

# DESAFIOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

---

GRAÇA BOAL-PALHEIROS

PEDRO S. BOIA

Organizadores

EDIÇÃO

CIPEM/INET-md

ESE — P.PORTO



**Título**

Desafios em Educação Musical

**Organizadores**

Graça Boal-Palheiros e Pedro S. Boia

**Tradução**

Maria do Rosário Figueiredo e Filipe Silva

**Revisão científica**

Beatriz Ilari e Graça Mota

**Design**

Gabinete Imagem-ESE

**Edição**

CIPEM/INET-md

Escola Superior de Educação

Politécnico do Porto

Rua Dr. Roberto Frias, 602

4200-465 Porto, Portugal

**Impressão**

Multiponto S.A.

**Depósito Legal**

465527/19

**ISBN**

978-972-8969-38-7

Setembro 2020

© Os autores

# DESAFIOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

GRAÇA BOAL-PALHEIROS

PEDRO S. BOIA

(ORGANIZADORES)

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS

GRAÇA BOAL-PALHEIROS E PEDRO S. BOIA

## INTRODUÇÃO

Após a revolução de 1974, que restaurou a democracia em Portugal, seguiu-se um período fascinante de rápidas e profundas transformações, debates de ideias e novas formas de pensar, que atravessou vários setores da sociedade, incluindo a educação e o ensino. Na década de 1980, um evento marcante foi a adesão de Portugal à então designada Comunidade Económica Europeia (atualmente, União Europeia), que contribuiu para o desenvolvimento do país (Ferreira & Dias, 2016). As grandes transformações políticas, sociais, culturais e educativas ocorridas durante esta década, incluíram reformas relevantes nos vários níveis do ensino genérico (educação de infância, ensinos básico, secundário e superior) e no ensino especializado de música. Destacam-se a reforma do ensino artístico, em 1983, a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, alargando a escolaridade obrigatória para 9 anos, a criação de escolas profissionais, em 1989, e a criação de cursos de licenciatura e mestrado em música e ensino de música, em universidades e politécnicos, dos quais foi pioneira, em 1980, a licenciatura em Ciências Musicais, na Universidade Nova de Lisboa (Boal-Palheiros, 1993; 2014).

A formação inicial de professores de música foi implementada pela primeira vez no ensino superior em 1986, na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto e mais tarde, em outras ESE. Os cursos oferecidos pelas várias instituições tinham diferentes objetivos, modelos e currículos, com a finalidade de formarem professores generalistas especializados em educação musical (Professores

do Ensino Básico – Variante de Educação Musical), ou professores especialistas em educação musical (Professores de Educação Musical do Ensino Básico).

Decorridos mais de trinta anos após este marco na formação de professores de música (Mota, 2015b), é pertinente investigar as práticas atuais dos professores de Educação Musical licenciados pela ESE do Porto nas escolas do ensino genérico e compreender até que ponto o curso que frequentaram tem moldado as suas práticas. O que podemos aprender com as perceções e as experiências de ensino destes licenciados? Investigá-las é relevante, considerando as contínuas transformações que ocorrem nas sociedades, na educação e nos jovens, bem como os desafios da educação musical nas sociedades contemporâneas.

## ALGUNS DESAFIOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Num mundo em rápidas mudanças, a educação musical enfrenta complexos desafios sociais, culturais e políticos, tais como a evolução tecnológica, a crescente acessibilidade à música, as mudanças demográficas devidas a grandes migrações das populações, a inclusão social, a globalização e a diversidade cultural, mas também a hegemonia cultural (Green, 2008; Jorgensen, 2019; McPherson & Welch, 2012). Os professores de música precisam de estar preparados para responder a estes desafios (Teachout, 2012). À medida que o mundo muda, a educação musical deve estar “preocupada com mudar-se a si própria”<sup>1</sup> (Bowman, 2018, p. 35). O desafio é conseguir que as nossas práticas de ensino tornem evidentes os benefícios educativos da educação musical e do envolvimento com a música (Bowman, 2018).

Outro desafio que os professores enfrentam é a crescente diversidade cultural nas escolas e a grande diversidade de músicas, acessíveis através das tecnologias, que contribui para o pluralismo da vida musical contemporânea (Cook, 1998). Embora tenha tentado ir ao encontro dos alunos no que diz respeito ao repertório musical, a educação musical na escola é ensinada sobretudo por professores formados na tradição “clássica”. Os programas e os professores definem que repertório musical deve ser aprendido, valorizando assim mais as suas próprias opções do que as dos alunos (Boal-Palheiros, 2014). Ora, o pluralismo cultural exige que os professores

---

1 A tradução das citações em língua inglesa é da responsabilidade dos autores.

de música tenham perspectivas pedagógicas e musicais variadas (Jorgensen, 2019) e que estejam atentos à diversidade de culturas musicais na sala de aula, para que estas possam ser partilhadas e aprendidas por todos.

Uma grande mudança na educação musical desde a década de 1980 tem sido a incorporação de uma perspectiva social (Hargreaves, Marshall, & North, 2003). O conceito atual de educação musical extravasa a sala de aula de música, abrangendo atividades de música na comunidade, em diversos contextos informais e não-formais. Richardson (2007) apela aos educadores musicais para porem em prática questões democráticas, utilizando as artes “para envolver as comunidades locais em parcerias recíprocas sustentáveis, focadas em questões sociais” e usando abordagens para democratizar as interações na sala de aula (Richardson, 2007, p. 205).

O valor da música na educação e as finalidades da educação musical no ensino genérico são questões sempre presentes, sobretudo em períodos de crise e de reformas curriculares (Boal-Palheiros, 2014), exigindo-se aos professores que justifiquem a educação musical no currículo escolar (Philpott & Plummeridge, 2001). Os professores de música têm defendido a importância da educação musical na escola com base no valor intrínseco da música na vida das crianças e dos jovens, mas também no seu valor extrínseco. Os resultados de estudos realizados durante as últimas décadas, embora inconclusivos, sugerem que a aprendizagem da música, além de desenvolver as competências musicais de crianças e jovens, também desenvolve as suas competências cognitivas, emocionais, sociais e académicas (Costa-Giomi 2015; Hallam 2010; 2015; Rauscher 2009; Schellenberg, 2016).

Assim, em vez de permanecer uma disciplina menor no currículo escolar, a educação musical pode ter um papel central nas escolas e nas comunidades (Elliott, 2012), estabelecendo elos de ligação entre a escola e a música comunitária (Pitts, 2017), promovendo o diálogo intercultural (Côrte-Real, 2011), motivando as crianças e desenvolvendo nelas sentimentos de pertença. Considerando que “as abordagens tradicionais do currículo escolar podem não ser a melhor maneira de envolver os alunos de hoje na educação musical”, Barrett propõe uma visão do currículo com uma abordagem mais aberta, em que a compreensão musical dos alunos é o foco central (Barrett, 2005, p. 21).

## RELEVÂNCIA DOS PROFESSORES

Durante décadas, as questões educativas focaram-se nas reformas dos currículos escolares. Recentemente, as preocupações têm-se voltado para os professores, como elementos-chave na promoção da aprendizagem (Nóvoa, 2007) e como agentes ativos na análise do progresso dos alunos e do seu próprio progresso (OCDE, 2005). Os professores são o fator escolar mais importante que influencia a aprendizagem dos alunos (OCDE, 2018). O Relatório da OCDE *Teachers Matter* destaca a qualidade docente como uma grande influência na aprendizagem e nos resultados dos estudantes. Para além das qualificações académicas e da experiência, as características pessoais (por exemplo, entusiasmo e criatividade) merecem mais atenção na formação e no recrutamento dos professores (OCDE, 2005).

As perspetivas teóricas e a investigação sobre o ensino de música são relevantes para se analisarem as práticas dos professores de música. O ensino exige conhecimento sobre o conteúdo, domínio de técnicas educativas (modelos, estratégias, procedimentos) e atitudes reflexivas sobre a própria prática, que consideram o ensino como um processo de aprendizagem contínua, reflexão e transformação (Arends, 2012; Shulman, 1987). Estudos sobre professores de música recém-formados e experientes indicam que o ensino de música eficaz implica o domínio de um conjunto complexo de competências, que envolvem não apenas competências pedagógicas e musicais, mas também características pessoais como liderança, comunicação ou adaptabilidade (Brand, 2009; Colwell, 2011).

A qualidade dos professores é uma questão crucial em qualquer sistema educativo, e por isso a formação e o desenvolvimento profissional dos professores devem ser uma prioridade. De facto, “o ensino não pode ser eficaz sem professores qualificados e a formação de professores é um empreendimento de longo prazo” (Boal-Palheiros, 2014, p. 178). O sucesso das reformas exige o envolvimento ativo dos professores para manterem a sua qualidade e se envolverem na aprendizagem profissional ao longo da vida (Marcelo, 2009).

Um dos desafios atuais da formação de professores é como ajudar os professores a estabelecerem uma relação significativa com os seus alunos, que encoraje o seu empenho na aprendizagem (O’Neill, 2018). Quer a formação inicial quer a formação contínua devem ser objeto de reflexão, para preparar os professores de música para

a missão exigente de serem inovadores e criativos, face aos vários desafios colocados à educação musical.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL**

Em Portugal, a Educação Musical no ensino genérico e a respetiva formação de professores tiveram progressos significativos nas últimas décadas, considerando que na década de 1960, esta disciplina tinha um estatuto marginal no currículo escolar (Boal-Palheiros, 1993). Até à reestruturação do ensino especializado de Música (DR, 1983), os profissionais do ensino de música eram formados nos Conservatórios e Academias de Música, adquirindo treino musical em Instrumento, Canto ou Composição, mas sem qualquer formação pedagógica. Paradoxalmente, a maioria dos diplomados enveredava pela carreira do ensino (Boal-Palheiros, 1993). Estas instituições não estavam integradas no ensino superior, não podendo oferecer graus académicos. Os professores adquiriam uma qualificação profissional para o ensino da Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico após realizarem uma formação em serviço nas escolas, com colegas mais experientes. Muitos professores frequentaram também cursos de Formação Contínua orientados por pedagogos estrangeiros, que trouxeram ideias e abordagens novas. Estes cursos foram promovidos sobretudo por instituições privadas, destacando-se o papel da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa (Boal-Palheiros, 1993).

A partir de meados da década de 1980, a formação de músicos e professores de música é realizada em instituições de ensino superior: a formação de professores para o ensino especializado de música, nas Escolas Superiores de Música dos Institutos Politécnicos e nas Universidades e a formação de professores de Educação Musical e das restantes disciplinas do ensino genérico, nas Escolas Superiores de Educação (ESE) dos Institutos Politécnicos e nas Universidades.

A criação das ESE trouxe mudanças importantes na formação de professores (Luiz & Faria, 2002) para a Educação Pré-Escolar (dos três aos cinco anos de idade) e para o 1º Ciclo (do 1º ao 4º ano de escolaridade) e o 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos) (DR 1986; DR 1986b). A formação inicial de professores de música foi implementada pela primeira vez no ensino superior em 1986, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O modelo integrado então adotado consistia num

curso com a duração de 4 anos (3 anos de bacharelato + 1 de licenciatura). Nos três primeiros anos, o currículo oferecia sobretudo as componentes de Ciências da Educação, Educação Generalista (Línguas, Matemática, Ciências, Artes e Educação Física) e uma componente especializada (neste caso, Educação Musical). A Prática Pedagógica preparava os estudantes para se tornarem professores generalistas do 1º Ciclo. O quarto ano do curso focava-se na componente especializada e a Prática Pedagógica preparava os estudantes para ensinarem uma (por exemplo, Educação Musical) ou duas disciplinas no 2º Ciclo (DR 1986c).

O curso Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Musical disseminou conceitos e práticas inovadores em educação musical, baseados em atividades de audição, composição e interpretação (Swanwick, 1979; 1999) e enfatizou a prática pedagógica articulada com a investigação e a reflexão, como componentes essenciais da formação de professores (Schön, 1987). A prática pedagógica era oferecida ao longo de todo o curso, em etapas progressivas de observação, cooperação e lecionação. Durante três anos, os estudantes estagiavam como professores generalistas em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e, no quarto ano, estagiavam como professores especialistas de música na disciplina de Educação Musical no 2º Ciclo.

O compromisso entre as componentes generalista e especialista do curso foi talvez o maior constrangimento da implementação deste modelo “misto” de formação inicial de professores, especialmente para os estudantes, que já tinham investido o seu tempo e esforço a estudar um instrumento musical, e tinham tido acesso ao curso através de um exame de competências e conhecimentos musicais. Quer os docentes de música do curso quer os estudantes sentiam-se dececionados com a pequena proporção de disciplinas de música no currículo do curso. No entanto, foi dada uma grande ênfase às pedagogias musicais ativas e à prática pedagógica em educação musical orientada para a prática musical das crianças, a criatividade, a inovação e a transformação. Esperava-se que estas ideias e práticas desenvolvessem a formação de professores de música, quando comparadas com o currículo menos abrangente da formação anterior nos Conservatórios de Música, baseado sobretudo na interpretação de música erudita.

Este modelo de formação viria a ser substituído em 2007 por novos cursos de Licenciatura e de Mestrado em Ensino de Educação Musical (com a duração de 3 e 2 anos, respetivamente), em resultado do Processo de Bolonha, que teve como finalidade a harmonização dos cursos de ensino superior na União Europeia.

## REPENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Parece haver uma relação direta entre a eficácia dos professores em início de carreira e a qualidade da sua formação inicial (Ballantyne, 2006). Revisitando o modelo de formação inicial de professores de Educação Musical na ESE do Porto, Mota (2015b) advoga uma formação baseada em três eixos: 1) um currículo centrado na atividade musical; 2) a integração da ação e do seu significado e a articulação entre teoria e prática; 3) a autonomia dos estudantes estagiários para construírem os seus próprios projetos. Na mesma linha, Wiggins (2007) defende que os cursos de professores de música devem focar-se numa prática musical e em processos de aprendizagem autênticos, para desenvolverem nos estudantes a capacidade de os relacionarem com a sua própria aprendizagem. Froehlich (2007) sugere que em situações de aprendizagem musical os professores supervisores devem partilhar com os seus estudantes a competência de escolherem uma determinada ação, entre várias opções. Um estudo recente indica que a aprendizagem de novas abordagens de ensino e as interações com outros professores parecem ter um impacto positivo nos professores de música. A percepção dos professores sobre a sua capacidade de ensino é influenciada pela sua capacidade de expandirem a cultura musical na sua escola, promoverem a interpretação musical dos alunos e darem a conhecer diferentes tipos de música (Chua & Welch, 2019).

Froehlich (2007, p. 8) coloca a questão se os formadores dos professores de música podem ser “transformadores” de valores e tradições culturais dado que têm o papel de transmitir os valores educacionais e musicais das suas próprias instituições. A autora aponta alguns “paradoxos com impacto na mudança curricular em educação musical”: as práticas inclusivas *são* possíveis, mas a própria música conduz frequentemente a práticas exclusivas, devidas aos procedimentos da performance musical; outro paradoxo é o de que “as políticas em educação musical apelam a que se alcancem todos os alunos [...] mas as práticas da educação musical na escola não seguem necessariamente estas políticas”. Bowman (2007) argumenta que nos programas de formação de professores as questões de justiça social são marginais. Para mudar esta situação, precisamos de mudar as nossas crenças sobre que música conta ou tem valor educativo e temos de adotar uma “noção mais alargada de musicalidade (Bowman, 2007, pp. 122-123).

O que deve ser ensinado e aprendido em educação musical na escola? Como a formação inicial tem preparado os futuros professores para as realidades da educação

musical de hoje nas escolas do ensino genérico? Estas são questões pertinentes, considerando que as realidades estão em constante mudança.

Considerando os desafios referidos e a relevância dos professores e da sua formação, este estudo investigou até que ponto o curso implementado em 1986 na ESE do Porto – o primeiro curso de formação de professores de Educação Musical no ensino superior em Portugal – preparou os seus licenciados para a profissão e tem moldado a sua prática letiva. O estudo analisou os perfis dos professores de Educação Musical e as suas perceções sobre a formação inicial e as suas práticas letivas nas escolas do ensino genérico e, em particular, as dificuldades que sentem quando ensinam música.

## METODOLOGIA

O foco da investigação são os licenciados com o curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Musical da ESE do Porto. Estes profissionais são abordados como estudo de caso (Flyvbjerg, 2011; Stake, 2008) das reformas ocorridas na década de 1980 na formação de professores de música em Portugal. Os professores licenciados entre 1990 e 2010 foram inicialmente mapeados através da recolha dos registos da Coordenação do Curso e os seus contactos foram atualizados, através das redes sociais. Posteriormente, foi possível aumentar o número de participantes através da amostragem por “bola de neve” (Atkinson & Flint, 2004). Pedir aos participantes contactos dos seus colegas foi, nesta fase, a única forma possível de se aumentar a amostra.

Elaborou-se um questionário incluindo questões fechadas, de tipo Likert, e questões abertas, sobre 1) qualificações e experiência docente; 2) opiniões acerca da relevância do curso para a formação profissional; 3) prática letiva: atividades musicais, repertório e recursos mais utilizados nas aulas de Educação Musical; 4) dificuldades na prática letiva. Após um estudo-piloto realizado com oito licenciados, algumas questões foram refinadas. Enviou-se o questionário *online* a 138 licenciados, dos quais 83 responderam. Garantiu-se o anonimato dos respondentes, dado que estes não tinham de indicar os seus contactos para submeterem as respostas, embora pudessem fazê-lo.

As respostas às questões fechadas foram analisadas quantitativamente e as respostas às questões abertas foram categorizadas e sujeitas a análise qualitativa bem como

sujeitas a contagem de frequências, sempre que considerado relevante. As categorias de respostas foram discutidas entre os autores, tendo sido elaboradas com base nos dados, no conhecimento da estrutura curricular do curso e em aspetos relevantes das práticas de educação musical, de acordo com a literatura.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### PERFIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL: QUALIFICAÇÕES E EXPERIÊNCIA DOCENTE

Participaram neste estudo 83 professores, 59% do sexo feminino e 41% do sexo masculino, a maioria dos quais (43,4%) com idades entre 36 e 45 anos, e com uma experiência docente no 2º Ciclo do Ensino Básico entre 7 e 29 anos. Os seus estudos musicais anteriores à frequência no ensino superior na ESE do Porto foram sobretudo o Curso Geral ou o Curso Superior obtidos no Conservatório de Música (72,3%). Alguns participantes (15,7%) tinham estudado em escolas profissionais de música e os restantes (13,2%) tinham realizado outros estudos (por exemplo, em escolas de música locais ou escolas de Jazz). Após a licenciatura em Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Musical, muitos participantes (53%) obtiveram mais qualificações académicas: Pós-Graduação, Mestrado em Educação Musical, e Doutoramento.

A maioria dos participantes são professores no Ensino Básico (75,8%) e lecionam sobretudo no 2º Ciclo – 5º e 6º anos de escolaridade (53%);<sup>2</sup> alguns lecionam Música como atividade extracurricular em escolas do 1º Ciclo (15,7%); outros ensinam instrumento ou Formação Musical em escolas especializadas de música (13,2%) e os restantes têm outras profissões.

Quanto à sua prática musical, a maioria dos respondentes (75,9%) disse tocar em grupos musicais. Muitos deles realizam projetos extracurriculares ou fora da escola, com os seus alunos (73,5%). Cinco professores têm outras experiências, como diretores artísticos de orquestras, promotores musicais ou diretores pedagógicos de escolas.

---

<sup>2</sup> Em Portugal, o 2º Ciclo do Ensino Básico é o único ciclo do sistema educativo em que a Educação Musical é uma disciplina obrigatória ensinada por professores especialistas de música.

## SATISFAÇÃO COM O CURSO E A SUA RELEVÂNCIA PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

Sobre a relação do curso com a prática docente, os licenciados indicaram numa escala de Likert de 1 a 5, o seu grau de satisfação com o curso que frequentaram. A maioria deles revelam estar “muito satisfeitos” (61,4% do número total de respostas) ou “extremamente satisfeitos” (14,5%) com o curso, e alguns (16,9%) estão “razoavelmente satisfeitos”. Poucos (6%) estão “insatisfeitos” e apenas um disse estar “muito insatisfeito”. Da mesma forma, muitos respondentes consideram que o curso os preparou “extremamente bem” (21,7%) ou “muito bem” (63,0%) para a sua prática profissional e alguns (21,7%) pensam que o curso os preparou “razoavelmente bem”.

As disciplinas e os conteúdos do curso que os professores consideram mais relevantes para a sua formação profissional são indicadores da influência que o curso exerceu sobre eles e as suas práticas. As respostas a esta questão aberta foram categorizadas. A mais valorizada é a **Prática Pedagógica** (28,9% do total de respostas), pelas seguintes razões: “*Ensina a ensinar*”; dá “*experiência profissional*”; “*a disciplina prática, onde se aplica tudo o que aprendemos nas outras*”; “*As disciplinas práticas foram as que mais me ensinaram sobre como trabalhar com crianças*”.

Em segundo lugar, os respondentes assinalam a importância da **Prática Vocal e Instrumental** (24,5%), enfatizando claramente a performance musical: “*Eu sou apologista da prática musical a cem por cento. Para mim, na música, primeiro vem a prática e só depois as teorias, para fundamentar o que já vivenciámos*”. Alguns professores destacam os grupos musicais, porque permitem relações entre a teoria e a prática, e também pela importância de “*motivar e dirigir um grupo*”.

**Ciências da Educação** (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Desenvolvimento Curricular) foi a terceira categoria mais mencionada (17,0% do total de respostas). Alguns professores salientam terem aprendido estratégias de ensino e a importância de aprenderem a ensinar.

**Ciências Musicais** (Educação Auditiva, Leitura, Composição, Análise) (9,6%) e as disciplinas de música em geral (7,4%) também são relevantes. Pedagogia e Didática Musical (5,2%) relacionadas com a Prática Pedagógica são referidas “*porque os docentes do curso sabiam ensinar e os conteúdos abordados foram muito significativos para a minha prática docente*” e por mostrarem “*outras maneiras de ensinar*”. Os projetos

multidisciplinares são valorizados por alguns professores (2,2%) porque permitem espaço para “realizar experiências de grupo”. Na categoria “Outros” uma resposta menciona os resultados de aprendizagem de “fazer música com os colegas durante os intervalos das aulas”, destacando a importância da aprendizagem com os pares e da aprendizagem informal em contextos formais, em linha com o que defende Green (2008). A aprendizagem com os pares é um recurso que os professores podem usar para envolver os estudantes em tarefas colaborativas.

## PRÁTICA MUSICAL LETIVA

### Atividades musicais

As atividades musicais que os professores realizam habitualmente nas suas aulas de Educação Musical são indicadores essenciais da sua prática letiva. As respostas a esta questão aberta foram categorizadas como se indica na Tabela 1. As palavras de um participante resumem a abordagem dominante no ensino da música: “*Tento sempre aliar a teoria à prática, predominando sempre a prática*”. Os participantes realçam atividades práticas e a maioria deles utiliza frequentemente instrumentos musicais.

Tabela 1. Atividades musicais nas aulas de Educação Musical

Atividades musicais	Frequência
Interpretação (Tocar, Cantar)	105 (59,3%)
Audição	33 (18,7%)
Composição e Improvisação	25 (14,1%)
Dança e Movimento	5 (2,8%)
Exercícios práticos	5 (2,8%)
Teoria e Notação musical	4 (2,3%)
<b>Total de respostas</b>	<b>177 (100%)</b>

*Interpretação*, a atividade mais frequente, inclui tocar flauta de bisel e instrumentos Orff, cantar canções, coro, bem como tocar em concertos e projetos na escola (por exemplo, ‘Rockschool’, ‘Banda de Garagem’). Nas atividades de *Audição*, 7 de 33 respostas especificam a “audição musical activa”, uma abordagem pedagógica para ensinar as crianças a ouvirem música erudita (Wuytack & Schollaert, 1972; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995). *Compor e improvisar* são indicadas em terceiro lugar, seguidas de *Dança e movimento* e *Exercícios práticos*, incluindo jogos musicais. As

atividades menos indicadas são as relacionadas com teoria e notação. A proporção destas atividades sugere a influência das orientações do curso, que destacavam a performance, a audição e a composição, tal como proposto por Swanwick (1979).

### ***Recursos pedagógicos***

As categorias de recursos pedagógicos foram pré-definidas no questionário e os respondentes selecionaram os que utilizam. A maioria deles usa, nas suas aulas, a maior parte dos recursos indicados. Frequentemente usam instrumentos musicais (96,4%), equipamento áudio (91,6%), e TIC (74,7%). Muitos participantes usam vídeo (67,5%), assim como livros, CD e DVD (65,1%), seguidos de manuais escolares (51,8%).

### ***Repertório musical***

O repertório utilizado pelos professores nas suas aulas (Tabela 2) foi categorizado de acordo com as designações de estilos e géneros musicais nas respostas dos participantes a esta questão aberta. A música tradicional (incluindo música Portuguesa) é o estilo mais utilizado, seguido de música erudita e Pop/Rock. Outro repertório é menos usado: música dos manuais escolares, música para crianças, Jazz e Músicas do mundo. Rap e Fado são referidos por poucos professores.

**Tabela 2. Repertório usado nas aulas de Educação Musical**

<b>Repertório</b>	<b>Frequência</b>	
Tradicional	23	(16,2%)
Erudita (orquestral)	18	(12,7%)
Pop/Rock	17	(12,0%)
Música dos manuais escolares	11	(7,8%)
Música para crianças	8	(5,6%)
Jazz	5	(3,5%)
Músicas do Mundo	3	(2,1%)
Inespecífico	52	(36,6%)
Outra (e.g. Rap, Fado)	5	(3,5%)
<b>Total</b>	<b>142</b>	<b>(100%)</b>

É interessante notar que a maioria das respostas não especificam estilos musicais, sendo algo vagas (“diverso”, “variado”, “de tudo um pouco”; “um pouco de tudo, de Bach a Cage”). Como interpretar a prevalência de respostas inespecíficas? Os participantes

não quiseram indicar o tipo de repertório musical que geralmente usam nas suas aulas? Não se lembravam do repertório que trabalham com os alunos? O repertório não é muito relevante para eles? Ou estas respostas indicam simplesmente que os participantes não dedicaram muito tempo a responder a esta questão? Vale a pena considerar estas hipóteses, mas para conhecermos as razões destas respostas seria necessário recolher dados adicionais.

Refira-se, contudo, que parte destas respostas inespecíficas (12 de 52) revela um desejo de os professores corresponderem às preferências musicais dos alunos: “*Uso repertório o mais atual possível. Tento sempre ir ao encontro dos gostos dos alunos*”, ou “*Escolho músicas que os alunos pedem*”. Alguns professores explicaram que usam música de que os alunos gostam, desde que tenha “qualidade”. A preocupação com a “qualidade” musical surge várias vezes, por exemplo, “*Uso música diversa, de acordo com critérios de qualidade. O repertório pode ser de qualquer estilo, período ou país*”. Um participante considera a variedade de repertório necessária para “*promover o contacto dos alunos com diferentes estilos musicais*”. Alguns professores selecionam repertório adequado para a época do ano, a idade dos alunos ou o seu desenvolvimento musical. Por exemplo, “*canções adaptadas à idade e ao nível de aprendizagem dos alunos*”; “*canções temáticas alusivas a temas do quotidiano*”. Um professor considera que “*podemos criar o nosso próprio repertório*”, exprimindo uma posição menos comum.

A utilização da música erudita está alinhada com o repertório que os participantes praticaram no curso. Embora os manuais escolares não tivessem sido utilizados durante o curso, muitos professores tendem a usá-los, talvez porque estes recursos pedagógicos tornam mais fáceis a planificação e a lecionação das suas aulas e, em alguns casos, vão ao encontro das decisões da escola quanto à adoção de manuais. É algo dececionante que os participantes não mencionem a música erudita do séc. XX e a música contemporânea, dado que este repertório, apesar de ser pouco interpretado e ensinado nos conservatórios de música, foi claramente realçado durante o curso. Talvez os professores tendam a escolher música que aprenderam anteriormente e lhes é mais familiar. Ou as experiências que tiveram em música contemporânea durante um curso de quatro anos podem não ter sido suficientes para os motivar a incluírem música contemporânea na sua prática letiva.

## DIFICULDADES SENTIDAS NA PRÁTICA LETIVA

As dificuldades que os professores sentem afetar a sua prática letiva foram inquiridas através de uma questão aberta, e organizadas em cinco categorias (Tabela 3): recursos insuficientes; comportamento dos alunos; desvalorização da Educação Musical; necessidade de formação contínua; outras.

**Tabela 3. Dificuldades sentidas na prática letiva**

Dificuldades	Frequência	
Recursos insuficientes	31	(31,3%)
Comportamento dos alunos	23	(23,2%)
Indisciplina	15	(15,1%)
Falta de motivação	6	(6,1%)
Outros aspetos	2	(2,0%)
Desvalorização da Educação Musical	28	(28,2%)
Tempo curricular insuficiente	14	(14,1%)
Baixo estatuto	9	(9,1%)
Políticas educativas inadequadas	3	(3,0%)
Programa desatualizado	2	(2,0%)
Necessidade de formação contínua	10	(10,2%)
Pouca articulação com os colegas	5	(5,1%)
Necessidade de melhorar	4	(4,1%)
Formação contínua insuficiente	1	(1,0%)
Outras	7	(7,1%)
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>(100%)</b>

1) *Recursos insuficientes* para ensinar foi a dificuldade mais indicada. Os participantes referem a falta de instrumentos musicais (incluindo conjuntos de instrumental Orff) e equipamento de som, o espaço inadequado para movimento e dança (*“as salas de aulas de música não estão preparadas para envolver o corpo. A música precisa de espaço”*), o número excessivo de alunos por turma, e o número insuficiente de professores de música nas escolas. Estes resultados são semelhantes aos de outro estudo, em que os professores relataram a ausência de espaço nas salas de aula, que têm de partilhar com outros colegas, o difícil acesso a materiais, e o facto de estes serem obsoletos (Peters, 2016). Enquanto a insuficiência de recursos musicais é um problema real nas escolas Portuguesas do 1º Ciclo, relacionado com uma prática musical escassa (Boal-Palheiros & Encarnação, 2008), as escolas do 2º Ciclo possuem geralmente recursos musicais e tecnológicos suficientes, tendo estes até aumentado nas últimas décadas (Melo, 2010). Assim, será necessária mais investigação para clarificar esta questão.

2) A percepção do *comportamento negativo dos alunos* é também uma queixa relevante dos professores. A *indisciplina* é a subcategoria mais importante, seguida de *falta de motivação*, e de *outros aspetos*. Um professor queixa-se da “*crescente indisciplina dos alunos ao longo dos anos*” e outro refere que muitas vezes é difícil “*fazer com que os alunos respeitem as regras de comportamento da sala de aula*”. Outra resposta realça a “*hiperatividade*” dos alunos. É importante questionarmos até que ponto a “*hiperatividade*” é, por vezes, um rótulo socialmente construído, em vez de uma patologia psicológica individual. Como Ken Robinson<sup>3</sup> argumenta, os comportamentos percebidos como consequência da hiperatividade podem muitas vezes ser uma reação dos alunos à imposição de um sistema escolar “anacrónico”. Apesar da ênfase dada nas respostas à prática musical com os alunos, seria necessário observar aulas de Educação Musical para se obterem e triangularem mais dados.

A indisciplina é uma questão complexa. As percepções de professores, alunos e famílias sobre a indisciplina são diversas e têm mudado ao longo dos anos. Alguns fatores explicativos são: a alteração progressiva das relações entre adultos e crianças; os ritmos diferentes de aprendizagem dos alunos e o seu rendimento académico; a centralização do modelo de gestão escolar, e a impreparação dos professores na gestão da sala de aula (Espelage & Lopes, 2013). Alguns problemas de indisciplina são reais e devem ser abordados com sensatez. Outros podem estar relacionados com a incapacidade de a escola se adaptar aos jovens. Um desafio da educação musical contemporânea é o de responder às crianças com necessidades muito diferentes das que, há um século, frequentavam uma escola muito mais elitista. Como Burnard et al. (2008, p. 109) argumentam, “os desafios sociais criam expectativas irrazoáveis de que as escolas nivelem os resultados dos alunos”. Muitos professores não foram treinados profissionalmente para trabalharem em situações difíceis, como em áreas de risco de exclusão social (Burnard et al., 2008). Como poderão os professores “trabalhar *com*, em vez de *contra*, as tendências dos adolescentes? (McAnally, 2011:5). Em vez de se estar sentado a ouvir matérias teóricas, fazer música em conjunto pode aumentar a disciplina (Boia & Boal-Palheiros, 2017). Estratégias eficazes para apoiar o comportamento positivo dos alunos podem desenvolver competências sociais adequadas (Caldarella et al, 2017). As percepções dos professores sobre o comportamento dos alunos e sobre as interações que ocorrem em cada momento dependem da relação que estabelecem com os alunos ao longo do tempo (Claessens et al, 2017).

---

3 RSA ANIMATE: Changing Education Paradigms: <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>

Assim, é necessário conhecermos melhor as interações professores-alunos, como as dificuldades surgem e como os professores respondem a estas dificuldades.

Quando referiram a *falta de motivação* dos alunos, os professores mencionaram, por exemplo, a “*indiferença*”, a “*pouca recetividade ao canto*”, e o facto de alguns alunos não levarem os seus manuais para as aulas. A expressividade de algumas respostas sugere que estas atribuições sobre o comportamento dos alunos são uma grande fonte de frustração para os professores. Duas respostas indicam um desinteresse dos alunos relativamente à disciplina de Educação Musical, apesar de eles gostarem de música fora da escola: “*eles gostam de música, mas não da Educação Musical*”; “*os interesses dos alunos são divergentes dos interesses da escola*”. Esta divergência entre a música na vida quotidiana das crianças e a educação musical na escola foi apontada por Boal-Palheiros e Hargreaves (2001), como resultado das diferenças percecionadas entre as funções da música nos dois diferentes contextos, e de um certo desinteresse pela escola que se manifesta no início da adolescência, uma fase crucial do desenvolvimento.

Outra dificuldade é atribuída à preparação e às competências musicais insuficientes dos alunos: “*Como os alunos não têm Música no 1º Ciclo, chegam ao 5º ano (no 2º Ciclo) sem quaisquer referências musicais, sem noção de ritmo, pouco cantam!*”. Este comentário sugere que a professora acredita que as crianças começam a aprender música quando iniciam a Educação Musical no 5º ano de escolaridade, não considerando a quantidade e variedade de experiências e aprendizagens musicais que as crianças têm desde tenra idade, em vários contextos (Ilari & Young, 2016; Trehub, 2006). Será útil refletirmos mais sobre os diversos conteúdos e maneiras de aprender que estão hoje acessíveis às crianças.

As queixas sobre o comportamento dos alunos e outras semelhantes são comuns entre os professores em formação, que tendem a atribuir a causa das suas dificuldades a fatores externos, e raramente à sua própria responsabilidade, por exemplo, preparação insuficiente das aulas ou seleção inadequada do repertório musical. A atribuição causal é um processo psicológico cognitivo e sociocultural que ocorre na vida quotidiana (ver Heider, 1958). Atribuir dificuldades a causas externas pode ter a função tácita de proteger a reputação individual. Seria necessário observar aulas para explorar se algumas destas atribuições podem ser justificadas pelos comportamentos reais ou, como uma maneira de os professores declinarem a sua responsabilidade pela indiferença dos alunos devida, por exemplo, ao uso de estratégias de ensino inadequadas.

Um dado sobre o qual vale a pena refletir é o de que apesar das percepções de alguns professores (23,2%) de que o comportamento dos alunos é uma grande dificuldade, a maioria deles (91,6%) consideram que a receptividade dos alunos à disciplina de Educação Musical é “elevada” ou “muito elevada”.

3) A terceira categoria de dificuldades diz respeito à *desvalorização da Educação Musical*. O *tempo curricular insuficiente* desta disciplina no currículo escolar é uma queixa importante. Os professores argumentam que “há pouco tempo letivo para cada turma”. O tempo não é suficiente para “utilizar os instrumentos da sala de aula”, “desenvolver projetos musicais mais ambiciosos”, “organizar todas as atividades musicais” ou “responder a todos os pedidos e atividades da escola”. O pouco tempo para a Educação Musical, comparado com o de outras disciplinas, relaciona-se com outra dificuldade apontada pelos professores: o *baixo estatuto da Educação Musical* entre a comunidade educativa, os alunos, as famílias e na sociedade. Um participante refere as representações dominantes sobre a Educação Musical, nomeadamente “a visão de que a Educação Musical é avaliada apenas pelos conhecimentos sobre a notação musical e os conceitos teóricos”.

É também referida a pouca importância atribuída à Educação Musical pelas políticas educativas. Segundo Mota (2015a), os sucessivos Ministérios da Educação impediram que a Educação Musical se estabelecesse em paridade com outras disciplinas curriculares. Alguns participantes queixaram-se explicitamente das *políticas educativas* inadequadas, exprimindo desilusão e frustração: “O modo pouco gratificante como os professores são tratados pelo Ministério da Educação é um fator desmotivador de uma ação mais enérgica e adequada que, cada vez mais, se exige”. Um professor questiona o sistema educativo: “A inadequação da escola ao nosso tempo é tal que os professores, os seus métodos e rotinas, bem como as respostas da escola são totalmente anacrónicos”. No estudo atrás referido, os professores relataram sentimentos de frustração por a Música não ser valorizada, bem como dificuldades de ensino, nas escolas em que a disciplina não é apreciada pela direção da escola (Peters, 2016). Ora, a necessidade de respeito e reconhecimento é fundamental: “em educação, um círculo positivo de reconhecimento pode promover uma performance extraordinária de alunos e professores” (Huttunen & Heikinen, 2004, p. 163).

Dois professores afirmaram que “o Programa de Educação Musical do 2º Ciclo está desatualizado e “já poderia ter sido revisto”. Este Programa, implementado em 1991 (DEB, 1991) foi inovador na época, sobretudo quando comparado com o Programa

anterior, de 1978 (Boal-Palheiros, 1993). Uma base teórica sustentava a prática, nomeadamente, a aquisição de “conceitos musicais” e o “modelo em espiral” da aprendizagem musical (Bruner, 1960; Thomas, 1979). Os alunos eram vistos como músicos, e a Educação Musical estava baseada em atividades de audição, composição e performance (Swanwick, 1979). No entanto, a organização dos tópicos de aprendizagem em torno de elementos da música (timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma) pode, por vezes, limitar o modo como os professores planificam e lecionam. Por exemplo, os professores escolhem repertório mais para desenvolverem conceitos de elementos da música do que pelo seu próprio valor musical. As Orientações Curriculares para a Música no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME, 2001), focando o desenvolvimento de competências musicais e gerais dos alunos, têm sido um documento de apoio útil para o ensino. Porém, foram abolidas pelo Ministério da Educação em 2011 (DR, 2011), mantendo-se em vigor apenas o Programa de 1991. Este é um exemplo de como um retrocesso nas políticas educativas afeta o ensino e a aprendizagem nas escolas.

4) *Necessidade de formação contínua* é a quarta categoria de dificuldades mencionadas. Os participantes referem a *necessidade de aumentarem o seu conhecimento e as suas competências e abordagens*. Alguns pretendem alargar o seu “*conhecimento musical e pedagógico*” e aprender a usar tecnologias e *software* musicais, sobretudo para ensinar os alunos mais velhos, porque “*estes são mais exigentes e é mais difícil satisfazê-los*”. Também querem estar mais a par de repertório novo (música contemporânea) e aumentar as suas capacidades de relacionamento (“*conseguir passar uma boa mensagem aos alunos*”; “*adaptar a comunicação e os conteúdos às diferentes capacidades de aprendizagem e motivações dos diferentes alunos*”). É interessante notar a menor referência dos professores à necessidade de formação, quando comparada com o elevado número de respostas sobre o comportamento dos alunos.

Um participante apontou como dificuldade a *oferta insuficiente de formação contínua*. A formação contínua de professores de música, que é crucial para o seu desenvolvimento profissional, tem sido oferecida regularmente por associações de professores de música, mas menos frequentemente pelo Ministério da Educação ou por instituições de ensino superior (Boal-Palheiros, 2014).

A dificuldade referida de *pouca articulação com outros professores e atividades* reflete uma colaboração insuficiente entre os professores de música e os seus colegas de outras disciplinas. Por exemplo, alguns respondentes que lecionam música no 1º

Ciclo sentem uma falta de apoio dos professores generalistas deste Ciclo. Como Arends (2012) refere, os professores geralmente não observam os seus colegas a ensinar nem discutem conteúdos e práticas de ensino. O isolamento dos professores de música, que são em menor número do que os professores de outras disciplinas, é um problema identificado em estudos anteriores (Sindberg & Lipscomb, 2005). Alguns deles sentem um isolamento profissional, devido também ao seu estatuto de minoridade (Sindberg, 2011).

As respostas na categoria “Outras” incluem outros aspetos: o desemprego dos professores de Educação Musical (“*Cada ano que passa, é mais difícil obter trabalho*”); e a escassa oferta da opção Música no 3º Ciclo, que não permite aos alunos continuarem a estudar música no ensino genérico, após terem frequentado a Educação Musical como disciplina obrigatória no 2º Ciclo.

## REFLEXÕES FINAIS

Este estudo explorou as perceções dos professores licenciados com o curso de PEB – Variante de Educação Musical pela ESE do Porto sobre o curso e a relevância deste para a sua formação profissional, bem como as dificuldades que encontram na sua prática letiva. A maioria dos professores salientam a Prática Pedagógica e a prática musical como os conteúdos mais relevantes do curso, o que sugere um maior impacto das disciplinas práticas relativamente às teóricas na formação de professores e na aprendizagem dos alunos. A predominância de fazer música com os alunos, em concordância com os fundamentos conceptuais do curso, sugere que o curso tem moldado a prática profissional dos seus licenciados.

No entanto, as dificuldades no seu ensino quotidiano parecem revelar alguma decepção com a profissão, o que pode indicar algum perigo de rotina na sua vida profissional, mas reflete sobretudo as suas preocupações com a situação real da Educação Musical na escola. Pequenas contradições emergem das dificuldades que os participantes sentem. Enquanto a maioria deles afirmam usar recursos pedagógicos nas suas aulas de Educação Musical, muitos lamentam a insuficiência de recursos. Alguns participantes queixam-se do comportamento negativo dos alunos, mas a maioria considera que os alunos são muito recetivos à Educação Musical.

Alguns fatores que contribuíram para o estatuto da Educação Musical como disciplina menor no currículo escolar, para além dos já referidos, poderão ser o estatuto pouco elevado dos professores, por não possuírem uma habilitação académica conferida por uma universidade, sabendo-se que os graus universitários são muito valorizados na sociedade portuguesa; e ainda a habilitação insuficiente de um grande número de professores de Educação Musical na década de 1980, que foram admitidos pelo Ministério da Educação, devido à enorme carência de professores qualificados (Boal-Palheiros, 1993).

No âmbito do desempenho de funções de supervisão na formação de professores de Educação Musical, a primeira autora deste texto tem realizado a observação regular de aulas de Educação Musical no 2º Ciclo. Esta observação tem revelado mudanças positivas ocorridas durante as últimas décadas nas práticas da Educação Musical, para as quais a formação inicial dos professores terá contribuído. Muitas crianças têm ficado motivadas para prosseguirem a sua aprendizagem musical no ensino especializado de música, mas muitas outras guardam memórias negativas das aulas.

Para desenvolver e melhorar a Educação Musical, considerando os desafios adicionais que hoje se colocam à disciplina e ao ensino em geral, serão necessários um maior rigor no recrutamento de professores e na definição do perfil dos candidatos a cursos de formação de professores, bem como um maior investimento na formação contínua. Para além das qualificações académicas e da experiência, as características pessoais são fundamentais em qualquer profissional que lida com seres humanos, em particular, com a educação e a formação das crianças, por exemplo: gostar de ensinar e de comunicar, ter curiosidade em aprender, estar motivado para motivar as crianças. Estas e outras características pessoais deveriam ser também consideradas no recrutamento dos professores.

Compreender as razões das dificuldades sentidas pelos professores de Educação Musical é essencial para planear a formação contínua e ajustar a formação inicial. A formação contínua, realizada em fases da profissão em que os professores já têm experiência letiva, deverá ir ao encontro das suas necessidades. Para além de cursos específicos em determinadas áreas musicais, a promoção de encontros, em que os professores possam partilhar ideias, recursos e práticas, poderá diminuir o isolamento que frequentemente sentem, sendo certamente útil para o seu desenvolvimento profissional.

## AGRADECIMENTO

Os autores agradecem aos licenciados em Educação Musical que participaram neste estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (2012). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill.
- Atkinson, R. & Flint, J. (2004). Snowball sampling. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (Eds.) *The Sage Encyclopaedia of Social Science Research Methods*. <http://methods.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-social-science-research-methods/n931.xml>.
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising pre-service teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 37-50.
- Barrett, J. R. (2005). Planning for understanding: A reconceptualized view of the Music curriculum. *Music Educators Journal*, 91(4), 21-25.
- Boal-Palheiros, G. & Encarnação, M. (2008). Music education as extracurricular activity in Portuguese primary schools. In S. Malbrán & G. Mota (Eds.), *Proceedings of the 22nd International Seminar on Research in Music Education* (pp: 96-104). Porto: Escola Superior de Educação.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118.
- Boal-Palheiros, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Boal-Palheiros, G. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. Algumas reflexões sobre a Actividade de Enriquecimento Curricular Ensino da Música. In H. Rodrigues & P. Rodrigues (Eds.), *A arte de ser professor. O projecto Grande Bichofonia* (pp: 41-91). Lisboa: Edições CESEM/Colibri.
- Boia, P. S. & Boal-Palheiros, G. (2017). Empowering or boring? Discipline and authority in a Portuguese Sistema-inspired orchestra rehearsal. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(2), 144-72. doi:10.22176/act16.2.144
- Bowman, D. (2018). Music's place in education. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *Music and music education in people's lives: An Oxford Handbook of Music Education, Vol. 1* (pp: 19-37). New York: Oxford University Press.

- Bowman, W. (2007). Who is the “We”? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 109-131. [http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf).
- Brand, M. (2009). Music teacher effectiveness: selected historical and contemporary research approaches. *Australian Journal of Music Education*, 1, 13-18.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers’ perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109-126.
- Caldarella, P., Larsen, R. A., Williams, L., Wehby, J. H., Wills, H. P., & Kamps, D. (2017). Monitoring academic and social skills in elementary school: a psychometric evaluation of the classroom performance survey. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(2), 78-89.
- Chua, S. L., & Welch, G. F. (2019). A quantitative study of experiences impacting music teacher development. *Psychology of Music*. Advance online publication. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0305735619873387>
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2017). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493. doi: 10.1080/00220671.2015.1129595.
- Colwell, R. (2011). Reflections on music teacher education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 10(2), 127-160. [http://act.maydaygroup.org/articles/Colwell10\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Colwell10_2.pdf).
- Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Côrte-Real, M. S. J. (2011). Music and intercultural dialogue rehearsing life performance at school. *Intercultural Education*, 22(4), 317-325. doi: 10.1080/14675986.2011.617424
- Costa-Giomi, E. (2015). The long-term effects of childhood music instruction on intelligence and general cognitive abilities. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 20-26. doi: 10.1177/8755123314540661
- DEB-Departamento de Educação Básica (1991). Organização Curricular e Programas. 2º Ciclo. Programa de Educação Musical. Lisboa: Ministério da Educação.
- DR-Diário da República (1983). Decreto-lei 310/83, de 1 de julho. Diário da República n.º 149/1983, Série I. Estruturação do ensino de música, dança, teatro e cinema. Lisboa: Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa.
- DR-Diário da República (1986). Decreto-lei 59/86, de 21 de março. Diário da República n.º 67/1986, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- DR-Diário da República (1986b). Portaria 352/86, de 8 de julho. Diário da República n.º 154/1986, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

- DR-Diário da República (1986c). Portaria 579/86, de 7 de outubro. Diário da República n.º 231/1986, Série I. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- DR-Diário da República (2011). Despacho 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011, 2ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Elliott, D. J. (2012). Another perspective: Music education as/for artistic citizenship. *Music Educators Journal*, 99(1), 21-27.
- Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ferreira, D. & Dias, P. (2016). *História de Portugal*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th edition (pp. 301-316). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Froehlich, H. (2007). Institutional belonging, Pedagogical discourse and Music teacher education: The paradox of routinization. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3), 7-21. [http://act.maydaygroup.org/articles/Froelich6\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Froelich6_3.pdf).
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hallam, S. (2015). *The power of music*. London: International Music Education Research Centre (iMerc).
- Hargreaves, D. J., Marshall, N., & North. A. (2003). Music education in the twentieth-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Riley.
- Huttunen, R., & Heikinnen, H. L. T. (2004). Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 163-174. doi: 10.1080/14681360400200194.
- Ilari, B., & Young, S. (Eds.) (2016). *Children's home musical experiences across the world*. Bloomington: Indiana University Press.
- Jorgensen, E. (2019). Some challenges for music education: What are music teachers to do? Paper presented at the *International Conference IC CIPEM 2019*, Porto.
- Luiz, C. S. & Faria, C. (2002). Formação de professores de Educação Musical para o Ensino Básico. *1º Congresso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico*, Coimbra.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1(1), 109-131.
- McAnally, E. A. (2011). Finding inspiration in Middle School General Music. *General Music Today*, 24(3), 5-9.

- McPherson, G. E. & Welch, G. F. (Eds.). (2012). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Melo, R. (2010). O quadro interactivo na Educação Musical. *Revista de Educação Musical*, 135, 27-34.
- ME-Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Mota, G. (2015a). La formación de profesores de educación musical en Portugal. Aportaciones para una reflexión contextualizada. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 41-49.
- Mota, G. (2015b). Twenty five years of music teacher's education in Portugal: Revisiting history. In S. Figueiredo, J. Soares & R. Schambeck (Eds.), *The preparation of music teachers: a global perspective* (pp. 241-264). Porto Alegre: ANPPOM.
- Nóvoa, A. (2007, setembro). *O regresso dos Professores*. Comunicação apresentada na Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10451/687>
- O'Neill, S. (2018). Disrupting the status quo: young musicians in actions that create change. Paper presented at the 3<sup>rd</sup> SIMM - *Research Symposium on Social Impact of Making Music*. Porto.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Teaching for the future: Effective classroom practices to transform education*. Paris: OECD Publishing.
- Peters, V. (2016). Music Teacher working conditions. In G. Boal-Palheiros (Ed.) *International perspectives on research in music education. Proceedings of the 26th International Seminar of the ISME Commission on Research* (233-242). London: International Music Education Research Centre (iMerc).
- Philpott, C. & Plummeridge, C. (2001). *Issues in music teaching*. London: Routledge.
- Pitts, S. E. (2017). What is music education for? Understanding and fostering routes into lifelong musical engagement. *Music Education Research*, 19(2), 160-168. doi: 10.1080/14613808.2016.1166196
- Rauscher, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skills. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 244-252). Oxford: Oxford University Press.
- Richardson, C. P. (2007). Engaging the world: music education and the big ideas. *Music Education Research, Special Issue Music Education, Equity and Social Justice*, 9(2), 205-214.

- Schellenberg, E. G. (2016). Music training and nonmusical abilities. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 415-429). Oxford: Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sindberg, L. (2011). Alone all together. The conundrum of music teacher isolation and connectedness. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 189, 7-22.
- Sindberg, L., & Lipscomb, S. (2005). Professional isolation and the public school music teacher. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 166, 43-56.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 119-149). Los Angeles: Sage.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.
- Teachout, D. J. (2012). The preparation of music teacher educators: a critical link. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 2*, (pp. 685-688). Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, R. (1979). *MMCP Synthesis*. Bellingham: Americole.
- Trehub, S. (2006). Infants as musical connoisseurs. In G. McPherson (Ed.) *The child as musician* (pp: 33-49). Oxford: Oxford University Press.
- Wiggins, J. (2007). Authentic practice and process in music teacher education. *Music Educators Journal*, 93(3), 36-42.
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (1995). *Audição musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. & Schollaert, P. (1972). *Actief musiek beluisteren*. Leuven: De Monte.

Este livro surgiu do desejo de partilharmos com os colegas investigadores, professores e estudantes de música e outros leitores de língua portuguesa, desafios em educação musical e questões de investigação, relacionando a investigação com a educação musical nas escolas.

Os textos incluem reflexões e estudos de Estelle Jorgensen, Graham Welch, Beatriz Ilari, Susan O'Neill, Raymond McDonald e Graeme Wilson, Graça Boal-Palheiros e Pedro S. Boia, e Susana Sardo, sobre o papel da educação musical nas sociedades contemporâneas, o desenvolvimento musical de crianças, adolescentes e jovens, a formação e as práticas de educadores de infância, professores generalistas e professores de Educação Musical, a improvisação e as tecnologias na aprendizagem musical e as práticas de investigação partilhada.

Esperamos que o livro vá ao encontro do interesse dos leitores, concretizando a vontade de disseminar novas ideias a um público mais vasto, abrangendo não apenas os contextos académicos, mas também as comunidades educativas e o público em geral.



9 789728 969387

Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical



cipem



inet<sup>MD</sup>

instituto de etnomusicologia  
centro de estudos em música e dança

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P. PORTO

FCT Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia