualidade.....	56
Parte II – METODOLOGIA.....	62
1. Problemática da investigação.....	62
1.1 Questões de investigação	63
1.2. Objetivos do estudo: gerais e específicos	64
2. Opções metodológicas	64
2.1 Paradigma qualitativo	64
2.2. O método de investigação: estudo de caso	66
2.3. Seleção dos participantes e caracterização dos entrevistados.....	67
2.4 Técnicas de pesquisa e de recolha de informação	69
2.4.1 A entrevista.....	69
2.4.2 Procedimentos de análise de dados.....	72
2.4.3 Procedimentos éticos.....	74
Parte III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	75
1. Conhecimento das Novas Orientações Curriculares.....	75
1.1 Subcategoria Conhecimento das Aprendizagens Essenciais	75
1.2 Subcategoria Conhecimento do documento PASEO e das competências a desenvolver	79
2. Práticas de Ensino da Música	81
2.1 Subcategoria Métodos e pedagogos de referência	82
2.2 Subcategoria Práticas mais valorizadas em sala de aula.....	86
2.3 Subcategoria Uso do manual escolar da disciplina de EM.....	95
3. Novas Orientações Curriculares e Formação Docente	98
3.1 Subcategoria Ações de formação	98
4. Desafios Para a Prática da Música na Escola	102
4.1 Subcategoria Recursos materiais para a aula de Educação Musical.....	103
4.2 Subcategoria Carga horária da disciplina de Educação Musical	107
Parte IV – CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	110
1. Conclusões.....	110
2. Sugestões para investigações futuras e limitações do estudo.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Tabela de conceitos e conteúdos do programa de Educação Musical para o 2º ciclo do Ensino Básico	11
Figura 1.2 Espiral de desenvolvimento musical.....	26
Figura 1.3 Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	49
Figura 3.1 Sílabas rítmicas	84

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1 Síntese dos princípios orientadores (Adaptado de Sousa, 2021).....	42
Tabela 2.1 Caracterização dos participantes.....	68
Tabela 2.2 Guião da entrevista (elaboração própria).....	70
Tabela 2.3 Grelha de categorização (categorias e subcategorias)	73
Tabela 3.1 Categoria de análise Conhecimento das Novas Orientações Curriculares e respetivas subcategorias de análise	75
Tabela 3.2 Categoria de análise Práticas de Ensino da Música e respetivas subcategorias de análise	82
Tabela 3.3 Categoria de análise Novas Orientações Curriculares e Formação Docente.....	98
Tabela 3.4 Categoria de análise Desafios para a prática da Música na Escola	103

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical

C.L.A.S.P. – *Composition, Literature, Audition, Skill, Performance*

DAC – Domínios de autonomia curricular

EM – Educação Musical

ISME – *International Society for Music Education*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PGFC – Projeto de Gestão Flexível do Currículo

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

A Educação Musical (EM) constituiu-se como disciplina do currículo escolar durante o séc. XX. Ainda na primeira metade desse século, o ensino da música começa a generalizar-se em países como os Estados Unidos da América, a Inglaterra, entre outros países europeus. Ao nível das práticas do ensino da música, desde o início da lecionação desta disciplina, vários pedagogos desenvolveram propostas metodológicas que promoviam a centralidade e a participação do aluno na construção do conhecimento musical através da sua vivência (Boal-Palheiros, 2014; (Figueiredo, 2015).

Em Portugal, e após várias décadas de marasmo, espelhando um acentuado atraso em relação a outros países europeus, verificou-se, nos últimos 50 anos, um processo evolutivo francamente positivo no que toca à introdução da EM no Ensino Básico (Aguiar & Vieira, 2018).

Após a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, são criadas licenciaturas de formação de professores de EM do Ensino Básico, proporcionando, desta forma, formação pedagógica adequada às práticas musicais nas escolas do Ensino Básico (Boal-Palheiros & Boia, 2020).

A importância gradual de temas relacionados com a educação tem vindo a crescer na sociedade portuguesa, sendo mesmo tema central na política e no desenvolvimento de legislação relacionada com o Sistema Educativo. Também a legislação geral engloba decisões ao nível da Educação Artística no Ensino Básico, particularmente a EM. Desta forma, e após quase trinta anos da constituição das primeiras licenciaturas de formação inicial de professores de EM, faz sentido perceber como se operacionalizam as decisões legislativas. Se, por um lado, nos é acessível aceder à legislação que regula as práticas, por outro lado são raros os estudos e documentos oficiais que nos elucidam sobre como estão os professores a operacionalizar as suas práticas na EM (Aguiar, 2014; Aguiar & Vieira, 2018).

O valor da música no Ensino Básico, os seus objetivos e propósitos, são questões sempre presentes, ainda mais em tempos de reformas curriculares (Boal-Palheiros & Boia, 2020).

Conforme referido, são raros os estudos sobre as práticas dos professores de EM, sendo necessário continuar a aumentar a produção de conhecimento nesta área (Cunha, 2013). A atualidade e pertinência deste estudo justifica-se através de um conjunto de motivações e vivências pessoais da prática docente, aliadas a uma atitude crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas, em articulação com a necessidade de compreender a operacionalização da atual reforma curricular na área da EM e condicionantes materiais que influenciam essas práticas.

Assim, este trabalho procura compreender como estão os professores de EM a desenvolver as suas práticas, tendo como pano de fundo a mais recente reforma curricular homologada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho¹, e considerando os seguintes objetivos gerais:

- i) Compreender de que forma estão os professores a ensinar música no 2º ciclo do Ensino Básico, tendo como referência as Aprendizagens Essenciais (AE) em articulação com o Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório (PASEO);
- ii) Compreender quais as dificuldades e desafios que os professores enfrentam nas suas práticas e na aplicação das novas orientações curriculares.

Para respondermos aos objetivos propostos, a opção de método recaiu sobre o estudo de caso, enquadrado no paradigma qualitativo.

Para refletir o nosso percurso investigativo, este trabalho compreende quatro secções.

Na primeira secção apresentamos a fundamentação teórica, onde se debatem temáticas que sustentam a problemática das práticas na EM, tendo por base uma recente mudança curricular e a sua operacionalização. Está organizada em seis pontos: currículo; a disciplina de EM; contextualização histórica e evolução da EM no sistema de ensino; metodologias do ensino da música; formação de professores em Portugal; aprendizagens essenciais e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Deste modo, no primeiro ponto introduziu-se uma abordagem ao conceito de currículo, expondo duas visões distintas do início do século XX. Abordámos as propostas conceptuais de currículo propostas por Franklin Bobbitt e do seu contemporâneo John Dewey, ligando as suas conceções curriculares à influência que exerceram no conceito de currículo em EM, bem como a sua abordagem crítica. O conceito e evolução do currículo na disciplina de EM demonstra ser uma problemática relacionada com a difícil conceptualização da própria EM. Garcia e Dogani (2014) referem que existe, em grande parte dos países europeus, um grande distanciamento entre o currículo prescrito e o que é praticado nas escolas. Assim, e no contexto da atual reforma curricular, abordar o conceito de currículo torna-se uma temática fundamental para entender as perspetivas dos professores.

¹ Decreto-Lei n.º 55/2018 – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. A nova lei confere mais autonomia às Escolas na tomada de decisões curriculares e pedagógicas, visando a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. O documento enfatiza a importância da coautoria curricular na gestão interdisciplinar do currículo, a educação para a cidadania, o desenvolvimento e a integração da avaliação no desenvolvimento curricular (Cosme, 2018).

O conceito de EM é o segundo ponto da fundamentação teórica, apresentando três visões filosóficas distintas que nos ajudam a entender as várias propostas pedagógicas e visões da disciplina. Reimer (1970), advogava a urgente necessidade de uma conceptualização séria da EM, propondo uma abordagem baseada no valor artístico da música, residindo na sua potencialidade estética intrínseca da obra musical. Por outro lado, Elliott (1995) defende uma EM baseada na vivência e prática musical multicultural. Swanwick (1979), outro filósofo da EM com contributo e obra importante na conceptualização e práticas da música na escola, propõe uma abordagem baseada numa práxis que antecede a teoria; a abordagem intuitiva deve estar antes da teoria e análise musicais.

No ponto três debruçamo-nos sobre evolução da EM no Sistema Educativo português, bem como no contexto europeu. O Sistema Educativo português apresenta características muito próprias, evoluindo diferentemente dos restantes países europeus. Durante o século XX o país apresenta um acentuado atraso educativo (Candeias, 2010), atraso educativo esse que influencia a visão da Educação Artística, onde se inclui a EM, refletindo-se na forma como esta disciplina foi entrando no Sistema Educativo português (Boal-Palheiros & Boia, 2020).

No ponto quatro da nossa fundamentação teórica apresentamos algumas propostas metodológicas do ensino da música, bem como os pedagogos marcantes dos séculos XX e XXI. Secção fundamental do nosso trabalho, sendo uma temática central quando abordamos práticas pedagógicas em música com crianças. Mateiro e Ilari (2012) salientam ser fulcral o estudo das propostas pedagógicas e metodológicas desde o início do século passado, pois para além de nos ajudarem a entender o pensamento musical da época, ajudam-nos a entender os fundamentos, objetivos e conceptualização da EM, fornecendo bases práticas para diferentes abordagens do ensino da música com crianças.

No quinto ponto da fundamentação teórica apresentamos os documentos oficiais da atual reforma curricular, denominados Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

No sexto e último ponto abordamos a temática da formação de professores de Educação Musical em Portugal.

Na segunda secção apresentamos a metodologia, analisando, primeiramente, a problemática. Em seguida apresentamos as questões de investigação e a explanação de objetivos gerais e específicos. Continuamente, justificamos as opções metodológicas através dos seguintes tópicos: paradigma qualitativo; método de investigação: estudo de caso; seleção dos participantes e caracterização dos entrevistados; técnica de pesquisa e de recolha de informação; procedimento de análise de dados; e, finalmente, os procedimentos éticos.

Na terceira secção do nosso trabalho apresentamos e discutimos os resultados mais salientes da investigação.

Por fim, na quarta secção apresentamos as conclusões gerais do estudo, procurando responder aos objetivos propostos. Apresentamos ainda propostas para investigações futuras, identificando também algumas limitações do nosso estudo.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Currículo

1.1 Conceito de currículo

Definir o conceito de currículo é tarefa complexa, pois é suscetível de múltiplas interpretações no que diz respeito ao seu conteúdo, desenvolvimento, construção e contexto de aplicação. Se tentarmos uma definição relacionada com o binómio Escola-Sociedade, podemos afirmar que o currículo é um conjunto de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias num dado tempo e contexto (Roldão & Almeida, 2018).

O conceito de currículo é alimentado por dois pilares fundamentais, sendo eles a sociedade e o indivíduo, numa interação constante, o que torna os estudos curriculares numa das áreas centrais das Ciências da Educação (Viana & Peralta, 2020).

Foi nos Estados Unidos da América, no início do séc. XX, que se iniciou o estudo sistemático do currículo. É comumente aceite entre os historiadores do currículo atribuir a Franklin Bobbitt o primado na elaboração da primeira obra inteiramente dedicada ao currículo, em 1918, com o título *The curriculum*, (Freitas, 2011).

Outro investigador importante que devemos, obrigatoriamente, mencionar é John Dewey, contemporâneo de Bobbitt, embora com postulados bem diferentes do primeiro (Freitas, 2021).

Bobbitt defendia um currículo centrado no desenvolvimento de destrezas para a vida adulta, nomeadamente no contexto da sociedade industrial (Teitelbaum & Apple, 2001). Fortemente influenciado pelas ideias de produção industrial de Franklin Taylor, defende as suas ideias de currículo com base na obra de Taylor intitulada *The Principles of Scientific Management* (Freitas, 2011).

Contrastando com as ideias de Bobbitt, para Dewey a organização curricular deve revelar preocupações pedagógicas e sociais (Teitelbaum & Apple, 2001). A educação deve centrar-se nos interesses da criança, como forma de ensinar a relação entre conhecimento humano e experiência social. Dewey atribuía especial importância à escolarização universal, enquanto a base para o progresso social, e fundamental para uma participação democrática consciente. O autor advoga, desta forma, que com currículos centrados no interesse da criança, a escola deve abertamente participar na construção social.

A teoria proposta por Taylor implicava o estudo aprofundado das tarefas executadas numa fábrica, um estudo criterioso de todos os passos necessários à conceção e produção de algo,

tendo como objetivo final o aumento da produtividade, a organização dos postos de trabalho, e, conseqüentemente, a redução de custos de produção (Freitas, 2011).

Bobbitt vai aplicar a sua ideia de currículo à filosofia de produção industrial idealizada por Taylor. A educação é um processo de moldagem, tanto quanto a manufatura de carris de aço (Bobbitt, 1912).

Dewey, como já referimos, demonstrou mais preocupação pela democracia e pela sua construção do que propriamente pela economia, contrastando com a proposta de Bobbitt. Silva (2005) refere que a proposta de Bobbitt teve forte influência na formação do currículo, como área de estudo, pelo facto de permitir criar a perspectiva de uma certa cientificidade à educação, sendo que as finalidades da educação seriam objetivas, não havendo lugar para discussões subjetivas sobre a finalidade da mesma.

O modelo curricular desenvolvido por Bobbitt viria a ser consolidado num livro de Ralph Tyler publicado em 1949. Este novo modelo estabelecido por Tyler teve forte influência nos Estados Unidos e em vários países europeus. Tal como para Bobbitt, para Tyler o currículo é uma questão técnica (Silva, 2005).

Tyler desenvolveu o conceito de currículo em torno de quatro perguntas fundamentais:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais devem ser oferecidas que possibilitem o alcance dos objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos são alcançados?

A primeira pergunta elaborada por Tyler será a mais importante, uma vez que as questões seguintes decorrem da fundamentação da primeira. Desenvolver um programa educacional deve, primeiramente, obedecer à elaboração dos objetivos educacionais a serem alcançados (Kliebard, 2011).

No final da década de sessenta do sec. XX a visão técnica de currículo que atrás sublinhámos estava com os seus dias contados. Os parâmetros tecnocráticos estabelecidos por Bobbitt e Tyler começavam a ser rejeitados, surgindo assim um movimento de reconceptualização do currículo.

Esta reconceptualização resultou de inúmeros movimentos culturais e sociais ocorridos na década de 60 do sec. XX, tais como os movimentos sociais nos Estados Unidos da América, os protestos estudantis em vários países da Europa, os movimentos de contraculturas, e os movimentos feministas (Silva & Amboni, 2016).

De acordo com o novo paradigma, o currículo não poderia ser mais visto como uma atividade técnica e administrativa, pois os seus princípios não se enquadravam com as teorias sociais contemporâneas, principalmente as europeias como a Fenomenologia, a Hermenêutica, o Marxismo e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (Silva, 2005).

A partir da década de setenta o currículo passa a ser teorizado como um objeto político, o seu desenvolvimento não é neutro, possui e representa objetivos concretos, transformando-se num campo de luta e compromisso (Pacheco, 2000).

Relativamente a esta complexidade sobre as teorias do currículo, Roldão (2017) traça um percurso evolutivo desde o séc. XIX, e refere quatro pontos críticos dessa evolução: i) o tempo pragmático; ii) o tempo conceptualizador; iii) o tempo político; iv) e o tempo da reconceptualização.

Sobre esta concetualização, a autora refere que no tempo pragmático o currículo apresenta-se sem grande teorização, associa-se sobretudo à sua importância social numa época de surgimento da escola pública.

O tempo conceptualizador caracteriza-se pela confrontação de ideias que viriam a influenciar a arquitetura curricular até aos dias de hoje, particularmente as ideias ligadas a um cânone tradicional em contraponto com uma visão progressista da educação personalizado nas propostas de John Dewey.

Sobre o tempo político, Roldão (2017), salienta a consciencialização da importância da educação no pós-segunda guerra mundial. Esta consciencialização materializou-se em inúmeros movimentos diversificados que vão desde o *New Academic Movement*, liderado por Jerome Bruner na década de 70, até às perspectivas tecnicistas de currículo que influenciaram fortemente a formação de professores desde os anos 50 do séc. XX.

Relativamente ao tempo da reconceptualização, último ponto evolutivo referenciado por Roldão (2017), corresponde a uma época em que os estudos do desenvolvimento curricular são caracterizados por grande complexidade teórica, fruto da evolução epistemológica, sobretudo ligados às teorias críticas e pós-críticas de matriz marxista.

Para Silva (2005), as teorias do currículo são agrupadas em três grandes conjuntos, designadamente:

- i) As teorias tradicionais – apresentam a visão conservadora e tecnicista de currículo que tinham em Bobbitt (1918), o seu principal defensor. Para Bobbitt o ambiente escolar devia ser organizado como qualquer indústria ou empresa comercial, sendo o currículo um objeto burocrático e mecânico;

- ii) As teorias críticas – surgem acompanhadas por vários movimentos sociais nos Estados Unidos e noutros países, caracterizando-se pelo questionamento às teorias tradicionais e, principalmente, pela confrontação com o status quo vigente, responsabilizando-o pelas desigualdades sociais;
- iii) As teorias pós-críticas – questionam a escola no seu todo e o currículo em particular, e abordam os processos de dominação impregnados no currículo. Os grupos culturais subordinados, os negros, as mulheres, os homossexuais, iniciam uma forte crítica ao que consideram ser o cânone tradicional curricular, ou seja, o privilégio de uma cultura masculina europeia e heterossexual. Silva (2005) refere que, como forma de combater esta hegemonia do grupo dominante, o currículo devia ter uma base multicultural representativa dos restantes grupos culturais. Na teoria curricular pós-crítica o conceito de igualdade estaria sempre em causa com um currículo hegemónico, deste modo, as dinâmicas de combate ao currículo centravam-se também nas questões raciais, de género e sexuais.

Cada uma destas correntes engloba numerosas definições de currículo que, de acordo com Gaspar et al. (2013), podemos sintetizar em quatro pontos:

1. Experiências pré-seleccionadas, destinadas a pessoas ou grupos determinados que nelas entram e são guiadas por alguém no seu percurso;
2. Planos estruturados para aprendizagem que devem apresentar-se numa sequência organizada e contemplam vários elementos que conjugados encontram modos de programar o ensino, a fim de facilitar a aprendizagem;
3. Fins e resultados da aprendizagem, relevando o enunciado de objetivos sequentes e consequentes;
4. Sistemas que englobam as perspetivas do ensino e da aprendizagem, num âmbito de grande abrangência, admitindo o todo da aprendizagem em espaço institucional, admitindo a existência de partes conhecidas e desconhecidas.

Ainda no seguimento de pensamento de Gaspar et al. (2013), procura-se uma abordagem ontológica no sentido de compreender verdadeiramente o significado de currículo, sendo necessário identificar o que ensinar e o que aprender e, sobretudo, para quê.

A estas duas questões acrescentamos mais cinco: o porquê, o onde, o como, o com quem e com o quê.

Apesar de existir grande dificuldade na delimitação de definições do conceito de currículo, Gaspar et al. (2013) referem que toda a escola tem um currículo prescrito e formal; um currículo

planificado e praticado; e um currículo adquirido e vivenciado. Roldão (2018), descreve este processo como uma ação contínua em que os vários intervenientes no processo vão transformar e moldar o currículo de acordo com as suas tomadas de decisão nos processos de operacionalização. Deste modo, a autora menciona três níveis de decisão curricular, designadamente: i) nível central ou macro, correspondendo ao currículo prescrito mencionado anteriormente por Gaspar et al. (2013), estabelecendo o currículo nacional delineado pela administração central; ii) nível institucional ou meso, sendo esta uma fase de adaptação dos documentos oficiais ao contexto da escola e do seu projeto educativo, sendo também nesta fase que todos os departamentos disciplinares desenvolvem as suas opções curriculares de acordo com os seus projetos de turma; iii) nível individual ou micro, está relacionado com o dia a dia da ação educativa e as opções tomadas pelos professores em termos de aprendizagens e processos de aferição das mesmas.

Pressupõe-se, assim, um processo contínuo em permanente construção, devendo os últimos dois níveis desenvolver uma dinâmica pedagógica de diálogo constante (Roldão, 2018).

Falar de currículo é falar de mudança, a vivência humana muda, assim como a sociedade e a escola. A forte pressão social exercida sobre a escola obriga à mudança e adaptação dos currículos aos novos desafios; é necessário adaptar e reajustar e, principalmente, tomar consciência da mutabilidade da realidade da instituição escolar (Roldão & Almeida, 2018).

1.2 Currículo em Educação Musical

A disciplina de Educação Musical (EM) faz parte dos currículos escolares da grande maioria dos países europeus. Genericamente os valores explanados nos currículos podem ser agrupados em três temáticas: i) valor intrínseco da música e o desenvolvimento de habilidades musicais; ii) compreensão, conhecimento e valorização das culturas locais através do seu património musical; iii) contribuição da música para o desenvolvimento global do indivíduo, bem como para o desenvolvimento comunitário (Vugt, 2017).

Os documentos curriculares dos vários países europeus demonstram, de acordo com Vugt (2017), pouca uniformidade entre si. Alguns descrevem aprendizagens específicas, outros mencionam conteúdos, outros descrevem, por tópicos, as mais importantes habilidades que o aluno deve desenvolver, bem como repertório a trabalhar. O mesmo autor refere, ainda, que vários documentos curriculares dão sugestões de didática a aplicar nas práticas, e que poderão ser dedicadas à composição, à performance, à audição e perceção musical, ou, ainda, à compreensão da música em contexto social e cultural.

Garcia e Dogani (2014) identificam nas práticas musicais em escolas de países europeus algumas dificuldades entre o currículo escrito ou prescrito e a sua aplicação prática, tornando-se difícil estabelecer um paralelo entre o que é prescrito e o que é praticado pelos professores. Mencionam, também, que existe necessidade de desenvolver investigação na área do currículo da EM, que consideram plena de contradições, tanto no desenvolvimento curricular, como nas próprias práticas. Ainda sobre a formação de professores, os mesmos autores aludem à necessidade de formar professores de música através de uma perspetiva sócio-crítica e criativa.

Também para Vugt (2017), existe dificuldade em estabelecer um paralelo entre documentos curriculares prescritos – os designados Programas – e as práticas dos professores. Contudo, refere que os Programas são documentos muito importantes nas suas variadas dimensões, embora não se lhes dê a devida atenção. Deverão ser documentos em desenvolvimento constante, pois devem refletir a importância da música enquanto prática social e cultural.

No Sistema Educativo português correspondem à escolaridade obrigatória 12 anos de frequência escolar, acomodando, respetivamente, o 1º, o 2º e o 3º ciclos do Ensino Básico, e o Ensino Secundário. Durante este período obrigatório de frequência escolar a disciplina de EM aparece apenas no 2º ciclo do Ensino Básico. Portanto, um aluno que frequente o Sistema Educativo português apenas lhe é proporcionada a frequência de atividades sistemáticas de música durante dois anos, 5º e 6º ano respetivamente (Boal-Palheiros, 1993).

Boal-Palheiros (1993) mencionava este facto no começo da década de 90. Três décadas depois, a única oferta no Ensino Básico de aprendizagem sistemática de música continua a ser através da EM, no 2º ciclo do Ensino Básico.

No início do séc. XXI, Mota et al. (2001) refletiam sobre a questão particular do currículo da EM, referindo que a investigação nesta área começava a dar os primeiros passos no nosso país.

Num contexto disciplinar tão recente, é natural que os estudos do currículo na área da EM não se encontrem tão desenvolvido como em outras áreas disciplinares. Desde os primórdios da EM em Portugal que a matriz do currículo é fortemente influenciada pela escola do conservatório de Paris, isto tanto para o Ensino Básico como para o ensino especializado da música. Esta matriz curricular inclui, unicamente, repertório da chamada música ocidental erudita, recusando-se a introduzir qualquer outro tipo de música (Reis & Duarte, 2018).

O programa de EM do 2º ciclo do Ensino Básico apresentou-se como o único referencial curricular durante praticamente três décadas, entrando em vigor em 1991 até ser revogado pelo Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho.

Este programa apresentava conteúdos e conceitos (Figura 1.1) representativos da cultura erudita europeia. Estava organizado numa “espiral” por vários níveis, centrando-se numa perspectiva do saber “coisas de música”, em vez de “fazer” ou “praticar” música. Sugeriria um processo de aprendizagem baseado na compreensão acerca de música e não da prática da mesma (Silva, 2018).

Figura 1.1 Tabela de conceitos e conteúdos do programa de Educação Musical para o 2º ciclo do Ensino Básico (ME, 1991)

CONTEÚDOS ORGANIZADOS POR NÍVEIS					
NÍVEL VI	Ataque, corpo e queda do som. (Perfil sonoro)		Escalas modais. Melodia. Harmonia.	Sons e silêncios em três pulsações. Organização binária e ternária. Anacrusa.	Forma binária e ternária. A B : A B A
NÍVEL V	Combinação de timbres.	Organização dos elementos dinâmicos.	Escala Pentatónica. Bordão.	Sons e silêncios com duas e quatro pulsações. Padrões rítmicos. Compasso.	Motivo. Frase.
NÍVEL IV	Mistura tímbrica.		Combinações de linhas horizontais e verticais. Agregados sonoros. Três sons em diferentes registos. Textura.	Um som e um silêncio de igual duração numa pulsação. Contratempo.	Imitação. Cânoro.
NÍVEL III	Família de timbres.	Forte Mezzo forte Piano.	Linhas sonoras ascendentes e descendentes: ondulatórias, contínuas e descontínuas. Dois sons em diferentes registos.	Som e silêncio organizados com a pulsação. Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsação.	Ostinato.
NÍVEL II	Contraste e semelhança tímbrica.	Crescendo e Diminuendo.	Registos: Agudo. Médio. Grave.	Andamentos: Presto. Moderato. Lento. Accelerando. Ritardando.	Elementos repetitivos.
NÍVEL I	Fontes sonoras não convencionais e convencionais.	Fortissimo. Pianissimo.	Altura indefinida e definida.	Pulsação. Tempo.	Organizações elementares.
NÍVEIS CONCEITOS	TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA

Tratando-se de uma abordagem baseada no sistema de Swanwick (1979), tem como princípios teóricos os seguintes conceitos: *Composition, Literature, Audition, Skill, Performance and acquisition* (CLASP). Metodologicamente este programa apresentava três

grandes áreas de ação nas práticas em sala de aula: i) composição; ii) audição; iii) e interpretação.

1.2.1 O conceito de competências em Educação Musical

A disciplina de EM também tem sofrido a influência das mudanças sociais, culturais e políticas. Neste sentido, e a par do que tem sucedido nos processos de desenvolvimento curricular de outras disciplinas na área das artes, o ensino da EM reflete os ditames do mercado numa lógica neoliberal que tem vindo a influenciar os sistemas educativos. É neste contexto que surge o conceito de competência, ou de desenvolvimento de competências, tornando-se necessário, à semelhança dos restantes países da União Europeia, adaptar o desenho curricular a esta conceção de aprendizagem. Assim, o Ministério da Educação procedeu, em 2001, a uma reorganização curricular da disciplina de EM, baseada no conceito de competência (Figueiredo, 2015).

O Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, estabelece a reorganização curricular no Ensino Básico e conduz a uma alteração no tempo letivo da disciplina de EM. O documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (ME, 2001), não altera o conteúdo do Programa, mas sim o tempo letivo dedicado à disciplina, situação que viria a ter sérias repercussões negativas para a prática de música na escola (Figueiredo, 2015).

De acordo com a reestruturação curricular de 2001, as competências musicais a desenvolver devem surgir das práticas da composição, audição e interpretação, e as aprendizagens organizam-se em quatro domínios: i) interpretação e comunicação; ii) criação e experimentação; iii) perceção sonora e musical; iv) culturas musicais nos contextos (ME, 2001).

Cada domínio organizador engloba um conjunto variado de competências a desenvolver nas aulas de EM. Tomemos como exemplo o domínio da interpretação e comunicação: neste domínio os alunos deverão interpretar as suas composições e as dos outros, apresentando-as publicamente. Ainda neste domínio organizador, devem ser também postas em prática atividades que promovam no aluno um certo grau de autonomia e sentido crítico, como, por exemplo, analisar interpretações, estruturas e peças em estilos e géneros variados (ME, 2001).

O documento refere, de forma clara, que estes domínios organizadores devem ser trabalhados tendo presente as grandes áreas interdependentes que advêm do programa de 1991: audição, interpretação e criação/composição.

Reigado (2018), salienta alguns aspetos positivos relativamente à reorganização curricular de 2001. Na sua perspetiva, o currículo centrado nas competências já se aproximava,

teoricamente, dos documentos curriculares atuais, referindo que o currículo deve assumir as competências como a expressão mais complexa do conhecimento, no sentido não hierárquico disciplinar. O autor menciona também ter sido grande a polémica em volta das competências essenciais (ME, 2001), pelo que o Ministério da Educação decidiu revogar os documentos em 2011, sem que se tenha procedido a qualquer aferição relativa à sua implementação no terreno.

Surge, então, em 2018, uma nova reforma curricular, abrangendo profundamente o programa de EM.

Na perspetiva de Reigado (2018), os novos documentos “inauguram uma nova dimensão de escola, respeita os jovens e os diferentes tipos de percurso escolar” (p.12).

Nesta nova proposta curricular recai sobre o professor grande parte da responsabilidade do desenho curricular e é no diálogo com os alunos, e na reflexão sobre o contexto de inserção da escola, que este vai promover o desenvolvimento das aprendizagens e a construção das competências. Esta abordagem requer capacidades de diálogo, e a opinião do aluno é importante na (e para) a construção e o desenvolvimento do currículo. Será neste processo dialogante que o professor vai abrir as possibilidades de repertório ligadas ao capital cultural do aluno, podendo, assim, enriquecer as aprendizagens com música popular, étnica, clássica ou músicas do mundo, dando sentido a uma EM inclusiva, na qual o professor pode ser também aluno, e este pode, por momentos, transformar-se em professor (Stavrou & Connell, 2022).

1.3 A abordagem crítica em educação e o ensino da música

A escola desenvolveu-se e afirmou-se enquanto instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar conhecimento de forma sistemática a um determinado setor da população. Esse conjunto de saberes e conteúdos constitui o currículo da escola, que tem variado aos longo dos tempos e de cultura para cultura, pois as mudanças sociais e os públicos-alvo da escola também são mutáveis (Roldão, 2017).

Desta forma, os pressupostos educativos, os conteúdos e a forma como são lecionados e estão explanados no currículo, devem ser analisados continuamente de forma crítica, dado que a escola é mutável e molda-se a cada época, adapta-se às circunstâncias, às necessidades e aos públicos atuais (Roldão, 2017).

Durante a década de 60 do séc. XX ocorreram grandes transformações sociais, como a independência de ex-colónias europeias, movimentos estudantis, protestos cívicos contra guerras, são alguns dos movimentos sociais que caracterizaram esta época. É também nesta

década que surgem novas ideias e teorizações que questionam o sistema escolar tradicional (Silva, 2005).

À época, o modelo tradicional de escola e os seus modelos curriculares restringiam-se a uma mera atividade técnica de como fazer o currículo, não havendo lugar para questionamentos às formas dominantes de conhecimento ou ao *status quo* implementado pela própria escola.

A teoria crítica surge nos anos vinte do séc. XX e tem origem na Escola de Frankfurt. Os intelectuais desta linha de pensamento dedicaram-se a discutir, analisar e estudar os pontos ocultos da dominação capitalista. Mais do que conhecer e explicar o mundo, a teoria crítica tem como proposta transformá-lo e, neste sentido, é preciso dar importância a fatores psicológicos, sociais e culturais (Augusti, 2017).

As teorias críticas do currículo começam, precisamente, por colocar em causa o *status quo* dominante, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2005).

É precisamente sobre o *status quo* e a cultura dominante que Silva (2005) refere Pierre Bourdieu (1975) e o conceito de capital cultural que este autor introduz: “a escola, através do currículo, contribui para a reprodução e manutenção das desigualdades sociais. As classes sociais mais desfavorecidas são excluídas da escola, pois os conteúdos curriculares são baseados no capital cultural da classe dominante” (p. 34).

Ainda no seguimento do pensamento de Bourdieu, Silva (2005) defende que não importa elaborar um currículo baseado no capital cultural das classes dominadas, mas sim transformar a escola, o currículo e a pedagogia, de forma a que os alunos das classes sociais dominadas vivenciem na escola o que os alunos da classe dominante já vivenciavam em suas casas, desde o nascimento.

Um dos autores que se apoia no pensamento da Escola de Frankfurt é Henry Giroux, que defende uma pedagogia crítica de questionamento do positivismo como racionalidade educativa (Augusti, 2017).

Sobre a perspectiva curricular de Giroux, Silva (2005), refere que o autor ataca o positivismo e a visão técnica do currículo, enfatizando que o próprio currículo contribui para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Giroux manifestou preocupação pela cultura popular no contexto artístico, nomeadamente no cinema e na música, em que, não sendo de parte os assuntos educativos, demonstra uma conexão crescente com as questões culturais (Silva, 2005).

Abordar Paulo Freire neste contexto é inevitável. O autor confronta as práticas programadas em função do saber com aquelas em que o saber é construído entre os interlocutores numa busca partilhada de significados. Esta perspectiva vai ao encontro de todos os educadores que

valorizam a centralidade do aluno no processo educativo, permitindo-lhes serem os principais atores da transformação social, tomando consciência que aprenderam algo, ganhando, ao mesmo tempo, consciência crítica (Abrahams, 2005; Mota, 2011).

Também para Dewey (1902, citado por Mota, 2011), esta busca de significação partilhada entre interlocutores é muito importante, especificamente na arte; a essência da arte reside mais na experiência e na vivência do que propriamente na obra em si.

As “artes” nos currículos escolares, particularmente a música, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento global do aluno, tanto pelo seu valor intrínseco, como pelo seu valor extrínseco, auxiliando outras áreas numa perspetiva da educação pela arte no Ensino Básico (Boal-Palheiros & Boia, 2020). Os vários pedagogos da música que, durante o séc. XX, desenvolveram métodos de ensino ativos, esforçaram-se por transmitir a importância da prática musical na escola. Esta perspetiva centra-se no valor artístico das práticas e na sua subjetividade interpretativa e de múltiplas significações. Por outro lado, Abrahams (2005) refere que o ensino da música é um meio privilegiado para induzir os alunos a pensar, a agir e a sentir. Este ponto de vista vai ao encontro da importância da experiência e vivência artística defendida por Dewey que, citado por Mota (2011), refere que a Educação Artística vai mais além do que a simples transmissão de um determinado saber artístico musical, é necessário vivenciá-lo, experienciá-lo e pensá-lo.

A pedagogia crítica em EM não defende uma prática padronizada num determinado repertório ou num método pedagógico enclausurado em princípios originários de uma visão curricular tradicional. A pedagogia crítica deve incentivar os alunos a questionar e desafiar determinados padrões instituídos pelos professores, como é o caso das opções de repertório. Deve, também, dar espaço e lugar privilegiado à música que cada um dos alunos conhece e ou pratica como parte integrante da realidade coletiva, libertando os professores e os alunos de estereótipos sobre músicas e músicos (Abrahams, 2005).

Um dos problemas identificados nas práticas musicais escolares é o facto de o currículo ser baseado na cultura musical erudita europeia. Desta forma, é comum assistirmos a uma sobrevalorização da música que é passível de ser escrita pela notação tradicional ocidental, relegando para segundo plano outras culturas, e enfatizando e perpetuando a ideia de que a música séria é só aquela que pode ser representada graficamente pela notação da música erudita. Existe, também, um forte preconceito pelas formas de música popular, pois não encaixam nos modelos representativos da música erudita europeia (Luedy, 2006).

A abordagem crítica em EM deve primar pelo questionamento de que tipo de professores somos, que alunos temos, que caminho podemos trilhar juntos, e que tipo de transformação

podemos conseguir. A resposta a estas perguntas será diferenciada consoante o contexto e os interlocutores envolvidos na aprendizagem, pretendendo, principalmente, levar a um caminho de consciencialização daquilo que somos e aquilo que pretendemos vir a ser (Abrahams, 2005).

Vários mitos imperam no ensino tradicional da música, existindo, no imaginário social, a ideia de que para aprender música é preciso ter um dom especial. A cultura musical erudita europeia disseminou também a ideia da necessidade de ler partituras para aprender música, estando, desta forma, o saber musical relegado para uma espécie de determinismo fortemente prejudicial para a EM (Fonterrada, 2008).

Os interesses artísticos dos alunos, as suas experiências fora da escola, bem como os seus valores musicais devem ser tidos em conta, no sentido de desenvolver a sua autonomia e o seu sentido crítico. A EM não deve ser vista sob uma perspetiva de acumulação de saber ou desenvolvimento de habilidades mecânicas e técnicas (Fonterrada, 2008).

Abrahams (2005) aponta, como lema, “profundidade vale mais que quantidade” (p. 69). Esta máxima privilegia a aprendizagem vivencial através da prática musical, onde as planificações tradicionais não têm lugar e as atividades são adaptadas de acordo com os ritmos e tempos de aprendizagem dos diferentes alunos. O plano é principalmente desenvolvido com o objetivo de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, através da experienciação prática, (Abrahams, 2005).

Em Portugal, Mota (2014) identifica alguns pontos críticos relacionados com o currículo, com as práticas, e com a diversidade cultural na escola atual. Refere que não se tem tido em conta o processo metodológico das práticas musicais e a relação com os seus resultados. Também a difícil decisão do que pode e deve ser ensinado cria problemas aos professores, pois está presente na escola atual uma multiculturalidade musical que implica vários métodos e modelos pedagógicos.

Os atuais programas da EM do 2º ciclo do Ensino Básico vêm propor uma nova visão para as práticas musicais na escola. Reigado (2018) afirma que a produção deste documento curricular, e a sua aplicação, deve levar-nos à reflexão sobre toda a organização curricular, implicando questionar as práticas de forma crítica e assumir a responsabilidade da construção de aprendizagens em diálogo com os alunos.

Reigado (2018) menciona tratar-se de um documento de base humanista, reforçando a ideia de que o conhecimento, uma vez que implica análise crítica e uma consciência do mundo, pode ser despertada por caminhos muito diferentes.

2. Contextualização histórica e evolução da Educação Musical no ensino

2.1 Nota introdutória

Portugal, sendo um país periférico afastado dos grandes centros europeus industrializados, apresenta características próprias no processo de evolução da escola pública. Desde o séc. XIX que o atraso educativo português se acentuou (Candeias, 2010), devido a fatores geográficos, religiosos e económicos, que influenciaram diretamente na razão do nosso atraso no processo de alfabetização. Como refere Candeias (2010, p. 29):

O caso português é, historicamente, segundo todos os dados disponíveis, quer se trate de dados de origem nacional ou externa, um caso singular de dupla periferia no contexto europeu: periferia face ao “núcleo duro” da alfabetização, e no decorrer do século XX, periferia face aos limites Sul, Leste e Oeste que historicamente foram menos impregnados pela cultura escrita.

Neste contexto, a Educação Artística na escola pública nunca foi um tema de maior importância, sendo relegada para segundo plano no desenvolvimento de políticas educativas e na sua real implementação (Boal-Palheiros & Boia, 2020).

A Educação Artística apresenta valores intrínsecos que justificam, de forma clara, a sua importância para o desenvolvimento do ser humano. Podemos assinalar muitas razões para a presença das artes nos currículos escolares. A Educação Artística contribui para a educação moral através do estímulo emocional, permite a projeção dos seus sentimentos através do desenvolvimento criativo, promove a partilha entre pares e a comunidade envolvente, bem como o desenvolvimento cognitivo (Eça, 2009).

A particularidade da música no currículo no Ensino Básico tem sido justificada de várias formas: por um lado pelo seu valor extrínseco, com mais-valia exterior à arte musical e com o foco no desenvolvimento global da criança; por outro lado, pelo seu valor intrínseco. A música possui valor por si mesma, como símbolo e representação cultural ou multicultural; é um código específico da expressão humana com dimensões que mais nenhuma área criativa possui. A criança exposta à prática da música fortalece quatro dimensões fundamentais para o seu desenvolvimento: cognitiva, afetiva e emocional, motricidade e simbólica (Sousa, 2021).

A importância da música no Ensino Básico é inegável. Organizações internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) afirmam, através do Roteiro para A Educação Artística (2006), que a música, através do desenvolvimento

da criatividade, é fundamental para o desenvolvimento humano, sendo, deste ponto de vista, um motor da inovação na sociedade atual (Eça, 2009).

O ensino genérico da música faz parte de todos os currículos do Ensino Básico dos países europeus. Esta presença apresenta características variadas de acordo com as culturas de cada região, sendo que alguns países apresentam um grande desenvolvimento e práticas curriculares sólidas, fruto de uma profunda cultura musical (Vugt, 2017).

2.2 O contexto europeu

Segundo Vugt (2017) existem políticas muito diferentes, de acordo com os sistemas educativos locais. Na generalidade dos países, as políticas para a Educação Artística são tuteladas pelo Ministério da Educação, embora existam alguns países em que a tutela é exercida pelo Ministério da Cultura. Países como a Suécia, Inglaterra, Alemanha, Estónia, Hungria, Áustria e França já tinham, no séc. XIX, a música integrada no currículo do ensino primário (Cox & Stevens, 2010), sendo na generalidade países com uma forte marca cultural na música europeia.

Neste conjunto de países europeus, pioneiros na introdução da música no currículo escolar, podemos destacar a Inglaterra pela forma como o currículo foi desenvolvido e introduzido. Desde cedo que neste país se percebeu que o currículo deve ter em conta o indivíduo em articulação com a comunidade. Os programas curriculares não são meros documentos com conteúdos explanados, devem ser flexíveis e ao serviço do aluno inserido num determinado contexto comunitário (Vieira, 2014).

Pela mão do pedagogo e filósofo Keith Swanwick (1979), o currículo inglês, a partir dos anos 60 do séc. XX, passou a centrar as suas práticas numa forte componente criativa e participativa, partindo de um princípio de que nada pode ser completamente aprendido se não for experimentado (Vieira, 2014).

Nos anos 50 do século XX começaram a surgir organizações internacionais para apoiar o desenvolvimento de políticas educativas para a implementação e desenvolvimento curricular da música no Ensino Básico (Vugt, 2017).

Na Europa, a organização internacional mais importante desde os anos 50 tem sido a *International Society for Music Education* (ISME), fundada em Bruxelas em 1953, com o apoio da UNESCO (Vugt, 2007). A presença da música no Ensino Básico, em muitos países europeus deve-se, em grande parte, ao trabalho da ISME, que apoiou desde a sua fundação a investigação nesta área, bem como o desenvolvimento e implementação de programas curriculares no Ensino

Básico (Cox & Stevens, 2010). Nos anos 90 do sec. XX Portugal aderiu à ISME, através da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM, 1990), colaborando, desde então, em várias conferências internacionais, bem como no desenvolvimento de projetos educativos.

2.3 O caso português

A presença da música nos currículos escolares em Portugal percorreu um longo caminho, sinuoso, difícil e muitas vezes ambíguo e com múltiplas direções (Mota, 2014).

O primeiro conservatório foi criado em Lisboa, em 1835, por Almeida Garrett, que depois da implantação da República viria a designar-se Conservatório Nacional. Até esta data grande parte do ensino musical estava entregue a instituições religiosas com acesso unicamente para elementos do clero e da nobreza (Sousa, 2003).

Um aspeto importante da vida musical portuguesa durante o séc. XIX foi a criação de coletividades musicais, onde se ensinava música e se formavam pequenos grupos musicais constituídos por alunos e sócios dessas coletividades. Estas coletividades contribuíram de forma significativa para a divulgação e aprendizagem da música, numa época em que o estado não tinha a Educação Artística como prioridade nas suas políticas educativas (Sousa, 2003).

É também durante o séc. XIX que surgem, um pouco por todo o país, grupos corais e tunas, vulgarmente conhecidas por “sol-e-dós”. Surgem também as bandas filarmónicas, muito semelhantes às bandas militares. Estas coletividades foram responsáveis pela formação musical e instrumental de parte da população que, de outra forma, nunca teria acesso à aprendizagem musical (Sousa, 2003). Em 1878 viria a ser introduzido o canto coral no chamado ensino primário, o qual viria a manter-se sem grandes alterações curriculares até 25 de abril de 1974 (Mota, 2014).

Durante a primeira metade do séc. XX foi fundado o Conservatório de Música do Porto, o Orpheon Portuense, a Academia dos Amadores de música, em Lisboa, entre outras instituições, algumas com apoio do Estado em termos de infraestruturas físicas (Sousa, 2003). Durante o período do Estado Novo, no ensino público primário, a música na escola caracterizava-se por uma grande debilidade curricular e passou a ser um veículo da ideologia nacional. Era patente a menorização perante as outras disciplinas do currículo e os docentes não tinham formação pedagógica adequada (Mota, 2014). A instituição privada que mais contribuiu para a divulgação e ensino da música em Portugal foi a Fundação Calouste Gulbenkian (1956), podendo mesmo considerar-se que, durante décadas, se substituiu ao Estado, em termos de formação e projetos variados de educação pela arte (Sousa, 2003). A Fundação Calouste Gulbenkian foi responsável

pela formação pedagógica dos primeiros professores de música no Ensino Básico, bem como pela divulgação de vários métodos pedagógicos no ensino da música, que viriam a influenciar, mais tarde, a implementação de políticas educativas públicas no ensino da música (Sousa, 2021).

Com a criação do ciclo preparatório do ensino secundário em 1968, foi criada a disciplina de EM. Continuava a ser considerada uma área curricular de pouca importância, sem conteúdos muito bem definidos e com um grande défice de recursos humanos disponíveis para lecionar a disciplina (Boal-Palheiros, 1993).

No início dos anos 60 do séc. XX, e no sentido do movimento internacional da educação pela arte, a disciplina de EM começa a apresentar-se com alguns contornos de modernidade (Mota, 2014). Vários programas foram desenhados entre 1968 e 1986, data da emissão da Lei de Bases do Sistema Educativo, mas alguns problemas prevaleceram transversais aos vários programas. Um dos problemas mais significativo do contexto português era a grande falta de professores, ou de professores com formação pedagógica adequada à disciplina e à faixa etária dos alunos (Boal-Palheiros, 1993).

Ainda nos anos 70, e no seguimento do movimento internacional da educação pela arte, é fundada a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM). Esta associação desempenhou desde a sua fundação um papel extremamente importante, criando um centro de formação pedagógica acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Sousa, 2021). A APEM viria mais tarde a desempenhar um papel de relevo no desenvolvimento curricular da música no Ensino Básico. Foi desenvolvida uma estreita colaboração com a Direção Geral de Inovação Curricular do Ministério da Educação desde 2006, no sentido de criação de novas orientações curriculares para a música no primeiro ciclo do Ensino Básico (Sousa, 2003).

Na segunda metade do séc. XX a reflexão sobre as finalidades do ensino da música no Ensino Básico orientou-se para diversas interrogações: o que se entende por EM? Como se deve desenvolver e criar um currículo? Que políticas para a Educação Artística devem ser promovidas pelo Estado? (Sousa, 2003). A estas perguntas o Estado português foi respondendo tardiamente e com políticas confusas, ignorando muitas vezes os pareceres técnico-pedagógicos de pedagogos conceituados ou instituições como a Fundação Calouste Gulbenkian ou a APEM. Em termos de políticas educativas existe um padrão de atuação da instituição Estado que regula a educação, desde as mais antigas reformas curriculares até às mais recentes (Morais 2007). Reforma após reforma, implementam-se políticas educativas para alterar práticas através de

decreto (Canário, 1996), mas, consecutivamente, não se avalia a implementação, eficácia e objetivos das políticas implementadas.

A falta de investimento na educação levou a uma deficiente expansão do sistema escolar. Durante décadas havia zonas do interior do país que não tinham acesso à escola acima do ensino primário. O insucesso escolar tinha taxas muito elevadas e o abandono escolar em zonas rurais era habitual, uma vez que as crianças começavam a trabalhar muito cedo para ajudar no orçamento familiar (Boal-Palheiros, 1993). Ao identificarmos estes problemas no Sistema Educativo português podemos compreender melhor as dificuldades da introdução da música no Ensino Básico.

Segundo Boal-Palheiros (1993), existiu durante muito tempo uma ideia genérica de que a música e a sua aprendizagem e prática eram um luxo reservado às classes altas da sociedade, intangível aos menos favorecidos. Não sendo unicamente uma questão económica, segundo a investigadora, a grande dificuldade da introdução da música no Ensino Básico deveu-se à mentalidade instalada de uma escola do “ler, escrever e contar”. A escola tradicional valoriza a aprendizagem da leitura, da escrita e a álgebra básica, e o peso desta tradição levou a que todas as restantes áreas curriculares fossem negligenciadas.

Após a revolução de 25 de abril de 1974, o marco legislativo mais importante na educação em Portugal é a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), dando expressão ao articulado na Constituição Portuguesa de 1976 (Vilarinho & Sarmiento, 2016). Podemos identificar nesta Lei de Bases do Sistema Educativo preocupações universais, como a democratização do ensino, a defesa dos valores da cultura e a promoção da igualdade de oportunidades (Vilarinho & Sarmiento, 2016).

A disciplina denominada de EM está referenciada nesta Lei, bem como a expressão musical no ensino primário, prevendo a sua coadjuvação por professores especializados (Boal-Palheiros, 2014), assim como a regulamentação dos cursos de formação de professores de EM (Araújo, 2016).

Com a regulamentação e criação dos cursos de formação de professores de EM do Ensino Básico, assistiu-se a uma crescente discussão no meio académico sobre a filosofia da disciplina (Mota, 2014): que abordagens pedagógicas privilegiar? Que conteúdos e aprendizagens incluir no currículo? Quais as unidades curriculares mais importantes nos cursos de formação de professores? Estas eram algumas das questões debatidas na comunidade académica. No núcleo central dos debates colocou-se a ideia de que o currículo tinha que ter em conta as experiências musicais dos alunos e devia operacionalizar-se em torno da audição, interpretação e composição (Mota, 2014).

Segundo Mota (2014), está explícito na Lei de Bases a oferta da música durante todo o Ensino Básico, embora nem sempre tenha acontecido. Os sucessivos governos nunca promoveram políticas sérias de implementação da disciplina, acabando por ficar reduzida ao segundo ciclo do Ensino Básico atual.

Chegámos então a finais do séc. XX com uma nova disciplina no currículo do Ensino Básico. Para regular a Educação Artística no Ensino Básico e Pré-escolar, o Ministério da Educação emite, em 2 de novembro de 1990, um novo Decreto-Lei. Trata-se do Decreto-Lei 344/90, de 2 de novembro, que vem estabelecer as bases da Educação Artística. De acordo com os artigos 3º e 4º, a Educação Artística processa-se em diferentes vias: Educação Artística genérica, Educação Artística vocacional, Educação Artística em modalidades especiais e Educação Artística extraescolar (Aguiar & Vieira, 2010).

Em Portugal, a Educação Artística genérica destina-se a todos os cidadãos, sendo ministrada nos diferentes ciclos do Ensino Básico. O Decreto-Lei 344/90, de 2 de novembro, vem clarificar alguns pontos importantes, como o tipo de docência na expressão musical no 1º ciclo do Ensino Básico (Aguiar & Vieira, 2010). Na expressão musical do 1º ciclo fica claramente estabelecido o carácter curricular e obrigatório das aprendizagens musicais, e é também estabelecida a possibilidade da monodocência coadjuvada, uma vez que os cursos de formação de professores já tinham sido criados e regulados pela Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Segundo Boal-Palheiros (2014), estas políticas de mudança não passaram de meras intenções, uma vez que até 2014 não foram implementadas na sua totalidade.

Em 2001 ocorrem novamente reformas curriculares no Ensino Básico, sendo criado o documento Competências Essenciais do Ensino Básico. Este documento define as competências essenciais em cada disciplina do currículo e, pela primeira vez, as competências musicais são articuladas com os restantes ciclos, 2º e 3º. Esta mudança permite, pela primeira vez, uma visão longitudinal do currículo da música no Ensino Básico. As novas orientações apontam para uma perspetiva alargada do desenvolvimento musical das crianças, sendo esta visão pedagógica fortemente influenciada pelas tendências pedagógicas dos países anglo-saxónicos (Boal-Palheiros, 2014).

3. A disciplina de Educação Musical

3.1 Nota introdutória

Definir ou clarificar o conceito da EM, enquanto disciplina escolar, é tarefa complexa e, ao mesmo tempo, um desafio sempre atual. Não só pela natureza global do campo disciplinar em si, mas também pelo facto da EM sofrer o reflexo de correntes filosóficas e pedagógicas em voga em determinada época. Nos tempos atuais, início do séc. XXI, caracterizados pela globalização e pelo neoliberalismo, o desafio de propor uma definição, ou uma proposta de conceito aumenta exponencialmente, dada a velocidade das mudanças sociais e dos papéis que a escola desempenha (Fonterrada, 2008).

A revolução tecnológica permite, atualmente, que os jovens alcancem possibilidades de composição e performance que, na década de 70 do séc. XX, nem se imaginavam possíveis. A música está em constante ligação com as mudanças sociais e culturais e, deste modo, a relação dos jovens com a música mudou radicalmente; é criativa, dinâmica e cheia de vitalidade (Mota, 2011). Esta outra música que os jovens trazem para a escola não pode ser ignorada dentro da formalidade escolar. Ajuda-nos, também, a entender que esta cultura musical, não formal, contribui para a globalidade e pluralidade que se quer da EM na escola (Fonterrada, 2008).

Até ao início do séc. XX o ensino da música era restrito aos conservatórios e algumas escolas religiosas. O foco destas escolas era o desenvolvimento técnico e instrumental em contexto individual, bem como o estudo de conceitos teóricos da música numa lógica cartesiana e positivista (Oliveira, 2014). A necessidade de educar as pessoas musicalmente no Ensino Básico levantou várias questões importantes, tanto de cariz filosófico como pedagógico, questões essas que também nos ajudam a procurar uma orientação na definição da EM como disciplina formal. Dalcroze, Kodály, Orff e Edgar Willems, ainda na primeira metade do século XX, defenderam o valor da música para o desenvolvimento global da criança, propondo atividades de movimento, canto, improvisação e audição como base pedagógica de atuação, para uma EM acessível a todas as crianças (Boal-Palheiros & Encarnação, 2007).

Já nos anos 70 do séc. XX assistimos a uma tendência pedagógica em que a EM se centrava na exploração de conceitos e conteúdos musicais específicos. Deste modo, e para explorar os vários conteúdos, é aceite que se ouça e use qualquer tipo de música em sala de aula, embora os conceitos explorados fossem provenientes da cultura erudita europeia. Esta abordagem conceptual denominava-se *Manhattanville Music Curriculum Project* (Mota, 2011). Ainda de acordo com o mesmo autor, em Portugal este programa foi fraturante relativamente ao currículo

e práticas anteriores, que eram muito pouco definidas pedagógica e filosoficamente, quando comparadas com as pedagogias ativas do ensino da música.

3.2 Conceito e filosofia da Educação Musical

Na conceitualização da EM e do seu ensino no Ensino Básico, há algumas perspectivas importantes que devem ser mencionadas. São visões de filosofia educativa que nos apontam vários modos de entender e conhecer a música.

Podemos salientar três grandes autores que desenvolveram diferentes perspectivas filosóficas e pedagógicas, são eles Bennett Reimer, Keith Swanwick e David Elliott (Fonterrada, 2008).

3.2.1 Bennett Reimer

Reimer publica em 1970 o livro *A Philosophy of Music Education*, sendo considerado o primeiro livro sobre a formulação de uma filosofia da EM. O autor enfatiza os aspetos valorativos da EM bem como a reflexão sobre o seu conceito, referindo a necessidade de desenvolver uma filosofia que ajude a criar um campo disciplinar autónomo (Fonterrada, 2008).

Fonterrada (2008), Allsup et al. (2018) e Cardoso (2021), apontam alguns postulados de Reimer e debatem a EM nos seus mais variados contextos, tais como; i) a defesa de uma EM estética, sendo a música facilitadora da educação dos sentimentos; ii) o não reconhecimento da música como uma linguagem, separando processo criativo de processo comunicativo; iii) o impacto que a EM tem na sociedade, que depende, em grande parte, do valor que a sociedade atribui ao educador musical e aos processos e resultados das suas práticas; iv) a defesa da música nas escolas, muito além do utilitarismo quotidiano típico das disciplinas tradicionais, como a História, a Matemática ou as Línguas; v) a força da música, que reside na sua potencialidade estética intrínseca da obra musical.

Reimer (2022) advoga a urgência de uma filosofia como espécie de consciencialização individual e coletiva, despertando para a necessidade dos profissionais da EM clarificarem na sua mente os objetivos da sua ação educativa, valorizando o valor intrínseco da sua ação e simultaneamente da EM. O autor declara ser necessário desenvolver um conjunto de crenças filosóficas sobre a profissão numa perspectiva global, permitindo, desta forma, apoiar os esforços e os fundamentos de um grupo profissional no seu todo.

A sua filosofia alertava também para a falta de definição ou conceptualização do campo da EM. Acreditava que os próprios educadores musicais não têm esta conceptualização definida na sua mente e, muito menos, em campos profissionais conexos (Reimer, 1970).

Esta situação conduz, segundo o autor, a um estado de insegurança e falta de convicção valorativa da própria profissão, bem como da justificação das suas práticas, tanto a nível individual como do ponto de vista social.

Reimer identifica um problema de valorização intrínseca da EM na escola, refletindo sobre a formação e o sistema de valores adquiridos pelos próprios profissionais. Assim, defende que os professores devem contribuir para o desenvolvimento de uma filosofia da EM sólida, que lhes permita fundamentar concretamente o valor da música na escola, afastando-se de justificações superficiais e palpites procedentes de convicções pessoais sem argumento filosófico.

O autor argumenta que os professores devem basear as suas convicções numa filosofia baseada na análise da natureza da música, sendo que, desta forma, podem agir com confiança e com fundamentação em consonância com os valores intrínsecos da arte que representam.

3.2.2 Keith Swanwick

Swanwick foi professor de EM no Ensino Básico em Inglaterra. É autor de uma vasta obra de importância fulcral na EM. O autor atribui especial importância à intuição que resulta da experiência musical, reservando especial atenção para a relação existente entre a intuição, que advém da experiencição, e a análise. Swanwick defende que em EM é preciso considerar tanto a intuição como o pensamento lógico (Fonterrada, 2008).

Defende que é fundamental desenvolver nos professores uma mentalidade reflexiva sobre a natureza e valor da prática musical, afirmando que se não se fizer essa reflexão as práticas resultantes não serão condizentes com o que se entende por música e a sua natureza (Costa, 2010). O autor define música a partir de três condições fundamentais, sendo elas: 1) seleção de sons; 2) relação entre sons; e 3) a intenção do fazer música (Swanwick, 1979).

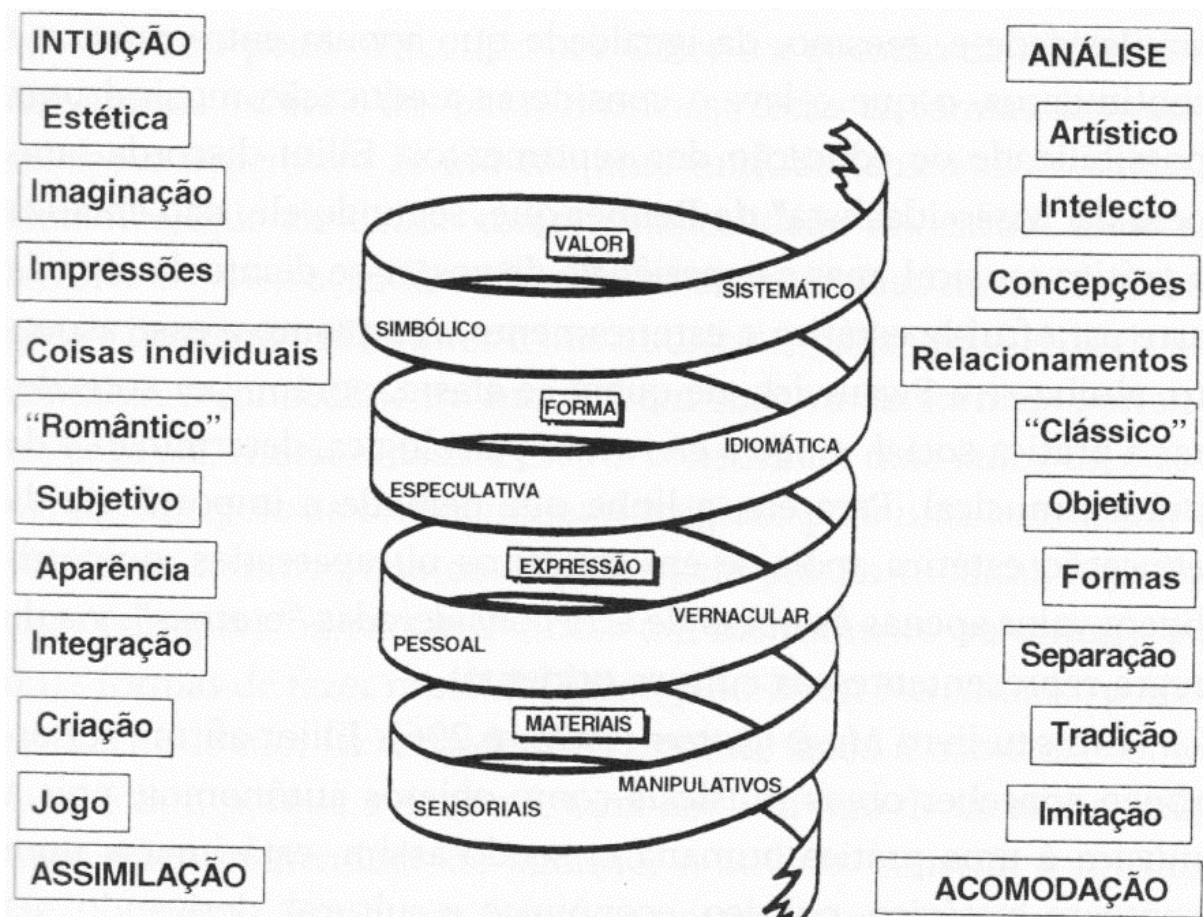
Valoriza a dimensão estética da música, mas numa perspetiva diferenciada da de Reimer (1970). Swanwick considera que a apreciação estética não é exclusiva das artes, podendo existir apreciação na natureza ou na gastronomia (Costa, 2010). Para o autor, a estética tem um base sensorial fundamental, onde emerge a expressão artística, enquanto para Reimer a estética é intrínseca e exclusiva à obra de arte e separada do ser humano. Reimer (1970), ainda em

contradição com Swanwick (1979), também afirma que intuição e lógica são entidades que operam em mundos separados (Fonterrada, 2008).

Swanwick desenvolveu um modelo baseado nos seguintes conceitos: composição, literatura, audição, técnica, execução e apreciação. Como já referimos anteriormente, deu, assim, origem à sigla C.L.A.S.P., em que as iniciais advêm dos conceitos na língua inglesa: *Composition, Literature, Audition, Skill, Performance and acquisition* (Swanwick, 1979).

Os conceitos principais no modelo de Swanwick são a composição, a audição e a execução, sendo apresentados numa teoria do desenvolvimento musical em espiral (Figura 1.2).

Figura 1.2 Espiral de desenvolvimento musical (Fonterrada, 2008, p. 113)



Desenvolveu a sua teoria de desenvolvimento musical partindo do princípio de que todo o conhecimento obedece a etapas sucessivas de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Baseia-se, assim, nas ideias de Piaget, segundo as quais o indivíduo processa o conhecimento por etapas relacionando-se com o meio (Costa, 2010). Fonterrada (2008) reforça este ponto de vista, assinalando o facto de Swanwick ter construído um modelo de

desenvolvimento musical a partir dos conceitos de assimilação e acomodação, renomeando-os de intuição e análise, ou seja, partindo da intuição para chegar ao pensamento lógico.

3.2.3 David Elliott

Elliott (1995) propõe uma nova filosofia da EM. Distancia-se de Reimer, de quem foi aluno e principal interlocutor, e da sua abordagem contemplativa centrada na sensibilização auditiva e estética. Elliott centra a sua filosofia na importância do fazer música dentro dos seus vários contextos, tornando a EM numa prática multicultural.

Para Lazzarin (2007), Elliott (1995) critica a abordagem de Reimer (1970) no sentido em que só é possível usufruir da EM e dos seus benefícios, tanto cognitivos como emocionais, se a música for vivenciada e encarada como um processo contínuo de experiências musicais reais, contrastando com a proposta do ouvinte passivo e contemplativo na filosofia de Reimer (1970).

Elliott considera também que a filosofia educativa de Reimer é elitista, no sentido em que valoriza a tradição musical europeia como exemplo da excelência estética. Neste sentido, Elliott defende que a escola deve receber todos os tipos de música, de todas as culturas, referindo que a EM deve contribuir para a inclusão e não para a exclusão de culturas musicais consideradas menores pela cultura erudita europeia (Lazzarin, 2007).

Fonterrada (2008) aponta alguns pressupostos importantes da visão filosófica de Elliott (1990). O autor argumenta que a abordagem da EM estética é um erro, pois está enraizada na mentalidade artística do séc. XIX e, portanto, desenraizada e descontextualizada da realidade contemporânea. Também considera a prática da música na escola como uma prática social em que o contexto tem um papel fulcral. Refere, ainda, que a obra de arte musical não é um objeto autónomo, pois está imersa num contexto histórico, político, económico e cultural. Postula que a música é uma prática humana multiforme, pois depende da época e do contexto em que ocorre. Finalmente conclui que a escuta musical e a prática musical fazem parte do mesmo processo e não podem ser separadas.

Em suma, Reimer (1970) e Elliott (1995) demonstram pensar de forma diferenciada sobre o que deve ser a EM na escola. Enquanto Reimer se centra na escuta contemplativa e na educação estética através de uma abordagem passiva do aluno, Elliott dá destaque à importância do fazer musical num determinado contexto social, enfatizando a importância do processo vivencial (Lazzarin, 2007).

Fonterrada (2008) considera que ambos têm razão, pois são visões que nos conduzem à reflexão e aprofundam o questionamento sobre a música na escola, contribuindo para a inserção da arte na vida das crianças.

3.3 Mediatização e tecnologia na Educação Musical

Estando integrada no Ensino Básico, a lecionação da disciplina de EM acontece nos mais variados contextos sociais e culturais. Assim, a aula de EM é, muitas vezes, um espaço onde se refletem conflitos entre a cultura popular mediatizada, a cultura musical erudita europeia e outras culturas. Múltiplas expressões musicais estão presentes em sala de aula. Nas últimas décadas vêm ganhando forte influência as práticas de música que marcam presença nas redes sociais e no mediatismo da rádio, internet e televisão (Mota, 2011). Neste sentido, a EM serve como ampliação, tanto do conhecimento musical como cultural (Sampaio, 2012).

A conceptualização atual da EM ultrapassa as barreiras da sala de aula, sendo cada vez mais importante a interligação com as comunidades envolventes no sentido de desenvolver atividades em contexto formal ou informal (Boal-Palheiros & Boia, 2020).

Também as novas tecnologias têm desempenhado um papel cada vez mais importante na EM nas escolas. Raimundo (2011), salienta que as tecnologias ao serviço da música tornam os alunos mais motivados e proativos, referindo que são um forte impulso criativo e de originalidade quando exploradas pelos alunos. Kruger (2006), menciona um questionamento crítico sobre o conceito de EM à luz da utilização das novas tecnologias, referindo que as abordagens didáticas e pedagógicas devem ser reformuladas. Gohn (2020), por seu lado, acentua a importância do uso de software musical nas aulas, referindo vantagens de flexibilização e diferenciação pedagógica nas aprendizagens.

Cosme e Trindade (2019) salientam a importância que as novas tecnologias desempenharam em alguns projetos escolares inseridos no PAFC, nomeadamente aqueles projetos que recorriam à manipulação de som e imagem. De acordo com os autores, as novas tecnologias de manipulação sonora permitem realizar tarefas de cariz prático e experimental que potenciam a motivação e, conseqüentemente, as aprendizagens, permitindo ainda a realização de trabalhos de grupo com elevado grau de autonomia por parte dos alunos.

Nas últimas décadas a mediação tecnológica entre o ouvinte e a música mudou de forma radical, trazendo novos desafios para o educador musical. Já não é necessário adquirir a música num suporte de formato físico, estando agora a escuta ao alcance de um clique numa qualquer plataforma digital. Se, por um lado, esta situação aumenta exponencialmente o repertório de

conhecimento musical, o que é bom, por outro a escuta assume um carácter fortemente superficial (Gohn, 2020).

Gohn reafirma a discussão em torno da questão educacional da mediatização musical, referindo que é possível direcionar a música nas plataformas numa perspetiva educacional. Fonterrada (2008), por seu lado, refere que a indústria vende a ideia da música como entretenimento e lazer, salientando a importância de resgatar, de novo, a música como arte.

Já na década de 70 do séc. XX, Bennett Reimer (1970) defendia a necessidade de difusão do conhecimento musical através da escola, como forma de sensibilizar o grande público para uma área do conhecimento que serve o entretenimento de massas, mas serve, sobretudo, para o desenvolvimento do pensamento estético e artístico.

3.4 Os benefícios da prática musical em crianças e jovens

Como já referimos anteriormente, a música desenvolve elevadas competências cognitivas, emocionais, de motricidade e simbólicas. São vários os autores que acentuam o papel e o valor da música para os seres humanos (Boal-Palheiros; 2014; Elliott, 1995; Gordon, 1980; Rodrigues, 2001; Swanwick, 1979).

Castro (2012), salienta que é no contacto com as paisagens sonoras desde tenra idade que a criança desenvolve as bases do seu gosto pela música. Contactando com estímulos sonoros, a criança aprende facilmente as qualidades físicas do som, aprende a interagir socialmente e o desenvolvimento cognitivo é potenciado em diferentes áreas.

É importante também referir a importância e o papel da investigação no entendimento que hoje se tem do desenvolvimento musical da criança, na adequação das atividades de ensino e aprendizagem e na compreensão do papel desempenhado pela música no Ensino Básico (Castro, 2012).

Para Gordon (2000), quanto mais alargada e variada for a oferta musical, a criança tende a melhorar as suas competências sociais, emocionais, bem como a adaptação a diferentes contextos musicais. O autor defende também ser fundamental a abordagem informal da prática e audição musical no seio familiar, por forma a potenciar o estímulo sonoro e alargar a aculturação musical da criança.

Sardo (2011), por seu lado, refere que o papel da música na vida da criança vai muito além do seu carácter lúdico, salientando a função fundamental que a música desempenha no desenvolvimento global.

Embora certas capacidades musicais sejam inatas (Gordon, 2000), estas podem ser aceleradas e desenvolvidas através de uma prática sistemática no ensino formal. Também o ambiente social e familiar, o apoio dos pais e as relações interpessoais desempenham um papel importante no desenvolvimento musical das crianças e dos jovens (Boal-Palheiros, 2014). Boal-Palheiros salienta, também, a importância da prática musical escolar no desempenho e no aproveitamento escolar dos alunos. De acordo com a autora, potencia o desenvolvimento linguístico, matemático e espacial, através da transferência de competências musicais para outras áreas semelhantes. Boal-Palheiros refere, ainda, que a investigação neurológica evidencia o impacto da prática musical em múltiplas áreas, tais como a coordenação motora, a concentração, a criatividade, a sensibilidade emocional, a autodisciplina, a autoconfiança, e a sociabilidade.

A aprendizagem musical das crianças gera também atitudes positivas na socialização e relacionamento com as comunidades envolventes. O papel da música na vida das crianças conjuga vivências culturais sociais e artísticas, representando também uma mais-valia para as comunidades locais, promovendo dinamização cultural através da partilha musical em apresentações na escola ou fora da escola (Milhano et al., 2018).

Sousa (2021) destaca a importância da atividade musical desde tenra idade, dado que contribui para o desenvolvimento de um conjunto de competências globais extremamente importante para o progresso da criança. Salienta, no entanto, que ainda não se dá a devida importância à aprendizagem da música no Ensino Básico, exemplificando com a falta de oferta sistematizada do ensino da música no 1º ciclo ou na educação pré-escolar. Aponta, também, para a necessidade de se compreender a importância intrínseca que a música tem na vida das crianças e jovens.

No mesmo sentido, Mota (2007) destaca a necessidade de se abandonar a visão da música na escola como subsidiária de outras aprendizagens, aludindo ao valor intrínseco de uma arte com linguagem própria, de tendência não verbal, existindo independente da sua representação, portanto abstrata. A autora enfatiza a importância da dimensão emocional e afetiva, mas não só. Para Mota (2007), a música situa-se num centro de aprendizagens estruturantes dos mecanismos cognitivos, psicomotores, sociais, e da já mencionada dimensão emocional e afetiva. Desta forma, a música adquire uma importância e um lugar único no desenvolvimento da criança.

Num sentido globalizante e inserido no conceito da Educação Artística, Fróis (2010) foca a importância do valor intrínseco das artes no desenvolvimento do ser humano, referindo que as artes e a Educação Artística não podem ser apenas vistas como instrumentos de melhoria das

aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, nem como elementos que são usados para ultrapassar problemas que surgem noutras áreas disciplinares, focando a necessidade de se investir na Educação Artística pelo seu valor intrínseco e não pelo seu valor instrumental.

4. Métodos do ensino da música

4.1 Nota introdutória

Estudar as pedagogias da música continua a representar, no séc. XXI, uma tarefa de extrema importância. As concepções que hoje temos da EM são o resultado do trabalho sistemático desenvolvido por Jaques Dalcroze, Zoltan Kodály, Carl Orff, Murray Schafer, Jos Wuytack, Edwin Gordon, entre outros. Estudar o legado pedagógico destes autores é fundamental para compreender o pensamento musical da sua época e entender os fundamentos da Educação musical para o séc. XXI (Mateiro & Ilari, 2012).

Vários aspetos da vida humana sofreram profundas alterações em inícios do séc. XX, e essas alterações impactaram fortemente a educação. Neste período surge o importante contributo de vários pensadores que, com os seus trabalhos, ajudaram a criar novas metodologias para o ensino, preconizando o aparecimento das metodologias ativas. Os métodos intelectuais e teóricos são progressivamente abandonados, dando lugar a processos de ensino que se centram no interesse da criança, no seu desenvolvimento, com uma forte ligação entre o saber e o fazer (Cristóvão, 2016).

É importante referirmos que nem todos os pedagogos aqui referenciados desenvolveram métodos de ensino. Alguns apresentam ideias e propostas pedagógicas, apesar de rotineiramente nos referirmos a eles como autores de um determinado método pedagógico (Mateiro & Ilari, 2012).

4.2 Métodos de ensino e aprendizagem

Sobre método, em música, Mateiro e Ilari (2012) sustentam ser um conceito difícil de conceptualizar e que assume múltiplas definições. De acordo com as mesmas investigadoras, a palavra método é por vezes confundida com uma espécie de fórmula ou receita, e muitos educadores musicais recusam usar tais métodos por serem limitados e estarem longe do interesse do aluno. Esta visão de método é extremamente reducionista e resulta, em parte, do desgaste de que o conceito tem sido alvo década após década.

Ainda sobre a ideia de desgaste do conceito de método, Pena (2012) argumenta que se banalizou no ensino da música o uso da palavra método, em grande parte pela falta de reflexão nas práticas e no uso desses métodos que, na sua grande maioria, mais não são do que um conjunto de exercícios técnicos.

Sousa (2021) salienta ser de grande pertinência e atualidade o estudo dos vários pedagogos da música, principalmente os professores que desempenham a sua atividade com crianças, referindo ser importante que cada professor desenvolva o seu próprio método com base nos alunos e no contexto do seu meio escolar. A autora menciona também a importância da construção de uma relação pedagógica profunda e interligada, tendo a música uma força especial e “misteriosa” na construção de relações e na função motivadora em contextos de ensino/aprendizagem.

Os métodos desenvolvidos pelos pedagogos apresentados aqui diferenciam-se entre si pelas suas características intrínsecas. Alguns apresentam materiais didáticos mais fechados, outros fornecem ideias de atividades mais flexíveis. Há propostas de sequência de aprendizagens, enquanto outros descrevem relatos de experiências sonoras exploratórias em sala de aula. Contudo, todos estes pedagogos propõem ideias práticas para desenvolver a EM, apresentando princípios, orientações e finalidades, refletindo a sua época e o seu contexto histórico e cultural (Pena, 2012).

4.3 A utilização de manuais escolares na aula de Educação Musical

O manual escolar de EM é considerado um importante recurso didático no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma temática alvo de reflexão no contexto da atual reforma curricular (Gois et al., 2019). Os mesmos autores enfatizam a importância de o professor desenvolver uma perspetiva crítica e reflexiva sobre a utilização do manual, salientando que a sua boa utilização depende muito da exploração criativa que se faz do material pedagógico.

Bueso (2004), refere o manual de EM como um recurso pedagógico que deve ser alvo de análise e reflexão numa escola cada vez mais multicultural. O autor menciona o peso que a literatura musical tem nas atividades propostas pelos manuais de EM, salientando o domínio quase total da música clássica europeia. Bueso (2004), alerta também para o facto de muitos conceitos e conteúdos não serem devidamente contextualizados e serem apresentados de forma demasiado teórica, promovendo uma visão eurocêntrica da cultura musical.

Amaral (2013), sublinha a falta de consenso sobre a utilização de manual nas aulas de EM, aludindo à crescente oferta de materiais didáticos que existe online e também à facilidade de

uso de software que permite a criação de recursos didáticos próprios. O autor menciona, também, que a grande maioria dos manuais não cumpre requisitos mínimos no que respeita à diversidade cultural que hoje em dia se encontra na sala de aula, apontando para a importância de as editoras tomarem conhecimento do programa da disciplina.

Sobre um aspeto tecnológico importante, Amaral (2013), há uma década, questionava a crescente evolução dos manuais assentes num paradigma de uso tecnológico, refletindo sobre a lenta evolução nesta área das nossas escolas e indagando se estariam estas preparadas para o uso crescente da tecnologia nas aulas de EM.

No estudo realizado por Figueiredo (2015), o autor menciona o facto de muitos professores recorrerem, quase exclusivamente, ao manual, pela grande falta de recursos pedagógicos em sala de aula, denotando que também a falta de recursos tecnológicos, relacionados com a exploração do manual, poderão impedir a exploração criativa do manual.

A recente reforma curricular tem levantado algumas questões prementes no que respeita à utilização dos manuais escolares. Costa et al. (2022) salientam o facto de nenhum manual escolar, um recurso utilizado pela grande maioria dos professores, usado atualmente nas escolas do Ensino Básico, estar construído a pensar na articulação com as novas orientações curriculares. O manual deve ser usado como recurso e não como única orientação pedagógica, destacando o autor que as editoras têm demasiada influência nas práticas dos professores, constituindo, em alguns casos, o principal referencial pedagógico didático das suas práticas.

Costa et al. (2022) alertam para a importância crescente das tecnologias na prática letiva, salientando que o manual da disciplina em formato físico, e sendo a única opção de material didático pedagógico, não é compatível com a reforma curricular em curso. Neste sentido, o manual da disciplina é visto como um recurso pedagógico do passado, pertencente a um paradigma educativo ultrapassado.

4.4. Pedagogos da música e as suas propostas

4.4.1 Emile Jaques Dalcroze

Emile Jaques Dalcroze nasceu em Viena em 1865, filho de pais suíços, e iniciou os seus estudos musicais aos 6 anos. Mudou-se com seus pais para Genebra, onde viria a desempenhar funções de docente no conservatório da mesma cidade.

Na Europa de finais de séc. XIX a música erudita constituía um privilégio de uma pequena elite. A formação musical era dada por professores particulares ou nos conservatórios, sendo

estes frequentados apenas pelas elites da sociedade europeia, ficando a música popular num plano secundário (Sousa, 2003).

Dalcroze tem como objetivo mudar esta situação, “defendendo que a música é património de todos, insistindo na necessidade da generalização e acessibilidade a todos os estratos sociais” (Sousa, 2003, p. 94).

No contexto do pensamento pedagógico da sua época, Dalcroze caminha com as novas tendências na educação que se direcionavam para o desenvolvimento de métodos ativos, chamando o aluno a participar ativamente no processo de aprendizagem (Mariani, 2012).

Dalcroze critica fortemente o sistema de ensino da música do seu tempo, classificando-o de ditatorial e repressivo. Nas suas aulas, no conservatório de Genebra, constatava o deficiente desenvolvimento auditivo e rítmico dos seus alunos, afirmando que os alunos não conseguiam imaginar o som quando ele era representado graficamente numa partitura (Fonterrada, 2008).

Pela sua forte intuição e observação constante, “Dalcroze propôs um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta” (Fonterrada, 2008, p. 122).

Da constatação dos problemas detetados nos seus alunos, o pedagogo passou a desenvolver séries de exercícios que privilegiavam o movimento corporal. A aprendizagem musical passa, obrigatoriamente, pela experiência do movimento corporal. É através do movimento que o aluno passa a experienciar sensações físicas relacionadas com a música. Esta abordagem pedagógica contribuiu, em grande parte, para uma revolução, não só no ensino da música como na dança e na dramaturgia (Mariani, 2012).

Ao método de educação musical baseado no movimento Dalcroze denominou de Rítmica, tendo por base a coordenação de três elementos fundamentais: o ritmo, a movimentação e a improvisação (Sousa, 2003).

4.4.2 Zoltan Kodály

Zoltan Kodály nasceu em 1882 na cidade de Keskémet, na Hungria. Filho de músicos, desde cedo lhe foi proporcionado um estimulante ambiente musical, começando o estudo do piano e do violino ainda criança. Kodály sempre demonstrou grande preocupação com a educação pública do seu país, insistindo que todas as escolas deviam ter aulas de EM para todos os alunos (Oliveira, 2017).

Em colaboração com Bela Bartok, partindo da recolha da música tradicional húngara, Kodály criou um novo tipo de música erudita que rapidamente passou a ser transmitida e

ensinada nas escolas de todo o país (Sousa, 2021). Kodály e seus colaboradores tinham objetivos claros, imbuídos por um forte sentimento nacionalista: queriam revitalizar e preservar a música tradicional húngara. Desta forma desenvolveram pesquisas no meio rural, com recolha sistemática de canções caracteristicamente modais e pentatónicas², pertencentes à tradição musical húngara, e ainda não influenciada e alterada pela música tonal³ ou a música popular cigana (Fonterrada, 2008).

O objetivo principal do desenvolvimento do seu método seria levar a cabo uma reestruturação profunda do ensino da música na Hungria. O foco do seu trabalho não tinha em vista apenas a formação de músicos, mas, principalmente, a formação de ouvintes e amadores de música com uma cultura musical consciente (Sousa, 2021).

Partindo das fontes de tradição oral, o método desenvolvido por Kodály dá importância central à educação musical através do canto. Não só porque o canto é a base de toda a aprendizagem musical, mas também pelo facto de que Kodály tinha consciência de que as escolas não possuíam meios materiais, instrumentos musicais ou recursos didáticos. Kodály tinha uma certeza: todos possuíam voz, e era a partir da valorização da voz humana, como principal instrumento musical, que Kodály desenvolveu o seu método de alfabetização musical (Fonterrada, 2008).

Kodály atribui especial atenção à formação dos professores. Devem ser exemplo de rigor artístico para os alunos, demonstrando domínio da linguagem musical e exatidão na afinação (Oliveira, 2017).

Sobre o método Kodály, Fonterrada (2008, pp.156-157) refere que:

O objetivo do método de educação musical de Kodály é ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, além da alfabetização música eficaz para todos, trazendo a música para o cotidiano, nos lares e nas atividades de lazer, de modo a formar público para a música de concerto. Kodály está interessado em proporcionar enriquecimento da vida de maneira criativa e humanizada, por intermédio da

² Música Modal: Conceito ligado à aplicação de escalas designadas por Modos. A música modal é muito referenciada na estética musical medieval e renascentista, permanecendo enraizada nas manifestações musicais populares e folclóricas em vários países, como é o caso da Hungria.

A música pentatónica tem um carácter exótico e refere-se à música baseada em escalas construídas com cinco notas (Stanley, 1994).

³ Música Tonal: O sistema musical tonal surgiu no ocidente em finais da idade média e início do renascimento. É um sistema que obedece a padrões de acordes organizados por graus representados na teoria musical por numeração romana. A música tonal vive da dinâmica entre a tensão e resolução proporcionada pelas melodias e acordes (Stanley, 1994).

música. Para ele, proporcionar a alfabetização musical para todos é o primeiro passo em direção a esse ideal. O desenvolvimento curricular inclui leitura e escrita da música, treinamento auditivo, rítmica, canto e percepção musical. A consciência e o sentido rítmico são desenvolvidos nas crianças por meio de movimentos e jogos, que auxiliam no reconhecimento e na compreensão sensorial dos modelos rítmicos, tanto oral quanto visualmente.

Apesar de Kodály basear o seu método no repertório tradicional do seu país, o pedagogo não descarta a audição de outras músicas, tradicionais ou eruditas de outros países, referindo, sobre este assunto, que todos deveriam ter acesso às grandes obras musicais mundiais.

Sobre a prática musical formal nas escolas, o pedagogo acreditava que os elementos da música, melodia, harmonia, ritmo e timbre, deviam ser primeiramente ouvidos, experimentados e vivenciados pelos alunos, e só posteriormente se procederia à teorização de conceitos (Oliveira, 2007). A participação do educando é fundamental, pois o aluno é parte ativa no processo de aprendizagem. Participar ativamente no fazer música é a melhor forma de vivenciar, conhecer, entender e compreender os processos de realização musical (Silva, 2012).

A proposta pedagógica de Kodály é “globalmente estruturada no uso da voz humana, usando três tipos de materiais pedagógicos: canções e jogos infantis cantados na língua materna; melodias folclóricas nacionais, às quais se poderiam adicionar outras melodias com características diferenciadas; temas derivados do repertório erudito ocidental” (Silva, 2012, p. 59).

Das várias inovações pedagógicas propostas por Kodály a leitura rítmica, através de sílabas, tornou-se um dos contributos mais importantes. Baseado na proposta do inglês John Curwen, Kodály desenvolveu um sistema de leitura através da associação verbal entre sílabas e figuras rítmicas (Correia, 2014).

Em Portugal a metodologia Kodály teve a sua divulgação pela mão da professora Cristina Brito da Cruz, bolsista do Ministério dos Negócios Estrangeiros e da Secretaria de Estado da Cultura no Instituto Kodály na Hungria.

Sousa (2021) destaca que esta metodologia continua a ter uma importante divulgação e aceitação em Portugal, salientando o papel importante que tem sido desempenhado pela APEM, através da criação e divulgação de cursos e formações no âmbito da metodologia Kodály.

4.4.3 Carl Orff

Carl Orff nasceu em Munique em 1895 e faleceu em 1982. Fez os seus estudos formais em música na *Akademie der Tonkunst*, em Munique. Para além de ter sido um notável compositor, criou um dos sistemas de ensino musical mais influentes na história da pedagogia musical (Ferreira 2011).

O início da formulação das suas ideias pedagógicas remonta aos anos vinte, quando a sua colega Dorothee Gunther lhe sugeriu fundarem uma escola onde se ensinasse a música para todos numa perspetiva de formação global, introduzindo o conceito de música elementar (Boal-Palheiros, 2017).

Orff (1930) marca de forma inquestionável a pedagogia da iniciação à música. A criança passa a ser um agente ativo que faz, constrói e produz música, fundamentando a sua ação pedagógica na ginástica, na dança e na música (Bona, 2012).

Orff (1930) sistematizou as suas ideias pedagógicas em cinco volumes de peças escritas especificamente para a EM. Aquilo que hoje conhecemos por Orff-Schulwerk alicerçava a sua ação em vários elementos da música, tais como ritmo, melodia e improvisação, tendo a criatividade e o uso do jogo desempenhado um papel fundamental na sua abordagem pedagógica (Cristóvão, 2016).

Um dos contributos mais importantes do pedagogo foi a criação de um instrumentário adequado e adaptado para a interpretação do repertório específico da Orff-Schulwerk. O instrumental Orff permite a exploração e experimentação por parte da criança através do jogo e da simplicidade da execução. Sem prévia preparação a criança pode jogar, explorar, criar, improvisar as suas próprias criações, explorando através da vivência os vários elementos da música (Cristóvão, 2016).

Bona (2012), considera que a base pedagógica da proposta de Carl Orff reside na importância da conjugação de quatro elementos fulcrais para o desenvolvimento musical da criança, são eles: a linguagem, a música, o movimento e a improvisação.

Na prática, a música cantada, dançada e tocada pela criança agrega os elementos da linguagem, da música e do movimento, entendidos como unidade, abordados de forma conjunta e acrescidos pela improvisação (Bona, 2012).

A adaptação e introdução da obra de Carl Orff em Portugal foi fortemente impulsionada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Foi ainda na década de 60 do séc. XX que, pela mão da compositora Maria de Lourdes Martins, Carl Orff se deslocou a Portugal, para assistir a

atuações de alunos e professores formados nos primeiros cursos que a compositora havia desenvolvido com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (Vieira, 1999).

Maria de Lourdes Martins, também ela diplomada pela Orff-Schulwerk de Salzburgo, adaptou, para a língua portuguesa, os primeiros volumes da Schulwerk, e o seu trabalho de divulgação da metodologia Orff alicerçou-se na ideia da exploração da aprendizagem de forma criativa, usando a improvisação, experimentando, modificando, articulando (Vieira, 1999).

4.4.4 Jos Wuytack

Jos Wuytack nasceu em Gent, na Bélgica, em 1935. Desde tenra idade demonstra interesse pela música, tendo começado os seus estudos musicais aos 5 anos, iniciando-se no piano. Paralelamente aos seus estudos musicais, estudou também Filosofia e Teologia, terminando os estudos superiores com vinte e três anos de idade (Oliveira & Boal-Palheiros, 2017).

Partindo das ideias de Carl Orff, Wuytack (1970) desenvolveu uma pedagogia musical baseada no princípio de que todas as crianças devem ter acesso à Educação Musical e não apenas as mais dotadas (Oliveira & Boal-Palheiros, 2017).

Wuytack inspira-se no conceito da *Musikae* da Grécia antiga, que defende a unidade entre som, palavra e movimento, adicionando o conceito de música elementar de Carl Orff, e combinando o ritmo da palavra, a improvisação e a dança (Oliveira & Boal-Palheiros, 2017).

Para Wuytack, o aspeto mais importante da EM consiste na participação ativa de todos os alunos, desenvolvendo a criatividade, partindo da vivência e experientiação musical (Sousa, 2021). Os princípios de atividade, criatividade, comunidade e totalidade são importantes na abordagem pedagógica de Wuytack (Sousa, 2021). Sobre estes princípios, Boal-Palheiros e Bourscheidt (2012, pp. 308-309) resumem da seguinte forma a sua importância na pedagogia de Wuytack:

Atividade: É a chave para toda a experiência musical. É através da atividade que a criança cria envolvimento com a música, desenvolvendo capacidades de atenção e observação;

Criatividade: A criança deve ser estimulada a criar e a improvisar através da sua voz, do seu corpo e dos seus instrumentos musicais;

Comunidade: Todas as crianças devem ser incluídas no fazer musical, nenhuma criança pode ser excluída. Se algumas crianças demonstrarem dificuldade nas atividades propostas o professor deve adaptar a atividade para as especificidades dessas crianças. Também as crianças com mais facilidade devem ser motivadas a ajudar e a cooperar com os seus colegas;

Totalidade: O princípio de totalidade estabelece a relação entre as partes e o todo no processo do ensino musical. Como exemplo Wuytack defende que numa mesma aula, na aprendizagem de uma canção, a sua letra, melodia e acompanhamento sejam trabalhados nesse momento.

Wuytack (1994), pretende que a criança participe numa prática musical de conjunto, em que se combina a voz, como meio principal de expressão do ser humano, e os instrumentos Orff na criação e interpretação musical, usando o corpo através da mímica e da dança.

Em Portugal, Jos Wuytack tem desenvolvido uma intensa atividade pedagógica desde 1970, sendo convidado pela primeira vez pela compositora e pedagoga Maria de Lourdes Martins e, mais tarde, pela professora e investigadora Graça Boal-Palheiros.

A dinâmica e entusiasmo que Jos Wuytack impõe nas suas formações, aulas e workshops, tornaram possível a criação, em Portugal, da “Associação Wuytack de Pedagogia Musical”. Os professores portugueses continuam a aderir aos seus cursos e formações, que são realizados também em vários países do mundo (Sousa, 2021).

4.4.5 Murray Schafer

Murray Schafer nasceu em 1933, em Ontário, no Canadá. Estudou piano, composição e musicologia, tornando-se um autodidata por não se identificar com o ensino tradicional da música (Sousa, 2021).

Schafer faz parte da pedagogia criativa. Para ele o trabalho do professor é sobretudo conduzir o aluno à descoberta, explorando e experienciando através da criatividade. Schafer não se vê como um professor de música comum, acima de tudo, considera-se um compositor que ensina. Deste modo, as suas aulas não são baseadas na transmissão de conhecimentos, mas sim na experiência e vivência criativa (Ferreira, 2011).

Fonterrada (2012) considera que para se entender a proposta pedagógica de Schafer é necessário destacar três eixos fundamentais do seu pensamento: a relação som-ambiente; a confluência das artes; e a relação da arte com o sagrado.

O primeiro eixo importante do pensamento de Schafer, a relação som-ambiente, remete-nos para o conceito de paisagem sonora. A relação entre o homem e o meio ambiente tornou-se complexa no pós-revolução industrial, e os desequilíbrios provocados no meio ambiente levam Schafer a refletir sobre os seus efeitos na paisagem sonora, levando à criação do conceito de ecologia acústica. A problemática do excesso de ruído nas sociedades atuais leva o autor a

propor a consciencialização, através da EM, relativamente a este tema, defendendo que regras, leis e proibições não são suficientes para a transformação necessária (Fonterrada, 2012).

Relativamente à confluência das artes, o segundo eixo, Schafer defende a interação artística entre várias expressões artísticas, sem que exista hierarquização de uma em particular sobre todas as outras, criando, também, o conceito de teatro de confluência, que significa o encontro de todas as artes (Sousa, 2021).

Sobre o terceiro eixo, a relação da arte com o sagrado, Schafer explora a relação do homem com o sagrado e o transcendente. Fonterrada (2012) refere que, no pensamento de Schafer, a dimensão do sagrado é extremamente importante para se perceber a sua abordagem pedagógica. O sentido do sagrado não é de caráter racional, mas sim holístico, envolvendo todos os canais com os quais o homem se relaciona para apreender o existente, relacionar-se com o mundo e interpretá-lo. Para Schafer, o enfraquecimento das relações humanas com o sagrado é responsável por muitos dos problemas que afetam o homem contemporâneo. Na sua opinião, a arte pode desempenhar um papel importante no resgatar da relação humana com o sagrado.

Os três eixos do pensamento de Schafer, destacados por Fonterrada (2012), são características de uma atitude crítica, e de questionamento sobre o rumo que a civilização ocidental tomou desde a revolução industrial.

4.4.6 Edwin Gordon

Edwin Gordon nasceu em 1927, em Connecticut, Estados Unidos da América.

Um dos maiores contributos de Edwin Gordon para a pedagogia da música terá sido a sua forte capacidade para criar interrogações, abalar práticas de ensino instituídas pela tradição de décadas sem cultura reflexiva sobre a aprendizagem da música. Gordon não só questiona o ensino tradicional, como propõe uma mudança de paradigma através da formulação de uma teoria de aprendizagem musical assente num forte rigor científico (Rodrigues, 2001).

Gordon propõe uma nova abordagem ao ensino da música, apoiando a sua investigação na psicologia da música. Introduce alguns conceitos novos e fundamentais para se compreender o seu pensamento, o mais importante talvez seja o conceito de audição (Gordon, 1980). A audição é explicada pelo investigador como sendo o pensar musical, “a audição está para a música como o pensamento está para a linguagem” (Gordon, 1980, p. 4). Para se compreender melhor este conceito, o autor estabelece uma analogia entre perceção sonora e audição: a perceção sonora é aquilo que ouvimos no imediato, enquanto na audição o som pode não estar fisicamente presente (Gordon, 1980).

As descobertas e conclusões das cinco décadas de investigação encontram-se condensadas na sua Teoria de Aprendizagem Musical, Competências, Conteúdos e Padrões (Gordon, 1980). Nesta obra o autor explica que a sua teoria de aprendizagem ajuda-nos a compreender como aprendemos música, afastando-se das abordagens tradicionais com exploração de conteúdos ou conceitos da teoria musical. Neste sentido, Gordon (1980) defende que os professores devem interrogar-se sobre as suas práticas baseadas na imitação, memorização, e devem procurar desenvolver estratégias programáticas e metodológicas que desenvolvam a autonomia no aluno e que este aprenda música por si próprio de acordo com as suas capacidades (Sousa, 2003). Também Rodrigues (2001), refere que Gordon atribui especial significado à aprendizagem inferencial, ao desenvolvimento da autonomia e criatividade, em rotura com o ensino tradicional.

Na base da mudança de paradigma proposto pelo investigador estão duas questões importantes: Como se ensina? E como se aprende?

A grande preocupação do educador musical sempre foi, ou ainda é, como se deve ensinar música. Gordon (1980), por sua vez, distanciando-se do educador, propõe interrogar-se sobre como é que as crianças aprendem, entrando, assim, em rutura com o ensino tradicional que se foca nas técnicas de ensino, na forma de atuação do professor e nas suas planificações (Rodrigues, 2001).

Gordon (1980), propõe que a forma como aprendemos música é semelhante à forma como aprendemos a língua materna; a forma como o ser humano é aculturado num determinado idioma desde o nascimento até à aquisição da linguagem para conseguir comunicar num determinado contexto. Só posteriormente é que a criança aprende a ler e a escrever palavras e frases em que já adquiriu a significação sonora do que escreve e lê. Na aprendizagem da música o processo deve ser o mesmo: primeiramente a criança aprende a comunicar musicalmente e só posteriormente aprende a leitura e a escrita dos símbolos gráficos que representam o som (Caneca, 2020). Nesta ordem de pensamento, a Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon (1980) é uma “explicação de como aprendemos música, apresentando uma programática que compreende quatro áreas de vocabulário: audição, expressão, leitura e escrita” (Sousa, 2003, p. 115).

Para Gordon a exposição à linguagem musical desde cedo é fundamental, defendendo que todos os níveis de ensino devem ter oferta musical. A introdução sequencial de conteúdos adquire extrema importância na Teoria de Aprendizagem Musical.

Rodrigues (2001) tem desenvolvido em Portugal um trabalho notável desde o início dos anos 90 do séc. XX, na divulgação da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (Sousa,

2021), sendo autora do prefácio da edição pela Fundação Calouste Gulbenkian da obra de Edwin Gordon: Teoria de Aprendizagem Musical, Competências, Conteúdos e Padrões.

4.4.7. Síntese dos princípios orientadores de cada metodologia

O séc. XX é caracterizado pelo surgimento de vários pedagogos que revolucionaram o ensino e a aprendizagem da música. Sumariamente, podemos referir que apresentam três dimensões em comum: a palavra, a música e o movimento, atuando no desenvolvimento global das crianças e jovens em três níveis importantes: auditivo, motor e expressivo (Sousa, 2021).

Apresentamos uma síntese dos princípios orientadores de cada metodologia na Tabela 1.1.

Tabela 1.1 Síntese dos princípios orientadores (Adaptado de Sousa, 2021)

Autor	Elemento definidor	Princípios orientadores
Dalcroze	Rítmica	<ul style="list-style-type: none"> • Eúritmica • Movimento e dança • Plástica Dalcroziana • Material didático musical
Kodály	Canto e gestualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento integral através da voz e do canto • Linguagem gestual • Canções e danças folclóricas do seu país • Grupos corais em todas as escolas • A arte musical exprime-se fundamentalmente através do canto
Orff	Instrumentário	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Orff Schulwerk • Canto • Movimento • Dança • Instrumental Orff
Wuytack	Alegria e movimento	<ul style="list-style-type: none"> • Seguidor dos princípios de Orff • Alegria, movimento, expressividade • Canto, instrumentos, improvisação • Canções e danças interculturais

Schafer	Novas sonoridades	<ul style="list-style-type: none"> • Paisagens sonoras • Liberdade criativa • Descoberta da música deve preceder a habilidade de tocar um instrumento e da leitura musical • Sistemas educativos abertos e flexíveis
Gordon	Audiação	<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da música • Teoria da aprendizagem musical • Audiação musical • Canto • Instrumental

5. Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

5.1 Nota introdutória

O conceito de reforma educativa pode adquirir vários significados e conceptualizações. Desta forma, para alguns autores uma reforma educativa implica uma multiplicidade de iniciativas que visam a alteração do currículo e dos seus componentes, nomeadamente dos conteúdos de ensino e de aprendizagem, bem como uma mudança estrutural naquilo que se entende por educação e formação. Para vários autores, uma reforma educativa é algo mais circunscrito, com o objetivo de melhorar uma instituição educativa ou a sua base organizacional (Mendonça, 2006).

Durante grande parte do séc. XX o Sistema Educativo português caracterizou-se por um imobilismo quase total, permanecendo muito pouco permeável à evolução teórica, particularmente sobre o desenvolvimento curricular, que ia acontecendo um pouco por toda a Europa e Estados Unidos da América (Pereira & Brazão, 2013).

No pós-segunda guerra mundial o conceito de desenvolvimento veio alterar as políticas económicas e sociais, obrigando os Estados a investir fortemente na Educação, pois a necessidade de trabalhadores especializados e qualificados cresceu exponencialmente. É neste cenário que Portugal se vê sem capacidade para acompanhar os seus congéneres europeus, por ter elevados níveis de analfabetismo e um Sistema Educativo amorfo, que condiciona as suas possibilidades de desenvolvimento (Mendonça, 2006).

Ocorrem algumas reformas no Sistema Educativo em meados da década de 60 do séc. XX, sendo que Mendonça (2006) salienta tratar-se mais de iniciativas fruto da pressão das organizações internacionais das quais Portugal fazia parte, do que, propriamente, pela iniciativa, vontade e visão do governo português.

Já na década de 80, e para dar resposta às dificuldades existentes no Sistema Educativo português e na sua organização curricular, surge a primeira grande reforma, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 286/89. Mendonça (2006), salienta o facto desta reforma curricular não apresentar ruturas com os modelos curriculares baseados na racionalidade técnico-científica, apresentando pequenas mudanças pontuais, acentuando o carácter técnico e administrativo das reformas no Sistema Educativo português.

O século XXI inicia-se com uma nova reorganização curricular. Mendonça (2006) salienta que não se tratou de uma reforma propriamente dita, mas uma mera alteração à carga horária da Educação Artística no Ensino Básico, por força da introdução de novas disciplinas como a Área de Projeto.

Pacheco e Maia (2019) referem que nunca se legislou tanto na Educação em Portugal como nos últimos 25 anos, particularmente no que diz respeito ao currículo e organização escolar, introduzindo-se novas áreas disciplinares, metas curriculares, novos programas, bem como a introdução de um modelo de avaliação do desempenho docente.

A reforma curricular estrutural, iniciada formalmente em 2018, surge na continuidade do conceito de flexibilidade curricular, apresentando-se como um desafio para as escolas e professores, pois as organizações escolares ainda permanecem enraizadas num paradigma de transmissão de informação expositiva que não se coaduna com os desafios da sociedade atual. Neste sentido, Cristóvão e França (2020) lançam algumas questões pertinentes, tais como: que finalidades deve a escola cumprir e alcançar? Que caminho deve seguir? Que tipo de decisões deve assumir na atual reforma curricular?

Martins et al. (2018) salientam que a atual reforma curricular se reveste de importância acrescida, tanto nos seus desideratos como na sua dimensão, abrangendo toda a escolaridade obrigatória e todo o ensino artístico especializado, englobando escolas profissionais e conservatórios.

5.2. Reformas educativas e curriculares em Portugal e o ensino da música

No nosso país, após décadas de opressão e ditadura, a democracia trouxe outros fenómenos com que a educação tem que lidar diretamente, tais como a globalização, o multiculturalismo, os desafios tecnológicos, entre outros. Autores como José (2022), são de opinião que não tem sido suficiente abrir a escola a todos, salientando a necessidade de uma escola mais democrática e mais crítica. As particularidades do país no pós-ditadura impunham fortes desafios ao desenvolvimento e aplicação de políticas, sendo o forte atraso educativo, o analfabetismo e o deficitário parque escolar, entraves difíceis de ultrapassar.

Deste modo, o país erguia-se de um enorme atraso económico e social, e recaía na Educação a grande esperança para a mudança que se almejava. As políticas educativas desenvolvidas em países centrais europeus sempre influenciaram a Educação em Portugal. Mais recentemente, essa influência é particularmente visível no que respeita ao alinhamento do país com algumas organizações internacionais, como a OCDE. Este aspeto é particularmente importante no contexto e particularidades do Sistema Educativo Português, pois as especificidades históricas, políticas e culturais parecem não ser alvo da devida atenção no desenvolvimento dessas políticas internacionais. Este aspeto é particularmente notório a nível meso e a nível micro, em que a própria tutela demonstra apenas preocupação com o nível macro das políticas educativas, descurando o contexto local em detrimento da prestação de contas às instituições internacionais (Lima & Afonso, 2002).

É em meados da década de 90 do séc. XX que tem lugar o Projeto da Gestão Flexível do Currículo (PGFC), em que o Estado, através de uma reorganização curricular, pretende atribuir às escolas e aos professores a gestão flexível do currículo, para que os contextos locais e as especificidades dos alunos fossem tidas em conta, no sentido de melhorar as aprendizagens e combater o abandono e insucesso escolar (José, 2022).

Mais recentemente surgiu o Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), definido pelo Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 16 de julho, preconizando a

faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Durante décadas as políticas curriculares centraram-se, principalmente, numa visão tecnicista dos programas disciplinares, centrados em conteúdos segmentados e muitas vezes com predominância de abordagem passiva por parte do aluno em aulas demasiado expositivas. Desta forma, foi-se criando um deficit de discussão acerca do conhecimento curricular (Pacheco & Maia, 2019). Os mesmos autores salientam a abundância de discursos políticos que apregoam a autonomia e flexibilidade curricular, mencionando, contudo, que o Sistema Educativo Português continua com forte cariz centralista e que a verdadeira autonomia das escolas não existe apesar das políticas atuais preconizarem a autonomia e a flexibilidade curricular.

A tão pretendida flexibilidade curricular é, de acordo com Lima (2020), bastante ambígua nos termos em que é apresentada através do PAFC, ficando por esclarecer de quem era a responsabilidade de gestão do currículo na reforma anterior. O que é entendível, no entanto, é a confrontação da escola atual com a realização de uma tarefa que foi durante várias décadas historicamente centralizada. Os professores são frontalmente confrontados com a tarefa das principais decisões pedagógicas e construção curricular (Lima, 2020).

O autor salienta tratar-se de um desafio não só em termos políticos e legislativos, mas principalmente organizativo, enfatizando a necessidade de se mobilizarem processos investigativos no sentido de perceber as práticas curriculares em curso.

A importância que os professores adquirem neste processo em curso é central e extremamente significativa. Numa reforma curricular tão importante é fundamental atender à situação da identidade docente, à necessidade de um resgate identitário por forma a que os professores assumam a transformação como sua, respeitando a sua dimensão emocional e pessoal, devendo o Ministério da Educação promover estratégias de comunicação e envolvimento por parte das escolas e professores no processo de transformação em curso (José, 2022).

Lima (2020), realça a incoerência nas mais recentes políticas educativas do Ministério da Educação, referindo que o PAFC não pode ser realmente implementada quando se continuam a aplicar exames nacionais que não têm em conta as especificidades locais e de contextos singulares, fomentando uma mentalidade de competitividade contrária ao que preconiza a flexibilidade curricular. O autor reitera que na atualidade o Ministério da Educação quer tudo e o seu contrário. A pretendida flexibilidade curricular só será posta em prática se as escolas dispuserem de verdadeira autonomia pedagógica e avaliativa, sendo que a tutela tem feito exatamente o contrário. Os órgãos de gestão pedagógica, o conselho pedagógico, os departamentos curriculares e os diretores de turma têm sido minorizados no contexto da

arquitetura organizacional determinada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, acabando estes órgãos por perder legitimidade democrática e pedagógica, favorecendo a figura do diretor que tem o poder de indicar, nomear e demitir.

As reformas educativas levadas a cabo no Sistema Educativo Português têm impactado diretamente a Educação Artística. Neste sentido, Fróis (2010) refere que o debate nacional e internacional promovido por várias organizações como a UNESCO (2006) não tem produzido mudanças significativas nem tem beneficiado a Educação Artística na escola pública. O autor menciona que as medidas ministeriais, a falta de visão, a ausência de ideias claras e objetivas, a visão fragmentada sobre as artes na Educação fazem-se acompanhar de um dispêndio financeiro considerável sem que se produzam resultados eficientes.

Ao comparar as políticas portuguesas, na área da Educação Artística, com outros países europeus, podemos constatar que são elaboradas de forma muito idêntica, contendo objetivos também semelhantes. Fróis (2010) salienta que os dados fornecidos por Portugal sobre a Educação Artística demonstram que o país não se afasta dos seus congéneres europeus quanto aos objetivos da Educação Artística na escola pública. Desta forma, o autor questiona o que é que nos distingue dos demais países europeus.

Na opinião de Fróis (2010), as reformas para a Educação Artística têm passado por um processo de desfragmentação e desarticulação, mencionando a falta de recursos condignos e a ausência de visão e estratégia global. O autor aponta que a importância das artes para o desenvolvimento do ser humano não é tida em conta, ignorando-se o conhecimento contemporâneo produzido na área das neurociências e das ciências sociais.

As limitações de ordem financeira acabam também por se refletir na implementação das reformas educativas. A crise financeira de 2008 teve impacto negativo na Educação Artística, levando mesmo a constrangimentos de ordem operacional que afetam diretamente as práticas dos professores e as aprendizagens dos alunos. Quando o Estado chama a si a responsabilidade de tutelar a educação, através do desenvolvimento de políticas públicas, há condicionantes de ordem económica que obrigam a uma subordinação da escola à evolução do crescimento económico (Augusto, 2017). Neste sentido, podemos constatar algumas alterações que a última crise económica provocou nas escolas. O aumento de alunos por turma, a afetação de menos recursos às escolas, a criação de mega agrupamentos, a redução da presença das áreas artísticas nos diferentes ciclos de ensino (Augusto, 2017).

Benavente et al. (2015) destacam que o Estado tem vindo a reduzir percentualmente o seu investimento na educação, referindo que em 1998 Portugal investia 5,8% do orçamento de Estado na Educação, passando para apenas 3,8% em 2015.

Em termos gerais, há também falta de entendimento, no meio político, sobre o importante contributo que o investimento na Educação Artística pode dar à economia. Esteireiro (2014), refere que o poder político não tem uma visão valorativa das artes na escola, sendo que o padrão geral é uma perspetiva de despesa que não traz contrapartidas para o desenvolvimento do país. Augusto et al. (2017), salientam também que, em termos financeiros, a autonomia das escolas está fortemente condicionada. O mesmo referem Lima e Torres (2020), quando dizem existir uma forte acentuação da dominância burocrática nos agrupamentos de escolas, levando a um choque entre pedagogia e burocracia. Esta situação conduz, inevitavelmente, à limitação no uso de recursos materiais, contrariando as recomendações das organizações internacionais como a UNESCO.

No relatório produzido na cimeira mundial para a Educação Artística, realizado em Lisboa em 2006, pode ler-se (UNESCO, 2006, p. 22):

Traduzir a crescente compreensão da importância da Educação Artística na alocação de recursos suficientes para transformar os princípios em ação, criar um reconhecimento acrescido dos benefícios das artes e da criatividade para todos e apoiar a concretização de uma nova visão das artes e da aprendizagem.

5.3 O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

O debate sobre conhecimentos e competências de que o aluno necessita para o séc. XXI não é novo. Diversos sistemas educativos, de países europeus, foram desenvolvidos e implementados com base num novo perfil de aluno com competências para enfrentar os desafios da sociedade atual (Santos & Leal, 2017).

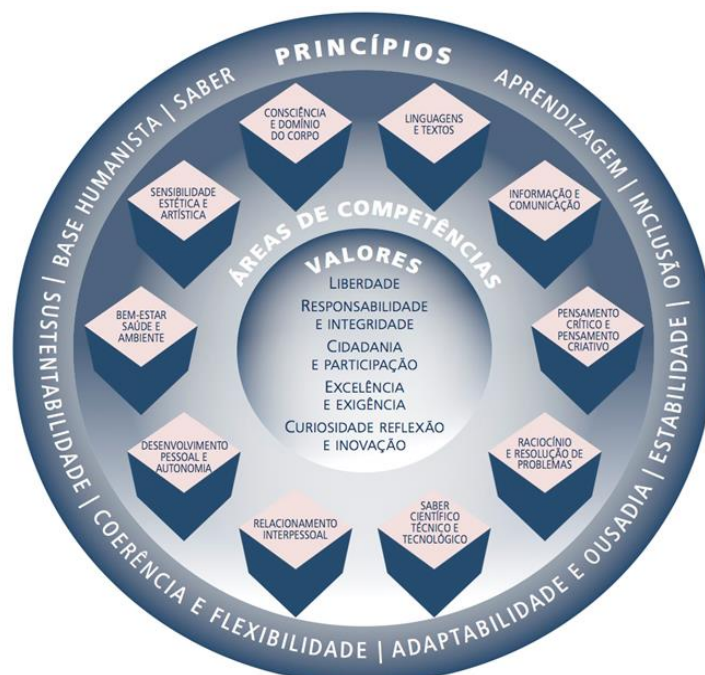
Com a implementação do PAFC, já referido anteriormente, promulgado pelo despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, as escolas adquirem autonomia na construção do currículo, permitindo, desta forma, a construção de um programa de aprendizagens de acordo com o Projeto Educativo de cada escola (Cosme, 2018). No seguimento deste Projeto, surge a definição e elaboração do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado através do Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Este documento assume um carácter abrangente e transversal, e tem implícita a ideia de inclusão, bem como a transversalidade do processo educativo (Pereira & Leite, 2019).

Como consta no Despacho n.º 6478/2017 de vinte e seis de julho, a elaboração do PASEO pretende:

dar resposta às necessidades resultantes da realidade social e este desígnio de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral, previstos na Lei de Bases, convocam o Sistema Educativo para a definição de um perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo. Com efeito, urge garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

O PASEO (ME, 2017) foi elaborado após consulta pública e constitui-se, de acordo com Roldão et al. (2017), como um desiderato fundamental do sistema de ensino. O documento encontra-se organizado em princípios, valores e áreas de competências como podemos observar na figura 1.3.

Figura 1.3 Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2018, p. 11)



Sá (2019) menciona os princípios orientadores que justificam e dão significação ao PASEO, como sendo extremamente importantes para a adaptação à sociedade do séc. XXI:

1. A base humanista: a escola promove a construção de uma sociedade mais justa, com respeito pela dignidade humana;
2. Saber: o saber é central no processo educativo, sendo a escola responsável por desenvolver no aluno uma mentalidade de cultura científica e conhecimento sólido que permite desenvolver a autonomia e agência do aluno;
3. Aprendizagem: a intencionalidade da ação educativa é promover e desenvolver aprendizagens, sendo essenciais no processo educativo;
4. Inclusão: a escolaridade obrigatória é para todos, sendo a escola responsável por promover a equidade e a democracia.
5. Coerência e flexibilidade: é através da gestão flexível do currículo e do trabalho cooperativo que é possível explorar temas diferenciados de acordo com o contexto em que a escola está inserida;
6. Adaptabilidade e ousadia: os desafios do séc. XXI exige adaptabilidade a novos contextos e a mudanças rápidas no tipo de conhecimentos e competências a desenvolver;
7. Sustentabilidade: a continuidade histórica da civilização humana depende do equilíbrio entre o sistema social, económico e tecnológico e o sistema terra;
8. Estabilidade: desenvolver um perfil de competências alargado exige tempo, estabilidade e persistência.

Martins et al. (2018) salientam tratar-se de um documento de base humanista, centrado na pessoa e na dignidade humana, apresentando os seguintes valores como fundamentais: liberdade; responsabilidade e integridade; cidadania e participação; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação.

Aspeto importante do documento é o conjunto de competências a desenvolver durante a escolaridade obrigatória em articulação com as AE das diferentes áreas disciplinares. Martins et al. (2018) reforçam a ideia da importância holística do documento, particularmente no que se refere às competências, referindo que não devem ser abordadas de forma isolada, mas sim numa perspetiva de transversalidade, promovendo a inter e a multidisciplinaridade das competências a trabalhar.

São dez as competências apresentadas no PASEO, sendo apresentadas de forma não hierárquica. Nenhuma competência corresponde especificamente a qualquer disciplina do currículo: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento

pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico e tecnológico; consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2018).

O documento enuncia princípios orientadores fundamentais, apresentando um quadro de referência para a construção de currículos adequados aos sujeitos e aos seus contextos, numa sociedade caracterizada por grande imprevisibilidade (Roldão et al., 2017), constituindo-se, de acordo com Martins et al. (2018), como principal matriz de referência para todo o Sistema Educativo.

Cosme e Trindade (2019) apontam alguns problemas na implementação do PASEO como novo referencial curricular, juntamente com as AE. Num estudo realizado em 2019, os autores concluem que muitos professores não se sentem preparados para as exigências dos novos currículos. É também notória uma grande resistência à mudança por parte dos professores, existindo mesmo posturas conflituosas em relação aos novos referenciais curriculares.

Costa et al. (2022) identificam também alguns problemas de implementação dos novos referenciais curriculares, referindo que o documento do PASEO é subjetivo e passível de interpretações diversas por parte dos professores. Sublinham que um dos principais problemas detetados na implementação da recente reforma curricular será a deficiente comunicação entre os organismos de gestão escolar local e o Ministério da Educação, sendo muitas vezes também identificados problemas de comunicação dentro dos próprios agrupamentos. Esta situação acarreta atrasos e determina que algumas escolas e os seus professores não se envolvam na mudança e transformação pretendidas.

5.4 As Aprendizagens Essenciais e a sua implementação

Realizou-se no ano letivo 2015/16 um inquérito nacional aos professores, por forma a perceber as suas perceções sobre o currículo existente. Na generalidade, os professores consideraram os programas disciplinares demasiado extensos, inibidores de abordagens pedagógicas diversificadas, demasiado prescritivos em termos de conteúdos, e pouco fomentadores da inclusão. Iniciou-se, em seguida, o processo da criação das Aprendizagens Essenciais (AE), envolvendo associações de professores e sociedades científicas (Roldão et al., 2017).

Os novos referenciais curriculares foram elaborados pelo Ministério da Educação e homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. No contexto do desenvolvimento curricular em Portugal, pela primeira vez os professores foram chamados a colaborar no

desenvolvimento de um currículo que pretende ser o caminho para um novo paradigma de escola (Almeida et al., 2021).

As AE elencam os conhecimentos, capacidades e as atitudes a desenvolver pelos alunos em articulação com os princípios, valores e competências do PASEO (Almeida et al., 2021).

O DL 55/2018 de 6 de julho estabelece um enquadramento curricular de abordagem flexível no seguimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (ME, 2016), sendo os professores e as escolas, dentro do seu contexto local, que tomam as decisões pedagógicas e curriculares a desenvolver com os seus alunos (Roldão et al., 2017).

Almeida et al. (2021) referem recomendações de organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), no sentido de um emagrecimento curricular de modo a apurar o essencial em termos de aprendizagens, propondo uma visão global e não segmentada dos conteúdos.

O conceito de emagrecimento curricular, notoriamente característico dos novos referenciais curriculares, já tinha sido posto em prática em várias reformas curriculares em vários países. Roldão et al. (2017) mencionam, também, a OCDE e o projeto *Future of Education and Skills 2030*, afirmando que não se trata apenas de reduzir a extensão do currículo, mas sim de mudar a visão curricular atual. Pretende-se uma mudança de paradigma, uma rutura com o modelo quantitativo e enciclopédico da enumeração e acumulação de conteúdos, substituindo esta visão por uma abordagem do aprofundamento do que é essencial, solidificando e aprofundando conhecimento, ganhando qualidade na aprendizagem.

Num estudo realizado por Cosme e Trindade (2019), é referido que os professores revelam dificuldade em abandonar o ensino centrado nos conteúdos e no saber enciclopédico, para uma perspetiva centrada nos conhecimentos, capacidades e atitudes em articulação com as competências do PASEO. Os autores revelam, também, que os problemas organizacionais são também um entrave à mudança, uma vez que acabam por influenciar as crenças e as práticas letivas dos professores, demonstrando que a rutura com o paradigma da instrução torna-se difícil se as instituições escolares não investirem no aspeto organizacional.

Em janeiro de 2022, o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa desenvolveu um trabalho de investigação no sentido de se compreender o desenrolar da recente reforma curricular. Algumas conclusões deste estudo devem ser mencionadas no sentido de perceber as perspetivas dos professores perante uma mudança de documentos reguladores do currículo.

Um dos aspetos mais importantes a salientar é o facto da tomada de conhecimento, por parte das escolas, não ter sido realizada da mesma forma nas diferentes regiões geográficas. Algumas escolas obtiveram um conhecimento antecipado por estarem integradas em projetos do PAFC,

enquanto que outras apenas obtiveram conhecimento após a homologação das AE em 2018/19 (Costa et al., 2022).

O relatório refere problemas de cariz individual e coletivo ou organizacional, sendo que no plano individual o entendimento e as conceções dos professores da reforma curricular são condicionados pelos seus sistemas de valores, relacionados com as suas visões de currículo ou do seu conhecimento pedagógico. Alguns professores inquiridos salientaram a importância da formação quando inseridos em projetos do PAFC, acentuando que, de outra forma, o entendimento, interpretação e aplicação dos documentos seria muito mais difícil (Costa et al., 2022).

No plano organizacional, Costa et al. (2018) referem ser determinante para o entendimento e compreensão das AE a estrutura organizacional das escolas, desempenhando um papel fundamental as coordenações de departamentos, bem como uma boa organização de gestão pedagógica intermédia. Salienta-se, também, que as escolas participantes em projetos de desenvolvimento curricular como o PAFC, ou projetos de inovação pedagógica, estão mais evoluídas na aplicação das AE como principal referencial curricular.

Alguns professores relataram dificuldades na interpretação e análise das AE, sendo variada a opinião entre os diferentes grupos disciplinares. Sobre a articulação com as competências a desenvolver no PASEO, as opiniões dos professores também não são unânimes, existindo mesmo visões antagónicas relativas à importância da articulação com as competências a desenvolver no PASEO (Costa et al., 2018).

Costa et al. (2018) constata que a compreensão das AE, por parte de muitos professores, se deveu a um esforço individual sem uma orientação estratégica organizacional no seio dos seus departamentos disciplinares. Os autores referem, também, que os professores formaram grupos informais de discussão das AE, recorrendo às redes sociais.

5.5 As aprendizagens Essenciais de Educação Musical

O pressuposto curricular das AE tem por base o princípio de todos incluir nas aprendizagens, articulando as atividades com os princípios, competências e valores do PASEO. Neste sentido, e porque aprendemos todos de maneiras diferentes, a velocidades diferentes e em contextos culturais diversificados, o documento não apresenta conteúdos por níveis, como se verificava nos programas anteriores, revogados pelo despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho. Sobre este facto, Reigado (2018) argumenta que a escola e os seus programas não podem competir com a internet em termos de conteúdos. Antes deve motivar o desenvolvimento de sentido crítico,

referindo que a escola não deve ser de conteúdos nem de produtos porque, dessa forma, não estaria de acordo com a natureza instável do conhecimento. O autor refere, ainda, a importância do documento pela importância de se assumir o desenvolvimento de competências musicais pela experiência, referindo que o documento *Aprendizagens Essenciais – Educação Musical* surge como um revitalizador do papel fundamental que a música desempenha na educação das crianças.

Como explanado no documento oficial, *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos alunos, Educação Musical* (ME, 2017), é através de experiências musicais práticas que o aluno desenvolve modos de ser e de pensar, capazes de dar resposta aos desafios que lhe são colocados. Neste sentido, Reigado (2018) menciona a deslocação do saber sobre música para uma ação do pensar sobre, direcionando a prática pedagógica e o trabalho das aprendizagens para uma articulação constante com o PASEO.

As AE para a EM estão estruturadas a partir de três domínios organizadores comuns à Educação Artística: i) experimentação e criação; ii) interpretação e comunicação; iii) apropriação e reflexão. Estes três domínios organizadores foram elaborados tendo por base o currículo da EM presente nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Este modelo curricular contempla três grandes áreas interdependentes: audição; interpretação e criação/composição (ME, 2017).

As áreas interdependentes, audição, interpretação e criação/composição, não são isoladas na abordagem prática em sala de aula, pois a sua própria natureza interdependente faz com que elas se cruzem constantemente no fazer musical. Não é possível desenvolver atividades de criação e composição sem interpretação e sem audição e percepção sonora. Deste modo, também os domínios organizadores das AE não podem ser encarados como áreas estanques (ME, 2017). As atividades práticas devem ser pensadas num sentido de interligação constante entre domínios organizadores. Tomando como exemplo o trabalho de aprendizagem de uma canção, a própria interpretação obriga a desenvolver a audição, pela necessidade de entender certas características sonoras, e pela consequência natural de ter que se fazer escolhas criativas de apresentação (ME, 2017).

Roldão et al. (2018) mencionam a importância dos ritmos diferentes de aquisição das aprendizagens, não só ao nível individual como ao nível da turma. Neste sentido, adquire extrema importância o conhecimento, por parte dos professores, da forma como o aluno aprende, bem como a previsão de uma avaliação formativa e formadora capaz de ser a via para a melhoria e o instrumento de balanço dos resultados conseguidos. Congruente com este pensamento, Gordon (2000) salientava, na sua Teoria de Aprendizagem Musical, ser de extrema

importância a compreensão, por parte dos professores, sobre o entendimento de como o aluno aprende música, referindo ser esse entendimento a chave para o sucesso nas aprendizagens musicais.

Reigado (2018) reitera a importância das AE num sentido holístico das aprendizagens, não só na articulação entre as três áreas interdependentes, audição, interpretação e criação/composição, mas, principalmente, na articulação entre os três domínios: i) experimentação e criação; ii) interpretação e comunicação; iii) apropriação e reflexão. De referir que estes domínios são comuns às seguintes disciplinas que compreendem o bloco disciplinar da Educação Artística: Educação Musical e Educação Visual. Desta forma, Reigado (2018) salienta a importância de os professores encontrarem convergências entre as diferentes aprendizagens, no sentido de valorizar e pôr em prática o trabalho colaborativo e interdisciplinar, uma vez que os domínios de ação são comuns.

Sobre o aspeto da interdisciplinaridade e articulação curricular, Cosme (2018) salienta a importância da criação dos Domínios de Articulação Curricular (DAC). Tendo por base as AE das diferentes disciplinas, pretende-se desenvolver projetos que permitam o cruzamento de aprendizagens, pondo em colaboração pedagógica várias áreas do saber, reforçando o carácter colaborativo entre professores como um dos grandes objetivos da recente reforma curricular.

Relativamente à implementação das AE de EM, Costa et al. (2022) indicam que o grupo de professores de EM é um dos grupos disciplinares com maior predisposição para a implementação das AE, ressalvando que este dado não é indicativo de que os professores usem e conheçam efetivamente o documento. Os autores salientam que as maiores dificuldades de implementação das AE estão relacionadas com problemas macro a nível decisório no plano da homologação, detetando problemas organizativos externos às escolas. Exemplifica que o caso da disciplina de EM representa uma situação singular no panorama disciplinar do Ensino Básico. O autor menciona a reduzida carga horária da EM, bem como uma oferta confinada apenas ao 2º ciclo, como um fator de descontentamento e de desmotivação por parte dos professores. Também a grande maioria dos alunos apenas usufruem da música, de forma sistemática, no 5º e 6º ano, levando a problemas de desenvolvimento de competências básicas, que deviam ser trabalhadas no 1º ciclo do Ensino Básico.

6. A formação de professores de Educação Musical em Portugal: dos anos 80 à atualidade

A oferta de cursos de formação de professores teve uma forte expansão durante a década de 80 do séc. XX. A partir de meados dessa década as Escolas Superiores de Educação passaram a ministrar os cursos de Educação de Infância e de Professores de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, onde se incluíam os denominados cursos de professores de 1º ciclo, variante de Educação Musical. Estes novos cursos integram uma componente em Ciências da Educação e uma componente pedagógica da música, melhorando muito a prática pedagógica da disciplina. Contudo, ao final da década de 80, o grupo disciplinar da EM é o que possui qualificações mais baixas, continuando a verificar-se também uma grande falta de professores, quer profissionalizados, quer com habilitação própria ou suficiente (Boal-Palheiros, 1993).

Os professores passaram a ter uma componente de formação pedagógica na área da aprendizagem e ensino da música, em contraste com os profissionais que eram recrutados nos conservatórios e academias de música sem qualquer formação de didática ou pedagógica. Esta mudança mostrou-se fundamental para a valorização da EM enquanto disciplina escolar, bem como para a melhoria das práticas (Mota, 2014).

O Decreto-Lei 344/89 de 11 de outubro, vem definir o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário, definindo também o perfil profissional dos educadores e dos professores nas áreas respetivas científicas e pedagógicas. Este Decreto-Lei reforça, ainda, que são as instituições do Ensino Superior que devem formar docentes dedicados às áreas vocacionais e artísticas. O Decreto-Lei 344/90, de 2 de novembro, vem estabelecer as bases gerais da organização da Educação Artística pré-escolar e escolar. Nele estão definidos, como objetivos da Educação Artística, entre outros, os seguintes, extensíveis ao ensino artístico geral: estimular e desenvolver formas de comunicação e expressão artística; estimular a imaginação criativa; proporcionar experiências e vivências na área artística; desenvolver a sensibilidade estética e o sentido crítico; fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, etc. (Luiz & Faria, 2005).

Para se conseguir alcançar os objetivos citados anteriormente, foi necessário formar professores com duas características fundamentais: preparação científico-artística e desenvolvimento de uma forte consciência pedagógica e didática.

Em 1993 a Escola Superior de Educação de Setúbal dá um passo extremamente importante no sentido de melhorar a especialização dos professores de Educação Musical do Ensino Básico, criando uma licenciatura com um currículo totalmente direcionado para a disciplina de

EM. As Escolas Superiores de Educação de Beja e Coimbra viriam também a criar o mesmo tipo de cursos (Luiz & Faria, 2005). As licenciaturas de formação de professores que foram surgindo desde os anos 80 demonstram ter em equilíbrio as duas dimensões fundamentais referidas por Luiz e Faria (2005), nomeadamente a preparação científica e artística e a preparação pedagógica.

O processo de Bolonha veio alterar a estrutura curricular dos cursos de formação de professores de EM. A profissionalização é obtida através de um mestrado integrado em ensino, tendo uma componente de investigação e prática pedagógica.

Este processo de reestruturação do Ensino Superior propõe, também, uma conceção de aprendizagem construtivista, que deve ter em conta os contextos e as questões sociais, e que permita o desenvolvimento de competências que serão vivenciadas num futuro impossível de prever. Espera-se que a formação superior pós-Bolonha forneça ferramentas pedagógicas e de entendimento que permitam ao professor construir o currículo numa perspetiva crítica com forte centralidade no aluno.

Este novo paradigma de Bolonha vem acarretar novos desafios para os professores (Leite & Ramos, 2014). Neste sentido, os mestrados em ensino promovem o desenvolvimento de um perfil de professor investigador, consciente da importância da investigação para a melhoria das suas práticas (Alarcão, 2001).

Mota (2011) reflete sobre a temática da formação dos professores numa perspetiva crítica, referindo a importância da reorganização do currículo de formação superior, no sentido de se privilegiar práticas transformadoras numa dialética constante entre teoria e prática. A autora aborda a perspetiva crítica do currículo de formação nos cursos superiores, referindo que se deve caminhar num sentido da construção do saber em vez de simplesmente transmitir conhecimentos.

No caminho percorrido de várias décadas a formar professores de EM, Mota (2011) aponta três eixos fundamentais na formação de docentes: um currículo centrado na atividade musical – a formação deve ser organizada em torno da prática musical; interligação entre a teoria e práticas – propondo um currículo onde, em contexto de projeto, os saberes são experimentados, interpretados e contextualizados; a autonomia – uma formação que permite ao aluno, futuro professor, encontrar-se na sua própria personalidade musical, usando o questionamento como um método sistemático de modificação da realidade.

Para Nóvoa (2002), a formação deve desenvolver uma perspetiva crítico-reflexiva, capaz de munir os professores de um pensamento autónomo no sentido de adquirirem consciência da necessidade da procura de conhecimento e formação contínua. O autor refere que a formação

inicial e a formação contínua ao longo da carreira não devem ser vistas como uma acumulação de conhecimentos, mas sim como um trabalho reflexivo sobre as práticas e sobre a identidade profissional. Também Giroux (1997) afirma que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de um questionamento sério sobre o que ensinam, como ensinam e porque é que ensinam, direcionando a formação de professores num sentido do intelectual transformador, permitindo assim que os professores assumam o seu papel de profissionais ativos e reflexivos da sua atividade e identidade.

No que se refere à formação contínua, a Lei de Bases do Sistema Educativo contempla, pela primeira vez, esta modalidade formativa para professores e educadores. Ao abrigo deste diploma, a formação contínua de professores de EM passa a ser incluída nos projetos de formação e surgem cursos de pedagogia musical um pouco por todo o lado. Durante os anos 90 do séc. XX proliferaram, um pouco por todo o país, centros de formação e associações de escolas com múltipla oferta formativa na área da música (Cunha, 2003).

Sobre a formação contínua de professores de EM, tem sido desenvolvido um trabalho importante pela APEM, com formações presenciais, e também online, num leque variado de temáticas pedagógicas.

Também a Fundação Calouste Gulbenkian tem contribuído, desde há várias décadas, para a formação contínua de várias gerações de formadores musicais (Sousa, 2021).

Silva (2003), há duas décadas, sinalizava o facto de a formação contínua, na generalidade das áreas disciplinares, não estar a contribuir para a melhoria das práticas. O autor alude que grande parte da oferta formativa não vai ao encontro das componentes essenciais na formação de professores, mencionando também que um dos problemas detetados é a resistência à mudança por parte dos professores. Considera que há tendência para uma acomodação às práticas de muitos anos, salientando que a experiência de muitos anos de docência sem formação pode ser um entrave à mudança.

Melo (2005), foca alguns aspetos particulares da situação formativa da EM e dos seus professores, salientando que a falta de oferta de formação contínua pode estar relacionada com a grande dispersão geográfica dos professores da disciplina, bem como a reduzida carga horária, levando a que os centros regionais de formação não apostem nesta área uma vez que o número de interessados é muito reduzido. Boal-Palheiros e Boia (2020) mencionam também o facto do grupo disciplinar de EM contemplar um reduzido número de professores. Esta situação, de acordo com os autores, conduz a um certo isolamento das dinâmicas formativas que ocorrem noutros grupos disciplinares.

Alguns problemas formativos, que se refletem nas práticas dos professores, foram identificados por Figueiredo (2015), referindo, no seu estudo sobre desenvolvimento de competências na EM, que existe um certo distanciamento entre as questões teóricas e curriculares e as práticas dos professores. A autora refere que muitos professores baseiam as suas práticas na sua própria intuição e formação musical, revelando poucos hábitos reflexivos sobre o que fazer, como fazer e porque fazer.

Em termos normativos coexistem em Portugal três níveis de autoridade na definição de planos de formação contínua de professores: Ministério da Educação, Direções regionais e direções de escola. A frequência de formação contínua promove a progressão na carreira, funcionando como motivação para a melhoria da competência profissional (Inês, 2020).

Sousa (2021) menciona o papel importante que o Ministério da Educação deve assumir, enquanto impulsionador de mais e melhor formação pedagógica e didática para a evolução e melhoria das práticas dos professores. Sobre a temática da formação, Sousa (2021) considera que têm existido melhorias significativas nos últimos anos, existindo componente pedagógica e didática em muitos cursos de formação superior. A autora salienta a importância da formação de professores com uma componente investigativa, afirmando que um professor deve ser um investigador em constante evolução, com atenção para as mudanças na sociedade e no mundo, por forma a adquirir ferramentas para enfrentar os desafios da profissão.

Como já referimos, a preparação científica, artística e pedagógica são dimensões fundamentais na formação de educadores musicais (Luiz & Faria, 2005). No entanto, a música, sendo uma arte é também uma ciência, e requer um professor que seja, simultaneamente, um interlocutor, um orientador e um facilitador no processo de ensino e de aprendizagem, devendo, igualmente, ser exemplo, tanto de rigor artístico como científico (Cunha, 2013). Neste sentido, questionamos que atributos deve possuir um professor desta disciplina para contribuir eficazmente para o processo de ensino-aprendizagem?

A musicalidade e a capacidade pedagógica são atributos fundamentais. Cunha (2013) salienta que musicalidade e capacidade pedagógica juntas definem o educador musical.

Kodály (1974) defendia que o professor de música deve ser artisticamente exemplar, devendo funcionar como modelo a seguir pelos seus alunos. Gordon (1980) defende especialização profissional, mesmo quando o ensino da música acontece na pré-escola, referindo que se os professores não possuem formação musical formal devem, pelo menos, ser afinados, ter sentido rítmico, e usarem o movimento como ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da fruição musical.

Jacobi-Karna (2007, citada por Cunha, 2013) aponta algumas características importantes do educador musical: compreensão do desenvolvimento na infância; talento musical; capacidade de organização e paciência.

As novas tecnologias têm também desempenhado um papel central na disciplina de EM. Amaral (2013) salienta a lenta evolução das escolas neste aspeto. Raimundo (2011), por seu lado, destaca a necessidade de atualização de *hardware* para que se torne possível a exploração da música através do computador, salientando a importância da formação contínua nesta área e um investimento das escolas em equipamento atualizado. O rápido desenvolvimento tecnológico a nível da programação de *software* obriga, também, a uma atualização atenta por parte das escolas e dos professores.

Meirinhos (2015) indica que tecnologia e aprendizagem são inseparáveis, desempenhando um papel central na vida das crianças e jovens. O autor alerta para o facto de a escola não estar à altura das suas responsabilidades educativas através das tecnologias, salientando a importância não só do uso das tecnologias, mas, principalmente, despertar no aluno a responsabilização do seu uso.

Os professores de EM têm enfrentado inúmeros desafios nas últimas décadas. O uso das novas tecnologias obriga-os a questionar e transformar as suas práticas, levando-os à complementaridade formativa, sendo esta fundamental para abrir novas possibilidades de experiência por parte de alunos e professores (Kruger, 2006).

Dos múltiplos atributos e características do professor de música, é de salientar a importância das abordagens criativas, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva na formação, permitindo o desenvolvimento da capacidade de agência como ferramenta fundamental para enfrentar os desafios da profissão (Benedict & Schmidt, 2014).

Com as novas orientações curriculares como pano de fundo, Pereira e Leite (2019) levantam a questão da importância de um novo perfil de professor. Consideram que se é importante um novo perfil do aluno, então será também importante repensar a formação inicial de professores. Deste modo, questionam se os atuais currículos de formação de professores estão alinhados com aquilo que a nova reforma curricular exige em termos de mudança e transformação pedagógica. As autoras mencionam a reforma de Bolonha, pela sua importância na mudança de paradigma, sendo importante formar professores através de uma componente investigativa.

Costa et al. (2022) focam a importância que a formação tem desempenhado, tanto no desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), como na implementação dos novos referenciais curriculares.

Em síntese, concordamos com Benedict e Schmidt (2014), que consideram que dos múltiplos atributos e características do professor de música, é de salientar a importância das abordagens criativas, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva na formação, permitindo o desenvolvimento da capacidade de agência como ferramenta fundamental para enfrentar os desafios da profissão.

Parte II – METODOLOGIA

1. Problemática da investigação

Durante várias décadas as reformas concebidas na educação mantiveram o foco no desenvolvimento do currículo. Só recentemente se começou a refletir na importância dos professores, tanto no desenvolvimento do currículo, quanto na importância central que o professor desempenha no processo de ensino e aprendizagem (Boal-Palheiros & Boia, 2020).

Os atuais documentos curriculares – as AE e o PASEO - foram, pela primeira vez no Sistema Educativo português, elaboradas após consulta pública, em colaboração com várias associações de professores e sociedades científicas de várias áreas disciplinares. Estes documentos configuram-se como as principais orientações curriculares, tentando promover práticas que possibilitem a mudança no paradigma educativo. As competências e valores explanados nestes documentos almejam o desenvolvimento de qualificações individuais, bem como uma cidadania democrática, consciente e interventiva na sociedade (Martins et al., 2018).

A transformação do currículo no Sistema Educativo português assume-se como gradual e participada, tendo coexistido, até 2021, os documentos curriculares anteriores em simultâneo com os novos documentos introduzidos em 2018 (Roldão et al., 2018).

Através da consulta e interpretação dos documentos curriculares, denotamos uma intencionalidade de mudança nas práticas disciplinares, implícita nos princípios pedagógicos e curriculares propostos. No que se refere à EM, Reigado (2018) refere que as AE vêm trazer flexibilidade à operacionalização do currículo, contrastando, deste modo, com o documento anterior, revogado em 2021. O autor salienta que os novos documentos obedecem a uma lógica de escola diferenciada daquela que estamos habituados, apresentando um conceito curricular mais contemporâneo, implicando também novas metodologias e recursos diferenciados. Em suma, as práticas dos professores devem ir ao encontro do que é preconizado nos novos documentos curriculares (Roldão et al., 2018).

Encarnação (2023) menciona a importância de uma reflexão em torno do conceito das AE. A discussão sobre o que é essencial aprender na EM está ainda por fazer, referindo que sem esta discussão profunda, sobre a conceptualização do que é essencial, não é possível compreender os novos documentos curriculares.

A discussão sobre as novas tecnologias no ensino da música, assim como a facilidade no acesso à música por parte das crianças e jovens, vêm trazer uma nova realidade às práticas dos professores. Também este aspeto carece de discussão e reflexão na comunidade profissional dos professores de EM (Encarnação, 2023).

A profissão de professor de EM exige um conjunto complexo de competências pessoais e pedagógicas, sendo fundamental refletir sobre as práticas e promover aprendizagem contínua. Deste modo, e considerando as reformas curriculares, a investigação sobre o ensino da música e as práticas dos professores revelam-se de extrema importância, estando o sucesso das mesmas dependente do envolvimento ativo dos docentes (Boal-Palheiros & Boia, 2020).

A presente investigação tem como ponto de partida a problemática dos professores de EM no contexto da atual reforma curricular. O problema de investigação é, de acordo com Fortin (1997), uma situação inquietante que, conseqüentemente, exige uma explicação – ou uma melhor explicação – do fenómeno observado. Focamos, deste modo, a nossa problemática nas práticas e nos desafios que os professores de música enfrentam na consecução das finalidades a que se propõe a EM no 2º ciclo do Ensino Básico.

1.1 Questões de investigação

A mais recente reforma curricular, datada de 2018, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 55/2008 de 6 de julho, levanta muitas questões sobre o tipo de currículo e a forma como foi e está a ser implementada a mudança curricular.

Na área disciplinar da EM as reformas curriculares foram praticamente inexistentes desde 1991, pelo que se torna premente colocar algumas questões sobre o estado e desenvolvimento da reforma no nosso sistema de ensino e, particularmente, na área da Educação Artística.

Partimos da pergunta: como estão os professores de EM do 2º Ciclo do Ensino Básico a ensinar música, tendo como referência os novos currículos? Em consequência, elaborámos algumas questões de investigação, que passamos a enunciar:

1. Quais as práticas dos professores de EM no 2º ciclo do Ensino Básico, tendo como referência curricular as AE em articulação com o PASEO?
2. Que métodos pedagógicos de ensino e de aprendizagem da música com crianças são mais adequados para desenvolver competências, de acordo com o PASEO?
3. Como estão os professores a planificar, avaliar e refletir no âmbito desta mudança curricular?
4. Que importância atribuem os professores à mudança de práticas, para ser possível desenvolver as competências explanadas no PASEO?
5. Que importância tem a formação ao longo da carreira para o desenvolvimento de boas práticas?

6. Que condições materiais os Professores têm ao seu dispor, para desenvolverem aprendizagens de qualidade com os seus alunos?

1.2. Objetivos do estudo: gerais e específicos

Da pergunta de partida elaboramos dois objetivos gerais (OG), focados no propósito de perceber as práticas e os desafios dos professores de Educação Musical perante uma reforma curricular. Estes OG situam-se no universo da Educação Artística no Ensino Básico, mais especificamente na disciplina de EM, e cada um deles desdobra-se em diversos objetivos específicos (OE). Uns e outros são apresentados em seguida:

OG 1. Compreender de que forma estão os professores a ensinar música no 2º ciclo do Ensino Básico, tendo como referência as AE em articulação com o PASEO.

OE 1.1 Identificar que métodos e pedagogias do ensino da música os professores usam;

OE 1.2 Verificar de que forma os professores operacionalizam as aprendizagens essenciais;

OE 1.3 Identificar princípios do PASEO nas atividades musicais em sala.

OG 2. Compreender quais as dificuldades e os desafios que os professores enfrentam nas suas práticas e na aplicação das novas orientações curriculares.

OE 2.1 Analisar a importância da formação contínua no trabalho dos professores de música;

OE 2.2 Identificar dificuldades ligadas à organização escolar e condições materiais em sala de aula.

2. Opções metodológicas

2.1 Paradigma qualitativo

Podemos definir paradigma de investigação como um conjunto de premissas, teorias, valores e regras aceites por todos os elementos de uma comunidade científica (Coutinho, 2015). Para Patacho (2013), os paradigmas constituem assunções básicas que representam diferentes visões do mundo e que definem a própria realidade, pelo que orientam para diferentes formas de conceber e de conhecer a realidade social.

As Ciências Sociais foram profundamente influenciadas por uma certa conceção de ciência ligada às Ciências Físicas e Naturais. Estas áreas do saber determinaram métodos e modelos de pesquisa que foram largamente usados pelas Ciências Sociais. Durante a década de 60 do séc. XX começaram a surgir críticas à rigidez metodológica dos paradigmas positivistas vigentes, e

começaram a surgir propostas de novas abordagens em torno da investigação nas Ciências Sociais com forte discussão em torno de aspetos ontológicos, axiológicos, metodológicos e epistemológicos (Patacho, 2013).

Estas novas propostas metodológicas, surgidas nos anos 60 e com prolongamento para as duas décadas seguintes, vieram a formular os postulados teóricos da investigação qualitativa, divergindo, assim, do paradigma positivista dominante nas Ciências Sociais. As estatísticas experimentais passam a dar lugar à análise textual, às entrevistas em profundidade e ao aprofundamento relacional entre investigador e investigado (Aires, 2015).

Em oposição ao paradigma quantitativo, o paradigma qualitativo assenta numa visão holística do problema investigado e, principalmente, procura a compreensão dos problemas através de processos inferenciais e indutivos, sendo que também as fases do processo investigativo não se desencadeiam de forma rígida e linear, mas sim de forma interativa (Amado, 2017). Neste sentido, é possível que com o desenrolar da recolha de dados e do processo de análise, o investigador precise de voltar a rever a sua fundamentação teórica (Aires, 2015).

A escolha do paradigma está diretamente ligada com o problema a estudar, mas também com a forma como o investigador vê e interpreta o mundo (Coutinho, 2015). Esta investigação enquadra-se numa metodologia de natureza qualitativa e interpretativa, tendo como objetivo compreender as práticas dos professores perante uma mudança curricular.

Este estudo procura perceber o que na realidade faz sentido para os sujeitos investigados. Pretende-se investigar sem isolar os professores do seu contexto natural, com as suas características históricas, sociais e culturais, tentando obter uma visão holística da realidade. (Amado, 2017).

No meio educativo atual existe uma multiplicidade de realidades complexas, impossíveis de estudar através de uma abordagem positivista. Compreender práticas pedagógicas, através de um estudo de natureza interpretativa é, sobretudo, entrar no mundo pessoal dos sujeitos, para entender os seus pontos de vista e que significados atribuem às situações no seu próprio mundo (Coutinho, 2015). A natureza do problema a estudar requer uma abordagem obrigatoriamente qualitativa, uma vez que o ponto central da investigação é a compreensão das intenções e significações, das crenças, opiniões, perceções e perspetivas dos professores (Amado, 2017).

2.2. O método de investigação: estudo de caso

A metodologia, os métodos e as técnicas de recolha de dados são, de acordo com Coutinho (2015), termos que surgem na literatura para designar os diversos meios que ajudam e orientam o investigador na sua busca do conhecimento científico.

As recentes mudanças na educação em Portugal, nomeadamente as relacionadas com reformas curriculares com o objetivo de implementação de um novo paradigma educativo, têm levado ao aumento de investigação nesta área (Duarte & Osório, 2021). Os mesmos autores referem que este aumento investigativo se deve ao facto de se passarem a valorizar fatores intrínsecos ao próprio quotidiano escolar, tais como o desenvolvimento do currículo, formas de organização do trabalho pedagógico, aprendizagem e avaliação.

Devido à especificidade do fenómeno educativo, a investigação em educação é decerto diferente de outras áreas investigativas na esfera das ciências sociais. A grande complexidade do ato educativo permite-nos perspetivar o fenómeno em três planos fundamentais: filosófico, científico e praxeológico.

Não sendo planos imediatamente conciliáveis, espera-se que não exista uma compartimentação insuperável; muito pelo contrário, deve existir entre eles uma articulação e interseção constantes para que exista evolução entre teoria e práticas (Amado, 2017).

É no plano praxeológico que se inserem os objetivos do nosso estudo, sendo a prática educativa, a ação do educador e os seus desafios diários, tópicos fundamentais a compreender neste processo investigativo. O foco do nosso estudo consiste em compreender como estão os professores de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico a ensinar música após a reforma curricular de 2018. Considerando o tipo de pergunta descritiva, e tendo como pretensão a compreensão do fenómeno das práticas dos Professores na sua globalidade, a opção pelo estudo de caso revelou-se a mais adequada, pelo seu carácter holístico e pela sua flexibilidade investigativa (Aires, 2015). O estudo de caso a desenvolver foca-se num ciclo específico de ensino, o 2º Ciclo do Ensino Básico, e num grupo particular de docentes, os Professores de Educação Musical.

A característica que melhor distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem delineada, ou seja: o caso (Coutinho & Chaves, 2002).

O estudo de caso, como método e estratégia de investigação, surge na escola de Chicago, em áreas como a Sociologia e a Antropologia, e procura ir além da quantificação, assumindo-se

como uma estratégia de investigação, com o objetivo de compreender os fenómenos (Amado, 2017).

De forma sintética, Yin (1994) define o estudo de caso como sendo uma investigação aprofundada de um indivíduo, de um grupo ou de uma organização. É empreendido para responder às interrogações sobre um fenómeno contemporâneo.

Autor incontornável sobre estudos de caso, Yin (1994) refere variados tipos de caso com múltiplas características diferenciadas. O autor dá distinção às questões do como e do porquê, distinguindo os estudos de caso consoante as suas características intrínsecas, sendo que identifica três tipos diferenciados de estudos de caso: estudo de caso crítico; estudo de caso único e estudo de caso revelador.

O nosso tipo de estudo enquadra-se num estudo de caso único. Pretendemos a compreensão aprofundada das práticas dos professores de EM na sua ação educativa.

Partimos para o estudo de caso tendo presentes a problemática das práticas docentes. Pretendemos também aprender na interação com os participantes e questionar ideias pré-estabelecidas sobre estes grupos específicos de professores. Se possível, e de acordo com Amado (2017), trazer alguma mudança aos conhecimentos generalizados sobre o tema em estudo.

2.3. Seleção dos participantes e caracterização dos entrevistados

A seleção dos participantes tem, no paradigma qualitativo, características particulares. Aires (2015) refere que a amostra na investigação qualitativa procura o máximo de variação, contrastando com as amostras de tipo uniforme, pragmático e teórico da investigação quantitativa. Para Patton (1980), o processo de amostragem é dinâmico e sequencial, existindo assim um consequente ajuste da amostra consoante a análise da informação até aí recolhida.

Após selecionarmos o caso a estudar, tornou-se importante a seleção dos participantes na investigação, uma vez que são eles a mais importante fonte de dados.

Procurámos selecionar professores com situações de carreira diferenciadas. Aspectos de formação inicial diversa também são tidos em conta, pois existe, no nosso país, formação distinta em universidades, politécnicos e escolas do ensino especializado da música, originando professores com perfis muito diferenciados (Luiz & Faria, 2005).

O processo de seleção de participantes começou através do convite a dois professores da nossa área geográfica. São professores com muita experiência no 2º ciclo do Ensino Básico, e depois da sua aceitação em participar no estudo, foi possível, através dos seus contactos profissionais

e das suas redes sociais, iniciar um processo de procura de participantes na investigação pela técnica da “bola de neve” (Coutinho, 2015).

Após algum tempo decorrido no processo de seleção, e ainda longe da redundância ou saturação de dados, foi necessário encetar mais contactos, uma vez que a seleção por processo de “bola de neve” tinha estagnado. Foi publicado um anúncio no site da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), e, deste anúncio, surgiram os restantes até se reunirem mais participantes. Atingimos o número de 10, quantidade que vários autores referem como sendo aquela que habitualmente permite obter a saturação teórica (Rego et al., 2017). Verificámos a ocorrência de saturação na oitava e nona entrevista, principalmente na categoria relacionada com as práticas, pedagogos e métodos do ensino da música. Tomou-se então a decisão de realizar mais entrevistas, pelo facto de se ter percebido que, apesar dos participantes referirem teoricamente os mesmos conceitos, a significação que atribuíam aos mesmos era consideravelmente diferente, fruto de histórias e experiências de vida distintas.

A Tabela 2.1. mostra-nos, resumidamente, a caracterização dos participantes desta investigação.

Tabela 2.1 Caracterização dos participantes

Entrevistados	Género	Formação inicial	Situação contratual	Tempo de serviço
E1	Masculino	Curso superior de piano/profissionalização em serviço	Quadro de escola	30 anos
E2	Feminino	Curso superior de formação musical	Contratada	3 anos
E3	Feminino	Ciências musicais	Quadro de escola	29 anos
E4	Feminino	Curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico	Quadro de escola	25 anos
E5	Feminino	Curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico	Quadro de escola	27 anos
E6	Feminino	Curso superior de piano/profissionalização em serviço	Quadro de escola	34 anos
E7	Masculino	Curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico	Contratado	20 anos

E8	Feminino	Curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico	Contratada	8 anos
E9	Masculino	Curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico	Quadro de escola	23 anos
E10	Masculino	Curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico	Quadro de escola	24 anos

No que se refere à formação inicial, os entrevistados E4, E5, E7, E8, E9 e E10 frequentaram o curso das Escolas Superiores de Educação denominado por Professores de Educação Musical do Ensino Básico. Os entrevistados E1 e E6 frequentaram cursos superiores de piano, realizando mais tarde a profissionalização em serviço. Um entrevistado, E3, frequentou o curso de Ciências Musicais.

Apenas o entrevistado E2 não possuía profissionalização, tendo frequentado o curso superior de Formação Musical.

Relativamente ao sexo, os entrevistados E2, E3, E4, E5, E6 e E8 são do sexo feminino, enquanto que os entrevistados E1, E7, E9 e E10 são do sexo masculino.

Quanto ao vínculo contratual, os entrevistados E1, E3, E4, E5, E6, E9 e E10 pertencem ao quadro das suas escolas, enquanto que os entrevistados E2, E7 e E8 são contratados.

2.4 Técnicas de pesquisa e de recolha de informação

2.4.1 A entrevista

Usámos as entrevistas semiestruturadas como técnica de recolha de dados por ser o método mais indicado, na medida em que permite a obtenção de informação que não seria possível conseguir através de um questionário (Coutinho, 2015).

A entrevista é uma das técnicas mais usadas no estudo e compreensão do ser humano. Nasce da necessidade que o investigador tem de perceber as significações que os sujeitos atribuem aos seus atos, e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados durante a realização da mesma (Aires, 2015).

Criámos um guião de entrevista semiestruturada (Tabela 2.2) de acordo com os objetivos do estudo, definindo 6 blocos temáticos com tópicos relacionados com a problemática em estudo, e que, de certa forma, se prefiguravam como categorias temáticas na subsequente análise de conteúdo.

Tabela 2.2 Guião da entrevista (elaboração própria)

Blocos	Objetivos específicos	Orientação para tópicos/ questões	Tempo
1. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a colaboração na investigação; Inteirar o entrevistado da finalidade da entrevista; Dar conhecimento da importância da colaboração; Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir autorização para gravar a entrevista; Referência à confidencialidade da recolha de dados; Referir a importância da investigação em educação para a compreensão dos problemas que afetam as práticas letivas dos professores de Educação Musical; Dar a conhecer que a finalidade do trabalho de investigação é entender e compreender práticas e não fazer juízos de valor sobre a atuação profissional; 	5 minutos
2. Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> Enquadrar o entrevistado no contexto do 2º CEB; Averiguar a sua motivação e a valorização da profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> Formação académica; Habilitação profissional; Tempo de serviço; Situação contratual; Justificação da opção profissional; Gosto pela profissão e valorização da profissão. 	5 minutos
3. Conhecimento das novas orientações curriculares: Perfil do aluno e aprendizagens essenciais	<ul style="list-style-type: none"> Perceber se o entrevistado conhece o Perfil do Aluno e se, nas suas aulas, trabalha para a sua construção. Perceber se o entrevistado conhece os novos documentos curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> Opinião sobre as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno Programas revogados: Ainda são referência para as práticas? Utilização das aprendizagens essenciais como principal referencial curricular; 	15 minutos
4. Práticas de ensino da música: Estratégias/métodos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> Identificar que metodologias de ensino/aprendizagem da música os professores usam; Verificar de que forma os professores consideram que contribuem para a construção das aprendizagens essenciais; 	<ul style="list-style-type: none"> Métodos e técnicas utilizadas nas atividades de aprendizagem em sala. O que valorizam mais como prática musical: Género de repertório; Canções, peças instrumentais; jogos; atividades de imersão musical; abordagens não formais. Uso do manual da disciplina Documento Perfil do Aluno: Como é feita a articulação com as atividades e os descritores Concorda com as sugestões de estratégias (ações estratégicas) de ensino (descritas nas AE) orientadas para o perfil do aluno? Questão do capital cultural do aluno: de que forma a escola recebe e valoriza esse capital cultural? 	15 minutos
5. Novas orientações curriculares e formação docente	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a importância da formação inicial e contínua no trabalho dos professores de música; Analisar a oferta formativa na área da EM no contexto da recente reforma curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> Formação inicial: considerações sobre a qualidade e modelo de preparação dos professores de música; (Ed Musical no Ensino Básico Ensino Básico, Básico) Ações de formação frequentadas após licenciatura; Ações de formação pós 2018 Ações de formação enquadradas nas suas necessidades; (sugestões, pertinência?) Quais as áreas de formação mais valorizadas: Estudo, análise e prática de métodos pedagógicos; psicologia da educação; desenvolvimento curricular; criação de recursos didáticos; Definição e avaliação das aprendizagens 	15 minutos

6. Desafios para a prática da música na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar sobre as condições materiais e pedagógicas necessárias a uma boa prática na aula de Educação Musical. • Compreender quais os grandes desafios que os professores enfrentam nas suas práticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos utilizados e equipamentos disponibilizados pela escola. • Quais os recursos necessários para desenvolver um currículo deste tipo com sucesso? • Oferta musical no 1º ciclo • Desafios e dificuldades para fazer música na escola 	10 min
--	---	--	--------

No primeiro e segundo blocos temáticos procedemos à legitimação da entrevista, contextualizando o tema e objetivos da investigação, salientando a relevância do tema em estudo. Procedeu-se ainda à recolha de dados relativa à caracterização do entrevistado.

Após a introdução, através dos dois primeiros blocos temáticos, apresentámos no terceiro bloco o tema dos novos referenciais curriculares, tentando indagar sobre os conhecimentos dos documentos por parte dos professores.

O quarto bloco temático era fulcral para o alcance dos objetivos do nosso estudo, centrando-se nas práticas do ensino da música. Procurámos perceber quais as metodologias e pedagogos de referências dos entrevistados e, desta forma, através dos seus métodos de ensino, de que forma operacionalizam as aprendizagens essenciais.

No bloco seguinte, formação contínua, pretendemos explorar as opiniões dos professores sobre a importância da formação, bem como perceber se a formação disponível está direcionada para os novos referenciais curriculares.

No sexto e último bloco temático debruçamo-nos sobre que desafios que os professores elegem como importantes e influentes nas suas práticas.

Tentámos colocar o menor número de perguntas possível, para deixar o entrevistado desenvolver o seu pensamento profundo sobre o tema da conversa. Sobre o número de perguntas durante uma entrevista semiestruturada, Quivy e Campenhoudt (1998) referem que demasiadas perguntas durante uma entrevista deste tipo conduzem, inevitavelmente, ao mesmo resultado. Segundo os mesmos autores, o entrevistado adquire a impressão de que lhe é pedido que simplesmente responda a uma série de perguntas precisas e dispensar-se-á a comunicar o mais profundo do seu pensamento.

Foram realizadas um total de doze entrevistas semiestruturadas. Onze entrevistas foram realizadas online através da plataforma zoom, e uma entrevista foi realizada por telefone. Apenas um participante recusou a gravação, pelo que a informação foi registada por escrito. A opção de realizar as entrevistas através da plataforma zoom revelou-se a mais acertada, por permitir uma maior flexibilidade de horários entre investigador e participantes.

Em relação às entrevistas através da plataforma zoom, na primeira abordagem de contacto com os participantes foi necessário certificar de que todos estavam familiarizados com o ambiente tecnológico onde se iria realizar a entrevista. Constatámos que a maioria dos participantes já estava familiarizado com a ferramenta de comunicação zoom. Por outro lado, a recolha de dados através de plataformas online são um meio privilegiado para a realização de entrevistas a participantes que não estão dentro da nossa área geográfica, neste caso realizar uma entrevista presencial tornar-se-ia dispendioso e condicionaria os objetivos da presente investigação. A duração das entrevistas variou entre 25 e 60 minutos, sendo que, em alguns casos, certos problemas técnicos obrigaram à interrupção da gravação e posterior retoma da ligação.

2.4.2 Procedimentos de análise de dados

No contexto de um estudo qualitativo a análise de conteúdo pretende captar a “verdadeira significação escondida por trás dos dados recolhidos” (Lima, 2023. p. 8), sendo uma fase importante e de fundamental importância no processo de investigação.

Um método de análise qualitativo flexível, amplamente utilizado no meio investigativo, e que pode ser utilizado ao serviço de diferentes questões de pesquisa, é a análise temática. Este método permite organizar e descrever, de forma detalhada, os dados recolhidos, para além de permitir a interpretação dos mesmos (Reses & Mendes, 2017).

Procedemos à transcrição integral das entrevistas imediatamente a seguir à realização das mesmas. Sentimos que desta forma nos aproximávamos, de forma mais direta, ao material recolhido, servindo também de reflexão sobre o direcionamento e orientação das próximas entrevistas. Tratando-se de um processo flexível (Aires, 2015), a ordem de introdução dos temas foi sendo alterada no decorrer das entrevistas seguintes.

Após realizadas todas as entrevistas e as transcrições respetivas, procedemos à análise de conteúdo das quatro categorias temáticas pré-determinadas.

Na leitura das transcrições identificámos várias subcategorias que emergiram das categorias pré-determinadas que constam do guião da entrevista. Foi elaborada uma grelha de análise (Tabela 2.3) que inclui as categorias de análise, as respetivas subcategorias, e a operacionalização de cada uma delas (secção descritiva).

Tabela 2.3 Grelha de categorização (categorias e subcategorias)

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Descritivo</i>
1. Conhecimento das novas orientações curriculares: Perfil do aluno e aprendizagens essenciais.	1.1 Conhecimento das aprendizagens essenciais.	Referências sobre o conhecimento das aprendizagens essenciais.
	1.2 Conhecimento das competências a desenvolver no perfil do aluno.	Referências sobre o perfil do aluno.
2. Práticas de ensino da música: estratégias/ métodos de ensino e aprendizagem.	2.1 Métodos e pedagogos de referência.	Referências sobre métodos e pedagogos.
	2.2 Práticas mais valorizadas em sala.	Referências sobre prática vocal, instrumental, jogos ou outras.
	2.3 Uso do manual escolar.	Referências sobre a utilização do manual da disciplina.
3. Novas orientações curriculares e formação docente.	3.1 Ações de formação.	Referências sobre a formação contínua.
4. Desafios para a prática da música na escola.	4.1 Recursos materiais.	Referências sobre recursos materiais disponíveis na escola.
	4.2 Distribuição da carga horária.	Referências sobre a carga horária da disciplina de Educação Musical.

A grelha de análise por nós elaborada abrange quatro categorias, pré-determinadas e alinhadas com no guião da entrevista. A primeira categoria é sobre o Conhecimento das Novas Orientações Curriculares. Da análise de conteúdo efetuada emergiram duas subcategorias, sendo a primeira relacionada com as AE e a segunda relativa ao PASEO. Agrupamos nestas subcategorias as unidades de significado que referenciam os novos documentos curriculares, e incluímos ainda alguns segmentos de texto que mencionam os programas antigos. Achamos não ser útil para a investigação a criação de mais uma subcategoria sobre os programas revogados, contudo, incluímos estes dados por razões que se prendem com uma melhor contextualização da problemática em estudo no seguimento do alcance dos nossos objetivos.

A segunda categoria, denominada Práticas de Ensino da música: estratégias e métodos de ensino e aprendizagem, desdobra-se em três subcategorias emergentes: métodos e pedagogos, práticas mais valorizadas e ainda o uso do manual escolar da disciplina.

Na terceira categoria, denominada Novas Orientações Curriculares e Formação Docente, relaciona a formação na área da EM e os novos programas, agrupando também nesta categoria dados relativos ao tipo de formação acedido pelos professores, bem como aspetos importantes na dinâmica formativa do nosso grupo de participantes.

Por fim a categoria Desafios para a Prática da música na Escola. Agrupa segmentos de dados de duas subcategorias emergentes: Recursos materiais e carga horária da disciplina de EM.

As unidades de significado apuradas na análise de conteúdo efetuada às entrevistas foram agrupadas por categoria e subcategoria de análise, e incluídas em tabelas que podem ser consultadas nos anexos deste trabalho de investigação (Anexo 1).

2.4.3 Procedimentos éticos

A investigação aplicada aos seres humanos pode causar danos aos direitos, liberdades e garantias dos sujeitos participantes nos estudos. Deste modo, é fundamental orientar a investigação através de princípios éticos capazes de preservar os direitos fundamentais dos participantes (Fortin, 1997). Os procedimentos éticos devem garantir o desenvolvimento de uma relação de confiança entre o investigador e os participantes, baseada no respeito, na confidencialidade e nas normas de educação e de relacionamento interpessoal (Gonçalves et al., 2021).

No desenvolvimento do nosso estudo submetemos um pedido à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção Geral da Educação (MIME). O pedido de autorização foi identificado com o número 0855400001, sendo analisado e, posteriormente, aprovado (Anexo 2). Solicitamos também a autorização para a realização desta investigação ao Encarregado pela Proteção de Dados (EPD) da Universidade do Algarve, tendo o mesmo emitido parecer favorável (Anexo 3).

Aos participantes foi enviada a declaração do EPD, que leram e devolveram assinada com o respetivo consentimento informado (Anexo 4).

Na realização das entrevistas foram descritos os objetivos da investigação, bem como garantida a confidencialidade, após pedido de gravação áudio para posterior transcrição em papel.

Parte III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados que obtivemos da análise do conteúdo efetuada às entrevistas. Esta apresentação será feita com base nas quatro categorias pré-determinadas e nas várias subcategorias emergentes, que constam na grelha de categorização (Tabela 2.3).

1. Conhecimento das Novas Orientações Curriculares

Os dados que apurámos na categoria de análise Conhecimento das Novas Orientações Curriculares resultaram, como oportunamente explicámos no capítulo da metodologia da presente dissertação, das respostas dadas pelos entrevistados ao bloco de questões do guião da entrevista que tinha a mesma designação. Lembramos que objetivos deste bloco de questões procuravam: i) perceber se o entrevistado conhecia o Perfil do Aluno e se, nas suas aulas, trabalhava para a sua construção; e ii) perceber se o entrevistado conhece as AE.

As subcategorias que emergiram na análise desta categoria são as que apresentam na tabela 3.1, e que, nos subpontos seguintes, apresentaremos e discutiremos à luz da teoria convocada para a fundamentação teórica desta investigação.

Tabela 3.1 Categoria de análise Conhecimento das Novas Orientações Curriculares e respetivas subcategorias de análise

Categoria 1	Subcategorias
Conhecimento das Novas Orientações Curriculares.	1.1 Conhecimento das Aprendizagens Essenciais; 1.2 Conhecimento do documento PASEO e das Competências a Desenvolver.

1.1 Subcategoria Conhecimento das Aprendizagens Essenciais

Esta subcategoria compreende as posições dos professores relativamente às seguintes temáticas: conhecimento e opinião das AE; principal referencial curricular.

As AE são documentos de direção e orientação curricular, servindo de base para a planificação e avaliação, visando o desenvolvimento das competências descritas no PASEO. A construção das AE advém da visão curricular proposta pela OCDE através do projeto *Future of Education and Skills 2030*, criando, deste modo, condições para o desenvolvimento de um corpo de

aprendizagens comum, potenciando abordagens pedagógicas diferenciadas, desenvolvendo conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais face à complexidade dos contextos na sociedade atual (Almeida et al., 2021).

Os participantes, quando questionados sobre os documentos curriculares em vigor, manifestaram perspectivas algo diferenciadas.

O E2 refere sobre as AE como sendo *"o básico, é o mínimo dos mínimos que os miúdos podem aprender"*, aludindo ainda ao facto de que, na sua perspectiva, as aprendizagens essenciais de EM são: *"Isso é iniciação, iniciação de Formação Musical"*.

Para o E3, os novos documentos curriculares desempenham um papel importante para a mudança de paradigma de escola, mencionando que: *"Tenho algum comprometimento com o tema porque participei em trabalhos de grupo colaborativo com professores de EM sobre a implementação das AE"*. Realça, ainda, que as *"as Aprendizagens Essenciais surgem numa nova perspectiva de escola"*. Constatámos que o E3 demonstra ter uma visão profunda e fundamentada da reforma curricular em curso, tendo participado em projetos formativos relacionados com a implementação dos novos currículos. A sua visão é reflexiva e crítica, concordando com a necessidade de mudança, mas ressaltando que tem *"dificuldade em entender o documento numa perspectiva de articulação com outras disciplina [...] são documentos muito subjetivos"*.

São vários os professores que se referem a estes documentos – as AE e o PASEO – sublinhando que estes têm uma função meramente burocrática. O E4 salienta que *"[os decisores políticos] mudam os nomes dos documentos, mas as práticas continuam iguais"*. No mesmo sentido, o E1 diz que os documentos são *"coisas utópicas que na prática não funcionam"*. Também o E9 se refere a estes documentos como sendo *"uma coisa mais burocrática, só para pôr no papel"*, referindo, no entanto, a sua importância organizativa para a orientação de práticas: *"é claro que aquilo não deixa de ser uma orientação, é um plano"*.

Alguns dos professores entrevistados fazem menção aos documentos anteriores, nomeadamente ao currículo apresentado em espiral e a alguns conteúdos e conceitos nele contidos.

O programa de EM do 2º Ciclo do Ensino Básico apresentou-se como o único referencial curricular durante praticamente três décadas, entrando em vigor em 1991 até ser revogado pelo Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho.

Boal-Palheiros (1993) salienta a importância que este programa teve para o desenvolvimento das práticas musicais na escola. A autora destaca a importância do currículo em espiral, contrastando com os programas existentes desde os anos 70, muito vagos, e apresentando

manifesta carência científica e pedagógica. Este programa, baseado na proposta curricular de Swanwick (1979), apresentava cinco blocos de conceitos: timbre; dinâmica; altura; ritmo e forma. Cada conceito continha vários níveis de conteúdos que seriam explorados de forma interdependente entre todos os outros conteúdos que fazem parte dos restantes blocos de conceitos musicais. Exemplificando, um professor pode explorar as características do som abordando o conceito de timbre que, por sua vez, integra conteúdos como mistura tímbrica, família de timbres, entre outros.

Alguns professores tecem críticas aos documentos atuais, mencionando algumas características curriculares dos documentos revogados como sendo da sua preferência.

E6 refere que:

“Eu nem sequer considero isto um programa porque tu não vês aqui menção nenhuma [...] o timbre [...] mas o quê do timbre? [...] não diz todas aquelas coisas que nós trabalhamos no timbre, e nos programas por níveis como nós tínhamos, e eu até cheguei a ter uma planificação em espiral, vinha mesmo o desenho da espiral, e só nas páginas seguintes é que vinham os níveis e vinha especificado exatamente o que é que vai dar do timbre. Começávamos logo pelos sons que nos rodeiam, sons da natureza, sons humanizados, sons dos instrumentos, sons disto, sons daquilo, e íamos crescendo a volta do timbre [...] eu sabia muito bem o que é que tinha que dar”.

Também o E1 menciona os documentos anteriores, apresentando os conteúdos em espiral, como sendo da sua preferência: *“o conceito de espiral agrada-me imenso, percebes? Exatamente porque na música, como tu sabes muito bem, as coisas estão muito, muito, muito entrosadas umas com as outras [...] Trabalhar no conceito de espiral é fantástico”.*

Encontrámos também referências importantes à reforma curricular levada a cabo em 2001 e designada por Competências Essenciais (ME, 2001).

Como descrito no documento oficial, as competências devem ser trabalhadas em torno de quatro domínios organizadores centrais. São eles: a interpretação e comunicação a criação e experimentação; a perceção sonora e musical; e as culturas musicais nos contextos.

Cada domínio organizador engloba um conjunto variado de competências a desenvolver nas aulas de EM. Tomemos como exemplo o domínio da interpretação e comunicação. Neste domínio os alunos deverão interpretar as suas músicas e as dos outros, apresentando-as publicamente. Devem ser postas em prática atividades que promovam no aluno um certo grau

de autonomia e sentido crítico, como, por exemplo, analisar interpretações, estruturas e peças em estilos e gêneros variados (ME, 2001).

O documento indica, de forma clara, que estes domínios organizadores devem ser trabalhados tendo presente as grandes áreas interdependentes que advêm do programa de 1991: audição; interpretação e criação/composição. Desta forma, o E10 foca a sua preferência por competências, embora não seja o vocabulário usado nas AE: *“Ainda continuo a pensar em competências, independentemente do que esteja lá escrito [...] não nos podemos esquecer que não estamos a formar músicos, estamos a formar públicos [...] temos que olhar para as competências de cada um”*, referindo-se, deste modo, à reforma curricular de 2001.

Percebemos que a reforma curricular de 2001 teve importância para o E10, exercendo alguma influência na sua visão curricular:

“Eu gostei de um livro feito em 2001 [...] que saiu em janeiro de 2001, um livro com argolas que fala da Educação Artística, fala em competências e apaga-se aquela história dos objetivos que vem de trás, e eu dou credibilidade a isso [...] a mexida que fizeram depois [...] as aprendizagens essenciais [...] isto acaba por ser tudo o mesmo.”

A referência a esta reforma é mencionada por Boal-Palheiros (2014) como importante, pois permite, pela primeira vez, uma visão longitudinal do currículo da música no Ensino Básico. Este documento define as competências essenciais em cada disciplina do currículo e, pela primeira vez, as competências musicais são articuladas entre o 1º, 2º e o 3º ciclos. Aspeto importante a mencionar sobre a reforma curricular de 2001, e oportunamente referida na fundamentação teórica da presente investigação, foi ter sido revogada em 2011, e ter-se retomado ao programa de 1991 sem que se tenha procedido a uma avaliação posterior para reflexão crítica (Boal-Palheiros & Boia, 2020; Reigado, 2018).

No que se refere a esta subcategoria, o conhecimento dos entrevistados sobre as AE, o E8 demonstra uma visão que vai ao encontro do conceito praxeológico de EM proposto por Elliott (1995), salientando que:

“O que é que eu acho [...] é uma bitola para nós seguirmos, eu nas minhas aulas tento fazer com que os miúdos se sintam bem e se sintam felizes, e às vezes descuro alguns pontos [...] mas eu acredito que ao cantar [...] ao fazer atividades rítmicas,

a fazer [...] tocar em conjunto [...] estamos a trabalhar uma série de aprendizagens”.

Na apreciação destes resultados é possível inferir que existe variedade de opiniões, bem como alguma dificuldade na interpretação das AE e da sua importância como referencial curricular atual. Costa et al. (2022) salientam alguns problemas na implementação da atual reforma curricular. Problemas organizacionais de escola e comunicação deficitária entre tutela e escolas pode estar na origem das variadas visões, e dificuldade de interpretação, organização e operacionalização das AE por parte dos professores.

No plano individual, inferimos que a interpretação e conhecimento dos documentos são influenciadas pela valorização que os professores atribuem às questões curriculares. Desta forma, constatamos que os professores se identificam com questões mais práticas da sua profissão, referindo o caráter burocrático e teórico dos documentos, denotando um certo distanciamento das AE, como também sugerem Costa et al. (2022). Os autores salientam que a reforma curricular em curso não estará a ser desenvolvida e implementada com conhecimento e participação de todos os professores nem de todas as escolas com o mesmo compromisso, e os resultados que apurámos vão no mesmo sentido.

Na mesma linha de raciocínio, Canário (1996) considera que as reformas curriculares em Portugal têm sido implementadas através de decretos-lei, sem que se proceda a um acompanhamento e avaliação permanente das mesmas. Refere, ainda, que as práticas dos professores não se transformam através de decretos. Esta é também uma inferência que podemos retirar a partir dos resultados que apurámos com as entrevistas realizadas.

1.2 Subcategoria Conhecimento do documento PASEO e das competências a desenvolver

Esta subcategoria compreende as posições dos professores relativamente às seguintes temáticas: conhecimento do PASEO; referências às competências a desenvolver no PASEO.

No seguimento do PAFC, em 2016, surge a elaboração e implementação do PASEO. As escolas e os professores veem-se confrontados com novos desafios, tanto curriculares e pedagógicos como organizativos. O PASEO assume um caráter abrangente e transversal, tem implícita a ideia de inclusão, bem como a transversalidade do processo educativo (Pereira & Leite, 2019).

Como oportunamente explanámos no ponto 5.2 da nossa fundamentação teórica, o PASEO apresenta-se organizado em áreas de competência, princípios orientadores e valores (Figura 1.3). O conjunto de competências propostas devem ser articuladas com as AE da disciplina de EM, apresentando um carácter holístico, particularmente no que se refere às competências. Estas não devem ser abordadas de forma isolada, mas sim numa perspetiva de transversalidade, promovendo a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade das aprendizagens a trabalhar (Martins et al., 2018).

Verificámos visões diferenciadas do PASEO, bem como significações distintas relativamente às competências a desenvolver.

Assim, o E1 manifesta a sua opinião no sentido de que o PASEO *"É completamente subjetivo [...] mas a música é um meio de excelência para o trabalhar"*. Contrariamente, o E3 afirma que o *"O perfil do aluno é claro, é mais fácil trabalhar com o perfil do aluno"*.

E6 demonstra conhecimento do documento, manifestando alguma dificuldade na abordagem a algumas competências:

"Realmente aquilo está muito bem feito, gostei muito. Depois olhei para as áreas de competência, comecei a olhar para isto e estava aqui a ver onde é que eu conseguia encaixar a música nisto, e deu-me algum trabalho [...] isto é extremamente vago [...] é muito amplo, sim muito subjetivo. Mesmo as linguagens e textos que eu ponho sempre nas minhas planificações porque é fundamental, a música é uma linguagem como outra qualquer, não é só as línguas que têm linguagens e textos, nós também temos."

Numa perspetiva algo diferenciada das anteriores, o E2 frisa que *"Há muitas coisas que não é da responsabilidade dos professores, mas sim de casa"*.

Assertivamente, o E9 remete-nos para a importância das artes na educação, no desenvolvimento do sentido crítico como um dos principais contributos do PASEO:

"Podemos fazê-los refletir sobre várias questões [...] do ponto de vista humanista, do ponto de vista do saber lidar com os outros, a parte mais afetiva, saber lidar com o próximo, questões humanitárias que vai ao encontro desse sentido crítico, deles tentarem pensar e refletir sobre a sociedade, eu acho que é fundamental, quer dizer, as artes têm essa função naturalmente, isto é o normal, o que devia ser naturalmente e feito em qualquer aula, e não porque esteja no perfil do aluno".

Também o E10 menciona a importância das competências descritas no PASEO: *“Eu acho que isto deverá estar presente em qualquer professor [...] todas [...] todas [as disciplinas] têm que dar o seu contributo [...] eu acho que aqui não há umas mais importantes que outras”*.

Sobre a importância da EM para desenvolver competências do PASEO, o E10 refere: *“A nossa disciplina acaba por dar um contributo mais visível porque há um trabalho de grupo [...] cada um participa com o que pode dentro das suas competências”*.

De acordo com as opiniões dos professores, podemos inferir a complexidade e a suscetibilidade de interpretação diferenciada do documento, encontrando nos discursos classificações como vago, subjetivo ou claro. Detetámos opiniões divergentes em professores dos mesmos agrupamentos, no seio do mesmo grupo disciplinar, o que poderá ser sintomático de problemas organizacionais relacionados com a visão que cada direção escolar tem desta reforma educativa, bem como problemas de comunicação escolar, problemas estes referenciados nos estudos de Cosme e Trindade (2019) e Costa et al. (2022).

O PASEO constitui-se, juntamente com as AE, como um documento de referência para todo o Sistema Educativo. Neste sentido, todos os organismos responsáveis pelas políticas educativas, juntamente com os estabelecimentos de ensino, devem orientar as suas decisões pela matriz do PASEO (Martins et al., 2018).

2. Práticas de Ensino da Música

A categoria de análise Práticas de ensino da música, estratégias/métodos de ensino e aprendizagem, resultou, como oportunamente explicámos no capítulo da metodologia da presente dissertação, das respostas dadas pelos entrevistados ao bloco de questões do guião da entrevista que tinha a mesma designação. Lembramos que os objetivos deste bloco de questões procuravam: i) identificar que metodologias de ensino/aprendizagem da música os professores usam; ii) verificar de que forma os professores consideram que contribuem para a construção das aprendizagens essenciais através das suas abordagens pedagógicas. As subcategorias que emergiram na análise desta categoria são as que se apresentam na tabela 3.2, e que, nos subpontos seguintes, apresentaremos e discutiremos à luz da teoria convocada para a fundamentação teórica desta investigação.

Tabela 3.2 Categoria de análise Práticas de Ensino da Música e respectivas subcategorias de análise

Categoria 2	Subcategorias
Práticas de ensino da música: estratégias/ métodos de ensino e aprendizagem.	2.1 Métodos e pedagogos de referência nas práticas; 2.2 Práticas mais valorizadas em sala de aula; 2.3 Uso do manual escolar de EM.

2.1 Subcategoria Métodos e pedagogos de referência

Esta subcategoria compreende as posições dos professores relativamente às seguintes temáticas: Pedagogias e pedagogos de referência nas suas práticas.

Nas primeiras décadas do séc. XX pedagogos da música, influenciados por John Dewey, Jerome Bruner e Jean Piaget, desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras e lançaram as bases da EM moderna. Dalcroze, Kodály, Orff e Jos Wuytack, defenderam o valor da música para o desenvolvimento global da criança, propondo atividades de movimento, canto, improvisação e audição como base pedagógica de atuação para uma EM acessível a todas as crianças (Boal-Palheiros & Encarnação, 2007).

Estudar as pedagogias da música continua a representar, no séc. XXI, uma tarefa de extrema importância. As conceções que hoje temos da EM são o resultado do trabalho sistemático desenvolvido por Jaques Dalcroze, Zoltan Kodály, Carl Orff, Murray Schafer, Jos Wuytack, Edwin Gordon, entre outros. Estudar o legado pedagógico destes autores é fundamental para compreender o pensamento musical da sua época e entender os fundamentos da Educação musical para o séc. XXI (Mateiro & Ilari, 2012).

Os discursos dos participantes apontam para referências a pedagogos cujas propostas foram divulgadas no nosso país há várias décadas, demonstrando estarem enraizadas nas suas práticas (Sousa, 2021).

Consequentemente, constatámos que o pedagogo Belga Jos Wuytack é uma referência nas práticas de muitos dos nossos participantes.

O E2 menciona a realização de cursos ministrados pelo próprio pedagogo: *“já fiz um ou dois cursos com o Jos Wuytack”*, e no mesmo sentido E10 menciona *“Eu tenho dois anos dos cursos do Wuytack”*.

O E6 salienta a importância na qualidade pedagógica dos materiais de Wuytack, especificamente para crianças, referindo que *“agora utilizo muito o curso completo que fiz do*

Wuytack. Em termos de harmonização, em termos de paisagem sonora, ele tem ideias excelentes, eu não acho tudo bem o que ele tem, mas aproveito muito o sistema, a pedagogia dele acho que está muito bem estruturada para crianças pequenas".

O E9 Diz usar músicas Wuytack e menciona o pedagogo como sendo seguidor de Carl Orff: *"Eu, às vezes já tenho utilizado algumas músicas do Wuytack, que foi aluno do Orff, fiz uma formação na altura logo a seguir à universidade com o Wuytack, gostei muito".*

Jos Wuytack, seguidor de Carl Orff, tem desenvolvido uma intensa atividade de ministração de cursos em Portugal desde a década de 70. Primeiramente pela mão de Maria de Lourdes Martins e, posteriormente, através da pedagoga e investigadora Graça Boal-Palheiros (Sousa, 2021).

Os resultados indicam-nos que alguns professores valorizam Wuytack pelas suas propostas ativas e originais, promovendo uma visão centrada no conceito de totalidade, explorando os vários elementos da música de forma unitária e não separadamente, como sugere Boal-Palheiros & Bourscheidt (2012).

O E7 não menciona nomes concretos de pedagogos, referindo misturar várias propostas pedagógicas: *"Misturo tudo, não sigo assim uma linha e gosto também que os alunos também ouçam [...]"*

Do mesmo modo o E10 destaca a flexibilidade metodológica das suas aulas, referindo que:

"Nós somos uns sortudos, os de Educação Musical são uns sortudos. Nós temos maior facilidade que os outros professores na utilização das pedagogias diversificadas e aplicarmos uma série de metodologias dentro das dinâmicas da sala para favorecermos alunos com mais dificuldades."

Fundamenta a sua abordagem pedagógica da seguinte forma:

"Eu faço uma montagem ajustada ao meu percurso como músico, mas desta vez estudada [...] como é que vou explicar isto [...] quando ensino uma canção [...] eu vou aos bocadinhos com uma canção, eu não dou uma letra à criança, e agora sigam a letra, eu vou aos bocadinhos educando melodicamente a audição, fazendo-os sentir o ritmo da música. Para mim é mais importante eles fazerem o ritmo da música do que eles saberem se aquilo são colcheias ou semicolcheias e fusas e semifusas [...] e há uma coisa que funciona muito com as crianças que

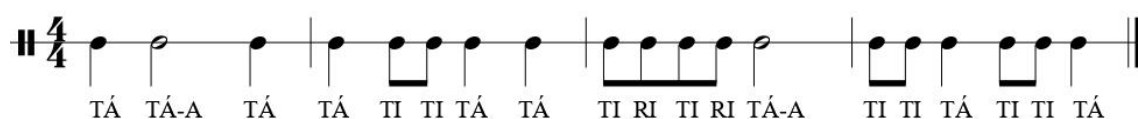
é a observação direta, ali com as crianças, e a transmissão não formal dos conteúdos que a canção possa ter.”

Sousa (2021) destaca o valor inestimável do estudo das várias propostas pedagógicas, salientando ser importante cada educador desenvolver o seu método, retirando elementos de várias pedagogias e aplicar no seu contexto educativo específico.

Podemos constatar a citação de Sousa (2021), na referência do E6 sobre Kodály, usando especificamente uma técnica de aprendizagem rítmica desenvolvida pelo pedagogo húngaro: *"Gosto de algumas coisas da pedagogia [...] por exemplo, gosto de utilizar o TÁ TI TI TÁ, aqueles vocábulos que se torna mais fácil."*

Para aprendizagem do ritmo e leitura rítmica Kodály introduz uma técnica de leitura desenvolvida por J. Curwen, usando fonemas como TI TI TÁ em várias combinações rítmicas. Desta forma os fonemas são associados às diferentes figuras rítmicas (Figura 3.1) (Correia, 2014).

Figura 3.1 Sílabas rítmicas



Destacamos também a referência do E9 sobre a adaptação de métodos referida por Sousa (2021), mencionando que *"todas essas pedagogias eu adapto um bocadinho aos tempos deles, eu não posso ir buscar coisas lá de trás porque para eles já não lhes diz nada, os xilofones, as flautinhas, eles aborrecem-se um bocado daquilo."*

Outros professores mencionam nomes como Kodály, Orff, Schafer e Gordon.

O E1 refere que *"tenho uma grande admiração pelo método Orff"*, salientando, ainda, que *"aquilo que nós vemos, sobretudo até nos manuais que eu conheço, a tendência é muito o Orff."*

Na mesma perspetiva o E5 diz que os alunos gostam muito do instrumental Orff, referindo ainda a grande adaptabilidade desta abordagem: *"adapta àqueles que têm mais dificuldades, e depois lá está a vantagem [...] tiras as lamina e já estás."*

Assim como Jos Wuytack, também as propostas de Carl Orff foram amplamente divulgadas em Portugal através da Fundação Calouste Gulbenkian e pela pedagoga Maria de Lourdes Martins (Vieira, 1999).

Um dos contributos mais importantes de Orff foi a criação de um instrumentário adequado e adaptado para a interpretação do repertório específico da Orff-Schulwerk. O instrumental Orff permite a exploração e experimentação por parte da criança, através do jogo e da simplicidade da execução. Sem prévia preparação, a criança pode jogar, explorar, criar, improvisar as suas próprias criações, explorando através da vivência os vários elementos da música (Cristóvão, 2016).

Numa perspetiva mais atual, temos o E5 que menciona Schafer: *"eu gosto muito do Schafer [...] eu gosto muito do silêncio"*, demonstrando consciência que *"ele também já é mais contemporâneo; atenção o Schafer [...] já é [...] um pedagogo muito mais atual"*.

Schafer apresenta uma proposta crítica relativamente aos efeitos que a evolução da sociedade pós-revolução industrial produz na paisagem sonora do nosso dia a dia, dando especial atenção ao conceito de silêncio (Fonterrada, 2012).

Numa visão algo diferenciada apresentamos a perspetiva do E3, com referências ao pedagogo americano Edwin Gordon e à sua Teoria de Aprendizagem Musical. A sua visão é reflexiva e crítica, demonstrando primeiramente a importância do estudo de todas as propostas pedagógicas: *"um professor tem que saber o que é que os outros fizeram, por isso é sempre importante conhecer todas as pedagogias que estão para trás [...] um professor não pode ser ignorante"*. Esta opinião vai ao encontro de Mateiro e Ilari (2012), quando salientam que estudar o legado dos pedagogos é fundamental para compreender o pensamento musical da sua época e entender os fundamentos da Educação musical para o séc. XXI.

No seguimento refere sobre Gordon, e, no contexto da atual reforma curricular, que: *"eu acho que a teoria de aprendizagem musical do Edwin Gordon será a metodologia que melhor se aplicaria a esta mudança de paradigma da escola, o Gordon foi testado, foram vinte anos ou mais de testes"*. Salienta ainda que: *"nós temos que estar muito mais dentro de como é que é realizada a aprendizagem para que possamos dar uma resposta melhor a nível pedagógico; é importante perceber como é que o aluno aprende e, nesse sentido, o Gordon desenvolveu uma teoria de aprendizagem musical"*.

Gordon atribui especial atenção à aprendizagem inferencial, ao desenvolvimento da autonomia e criatividade numa rutina assumida com o ensino tradicional (Rodrigues, 2001). Aspeto importante da Teoria de aprendizagem desenvolvida por Gordon é a criação do conceito de audição. De acordo com Gordon (2000), a audição está para a música assim como o pensamento está para a linguagem. É neste sentido que o E3 salienta que *"um professor que conhece o processo de audição é um professor mais bem preparado"*.

Na análise destes dados constatamos que o conceito de método nas práticas dos professores é um pouco difuso, denotando mesmo uma certa dicotomia entre a teoria e as práticas, constatação que Figueiredo (2015) também refere no seu estudo sobre o desenvolvimento de competências musicais no 2º ciclo do Ensino Básico. É notório, no entanto, que as opiniões dos professores vão no sentido da flexibilização de propostas metodológicas adaptáveis aos contextos. Mateiro e Ilari (2012) apontam para que, de forma geral, os educadores musicais recusam a terminologia de método por remeter para práticas pouco flexíveis e que não vão ao encontro do interesse dos alunos.

Os dados sugerem, também, que a debilidade pedagógica identificada na década de 90 e referida por Boal-Palheiros (1993), como um dos entraves à melhoria das práticas, estará de certo modo ultrapassada através da oferta formativa no Ensino Superior. Encontramos professores que preconizam práticas baseadas em métodos direcionados para a concretização dos objetivos gerais da EM no sentido do desenvolvimento global do aluno através da música.

2.2 Subcategoria Práticas mais valorizadas em sala de aula

Esta subcategoria compreende as posições dos professores relativamente às seguintes temáticas: práticas de canto; prática instrumental; atividades de composição; atividades musicais variadas; apresentações à comunidade.

O filósofo da EM Bennett Reimer (1970), refere a necessidade de uma reflexão séria sobre a conceptualização da EM no ensino formal. A ausência de uma conceptualização da disciplina conduz, segundo o autor, a um estado de insegurança e falta de convicção valorativa da própria profissão, bem como da justificação das suas práticas, tanto a nível individual como do ponto de vista social.

Para além da necessidade de uma conceptualização e reflexão sobre as práticas, Boal-Palheiros e Boia (2020) salientam a grande pluralidade de práticas, ultrapassando as barreiras do ensino formal e da própria sala de aula.

Mota (2014) identifica alguns pontos críticos relacionados com o currículo, com as práticas e com a diversidade cultural na escola atual. Refere que não se tem tido em conta o processo metodológico das práticas musicais e a relação com os seus resultados. Também a difícil decisão do que pode e deve ser ensinado cria problemas aos professores, pois está presente na escola atual uma multiculturalidade musical que implica vários métodos e modelos pedagógicos.

Os atuais programas da EM do 2º ciclo do Ensino Básico vêm propor uma nova visão para as práticas musicais na escola. Reigado (2018) afirma que a produção deste documento

curricular, e a sua aplicação, deve levar-nos à reflexão sobre toda a organização curricular, implicando questionar as práticas de forma crítica e assumir a responsabilidade da construção de aprendizagens em diálogo com os alunos.

Na análise dos dados recolhidos detetámos predominância de prática vocal e instrumental, bem como atividades de composição. Há também algumas referências à exploração de conceitos teóricos, recorrendo à prática da escrita musical. Observamos também que a música trabalhada em sala é, por norma, apresentada à comunidade educativa no final do ano letivo.

Percebemos também que alguns professores organizam as suas práticas respeitando as três áreas interdependentes presentes nas AE, e defendidas pelos pedagogos, como sendo a base do desenvolvimento musical: audição, interpretação e criação/composição.

Pela importância fundamental que representam os três domínios interdependentes, audição; interpretação e criação/composição, decidimos apresentar os resultados desta subcategoria separando tematicamente as práticas descritas pelos professores.

Deste modo, apresentamos resultados relacionados com a prática vocal; prática instrumental; atividades de composição; apresentações públicas e atividades variadas.

a) Prática Vocal

As atividades de canto são um ponto de convergência em todos os pedagogos abordados na nossa fundamentação teórica e, como tal, as atividades de canto fazem parte das práticas dos professores entrevistados.

O E6 menciona, *“faço uma canção sempre que possível”*. Também o E8 menciona o canto como central nas suas práticas, referindo, *“eu ponho-os logo a cantar [...] eu acho que cantar obriga-te a seguir a parte melódica [...] é mais natural porque fica a melodia na cabeça”*.

Fonterrada (2008) assinala a importância do canto para o desenvolvimento global da criança, não só porque é a base de toda aprendizagem musical, mas também porque o único recurso necessário à sua prática é apenas a nossa voz.

O E4 menciona também a prática vocal nas suas atividades, acrescentando um aspeto importante: *“faço muitas canções, embora algumas crianças do 6º ano manifestem alguma vergonha em cantar [...] tento ultrapassar isto com estratégias criativas de avaliação”*, salientando, ainda, que *“trabalhar a via emocional é fundamental”*.

Também o E2 menciona o aspeto emocional, referindo que: *“privilégio o gosto pela música, o que é que a música pode transmitir a eles, porque eles estão pouco munidos de emoções [...] as emoções que a música transmite para eles”*.

Boal-Palheiros (2014), Mota (2007), Sousa (2021), enfatizam a importância das atividades vocais no desenvolvimento da sensibilidade emocional das crianças e jovens.

No sentido de ir ao encontro dos interesses musicais dos alunos, o E2 faz referência à forma como constrói repertório com os seus alunos. Particularmente nas atividades de canto, o E2 menciona que: *"eu faço uma opção, tenho uma lista de músicas, mostro aos miúdos e agora destas músicas escolham o que querem cantar, uma música que querem cantar"*.

No mesmo seguimento de motivação dos alunos para cantar, o E9 reforça que: *"eu digo-lhes sempre para eles darem sugestões que é também para ir ao encontro deles e para eles ficarem motivados"*, salvaguardando que *"depois vou analisar, vamos lá ver aqui se essa letra é adequada?"*.

Sobre estas atividades de escolha de canções, o E9 menciona a importância da reflexão sobre o conteúdo das canções e a articulação com competências do PASEO, referindo que *"isso acaba por pô-los no tal sentido crítico"*.

Constatámos que o E9 dá especial importância à prática de canções, funcionando como veículo para desenvolver a apreciação crítica dos alunos, referindo que:

"A disciplina de Educação Musical é fundamental nesse sentido porque nós quando estamos a aprender uma canção, estamos a conhecer vários compositores, não só analisamos a parte técnica da teoria musical como essencialmente podemos abordar questões sociais. Eu através de uma canção posso falar de problemas sociais, podemos fazê-los refletir sobre várias questões do ponto de vista humanista, do ponto de vista do saber lidar com os outros, a parte mais afetiva, saber lidar com o próximo, questões humanitárias que vai ao encontro desse sentido crítico."

Reigado (2018), enfatiza a importância de a escola promover o desenvolvimento do pensamento crítico, sendo uma das competências centrais a desenvolver no PASEO (Martins et al., 2018). Esta perspetiva crítica, demonstrada pelo E9, sugere que as suas práticas vão ao encontro da centralidade do aluno no processo educativo, permitindo-lhes serem os principais atores da transformação social, tomando consciência que aprenderam algo, ganhando ao mesmo tempo consciência crítica (Abrahams, 2005; Mota, 2011).

Sobre trabalho colaborativo com outras áreas disciplinares, surgem também práticas de canto. O E2 salienta que: *"faço muitas DACs [...] muito [...]. muita interdisciplinaridade"*.

Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) são uma forma de pôr em prática trabalho colaborativo interdisciplinar ou articulação curricular. Através do recurso a propostas pedagógico didáticas diferenciadas, tendo como base as AE, pretende-se desenvolver as áreas de competência descritas no PASEO (Cosme, 2018).

O trabalho colaborativo é um importante desígnio da atual reforma curricular. Reigado (2018) reitera a importância de os professores encontrarem convergência nas diferentes aprendizagens a fim de pôr em prática o trabalho colaborativo.

O E2 refere que as propostas de colaboração surgem de maneira informal: *“isso surge naturalmente [...] por exemplo agora para o Natal”*. Referindo ainda que:

“Logicamente que se for em Português eles pedem ajuda à professora de Português, eu falo com a professora de Português e nós fazemos ali a junção com a leitura do Português. Se for de Inglês, será com a professora de Inglês.”

Percebemos que as atividades de canto fazem parte das práticas dos professores, quer de forma isolada, quer conjuntamente com outras atividades simultâneas. A referência do E6 é ilustradora do tipo de abordagem global e plural que Fonterrada (2008) defende nas práticas da disciplina de EM: *“eu procuro fazer uma peça instrumental, uma canção sempre que possível acompanhada de instrumentos, sempre, é o que eu gosto mais, e com a flauta [...] também”*. Esta perspetiva é também perceptível no depoimento do E9, mencionando que *“faço um bocadinho de tudo, conforme também as turmas vou percebendo o que é que eles se sentem mais motivados”*.

Temos também fortes indicadores de que os professores constroem as suas atividades de sala de aula em conversa com os alunos, promovendo um processo de diálogo que abre as portas a uma EM mais inclusiva (Stavrou & Connell, 2022).

Também Fonterrada (2008), salienta a importância da EM no respeito pelos interesses artísticos dos alunos bem como os seus gostos musicais.

b) Prática Instrumental

A prática de instrumentos, de acordo com os depoimentos dos professores, é a atividade de preferência dos alunos nas aulas de EM. Os professores promovem a prática de instrumentos de forma variada, através de peças escritas para instrumental Orff como refere o E5: *“eles gostam mesmo muito, gostam muito de tocar em orquestra Orff”*. Também o E6 menciona a

prática de instrumental Orff, salientando preocupação na introdução sequencial de melodias: *"dou muito as melodias [...] procuro melodias acessíveis, e há músicas simples que os miúdos conseguem tocar perfeitamente e fazem um brilharete, utilizo quase sempre, não digo todas as aulas, mas o instrumental Orff utilizo muito"*.

Um dos contributos mais importantes de Carl Orff foi a criação de um instrumentário adequado e adaptado para a interpretação do repertório específico da Orff-Schulwerk. O instrumental Orff permite a exploração e experimentação por parte da criança, através do jogo e da simplicidade da execução. Sem prévia preparação, a criança pode jogar, explorar, criar, improvisar as suas próprias criações, explorando através da vivência os vários elementos da música (Cristóvão, 2016).

O E1 descreve a importância da prática de um instrumento para o desenvolvimento da criança, destacando o uso da flauta de bisel soprano nas suas aulas: *"felizmente tens a flauta, para quem usa a flauta, porque eu acho que é fundamental, fundamental um miúdo tocar um instrumento, em termos do seu desenvolvimento integral, da sua ginástica cerebral é fundamental"*.

A música desenvolve elevadas competências cognitivas, emocionais, de motricidade e simbólicas. São vários os autores que acentuam o papel e o valor da música para os seres humano, tais como Boal-Palheiros (2014), Elliott (1995), Gordon (1980), Rodrigues (2001), Swanwick (1979), citando apenas alguns.

O E7 promove a prática de um instrumento fora do conceito Orff, associando a sua prática ao uso de música gravada como acompanhamento: *"como não dá para serem eles próprios a tocar tudo, eu costumo ter sempre um instrumental de base e depois eles acompanham com os instrumentos. Por acaso é a primeira vez que eles estão a utilizar o ukulele, que é uma excelente ideia"*. O E7 relata a importância que este tipo de instrumento desempenha na motivação dos alunos, mencionando que *"o ukulele este ano é mais fácil, há um site [...] agora nem me lembro do nome, tem os acordes, eles sugerem uma música, e como eu já lhes disse o site, vão à procura e é gratuito para eles. Agora chegam ao pé de mim e dizem, professor já sei tocar esta"*. É possível inferir que o E7 promove a motivação através dos gostos musicais dos alunos, como também promove a autonomia desenvolvendo hábitos de pesquisa, indo, desta forma, ao encontro das competências a desenvolver no PASEO, fortalecendo o saber disciplinar das AE, apoiando a inclusão e desenvolvendo a sensibilidade estética e artística (Martins et al., 2018).

Dentro das várias visões do fazer musical em sala de aula, há professores que privilegiam o entrosamento entre a prática dos alunos e a sua própria prática pedagógica. A colaboração ou o compromisso entre professores e alunos é fundamental, não só pela parte emocional e relacional, mas também pela exemplificação de um modelo de rigor artístico e musical (Boal-

Palheiros & Boia, 2020). Sobre este aspeto, Kodály atribui especial atenção ao modelo de professor que os alunos devem ter como referência. O professor deve demonstrar rigor na afinação e domínio pleno da linguagem musical (Oliveira, 2012).

Neste sentido, as declarações do E10 são exemplificativas deste modelo de envolvimento com os alunos e domínio da linguagem musical: *“não gosto de carregar no comando do cd, nem gosto de carregar no comando do computador. Eu gosto da dinâmica de tocar um instrumento harmónico e estar a pô-los a tocar e a cantar, isso é o que eu gosto de fazer”*.

Através da narração do E10 é-nos possível perceber que o professor privilegia a implicação com os seus alunos através do exemplo da sua própria prática, preferindo uma vivência instrumental real ao uso de reprodutores de áudio ou computadores.

O E10 relata as suas experiências de prática instrumental, revelando a sua perspetiva pedagógica daquilo que a EM deve proporcionar aos alunos: *“eu a tentar fazer a subdivisão 1 2 3 4 com alguns alunos na bateria, no cajon, no djambé, e nas congas grandes, e nos bongós [...] todos ao mesmo tempo a subdividirem [...] devias ver a alegria deles. Se eu fosse para o quadro desenhar colcheias era a morte do artista”*.

Este entrevistado revela consciência da importância da prática musical direta com os seus alunos, recusando abordar conceitos teóricos ou recorrer a conteúdos de leitura ou escrita musical. Desta forma, o E10 vai ao encontro dos interesses dos alunos como preconizam os novos documentos curriculares, sendo uma perspetiva defendida por Costa et al. (2022), Martins et al. (2018), Reigado (2018). Os resultados indicam-nos que a prática instrumental é uma das atividades mais valorizadas pelos professores. Constatamos preocupação com sequência de aprendizagem bem como consciência do valor da música para o desenvolvimento das crianças. Há também indicadores de que os professores promovem as competências descritas no PASEO através da prática instrumental.

c) Atividades de Composição e Criação

Alguns professores referem recorrer à gravação para posteriormente refletirem nos processos em conjunto com a turma.

O E2 diz que *“gosto imenso de pô-los a tocar os instrumentos de percussão da sala de aula, e eles criarem a própria música; saem coisas extraordinárias”*, salientando, ainda, que regista as criações: *“Gravo, para eles ouvirem o que fizeram. Eles gostam imenso: ó professora é melhor fazermos outra coisa que este não ficou lá muito bem. Eles próprios fazem a sua autocrítica”*.

Sobre processos de composição e caminhos de aprendizagem, o E5 demonstra uma visão do currículo que vai para além do campo conceptual da EM (Elliot, 1995; Reimer, 1970; Swanwick, 1979). Diz que Insere, na sequência de aprendizagens, conceitos teóricos e de leitura relacionados com o ensino especializado da música: *"vão usar a clave de sol, a pauta, compasso, quaternário, quatro tempos por compasso, barra de divisão de compasso, tem que bater tudo certo, e depois à medida que vão aprendendo mais vão acrescentando"*. Salienta que usa este processo para *"tanto composição a nível melódico como rítmico"*. O relato do E5 indica que esta visão pedagógica advém da forte influência que o ensino da música clássica exerceu durante muitas décadas sobre as práticas dos professores de EM (Luedy, 2006). Fonterrada (2008), assinala que este tipo de abordagem é também contrária à proposta de Swanwick (1979), entre outros, salientado que a exploração de conceitos teóricos deve suceder à abordagem sensorial nas práticas musicais com crianças.

Também Gordon (2000), propõe uma sequência de aprendizagem em que a leitura e a escrita são as últimas etapas do processo de apropriação do vocabulário musical: audição; expressão; leitura e escrita. Deste modo, aprender música pode ser comparável à aprendizagem da língua, em que, primeiramente, a criança aprende a comunicar musicalmente e só posteriormente aprende a leitura e a escrita dos símbolos gráficos que representam o som (Caneca, 2020).

Luedy (2006), argumenta com a forte influência que a cultura musical erudita europeia exerce nos professores e nos currículos, referindo que desta forma se perpetua a ideia de que a música só é séria se os processos práticos estiverem relacionados com o cânone cultural europeu.

Fonterrada (2008), salienta que a cultura musical erudita europeia disseminou a ideia da necessidade de ler partituras para aprender música, estando desta forma o saber musical relegado para uma espécie de determinismo fortemente prejudicial para a EM.

Por outro lado, o E5 menciona outras etapas nos processos das suas práticas que inferimos serem muito valorativas para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo:

"Quando eles compõem e estão a trabalhar em grupo, seja ritmicamente seja melodicamente, cada grupo tem que apresentar o trabalho aos outros, primeiro porque tenho que cultivar neles a audição, saberem estar e serem ouvintes do outro, não é? E depois vamos falar [...] olha [...] o que é que acharam? Acham que está tudo certo? Pareceu-vos bem? e pronto, ao princípio, de uma maneira muito simples, mas eles próprios começam [...] a [...] digamos assim, criticar e avaliar o trabalho que os outros estão a fazer."

Também aqui verificamos, nas declarações do E5, e para além do já mencionado anteriormente sobre os benefícios da música para o desenvolvimento global de crianças e jovens, que a prática musical é um meio de excelência para trabalhar as competências do PASEO, nomeadamente a sensibilidade estética e artística, bem como o pensamento crítico e criativo.

Martins et al. (2018), explicitam sobre o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística que as competências na área de Sensibilidade estética e artística dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação, visando o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada.

Ainda Abrahams (2005), reforça que o ensino da música é um meio privilegiado para induzir os alunos a pensar, a agir e a sentir. Este ponto de vista vai ao encontro da importância da experiência e vivência artística defendida por Dewey (1902), que vai mais além do que a simples transmissão de um determinado saber artístico musical. É necessário vivenciá-lo, experienciá-lo e pensá-lo.

Estes resultados indicam-nos que as práticas relacionadas com composição desempenham um papel importante nas práticas dos professores. A promoção de atividades de cariz criativo na sala de aula é também um meio privilegiado para trabalhar as competências do PASEO.

d) Apresentações à Comunidade Educativa

A apresentação pública das aprendizagens musicais vem descrita nas AE com sendo fundamental para os alunos desenvolverem capacidades de interpretação e comunicação (ME, 2017).

O E6 menciona a realização deste tipo de atividades, demonstrando consciência na importância que a atividade representa para os alunos:

"Faço sempre, com melhores condições ou com piores condições, mesmo que as condições não sejam as ideais, eu acho que devo isso aos meus alunos, eles sabem tocar [...] eles vão-se apresentar, ponto. Se vejo que a sala é pequena e não tenho uma aparelhagem em condições, então reduzo o número. Este ano, por exemplo, na escola onde estou, fizemos duas vezes. A biblioteca não comportava os nossos alunos todos e nós simplesmente fizemos duas vezes."

O E9 relata a importância que esta atividade desempenha na motivação dos alunos ao longo do ano, referindo que: *"eu faço sempre questão de que eles tenham essa motivação, esse objetivo ao fim do período, ou ao fim do ano letivo para mostrar o seu trabalho"*.

O E10 relembra a importância que as apresentações públicas representam para alcançar um dos objetivos mais importantes da EM na escola, a formação de públicos:

"Se eu estou a formar públicos, eles têm que perceber o processo dos ensaios até à apresentação. Não faz sentido tu estares a formar públicos e não dares uma apresentação pública [...] a apresentação pública está nos critérios de avaliação, conta para nota ir à apresentação pública. Não me interessa que o aluno canta mal ou que se engane. Interessa-me que o aluno vivencie todo o processo [...] a criança tem que perceber a importância dos acontecimentos que há atrás da cortina [...] para depois apresentar, a um público que é a família, todo o trabalho que desenvolveu ao longo do ano na sala."

As apresentações públicas são fundamentais para a promoção do sentido de comunidade na prática musical. O conceito de comunidade defendido por Wuytack promove a inclusão de todos os alunos nas práticas musicais, incentivando a cooperação entre todos (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2012).

A entreatjada na realização deste tipo de atividades é descrita pelo E7: *"No Natal eu fiz a ópera de natal e tive quase cento e cinquenta crianças ao mesmo tempo em palco e precisava de um espaço grande para eles realizarem, então houve muita entreatjada"*.

Salienta, ainda, que *"Houve uma altura em que eles não gostavam muito, mas agora até participam, até gostam de participar nestas atividades. A escola acho que está um pouco diferente, estes anos parece que mudou e para melhor"*.

Vugt (2017), faz referência ao importante contributo da música para o desenvolvimento global do indivíduo, bem como para o desenvolvimento comunitário. No mesmo sentido, Milhano et al. (2018) realçam que o papel da música na vida das crianças conjuga vivências culturais sociais e artísticas, representando uma mais-valia para as comunidades locais, promovendo a dinamização cultural através da partilha musical, em apresentações na escola ou fora da escola.

Os resultados indicam que alguns professores atribuem especial atenção à realização destes eventos culturais na escola, revelando consciência da importância para a motivação dos alunos e para a valorização da EM na comunidade escolar.

e) Outras Atividades

Outro tipo de atividades são, também, identificadas nas práticas de alguns professores. Os jogos e atividades de movimento são propostas defendidas por vários pedagogos como Wuytack ou Orff (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2012; Bona, 2012).

O E2 refere: "*Eu faço muitos jogos de mão com eles porque eles não têm lateralidade nenhuma [...] não têm [...] não têm motricidade, seja grossa seja ela fina, eles confundem-se todos.*"

O E9 descreve a sua abordagem ao jogo como forma de motivação, salientando a importância da prática:

"Às vezes faço jogos também com eles. Vamos tocar umas músicas e depois, se a música estiver bem tocada, ganhamos uns pontos Por vezes faço estes jogos para eles ficarem motivados, mas, essencialmente, tem que ser a prática, porque a prática musical é que os motiva."

Em termos gerais os resultados indicam-nos que as práticas dos professores em sala privilegiam atividades situadas no campo conceptual dos métodos ativos. As atividades de interpretação, como canções, peças instrumentais e composição, são as preferidas nas suas práticas. As atividades são desenvolvidas, na sua grande maioria, de uma forma global, conciliando canto, prática instrumental, composição e jogos, indo ao encontro do conceito de totalidade proposto por Wuytack (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2012).

Constatámos que os professores utilizam várias estratégias pedagógicas não se centrando numa única proposta metodológica. Abrahams (2005) e Sousa (2021) mencionam a importância de os professores não enclausurarem as suas práticas numa única proposta metodológica, adaptando de forma crítica as opções metodológicas aos seus contextos.

Também Mota (2014) declara ser importante a adaptação de vários métodos e modelos pedagógicos, uma vez que a escola atual enfrenta grandes desafios, como a multiculturalidade ou o uso das novas tecnologias referidas por autores como Kruger (2006), Raimundo (2011) e Gohn (2020).

2.3 Subcategoria Uso do manual escolar da disciplina de EM

Esta subcategoria compreende as posições dos professores relativamente à temática do uso do manual escolar nas atividades de sala de aula.

O manual escolar de EM é considerado um importante recurso didático no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma temática alvo de reflexão no contexto da atual reforma curricular (Gois et al., 2019). O seu uso nas práticas da EM não é consensual, como salienta Amaral (2013), revelando, mais uma vez, que a conceptualização que cada professor faz da EM enquanto disciplina vai determinar a sua visão sobre o uso deste recurso pedagógico.

O E6 menciona usar o manual de forma flexível e, principalmente, como manancial de materiais: *"eles têm um manual adotado que eu não gosto assim muito. Gosto muito dos da editora X porque têm músicas conhecidas e de melodias simples que os meninos podem perfeitamente tocar e tem instrumentais muito giros"*.

Também o E8 salienta que *"o manual dá muito jeito porque dá materiais, porque eu saco materiais daqui e dali, dos manuais, ou saco músicas que conheço, ou dentro do Barroco, daquilo que toco, e, no fundo, uso vários manuais"*.

O E8 revela ainda uma certa preocupação com a diferenciação pedagógica na sua aula, demonstrando uma visão crítica sobre a forma de apresentação de conteúdos no manual:

"Mas eu não preciso de estar sempre a seguir o livro, até porque as músicas [...] aí a partir da segunda música, aquilo é complicadíssimo para os miúdos, e lá está, eu prefiro ter trinta miúdos felizes, que conseguem tocar e estão predispostos [...] do que teres a turma inteira a fazer a mesma coisa [...] andas ali [...] e não sai nada."

Ainda o E8, quando interpelado sobre se o manual limita a flexibilidade nas atividades, refere que:

"Limita, limita, porque imagina, se tu não tiveres o manual tens o perfil do aluno, e na música para mim bate tudo na pulsação, na afinação, ser capaz de entoar uma melodia, ser capaz de tocar uma pequena melodia."

Salienta, ainda, que: *"a nossa disciplina, por natureza, já é diferente, e uma aula não precisa de ser igual às outras, a minha disciplina não tem que [...] é como a Educação Física, não tem que ser igual às outras"*.

Alguns professores usam o manual de forma flexível, principalmente numa perspetiva de recurso a materiais pedagógicos. O E6 revela critérios de pesquisa e análise no uso dos vários

manuais a que recorre, mencionando que: *“eu não gosto de nenhum totalmente, então utilizo vários”*.

Gois et al. (2019), enfatizam a importância de o professor desenvolver uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a utilização do manual, salientando que a sua boa utilização depende muito da exploração criativa que se faz deste material pedagógico.

Numa perspectiva diferente, o E2 demonstra consciência da globalidade temática da disciplina (Fonterrada, 2008), referindo que *“também faço atividades do manual, mas eu não gosto muito, gosto mais de fazer jogos, brincadeiras, eles ouvirem, ouvirem música [...] ouvirem música”*. O E2 adapta as suas atividades ao contexto, não se regendo estritamente pelo manual, optando por atividades que privilegiam a ação do aluno na aula, salientando também a dedicação à audição.

Nas declarações do E8 podemos perceber que existe também uma preocupação de ordem social, referindo que: *“a minha questão do livro é: o pai comprou o livro, eu sinto-me na obrigação de usar [...]”*, salientando, ainda, que: *“ora, porque aquilo foi um investimento”*.

Amaral (2013), sublinha a falta de consenso sobre a utilização de manual nas aulas de EM, aludindo à crescente oferta de materiais didáticos que existem online e também à facilidade de uso de software que permite a criação de recursos didáticos próprios.

O E1 apresenta uma visão distinta, referindo que: *“Eu, na minha escola, tenho o manual que eu considero o melhor manual de Educação Musical que se fez até agora, que é o manual da editora X”*. Quando questionado sobre a forma como usa o manual nas suas práticas, diz: *“presentemente sigo o que está no manual”*, salientando, ainda, que os alunos *“gostam geralmente do que está no livro, isto no 5º ano, eles gostam muito daquilo que está no livro e é aquilo que eles querem fazer”*.

O E4 menciona a importância do manual para as suas práticas: *“Acho que o manual ajuda os alunos a orientarem-se nas aprendizagens”*.

Os resultados indicam que o uso do manual escolar é usado por alguns professores nas suas práticas, tanto de forma sistemática como casualmente. Percebemos que o manual da disciplina é usado por duas razões principais: Manancial de materiais pedagógicos, sejam canções, peças instrumentais ou jogos; e orientador de conteúdos e aprendizagens.

Apesar de percebermos que alguns professores dão preferência ao uso do manual como principal recurso pedagógico didático, não nos foi possível compreender de que forma os professores operacionalizam os três domínios interdependentes, Audição, Interpretação e composição/Criação, através do uso do manual. Os resultados indicam também a falta de consenso no uso deste recurso, problema mencionado por Amaral (2013).

Bueso (2004), alerta para a excessiva influência que a literatura musical tem nas atividades propostas pelos manuais de EM, salientando o domínio quase total da música clássica europeia, alertando também para o facto de muitos conceitos e conteúdos não serem devidamente contextualizados e serem apresentados de forma demasiado teórica, promovendo uma visão eurocêntrica da cultura musical.

Com a atual reforma curricular como pano de fundo, Costa et al. (2022) alertam para o facto de os manuais atuais estarem desfasados com as AE, salientando ainda que o manual deve ser usado como recurso e não como única orientação pedagógica. Destaca que as editoras têm demasiado influência nas práticas dos professores, constituindo, em alguns casos, a principal referência pedagógico-didática das suas práticas.

3. Novas Orientações Curriculares e Formação Docente

A categoria de análise Novas Orientações Curriculares e Formação Docente resultou, como oportunamente explicámos no capítulo da metodologia da presente dissertação, das respostas dadas pelos entrevistados ao bloco de questões do guião da entrevista que tinha a mesma designação. Lembramos que os objetivos deste bloco de questões procuravam: i) analisar a importância da formação inicial e contínua no trabalho dos professores de música; ii) analisar a oferta formativa na área da EM no contexto da recente reforma curricular.

As subcategorias que emergiram na análise desta categoria são as que apresentam na tabela 3.3, e que apresentaremos e discutiremos à luz da teoria convocada para a fundamentação teórica desta investigação.

Tabela 3.3 Categoria de análise Novas Orientações Curriculares e Formação Docente

Categoria 3	Subcategorias
Novas Orientações Curriculares e Formação Docente	3.1 Ações de Formação

3.1 Subcategoria Ações de formação

Esta subcategoria compreende as posições dos professores relativamente às seguintes temáticas: Formação contínua; workshops formativos; formação direcionada para a implementação das AE.

O Decreto-Lei 344/90 de 2 de novembro, vem estabelecer as bases gerais da organização da Educação Artística pré-escolar e escolar. Nele estão definidos, como objetivos da Educação Artística, entre outros, os seguintes, extensíveis ao ensino artístico geral: estimular e desenvolver formas de comunicação e expressão artística; estimular a imaginação criativa; proporcionar experiências e vivências na área artística; desenvolver a sensibilidade estética e o sentido crítico; fomentar práticas artísticas individuais e de grupo etc. (Luiz & Faria, 2005).

Para se conseguir alcançar os objetivos citados anteriormente, foi necessário formar professores com duas características fundamentais: preparação científico-artística e desenvolvimento de uma forte consciência pedagógica e didática.

A criação dos cursos de professores na década de 80 permitiu uma grande melhoria qualitativa nas práticas da EM. Os cursos de formação superior tinham uma componente pedagógica no ensino da música que dotava os professores de ferramentas didáticas e de método, contrastando fortemente com os professores recrutados nos conservatórios, sem qualquer formação pedagógica (Mota, 2014).

Boal-Palheiros constatava em 1993 que, apesar da criação de cursos superiores com formação pedagógica, o grupo de professores de EM no Ensino Básico continuava a ser o grupo com qualificações mais baixas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo contempla, pela primeira vez, a formação contínua de professores e educadores. Ao abrigo deste diploma a formação contínua de professores de EM passa a ser incluída nos projetos de formação e surgem cursos de pedagogia musical um pouco por todo o lado. Durante os anos 90 do séc. XX proliferaram, um pouco por todo o país, centros de formação e associações de escolas com múltipla oferta formativa na área da música (Cunha, 2003). Mais recentemente, e principalmente no período durante e pós pandemia, a APEM tem desenvolvido uma forte dinâmica formativa online, oferecendo cursos em várias temáticas pedagógicas.

Quando interrogados sobre a realização de formação ao longo da carreira, os professores referem que existe falta de oferta na área da EM. Vincam também que existe muita formação noutras áreas disciplinares, mencionando também a centralização da oferta de formação nas áreas geográficas de Lisboa e Porto.

O E1 menciona ter realizado nos anos 80 *“muitas formações”*, acrescentando que *“depois de eu acabar o meu estágio, e mesmo durante o estágio, havia muitas formações interessantes, agora têm sido poucas”*. Refere que a oferta formativa era fora da sua área de residência, deixando de fazer deslocações: *“eu, a Lisboa, nunca mais fui, recusei-me, por uma questão de princípio. Fui a muitas em Lisboa, fui no Porto, fiz as formações com o Pierre Van Hauwe”*.

Silva (2003) destaca que a grande maioria da oferta formativa não vai ao encontro das necessidades dos professores, sendo possível constatar esta situação nas declarações de alguns professores como o E6, que declara: *"de música não há nada, das escolas onde eu tenho estado não. Consegui uma de tecnologias musicais, mas era noutra concelho [...], nós recebemos muitas coisas de formações, poucas na área da música, e algumas de carácter geral por exemplo, sobre a voz, a voz não é só para os da música"*. O E8 enfatiza a falta de oferta formativa, referindo que *"não há propostas de formação. Eu sou contratada e na nossa avaliação, ainda que não seja obrigatório, fiz, mas nenhuma é de música. Fiz no ano passado capacitação digital [...]"*.

O E2 diz que *"muitas das formações que existem cá em Portugal não é para a tua disciplina"*, salientando ainda que *"há formações, mas lá em cima, Lisboa, Porto. Na minha região, que eu tenha conhecimento, houve uma"*. O E2 refere ainda que, por sua iniciativa, procura formações no estrangeiro, *"há sempre um curso [...] um workshop [...] por assim dizer, que faço todos os anos com um pedagogo do país X, na cidade X [...] mas as formações que eu faço com o esse pedagogo não são reconhecidas cá em Portugal"*.

O E2, quando questionado sobre a importância da formação ao longo da carreira, menciona que:

"Pode fazer a diferença porque talvez nos ajude a chegar mais aos alunos e à família. Acho que há falta de os professores se dedicarem a chamar os pais à escola, para não só ver os filhos a tocar, mas sim para eles próprios ouvirem, para eles próprios participarem. E acho que nós, professores [...] ainda não temos [...] essa formação [...] essa disponibilidade, e as escolas também não têm essa disponibilidade, essa formação, para chamar os pais à escola para ouvir música."

O E4 também menciona a importância da formação: *"as formações são fundamentais para aprender coisas novas [...] as formações deviam focar-se no desenvolvimento de materiais pedagógicos, canções, métodos [...]"*.

O E1 demonstra consciência crítica sobre a oferta formativa na sua região: *"não há assim grande coisa sabes, e o que há é vira o disco e toca o mesmo"*.

O grupo disciplinar de EM tem algumas características muito próprias, que podem explicar a situação da oferta formativa. Melo (2005), menciona que problemas relacionados com a grande dispersão geográfica, dos professores de EM associada a uma reduzida carga horária, poderão explicar a falta de oferta formativa longe dos grandes centros urbanos, uma vez que os centros

de formação regionais apostam em áreas disciplinares com maior número de formandos por ser mais lucrativo. Por outro lado, Sousa (2021) destaca o importante papel que o próprio Ministério da Educação deve assumir enquanto impulsionador de mais e melhor formação pedagógica e didática para a evolução e melhoria das práticas dos professores de EM.

A frequência de formação contínua promove a progressão na carreira, funcionando como motivação para a melhoria da competência profissional (Inês, 2020). Sobre este aspeto da progressão na carreira e a formação, o E9 diz: *"eu tenho que fazer formação senão também não progrido na carreira, para mudar de escalão temos que fazer; também é uma das motivações, temos que ser sinceros [...] vamos fazendo porque sabemos que precisamos delas para progredir"*.

Também o E9 manifesta opinião reflexiva e crítica sobre as temáticas formativas, referindo o papel das novas tecnologias:

"Eu acho que uma coisa que seria muito importante era adaptarmos a Educação Musical aos tempos de hoje. O que é que eu quero dizer com isto: se calhar não tanto os xilofones e essas coisas, mas sim produção áudio, gravações, vídeos. Hoje passa tudo por aí. Essas formações são muito importantes, não só para os professores de música como para os outros professores."

O E7 destaca também a importância crescente das novas tecnologias ao serviço da EM: *"A Formação do ano passado já foi interessante porque já trabalhamos alguns programas informáticos, mas eu apostaria nesta da utilização da informática na música, há tantos programas que já fazem tanta coisa"*.

Sobre o uso das novas tecnologias mencionadas pelos professores, Kruger (2006) enfatiza a importância da complementaridade formativa nestas temáticas, por forma a dotar os profissionais da disciplina com ferramentas que permitam abrir novas possibilidades de experiência por parte de alunos e professores. Neste sentido, Raimundo (2011) salienta a importância da formação contínua na área das novas tecnologias da música, referindo, também, que a rápida evolução tecnológica obriga a uma atualização atenta por parte dos professores de EM.

O E7 manifesta estar atento à oferta formativa realizada online, referindo que: *"Eu estive muito tempo sem dar aulas, agora quando voltei foi quase tudo online, por isso tive essa sorte, antes não fazia muitas"*.

O E5 demonstra proatividade e motivação pessoal para procurar formação, referindo que *"sempre que há uma formação que eu gosto, eu vou [...] ainda agora, numa formação que eu fiz, conheci um método, tenho andado a ver no Youtube e acho fabuloso"*.

A formação contínua deve munir os professores de um pensamento autónomo no sentido de adquirirem consciência da necessidade da procura de conhecimento e formação contínua (Nóvoa, 2002).

O E9, quando questionado sobre oferta formativa relativa à implementação das AE, refere: *"nunca fiz nenhuma [...] nem me foi proposto nada [...] não tenho conhecimento"*.

Os resultados indicam-nos que a oferta formativa online e presencial, promovida pela APEM (2022), não está a chegar aos professores. Constatámos que apenas um professor referiu ter realizado formação online. Percebemos alguma ambiguidade nas declarações dos professores sobre a existência de oferta formativa, pois desde o ano de 2020 que a APEM tem consolidado o formato de formação online através do seu centro formativo, tendo privilegiado esta modalidade por razões que se ligam com a pandemia, mas também para ultrapassar as normais dificuldades de acesso, por parte de professores que vivem em regiões afastadas de Lisboa (APEM, 2022).

Sobre a formação e as novas orientações curriculares percebemos, também, que os professores não mencionam a realização de formações dentro desta temática, apesar da APEM (2022) ter promovido ações de formação online dentro desta temática.

No estudo recente, realizado por Costa et al. (2022), o autor salienta problemas organizativos a nível macro num plano decisório de implementação da legislação, referindo que muitos professores agiram de forma individual na procura de informação e formação sobre as novas orientações curriculares.

4. Desafios Para a Prática da Música na Escola

A categoria de análise Desafios para a Prática da música na Escola resultou, como oportunamente explicámos, das respostas dadas pelos entrevistados ao bloco de questões do guião da entrevista que tinha a mesma designação. Lembramos os objetivos deste bloco: i) Indagar sobre as condições materiais e pedagógicas necessárias a uma boa prática na aula de Educação Musical; ii) Compreender quais os grandes desafios que os professores enfrentam nas suas práticas.

As subcategorias que emergiram na análise desta categoria são as que se apresentam na tabela 3.4 e que apresentaremos e discutiremos à luz da teoria convocada para a fundamentação teórica desta investigação.

Tabela 3.4 Categoria de análise Desafios para a prática da Música na Escola

Categoria 4	Subcategorias
Desafios para a prática da música na escola	4.1 Recursos materiais para a aula de EM; 4.2 Carga horária da disciplina de EM.

4.1 Subcategoria Recursos materiais para a aula de Educação Musical

Esta subcategoria compreende as posições dos professores relativamente às seguintes temáticas: recursos materiais musicais; recursos tecnológicos; preparação das salas para aulas de EM.

As reformas educativas levadas a cabo no Sistema Educativo português têm impactado diretamente a Educação Artística no Ensino Básico. O debate nacional e internacional promovido por várias organizações como a UNESCO (2006), não tem produzido mudanças significativas nem tem beneficiado a Educação Artística na escola pública. Várias medidas ministeriais têm revelado falta de visão, ausência de ideias claras e objetivas e, principalmente, a ausência de preocupação com as condições materiais necessárias às boas práticas na escola (Fróis, 2010).

Fróis (2010) refere que ao compararmos as Políticas portuguesas, na área da Educação Artística, com outros países europeus, podemos constatar que são elaboradas de forma muito idêntica, contendo objetivos também semelhantes. No entanto, a Educação Artística tem passado por um processo de desfragmentação e desarticulação, com falta de recursos condignos e ausência de visão e estratégia global.

As limitações de ordem financeira acabam também por se refletir na implementação das reformas educativas. A crise financeira de 2008 teve impacto negativo na Educação Artística, levando mesmo a constrangimentos de ordem operacional que afetam diretamente as práticas dos professores e as aprendizagens dos alunos (Augusto, 2017).

A importância crescente das novas tecnologias na música vem obrigar a uma reconceptualização da EM nas escolas. É importante investir em recursos musicais, tornando-se também cada vez mais imprescindível adaptar as escolas com recursos tecnológicos

adaptados aos interesses dos alunos. Sobre este aspeto, Cosme e Trindade (2019) salientam a importância que as novas tecnologias desempenharam em alguns projetos escolares inseridos no PAFC, nomeadamente aqueles projetos que recorriam à manipulação de som e imagem. De acordo com os autores, as novas tecnologias de manipulação sonora permitem realizar tarefas de cariz prático e experimental que potenciam a motivação e, conseqüentemente, as aprendizagens, permitindo ainda a realização de trabalhos de grupo com elevado grau de autonomia por parte dos alunos.

Quando interrogados sobre os desafios que enfrentam nas suas práticas, os professores elencaram vários problemas, relacionados com os equipamentos necessários para desenvolver boas práticas com os seus alunos.

O E1 diz que *"em Educação Musical, sem um projetor, sem um computador na sala, hoje é muito complicado"*. No mesmo sentido vai a opinião do E9, referindo que *"temos que ter também instrumentos adaptados aos tempos deles. Há coisas já antigas que não fazem tanto sentido: adaptar aos estilos de música que eles gostam, tecnologia, gravações [...] inovações"*. Também o E4 é perentório referindo que *"a escola não tem uma sala preparada para a música. Não possui um sistema de som capaz"*.

Meirinhos (2015) salienta a importância das tecnologias na escola, referindo que tecnologias e aprendizagem são, nos dias de hoje, inseparáveis.

Costa et al. (2022) mencionam o uso das tecnologias de comunicação e informação como fundamentais para a implementação da atual reforma em curso, salientando que alguns recursos físicos fazem parte de um paradigma de escola já ultrapassado.

Podemos perceber alguns constrangimentos a este nível nas declarações do E6, alertando para o estado da situação: *"os principais problemas, vou te dizer quais são. Por exemplo as 'internetes', as tecnologias [...] por um lado está tudo com muita tecnologia, mas depois, muitas vezes, temos problemas na rede"*.

As tecnologias são um auxiliar inquestionável para a EM, como referem vários autores (Amaral, 2013; Gohn, 2020; Krueger, 2006; Raimundo, 2011). Neste sentido percebemos que alguns professores não dispõem das condições tecnológicas necessárias nas suas salas de aula.

Os resultados indicam que os professores valorizam os recursos ligados à tecnologia em sala de aula, manifestando preocupação pela falta de investimento nesta área. Não só atribuem importância aos materiais em si, como também o funcionamento de redes de internet, sendo fundamentais para o funcionamento dos recursos digitais.

Alguns professores mencionam uma certa inércia na resolução de problemas relacionados com a aquisição ou o arranjo de instrumentos musicais.

O E5 diz: *"eu tenho o meu teclado avariado desde o ano passado e continua avariado, já pedi para mandarem arranjar"*. Também o E6 menciona ser difícil realizar algo que aparentemente se resolveria facilmente, dizendo que *"outro problema é a aquisição de materiais de instrumentos, por exemplo, muita dificuldade em conseguir comprar um par de baquetas"*.

No mesmo sentido, o E9 diz que:

"Temos o material, mas depois o material avaria, depois pedimos para que esse material seja repostado ou material novo, demora mais não sei quanto tempo, demora mais um ano a fazer a requisição, depois não há dinheiro, e eu noto que há sempre dificuldade, eu não me lembro de ver uma escola em que estivesse tudo nas devidas condições."

Pelas declarações de alguns professores percebemos alguns desafios que enfrentam ao nível dos recursos materiais, denotando algum abandono e falta de valorização por parte das administrações escolares, assim como uma certa dominância burocrática (Lima & Torres, 2020), que prejudica e influencia as suas práticas.

Fróis (2010) acusa falta de visão e ausência de estratégia na Educação Artística na escola pública. Esteireiro (2014), por seu lado, salienta a falta de entendimento e valorização das artes, na escola, por parte do poder político, referindo que não há perceção do impacto que as artes, e particularmente a música, podem ter no desenvolvimento do país.

A criação dos mega agrupamentos também tem demonstrado ter influência nas práticas dos professores da Educação Artística. A centralização do poder decisório num diretor condiciona a gestão financeira e conduz a uma inevitável degradação das condições materiais das salas de aula (Augusto 2017).

Constatámos que algumas escolas têm uma realidade diferente, estando muito bem equipadas e preparadas para boas práticas na EM.

O E8 menciona que:

"Eu estou numa escola que é o segundo ano do edifício, a escola é totalmente nova, e cada professor tem a sua sala. Somos dois, e temos bastante material [...] a gente recebeu muitos metalofones, muitos xilofones e muitos instrumentos de percussão."

Também o E6 diz que *"tenho instrumentos Orff, bastantes"*. Assim como o E3, que refere: *"na última escola onde estive encontrei uma sala de aula preparada para música [...] a nível*

acústico, ou seja, eu podia estar dentro da sala e não ouvia o professor da aula ao lado". O E2 diz que atualmente a sua escola tem instrumentos: "a escola tem instrumentos musicais, já estive em escolas que tinham poucos instrumentos musicais, ou quase nenhuns [...] e aqueles que tinham, alguns estavam partidos".

Também o E7, tendo lecionado em várias escolas de determinada região, salienta que: *"por acaso aqui na região X, as escolas estão muito bem equipadas".*

O E10 relata a sua experiência, descrevendo um caminho de luta pela qualidade da EM na escola:

"Então, a dada altura, meteram-nos, a mim e a minha colega, meteram-nos no refeitório a dar aulas [...] chegou ao ponto, quando eu chegava ao terceiro tempo e as senhoras estavam de roda do almoço [...] então nós com a minha colega escrevíamos no sumário: não foi dada aula devido ao barulho dos tachos e das panelas. Tivemos coragem para isto e o problema começou a ser resolvido, acabamos por ocupar a sala que é a sala de música de hoje."

Salientando também a importância que a autarquia desempenhou no apoio à melhoria de condições materiais para as aulas de EM:

"Estamos numa época bonita [...] as Câmaras Municipais têm dinheiro para dar às escolas para projetos e então começam-se a organizar os clubes de música [...] entretanto metemos um projeto à Câmara Municipal para a aquisição de instrumentos e deram-nos logo [...] não sei se foi seiscentos contos [...] foi uma coisa assim [...] e fizeram uma coisa extraordinária na altura, vedaram-nos a sala com grades de ferro para não assaltarem a sala. E então é aqui que começamos a ter os primeiros órgãos, os primeiros xilofones, temos xilofones com 30 anos, e atualmente temos muita coisa na sala."

A oferta diversificada de instrumentos é patente nas declarações do E10, quando se refere à diferenciação pedagógica que é possível pôr em prática com este tipo de recursos: *"se o aluno não quiser tocar flauta, tem ali ao lado um tambor ou um xilofone, eu tenho isto tudo dentro da sala".* No seguimento da importância dos materiais para as práticas de EM, o E10 menciona as dificuldades de quem não tem recursos: *"coitados dos professores de música que não tenham materiais na sala de aula [...] agora, se eu tivesse só um órgão ou uma guitarra, e não houvesse flautas [...] ou os miúdos tivessem que gramar com flautas e não gostassem de flautas?"*

Com uma visão manifestamente distinta das anteriores, temos a opinião do E3 que diz:

“Nunca tive propriamente condições, por isso procurei encontrar as condições e, devo dizer-te, que nunca me atrapalhei com isso. Primeiro tinha-me a mim como condição [...] eu sou música [...] toco e canto [...] sei música de mim, por isso vou dar aulas comigo.”

Verificamos que alguns professores não referem a falta de meios tecnológicos na sala como um problema. Percebemos que valorizam mais o facto de terem instrumentos musicais para as suas práticas. No caso específico do E3, percebemos que a falta de recursos materiais não representa entrave às práticas.

Esta situação multifacetada, da valorização de diferentes recursos para as suas práticas, relaciona-se com a difícil conceptualização da EM enquanto disciplina. Não só as diferentes visões de abordagens metodológicas referidas por Mateiro e Ilari (2012), como também um problema de conceptualização da EM enquanto disciplina escolar e enquanto campo de estudo, já referida por Reimer (1970) na década de 70.

Por ser uma disciplina dependente de recursos materiais de vários tipos, as suas práticas ficam mais suscetíveis a constrangimentos de cariz financeiro, como referenciado no estudo sobre a Educação Artística, realizado por Augusto (2017).

Os resultados sugerem a existência de assimetrias entre escolas que têm tudo e escolas que não têm nada, naquilo que poderá ser resultado de visões administrativas com sistemas de valorização da Educação Artística diferente. Augusto (2017), menciona que as disciplinas da Educação Artística são as primeiras a sofrer com as limitações financeiras, salientando, ainda, que a crise económica de 2008, que se estendeu por vários anos, continua a ter impacto nas escolas e nas práticas dos professores de música.

4.2 Subcategoria Carga horária da disciplina de Educação Musical

Esta subcategoria compreende as posições dos professores relativamente à temática do horário disponível para a EM.

A situação da EM representa mesmo um caso único na matriz curricular do Ensino Básico, sendo a única oferta sistemática de ensino da música, de frequência obrigatória, em toda a escolaridade obrigatória (Boal-Palheiros & Boia, 2020).

Segundo Mota (2014), está explícito na Lei de Bases a oferta da música durante todo o Ensino Básico, embora a realidade seja bem diferente. Os sucessivos governos nunca promoveram políticas sérias de implementação da disciplina, acabando por ficar reduzida ao segundo ciclo do Ensino Básico atual.

A carga horária disponível para a EM demonstra ser fator de preocupação para o bom desenvolvimento das práticas por parte dos professores.

O E9 refere que existe uma secundarização da EM na escola, mencionando que *"os miúdos até são muito entusiasmados, naquelas idades, até querem fazer atividades tipo bandas e clubes e nunca há horas para isso, a música fica sempre para segundo plano"*.

Na opinião do E9 percebemos a presença marginal que a música ocupa na vida escolar. Fonterrada (2008) realça a importância que a música tem na escola, permitindo a inserção da arte na vida das crianças. Ao marginalizar uma área tão importante para o desenvolvimento humano, estamos a inibir o desenvolvimento de competências fundamentais como a criatividade, sendo também um importante motor para a inovação social (Eça, 2009).

O E1 salienta a dificuldade em trabalhar prática instrumental de forma sustentada, e contínua referindo:

"Repara, trabalhares com o método Orff, como eu volto a repetir, com uma aula por semana? fazes alguma coisa, mas muito pouco [...] cada vez que te queres dedicar um bocadinho a qualquer coisa, pregam-te com uma carga burocrática em cima que acabas por não fazer nada, pronto."

No mesmo sentido o E4 realça que: *"A carga horária da disciplina devia duplicar"*.

O E5 salienta a dificuldade em trabalhar o programa com uma aula semanal: *"vou ser sincera, não dá tempo, não dá tempo. Eu só estou com cada uma das minhas turmas uma vez por semana, para o que nós temos que dar é impossível"*.

Boal-Palheiros (1993) mencionava no começo da década de noventa a situação marginal que a EM ocupava no currículo, agudizando-se, mais tarde, o problema com a perda de um bloco letivo para outras áreas curriculares como a Área de Projeto, continuando o percurso sinuoso, mencionado por Mota (2014), no Sistema Educativo português. Mantém-se, também, a situação marginal de toda a Educação Artística no Ensino Básico, estando ainda longe do ideal que Schafer (1977) conceptualiza como a confluência das artes.

Em suma, os resultados indicam o já mencionado por Boal-Palheiros & Boia (2020): a Educação Artística na escola pública nunca foi um tema de maior importância, sendo relegada para segundo plano nas políticas educativas e na sua implementação.

As opiniões vão no sentido da necessidade de aumentar o horário da EM. A reduzida carga horária de uma disciplina confinada ao 2º ciclo do Ensino Básico é um fator de desmotivação e descontentamento. Esta situação, já referida por estudos realizados por Boal-Palheiros & Boia (2020) e Costa et al. (2022), é, como vimos, bem patente no discurso dos professores.

Parte IV – CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

1. Conclusões

Terminada a apresentação, análise e discussão dos resultados, é tempo de apurar as conclusões do caso estudado.

A investigação incidiu sobre a problemática das práticas dos professores de EM e os desafios que enfrentam para o desenvolvimento do seu trabalho, tendo como base a reforma curricular homologada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Apresentamos as conclusões do nosso estudo de caso interpretativo, orientando a sua exposição através dos nossos objetivos.

OG 1 – Compreender de que forma estão os professores a ensinar música no 2º ciclo do Ensino Básico, tendo como referência as AE em articulação com o PASEO.

OE 1.1 – Identificação dos métodos e pedagogos do ensino da música.

Percebemos que as referências recaem sobre os grandes nomes da pedagogia musical para crianças, tais como Jos Wuytack, Carl Orff, Zoltan Kodály, Murray Schafer e Edwin Gordon. Largamente divulgados em Portugal desde a década de 70 do séc. XX, são nomes incontornáveis na formação de professores de EM, continuando a ser representativos das conceções que temos, atualmente, das práticas musicais com crianças (Mateiro & Ileri, 2012). Através do discurso dos professores é possível perceber que, apesar dos nomes incontornáveis referidos, a maioria dos entrevistados não demonstra possuir um conhecimento profundo sobre os princípios pedagógicos dos nomes referenciados. Deste modo, parece existir um certo afastamento daquilo que teoricamente preconizam os métodos e as pedagogias, sendo um problema já detetado num estudo levado a cabo por Figueiredo (2015), referindo que o carácter intuitivo, aliado ao saber prático do ser músico, parece dominar as práticas na EM.

Alguns entrevistados não mencionam nenhum nome específico de pedagogo ou qualquer método nas suas práticas. Contudo, através dos seus relatos, concluímos que foram desenvolvendo, ao longo da sua carreira, as suas próprias abordagens metodológicas, respeitando as especificidades do desenvolvimento e capacidades dos alunos, preconizando o alcance dos objetivos gerais da disciplina de EM.

Um dos entrevistados demonstrou uma visão diferenciada no que respeita a pedagogos, mencionando Gordon (2000), exprimindo a importância do conhecimento do conceito de audição, e do seu valor para desenvolver práticas alinhadas com os novos documentos curriculares.

Concluimos que, apesar da maioria dos professores não terem presente os princípios das pedagogias e dos pedagogos que mencionam, os seus relatos permitem compreender que as suas abordagens são flexíveis, no sentido de adaptação aos contextos educativos, direcionando as atividades para a vivência musical através da prática, promovendo, deste modo, o desenvolvimento global do aluno.

OE 1.2 – Operacionalização das Aprendizagens Essenciais.

Este objetivo específico foi parcialmente alcançado, uma vez que percebemos a existência de múltiplas interpretações diferenciadas das AE, existindo mesmo algum desconhecimento dos propósitos e objetivos das AE em articulação com o PASEO. Podemos mesmo referir a existência de um certo distanciamento em relação aos documentos oficiais, situação que Figueiredo (2015) deteta no seu estudo sobre o desenvolvimento de competências musicais no 2º ciclo do Ensino Básico.

Desta forma, não podemos falar em operacionalizar o que não se conhece, pelo que não podemos declarar que todas as práticas estejam totalmente alinhadas com as AE. Também não nos foi possível perceber se os professores alteraram práticas ou evoluíram pedagogicamente no sentido do que é pedido nesta reforma curricular. Percebemos que apenas um professor mencionou fazer trabalho colaborativo interdisciplinar, sendo que o trabalho colaborativo e a interdisciplinaridade é um dos principais objetivos da atual reforma curricular (Martins et al., 2018). Sobre trabalho colaborativo, Costa et al. (2022) destacam que o referencial curricular atual, que integra as AE e o PASEO, sugere a passagem de uma lógica de trabalho docente individual e disciplinar para lógicas colegiais e interdisciplinares.

O estudo realizado por Boal-Palheiros e Boia (2020) corrobora as dificuldades de colaboração com outros professores, e a consequente ausência de articulação disciplinar, levando a um deficit de discussão sobre práticas e aprendizagens.

Detetámos, assim, alguns problemas na implementação e consequente operacionalização (Costa et al., 2022), fruto de várias contingências, principalmente a nível organizativo, mas também individual.

Apesar de os professores se referirem aos documentos como de caráter burocrático, e para além disso alguns referirem preferir os documentos revogados, percebemos que muitas das práticas que descrevem em sala de aula convergem para a articulação entre os três domínios interdependentes, que são: audição; interpretação e criação/composição, com forte ligação aos três domínios organizadores das AE: experimentação e criação; interpretação e comunicação; apropriação e reflexão.

Podemos então concluir que os professores preconizam práticas variadas, centradas em atividades de canto, prática instrumental, composição/criação e apresentações públicas. Podemos afirmar que através das suas práticas os professores estão, ainda que de forma não totalmente consciente, a operacionalizar as AE, privilegiando o fazer musical.

Recuperando as declarações do E8: *“eu acredito que ao cantar [...] ao fazer atividades rítmicas, a fazer [...] tocar em conjunto [...] estamos a trabalhar uma série de aprendizagens”*.

As atividades de canto são um ponto de convergência entre a maioria dos professores entrevistados. Como explanado no documento das AE (ME, 2027), *“Cantar a solo e em grupo [...] repertório variado”* (p. 7), sendo que vários professores salientam o facto de escolherem o repertório em diálogo com os seus alunos, direcionando as atividades para o desenvolvimento de algumas competências do PASEO.

As atividades de prática instrumental são, de acordo com as declarações dos professores, as preferidas dos alunos. De acordo com o documento AE (ME, 2017), no domínio da interpretação e da comunicação, o aluno deve ficar capaz de *“tocar diversos instrumentos acústicos e eletrónicos, a solo e em grupo, repertório variado, controlando o tempo, o ritmo e a dinâmica, com progressiva destreza e confiança”* (p. 7).

Os professores promovem a prática instrumental, na sua maioria através do instrumental Orff, em pequeno ou grande grupo, existindo poucas referências ao uso de instrumentos eletrónicos. Percebemos algumas preocupações pedagógicas importantes, como, por exemplo, a introdução sequencial de melodias e fazer música na sala, em vez de reproduzi-la através do computador ou CDs.

Constatámos, também, algumas práticas redutoras como, por exemplo, o uso quase exclusivo da flauta de bisel, situação que resulta da quase inexistência de instrumentos musicais variados na sala de aula. Também detetámos práticas fundamentadas na abordagem da escrita e de alguns conteúdos teóricos próprios dos currículos do ensino artístico especializado.

O uso quase exclusivo do manual escolar também é referenciado por alguns professores, sendo que existem várias perspetivas sobre este recurso pedagógico. Alguns professores referem que usam o manual como manancial de repertório ou ideias para trabalhar conteúdos,

outros salientam que seguem estritamente o manual, referindo que é uma ferramenta essencial para orientar os alunos nas aprendizagens.

Figueiredo (2015) indica, no seu estudo, que muitos professores usam o manual por ser o único recurso pedagógico disponível em sala, uma vez que não dispõem de instrumentos ou de outros recursos. Por outro lado, Costa et al. (2022) salientam, no seu estudo, que os manuais escolares, na generalidade das áreas disciplinares, não estão alinhados com as AE. Concluimos, assim, que os professores que orientam as suas práticas através do manual da disciplina estarão a recorrer a materiais pedagógicos orientados para um outro paradigma de ensino, que a atual reforma curricular pretende transformar.

As atividades de composição e criação ocupam um lugar de destaque nas AE. Podemos constatar, através da leitura do documento, que atividades de experimentação e criação constituem o primeiro domínio organizador das aprendizagens, permitindo desenvolver várias competências do PASEO.

Nas práticas dos professores entrevistados, as atividades de composição, experimentação e criação ocupam um lugar de destaque. Os professores promovem atividades de composição rítmica e melódica, recorrendo à gravação para posterior análise crítica dos resultados e posterior melhoria, promovendo o pensamento crítico e criativo como descrito no PASEO. Não nos foi possível identificar atividades de improvisação. Sendo a primeira aprendizagem descrita nas AE, consideramos ser de extrema importância, pois permite desenvolver a criatividade e o pensamento musical (Gordon, 2000). Percebemos que existe alguma limitação a nível pedagógico para desenvolver este tipo de capacidades, seja pelo elevado número de alunos por turma, seja pela reduzida carga horária, ou pela falta de recursos metodológicos que permitam pôr em prática este tipo de atividades.

No domínio organizador das AE – Interpretação e Comunicação – as apresentações públicas desempenham um papel de destaque, pois englobam uma grande variedade de aprendizagens passíveis de articular com as competências do PASEO. Boal-Palheiros e Boia (2020) destacam que o conceito atual da EM ultrapassa as barreiras da sala de aula, referindo a importância da interligação com as comunidades envolventes. Neste sentido, as apresentações públicas são um ponto de convergência em muitos dos entrevistados, demonstrando que são fundamentais para a motivação dos alunos e para a valorização da EM na comunidade, bem como para a preconização de um dos principais objetivos da EM, que é a formação de públicos.

OE 1.3 – Identificar competências do PASEO nas atividades musicais em sala.

Este objetivo específico está intrinsecamente ligado à operacionalização das AE, pelo que em muitas atividades de operacionalização das AE já se estão a trabalhar competências do PASEO.

De forma idêntica ao documento das AE, o PASEO sofre de variadas interpretações. Podemos mesmo afirmar que existe algum desconhecimento e alheamento por parte dos professores.

No entanto, alguns entrevistados demonstram conhecimento claro do documento. De forma geral estes professores tiveram formação ou docência na área da cidadania, ou desempenharam funções de direção de turma. Há também um caso específico de um professor que participou em projetos relacionados com o PAFC, ainda antes da homologação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, revelando conhecimento profundo e crítico, tanto do PASEO, como da reforma curricular em curso.

Nas suas várias interpretações, recuperamos as opiniões de dois professores relativamente à sua visão sobre o PASEO. Para E1 o PASEO *“é completamente subjetivo”*. Por sua vez, E3 refere que *“o perfil do aluno é claro, é mais fácil trabalhar com o perfil do aluno”*.

Como referido no ponto anterior, as atividades de canto, prática instrumental, composição e apresentações à comunidade, constituem veículos fundamentais para desenvolver competências do PASEO.

São vários os professores a referir que a importância do PASEO é transversal a todas as disciplinas, revelando consciência da importância do desenvolvimento de algumas competências, como a sensibilidade estética e artística bem como o pensamento crítico e criativo. Apesar das várias opiniões divergentes, constatámos assertividade na importância de algumas competências a desenvolver, bem como o papel que a EM pode desempenhar para a articulação com as aprendizagens. Alguns professores referem mesmo que a EM na escola é um meio privilegiado para trabalhar o PASEO.

Desta forma, concluímos que as práticas musicais, que preconizam uma vivência musical Global (Fonterrada, 2008), são um meio privilegiado para trabalhar as competências do PASEO.

Numa perspetiva valorativa e intrínseca da música na escola, podemos concluir que, apesar do documento ser passível de variadas interpretações, e até termos detetado algum desconhecimento e distanciamento por parte dos professores, o valor intrínseco da música (Boal-Palheiros & Boia, 2020; Mota, 2007; Reimer, 1970; Rodrigues, 2001; Sousa, 2021; Vugt, 2017), permite ultrapassar algumas contingências de cariz organizativo e individual na implementação dos novos referenciais curriculares.

OG 2 – Compreender quais as dificuldades e desafios que os professores enfrentam nas suas práticas e na aplicação das novas orientações curriculares.

São vários os desafios que os professores enfrentam no seu dia a dia, influenciando direta ou indiretamente as suas práticas. Deste modo, as práticas estão sujeitas a contingências variadas, que estão relacionadas com a existência ou inexistência de formação contínua, os recursos materiais ou tecnológicos, de espaços disponíveis para as suas práticas letivas ou a carga horária disponível para a EM.

OE 2.1 – Analisar a importância da formação contínua no trabalho dos professores de Música.

Sobre a formação contínua, é possível concluir que as novas tecnologias da música, e o seu uso na aula de EM, adquirem cada vez mais importância nas práticas de alguns professores, revelando consciência sobre a necessidade em adquirir novas ferramentas nessa área. São vários os autores que corroboram esta importância das tecnologias na escola. Meirinhos (2015) refere que tecnologia e aprendizagem são inseparáveis, desempenhando um papel central na vida das crianças e jovens. Também Kruger (2006), Raimundo (2011), Gohn (2020), Boal-Palheiros e Boia (2020), e Costa et al. (2022), salientam a crescente importância das tecnologias nos processos educativos.

Os professores referem que não existe oferta formativa na disciplina de EM, salientando que o que existe está centralizado em Lisboa e no Porto, situação já detetada por Boal-Palheiros e Boia (2020) num estudo sobre as práticas musicais na escola.

Também o grupo de professores da disciplina de EM possui características singulares, de acordo com estudos realizados por Melo (2005) e Boal-Palheiros e Boia (2020). Existe uma grande dispersão geográfica destes professores, para além de existir um sentimento de isolamento em relação aos restantes grupos disciplinares por serem em menor número.

Devemos mencionar o importante papel que a APEM tem desempenhado na dinamização da oferta formativa para professores de EM. Através de uma consulta dos relatórios formativos da APEM (2022), podemos constatar que os problemas relacionados com os constrangimentos geográficos e pela oferta centralizada em Lisboa ou no Porto, podem facilmente ser ultrapassados através da oferta formativa realizada online.

Concluimos que a oferta formativa promovida pela APEM não está a chegar aos professores, existindo mesmo participantes que referem não ter conhecimento de nenhuma formação promovida pela APEM. Para além destes constrangimentos formativos, também concluimos que o Ministério da Educação não promove, nem propõe, formação na área disciplinar da EM, como já tinha detetado Boal-Palheiros e Boia (2020) no seu estudo sobre práticas na EM.

Sobre a formação no contexto da atual reforma curricular, apenas um professor realizou formação relacionada com as AE e o PASEO. A falta de formação dentro da atual reforma é um problema já detetado no estudo realizado por Costa et al. (2022). Os autores sugerem a necessidade de desenvolver redes de partilha e colaboração entre escolas, parceiros e investigadores, salientando a relevância das ações formativas e de desenvolvimento profissional no sentido de ajudar no planeamento e desenvolvimento curricular, a nível meso e micro, em consonância com o contexto e com as orientações curriculares aí consideradas, assegurando a consistência curricular (Costa et al., 2020).

OE 2.2 – Identificar dificuldades ligadas à organização escolar e condições materiais em sala de aula.

Os professores elencaram várias contingências que influenciam as suas práticas. Percebemos, deste modo, que há escolas com um investimento considerável em instrumentos musicais, com financiamentos por parte das autarquias, enquanto outras não dispõem de instrumentos nem têm uma sala preparada para a aula de EM.

Os recursos tecnológicos são também identificados como essenciais às práticas da EM na escola atual. Na sua generalidade os professores identificam falta de investimento nesta área, referindo como ferramentas básicas os quadros interativos, aparelhagem sonora e computadores. No estudo realizado por Augusto (2014), o autor menciona o impacto que a crise económica de 2008 exerceu sobre os investimentos necessários à Educação Artística no Ensino Básico. Sobre este aspeto, é notório, nos relatos dos professores, as referências à grande dificuldade na aquisição de material musical, denotando, também, uma forte dominância burocrática na resolução destes problemas, sendo acentuados pela organização e funcionamento dos mega agrupamentos (Lima & Torres, 2020).

A carga horária destinada à disciplina de EM é também um constrangimento mencionado por vários professores. A opinião dos entrevistados vai no sentido da necessidade de aumentar a carga horária de forma a possibilitar o desenvolvimento de experiências musicais significativas

na vida das crianças, principalmente tempo necessário para abarcar todas os domínios interdependentes como a audição, a interpretação e composição/criação.

Denotamos alguma desmotivação por parte dos professores quando referem o lugar marginal e secundário que a EM ocupa no currículo. Situação igualmente referenciada por vários autores, tais como Mota (2007, 2014), Figueiredo (2015) e Boal-Palheiros e Boia (2020).

2. Sugestões para investigações futuras e limitações do estudo

Ao refletir nas limitações do estudo e nas sugestões para estudos futuros, recuperamos os objetivos gerais desta pesquisa, respetivamente: Perceber as práticas dos professores de EM, e quais os desafios que enfrentam perante a recente reforma curricular.

A situação singular que a disciplina de EM ocupa no Ensino Básico tem sido alvo de alguma investigação, sendo que o tema das práticas dos professores não é uma temática muito abordada. Deste modo, pareceu-nos pertinente, no atual contexto, empreender esta tarefa investigativa. Após três décadas de marasmo curricular, é realizada, em 2018, uma reforma estrutural de todo o Ensino Básico. Numa primeira análise dos documentos percebe-se estarmos perante uma reforma profunda, almejando uma mudança do paradigma de escola.

Entendemos que os novos referenciais curriculares apresentam conhecimentos, capacidades e atitudes trabalhados através de vários domínios interdependentes numa articulação constante com as competências descritas no PASEO. Percebemos, deste modo, que o conhecimento disciplinar por si só não chega para preparar cidadãos para os desafios atuais e futuros, ganhando crescente importância nas práticas letivas as competências do PASEO.

Questionamos se estão os professores atentos ao que se está a passar. Pelos nossos resultados percebemos que estão atentos e focados em práticas que dão ênfase à vivência musical, respeitando as dimensões cognitiva, emocional, de motricidade e simbólica que esta prática proporciona. Se têm presente a importância das competências descritas no perfil do aluno, na generalidade diríamos que não. Questionamos também se têm conhecimento das AE? Pelos nossos resultados percebemos que não terão conhecimento, sendo uma situação decorrente de vários problemas nem sempre relacionados com a sua individualidade enquanto profissionais. Detetamos problemas organizativos e de comunicação por parte da tutela e direções escolares, problemas estes que eventualmente poderão estar na origem das dificuldades detetadas na implementação da reforma curricular.

São inúmeros os problemas com que se deparam os educadores musicais no séc. XXI, sendo a pluralidade de culturas artísticas e de formação, as novas tecnologias e a mediatização desafios

presentes e em discussão permanente. Sentimos que o alerta de Reimer (1970), permanece bem presente nos nossos dias, continuando a ser difícil conceptualizar a EM na escola, definindo objetivos claros nos diferentes contextos escolares. Percebemos que é urgente pensar a EM, questionar e compreender os seus objetivos. É importante não cristalizar práticas descontextualizadas do aluno do séc. XXI, é relevante pensar a conceptualização da disciplina do ponto de vista do aluno no sentido de questionamento curricular, no como e no porquê das propostas metodológicas dos vários pedagogos. Na importância da conceptualização da EM de Reimer, diríamos que não há uma conceptualização da disciplina, mas sim várias, que têm que ser refletidas, questionadas e postas em prática, direcionando as práticas para o que é essencial, discutindo o que é essencial.

Durante o percurso deste trabalho, particularmente durante a realização das entrevistas semiestruturadas e da análise das mesmas, foi surgindo uma pergunta que nos parece pertinente: É suposta uma reforma curricular mudar práticas pedagógicas? A resposta parece-nos óbvia, quando temos o PASEO como principal orientador curricular, torna-se obrigatório pensar as práticas numa outra perspetiva. Talvez seja necessário discutir a importância da Educação Artística para a democracia e recuperar John Dewey, discutindo da mesma forma a inclusão, o pensamento crítico e criativo, bem como a importância da colaboração e da autonomia no trabalho em equipa.

Considerando o que aprendemos com este percurso investigativo iniciado na pesquisa bibliográfica, comparando com resultados de estudos anteriores e levando em conta as especificidades da evolução da EM no nosso sistema de ensino, podemos identificar algumas limitações do nosso estudo. Pela natureza praxeológica do fazer musical, torna-se difícil aferir, através de entrevistas, determinadas práticas metodológicas relacionadas com os domínios interdependentes da audição, interpretação e composição.

Apesar da descrição detalhada de alguns participantes sobre atividades de prática instrumental, canto e composição, não é possível, na generalidade dos nossos participantes, perceber a ligação com as abordagens metodológicas por si descritas, sendo esta uma limitação da nossa abordagem metodológica.

A investigação poderia ser mais completa com observação de aulas, permitindo compreender, de forma mais assertiva, as descrições feitas pelos professores relativas às suas práticas e metodologias usadas. Teria sido enriquecedor a realização de um grupo focal entre os participantes, podendo, dessa forma, aceder a informação valiosa para os nossos objetivos, através da discussão em grupo.

A escolha dos participantes através do método de bola de neve também teve as suas limitações. Não permitiu obter diversidade na amostra, pois a tendência foi que os participantes convidassem indivíduos com pontos de vista semelhantes, sendo também difícil a representatividade do grupo estudado.

Na nossa perspectiva para investigações futuras, seria de todo importante criar condições para desenvolver uma dinâmica investigativa, através do Ministério de Educação, da APEM e outras associações, no sentido de alargar o número de participantes. Utilizar também outras técnicas e instrumentos de recolha de dados para compreendermos outras realidades.

A questão da diversificação das competências dos professores é também um desafio para a atual reforma, sendo importante também perceber o que é que estará a ser feito a nível da formação superior de professores para responder às exigências da atual reforma curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahams, F. (2005). *Aplicação da pedagogia crítica ao ensino e aprendizagem de música*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 65-72.
- Aguiar, M. C. P. (2014). *O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso múltiplo*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Aguiar, M. C.; Vieira, M. H. (2018). *O Ensino de canto no 1º CEB: diferenças e semelhanças entre Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Brasil*. Per Musi. Belo Horizonte, UFMG. p.1-20.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. 70 p. ISBN 978-989-97582-1-6.
- Allsup, R., Arroyo, M., & Cardoso, R. de C. (2018). *Perspetivas Filosóficas da Educação Musical*. Revista Vórtex, 6(1). <https://doi.org/10.33871/23179937.2018.6.1.2405>
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30.
- Amado, J. (coord.). (2017). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, S., Viana, J., Barcelos, N., Roldão, M. & Peralta, H. (2021). *Com-textos, Working Papers. Colaboração entre as associações de professores no design curricular das Aprendizagens Essenciais em Portugal*. ComTextos, série 2, nº 6, julho 2021, pp. 1-39.
- Amaral, B. (2013). *A afirmação da educação musical no ensino básico. Inquietações e reflexões rumo à regularidade das práticas*. <https://xmusic.pt/investigacao-recursos/investigacao/outras-publicacoes/1340-texto-final-resultante-do-debateonline-xpressingmusic-a-afirmacao-da-educacao-musical-no-ensino-basico-inquietacoes-e-reflexoes-rumo-a-regularidade-das-praticas>
- Associação Portuguesa de Educação Musical, (2022). *Relatório de Atividades APEM 2021/2022*. <https://www.apem.org.pt/associacao/relatorios/relatorios-de-atividades-da-apem/>
- Araújo, A. T. (2016). *Educação Musical no 2º ciclo: O ensino da música através da sua prática. Relatório de estágio de mestrado em ensino de Educação Musical no ensino básico*. Relatório de estágio de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Augusti, R. B. (2017) *Teoria Crítica de Currículo em Giroux como Enfrentamento do Espaço de Reprodução na Formação Continuada de Professores*. Revista Internacional de Educação Superior. Vol.3 Nº 2 p. 255-269.

- Augusto, A. I. (2017). *A Educação Artística em Portugal (2006-2016): Estruturas curriculares e sistemas de apoios como espelho das políticas educativas*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. Benavente, A., Queiroz, S., & Aníbal, G. (2015). Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em Educação*, II Série, Nº 3.
- Benedict, C. & Schmidt, P. (2014). *Educating teachers for 21st-Century Challenges: The music educator as cultural citizen*. In M Kaschub & J. Smith (Eds.), *Promising Practices in Twenty-first Century Music Teacher Education* (pp. 79-104). New York, NY: Oxford University.
- Boal-Palheiros, G. & Bourscheidt, L. (2012). *Jos Wuytack, A Pedagogia Musical Ativa*. In Mateiro. Mateiro, T., & Ilari, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical* (pp.128-156) Editora Intersaberes.
- Boal-Palheiros, G., Encarnação, M. (2007). Música como atividade de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, nº 128-129 pp. 27-28.
- Boal-Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório. Uma avaliação do currículo*. Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Boal-Palheiros, G. (2014). *Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. Algumas reflexões sobre a Atividade de Enriquecimento Curricular Ensino da Música*. In Rodrigues, H. e Rodrigues, P. (Eds.) *A arte de ser professor - o projeto Grande Bichofonia*. Edições CESEM/Colibri.
- Boal-Palheiros, Graça; Boia, Pedro S. (2020). *"Formação de Professores de Música e Práticas de Educação Musical nas Escolas"* in Boal-Palheiros, Graça; Boia, Pedro S. (Orgs.) *Desafios em Educação Musical*. Porto: CIPEM-INET/md, ESE/P-PORTO.
- Bobbitt, J. F. (1912). *The Elimination of Waste in Education. The Elementary School Teacher*, 12 (6), 259–271.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bona, M. (2012), *Um Compositor em Cena*. In Mateiro. Mateiro, T., & Ilari, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical* (pp.128-156) Editora Intersaberes.
- Bueso, E. M. (2004). *Manuais Escolares de Educação Musical: indicadores de multiculturalidade e interculturalidade*. *Journal Music, Psychology and Education*, (6), 45–56. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i6.2430>
- Candeias, A. (2010). *As Raízes de Hoje: O Atraso Educativo Português no Contexto Ocidental*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Conselho Nacional de Educação* (pp. 27-51).
- Caneca, G. L. (2020). *Teoria de Aprendizagem Musical: definindo conceitos*. Associação Brasileira de Educação Musical. XVI Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical.

- Cardoso, R. (2021). *O conhecimento musical na ótica da filosofia da educação musical anglófona*. XXV congresso nacional da Revista Brasileira de Educação Musical.
- Castro, I. (2012) *Quando Cantar vem do Coração: Uma Abordagem Metodológica Singing from the Heart: A Methodological Approach*. Revista de Educação nº 4, artigo nº 40.
- Correia, V. H. E. (2014). *O Ensino do Ritmo no 1º e 2º Graus da Disciplina de Formação Musical do Ensino Especializado da Música*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa. Porto, Portugal.
- Coutinho, C. P., Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), pp. 221-243
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina. Canário, R. (1996). *A escola, o local e a construção de redes de inovação*. In B. P.
- Campos (org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp.59-76). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2019). *O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: Que desafios curriculares e pedagógicos?* A revista de estudos curriculares, 2 (10), 22-38.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto editoraCox, G., & Stevens, R. (2010). *The Origins and Foundations of Music Education: Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling* (Continuum Studies in Educational Research). Continuum Studies in Educational Research.
- Costa, F. A., (coord.), Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G., Viana, J. (2022). *Relatório de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Costa, M. M. E. A. (2010). *O Valor da Música na Educação na Perspetiva de Keith Swanwick*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cristóvão, M.N. F. (2016). *Aprendizagem e desenvolvimento musical - uma reflexão à luz dos contributos de alguns modelos pedagógicos da música no século XX / Maria Natalina Faria Cristóvão*. - In: Didática e matemática/ org. Fernanda Gouveia, Gorete Pereira. - Funchal: CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação, 2016. - ISBN 978-989-95857-8-2. - p. 217-224.
- Cristóvão, N., França, A. (2020). *A Emergência de uma Nova Escola: A Voz dos Professores à Luz da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Revista Portuguesa de Educação Artística, Volume 10, N.º 2, 39-49. <https://doi.org/10.34639/rpea.v10i2.158>

- Cunha, P. F. M. D. A. (2013). *Música bem Temperada na Escola. Narrativas de Vida na Construção da Profissionalidade de um Educador Musical*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Duarte, J. C. & Osório, A. (2021). O Estudo de Caso na Investigação em Educação e a Inadiável Simbiose Entre o Analógico e o Digital. <https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.7>
- Eça, T. T. (2009). *A educação artística e as prioridades educativas do início do século*. XXI Revista Iberoamericana de Educación Número 52. pp. 127.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: a new philosophy of music education*. Oxford: University Press.
- Encarnação, M. (2023). Associação Portuguesa de Educação Musical. Newsletter, abril 2023.
- Eurydice, A Rede de Informação sobre Educação na Comunidade Europeia. (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Ferreira, C. H. L. J. (2011). *A Criatividade na Aprendizagem da Formação Musical*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte.
- Figueiredo, I. M. L. (2015). *Desenvolvimento de Competências Musicais no 2.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas Pedagógicas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação, Sociedade e Desenvolvimento. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Nova de Lisboa.
- Fonterrada, M. T. O. (2012) *O Educador Musical em um Mundo em Mudança*. In Mateiro. Mateiro, T., & Ilari, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical* (pp.128-156) Editora Intersaberes.
- Bins, G. N., & Molina Neto, V. (2023). *Entre tramas e fios – a educação física e a pedagogia griô – extratos de uma experiência autoetnográfica*. Revista Fórum Identidades, 36 (1), 13–25. <https://doi.org/10.47250/forident.v36n1.p13-25>
- Fortin, M. F. (1997). *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*. Lisboa, Lusodidacta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, C. M. V. de (2000). O currículo em debate: positivismo–pós-modernismo; teoria–prática. *Revista da Educação*, IX (1), 39-52.
- Frois, J. P. (Segunda feira, 16 de agosto, 2010). *As artes na Escola Pública*. *Jornal Público*, nº 7438.
- García, J.A., & Dogani, K. (2014). *Music in schools across Europe: analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union*.

- Gaspar, M. I., Santos, Mário., Santos, J. R. (2013). *Currículo: Significado e Perspetivas em Memórias da Escola*. In Alves, José Matias, (coord.) – "Memórias de professores: emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação". Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Giroux, H. A. (2021). GIROUX, Henry A. Revista Espaço Acadêmico, 3(30). <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58829>
- Gois, Micheline P. A. M.; Guimarães, Fernando & Romanelli, Guilherme G. B. (2019). *O manual escolar nas práticas de ensino da música: reflexões para uma didática criativa*. In A. Barbosa et al. (Edits.), Livro de Atas do VI Encontro Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos/Proceedings of the 1st International Conference on Teaching and Learning with Creativity from 3 to 12 years old, pp. 89-101. Viana do Castelo: EdProf e Escola Superior de Educação do IPVC.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém Nascidos e Criança em Idade Pré Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Gordon, E. (1980). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gohn, D. (2020). A Realidade das Redes Sociais: Uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. Revista Brasileira de Educação Musical, 35(2), 51-62.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., Marques, C. G. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa*. Conceção, análise e aplicações. Edição PACTOR.
- Inês, H. N.P. (2020). *A formação inicial e contínua de professores do 2º ciclo do ensino básico e a gestão curricular pelos professores do ensino regular do atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Jacobi-Karna, Kathleen (2007). Preparing Elementary General Music Teachers. In MENC Spotlight on Transition to Teaching Music. New York: Rowman & Littlefield Education.
- José, C. S. P. L. (2022). *Políticas educativas e curriculares: Das intencionalidades governativas às práticas curriculares*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Kliebard, H. M. (2011). *Os Princípios de Tyler*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.23-35.
- Kodaly, Z. (1974). *Selected Writings*. Corvina press.
- Kruger, S. (2006). Educação Musical apoiada pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. Revista da ABEM, Porto Alegre.
- Lazzarin, L. F. (2007). Música: produto ou processo? a educação musical responde. Educação, 32(1). <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/688>

- Leite, C., & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 28 (28), 73–89.
- Lima, J. Ávila de. (2014). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, pp. 7-29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Lima, L. C. & Afonso, A. J. (2002). Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. & Torres, L. L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, lv (4.º), 2020 (n.º 237), pp. 748-774 <https://doi.org/10.31447/as00032573.2020237.03>
- Luedy, E. (2006). Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspetiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 101-107.
- Luiz, C. S., Faria, C. (2005). Formação de Professores de Educação Musical para o Ensino Básico. Análise dos Planos de Estudo das várias Instituições de Ensino Superior.
- Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias em Educação Musical*. Editora Intersaberes.
- Mariani, S. (2012). Zoltán Kodály, Alfabetização e habilidades musicais. In Mateiro, T., e Ilari, B. (Org.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., Rodrigues, S. V. (2018). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Meirinhos, M. (2015). Os desafios educativos da geração Net. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 125-129. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.453>
- Melo, R. R. (2005). *O E-learning e a Formação Contínua de Professores de Educação Musical*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Mendonça, A. M. F. (2006). *A problemática do insucesso escolar: A escolaridade obrigatória no arquipélago da madeira em finais do século XX*. Tese de doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2017). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Educação Musical: 2.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Milhano, S. D. F., Sousa, J., Lúcia, M. & Lopes, S. (2018). Crianças ao Palco relatório, técnico de avaliação do projeto. Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Morais, D. (2007). A música no 1º ciclo do ensino básico e as atividades de enriquecimento curricular. *Jornal de Letras*, 17/30 janeiro 2007, pp. 6-7.
- Mota, G. (2015). A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições. *Debates -Cadernos Do Programa De Pós-Graduação Em Música*, (13). <http://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/4609>.
- Mota, G. (2007). A música no 1º ciclo do ensino básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. In: *Revista de Educação Musical*, nº 128/129, APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical, Maio a Dezembro.
- Mota, G. (2011). A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores *Educação*, 28(2), 11–22. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4150>
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Educa.
- Oliveira, C. & Boal-Palheiros, G. (2017). *Musicar Wuytack: avaliação o de um projeto de Educação musical para crianças*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Oliveira, P. G. (2014). Abordagens Metodológicas em Educação Musical no Ensino Básico. *Colloquium Humanarum*, vol. 11, n. Especial, Jul–Dez, 2014, p. 1236--1243. ISSN: 1809-8207. <https://doi.org/10.5747/ch.2014.v11.nesp.000660>
- Oliveira, P. G. (2017). *Metodologias em educação musical para a escola*. Uma abordagem teórica. Novas edições académicas.
- Pacheco, J. A., & Maia, I. B. (2019). Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In F. C. Silva & C. X. Filha (Org.), *Conhecimentos em disputa na base nacional curricular comum* (pp. 43-54). Campo Grande: Editora Oeste.
- Pacheco, J. A. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, 18(33), 11–34. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Patacho, P. M. (2013). Paradigmas de investigação em Ciências Sociais. *Revista Angolana de Ciências Sociais*. Volume III, N.º 6, pp. 13-28.
- Patton, M.Q. (1980). *Quantitative Evaluation*. Beverly Hills, Ca., SAGE.

- Pena, M. (2012). *Pedagogias em Educação Musical*. 1ª edição, Editora Intersaberes.
- Pereira, M. & Brazão, P. (2013). Evolução curricular em Portugal: relações e tensões. In A. Mendonça. (Org.). *O futuro da escola pública* (pp. 164-276). Funchal: CIE-UMa. (ISBN: 978-989-97490-4-7).
- Pereira, F. S. & Leite, C. (2019). Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Vol. 24 N°1.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Raimundo, A. (2011). As Novas Tecnologias no Processo Ensino / Aprendizagem da Educação Musical – Breve Reflexão. *PROFFORMA* N° 02.
- Reigado, J. (2018). Novos referenciais curriculares e implicações na educação musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, n° 144 janeiro-dezembro 2018 pp. 12-22.
- Reis, J. G., & Duarte, P. (2018). O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: Um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. *Revista da Abem*, v. 26, n. 41, pp. 5-20 <https://10.33054/ABEM2018b4101>
- Rego, A., Cunha, M. P. e, & Meyer Jr., V. (2019). Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação. *Revista De Gestão Dos Países De Língua Portuguesa*, 17 (2), 43–57. <https://doi.org/10.12660/rgplp.v17n2.2018.78224>
- Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Reimer, B. (2022). *A Philosophy of Music Education, Advancing the Vision*. Third Edition.
- Reses, G., & Mendes, I. (2017). Uma visão prática da análise temática: exemplos na investigação em multimídia em educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51 (2), 127-147.
- Rodrigues, H. (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. In *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 8, pp. 1-14.
- Roldão, M. C., Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia de Escolas e Professores*. Direção Geral da Educação.
- Roldão, M. A. (2017). *Currículo e debate curricular atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta*, in M. A. Flores (2017) *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate*, Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M. C., Peralta, H., Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa. Ministério da Educação.

- Sá, C. M. (2019). Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI. Coleção “Educação e Formação: Cadernos Didáticos”, nº 3. Aveiro: UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/25423>
- Santos, A. e Leal, J. (2017). Parecer sobre Perfil dos Alunos para o século XXI. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_PerfilAlunos.pdf
- Sardo, S. (2011). *Guerras de Jasmim e Mogarim, Identidade e Emoções em Goa*. Texto editores.
- Silva, S. H. F., & Amboni, N. (2016). Teorias Curriculares e Processo de Ensino Aprendizagem. XIX SEMEAD Seminários em Administração.
- Silva, T. T. (2005). *Documentos de Identidade, Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Silva, D. J. C. (2018). *Educação Musical no 2.º Ciclo: A importância da diversidade musical no discurso pedagógico*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Silva, J. N. (2003). *A formação contínua de professores: contradições de um modelo*. In M. C. Moraes., J. A. Pacheco., & M. O. Evangelista (Org.), *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 105-125). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Música e artes plásticas*. Instituto Piaget 2003.
- Sousa, M. R. (2021). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças. Pedagogos, teorias, modelos e experiências*. Investigação Científica Aplicada às Didáticas da Música. Lugar da Palavra Editora, Unip. Lda.
- Sadie, S. (Ed.). (1994). *Dicionário Grove de Música*: Edição Concisa. Jorge Zahar Editor.
- Natassa, E. Stavrou & Lorraine O’C. (2022). Music teachers at the crossroads: navigating the curriculum as plan and lived, *Music Education Research*, 24:2, 166-179. <https://org./10.1080/14613808.2022.2038109>
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Nova Iorque: Routledge.
- Teitelbaum, K, Apple, M. (2001). Currículo sem Fronteiras. *Revista para uma educação crítica e emancipatória*, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Viana, J., & Peralta, H. (2020). Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um: Learning in the digital age: from the curriculum for everyone to the

- curriculum of each. *Revista Portuguesa De Educação*, 33(1), 137–157.
<https://doi.org/10.21814/rpe.18500>
- Vieira, M. H. (2014). Educação musical para todos. Por uma política de participação no ensino da música. In Vieira, M. H. & Cachada, A. (Org.) *Pensar a Música II*, pp. 61-85. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães e Universidade do Minho. ISBN: 978-989-98539-2-8.
- Vieira, M. H. (1999) Maria de Lourdes Martins e a introdução da metodologia Orff em Portugal. *Revista de Educação Musical*, Nº 133, pp. 9-10.
- Vilarinho, S., & Sarmiento, Teresa. (2016). A lei de bases do sistema educativo e a educação pré-escolar: Revisitar as políticas ao longo de 30 anos. *Revista ELO*.
- Vugt, A. (2017). *European perspectives on music education. Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa*. Universitätsverlag Potsdam.
- Wuytack, J. (1970). *Musica Viva I. Sonnez...battez*. Paris: A. Leduc.
- Wuytack, J. (1994). *Musica Activa An approach to music education*. New York: Schott Music Corporation.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed)* Thousand, CA: SAGE Publications

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho, Diário da República, II Série, n.º 129 – Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho, Diário da República, II Série, n.º 138 – Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, Diário da República, I Série, n.º 129 – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, Diário da República, II Série, n.º 143 - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, Diário da República, II Série, n.º 128 – Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Decreto-Lei 344/90 de 2 de novembro, Diário da República, I Série, n.º 253 – Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.

Decreto-Lei 344/89 de 11 de outubro, Diário da República, I Série, n.º 234 – Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Diário da República, I Série, n.º 237 – Lei de Bases do Sistema Educativo.

ANEXOS

Anexo 1 – Grelhas de categorização/ excertos de entrevistas

Categoria 1: Conhecimento das novas orientações curriculares: Perfil do aluno e aprendizagens essenciais.

Subcategoria 1.1: Conhecimento das aprendizagens essenciais

E1 "É uma carrada de coisas utópicas que na prática não funcionam e que estão a esmagar os professores"

E2 "Isso é o básico, é o mínimo dos mínimos que os miúdos podem aprender"

E2 "Isso é iniciação, iniciação de Formação Musical, portanto, já estava mais ou menos ambientalizada"

E3 " As aprendizagens essenciais surgem numa nova perspetiva de escola"

E3 "Tenho dificuldade em entender o documento numa perspetiva de articulação com outras disciplinas"

E4 Mudam os nomes dos documentos, mas as práticas continuam iguais

E5 "Tudo o que ali está eu faço com os meus alunos, porque nós temos o programa base que temos que obedecer, mas depois cada um ensina como quer"

E6 "isto está feito de uma maneira que deve ter sido algum iluminado sentadinho num gabinete que se lembrou de fazer as aprendizagens essenciais e que pensa que a realidade do país é isto"

E6 "na experimentação/criação quando diz “Improvisar peças musicais combinando manipulando os vários elementos da música”, tudo bem, “Utilizando múltiplos recursos” eu gosto é desta...fontes sonoras convencionais e não convencionais...imagens e esculturas, vídeos, gravações! Pronto, isto é assim, é muito giro, muito engraçado, nós tentamos adaptar à nossa realidade, mas estas aprendizagens essenciais estão feitas para a estratosfera"

E6 "Eu nem sequer considero isto um programa porque tu não vez aqui menção nenhuma...o timbre... ai que bonito, mas o quê do timbre"

E9 "é claro que aquilo não deixa de ser uma orientação, é um plano...tudo bem, mas eu acho que com essas burocracias todas perdemos imenso tempo por nos tirar o foco do que é essencial, e o que é essencial é termos uma escola mais direta e mais humana"

E10“ Ainda continuo a pensar em competências, independentemente do que esteja lá escrito... não nos podemos esquecer que não estamos a formar músicos, estamos a formar públicos... temos que olhar para as competências de cada um”

E10 “Eu gostei de um livro feito em 2001... que saiu em janeiro de 2001, um livro com argolas que fala da educação artística, fala em competências e apaga-se aquela história dos objetivos que vem de trás, e eu dou credibilidade a isso... a mexida que fizeram depois... as aprendizagens essenciais... isto acaba por ser tudo o mesmo”.

E10 “Eu acho que isto deverá estar presente em qualquer professor... todas... todas [as disciplinas] têm que dar o seu contributo... eu acho que aqui não há umas mais importantes que outras”.

E10 “A nossa disciplina acaba por dar um contributo mais visível porque há um trabalho de grupo... cada um participa com o que pode dentro das suas competências”.

Subcategoria 1.2: Conhecimento das competências a desenvolver no perfil do aluno

E1 "É completamente subjetivo... mas a música é um meio de excelência" para trabalhar o perfil do aluno
E2 "Há muitas coisas que não é da responsabilidade dos professores, mas sim de casa"
E3 " São documentos muito subjetivos" E3 "Um domínio em EM é completamente diferente de um domínio em Educação Visual"
E6 "realmente aquilo está muito bem feito, está sim senhor e gostei muito. Depois olhei para as áreas de competência, comecei a olhar para isto aaahhh e estava aqui a ver onde é que eu conseguia encaixar a música nisto, e deu-me algum trabalho...isto é extremamente vago"
E8 "é uma bitola para nós seguirmos, eu nas minhas aulas tento fazer com que os miúdos se sintam bem e se sintam felizes, e às vezes descuro alguns pontos... mas eu acredito que ao cantar...ao fazer atividades rítmicas, a fazer... tocar em conjunto... estamos a trabalhar uma série de aprendizagens"
E9 "Eu sinto que aquilo acaba por ser uma coisa mais burocrática, só para pôr no papel"
E9 "podemos fazer os refletir sobre várias questões... do ponto de vista humanista, do ponto de vista do saber lidar com os outros, a parte mais afetiva, saber lidar com o próximo, questões humanitárias que vai ao encontro desse sentido crítico, deles tentarem pensar e refletir sobre a sociedade, eu acho que é fundamental, quer dizer, as artes têm essa função naturalmente, isto é o normal, o que devia ser naturalmente e feito em qualquer aula"

Categoria 2: Práticas do ensino da Música: Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem

Subcategoria 2.1: Métodos e pedagogos de referência

E1 "Eu tenho uma grande admiração pelo método Orff"
E2 "Tenho...tenho...tenho... aaaaahhhh agora não me lembro do nome... já fiz um ou dois cursos com ele... Wuytack"
E2 "Mas também gosto muito, e há sempre um curso... um workshop... por assim dizer, que faço todos os anos com um Brasileiro... Estevão Marques"
E3 "um professor tem que saber o que é que os outros fizeram, por isso é sempre importante conhecer todas as pedagogias que estão para trás... um professor não pode ser ignorante"
E3 "Eu acho que a teoria de aprendizagem musical do Edwin Gordon será a metodologia que melhor se aplicaria a esta mudança de paradigma da escola, o Gordon foi testado, foram vinte anos ou mais de testes"
E3 "nós temos que estar muito mais dentro de como é que é realizada a aprendizagem para que possamos dar uma resposta melhor a nível pedagógico, é importante perceber como é que o aluno aprende e nesse sentido o Gordon desenvolveu uma teoria de aprendizagem musical"
E3 "Um professor que conhece o processo de audição é um professor mais bem preparado"
E5 "O Kodály... embora por exemplo no 5º já nem tanto" sobre pedagogos da sua preferência
E5 "eu gosto muito do Schafer... eu gosto muito do silêncio" E6 "gosto de algumas coisas da pedagogia de um ou de outro, por exemplo, gosto de utilizar o TÁ TI TI TÁ, aqueles vocábulos que se torna mais fácil, eu acho que é do Kodály"

E6 "Agora utilizo muito mais recente de quem eu fiz o curso completo que é o Wuytack. Em termos de harmonização, em termos de paisagem sonora ele tem ideias excelentes, eu não acho tudo bem o que ele tem, mas aproveito muito o sistema, a pedagogia dele acho que está muito bem estruturada para crianças pequenas"

E6 "ele também já é mais contemporâneo atenção o Schafer... já é... um pedagogo muito mais atual"

E7 "Misturo tudo, não sigo assim uma linha e gosto também que os alunos também ouçam"
E8 "eu tive um professor que tem muita obra, chama se José Carlos Godinho, ele tem muitas coisas e uma das coisas que faço são as audições ativas"

E9 "eu às vezes já tenho utilizado algumas músicas do Wuytack que foi aluno do Orff, fiz uma formação na altura logo a seguir à universidade com o Wuytack, gostei muito"

E9 "todas essas pedagogias eu adapto um bocadinho aos tempos deles, eu não posso ir buscar coisas lá de trás porque para eles já não lhes diz nada, os xilofones, as flautinhas, eles aborrecem-se um bocado daquilo"

E10 "Nós somos uns sortudos, os de Educação Musical são uns sortudos. Nós temos maior facilidade que os outros professores na utilização das pedagogias diversificadas e aplicarmos uma série de metodologias dentro das dinâmicas da sala para favorecermos alunos com mais dificuldades".

Subcategoria 2.2: Práticas mais valorizadas em sala

E1 "Faço, flauta então... muito mesmo... embora alguns meninos até podem não gostar, mas faz-lhe um bem incrível ao cérebro...porque o objetivo não é ele saber tocar, o objetivo é ele trabalhar aqui a massa cinzenta enquanto toca" sobre prática vocal ou instrumental

E2 "Eu privilegio o gosto pela música, o que é que a música pode transmitir a eles, porque eles estão pouco munidos de emoções, e não deixam, não refletem... aaaah as emoções que a música transmite para eles"

E2 "eu faço uma opção, tenho uma lista de músicas, mostro aos miúdos e agora destas músicas escolham o que querem cantar, uma música que querem cantar"

E2 ", eu faço muitos jogos de mão com eles porque eles não têm lateralidade nenhuma... não têm... não têm motricidade, seja grossa seja ela fina eles confundem se todos."

E2 "gosto imenso de pô-los a tocar os instrumentos de percussão da sala de aula, e eles criarem a própria música, saem coisas extraordinárias"

E2 "Talvez Português... Português, Inglês. Eu faço muitas DACs... muito.... muita interdisciplinaridade" sobre dac e trabalho colaborativo

E2 "eu faço uma opção, tenho uma lista de músicas, mostro aos miúdos e agora destas músicas escolham o que querem cantar, uma música que querem cantar. Logicamente que se for em Português eles pedem ajuda à professora de Português, eu falo com a professora de Português e nós fazemos ali a junção com a leitura do Português. Se for de Inglês, será com a professora de Inglês" (Sobre dacs)

E4 Faz práticas variadas, prática vocal e instrumental. Refere também que alguns alunos têm vergonha de cantar, mas que os motiva através de estratégias de avaliação pensadas para atividades específicas

E4 Refere que a via emocional é fundamental

E5 "os meus alunos não decoram... nem põem por baixo o nome das notas, não, eles aprendem e... as figuras tudo certinho e direitinho"

E5 "Vão usar a clave de sol, a pauta, compasso, quaternário, quatro tempos por compasso, barra de divisão de compasso, tem que bater tudo certo, e depois à medida que vão aprendendo mais vão acrescentando, e eu digo tanto composição a nível melódico como rítmico"

E5 "quando eles compõem e estão a trabalhar em grupo, seja ritmicamente seja melodicamente, cada grupo tem que apresentar o trabalho aos outros, primeiro porque tenho que cultivar neles a audição, saberem estar e serem ouvintes do outro, não é? E depois vamos falar... Olha... o que é que acharam? Acham que está tudo certo? Pareceu vos bem?" e pronto, ao princípio de uma maneira muito simples, mas eles próprios começam... ah... digamos assim, criticar e avaliar o trabalho que os outros estão a fazer"

E5 "eles gostam mesmo muito, gostam muito de tocar em orquestra orff"

E6 "Eu faço normalmente... eu procuro fazer uma peça instrumental, uma canção sempre que possível acompanhada de instrumentos, sempre, é o que eu gosto mais, e com a flauta... também"

E6 "Dou muito as melodias... procuro melodias acessíveis, e há músicas simples que os miúdos conseguem tocar perfeitamente e fazem um brilharete, utilizo quase sempre, não digo todas as aulas, mas o instrumental Orff utilizo muito"

E6 "- Faço sempre, com melhores condições ou com piores condições, mesmo que as condições não sejam as ideais eu acho que devo isso aos meus alunos, eles sabem tocar... eles vão-se apresentar ponto. Se vejo que a sala é pequena e não tenho uma aparelhagem em condições então reduzo o número, este ano por exemplo, na escola onde estou fizemos duas vezes, a biblioteca não comportava os nossos alunos todos e nós simplesmente fizemos duas vezes"

E7 "Como não dá para serem eles próprios a tocar tudo eu costumo ter sempre um instrumental de base e depois eles acompanham com os instrumentos, por acaso é a primeira vez que eles estão a utilizar o ukulele, que é uma excelente ideia"

E7 "o ukulele este ano é mais fácil, há um site... agora nem me lembro do nome, tem os acordes e eles ensinam logo a tocar, eles dizem uma música e como eu já lhes disse o site, vão à procura e é gratuito para eles. Agora dizem, "professor já sei tocar esta"

E7 "No Natal eu fiz a opera de Natal e tive quase cento e cinquenta crianças ao mesmo tempo em palco e precisava de um espaço grande para eles realizarem, então houve muita entajada"

E7 "Houve uma altura em que eles não gostavam muito, mas agora até participam, até gostam de participar nestas atividades, a escola acho que está um pouco diferente, estes anos parece que mudou e para melhor"

E8 "Eu ponho-os logo a cantar... eu acho que cantar obriga-te a seguir a parte melódica... é mais natural porque fica a melodia na cabeça"

E8 "Faço canções, faço audições ativas"

E9 "faço um bocadinho de tudo. Conforme também as turmas vou percebendo o que é que eles se sentem mais motivados, geralmente eles sentem-se motivados é a tocar instrumentos"

E9 "às vezes faço jogos também com eles, do tipo, vamos tocar umas músicas e depois se a música estiver bem tocada ganhamos uns pontos, por vezes faço estes jogos para eles ficarem motivados, mas essencialmente tem que ser a prática porque a prática musical é que os motiva"

E9 "eu digo lhes sempre para eles darem sugestões que é também para ir ao encontro deles e para eles ficarem motivados...depois vou analisar, vamos lá ver aqui se essa letra é adequada...isso acaba por pô los no tal sentido crítico"

E9 "disciplina de Educação Musical é fundamental nesse sentido porque nós quando estamos a aprender uma canção, quando estamos a aprender uma obra estamos a conhecer vários compositores, não só analisamos a parte técnica da teoria musical como essencialmente podemos abordar questões sociais, eu através de uma canção posso falar de problemas sociais, podemos fazê-los refletir sobre várias questões de... de... do ponto de vista humanista, do ponto de vista do saber lidar com os outros, a parte mais afetiva, saber lidar com o próximo, questões humanitárias que vai ao encontro desse sentido crítico"

Subcategoria 2.3: Uso do manual escolar

E1 "Eu na minha escola tenho o manual que eu considero o melhor manual de Educação Musical que se fez até agora, que é o 100% Música"

E1 "presentemente sigo o que está no manual"

E1 "eles gostam geralmente do que está no livro, isto no 5º ano porque eu tenho o 7º também... aaaah mas no quinto eles gostam muito daquilo que está no livro e é aquilo que eles querem fazer, nunca me aconteceu pedirem-me para aprender uma música diferente, não."

E2 "Também, mas eu não gosto muito de fazer, gosto mais de fazer jogos, brincadeiras, eles ouvirem, ouvirem música... ouvirem música" resposta à pergunta se usa muito o manual

E4 Usa manual da disciplina e refere que ajuda os alunos a orientarem-se nas aprendizagens.

E5 "Tenho para o 5º, tenho o 100% música, e no 6º ano... olha nem te sei dizer de cor agora, porque é assim, vou lá muito por alto buscar algumas coisas"

E6 "Não, eles têm um manual adotado que eu não gosto assim muito, aliás, eu não gosto de nenhum totalmente então utilizo vários. Gosto muito dos da Santillana porque têm músicas conhecidas e de melodias simples que os meninos podem perfeitamente tocar e tem instrumentais muito giros" Resposta à pergunta sobre o uso específico de um manual da disciplina

E8 "Uso poucas vezes. Quando entramos na parte dos instrumentos, e depois quando entramos no período Barroco"

E8 "A minha questão do livro é, o pai comprou o livro, eu sinto-me na obrigação..."

E8 "Ora, porque aquilo foi um investimento"

E8 Limita, limita. Porque imagina, se tu não tiveres o manual tens o perfil do aluno, e na música para mim bate tudo na pulsação, na afinação, ser capaz de entoar uma melodia, ser capaz de tocar uma pequena melodia"

E8 "O manual dá muito jeito porque dá materiais, porque eu saco materiais daqui e dali, dos manuais, ou saco músicas que conheço, ou dentro do Barroco, daquilo que toco, e no fundo uso vários manuais".

Categoria 3: Novas orientações curriculares e formação docente

Subcategoria 3.1: Ações de formação ao longo da carreira

E1 "Muitas" (resposta sobre se tem realizado formações)

E1 "Eu é que procuro, quer dizer... não há... eu vou te dizer uma coisa, depois de eu acabar o meu estágio e mesmo durante o estágio havia muitas formações interessantes, agora têm sido poucas".

E1 "Eu Lisboa nunca mais fui, recusei-me, por uma questão de princípio. Fui a muitas em Lisboa, fui no Porto, fiz as formações com o Pierre Van Hauwe, fiz essas tretas todas."

E2 "muitas das formações que existem cá em Portugal não é para a tua disciplina"

E4 Nunca fez formações. Refere ter feito Wuytack durante a licenciatura. Menciona também que as formações são fundamentais para aprender coisas novas. Menciona ainda que as formações devem focar-se no desenvolvimento de materiais pedagógicos, canções. Métodos etc...

E5 "Nunca fiz nenhuma... nem me foi proposto nada... não tenho conhecimento". Sobre as AE

E5 "gosto de fazer formações, mas isso já é uma coisa minha, gosto de ir conhecer coisas diferentes".

E5 "Ainda agora uma formação que eu fiz conheci um método de um espanhol que eu não conhecia e tenho andado a ver no Youtube e acho o senhor fabuloso".

E5 "Sempre que há uma formação que eu gosto, eu vou".

E6 "De Música não há nada, das escolas onde eu tenho estado não. Consegui uma de tecnologias musicais, mas era noutra concelho".

E6 "Nós recebemos muitas coisas de formações, poucas na área da música, e algumas de carácter geral por exemplo, sobre a voz, a voz não é só para os da música"

E7 "Eu como estive muito tempo sem dar aulas, agora quando voltei foi quase tudo online, por isso tive essa sorte, antes não fazia muitas. Fui fazer à cidade X como andei lá a estudar os professores convidavam, mas era presencial."

E7 "A Formação do ano passado já foi interessante porque já trabalhamos alguns programas informáticos, mas eu apostaria nesta da utilização da informática na música, há tantos programas que já fazem tanta coisa" sobre formação de novas tecnologias da música"

E8 "Não há propostas de formação. Eu sou contratada e na nossa avaliação ainda que não seja obrigatório".

E8 "Sim fiz, mas nenhuma é de música. Fiz no ano passado capacitação digital..."

E9 "Eu tenho que fazer (formação) senão também não progrido na carreira, para mudar de escalão temos que fazer, também é uma das motivações, temos que ser sinceros"

E9 "eu acho que uma coisa que seria muito importante era adaptarmos a Educação Musical aos tempos de hoje, o que é que eu quero dizer com isto: se calhar não tanto os xilofones e essas coisas, mas sim produção áudio, gravações, vídeos, hoje passa tudo por aí, essas formações são muito importantes, não só para os professores de música como para os outros professores".

Categoria 4 – Desafios para a prática da música na escola

Subcategoria 4.1: Recursos materiais

E1 "Condições materiais da escola no geral, nem é só de Educação Musical, as escolas estão com poucas condições"

E1 "Em Educação Musical sem um projetor sem um computador na sala sem não sei quê, hoje é muito complicado e depois vêm me dizer “o professor dá aulas de qualquer maneira"

E2 "A escola tem instrumentos musicais, já estive em escolas que tinham poucos instrumentos musicais, ou quase nenhuns...e aqueles que tinham alguns estavam partidos"

E2 "É pena é a escola não ter condições de nós, por exemplo, prepararmos algo e depois apresentar para a comunidade escolar, ou para os pais, isso aí já não temos."

E3 "Na última escola onde estive encontrei uma sala de aula preparada para música... a nível acústico, ou seja, eu podia estar dentro da sala e não ouvia o professor da aula ao lado aos gritos."

E3 “nunca tive propriamente condições por isso procurei eu encontrar as condições, e devo dizer-te que ...olha... nunca me atrapalhei com isso. Primeiro tinha-me a mim como condição... eu sou Música”

E4 "A escola não tem uma sala preparada para a música. Não possui um sistema de som capaz nem instrumentos musicais"

E5 "eu tenho o meu teclado avariado desde o ano passado e continua avariado, já pedi para mandarem arranjar"

E5 " instrumental Orff gostava de ter... precisava de ter mais, precisava de ter mais"

E6 "Os principais problemas vou te dizer quais são, por exemplo, as internetes, as tecnologias... por um lado está tudo com muita tecnologia, estão a equipar as salas todas, mas depois muitas vezes temos problemas na rede"

E6 "Outro problema é a aquisição de materiais de instrumentos, por exemplo, muita dificuldade em conseguir comprar um par de baquetas"

E6 "Tenho instrumentos Orff, bastantes"

E7 "Por acaso aqui na região X as escolas estão muito bem equipadas"

E8 "Cada professor tem a sua sala, somos dois, e temos bastante material"

E8 "A gente recebeu muitos metalofones, muitos xilofones, muitos instrumentos de percussão"

E9 "Em todas as escolas que eu passei não me lembro de uma escola em que as necessidades estivessem completamente suprimidas, há sempre qualquer coisa que falta"

E9 "temos o material mas depois o material avaria, depois pedimos para que esse material seja repostado ou material novo, demora mais não sei quanto tempo, demora mais um ano a fazer a requisição, depois não há dinheiro, e eu noto que há sempre dificuldade, eu não me lembro de ver uma escola em que estivesse tudo nas devidas condições"

E9 "temos que ter também instrumentos adaptados aos tempos deles, há coisas já antigas que não fazem tanto sentido, adaptar aos estilos de música que eles gostam, tecnologia, gravações... inovações"

E10 “Se o aluno não quiser tocar flauta, tem ali ao lado um tambor ou um xilofone, eu tenho isto tudo dentro da sala”

E10 “Coitados dos professores de música que não tenham materiais na sala de aula... agora, se eu tivesse só um órgão ou uma guitarra, e não houvesse flautas...ou os miúdos tivessem que gramar com flautas e não gostassem de flautas?”.

Subcategoria 4.2: Carga horária da Educação Musical

E1 "repara, trabalhares com o método Orff, como eu volto a repetir, com uma aula por semana? É pá é pá é pá...fazes alguma coisa, mas muito pouco."

E1 "E não cada vez que te queres dedicar um bocadinho a qualquer coisa pregam-te com uma carga burocrática em cima que ficas doido e acabas por não fazer nada, pronto."

E4 "A carga horária da disciplina devia duplicar"

E5 "Não, vou ser sincera, não dá tempo, não dá tempo. Eu só estou com cada uma das minhas turmas uma vez por semana, para o que nós temos que dar é impossível"

E9 "nota se que os miúdos até são muito entusiasmados, naquelas idades, até querem fazer atividades tipo bandas e clubes e nunca há horas para isso, a música fica sempre para segundo plano"

Anexo 2 – Monitorização de inquéritos em meio escolar/declaração de aprovação

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0855400001

mime.noreply@min-educ.pt <mime.noreply@min-educ.pt>

seg, 02/01/2023 15:34

Para: PEDRO GIL LOPES ALVES <[REDACTED]@daig.pt>; PEDRO GIL LOPES ALVES <[REDACTED]@daig.pt>

Não costuma receber e-mails de mime.noreply@min-educ.pt. [Saiba por que motivo isto é importante](#)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0855400001, com a designação *Ensino da Música no 2º Ciclo do Ensino Básico: As Práticas dos Professores de Educação Musical e os Novos Referenciais Curriculares*, registado em 14-12-2022, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Pedro Gil Lopes Alves

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

[REDACTED]
Diretor de Serviços
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamento de Escolas.
- b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados pessoais a recolher e tratar no presente estudo (entrevistas gravadas), devendo prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir, enunciadas na nota metodológica. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher previamente as declarações de consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, titulares dos dados. Recomenda-se que, dado o exposto, para efeitos de proteção de dados e cumprimento do disposto legal, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade de ensino superior responsável pelo estudo possa apoiar todo o processo, ponderando acionar medidas de salvaguarda previstas na lei para segurança dos mesmos e devida proteção dos titulares.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

INFORMAÇÃO DE REQUISITOS DE PRIVACIDADE DE DADOS

Termos e Condições Gerais de Privacidade de Dados

O/A Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade do Algarve, com sede em Campus da Penha, 8005 139, Faro, Portugal, telefone +351289800100, esta a realizar o inquérito por entrevista "O ensino da música no 2º ciclo do ensino básico" no âmbito do estudo "O ensino da música no 2º ciclo do ensino básico. As práticas dos professores de Educação Musical e os novos referenciais curriculares", no período entre 02/12/22 e 25/01/23, e tem como responsável pelo estudo Pedro Gil Alves.

O principal objetivo do estudo é compreender as práticas dos professores de Educação Musical tendo por base os novos referenciais curriculares. Este inquérito é realizado através do suporte online na plataforma zoom e com registo áudio e transcrição em papel.

Os dados pessoais previstos a tratamento no âmbito do estudo "O ensino da música no 2º ciclo do ensino básico. As práticas dos professores de Educação Musical e os novos referenciais curriculares" são; Habilitações académicas, habilitações profissionais, tempo de serviço prestado em escolas públicas, situação contratual, sendo que a categoria dos titulares a recolher os dados serão professores de Educação Musical do Ensino Básico.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos da investigação "O ensino da música no 2º ciclo do ensino básico. As práticas dos professores de Educação Musical e os novos referenciais curriculares", estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo, e sendo o seu tratamento realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados que se encontra acessível em www.ualg.pt.

Se necessitar de algum esclarecimento adicional em relação à participação ou ao preenchimento do questionário, é favor contactar pelo telefone 916933809 ou pelo email a74176@ualg.pt.

Eu aceito os termos e as condições acima descritos. Da mesma forma, como titular de dados, aceito as condições gerais e os termos das Políticas de Proteção de Dados da Universidade do Algarve.

Titular de Dados: Assinatura _____ Data ___/___/____

Para Titulares de Dados menores de 16 anos deve assinar o Titular de Responsabilidade Parental:

Assinatura _____ Data ___/___/____

Consentimento para Tratamento de Dados

Autorizo expressamente o tratamento dos dados pessoais pela Universidade do Algarve, para efeitos de estudo realizado na investigação. O ensino da música no 2º ciclo do ensino básico. As práticas dos professores de Educação Musical e os novos referenciais curriculares de acordo com os termos de informação sobre tratamento de dados e a Política de Proteção de Dados que se encontram disponíveis em www.ualg.pt. Estou consciente de que posso retirar o consentimento ou exercer os direitos de proteção de dados, designadamente os direitos de reclamação, acesso, retificação, oposição, limitação do tratamento ou apagamento, através de contacto com o Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve pelo correio eletrónico rgpd@ualg.pt, e caso assim o considere necessário, apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados, através dos contatos disponíveis em www.cnpd.pt.

Titular de Dados: Assinatura _____ Data ___/___/____

Para Titulares de Dados menores de 16 anos deve assinar o Titular de Responsabilidade Parental:

Assinatura _____ Data ___/___/____

Anexo 4 – Declaração de consentimento informado



Mestrado em Ciências da Educação

Consentimento Informado

Pedro Gil Alves, aluno do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, vem por este meio pedir a sua colaboração para a realização de um estudo no âmbito da unidade curricular Seminário de Acompanhamento, com o tema “Ensino da Música no 2º Ciclo do Ensino Básico: As Práticas dos Professores de Educação Musical e os Novos Referenciais Curriculares”, com orientação da Professora Doutora Helena Quintas.

A sua participação neste estudo implica a realização de uma entrevista, anónima e confidencial. A entrevista pretende obter informações exclusivamente para um estudo científico. Por favor, seja o mais sincero possível nas suas respostas.

No final, os resultados do presente estudo de investigação, encontrar-se-ão disponíveis na Biblioteca da Universidade do Algarve, preservando a confidencialidade dos seus participantes.

Desde já agradecemos o seu tempo e contributo para o nosso estudo.

Aceito participar voluntariamente nesta investigação, autorizando a gravação áudio da entrevista.

Rubrica:

Data

_____/_____/_____
