

## Revista de Educação Musical N<sup>o</sup>s 128-129 – Maio a Agosto e Setembro a Dezembro 2007

### Estudos

#### **A Música no 1<sup>o</sup> ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular**

(3.217 palavras)

*Graça Mota*

gmota@ese.ipp.pt

#### **Resumo** (111 palavras)

Este artigo aborda a questão do papel da Música no currículo do Ensino Básico em conjugação com o despacho do Ministério da Educação quanto à implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular. Assume uma posição divergente, na medida em que contesta a forma como a decisão ministerial ignora o facto de a música, enquanto disciplina do currículo, manter um estatuto de clara precariedade. Preconiza uma educação musical de qualidade e intrinsecamente democrática enquadrando, neste âmbito, a formação de professores de Educação Musical levada a cabo pelas Escolas Superiores de Educação nas duas últimas décadas. Finalmente, procura estabelecer um ponto de confluência operacional entre o professor generalista e o professor especialista de música.

#### **Contexto**

Como docente de uma Escola Superior de Educação (ESE do IPPorto) e co-responsável, desde a abertura desta instituição no ano de 1986/87, pelo curso de Professores do Ensino Básico/Variante de Educação Musical, gostaria de, numa primeira parte, colocar algumas questões relacionadas com o lugar da Música no currículo do Ensino Básico e lembrar como há mais de vinte anos essa preocupação norteou as nossas discussões e as nossas decisões.

Decorria na nossa instituição o debate na Assembleia da República em torno da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, precisamente no mesmo momento em que se elaboravam os currículos de Formação de Professores que haviam recentemente sido cometidos às ESEs. Na Área de Música lutávamos por uma formação capaz de assegurar uma qualidade musical de elevado nível, aliada a uma formação pedagógica e didáctica que permitisse encarar a Educação Musical desde os primeiros anos de escolaridade como algo a que todos os cidadãos portugueses deveriam ter acesso.

Como resultado dos nossos debates foram criados, pela primeira vez em Portugal, os Cursos de Formação de Professores para esta área do saber, nomeadamente os Cursos de Professores do Ensino Básico (EB) /Variante de Educação Musical (professor generalista para o 1<sup>o</sup> ciclo e especialista para o 2<sup>o</sup> ciclo do EB). Por outro lado, o art.º 8 da LBSE consignava a figura do professor coadjuvante, o qual deveria apoiar os professores generalistas predominantemente nas áreas da educação artística, entre estas na Expressão Musical. Abria-se, assim, uma porta para o

reconhecimento de que o professor do 1º ciclo do EB não poderia ser responsável único por todas as áreas curriculares e sobretudo por aquelas que exigem um perfil de competências com base numa sólida formação especializada.

### **A Educação Musical na Escola Pública**

Nas últimas décadas, assistiu-se ao desenvolvimento de uma filosofia, cujas raízes se encontram no movimento internacional de Educação pela Arte, que preconiza um tipo de inserção das várias artes no currículo do ensino geral, essencialmente facilitadora da interdisciplinaridade e transversalidade das mesmas e destas com outras áreas do saber.

Esta perspectiva é, em si, aliciante. O saber globalizante, a integração e a complementaridade dos saberes, a transferência de conhecimentos, representam um outro tanto número de questões que nos têm absorvido enquanto educadores de há uns anos a esta parte. No entanto, a nossa própria formação transformou-nos, salvo raras exceções, em senhores feudais dos nossos conhecimentos e disciplinas, impedindo-nos de vislumbrar com alguma clareza, por um lado, as perspectivas possíveis e desejáveis no mundo de hoje no ensino de uma arte, neste caso, a Música e, por outro, as possibilidades que se oferecem à interpenetração das artes. Na verdade, uma compreensão algo desfocada destas questões contribuiu sistematicamente para uma definição do papel das expressões artísticas como sendo essencialmente propedêutico do domínio de destrezas necessárias à leitura, escrita e cálculo e um suporte de aprendizagens que se consideram indispensáveis ao desenvolvimento da criança e ao seu processo de socialização.

Esta questão é, aliás, de âmbito internacional. Elliott Eisner refere-a como algo que "ao nível prático ou político torna a educação musical e, na verdade, as outras artes, vulneráveis a qualquer outra forma de ensino ou conteúdo capaz de fazer apelos semelhantes. Se as artes não têm nenhuma contribuição específica a fazer, então porquê preocuparmo-nos com elas?" (2001, pág. 7). Por outro lado, vários investigadores vêm abordando de forma consistente a questão da Educação Musical na escola pública (Richardson & Whitaker, 1992; Jorgensen, 1994, 1997, 2003; Elliott, 1993, 1995; Woodford, 2005) e, pesem embora as diferenças entre países, reconhece-se uma linha comum que nos diz que as coisas não vão bem para a Educação Musical como parte integrante do currículo da educação básica.

A partir destas considerações será talvez possível identificar dois aspectos que têm vindo, mesmo que de forma não assumida, a prevalecer em muitas das decisões de política educacional nesta matéria:

1. A Música é encarada como subsidiária de outras aprendizagens;
2. A Música não se constitui como uma disciplina com os seus objectivos próprios, inerentes a esta Arte.

A filosofia subjacente a estes aspectos carece claramente de fundamentação científica e não resulta de qualquer estudo ou investigação sistemática. Como tal, será talvez chegado o momento de tentar estabelecer resumidamente algumas linhas que nos conduzam a uma outra forma de pensamento.

A Música é uma Arte com características muito próprias. Como linguagem tendencialmente não-verbal, ela existe completamente independente da sua representação. Por outro lado, coloca problemas sérios em termos das hipóteses de produção comuns, atendendo à necessidade que impõe do conhecimento de um código elementar que permita a compreensão do seu funcionamento estrutural. Na prática, isto coloca-nos perante uma arte essencialmente abstracta que, embora profundamente ancorada no domínio dos afectos e emoções, faz apelo a uma conceptualização de tipo específico, nomeadamente auditivo, e ao domínio de uma linguagem básica capaz de traduzir um território sonoro que se mantém sempre infinitamente mais vasto do que a sua própria representação.

Em termos de um processo de ensino estamos, assim, perante um desafio que situa a Música claramente num corpo central de aprendizagens também estruturantes dos mecanismos cognitivos, para já não falar dos afectivos, psicomotores e sociais sempre tão sobejamente enunciados. Nesse sentido, educar musicalmente, terá sempre um e um só objecto: **a Música**. A Música entendida como uma arte com todo o código que lhe é inerente e a Música entendida através dos múltiplos idiomas que percorrem a sua própria história. Em suma, a Música nas suas três vertentes fundamentais de *composição*, *audição* e *performance* e entendida globalmente como *prática musical* a qual envolve sempre um sujeito, um processo e um produto (Elliott, 1994, 1995). Se acrescentarmos a isto a mediatização do contexto, do qual qualquer tipo de ensino da arte ou das artes é inevitavelmente inseparável (Bresler, 1998, Bersler & Thompson, 2002), poderemos começar a encarar uma educação musical em que as competências musicais são geradas na experiência directa com as múltiplas formas do *fazer música*.

A partir da perspectiva atrás enunciada, torna-se evidente que o lugar da Música no currículo do EB continua a ter contornos pouco claros e a ser encarado como algo que, embora esteja aparentemente assumido, se situa numa zona de alguma marginalidade tanto em termos conceptuais como pragmáticos. A mais ou menos recente publicação pelo Ministério da Educação (Setembro de 2001) das *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, parece ter contribuído para uma clarificação quanto ao lugar que a Música deverá assumir no currículo, em paridade com as outras disciplinas. Por outro lado, embora lhe seja conferido um estatuto epistemológico inequívoco quanto à sua estruturação e desenvolvimento no conjunto de todas as outras aprendizagens, a verdade é que não se conseguiu ainda ultrapassar as dificuldades inerentes à sua real implementação curricular, essencialmente por uma razão: a manifesta falta de vontade

política para estabelecer as bases que levariam ao cumprimento daquilo que foi consignado no atrás referido art.º 8º da LBSE.

### **Quais os possíveis caminhos da mudança?**

Após estas considerações, julgo importante começar por afirmar que, com a criação das Escolas Superiores de Educação, se encetou um processo irreversível no âmbito da Formação de Professores do EB, consignado num perfil de formação que contribuiu nos últimos quinze anos para modificar radicalmente o panorama da Educação Musical no 2º ciclo do EB. As críticas que, sem dúvida, possam ainda subsistir quanto à qualidade da implementação desta disciplina, não podem ignorar a diferença significativa entre os professores cuja formação os direccionou especificamente para um trabalho de pedagogia musical no âmbito das escolas do 2º ciclo e o antigo sistema em que, directamente saídos dos Conservatórios de Música (hoje ensino Secundário de Música), os jovens concorriam directamente para o ensino geral sem qualquer tipo de preparação pedagógica e metodológica para a especificidade de um ensino não vocacional, dirigido a todo o cidadão.

Gostaria de referir ainda dois aspectos. O primeiro relaciona-se com a criação das Licenciaturas em 1º ciclo do EB nas Escolas Superiores de Educação e em algumas Universidades. A qualidade global da formação proporcionada no âmbito da Música, se bem que porventura mais consistente face aos antigos cursos dos Magistérios Primários, continua a não constituir muito mais do que uma área de formação pessoal. Tendo em conta que a população discente, na esmagadora maioria dos casos, não possui qualquer formação musical prévia ao ingresso no Ensino Superior, o espaço curricular que é dedicado à Música, por exemplo no currículo da ESE do IPPorto, visa apenas a aquisição de um esquema conceptual básico que permita aos futuros docentes exprimirem-se através da linguagem musical, ao nível da voz, do corpo e de alguns instrumentos musicais (pequena percussão, guitarra, flauta), pondo em evidência os parâmetros musicais e a sua articulação e procurando fazer a passagem do fenómeno sonoro ao fenómeno musical. Infelizmente, como a apropriação deste esquema conceptual básico exigiria uma continuidade temporal capaz de permitir a futura transferência de saberes numa perspectiva pedagógica, e que tal se torna pouco exequível no âmbito da formação generalista, formam-se docentes quiçá mais competentes, enquanto perfil global para o exercício da profissão, mas não parece possível, apenas por esta via, resolver o problema da abordagem sequencial da Música enquanto disciplina do currículo do 1º ciclo do EB.

O segundo aspecto refere-se à implementação dos Cursos de Complemento de Formação para atribuição do grau de Licenciatura aos professores do 1º ciclo do EB. Esta formação permitiu, de algum modo, tomar o pulso à situação dos professores que há muito trabalham neste sector de ensino e que, em relação ao ensino da Música, vivem num estado de instalada baixa auto-estima profissional quanto a orientações programáticas que manifestamente não têm competências para

implementar. No entanto, e mais uma vez cito o trabalho que a este nível se desenvolveu na ESE do IPPorto, a simples criação de algumas condições para que possam trabalhar, mesmo que a um nível muito básico, alguns conteúdos de Educação Musical, tem vindo a demonstrar o interesse com que procuram desenvolver as suas competências musicais, por um lado, e, por outro, como um trabalho continuado permitiria, se não formar professores especialistas, pelo menos criar um perfil de competências capaz de compreender e desenvolver um trabalho musical em colaboração com o professor especialista.

Atrevo-me a pensar que, após o que acabei de referir, se torna claro por que caminho entendo que a mudança pode passar no que respeita ao conceito, aos seus agentes e à sua organização. Em síntese, diria que não considero possível modificar o panorama que todos conhecemos sem 1. ter em conta a presença no terreno, de todos os docentes do 1º ciclo do Ensino Básico e 2. mobilizar de forma absolutamente preferencial os professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino básico. Em termos organizativos são estes os agentes que devem integrar uma rede de trabalho colaborativo que, essa sim, poderá vir a ser alargada a outros possíveis intervenientes no desejado processo de mudança.

## **O Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular**

Do Perfil dos Formadores

Dos Promotores

Das Orientações Programáticas

No âmbito do parecer que me foi solicitado pela APEM e das reuniões em que participei, tive ocasião de manifestar as minhas mais sérias preocupações quanto ao projecto defendido pela senhora ministra da educação, ou seja, o programa de actividades de enriquecimento curricular. Parecia-me completamente impensável que se passasse por cima dos esforços de tantos anos para encontrar uma solução para o problema da inserção da Música no 1º ciclo do EB, remetendo para um programa de enriquecimento curricular uma área que já estava contemplada no Currículo Nacional. Com a publicação do Despacho 12591/2006 que regulamenta estas actividades, confirmaram-se as minhas piores expectativas. Na verdade, este ignora pura e simplesmente o debate de que anteriormente falei, fazendo tábua rasa da presença da música no currículo e dando-lhe o mesmo tratamento que à actividade de ensino do inglês. A partir daqui as coisas não podiam correr bem.

Comecemos pelo perfil de formadores (art.º 16, Secção III do Cap. III). Após mais de vinte anos de formação de professores de Educação Musical, os professores passam a poder ser recrutados **de novo** directamente dos Conservatórios, Escolas e Academias de Música, hoje Ensino Secundário de Música. Julgo que, após o que atrás expressei, não há lugar a mais comentários.

Quanto aos promotores (ponto 14.), começa-se por privilegiar as autarquias locais, as quais deverão celebrar acordos de colaboração **preferenciais** com as escolas vocacionais e profissionais de música (art.5º, Cap. III). Os agrupamentos de escolas, listados em último lugar, por alguma razão se candidataram em número tão reduzido a este programa. Do meu ponto de vista, precisamente porque não foram devidamente sensibilizadas para a importância de o fazerem.

Finalmente, no que diz respeito ao ponto que, neste particular, até me parece o mais pacífico, o das Orientações Programáticas, tive, em devido tempo ocasião de me pronunciar acerca do programa da autoria do Dr. António Vasconcelos. Apesar das reformulações que veio a sofrer, considero que continua a inscrever-se na linha das *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* a cuja equipa de redacção também pertenceu. Como tal, integram-se na filosofia que presidiu à elaboração das bases para uma literacia musical, na relação estabelecida com o desenvolvimento de competências gerais e na respectiva explicitação das experiências musicais. Globalmente, trata-se de um trabalho que pouco ou nada pode ser distinguido do que são as próprias orientações curriculares para a Educação Musical no 1º ciclo do EB o que, mais uma vez, nos vem lembrar que, a haver enriquecimento curricular, este só poderia ser entendido como um expansão do próprio currículo.

Deste modo, o programa de enriquecimento curricular de música, não poderia, do meu ponto de vista, ignorar ou passar por cima dos vários agentes que, de uma ou outra forma actuam neste campo, e também não poderia ser uma mera duplicação de um programa que, esse sim, desejamos ver realizado no âmbito do espaço curricular regular dos alunos. Se se trata de ‘enriquecer’ deveríamos entender este conceito como uma área em que as aprendizagens podem ser concretizadas no *fazer música* que atrás enquadrei, numa perspectiva muito mais operacionalizada do que conceptualizada e sobretudo no âmbito de um trabalho colaborativo com o contexto sociocultural em que a acção vai decorrer. Acção essa que se pretende situada, envolvendo, tal como atrás propus, todos os que podem contribuir para o verdadeiro sentido de ‘enriquecimento’.

Operacionalizar, neste contexto, significa, trabalhar essencialmente em projectos musicais que poderão ir da criação de um coro de escola, ao agrupamento instrumental, de acordo com as valências do professor especializado que deverá ser o *pivot* de todo processo, até a projectos que se enquadrem no *projecto educativo de Escola* e que se possam vir a configurar em termos de uma performance integrada em que a música recebe um enfoque especial. Deste modo, as competências musicais poderiam ser trabalhadas de forma mais aprofundada, combinando as vantagens da riqueza do processo com a chegada a um produto, numa perspectiva necessariamente gratificante para todos os intervenientes. É, no entanto por demais evidente que, na ausência de uma Educação Musical já implementada no terreno do 1º ciclo do EB, não está clarificado a que é que nos referimos quando falamos em ‘enriquecer’. Assim, como não podia deixar de ser, o programa adoptado acaba por se constituir como um programa prescritivo em termos curriculares, através do tácito reconhecimento de que é necessário partir quase do zero, e, **assuma-se claramente**, fazer no

âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular o que não é cumprido no âmbito das Competências Essenciais previstas para a Educação Musical neste patamar do EB.

### **Em busca da sustentabilidade tendo por base as boas práticas**

Do que acabo de expor, independentemente das questões de fundo, ressalta a convicção de que neste país e na educação em particular, se continua a impor as medidas a partir de cima antes de procurar a sustentabilidade no terreno. Em algumas zonas do país já se vinha ensaiando um modelo de Educação Musical nas escolas do 1º ciclo do EB, quer através do envolvimento dos próprios agrupamentos escolares quer através das autarquias, o qual deveria ter sido objecto de avaliação não só como forma de auscultação da situação real mas também para descobrir quais as boas práticas que haveria que apoiar e desenvolver. Porque não se começou por aqui? Porque não se teve em conta o projecto que vem sendo implementado há quase trinta anos na Região Autónoma da Madeira pelo Gabinete Coordenador da Educação Artística e que contempla a Educação Musical em toda a região, em todas as escolas do 1º ciclo do EB? Felizmente, posso aqui anunciar que o CIPEM (Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical) da Área de Música da Escola Superior de Educação do IPPorto, acabou de ver aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) um projecto de investigação que é precisamente um estudo de caso sobre essa realidade. É assim que, a partir da análise sistemática de um projecto com muitos anos de implementação, esperamos sinceramente poder vir a contribuir para que este debate tenha continuidade.

### **Por um modelo efectivo de acompanhamento**

Uma última palavra para a Comissão de Acompanhamento do Programa e para o Relatório produzido pela mesma e a que todos tivemos acesso através da sua publicação na Internet. Formulado na permanente ambiguidade entre o conceito de acompanhamento e o conceito de avaliação, produz afirmações e apresenta uma metodologia de recolha de dados no mínimo bizarra. Se estamos perante uma comissão de acompanhamento, sem dúvida necessária e louvável, qual o sentido de trabalhar com uma amostra, ela mesma altamente questionável do ponto de vista do rigor metodológico em investigação (16% em Dezembro de 2006, dois meses depois do projecto estar no terreno e sem um universo estabilizado?). Na prática, da leitura cuidada do relatório fica claro que não estamos nem perante uma verdadeira comissão de acompanhamento nem perante um relatório de avaliação.

Independentemente de, como procurei argumentar neste espaço, não concordar com o modelo das Actividades de Enriquecimento Curricular em relação à Educação Musical, acompanhar deverá traduzir-se num apoio efectivo aos docentes em termos da planificação das

atividades, da sua execução em termos de coerência pedagógica e didáctica, do levantamento de necessidades em termos de recursos humanos e materiais, da reflexão e da avaliação sustentada do desempenho do docente e dos alunos.

A avaliação de todo o processo só pode, do meu ponto de vista, ser levada a cabo numa perspectiva de investigação longitudinal. Nunca por nunca à pressa, sem tempo de decorrência que justifique a análise e sobretudo nunca para mostrar ‘bons resultados’. O país já conhece demasiadas práticas que se inscrevem neste registo e não precisa de mais. Só a avaliação longitudinal na perspectiva da metodologia de estudo de caso, levada a cabo por uma entidade verdadeiramente independente, pode revelar as potencialidades do projecto e as suas deficiências.

Deveria terminar dizendo que, apesar de tudo, a experiência está a valer a pena quanto mais não seja pelo mercado de trabalho que abriu. Mas não posso, em bom rigor, afirmá-lo. Temo que se tenham perdido oportunidades fundamentais e feito estragos que, em alguns casos, podem ser irreparáveis. De entre eles, o mais doloroso seria chegarmos à conclusão de que a Educação Musical foi, por esta via, definitivamente arredada do Currículo do 1º Ciclo do EB. Oxalá me engane e, se assim for, voltarei com gosto a falar sobre este tema, neste ou noutro espaço que entenda aceitar o meu contributo.

### **Referências Bibliográficas**

- Bresler, L. (1998). The genre of school music, its shaping by meso, micro and macro contexts. *Research Studies in Music Education*, 35 (2), 2-18.
- Bresler, L. & Thompson C. M. (2002) (Eds.) *The arts in children's lives: Culture, context, and curriculum*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Eisner, E. W. (2001). Music education six months after the turn of the century. *International Journal of Music Education*, 37, 5-11.
- Jorgensen, E. R. (1994). Justifying music instruction in American schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 120, 16-31.
- Jorgensen, E. R. (1997). *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana: Indiana University Press.
- Elliott, D. J. (1993). On the values of music and music education. *Philosophy of Music Education Review*, 1, 81-93.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Richardson, C. P. & Whitaker, N. (1992). Critical thinking and music education, in R. Colwell (Ed.) *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, 546-557. New York: Schirmer.
- Woodford, P. G. (2005). *Democracy and music education*. Indiana: Indiana University Press.