

A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada *

ISABEL FIGUEIREDO isabel.figueiredo@deb.min-edu.pt

ANTÓNIO ÂNGELO VASCONCELOS avasconcelos@ese.ips.pt

No que se refere à música, a reorganização curricular do ensino básico constitui um passo importante para encontrar caminhos na relação sempre difícil entre a arte e a educação na escola, atendendo ao contexto incerto e paradoxal das sociedades contemporâneas (Handy, 1994; Nóvoa, 1989; Perrenoud, 1996). Contudo, existe ainda um longo caminho a percorrer ao nível das políticas, da administração, das comunidades, dos professores, da formação inicial e contínua, das práticas pedagógico-artísticas e dos recursos existentes.

Como refere Rey (2000) “deter uma verdadeira competência é compreender uma situação nova e exercer sobre ela o seu julgamento, é descortinar numa multiplicidade de características e os traços pertinentes que vão permitir, de acordo com o objectivo estabelecido, pôr em prática um ou vários procedimentos conhecidos. (...) Cabe ao aluno construir a competência de uma maneira autónoma. Ao professor cabe suscitar ocasiões.”

No entanto, segundo Barroso (1999), “a solução não está em inventar outro modelo alternativo, mas acabar com a própria ideia de modelo, admitindo a diversidade de soluções, a pluralidade de iniciativas e a variedade das formas, de acordo com as características específicas de cada situação” (p. 132).

Algumas práticas desenvolvidas por escolas e professores, no contexto da reorganização curricular, ao contrário do que afirmam Costa & Lobo (2002), configuram-se como “uma possibilidade de experimentar coisas novas, valorizar as aprendizagens dos alunos (...) promover outro tipo de actividades dentro e fora da escola” (Vasconcelos & Barbosa, 2002:6).

Descolarizar os processos de aprendizagem da música, no que têm de modelos estereotipados e estandardizados, articulando os diferentes saberes com os quotidianos dos alunos e comunidades, afigura-se fundamental, uma vez que as transformações operadas na relação indivíduo-colectivo-formação-trabalho-sociedade-cultura implicam um outro olhar sobre a escola, o ensino e a formação artístico-musical.

Introdução

A inclusão das artes na escolaridade básica obrigatória tem sido, ao longo das últimas duas décadas, objecto de uma situação paradoxal. Por um lado, afirma-se a importância desta área na formação e no desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades, por outro, têm existido dificuldades na sua implementação ao nível da estrutura curricular.

No caso específico da música, como arte performativa (cf. Becker, 1984; Vessilier-

* Este texto é baseado num artigo dos mesmos autores publicado na Revista Educação Ensino, nº25, Dezembro de 2001/Janeiro de 2002.

Ressi, 1995), para além do paradoxo referido, existe um outro. Objecto de fascínio e de culto por parte das camadas mais jovens (sob a forma de diferentes tipos de produtos e de práticas – cf. por exemplo Abreu, 2000) ela é predominantemente rejeitada no contexto escolar (cf. Fernandes *et al.*, 1998).

De facto, nem as políticas nem as práticas pedagógicas predominantes (cf. Vasconcelos, 2001), nem, muitas vezes, a formação inicial e contínua, têm conseguido encontrar conceptualizações e operacionalizações que permitam o desenvolvimento sustentado das práticas artísticas no ambiente escolar, ligando a tradição e a contemporaneidade, e onde se perspetive a música como cultura, como forma de conhecimento e como um veículo de desenvolvimento comunitário (Blacking, 1995; Martí, 2000; Swanwick, 1998).

A reorganização curricular do ensino básico (Dec-Lei nº 6/2001 e documentação complementar) procura contribuir para que as artes em geral, e a música em particular, adquiram um outro tipo de cidadania no currículo e nas práticas formativas e escolares. Contudo, levantam-se um conjunto de questões que cruzam paradigmas, rotinas, constrangimentos, sentidos e desafios diferenciados.

Com efeito, a escola é actualmente interpelada a responder às necessidades de uma sociedade complexa, policentrada e em constante mutação. Ela não mais poderá ser um local onde se vai receber um conjunto, mais ou menos vasto, de informação que remete para uma diversidade de procedimentos, técnicas e metodologias. Não poderá continuar a ser vista como o resultado da adição de um conjunto de disciplinas, com os seus saberes próprios e os seus valores, identificados e sistematizados para serem distribuídos em sessões confinadas no espaço e no tempo, como se nada mais se passasse à sua volta.

Assim, as competências essenciais definidas na reorganização curricular referida não podem ser lidas como objectivos mínimos. “Não se trata, definitivamente, de procurar que os alunos *cumpram* a escolaridade obrigatória à custa da promoção de um ensino cada vez mais pobre. A própria designação de competências essenciais procura salientar os saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo” (ME, 2001:10).

O Decreto-Lei n.º 6/2001 situa esta reorganização como “a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida (...)” e acrescenta, em relação à definição de competências, a importância de “conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam”.

Neste contexto, não é possível ensinar no sentido tradicional do termo. A organização do ensino por competências "(...) não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas" (ME, 2001:9), aproximando-se mais do conceito de literacia.

O presente texto procura, mais do que descrever o que vem publicado (ME, 2001, ME, 2002), interpretar e interrogar criticamente o novo contexto político-educativo, partindo de um olhar artístico-musical. Está dividido em quatro partes. Na primeira faz-se uma abordagem sucinta acerca dos saberes e das competências; na segunda, descreve-se e analisa-se, também sucintamente, a questão das artes e em particular da música; na terceira, procura-se detectar as lógicas que estão inerentes à reorganização; na quarta, tendo em conta os desafios que se colocam, procura-se contribuir com algumas pistas para desenvolver o trabalho educativo-formativo tendo como referente as competências.

De que falamos quando falamos em saberes e competências

Ao falar-se de um indivíduo competente referimos a posse de uma série de atributos (conhecimento, valores, atitudes, habilidades, etc.) que se utilizam de uma forma combinatória e diferenciada para desempenhar determinada acção ou actividade profissional (de maior ou menor complexidade), quer sob o ponto de vista manual quer intelectual, e de acordo com determinados contextos, códigos, técnicas e convenções. Consoante os códigos, as convenções e os contextos assim os atributos individuais e/ou colectivos adquirem contornos diversificados.

A natureza do conceito (confrontar, entre outros, Le Botterf, 1994; Perrenoud, 1998; Wittorski, 1994) implica o uso de diferentes tipos de recursos (atributos e acções) indo para além "das concepções tradicionais que se concentram unicamente nas tarefas que é necessário levar a cabo (...) sem ter em conta as maneiras como devem aplicar-se nos diferentes contextos" (Goncz, 1997:162). De acordo com este autor, para além do carácter relacional, dois outros elementos enformam o conceito: "a necessidade holística" e "tomar em consideração contexto e cultura" (Idem).

Rey (2000) distingue três níveis de competências que designou como "competências elementares", "competências com interpretação da situação" e "competências complexas". No primeiro caso significa saber executar uma operação ou um conjunto pré-determinado de operações como resposta a uma determinada questão ou situação conhecida. No segundo

refere-se à capacidade de escolha dentro de um conjunto de procedimentos interiorizados e automatizados, aqueles que melhor se adaptam a uma determinada situação, contexto e problema novos. No último, é preciso fazer escolhas e combinar diferentes competências elementares para resolver situações novas e complexas.

É tendo em conta este contexto global que o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME, 2001) adopta uma “noção ampla de competência que integra capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*” (p. 9). Esta perspectiva da “acção e do fazer” tanto pode ser de natureza intelectual, que lida com objectos simbólicos, como uma acção física, relacionada com objectos materiais. Escrever música, no primeiro caso, construir um instrumento, no segundo.

Contudo, se pensarmos no acto de tocar um instrumento interpretando determinada peça musical, por exemplo, a junção das duas acções resulta numa actividade complexa e global, em que são mobilizados os diferentes tipos de recursos de que os indivíduos são possuidores.

De facto, tal como noutras áreas do conhecimento, o saber artístico-musical é simultaneamente uma acção simbólica e intelectual e uma acção física, onde as dimensões psicológicas, a inteligência emocional e o saber experiencial são outros dos elementos que caracterizam o *ser-se e dizer-se competente em*.

Ser um compositor, por exemplo, como uma “macro-competência” (Rey, 2000), pode decompor-se em outro tipo de competências de diferentes níveis que lhe permite compor em determinado estilo, incluindo o seu próprio, dando lugar ao que o autor designa por “micro-competências”. Contudo, “é preciso que a tarefa permaneça uma tarefa, isto é, uma unidade funcional que remete para uma finalidade” (Idem). Aprender por competências é, segundo este autor, envolvermo-nos “(...) em fazer trabalhar os alunos, em todas as circunstâncias, em actividades suficientemente globais, que tenham sentido no universo humano e cuja funcionalidade seja perceptível pelo aluno” (Idem).

Música, Educação, Cultura e Desenvolvimento

Ao contrário do que acontecia anteriormente as artes começam a ocupar um lugar de cidadania, embora tímida, no interior do currículo nacional desenvolvendo-se em torno de quatro grandes áreas e presentes ao longo dos três ciclos: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão/Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro e Dança.

Pretende-se que “ao longo da educação básica, o aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social” (ME, 2001:150).

As competências definidas como essenciais em Música incluem as competências a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências que dizem respeito a cada ciclo de ensino. Explicitam ainda os diferentes tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

Este conjunto diversificado de experiências de aprendizagem, inclui: práticas de investigação; produção e realização de espectáculos, oficinas, mostras, instalações e outras; utilização das tecnologias da informação e comunicação; assistência a diferentes tipos de espectáculos e eventos artísticos; práticas interdisciplinares; contacto com diferentes culturas artísticas; conhecimento do património artístico nacional; intercâmbio entre escolas e outras instituições; exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais.

Por outro lado, a música no currículo é também perspectivada numa interacção forte com outras áreas do saber: das ciências humanas e sociais às ciências físicas e naturais, das línguas à matemática; das tecnologias à expressão e educação físico-motoras, às outras artes. Isto é, para além dos saberes específicos inerentes à aprendizagem artístico-musical, *o mundo da Música*, como cultura e como arte performativa, é uma rede de dependências e interdependências. Potenciar este seu carácter múltiplo e complexo é uma exigência que interpela os educadores, os estudantes, as escolas e as políticas.

Com esta diversificação pretende-se fomentar e desenvolver a literacia artística, o que implica um conjunto de competências comuns a diferentes áreas artísticas sintetizadas em torno de quatro eixos interdependentes: apropriação de linguagens; desenvolvimento da criatividade; desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação; compreensão das artes nos contextos. Isto porque, “as competências artístico-musicais desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo como os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens” (ME, 2001:165).

Deste modo, as competências estão pensadas de forma a potenciar e desenvolver práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos e territórios, como elementos facilitadores do desenvolvimento da literacia musical, em nove aspectos essenciais:

desenvolvimento do pensamento musical; práticas vocais e instrumentais diferenciadas; compor, arranjar, improvisar em diferentes estilos e géneros musicais; compreensão e apropriação de diferentes códigos, técnicas e convenções; apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical; compreensão e criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em conjugação com diversas formas artísticas; valorização do património artístico-musical; reconhecimento do papel dos artistas; valorização da ética do direito autoral e do respeito pelas diferentes identidades culturais (cf. ME, 2001:165).

Isto significa que o trabalho formativo no âmbito da educação artístico-musical se deve exercer num quadro de experiências pedagógicas e musicais multifacetadas assentes na prática e na experimentação artística, em que o passado e o presente, as diferentes tipologias e culturas musicais façam parte dos quotidianos de aprendizagem escolar e em que a escola sirva de ponte na construção e na afirmação dos diferentes sentidos e identidades sociais, culturais e estéticas.

As centralidades que servem de âncora ao desenvolvimento das competências artístico-musicais passam pela pessoa do aluno; pelo pensamento; pela cultura; pela composição, audição e interpretação; pela diversificação pedagógica e musical; pela vivência e experimentação; pelo processo e pelas redes de interdependência entre diferentes tipos de culturas musicais (do passado e do presente), saberes (escolares e não escolares, formais e não formais), pelo interior e exterior da escola, pelos diferentes tipos de contextos e comunidades artísticas e não artísticas.

Em síntese, a racionalidade predominante enquadra-se na música como cultura e como património, de forma a contribuir, não só para tornar as práticas artísticas efectivas no ambiente escolar, como, por esta via, ser um agente proactivo no desenvolvimento de uma cultura humanista e capaz de potenciar o desenvolvimento local e regional.

Das lógicas da reorganização às lógicas instituídas

Ao procurar os sentidos da actual revisão curricular detectam-se um conjunto de lógicas que, do nosso ponto de vista, estão assentes num modelo paradigmático emergente, pós-burocrático e pós-industrial (cf. Heckscher & Donnelon, 1994; Santos, 1994), que importa ter presente na operacionalização das aprendizagens artístico-musicais.

Lógica do processo. Sintetizada na assunção de que “as competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objectos acabados e fechados em cada etapa, mas

sim como referências nacionais para o trabalho de professores apoiando a recolha de oportunidades e experiências educativas que se proporcionam a todos os alunos, no seu desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico” (ME, 2001:9).

No caso concreto da música ela é, muitas vezes, considerada e utilizada no âmbito escolar, por um lado, como um instrumento de entretenimento e/ou de decoração de determinados acontecimentos na vida escolar e por outro, com gramáticas muito próprias em que o detalhe se sobrepõe ao trabalho sobre o todo da obra musical.

A urgência de **mostrar o produto final** e o predomínio do detalhe faz esquecer muitas vezes dois aspectos essenciais. O primeiro é que a música tem diferentes tipos de funções e apropriações e é, simultaneamente, um elemento relevante de construção identitária nas culturas infantis e juvenis (cf. Pais, 1996). O segundo é que em educação mais do que o produto o que é relevante é o processo (Nóvoa, 1989) através do qual as apropriações dos diferentes tipos de vocabulários e sentidos se constroem e solidificam.

Lógica da diversidade e flexibilidade em que “as competências essenciais (...) devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico. Isto significa que haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências essenciais, de acordo com a diversidade de situações concretas” (ME, 2001:9).

De um outro modo, se anteriormente a racionalidade predominante, em todos os níveis de administração e da escola, tinha como corolário o *programa é para cumprir*, esta revisão aponta para um outro quadro paradigmático assente na diversidade, diferenciação e autonomia em que o centro não está nos conteúdos, muitas vezes desactualizados e descontextualizados, mas na interacção e interdependência entre os saberes e as pessoas, entre as diferentes comunidades de aprendizagem e de sentidos, bem como os modelos organizacionais que lhes dão corpo.

Como diz por exemplo Fernandes Nunes, em relação ao documento Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais “(...) é um passo muito positivo porque em vez de um programa nacional e normalizado, de norte a sul do País, com o professor de Trás-os-Montes a dar a mesma aula do docente do Algarve, passaremos a ter um núcleo de competências que está definido para cada ciclo de ensino e que permitirá aos professores terem um grande espaço de manobra” (citado por Público, Ano XII, n.º 4209, 28 de Setembro, p. 39).

Isto significa a assunção de uma lógica de individualização das aprendizagens, dos processos, dos meios, dos caminhos que facilitem a construção de sentidos que cada um atribui aos saberes bem como à sua utilização que, por sua vez, reconfigura o quadro de formação numa perspectiva mais complexa. Esta dimensão da complexidade é um dos aspectos fundamentais, dado que, um dos problemas das aprendizagens escolarizadas tem sido a *redução da complexidade* dos saberes, dos afectos, das vivências artístico-musicais.

Associada a esta lógica encontra-se uma outra que se pode designar por **lógica da interdependência e da partilha** em que o trabalho educativo e formativo só adquire sentido e *eficácia* a base de um trabalho cooperativo e em rede com os diferentes tipos de saberes, parceiros e comunidades.

Por outro lado, e atendendo ao exposto anteriormente, tudo isto só faz sentido numa **lógica de autonomia** efectiva, em que as escolas, os professores e os alunos possam adequar os seus projectos de acordo com os contextos onde se inserem. Acresce-se, ainda, uma **lógica da globalidade e da finalidade** nos procedimentos pedagógicos, formativos, administrativos e organizacionais, que se reflecta no âmbito da escola, da sala de aula, dos projectos e dos relacionamentos comunitários.

No fundo, esta reestruturação curricular (apesar dos diferentes problemas que lhe estão inerentes) baseia-se num tipo de paradigma assente naquilo que se pode designar por uma *cultura de proximidade*. Proximidade em relação à pessoa do aluno, individualmente considerado, e não de uma entidade abstracta sintetizada no aluno médio; proximidade em relação aos saberes e conhecimentos artístico-musicais e não numa perspectiva estruturalista e burocrática; proximidade em relação às comunidades de saberes; proximidade em relação aos diferentes tipos de contextos, culturais, profissionais e de desenvolvimento.

Contudo, coexistem no terreno diferentes lógicas - as escolas e as pessoas são várias coisas ao mesmo tempo (Morgan, 1983) - que se situam, de uma forma simplificada, entre um quadro mais tradicionalista oriundo de uma racionalidade industrial e burocratizada e outra mais inovadora onde, e atendendo aos diferentes tipos de problemáticas existentes no interior das escolas e das aprendizagens, se pensa e se organiza a escola e o trabalho formativo mais consentaneamente com as necessidades e especificidades do tempo presente e da projecção que se faz do futuro. Ou seja um trabalho mais político no sentido atribuído por Bernard Charlot (1995) e Henry Giroux (1993), entre outros.

Isto permite antever a existência de uma série de barreiras e constrangimentos que podem contribuir para dificultar, ou mesmo impedir, a implementação de um tipo de

educação e formação assentes na individualização dos percursos, das aprendizagens e das competências. Dos diferentes tipos de constrangimentos (que podem e devem ser lidos como desafios) salientam-se as resistências à mudança (do corpo docente e de alguns sectores da sociedade civil); a insuficiência de recursos (financeiros e outros); as práticas administrativas (escolas e administração central, regional e local); os modelos de formação inicial e contínua (no que se refere à valorização dos saberes experienciais e as necessidades individuais e/ou colectivas); as formas de avaliação; os modelos organizacionais (formas de pensar e organizar a escola, o trabalho e os tempos).

No entanto, convém salientar que, no quadro do sistema educativo português, muito é o trabalho produzido pelas escolas e pelos professores de música numa lógica de desenvolvimento de competências. De facto, para alguns professores, não existe novidade nesta perspectiva inovadora, mesmo quando não produziram uma reflexão muito aprofundada sobre as suas práticas (cf. Vasconcelos & Barbosa, 2002).

Trabalho formativo artístico-musical em torno das competências

Como já foi referido, o trabalhar por competências inscreve-se, na nossa perspectiva, num novo tipo de paradigma, no qual, como refere Paulo Abrantes, “o que há a fazer é mudar de lógica para que não seja utopia ter uma escola onde se aprende” (citado por Público, Ano XII, n.º 4210, 27 de Setembro 2001, p. 58). Nesta perspectiva, novos desafios se colocam, quer em termos das aprendizagens, quer em termos da conceptualização da escola, bem como da administração da educação (central, regional e local).

Pode afirmar-se que as tecnologias de educação e de ensino escolares predominantes estão preparadas para desenvolver conhecimentos elementares (cf. Rey, 2000), mas têm tido muitas dificuldades nas formas como lidam com a diferenciação, a flexibilização, a incerteza e a fluidez.

Os diferentes tipos e níveis de complexidades e desafios que o trabalho baseado no desenvolvimento de competências colocam às escolas, professores, estudantes e comunidades, apresentam-se como um conjunto de possibilidades que podem servir de mapas cognitivos para orientação e discussão do trabalho a desenvolver.

Identificar e operacionalizar os procedimentos estruturantes. Para o desenvolvimento do pensamento artístico-musical em toda a sua amplitude e complexidade é fundamental, por um lado, possuir-se um conjunto de procedimentos essenciais que possam

ser mobilizados para diferentes tipos de situações e contextos e, por outro, que estes procedimentos estejam interiorizados e *automatizados*.

Por exemplo, tocar guitarra implica o domínio de determinados aspectos motores, saber determinados acordes e técnicas. No entanto, isto não é um fim em si mesmo, mas sim interpretar determinada peça e tomar consciência activa e personalizada do mundo de possibilidades e de considerações que a mesma encerra e desperta.

Aprender a interpretar determinadas situações. Na literatura pedagógica e didáctica bem como nas práticas educativas e escolares, está difundida a ideia de que a aprendizagem de um determinado procedimento ou conceito pode ser *trabalhado em abstracto* e que os professores devem criar um conjunto alargado de exercícios em que esse procedimento possa ser treinado. Por exemplo, fazer batimentos rítmicos no pressuposto de que o conhecimento assim adquirido pode ser transferido para outro tipo de contexto.

Contudo, mesmo que o aluno conheça a diversidade das situações possíveis, o que é, *a priori*, impossível, nem sempre a escola nem os processos educativos e formativos escolarizados têm proporcionado a possibilidade de aplicação a situações novas e concretas.

Assim, uma das missões e ambições da escola e da formação é contribuir para que o aluno, individual e/ou colectivamente considerado, descubra e aproprie, por ele mesmo, os procedimentos ou conceitos que são convenientes para determinadas situações, seleccionando, dentro da multiplicidade das características, os procedimentos que melhor se adaptam. Um dos aspectos relevantes, na interpretação de determinadas situações, é a familiaridade com o contexto onde se insere determinada obra musical. De uma simples canção a uma obra sinfónica, passando por diferentes tipos de culturas musicais.

Torna-se premente ultrapassar hábitos de trabalho assentes num contexto paradigmático em que predominam a rotina e a reprodução acrítica de modelos, para que os estudantes desenvolvam a “noção de que a música não é de facto estar ali a tocar uma flautinha, mas criar novos produtos, perceber e ter uma consciência diferente da realidade musical (...) criar novos ouvintes (...) abrir o sentido da criatividade” (Vasconcelos & Barbosa, 2002:22).

Criar o gosto pela curiosidade, pelo risco e pelo desafio. A problematização e a resolução de problemas fazem parte da retórica discursiva pedagógico-didáctica bem como de algumas práticas. Uma nova situação é um contexto privilegiado no qual o aluno deve optar, combinar e activar um conjunto diversificado de recursos, encontrando e apropriando

novas relações entre o que já conhece e o que desconhece, bem como reconhecer o que está a aprender e mesmo a inventar.

Contudo, os problemas escolarizados que, na maioria das vezes não passam de problemas estereotipados e estandardizados de procedimentos e de saberes, nem sempre se ajustam à criação de *competências complexas*. Daí a importância de se estar atento aos problemas e situações extra-escolares e dos quotidianos dos alunos e das comunidades onde se inserem.

A criação, realização e produção de um espectáculo musical, por exemplo, é um tipo de trabalho que potencia o desenvolvimento e a aquisição de um conjunto de competências complexas. A pedagogia do projecto, apesar dos riscos quando utilizada em exclusividade, é um tipo de situação pedagógica adequada ao trabalho em torno do desenvolvimento das competências.

Diversificação e complexificação das situações de aprendizagem. Como enquadramento geral devem ser utilizados diferentes contextos de aprendizagem, metodologias que integrem e combinem, de uma forma holística, conhecimentos, saberes, capacidades, habilidades, resolução de problemas, atitudes, valores, teoria e prática, cobrindo diferentes tipos e níveis de competências.

Esta diversificação e complexificação das situações de aprendizagem têm, como é evidente, implicações a nível da avaliação das competências. Também neste aspecto, e ao contrário dos procedimentos predominantes, deve ser utilizada uma variedade de metodologias e técnicas para recolher informação, de acordo com o desempenho que se pretende valorizar, a partir da qual se pode inferir a competência de determinado aluno.

Um dos perigos é *cair na tentação* de homogeneizar e *disparar* na utilização pragmática e funcionalista de actividades, esquecendo, por exemplo, a necessidade de utilizar, também, os saberes em abstracto.

Recontextualizar o ofício e os saberes do aluno. Passar de um paradigma de aluno como mero consumidor e reproduzidor de ideias e de conceitos preconcebidos para o conceito de “trabalhador” capaz de produzir conhecimento (cf. Perrenoud, 1995; Small, 1980).

Recontextualizar o ofício e os saberes do professor. O paradigma assente num modelo de professores como meros transmissores de conhecimentos, de *cumpridores de programas*, terá, necessariamente, de dar lugar a um tipo de profissional mediador,

facilitador e instigador das aprendizagens dos alunos, num contexto de formação de proximidade (cf. Barroso, 1996; Canário, 1997; Hargreaves, 1998; Mark, 1998; Nóvoa, 1995, 1998; Vasconcelos, 2002).

Necessidade de um maior investimento e articulação na educação e na cultura. Nesta área de importância social e cultural vital para as sociedades contemporâneas em que o saber e o conhecimento são elementos estruturantes (cf. Drucker, 2001), ao contrário do que é defendido por algumas tendências neoliberais e economicistas na educação e cultura, os desempenhos das escolas, dos professores e dos alunos, bem como a sua inserção social e desenvolvimento local variam na razão directa dos investimentos e na devida articulação dos recursos. Quer o poder político quer a sociedade civil vão ter de fazer opções. Ou privilegiam a visibilidade transitória das grandes realizações e investimentos, ou assumem metas prioritárias para o desenvolvimento, do qual a educação e a cultura são elementos centrais. Sem falsas retóricas e sem falsas paixões (cf. Silva, 2000).

Se não repensarmos as nossas práticas, os nossos modelos, os nossos modos de organizar e operacionalizar a acção educativo-formativa, a acção artístico-musical e a relação com os saberes, arriscamo-nos a continuar “à espera de Godot”, ou, na versão lusitana, de D. Sebastião envolto em nevoeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Paula (2000). Práticas e consumos de música(s): ilustrações sobre alguns novos contextos da prática cultural. *Revista Crítica de Estudos Sociais*, 56, pp. 123-145.
- BARROSO, João (1996). Formação e Desenvolvimento Organizacional. In Albano Estrela, Rui Canário, & Júlia Ferreira, orgs. *Formação. Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Actas do VI Colóquio Internacional da Secção Portuguesa da AIPEL/AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, pp. 39-54.
- BARROSO, João (1999). Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo. In Ministério da Educação, ed., *FORUM. Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica & Instituto de Inovação Educacional, pp.79-92.
- BECKER, Howard, S. (1984). *Art Worlds*. California: University of California Press.
- BLACKING, John (1995). *Music, Culture & Experience: Selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press.

- CANÁRIO, Rui (1997). *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. Comunicação apresentada ao I Congresso Nacional de Supervisão na Formação, Aveiro. Documento Policopiado.
- CHARLOT, Bernard, dir. (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- COSTA, Ricardo Jorge & LOBO, Andreia (2002). Improvisações em Dó menor: ensino da música em Portugal não corresponde às expectativas de alunos e professores. [Online]. Disponível em <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo>.
- DRUCKER, Peter (2001). A gestão como função social. In *Executive Digest*, 7, 83, pp. 57-63.
- FIGUEIREDO, Isabel & VASCONCELOS, A. Â. (2001). A Escola e os Saberes na Era das Competências: um olhar a partir da música. In *Revista Educação Ensino*, 25. Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.
- GIROUX, Henry A. (1993). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- GONCZI, Andrew (1997). Problemas asociados com la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomismo a lo holístico. In *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- HANDY, Charles (1994). *A Era do Paradoxo*. Lisboa: Edições CETOP.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HECKSCHER, Charles & DONNELON, Anne, ed. (1994). *The Pos-Bureaucratic Organization: New perspectives on organizational change*. California: SAGE Publications, Inc.
- HENNION, Antoine (1988). *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris: Anthropos.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- MARK, Desmond (1998). The music Teacher's dilemma – musician or teacher?. *International Journal of Music Education*, 32, pp. 3-23.
- MARTÍ, Josep (2000). *Más allá del arte*. Balmes: Deriva Editorial.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001b). *Gestão Flexível do Currículo. Escolas partilham experiências*. Lisboa: ME-DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Orientações Curriculares. Ensino Básico. Música 3º ciclo*. Lisboa: ME-DEB.

- NÓVOA, António (1989). Uma Pedagogia à Flor da Pele: Da Expressão Dramática ao Teatro e vice-versa. *Percursos*, 1.
- NÓVOA, António (1998). La Profession Enseignant en Europe: analyse historique et sociologique. In António Nóvoa *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa, pp.147-185.
- NÓVOA, António, org. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora (2ª edição).
- PAIS, José Machado (1996). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF Éditeur.
- PERRENOUD, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF Éditeur (2 édition).
- REY, Bernard (2000). *Peut-on enseigner des compétences?*. Conférence d'ouverture du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec. Québec, Novembre. Documento policopiado.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1994). *Pela Mão de Alice. O social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento (2ª ed.).
- SILVA, Augusto Santos, coord. (2000). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas - Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SMALL, Cristhopher (1980). *Music. Society. Education*. London: John Calder (2nd ed.).
- SWANWICK, Keith (1998). *Music as culture*. [Online].
- Disponível em <http://members.aol.com/jfgates/maydaygroups/calls2b.html>.
- TESAR, Charles J. (1997). Estratégias para la implementación de la instrucción basada en competencias. In *Formación basada en competencia laboral: situación actual e perspectivas*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- VASCONCELOS, A. Â. & BARBOSA, Sandra (2002). A música na actual reorganização curricular do ensino básico: dos sentidos e dos desafios na perspectiva dos professores. Comunicação apresentada no Encontro das Áreas Artísticas na Educação, Castelo Branco, Setembro. Documento policopiado.
- VASCONCELOS, A. Â. (2000). Saberes e competências à procura de outros olhares e sentidos. *Educação Musical*. Associação Portuguesa de Educação Musical, 107, 4-10.
- VASCONCELOS, A. Â. (2001). Paradigmas no Ensino da Música em Portugal: diferentes olhares e sentidos. Comunicação apresentada no II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal, Braga, Junho. Documento policopiado.
- VASCONCELOS, A. Â. (2002). *O Conservatório de Música: professores, organização e políticas*. Lisboa: IIE.