

GRAÇA BOAL PALHEIOS

# **EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO PREPARATÓRIO**

**UMA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO**

UMA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO PREPARATÓRIO

GRAÇA BOAL PALHEIOS

apem - associação portuguesa de educação musical  
Lisboa

GRAÇA BOAL PALHEIROS

**EDUCAÇÃO MUSICAL  
NO ENSINO PREPARATÓRIO**

**UMA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO**

1993

apem - associação portuguesa de educação musical  
Lisboa

## **PATROCÍNIOS**

Banco Totta & Açores  
Conselho Português da Música

### **TÍTULO**

Educação Musical no Ensino Preparatório. Uma avaliação do currículo

### **AUTORA**

Graça Boal Palheiros

### **EDIÇÃO**

© 1993 APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical  
rua rosa araujo, 6-3º - 1200 Lisboa - Portugal

Depósito legal nº 72.204/93

Desta primeira edição fizeram-se 1.000 exemplares, Outubro 1993.

Impressão - Arcanjo Ribeiro - Artes Gráficas - Porto

## **PREFÁCIO**

Este livro é o resultado da tradução e adaptação da dissertação de mestrado que apresentei, em Setembro de 1988, no Instituto de Educação da Universidade de Londres.

Várias limitações condicionaram a primeira versão deste estudo: a escassez de bibliografia sobre a educação musical e o ensino da música em Portugal; o período de tempo relativamente curto para a sua elaboração; a sua redacção numa língua estrangeira que se reflecte, inevitavelmente, nesta tradução.

Mas o principal obstáculo que senti durante o trabalho de adaptação foi, sem dúvida, a extraordinária dificuldade em obter informações, junto de várias fontes. Outra dificuldade no tratamento de um tema com implicações múltiplas, como é o da educação musical, foi o facto de, num espaço de tempo relativamente curto, terem ocorrido transformações profundas na estrutura do sistema educativo português, em particular no ensino da música.

Nos últimos três anos, assistimos: à criação de uma entidade directamente dependente do Ministério da Educação, que tem a seu cargo o ensino vocacional e profissional de música no país, o GETAP — Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, responsável pelo desenvolvimento da rede de Escolas de Música e pela criação de Escolas Profissionais de Música; à promulgação de um decreto-lei que estabelece a estrutura curricular dos ensinos básico e secundário do ensino genérico; à reestruturação dos planos curriculares e elaboração de novos programas de Educação Musical/Música para estes níveis de ensino, do 1.º ao 12.º anos de escolaridade; à criação de uma licenciatura em ensino da música; à saída de novos profissionais para o mercado de trabalho, nomeadamente os professores de Educação Musical para o 2.º ciclo do ensino básico, formados nas Escolas Superiores de Educação, e os compositores, instrumentistas e cantores, formados nas Escolas Superiores de Música; à reforma do ensino artístico, ainda em curso.

Poder-se-á questionar a oportunidade da divulgação de um estudo sobre o programa de Educação Musical do ensino preparatório, que data de 1978, pela sua possível falta de actualidade. No entanto, uma crítica realizada com a distanciação permitida pelo passar dos anos pode ter a vantagem de ser enriquecida pela experiência de implementação do programa e pela reflexão e debate que surgem do confronto entre teorias e práticas. Justamente devido à dificuldade de avaliar as reformas em curso, é feita apenas uma breve referência ao novo programa de Educação Musical do 2.º ciclo, cuja implementação experimental se iniciou no ano lectivo de 1990/91, em algumas escolas preparatórias do país.

Optou-se, neste trabalho, por uma abordagem histórica da educação musical e do ensino da música, que poderá ser útil na medida em que permitirá

compreender melhor a situação actual. Não se pretende ter realizado uma avaliação sistemática do currículo de Educação Musical do ensino preparatório nem ter esgotado os diversos temas com ele relacionados. A perspectiva de uma evolução permanente da educação musical poderá manter actual este estudo, que se apresenta aos leitores como um simples contributo para o conhecimento nesta área.

Porto, Novembro de 1991

## INTRODUÇÃO

*... Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu'avec le coeur. L'essentiel est invisible pour les yeux.*

*Antoine de Saint-Exupéry, Le Petit Prince*

Este estudo tem como finalidade avaliar o currículo de Educação Musical do ensino preparatório e reflectir sobre a situação do ensino da música em Portugal.

Assim, venho convidar os docentes de Educação Musical a acompanharem uma reflexão sobre os problemas da disciplina, esperando que este contributo possa ter algum interesse para os profissionais que trabalham na área do ensino da música.

Várias são as razões que me levaram a estudar um assunto tão complexo e multifacetado.

Como cidadã que viveu o fascinante período que se seguiu à revolução de 25 de Abril de 1974, estou consciente das rápidas e profundas transformações que têm ocorrido na vida educativa e cultural, em geral, e na vida musical, em particular. Durante os últimos anos, o interesse dos jovens pela música tem crescido significativamente; novas escolas de música foram criadas; muitos pais têm procurado proporcionar aos seus filhos a oportunidade de estudar música.

Como professora de música numa Escola Superior de Educação, onde futuros educadores de infância e professores do ensino básico são formados, tenho estado preocupada com a orientação dos estudantes para a sua vida profissional.

Como indivíduo, acredito no valor da música na vida humana, pelas emoções profundas que pode suscitar. Considero a minha descoberta gradual da música, ao longo dos anos, como uma experiência maravilhosa.

Muitas são as questões que os professores de música do ensino genérico poderão colocar sobre a sua actividade docente. Porque ensinamos música? Pensamos que ela é importante e significativa na vida dos alunos? Porque defendemos a disciplina de Educação Musical no currículo escolar? Quais as finalidades, os princípios e os objectivos dos nossos programas? Que atitude tomamos face aos programas de Educação Musical apresentados pelo Ministério da Educação? Aceitamo-los ou recusamo-los simplesmente, ou tentamos analisá-los à luz das necessidades reais de diversas situações de ensino/aprendizagem?

Enquanto professores de música somos educadores e, como tal, não podemos deixar de pensar em finalidades educativas. Conscientemente ou não, a nossa prática pedagógica dependerá necessariamente das nossas próprias concepções de música e de educação. É natural pensarmos que ambas têm valor,

ou a nossa profissão deixaria de ter significado.

Numa experiência que tive como orientadora de um grupo de educadoras de infância durante uma acção de formação, pareceu-me que as participantes estavam um pouco decepcionadas, após a primeira sessão. Depois de conversarmos sobre o assunto, confirmei a impressão de que tinham esperado aprender qualquer coisa mais "concreta", digamos, uma canção que pudessem ensinar às crianças e com a qual obtivessem resultados imediatos. Esclarecemos, então, que a formação musical das educadoras deveria preceder uma apresentação de orientações metodológicas e uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Compreende-se perfeitamente a atitude de os professores procurarem apoio em conteúdos "concretos", o que lhes dará maior segurança no exercício da sua profissão. É relativamente mais simples "transferir" o conhecimento adquirido, do que reflectir também sobre finalidades educativas. A reflexão pode suscitar problemas, que temos tendência a ignorar. Mas poderemos manter esta atitude, face à enorme responsabilidade que temos como educadores? Sobre a responsabilidade dos educadores na sociedade em que vivemos, Carvalho (1978) afirma: "O pedagogo, o educador, o professor, têm de estar, antes de mais, comprometidos em processos de transformação...". Creio que seria útil tomarmos consciência deste facto e dedicarmos algum do nosso tempo, sempre tão ocupado, a avaliar porque e como realizamos a nossa tarefa.

Não podemos esperar que os métodos de ensino forneçam "receitas" sobre conteúdos, materiais didácticos ou metodologias ideais que resolvam todos os problemas da prática pedagógica. Deveremos, sim, descobrir o que fazer e como agir, de acordo com as necessidades dos alunos e as características de situações reais. Deveremos ser suficientemente flexíveis para desistir dos nossos próprios projectos, se necessário, e para questionar as nossas abordagens quanto ao conteúdo e à metodologia.

Finalmente, deveremos também ter em conta a interacção humana que ocorre na sala de aula. Antes de sermos professores e alunos, somos seres humanos com sentimentos semelhantes acerca da vida e cada um de nós é único como indivíduo. Talvez a finalidade básica do professor de educação musical pudesse ser formulada, de uma maneira simples, em termos de "gostar de ensinar e gostar de música"...

Pensando nas ideias que acabei de expor, tentarei avaliar criticamente o currículo de Educação Musical do ensino preparatório, no contexto mais vasto da situação do ensino da música em Portugal. Num período em que as áreas da música e da educação estão a sofrer transformações profundas (pense-se na reestruturação do ensino da música em 1983/84, na promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, na reorganização dos planos curriculares para o ensino genérico e na reforma do ensino artístico, em 1989/90), parece valer a pena dedicar algum tempo a reflectir sobre os programas de Educação Musical que têm estado em vigor, de maneira a poder contribuir para o

desenvolvimento da disciplina. Esta parece-me ser uma atitude mais positiva a assumir do que a de continuar a lamentar a ineficácia daqueles programas, como se as mudanças não fossem possíveis, como se tivéssemos que, inevitavelmente, aceitar as decisões propostas (impostas?) pelos sucessivos ministérios da Educação.

Sendo o sistema educativo português bastante centralizado, a responsabilidade dos programas elaborados pelos ministérios é ainda maior do que o seria num sistema descentralizado, e as consequências da sua implementação reflectem-se sobre toda a população escolar portuguesa. Assim, a tarefa de avaliar regularmente estes programas e a prática decorrente da sua implementação, parece ser bastante importante.

A minha própria visão sobre a educação musical em Portugal, apesar dos "problemas" normalmente mencionados, é optimista. As enfadonhas aulas de Canto Coral do passado, que podem ter deixado nos alunos de então um sentimento de frustração por não terem aprendido a compreender a música, deixaram de existir há muito tempo. A situação actual, embora apresentando dificuldades, é certamente melhor do que a do passado e poderá ser ainda melhor num futuro próximo. Porque muitos educadores, professores e alunos estão conscientes do valor intrínseco da música e estão a trabalhar para dar à Educação Musical o lugar que merece ter, no currículo escolar.

A música na estrutura do sistema educativo português, alguns problemas gerais da educação e a expansão da actividade musical no país, são os temas tratados no primeiro capítulo. O segundo capítulo oferece uma perspectiva histórica e uma breve panorâmica da situação actual do ensino da música, bem como uma descrição dos currículos de música dos ensinos genérico e vocacional. O terceiro capítulo é dedicado ao tema central deste estudo, uma avaliação do programa de Educação Musical do ensino preparatório, com a análise de finalidades, objectivos, conteúdo e metodologias. No quarto capítulo é formulada uma concepção de educação musical à luz de diferentes perspectivas, focando-se contribuições de outras áreas do conhecimento como a estética, a sociologia e a psicologia, para a educação musical. São discutidos a natureza da música, o seu valor na educação e algumas implicações para o currículo de Educação Musical. No quinto capítulo apresentam-se algumas sugestões para o desenvolvimento da educação musical, nomeadamente a necessidade de uma filosofia de educação musical e de investigação nesta área, e a importância da formação de professores de música.

1. **ALGUNS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL**

Antes de se apresentar uma descrição do sistema educativo será necessário reflectir sobre alguns aspectos da educação em Portugal, nos últimos anos. Entre outros factores, a revolução de 25 de Abril de 1974, que pôs termo a um regime ditatorial de quase meio século, foi responsável por mudanças significativas na sociedade portuguesa.

A forte censura que caracterizou aquele regime teve sérias e funestas consequências em diversos sectores da vida do país, particularmente nos campos da educação e da cultura. Como Teodoro (1982) afirmou, "...muitos dos traços gerais que caracterizaram a política antinacional do regime fascista... condicionam ainda e marcam fortemente a situação actual da educação". Sampaio (1980) sugeriu que "...apesar dos progressos trazidos pelo 25 de Abril, o nosso sistema escolar e a sociedade ainda não se encontram democratizados".

Teodoro (1982) argumenta a existência de uma "crise global" no sistema educativo português, que pode ser sumariada em três aspectos: a deficiente expansão do sistema educativo, que mantém Portugal com a taxa de escolarização mais baixa da Europa, verificando-se que apenas 11% das crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos frequentam os jardins de infância<sup>(1)</sup> e 20% dos alunos não terminam o período de escolaridade obrigatória; a inabilidade do sistema educativo em responder às necessidades do desenvolvimento económico e social do país; as elevadas taxas de repetência dos alunos, que tornam a escola um local de insucesso.

Uma das raízes desta crise, apontada por Teodoro, está relacionada com "a herança legada pelo regime fascista na educação" e noutros sectores da vida portuguesa. A política então seguida caracterizava-se pela manutenção do analfabetismo, perseguição do trabalho científico e artístico, censura à imprensa, limitação da actividade artística e literária (Teodoro, 1982).

Uma perspectiva histórica da legislação sobre o sistema educativo ajudará a compreender melhor "algumas formas de deterioração" do sistema, referidas por Sampaio (1978): em 1930, um decreto proibia os professores de se associarem em instituições de índole pedagógica ou profissional; em 1936, era extinto o ensino infantil oficial e eram encerradas as escolas do magistério primário, que reabririam seis anos depois, com a redução do plano de curso de três para dois anos.

O período de escolaridade obrigatória de 5 anos, consignado em 1919 (e que uma proposta de lei, apresentada em 1923, projectava alargar), foi

(1) Segundo Marques (1988), a taxa de frequência da educação pré-escolar em Portugal é de cerca de 30% em 1987/88, enquanto que na maioria dos países europeus esta taxa ultrapassa os 90%, há largos anos.

reduzido para 4 anos, em 1927 e para 3 anos, em 1930 (ME/GEP, 1988). O facto de aquele período ter regredido em Portugal, ao contrário do que se verificou noutros países europeus<sup>(2)</sup>, é indicador de uma manifesta vontade política em limitar o acesso à educação, traduzida em afirmações publicadas pela *Educação Nacional* como, em 1928, "Portugal não necessita de escolas" e, dez anos depois, "o país não sente a necessidade de saber ler" (citadas in ME/GEP, 1988). Se, em 1919, o objectivo do ensino primário geral visava "fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases duma cultura geral", a simplificação dos programas, decretada em 1929, reduziu aquele ensino ao objectivo de "ler, escrever e contar"... (ME/GEP, 1986b).

A duração variável, ao longo dos anos, estabelecida para o período de escolaridade obrigatória, pode ilustrar a ambiguidade que foi caracterizando as decisões tomadas em matéria de política educativa<sup>(3)</sup>. Em pareceres sobre a situação da educação, emitidos por analistas e historiadores ou por entidades ministeriais, é notória a referência à instabilidade no sector educativo, o que aponta para a ideia de uma "dependência do sistema escolar da estrutura política dominante" (Sampaio, 1978).

A distância que separa a legislação da realização dos objectivos expressos na lei é um factor importante a ter em conta em qualquer análise, seja ela realizada numa perspectiva histórica ou conjuntural. Por exemplo, vários anos decorrem entre a criação de escolas superiores do ensino politécnico e a efectiva leccionação de cursos, entre a reestruturação do ensino da música e a sua implementação, entre a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo e a sua regulamentação.

Um outro aspecto a considerar é a conhecida insuficiência de dados estatísticos e de publicações actualizadas no domínio da educação (ME/CRSE, 1988). Esta lacuna parece estar a ser preenchida com os estudos recentes realizados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (ME/GEP). Embora uma análise baseada em dados estatísticos esteja limitada pela necessidade de um estudo qualitativo complementar, esses dados funcionam como indicadores de uma determinada situação real.

Nesta perspectiva, são aqui apresentados alguns dados que ilustram problemas graves do sector educativo, no nosso país: em 1981, 19,7% da população portuguesa com mais de 15 anos de idade era analfabeta literal; em 1986, entre os países da Comunidade Económica Europeia, Portugal tinha o período mais baixo de escolaridade obrigatória<sup>(4)</sup>; em finais da década de 70, a taxa de frequência do ensino superior era muito reduzida, comparada com a da maioria dos países da CEE (Sampaio, 1986); a expansão da educação

(2) Já no início do século, o período de escolaridade obrigatória era de 6 a 8 anos, nos seguintes países europeus: Itália, Holanda, Áustria, Dinamarca, França, Grã-Bretanha e Espanha (ME/GEP, 1988).

(3) Sobre a situação do sistema educativo na década de 70, Grilo (1986) afirma que os reformos tentadas por sucessivos governos não têm passado de "meras opções conjunturais... ao sabor dos interesses e da vontade de grupos... que vão tendo acesso às instâncias do poder".

(4) O período de escolaridade obrigatória de 6 anos, em vigor desde 1964/65 (ME/GEP, 1988), foi alargado para 9 anos em Outubro de 1986, pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em vigor para os alunos inscritos a partir do ano lectivo de 1987/88 (ME/GEP, 1989b).

pré-escolar e do ensino artístico (música, dança e cinema), era também diminuta (Sampaio, 1982).

Outros problemas devem ainda ser mencionados: o baixo nível de sucesso escolar atingido, em cada ano lectivo, por um grande número de alunos, resultante de factores sociais, económicos e políticos (Sampaio, 1980); o número insuficiente de edifícios e de materiais didácticos, para as necessidades da população escolar; o funcionamento de muitas escolas, em zonas urbanas, em sistema rotativo de ocupação das instalações, com um regime de horários duplo ou triplo (isto é, duas ou três turmas de alunos ocupam a mesma sala, ao longo do dia), o que não é determinado por critérios pedagógicos, mas por necessidades reais de espaço (OCDE, 1984); o absentismo de muitas crianças em zonas rurais, pela necessidade que têm de trabalhar, a fim de contribuírem para o equilíbrio financeiro das famílias.

Os problemas referidos parecem ter subsistido durante a última década. Recentemente, o ministro da Educação reconhecia a existência de factos como o "baixo" índice de escolarização, a carência de recursos humanos qualificados, os "altos níveis" de insucesso escolar, e ainda "acentuadas assimetrias regionais" e uma "elevada taxa de analfabetismo", face ao nível educacional da Europa comunitária (*Diário de Notícias*, Julho de 1989, citado in ME/GETAP, 1989).

Também o texto elaborado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo enuncia claramente pontos de crise no sistema: escassos recursos financeiros; carácter fortemente centralizado; assimetrias de natureza regional, que o sistema educativo acentua; parque escolar desequilibrado; não cumprimento integral da escolaridade obrigatória; elevado número de professores sem habilitação académica e/ou profissional; inexistência de um sistema de formação contínua de docentes (ME/GEP, 1987a).

A razão para referir estes problemas é que, identificando-os, poderemos compreender melhor a deficiente situação da educação musical em Portugal. Sendo a música frequentemente considerada um luxo, acessível principalmente às classes abastadas, podemos facilmente compreender que muitos pais não estejam preocupados com uma educação musical para os seus filhos. No entanto, não se trata de uma questão meramente económica, trata-se também de uma questão cultural. O peso da tradição de valores que têm imperado no ensino primário, como o primado de saber "ler, escrever e contar" tem contribuído, directa ou indirectamente, para que a áreas como a educação musical, seja atribuída pouca importância. Por outro lado, o facto de o ensino vocacional de música ter sido negligenciado, durante décadas, por entidades responsáveis pela educação, não tem favorecido as condições necessárias à formação de músicos e à sua realização profissional. A situação do ensino vocacional de música será abordada no segundo capítulo.

## 2. EXPANSÃO DA ACTIVIDADE MUSICAL E DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A expansão da actividade musical e da educação musical em Portugal pode ser considerada, em parte, como uma consequência das transformações políticas,

sociais e culturais, ocorridas após 25 de Abril de 1974. Por outro lado, o fenómeno de expansão, bem como o da situação de declínio verificada em décadas anteriores, não são exclusivamente portugueses. Cabral (1988) traça uma perspectiva histórica da situação: as crises económicas e sociais dos anos 30 e 40 liquidaram as pequenas profissões musicais; nas décadas seguintes, o aperfeiçoamento da música gravada veio retirar o lugar ao profissional médio, o que levou à decadência do ensino da música e à falta de alunos nos conservatórios; nestas escolas, os alunos procuravam mais uma valorização pessoal do que uma formação profissional.

A afirmação de Ávila (1985) sobre a situação actual — “nada se conseguirá enquanto a música em Portugal continuar na situação de enjeitada” — embora pessimista, tem o mérito de ser realista. O autor aponta carências que ainda se verificam a vários níveis: falta de apoio do Estado aos músicos; ausência de uma educação musical para todos os cidadãos; indiferença da comunicação social pela cultura musical. Ávila explica as origens da conjuntura musical portuguesa, neste termos:

*Se a música, institucionalmente, se encontra em Portugal quase em estado embrionário... o defeito é da excessiva tecnocracia que preside a este país e estabelece as prioridades. No fundo, o que relega a música para os planos secundários é verdadeiramente uma questão de educação e de apelo cultural, que não se fazem sentir, e não de representação económica.*

Significativamente, lamentações semelhantes já eram proferidas há quase um século. Arroyo (1909) referiu o “desprezo dos altos personagens portugueses pela música e pelas artes em geral”. Maia (1897) comparou Portugal com outros países europeus, comparação que permanece legítima se pensarmos, por exemplo, no reduzido número de orquestras existentes no nosso país. Maia sublinhou que:

*O extraordinário desenvolvimento musical europeu ainda não conseguiu prender por um momento a atenção dos nossos dirigentes, que desconhecem o valor e a influência da música...*

Vejamos agora uma perspectiva mais optimista da situação actual, considerando a evolução recente, caracterizada por uma grande expansão. Segundo Cabral, a situação de “depressão social e cultural da Música” alterou-se profundamente nos anos 80, devido a vários factores: interesse dos jovens pela prática musical; nascimento de novos tipos de música; maior peso da música nas actividades económicas. Em Portugal, a expansão do ensino preparatório com a disciplina de Educação Musical foi “um factor determinante na criação de saídas profissionais para os diplomados pelos conservatórios” (Cabral, 1988). Tem sido também, certamente, um factor indirecto de procura e oferta do ensino da música: as crianças que, motivadas pela experiência musical do ensino

preparatório, decidem prosseguir os estudos numa escola vocacional; os jovens que, na mira de uma profissão oferecendo garantia de emprego fácil, procuram obter as habilitações necessárias à docência.

Outros factores poderão ter contribuído para a expansão que actualmente se verifica. Um deles é o crescimento do número de escolas de música criadas por iniciativa pública ou privada, um pouco por todo o país, sendo muitas escolas patrocinadas por entidades locais (autarquias, associações culturais, etc.). Estas entidades têm desempenhado um papel fundamental na vida cultural portuguesa, promovendo não apenas o ensino da música mas também diversas actividades de índole cultural, nomeadamente concertos, espectáculos de bailado e de teatro, exposições de artes plásticas, etc.

Um segundo factor é o papel dos meios de comunicação social, especialmente a rádio, na divulgação da música portuguesa, para o que contribuiu certamente a Lei de Protecção da Música Portuguesa na sua difusão pela rádio e pela televisão (DR, 1981b). Segundo esta lei, do total de música difundida, 50% deverá ser portuguesa (música ligeira), 15% de autores portugueses e 25% executada por intérpretes portugueses (música erudita).

Outro factor importante é certamente um maior interesse pela *música portuguesa* nomeadamente tradicional, popular, rock, jazz e erudita. A designação genérica de *música popular portuguesa* pode abranger música de diversos estilos, tendo em comum a utilização da língua portuguesa e de elementos musicais tradicionais portugueses, e o facto de ser composta por autores portugueses. A música popular é da autoria de indivíduos e é “inspirada pela tradição musical do seu país de origem” (Correia, 1984). Um género que representa uma parte importante da produção musical do país é a chamada música de intervenção, social e política. Tendo sido censurada no passado, esta música conheceu uma grande divulgação no período pós-revolucionário.

O termo *música tradicional* refere-se à música “criada pelo povo anónimo e transmitida por tradição oral” (citado in Correia, 1984). Estas canções, danças e peças instrumentais genuinamente populares englobam as que têm sido “redescobertas”, recolhidas e anotadas por etnólogos e musicólogos, ao longo de décadas, e as que são recriadas por grupos de recolha e divulgação. O rico e variado património de música tradicional portuguesa permaneceu bastante ignorado no passado, sendo frequentemente distorcido e considerado um produto inferior. Encaradas sob um ponto de vista recreativo, “as criações populares foram quase sempre tidas por produtos culturais inferiores, isto é, resíduos... da chamada arte culta” (Giacometti e Lopes-Graça, 1981). De facto, a política do Estado Novo era “uma política de domesticação cultural, de apropriação do canto e da música tradicionais para um melhor controlo e neutralização de todo um conteúdo no qual se reflectia a vivência do povo” (Correia, 1984). A música tradicional portuguesa parece ter adquirido uma nova dimensão, através da sua divulgação pelos meios de comunicação social e da acção dos grupos de recolha, cujo número tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Estes grupos têm realizado actuações ao vivo e, desde 1979, edições de discos; o disco é considerado pelos grupos “o meio privilegiado da divulgação da música

popular, devido ao prestígio que lhe está associado" (Correia e Neves, 1988).

Sob a designação de *rock português*, um outro género com grande impacto, sobretudo entre os jovens, vários grupos têm executado e gravado música composta sobre textos portugueses. Como afirmam Giga e Gaio (1986) "o fenómeno rock português é muito significativo dada a aderência de grande número de jovens". Se o movimento em Portugal surgiu nos anos 50, foi no início da década de 80 que assistimos a um autêntico *boom* de grupos *rock*, em Lisboa e no Porto (Giga e Gaio, 1986).

Não menos importante tem sido a intensa actividade musical e pedagógica de centros de formação altamente profissionalizante como são as escolas de música *jazz* com grandes tradições, em Lisboa, e de criação mais recente, no Porto. O desenvolvimento e a expansão do *jazz* em Portugal não são, certamente, alheios à prática musical realizada naqueles centros, à actividade criadora dos músicos e à organização de vários festivais promovidos por diversas entidades.

Ainda de salientar é a divulgação da chamada música *erudita* junto do grande público, nomeadamente através da edição em disco de obras de compositores portugueses e da publicação de livros e artigos sobre música portuguesa, com o patrocínio de entidades como a Fundação Calouste Gulbenkian e a Secretaria de Estado da Cultura. É de referir também o desenvolvimento crescente de orquestras e grupos de câmara e a realização regular de festivais em vários pontos do país. Esta actividade descentralizadora tem representado um contributo importante na divulgação directa da música "clássica" junto da população portuguesa.

Um último factor, ligado à apetência crescente do público por actividades culturais, em geral, e musicais, em particular, terá sido o desenvolvimento do estatuto económico e social dos músicos. Carvalho (1990) considera a dignificação da profissão do músico "um dos problemas atávicos da vida musical portuguesa" que, ligado a "preconceitos seculares de desqualificação social", ainda persiste no nosso país. Apesar disto, parece haver actualmente um maior número de músicos vivendo quase exclusivamente da música que compõem e/ou interpretam, facto que poderá ter influenciado a situação do ensino da música. Enquanto, no passado recente, muitos alunos dos conservatórios frequentavam simultaneamente cursos universitários e consideravam a aprendizagem da música uma actividade de lazer, uma valorização cultural ou uma realização pessoal, actualmente cada vez mais estudantes encaram a música como uma profissão.

Hoje, a atitude generalizada de crianças, pais e educadores parece estar a mudar em direcção a uma maior preocupação com a importância da música e da sua aprendizagem. Poderemos acreditar nesta afirmação se pensarmos no esforço económico que muitos pais têm realizado para o pagamento das mensalidades da escola de música que os filhos frequentam e a compra de um instrumento musical. Este esforço é difícil, uma vez que quer as mensalidades quer o preço dos instrumentos são demasiado elevados para o nível de vida médio dos portugueses. Ao esforço económico estão associadas dificuldades como as dos jovens trabalhadores-estudantes que têm pouco tempo para estudar música e as dos alunos que regularmente realizam longas viagens para terem

acesso ao ensino da música.

Infelizmente, parte do que foi dito acerca do desenvolvimento da música em Portugal poderá apenas ser aplicado sobretudo às áreas das cidades de Lisboa e Porto. Muito precisa ainda de ser realizado de maneira a diminuir os efeitos da política seguida no passado, que levou a uma centralização da vida musical naquelas cidades, facto que teve repercussões negativas na situação global do ensino da música, em Portugal.

Em muitas zonas do país não está ainda implantado qualquer ensino vocacional de música. Será, então, legítimo perguntar: como podem as crianças e os jovens que aí vivem, aprender música de forma sistemática? Muitos optam por percorrer, regularmente, quilómetros de distância entre a localidade onde habitam e a mais próxima, onde exista uma escola de música. Outros decidem esperar até completarem os estudos na escola secundária e poderem depois deslocar-se para outra localidade. Mas, por essa altura, já terão provavelmente decidido seguir outra carreira que não a musical, o que é perfeitamente compreensível, uma vez que não tiveram oportunidade de estudar música regularmente.

No entanto, não podemos esquecer o papel fundamental que tem sido desempenhado pelas bandas de música, especialmente em localidades pequenas e zonas rurais. É nestas associações, que dinamizam a actividade musical e promovem o ensino da música a nível local, que muitos jovens aprendem a tocar um instrumento e mantêm uma prática musical regular, o que lhes permite prosseguir efectivamente os estudos e tornar-se músicos profissionais. Se pensarmos que as bandas são a "principal fonte de recrutamento de instrumentistas de sopro" (Cabral, 1988) podemos compreender melhor a tão lamentada carência de instrumentistas de corda nas orquestras portuguesas.

É ainda de destacar a acção dos inúmeros coros amadores e dos grupos folclóricos. A prática coral amadora, geralmente realizada com grande entusiasmo e muito profissionalismo, tem dado um contributo significativo à vida musical no país. Nos grupos folclóricos, crianças, jovens e adultos aprendem e ensinam a cantar, tocar e dançar, actividades através das quais não só desenvolvem o seu nível musical, como também contribuem para manter viva a tradição popular portuguesa. Cabral (1988) refere a importância fundamental da actividade de grupos amadores que, constituindo um ensino não formal ou extra-escolar, preenche algumas lacunas do ensino oficial.

*É toda esta actividade, tipicamente amadora, que constitui um pano de fundo da actividade e, em parte, do sustento de muitos profissionais. É sobretudo através dela... que são detectadas aptidões e encaminhadas vocações para o ensino vocacional e profissional.*

Depois desta panorâmica sobre o desenvolvimento da actividade musical e da educação musical no país, passaremos a abordar a situação curricular da música na organização do sistema educativo, com ênfase no ensino genérico. Será apresentada a estrutura do sistema educativo em dois períodos da história

recente da educação portuguesa: o período entre 1974 e 1989, que permite compreender a situação vivida durante a década de 80, depois das transformações significativas ocorridas ao longo dos anos 70 (alteração da estrutura do sistema, elaboração de novos programas para os vários graus de ensino); o período actual, relativo ao ano de 1990/91, que revela as transformações operadas na estrutura do sistema educativo no final da década de 80 e oferece uma perspectiva da situação no futuro próximo.

### 3. O SISTEMA EDUCATIVO NA DÉCADA DE 80

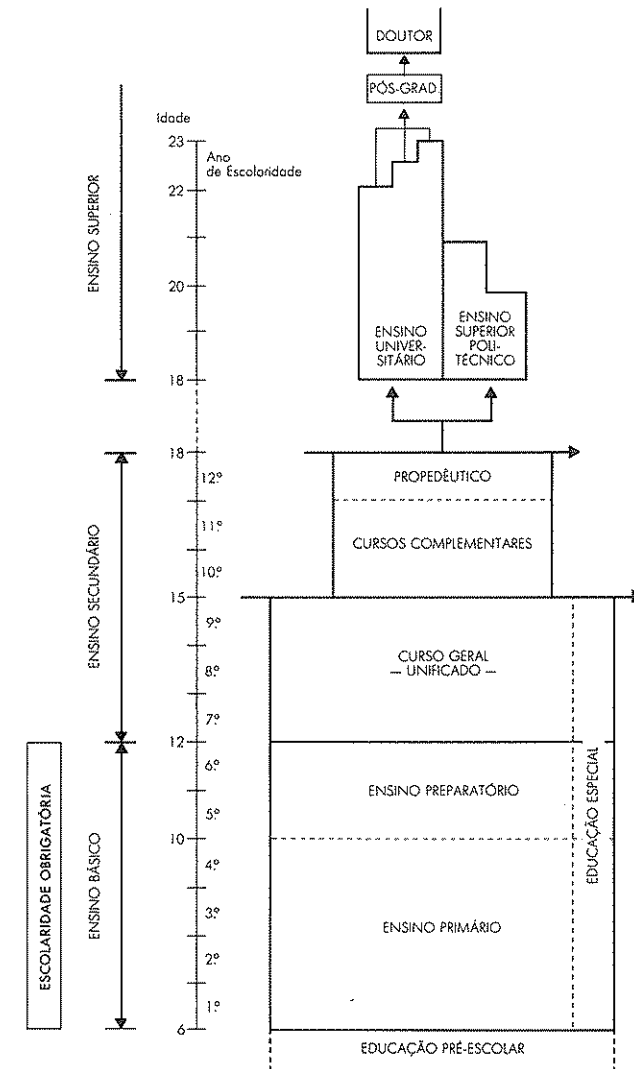
O conceito de sistema educativo abrange a educação escolar, a educação pré-escolar<sup>(5)</sup> e a educação extra-escolar. Focaremos aqui sobretudo a educação escolar, identificada com o conceito de sistema de ensino, que tem por base uma organização curricular (Pirés, 1987). Interessa conhecer essencialmente a organização do ensino genérico, uma vez que a disciplina de Educação Musical deste ensino é o objecto principal deste estudo.

Uma característica fundamental do sistema educativo português é o seu grau considerável de centralização, sobretudo a nível dos ensinos básico e secundário. A maioria das questões educativas e administrativas, como concursos de professores, elaboração de currículos e programas, avaliação de alunos, etc., é da responsabilidade do Ministério da Educação. As instituições de ensino superior têm uma maior autonomia, sendo responsáveis pela admissão do pessoal docente e pela elaboração dos currículos dos cursos que oferecem.

A estrutura do sistema educativo vigente em 1980 está descrita numa publicação do Ministério da Educação e Ciência (ME, 1980a) que inclui o organograma reproduzido na figura 1. O sumário dos currículos de cada nível de ensino é baseado no *Guia Prático do Sistema Educativo* (Teodoro et. al., 1984) e na *Análise Conjuntural* publicada pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (ME/GEP, 1987a). Não se pretende aqui apresentar uma descrição completa e exaustiva do sistema, interessando sobretudo os cursos cujos planos curriculares incluem estudos musicais.

Embora a Lei de Bases tenha introduzido transformações significativas na estrutura do sistema educativo, interessa rever a sua organização anterior, para compreender o lugar que a educação musical tem ocupado durante os últimos anos.

Fig. 1 Organograma do sistema de ensino português (ME, 1980a)



#### Educação Pré-escolar

De carácter facultativo, é orientada por educadores de infância, que possuem uma formação generalista, e é ministrada em jardins de infância geridos por diversos organismos, estatais ou outros.

Embora a educação pré-escolar não tenha uma estrutura curricular definida, são apresentadas *Perspectivas de educação em jardins de infância* (ME, 1981a)

(5) Em vez de educação pré-escolar, seria preferível falar em educação de infância, porque a esta designação está subjacente a atribuição de um valor intrínseco à educação de infância, preferencialmente a um valor de pré-requisito para o ingresso no sistema escolar.

nas áreas de Expressão pelo Movimento, Língua Materna, Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Plástica e Matemática.

### *Ensino Básico*

De frequência obrigatória e gratuita, compreende dois ciclos de ensino, leccionados em escolas distintas.

*Ensino primário:* constituído por 4 anos de escolaridade agrupados em duas fases, é ministrado em escolas primárias, em regime de professor único, de formação generalista. O currículo está organizado nas seguintes áreas:

Meio Físico e Social  
Língua Portuguesa  
Matemática  
Expressão Plástica  
**Movimento, Música e Drama (1.ª fase)/Educação Musical (2.ª fase)**  
Educação Física  
Religião e Moral (facultativa)

*Ensino preparatório:* constituído por 2 anos de escolaridade, é ministrado sob diversas formas: ensino preparatório directo em escolas preparatórias, em regime de um professor de formação especializada, para cada uma ou duas disciplinas; ensino preparatório TV em regime de ensino misto, com emissão de lições por televisão e acompanhamento por monitores (normalmente, professores do ensino primário); ensino directo supletivo, diurno, destinado a alunos com mais de 14 anos; ensino intensivo nocturno, com a duração de 1 ano, destinado a alunos maiores de 18 anos. O plano curricular do ensino preparatório directo compreende as seguintes disciplinas:

Português  
Língua Estrangeira (Francês, Inglês ou Alemão)  
Matemática  
Educação Visual  
**Educação Musical**  
Educação Física  
Estudos Sociais (1.º ano)/História (2.º ano)  
Ciências da Natureza  
Trabalhos Manuais  
Religião e Moral (facultativa)

### *Ensino Secundário*

De frequência facultativa, tem a duração de 6 anos e compreende o curso geral unificado, os cursos complementares e o 12.º ano. É ministrado em escolas secundárias ou escolas C+S (preparatórias e secundárias), por professores de formação especializada.

*Ensino secundário unificado:* com a duração de 3 anos, engloba os 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. O currículo inclui um tronco comum de disciplinas acrescentado, no 9.º ano, por uma disciplina optativa de carácter pré-vocacional, a escolher de entre um conjunto de 13 áreas. Eis o plano curricular:

Português  
Línguas Estrangeiras I e II  
Matemática  
História  
Geografia  
Ciências da Natureza (7.º ano)  
Biologia (8.º e 9.º anos)  
Ciências Físico-Químicas (8.º e 9.º anos)  
Educação Visual (7.º e 8.º anos)  
Desenho (9.º ano)  
Educação Física  
Trabalhos Oficiais (7.º e 8.º anos)  
Religião e Moral (facultativa)  
*Opção vocacional — Música (9.º ano)*

*Ensino secundário complementar:* com a duração de 2 anos, abrange o 10.º e o 11.º anos de escolaridade. O currículo é constituído por uma formação geral comum a todas as áreas e pelas formações específica e vocacional, organizadas em cinco áreas de estudos. O plano curricular é o seguinte:

*Formação geral*  
Português  
Filosofia  
Língua Estrangeira  
Educação Física  
Religião e Moral (facultativa)

*Formação específica e vocacional*  
A — Estudos Científico-Naturais  
B — Estudos Científico-Tecnológicos  
C — Estudos Económico-Sociais  
D — Estudos Humanísticos — *Formação vocacional — Música*  
E — Estudos das Artes Visuais

*12.º ano:* lançado em 1980/81 como ano terminal do ensino secundário e em substituição do ano propedêutico (DR, 1980c), está organizado em duas vias: a via de ensino, que conduz ao ingresso no ensino superior, e a via profissionalizante, destinada a preparar técnicos de nível médio. A disciplina de Música não figura em nenhum dos cursos.

### Ensino Superior

Ministrado em universidades, institutos politécnicos e outras instituições de ensino superior. Para a admissão ao ensino superior são necessárias a aprovação no 12.º ano de escolaridade e a qualificação numa prova geral de acesso e em provas específicas, existindo também outras habilitações de acesso. O ensino universitário orienta-se predominantemente para cursos de longa duração e para a investigação, e confere os graus de licenciatura, mestrado e doutoramento. O ensino politécnico, criado em 1979 e implementado alguns anos depois, confere o grau de bacharelato e o diploma de estudos superiores especializados, equivalente à licenciatura (ME/GEP, 1989b). Este ensino tem por objectivo formar técnicos de nível superior intermédio e profissionais de educação, respectivamente, em Escolas Superiores Técnicas e em Escolas Superiores de Educação (ME/GEP, 1984).

### Ensino Artístico

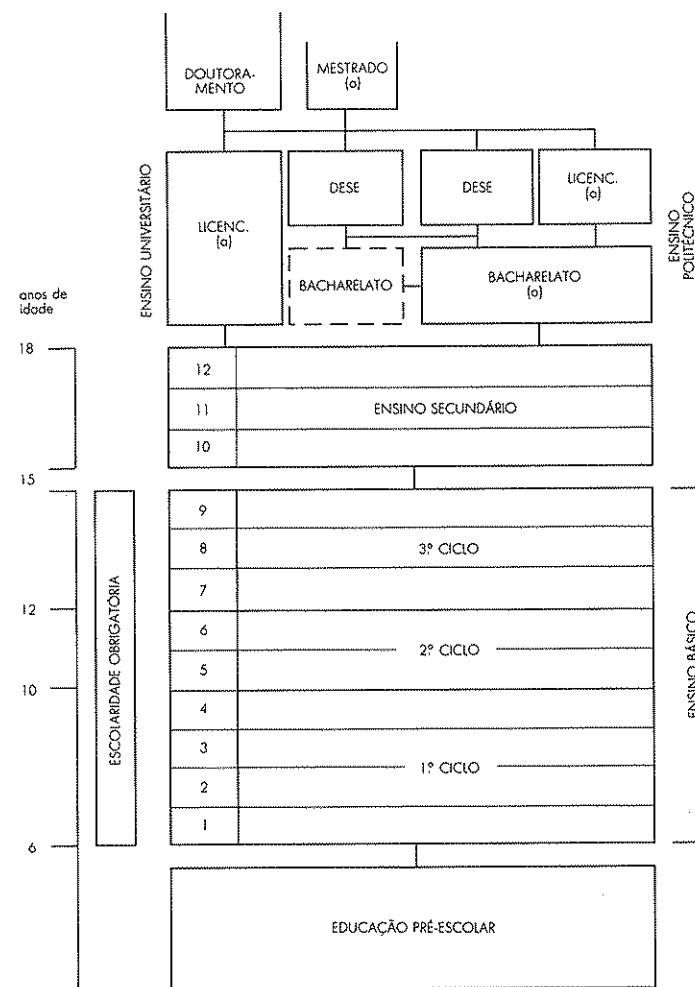
A nível não superior, é ministrado em escolas públicas, particulares e cooperativas de música e de dança e em escolas secundárias de artes decorativas, em diversos pontos do país. A nível superior, é ministrado no Instituto Gregoriano de Lisboa, e nas Escolas Superiores de Belas Artes de Lisboa e do Porto. As Escolas Superiores de Música, em Lisboa e no Porto, e de Dança, Teatro e Cinema, em Lisboa, criadas em 1983 (DR, 1983b) pertencem à rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico. A música não existiu no ensino universitário português até 1980, data da criação da licenciatura em Ciências Musicais, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (DR, 1980e). Mais tarde foram criadas a licenciatura em Ensino da Música, na Universidade de Aveiro (DR, 1989f) e os cursos de mestrado em Ciências Musicais na Universidade de Coimbra (DR, 1986b) e na Universidade Nova de Lisboa (DR, 1990b).

## 4. A MÚSICA NO SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

A configuração actual do sistema educativo português, cujo organograma é apresentado na figura 2, permite verificar as transformações operadas pela Lei de Bases, promulgada em 1986. Uma das mais significativas é a extensão do ensino básico, e consequentemente da escolaridade obrigatória, de 6 para 9 anos. O ensino básico engloba três ciclos, articulados entre si, e que correspondem, respectivamente, aos anteriores ensino primário (1.º ciclo), ensino preparatório (2.º ciclo) e curso geral unificado (3.º ciclo). A nível do ensino secundário, a grande transformação foi a integração do 12.º ano neste ciclo único de 3 anos (Pires, 1987).

Um aspecto inovador no 1.º ciclo, previsto no artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (DR, 1986d) é o de que o professor único pode ser coadjuvado em áreas especializadas e em escolas especializadas podem ser reforçadas componentes de ensino artístico. De facto, o ensino da música exige

Fig. 2 Organograma da educação escolar e pré-escolar (Pires, 1987)



competências específicas que o professor único, de formação generalista, normalmente não possui. A concretização das intenções propostas na Lei permitirá que as crianças tenham acesso a uma formação musical mais sistemática, na escola primária que habitualmente frequentam.

Os docentes que melhor poderão realizar a tarefa de coadjuvar o professor

único na área de educação musical parecem ser: a) os que possuam uma formação simultaneamente generalista (para o 1.º ciclo) e especializada (em música); b) os que possuam uma formação musical e pedagógica para os vários níveis de ensino. No actual sistema de formação inicial de professores, aos primeiros correspondem os professores do Ensino Básico — variante de Educação Musical, formados pelas Escolas Superiores de Educação; nos segundos integram-se os futuros licenciados em Ensino da Música pela Universidade de Aveiro e os licenciados em Ciências Musicais — ramo de Formação Educacional, pela Universidade Nova de Lisboa. Um terceiro grupo incluirá os professores que venham a ser formados pelas Escolas Superiores de Música.

No Quadro I transcrevem-se excertos dos planos curriculares dos ensinos Básico e Secundário do ensino genérico aprovados pelo Ministério da Educação no Decreto-Lei n.º 286/89 (DR, 1989b). A disciplina de Educação Musical do 2.º ciclo, que aparece integrada na área de Educação Artística e Tecnológica, poderá ver aumentada a sua carga curricular de 2 para 3 horas semanais. A concretização deste aumento, a verificar-se se "os recursos humanos e infra-estruturas das escolas" o permitirem (DR, 1989b), representará uma evolução significativa, que virá ao encontro dos anseios expressos por muitos professores de Educação Musical.

QUADRO I Disciplinas de música no ensino genérico (desde 1989) (DR, 1989b)

Ciclo	Área	Disciplina	Horas semanais
1.º	Expressão e Educação	Expressão Musical	
2.º	Educação Artística e Tecnológica	Educação Musical	3/2
3.º	Área Opcional	Língua Estrangeira II ou Educação Musical ou Educação Tecnológica	3/2
Secundário	Formação geral	{ Formação Musical Análise e Técnicas de Composição História da Música Acústica Musical (só no 12.º ano)	3
	Formação específica		3
			3
	Formação técnica		3

Mas as perspectivas para a disciplina no 3.º ciclo não parecem ser tão animadoras. No plano curricular a Educação Musical surge apenas na área opcional, como alternativa às disciplinas de Língua Estrangeira II e Educação Tecnológica. As três disciplinas deverão ser organizadas "de acordo com os recursos das escolas, excepto Língua Estrangeira II que será de oferta obrigatória" (DR, 1989b). Estudos realizados pelo GEP quanto ao valor das opções de frequência para a área opcional por parte dos alunos do 3.º ciclo, apontam para a seguinte hierarquização, que se julga ser a mais provável: Língua Estrangeira II — 50%; Educação Tecnológica — 25%; Educação Musical — 25% (ME/GEP, 1990b). Estes dados vêm ao encontro da ideia que, no 3.º ciclo do ensino básico,

a opção dos alunos pela Educação Musical será muito reduzida.

A situação da música no ensino *secundário*, definida pelo decreto-lei atrás referido, é ainda mais grave. Uma lacuna que se verifica a nível da reestruturação curricular no processo da reforma educativa em curso, é a falta de articulação entre os ensinos genérico e vocacional de música. Como exemplo, refira-se a inclusão de quatro disciplinas do ensino vocacional no plano curricular do ensino genérico, como pode verificar-se consultando os Quadros I e II.

QUADRO II Disciplinas de música no ensino vocacional — Formação específica dos cursos complementares (desde 1984) (DR, 1984b)

Componente	Disciplina
Formação geral	
Formação específica	História Formação Musical Análise e Técnicas de Composição História da Música Acústica Musical Prática do Teclado Coro/Orquestra ou Conjuntos Vocais/Instrumentais
Formação vocacional	

Neste decreto-lei há um equívoco que é necessário clarificar. O ensino secundário genérico visa uma formação para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos e engloba as formações geral, específica e técnica. Nos cursos com uma maior componente de formação técnica, predominantemente orientados para o ingresso na vida activa, não figuram quaisquer disciplinas de música. As quatro disciplinas incluídas na componente de formação específica — Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História da Música e Acústica Musical — (embora com designações idênticas às do ensino vocacional) não conduzem ao prosseguimento de estudos musicais de nível superior. Para o ingresso no ensino superior de música é necessária a frequência do ensino vocacional de música, como pode verificar-se pela definição de habilitações de acesso e/ou provas específicas nas instituições de ensino superior que ministram cursos de música (DR, 1980f).

As quatro disciplinas acima referidas deverão ser escolhidas no seu conjunto o que, desde logo, limita a possibilidade de escolha de qualquer outra disciplina do currículo. Que alunos irão optar por este conjunto de disciplinas, sabendo que: a sua frequência não lhes facultará a aquisição de competências e habilitações necessárias ao ingresso na vida activa ou no ensino superior de música; um ensino de música incluindo uma prática vocal e instrumental individualizada, imprescindível na formação de qualquer músico, apenas é facultado em escolas vocacionais de música; a opção pelo ensino vocacional, articulado com o ensino genérico, deverá ser, preferencialmente, precoce; a existência de cursos de música em escolas profissionais artísticas responde à necessidade de uma formação profissionalizante de nível secundário.

Assim, nenhum dos dois objectivos estabelecidos para o ensino secundário (ingresso na vida activa ou prosseguimento de estudos) será possibilitado aos alunos que frequentem aquelas disciplinas. É, então, necessário reconhecer que a sua criação representa um tremendo equívoco, que urge desfazer, na concepção curricular do ensino genérico.

A não ser que uma reformulação dos planos curriculares venha esclarecer a situação ambígua do lugar da música no currículo do ensino secundário genérico, o número de alunos que optarão por estudos musicais será, certamente, muito reduzido ou até nulo. Não parece difícil prever que poucos arriscarão frequentar disciplinas de música como mero complemento da formação geral, o que equivale a afirmar que a formação musical deixará praticamente de existir neste grau de ensino. A confirmação desta hipótese significará um retrocesso em relação à situação precária em que a educação musical no ensino genérico viveu, nos últimos anos.

Infelizmente, as expectativas de uma transformação estrutural dessa situação entre o 7.º e o 12.º anos de escolaridade, que a reforma educativa veio naturalmente criar, poderão ser frustradas com a concretização dos planos curriculares previstos no decreto-lei (DR, 1989b). A ambiguidade na definição de finalidades para o estudo da música no ensino genérico parece correr o risco de vir a perpetuar-se. O que foi decretado por lapso, mera falta de informação, ausência de vontade política ou outros motivos certamente alheios à causa do ensino da música, poderá parecer aceitável numa leitura "à primeira vista" dos planos curriculares. Mas quando traduzido na prática revela-se quase um absurdo, como tem sido aqui argumentado.

A reestruturação do ensino vocacional de música, em curso no âmbito da reforma do ensino artístico é, certamente, uma tarefa urgente e fundamental para o desenvolvimento do ensino da música, um sector ainda tão carenciado no nosso país. Mas é importante lembrar que esta reestruturação deveria estar articulada com a reorganização dos planos curriculares para o ensino genérico.

Por esta apresentação, podemos afirmar que a música parece continuar a ocupar um lugar pouco relevante no ensino genérico do sistema educativo português. Uma profunda transformação desta situação apenas será possível quando todos os indivíduos que frequentam o ensino genérico tiverem acesso a uma formação musical mais sistemática. A única hipótese de a concretizar, embora utópica no momento actual, entre outros factores, pela enorme carência de pessoal docente especializado, teria que ser iniciada com a reformulação dos planos curriculares recentemente decretados. Esta reformulação traduzir-se-ia, no 3.º ciclo do ensino básico, pela colocação da Educação Musical ao lado de disciplinas como a Educação Visual e não como área opcional; no ensino secundário, pela inclusão de uma disciplina de Educação (ou Formação) Musical na componente de formação geral, onde está integrada, por exemplo, a Educação Física. Para isso teremos, provavelmente, de esperar pela próxima reforma...

### 1. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO GENÉRICO

Como tem sido a música apresentada aos alunos, no currículo do ensino genérico? A maneira como a educação musical é realizada irá, em parte, determinar a ideia que alunos, pais e outros professores terão acerca da disciplina. À semelhança do que aconteceu noutros países (Kabalevsky, 1987) a situação evoluiu nas duas últimas décadas: do Canto Coral, com o estatuto de "um ensino marginal" (Maneveau, 1977) passou-se para uma disciplina denominada Educação Musical ou Música, com objectivos, conteúdos e metodologias bastante mais interessantes. Três momentos poderão ter contribuído significativamente para a evolução do estatuto da Educação Musical no currículo do ensino genérico: a apresentação de um programa específico para a disciplina de Educação Musical, em 1968, quando foi criado o ciclo preparatório do ensino secundário (DG, 1968a); a edição de programas de Música/Educação Musical para os vários graus de ensino (primário, preparatório e secundário), entre 1974 e 1979; a elaboração de novos programas e a sua implementação gradual, a partir de 1989, no âmbito da reforma do sistema educativo.

Até 1968, a música no ensino secundário estava reduzida à disciplina de *Canto Coral*, que visava cultivar "as glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico" (citado in Carvalho, 1986), constituindo "massas corais activas, com cânticos vigorosos tendentes a uma forte coesão nacional" (citado in Chaves, 1978). A disciplina não era relevante para a avaliação dos alunos, que a consideravam uma aula aborrecida, a que evitavam assistir, ou uma hora divertida, durante a qual faziam tudo, excepto música. O Canto Coral era "ocasião de desrespeito" pela música e pelo professor (Chaves, 1978), visto frequentemente como uma figura caricata. Sem acesso a uma formação pedagógica e a um programa — em 1947 terminou o estágio de professores de música e deixou de haver programa para a disciplina (Chaves, 1978) — os professores teriam uma fraca motivação para o ensino. Reflectindo sobre o Canto Coral, Canhão (1986) afirma:

*O objectivo fundamental — a música... raramente se atingia, se é que alguma vez se vislumbrava. O Canto Coral era, foi e na maioria dos casos continuou a ser, embora posteriormente rotulado de outra forma, uma disciplina incompreendida, quantas vezes odiada. E como podia ser de outra maneira, se a Música não ia à Escola?*

Pensando nos coros amadores que actuam regularmente, um pouco por todo o país, poderíamos afirmar que o canto, fora das escolas, constitui uma

actividade musical importante. No entanto, o canto continua a ter um papel pouco significativo nas aulas de Educação Musical, sendo frequentemente evitado por alunos e professores. Mas este não parece ser um problema recente. Já no início do século Borba lamentava que "na escola, não se canta ainda em Portugal" (Borba, 1916). Este autor atribui aos programas dos cursos das escolas normais (escolas de formação de professores) a responsabilidade pela falta de ensino musical nas escolas: "em nenhuma escola normal, que conste, se faz a valer a música que precisam praticar os futuros educadores das crianças" (Borba, 1916).

Este problema permanece actual, podendo afirmar-se que uma causa directa para a quase ausência de prática vocal nas escolas (do ensino genérico ou do ensino vocacional) terá a ver com a formação dos professores, generalistas e especialistas, frequentemente insuficiente ou inadequada, a nível vocal. As instituições de formação, quer de educadores de infância e professores do ensino primário, quer de professores de música, não asseguram uma prática regular de música vocal, sendo frequente a inexistência de um grupo coral ou instrumental na escola. Cabral (1988) lamenta a extinção dos grupos corais e instrumentais do ensino preparatório, que apenas duraram alguns anos, afirmando:

*Muito mal se disse das velhas aulas de Canto Coral e certamente com algumas razões; mas as potencialidades educativas do Canto Coral deverão levar-nos a repensar seriamente em relançar em todas as escolas Grupos Corais.*

Outra razão, mais indirecta, para a pouca importância atribuída ao canto, poderá ser encontrada na má memória que várias gerações têm dessas penosas aulas de Canto Coral, cujo conteúdo não era, certamente, muito motivador para os alunos: o hino nacional; algumas canções especialmente compostas com a intenção de suscitar sentimentos patrióticos; outras canções com um valor estético e musical bastante duvidoso. A monotonia dessas aulas, aliada a um ensino de carácter repressivo e inibidor da expressão, nomeadamente vocal, poderão ter contribuído para criar uma certa timidez perante a perspectiva de cantar, que muitos portugueses revelam. Por exemplo, quando a ideia de formar um coro é lançada, os adultos desculpam-se frequentemente, dizendo que não têm "voz" ou "ouvido" para a música. De facto, ao longo dos anos, muitos jovens interiorizaram o rótulo de "desafinado", que lhes tinha sido atribuído pelo professor de Canto Coral. Por outro lado, ouvimos muitas vezes estes mesmos adultos lamentarem o facto de não terem tido a oportunidade de aprender música, quando eram mais novos.

Certamente, a fraca tradição de grupos corais e a quase ausência de uma prática musical generalizada a nível do ensino em Portugal, não terá apenas a ver com problemas educativos imediatos, mas também com questões mais profundas de ordem política, cultural e religiosa. O facto de esta situação ter mudado consideravelmente nas duas últimas décadas permite acreditar no papel da educação.

Em substituição do Canto Coral, a disciplina de *Educação Musical* foi incluída no plano de estudos do ciclo preparatório do ensino secundário, com a duração de uma hora semanal. O conjunto lectivo que formava com a disciplina de Educação Física, denominado "Actividades musicais e ginnodesportivas", visava "cultivar o sentido do ritmo e o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das faculdades sensoriomotoras" (DG, 1968a). A Educação Musical pretendia promover "uma consciência mais perfeita dos fenómenos musicais" e a aquisição de alguns conhecimentos teóricos (DG, 1968b). Porém, não sendo relevante para a avaliação dos alunos — "nas disciplinas de Moral e Religião, Educação Musical e Educação Física serão atribuídas somente notas de período não expressas em valores" (DG, 1968a) — a Educação Musical era considerada uma disciplina menor no currículo escolar. A Educação Física, que parecia partilhar um estatuto semelhante, veio a ser posteriormente reconhecida e apreciada, para o que talvez tenha contribuído a criação de um grau universitário em Educação Física (DR, 1975).

Uma explicação para o facto de a Educação Musical ser ainda considerada uma disciplina menor poderá ser o estatuto pouco elevado do professor de música face ao dos seus colegas, situação decerto relacionada com as instituições de formação da maioria dos professores de música, os conservatórios. Estes estabelecimentos de ensino "vertical" gozaram, durante muitos anos, de um estatuto ambíguo, ou seja, os dois níveis de ensino, secundário e superior, coexistiam física e administrativamente. Os diplomas dos cursos ministrados nos conservatórios não conferiam uma habilitação académica. Sabemos que, na sociedade portuguesa, os graus universitários têm tido um estatuto muito elevado e que a Educação Musical é das poucas disciplinas leccionadas no ensino preparatório cujos professores não possuem um grau universitário como habilitação docente. Não será difícil, então, compreender a colocação inferior do professor de Educação Musical na "escala de valores" elaborada pelo imaginário colectivo (a comunidade escolar, em particular, e a população, em geral) sobre as várias disciplinas que constituem o currículo. Mais recentemente, um outro aspecto da formação do professor de música que terá contribuído para a sua imagem negativa é a habilitação insuficiente de um grande número de professores em exercício, admitidos pelo Ministério da Educação, devido à enorme carência de pessoal docente para o ensino da Educação Musical. Naturalmente, pode pôr-se a questão em sentido contrário, ou seja: o estatuto de disciplina marginal (porque inútil) conferido à Educação Musical não favoreceu o estatuto do professor da disciplina (Maneveau, 1977). Muitos outros factores poderão ter contribuído para a desfavorável situação do professor de música e da disciplina de Educação Musical no ensino genérico. Foram aqui referidos os que parecem ser mais pertinentes.

No plano curricular constante nos programas do ensino preparatório editados em 1974 e 1975 (ME, 1974b; ME, 1975b), a disciplina de *Música* tem a duração de uma hora semanal<sup>11)</sup>. Num artigo publicado em Outubro de 1974, Soares refere o problema do "tempo verdadeiramente exíguo" atribuído à disciplina, comparando-o com os horários de Educação Musical (de 2 a 6

horas semanais) praticados em 1970, no mesmo nível de ensino, em vários países; menciona também o problema da ausência de classificações quantitativas, que provoca "um natural desinteresse nos educandos" (Soares, s.d.). A partir de 1974/75, a avaliação dos alunos passou a ser quantitativa; desde 1977/78, a leccionação da disciplina passou a dispor de duas horas semanais (DR, 1977).

Em 1974, no ensino secundário, o Canto Coral foi substituído pela disciplina de *Música*. Para esta, foi elaborado um programa provisório (ME, 1974a) depois de um período de 27 anos durante o qual não existiu qualquer programa (Chaves, 1978). A situação da *Música* no ensino secundário viria a ressentir-se com a sua eliminação nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, quando foi criado o curso geral unificado (Cabral, 1988). Entre 1977 e 1979 foram elaborados novos programas para a opção *Música* dos 9.º, 10.º e 11.º anos. A implementação desta disciplina viria a ser tão pouco significativa que quase fez cair no esquecimento a existência de *música* no ensino secundário. Em 1989, a reestruturação dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário (DR, 1989b) levou à criação de novas disciplinas e à elaboração dos respectivos programas, do 7.º ao 12.º anos.

O currículo do ensino primário, decretado em 1936, incluía a disciplina de *Canto Coral* (Carvalho, 1986). O programa de *Educação Musical*, aprovado em 1960, está estruturado em três rubricas: Canções, de que fazem parte o hino nacional e marchas patrióticas, Ritmo e Ouvido (DG, 1960). O programa da disciplina de *Música*, elaborado para o ano lectivo 1974/75, consiste numa listagem de actividades, que podem considerar-se um misto de objectivos, conteúdos e metodologias (ME, 1974c). No ano seguinte, a disciplina de *Movimento, Música e Drama* substituiu a anterior (ME, 1975b). O programa, elaborado por um grupo de professores da Escola Superior de Educação pela Arte (Gomes, 1986), revela uma concepção de educação musical bastante diferente da manifestada nos programas anteriores, nomeadamente através da articulação da música com a expressão dramática e o movimento.

Não podemos falar de uma história da educação musical nos jardins de infância, a nível oficial. Desde a sua extinção nos anos 30, a educação de infância viria a ser oficializada apenas em 1973. Após a criação do sistema público de educação pré-escolar, em 1977, e a promulgação do Estatuto dos Jardins de Infância, em 1979, surgem propostas de prática musical a realizar nos jardins de infância, sob a designação de *Expressão Musical* (ME, 1981a).

Na abordagem dos currículos e da prática musical nos ensinos genérico e vocacional, a desenvolver nas páginas seguintes, é privilegiada uma perspectiva histórica que, tendo como marco o ano de 1974, foca os períodos anterior e posterior a esta data.

(1) Segundo a Circular n.º 2/82 da Direcção Geral do Ensino Básico, este plano curricular foi incluído, "por lapso", nos programas do ensino preparatório para 1981/82. Neste ano lectivo a disciplina de Educação Musical dispunha já de duas horas semanais e não de uma, como consta no plano curricular.

## 2. O CURRÍCULO DE MÚSICA NO ENSINO GENÉRICO

O Quadro III oferece uma visão do lugar que a educação musical tem ocupado no ensino genérico, no período entre 1974/75 (ano em que foram elaborados novos programas para todos os graus de ensino) e 1989 (data de publicação dos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário). A educação pré-escolar é também incluída, pois pretende dar-se uma ideia da totalidade do percurso musical realizado pela maioria dos alunos (excepto os que frequentam escolas de música), de idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos, aproximadamente. No quadro são indicadas as disciplinas de música e a respectiva carga horária, quando estabelecida.

QUADRO III Carga curricular de música no ensino genérico (1974-1989)

Ciclo	Anos de escolaridade	Disciplina/Área	Horas semanais
Educação pré-escolar		Expressão Musical	
Ensino primário	1.º	Movimento, Música e Drama	
	2.º		
	3.º		
	4.º		
Ensino preparatório	5.º	Educação Musical	2
	6.º		2
Ensino secundário unificado	7.º	Música (opção)	4
	8.º		
	9.º		
Ensino secundário complementar	10.º	Música (opção)	7
	11.º	Música (opção)	7
	12.º		

Na *educação pré-escolar* não são dedicadas horas específicas a actividades musicais, sendo seguido o princípio de uma educação aberta e integrada, de maneira a assegurar "o desenvolvimento harmonioso e global da criança". Um dos objectivos formulados é o de favorecer "as capacidades de expressão, comunicação e criação" (DR, 1979c). Para a *Expressão Musical* são sugeridas algumas propostas interessantes: desenvolver as capacidades criativas, proporcionar o desenvolvimento rítmico e auditivo, formar o sentido estético (ME, 1981a).

Na prática, as actividades musicais consistem frequentemente em cantar algumas canções, acompanhadas por movimento e mímica. As crianças poderão também passar algum tempo explorando o meio ambiente sonoro ou usando diversos objectos como instrumentos musicais. O tipo de actividade realizada dependerá muito dos interesses pessoais e formação musical do educador. Muitas vezes ouvimos educadores de infância lamentarem as suas dificuldades (que atribuem à insuficiência da sua própria formação musical) em promover a realização de actividades musicais com as crianças.

O carácter generalista da educação é também afirmado para o *ensino*

*primário*, em que a música se integra na área de *Movimento, Música e Drama/Educação Musical*. A organização da área naquelas rubricas bem como a sua substituição, na 2.ª fase, pela disciplina de Educação Musical, carecem de fundamentação científica e pedagógica (ME/GEP, 1986a). O programa pretende "sensibilizar a criança para valores estéticos e artísticos" e promover "actividades lúdicas e expressivas". Entre outros, são formulados os seguintes objectivos específicos: "desenvolver as capacidades auditiva, visual, táctil e motora; promover a comunicação, a expressividade e a criatividade" (ME, 1980b).

Embora estes objectivos estejam expressos nos programas, poderão não ser postos em prática pela maioria dos professores do ensino primário, que parecem revelar dificuldades semelhantes às dos educadores. Além disso, estando tão ocupados com o ensino da leitura, da escrita e da aritmética, dificilmente encontram tempo disponível para outras actividades, como a música, que não são consideradas essenciais. Na escola, as crianças provavelmente cantarão para descansar, durante o intervalo entre as matérias "sérias", ou como "recompensa", depois do cumprimento das tarefas diárias. Embora tenhamos de considerar a existência de algumas excepções e a boa vontade de muitos professores, poderemos pensar que a educação musical nas escolas primárias não é muito significativa tendo, sobretudo, um carácter de entretenimento. Quando inquiridos acerca do papel da educação musical no ensino primário, os professores geralmente afirmam a sua importância no apoio a outras áreas. Exemplos desta atitude são as inúmeras "canções para...", isto é, canções para aprender o alfabeto ou o vestuário, temas que fazem parte dos conteúdos dos programas de outras áreas curriculares.

No *ensino preparatório* a disciplina de *Educação Musical*, com um programa específico de 2 horas semanais, é leccionada por um professor especializado. O programa afirma a importância do "extraordinário valor educativo da música para uma conveniente estruturação da personalidade das crianças..." (DR, 1979a).

No que diz respeito à música, o ensino preparatório constitui o período mais relevante do sistema educativo, uma vez que é o único período de ensino obrigatório e gratuito durante o qual um programa específico de educação musical é leccionado por um professor especializado. Isto significa que os 5.º e 6.º anos são os únicos anos de escolaridade em que (pelos menos teoricamente) todos os cidadãos têm acesso a uma educação musical. Assim, uma avaliação do programa de Educação Musical do ensino preparatório (objecto fundamental deste estudo), bem como uma análise da prática realizada nas escolas poderão revestir-se de uma importância significativa para o conhecimento da realidade da educação musical no ensino genérico.

No *ensino secundário* a *Música* é uma disciplina de opção com um programa específico de 4 a 7 horas semanais, sendo leccionada por um professor especializado. Poderíamos afirmar que não tem sido uma disciplina relevante, uma vez que é oferecida apenas nos 9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade e em poucas escolas. Em 1986/87 a opção *Música* era leccionada em apenas

31 das 495 escolas secundárias do continente (Correia e Ferreira, 1987) e no ano de 1989/90 o número de escolas que oferecia aquela opção desceu para 27 (ME, 1989).

Por uma razão inexplicável, em 1975 o Ministério da Educação eliminou a música dos currículos dos 7.º e 8.º anos, invocando a falta de professores competentes (Perdigão, 1981). Comentários acerca desta decisão parecem quase desnecessários, dado que as suas consequências negativas são óbvias. É fácil remover uma disciplina do currículo, alegando falta de qualidade no seu ensino, em vez de se tentar implementar e desenvolver esta qualidade através de medidas adequadas, como a formação de professores e o alargamento da possibilidade de frequência da disciplina a um maior número de alunos.

Assim, depois de dois anos sem terem tido qualquer educação musical, os alunos podem eventualmente escolher a opção *Música* no 9.º ano. No programa da disciplina, que pretende desenvolver "a curiosidade e a sensibilidade dos alunos", é reconhecida a insuficiente preparação anterior destes em música (ME, 1977a). As componentes do programa são: Audição e Criatividade, História da Música e Prática Vocal ou Instrumental. No programa dos 10.º e 11.º anos, são formulados os objectivos de desenvolver uma competência técnica e uma atitude consciente relativamente à música e de conhecer diversos géneros musicais e funções da música. As componentes seguintes constituem o programa: Formação Musical, História da Música e Conjuntos Vocais e Instrumentais (ME, 1978a; ME, 1979).

Mas, na prática, o aluno que queira optar pela música no ensino secundário genérico, poderá enfrentar alguns problemas. A escolha da opção no 9.º ano não o vincula a estudos posteriores. A oferta da disciplina depende da decisão do conselho directivo da escola, decisão que, por sua vez, será determinada pelo número de alunos que pretendem escolher a disciplina. Parece difícil sair deste círculo vicioso com o resultado de esta opção existir apenas num número reduzido de escolas. Uma situação semelhante acontece nos 10.º e 11.º anos, pois as escolas que oferecem música no 9.º ano não asseguram a continuidade de estudos musicais nos anos seguintes.

Considerando este estado de coisas, a música parece ter pouco significado no currículo do ensino secundário. Poder-se-á, então, perguntar: porque não escolhem os alunos a opção *Música*? Em primeiro lugar, apenas um ano (9.º) ou mesmo três anos (9.º, 10.º e 11.º) de aprendizagem de música, depois de um "período de descanso obrigatório" (7.º e 8.º anos) não é, certamente, muito motivador. Em segundo lugar (e, certamente, mais importante), uma vez que estes estudos musicais não conduzem a estudos posteriores que levem à obtenção de um grau superior em música (porque na via de ensino do 12.º ano a área de música é inexistente), no 10.º ano os alunos optarão, naturalmente, pelo prosseguimento de estudos em qualquer outra área. Por outro lado, não sendo oferecidos estudos musicais na via profissionalizante, o certificado do 12.º ano não permite o acesso a uma profissão no domínio da música. Assim, os alunos que, em muitos casos, são "obrigados" a frequentar a opção *Música*, por falta de vagas noutras disciplinas de opção, tendem a considerá-la, na melhor das

hipóteses, como uma disciplina com carácter de informação ou de formação geral.

Poderíamos concluir que houve um erro de base na elaboração dos currículos do ensino secundário, no que se refere à área de música. A opção parece ter sido criada mais por necessidades administrativas — colocação dos professores da antiga disciplina de Canto Coral (DR, 1979b) do que por razões educativas — valor intrínseco da música no currículo do ensino secundário. Esta situação ambígua arrastou-se, durante a década de oitenta, tendo-se agravado com a inexistência de profissionalização e a consequente falta de renovação do quadro de professores de música. O desânimo entre este pequeno grupo de docentes está patente nas afirmações de um deles, quando questionado acerca do papel da disciplina no plano curricular: "é encarada como o parente pobre; a sua importância é menosprezada... é vista como algo de supérfluo e desnecessário" (citado in Correia e Ferreira, 1987).

Assim, a opção Música parecia estar "em vias de extinção" (Correia e Ferreira, 1987) que foi, de facto, determinada através da reorganização dos planos curriculares para o ensino genérico, decretada em 1989. No âmbito da reestruturação curricular foram elaborados novos programas para as disciplinas que passaram a constituir o currículo de música do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos), já referidas no capítulo anterior: Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História da Música e Acústica Musical (DR, 1989b).

O panorama da situação da educação musical no ensino genérico durante os últimos quinze anos permite concluir que a maioria dos alunos (não considerando os casos de aprendizagem informal e de formação vocacional específica) atinge o termo dos estudos secundários com uma formação musical extremamente reduzida, limitada praticamente à adquirida no ensino preparatório. Ou seja, em 12 anos de escolaridade (em alguns casos, acrescidos de 3 anos de frequência do jardim de infância) estes alunos tiveram, no máximo, 2 anos de aprendizagem musical. Eis um dos factores que poderá explicar o nível pouco elevado de formação musical dos cidadãos portugueses e, de certo modo, a generalizada falta de interesse pelas questões relativas à educação musical.

Razões para esta situação podem provavelmente ser encontradas no passado (embora as "dificuldades do passado" não possam servir eternamente como justificação para os "problemas do presente"). O facto de o ensino da música não ter uma tradição nas universidades pode ser significativo, considerando que o sistema educativo em Portugal tem estado orientado predominantemente para a obtenção de graus universitários.

Tendo em conta as lamentações de educadoras e professores de música de outros países, poder-se-ia pensar que, embora em contextos históricos e socio-culturais diferentes, a educação musical parece ter também um estatuto pouco elevado, o que leva a pensar que os problemas do ensino da música não são exclusivos do nosso país. Por outro lado, não pode ser esquecido que as decisões políticas são cruciais na determinação do que é importante em educação. O valor da Educação Musical, tal como o de qualquer outra disciplina do currículo

escolar, depende largamente das concepções de educação defendidas pelas entidades que têm responsabilidades no sector.

Estudos sociológicos podem ajudar a clarificar estes aspectos. Não é forçoso adoptar uma teoria que "dá uma imagem da sociedade como sendo totalmente estática" (Bilton et. al., 1981). Em vez disso, pode assumir-se a visão de um papel activo do indivíduo na sociedade, admitindo que este é capaz de mudá-la. O controverso mas fascinante período recente da história portuguesa mostra que é realmente possível ocorrerem mudanças na sociedade. Na educação musical, algumas têm sido concretizadas e outras estão a acontecer...

### 3. SITUAÇÃO DO ENSINO VOCACIONAL DE MÚSICA

Ao longo de décadas, o ensino vocacional de música em Portugal tem sido (à excepção de duas escolas de ensino integrado em Braga e em Lisboa) um ensino de tipo vertical, funcionando independentemente do ensino genérico. As crianças, os jovens e os adultos que desejam estudar música de maneira sistemática, com vista à formação pessoal ou à realização profissional, têm tido a oportunidade de o fazer em diferentes tipos de escolas de música: 1) escolas *públicas* (anteriormente designadas "oficiais") — na sua maioria, conservatórios, cuja frequência é praticamente gratuita; 2) escolas *particulares e cooperativas* — conservatórios, academias e escolas, subsidiadas pelo Estado ou por autarquias e exigindo o pagamento de propinas; 3) escolas *privadas* (criadas por iniciativa privada, patrocinadas por entidades comerciais ou outras), totalmente independentes, e que exigem o pagamento de mensalidades.

Parece não existirem dados, estatísticos ou outros, sobre as inúmeras escolas de música privadas que têm sido criadas nos últimos anos (e que, naturalmente, não figuram nas listas do Ministério da Educação). A falta de dados torna impossível uma avaliação correcta da situação destas escolas. A uma quantidade animadora, poderá nem sempre corresponder a qualidade que seria desejável (ressalvando algumas excepções). Estas escolas parecem debater-se sobretudo com o mesmo problema que afecta o ensino estatal: a falta de pessoal docente qualificado. É, certamente, natural que prevaleça um critério económico, mas parece ser inadmissível que por vezes se descurem critérios pedagógicos, o que pode confundir os utentes e contribuir para a manutenção e proliferação de um ensino de menor qualidade.

Abordaremos em seguida a situação das escolas de música públicas, particulares e cooperativas. A centralização da actividade musical e do ensino da música na área de Lisboa e no Noroeste do país manteve-se durante décadas e pode ser verificada na distribuição, ainda irregular, de escolas. Enquanto naquelas áreas elas são em número razoável, as poucas que se encontram no interior e no Sul do país foram criadas recentemente. Assim, parece ser necessária uma abordagem histórica, para compreender melhor a situação actual.

Em finais do século XIX Maia lamentava o estado do ensino da música no país, afirmando ser a ausência quase completa do ensino musical oficial uma

lacuna grave da instrução pública (Maia, 1897). Vale a pena transcrever as suas afirmações a este respeito:

*... todas as nações cultas procuram desenvolver o ensino musical com o aperfeiçoamento e multiplicação das suas escolas... talvez seja Portugal a única nação que possui uma só escola de música [o Conservatório Nacional]. Não é isto de admirar num país em que a maior parte da população é analfabeta.*

Na última década do século XX o analfabetismo ainda existe em Portugal (embora numa percentagem mais reduzida), assim como subsistem dificuldades no ensino da música. Maia não focou apenas o problema da quantidade — o da escassez de escolas de música — mas também o da falta de qualidade do ensino: "O ensino musical é mau entre nós, por não ter uma orientação definida..." (Maia, 1897). É curioso verificar que uma opinião muito semelhante é expressa, decorridos noventa anos. Correia e Ferreira (1987) afirmam que "o estado caótico em que se encontra o ensino da música em Portugal se deve sobretudo à falta de uma linha condutora na actuação das entidades responsáveis por esta área".

De facto, muitos dos problemas que afectam o ensino da música advêm da ausência de uma política estruturada e coerente para o sector e da negligência com que este tem sido tratado. Um exemplo significativo é o facto de o decreto que regulamentava o ensino da música ter estado em vigor durante 53 anos.

Na opinião de Cabral (1988), é no ensino vocacional e profissional de música que se situa "o cerne de todas as questões relativas à Música em Portugal". O autor sugere que:

*As soluções de fundo para qualquer dos problemas que nos afligem — desde a falta de professores de Educação Musical até à falta de músicos para as Orquestras, desde o baixo índice de generalização da prática amadora até às carências da nossa Música dita ligeira, todas as soluções passam pelo reforço da formação profissional de base.*

Verificamos que se tem registado uma evolução quantitativa no ensino vocacional de música. A rede actual de escolas, embora ainda insuficiente para as necessidades do país, representa um desenvolvimento considerável. O Quadro IV refere as escolas de música públicas, particulares e cooperativas existentes no continente em 1985 e em 1990. Estão indicados o número de escolas (N.E.) total e parcial (por distrito) e a localidade onde estas escolas estão implantadas. Os dados baseiam-se em listas elaboradas, respectivamente, pela Direcção Geral do Ensino Secundário — DGES (ME, 1985) e pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional — GETAP (ME/GETAP, 1990). Nestas listas não figuram o Conservatório de Música da Madeira, no Funchal, nem os conservatórios regionais dos Açores, em Ponta Delgada e em Angra do Heroísmo (DR, 1983b).

QUADRO IV Escolas de Música públicas, particulares e cooperativas em Portugal continental

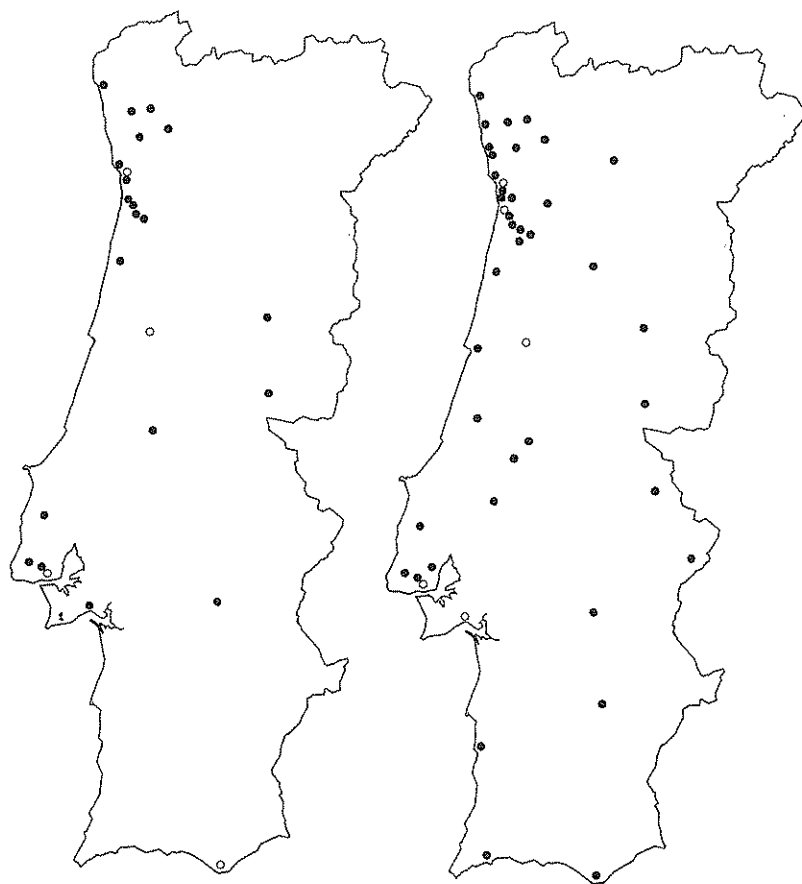
Distritos	Em 1985 (DGES)		Em 1990 (GETAP)	
	N.E.	Localidade	N.E.	Localidade
AVEIRO	5	Aveiro Espinho Paços de Brandão Santa Maria da Feira S. João da Madeira	9	Aveiro Espinho (2) Paços de Brandão Santa Maria da Feira S. João da Madeira Castelo de Paiva Oliveira de Azeméis Vale de Cambra
BEJA	0		2	Beja Vila Nova de Milfontes
BRAGA	3	Braga Barcelos Guimarães	4	Braga Barcelos Guimarães Esposende
BRAGANÇA	0		0	
CASTELO BRANCO	2	Castelo Branco Covilhã	2	Castelo Branco Covilhã
COIMBRA	3	Coimbra (3)	3	Coimbra (2) <sup>(a)</sup> Figueira da Foz
ÉVORA	1	Évora	1	Évora
FARO	2	Faro (2)	2	Faro (1) <sup>(b)</sup> Lagos
GUARDA	0		0	
LEIRIA	0		1	Leiria
LISBOA	8	Lisboa (5) Linda-a-Velha Rio Mouro Torres Vedras	9	Lisboa (5) Linda-a-Velha Rio Mouro Torres Vedras Póvoa de Sto. Adrião
PORTALEGRE	0		2	Portalegre Elvas
PORTO	6	Porto (3) Caldas da Saúde Matosinhos Vila Nova de Gaia	10	Porto (3) Caldas da Saúde Matosinhos Vila Nova de Gaia Póvoa de Varzim Voladares Vila do Conde Vilar do Paraíso
SANTARÉM	1	Tomar	3	Tomar Santarém Minda
SETÚBAL	1	Setúbal	2	Setúbal (2)
VIANA DO CASTELO	1	Viana do Castelo	1	Viana do Castelo
VILA REAL	0		1	Vila Real
VISEU	0		1	Viseu
<b>Total</b>	<b>33</b>		<b>53</b>	

- (a) Segundo informações do GETAP, uma escola desaparece da lista em Coimbra por já não se encontrar sob tutela do Ministério da Educação.
- (b) Segundo informações do GETAP, uma escola de Faro muda para Vila Nova de Milfontes. Assim, o número de escolas diminui no distrito de Faro e aumenta no distrito de Beja.

Nos mapas representados nas figuras 3 e 4 está indicada, aproximadamente, a localização geográfica das escolas de música referidas no Quadro IV. A consulta destes mapas fornece uma visão global do problema mencionado, nomeadamente o da escassez de escolas no interior e no Sul do país. Facilmente se verifica, no entanto, a evolução quantitativa registada entre 1985 e 1990.

Fig. 3 Escolas de música em 1985.

Fig. 4 Escolas de música em 1990.



● Localidade com uma escola  
○ Localidade com mais de uma escola

● Localidade com uma escola  
○ Localidade com mais de uma escola

Façamos agora uma breve análise da situação existente em 1985. Em 7 (do total de 18) distritos não havia escolas públicas, particulares e cooperativas de música. Da comparação entre o número total de escolas (33) e os números parciais, os seguintes dados são facilmente verificáveis: um terço (11) situam-se nas cidades de Lisboa (5), Porto (3) e Coimbra (3); mais de dois terços (25) localizam-se nos distritos de Lisboa (8), Porto (6), Aveiro (5), Braga (3) e Coimbra (3). Mesmo considerando o facto de o Norte ser mais densamente povoado do que o Sul e o litoral mais do que o interior, temos de admitir que a situação do ensino da música tem sido nitidamente desfavorável para os que vivem nas zonas Sul e interior do país.

Esta situação não é ainda satisfatória embora nos últimos anos tenha evoluído consideravelmente, com o aumento do número de escolas particulares e cooperativas de 27 para 47. O total de 33 escolas de música registado em 1985, passou para 53, em 1990. Nesta data, apenas em 2 distritos — Bragança e Guarda — não existem ainda escolas vocacionais de música; algumas zonas do interior e do Sul do país encontram-se já menos carenciadas. Tudo indica que esta evolução recente continuará a acentuar-se.

A criação de escolas profissionais de vários tipos, entre os quais, música (DR, 1989a), que representa uma inovação no sistema educativo português, abriu novas perspectivas para o ensino vocacional de música. Sob a responsabilidade do GETAP, as escolas profissionais artísticas e de música, onde são leccionados vários cursos com prática instrumental, parecem responder à necessidade de formação de profissionais de música. Algumas escolas (nomeadamente de Espinho e de Vale do Ave) estão em funcionamento desde 1989, outras iniciaram as suas actividades em 1990. Com a criação de uma escola em Mirandela, um oásis parece surgir no deserto que se manteve, ao longo de décadas, no ensino vocacional de música sob tutela do Ministério da Educação, na região de Bragança. Esperemos que, num futuro próximo, a paisagem se torne mais verde em todo o país...

#### 4. O CURRÍCULO DE MÚSICA NO ENSINO VOCACIONAL

O ensino vocacional de música em Portugal remonta a 1835, data da criação de escolas do ensino artístico e do Conservatório de Música, em Lisboa. Para a vida do Conservatório que, em 1836, foi incorporado no Conservatório Geral de Arte Dramática, teve influência decisiva o impulso de duas personalidades do mundo das letras e da música, respectivamente, Almeida Garrett e Domingos Bomtempo. A implantação da República em 1910 levou a alterações positivas no ensino e na cultura e o ano de 1919 foi uma data histórica para o Conservatório. A reforma que então se realizou, orientada pelo pianista Viana da Mota, foi verdadeiramente inovadora, com a elaboração de um currículo de formação geral e musical e a obrigatoriedade de uma prática musical regular para alunos e professores (Latino, 1986).

Mas as transformações políticas que abalaram as estruturas educativas no

final dos anos 20 não permitiram o desenvolvimento daquele currículo. Segundo Latino (1986) o decreto promulgado em 1930, que eliminou disciplinas importantes, marcou um nítido retrocesso em relação às inovações alcançadas com a reforma de 1919 estabelecendo "uma visão mais do que ultrapassada do que era a formação do músico". O modelo curricular definido pelo decreto de 1930, praticado no Conservatório Nacional e adoptado pelas escolas de música públicas, particulares e cooperativas (e também pelas escolas privadas) do país viria a cristalizar, durante mais de cinco décadas, o ensino vocacional de música em Portugal.

Diversas personalidades da vida musical, entre as quais Lopes-Graça, proclamaram a urgência em promover reformas do Conservatório, cujo ensino ficava muito aquém do que se praticava nos conservatórios europeus (Latino, 1986). No entanto, várias tentativas para realizar uma reforma curricular, materializadas em alguns projectos (Cruz, 1971), nunca foram concretizadas.

O início da década de 70 marcou um período de transformação no sistema educativo português (Grilo, 1986) que abrangeu também o ensino da música. Em 1971, no âmbito do projecto de reforma do ensino apresentado pelo Ministério da Educação Nacional, o Conservatório entrou em regime de experiência pedagógica, ao abrigo da qual os planos de estudos e os programas foram reorganizados (Latino, 1986) e novos cursos foram criados, como o de Professores de Educação pela Arte (Gomes, 1986). No entanto, os conservatórios foram mantidos numa situação de ambiguidade e de indefinição, a nível administrativo e pedagógico. Como exemplo, refira-se a persistência na leccionação da antiga disciplina de Solfejo (com a duração de 3 anos) depois da sua substituição pela de Educação Musical (com a duração de 6 anos). A prática do Solfejo, "que uma má compreensão da pedagogia musical obriga a rezar, sem lógica e sem nenhum sentimento musical" (Borba, 1916) prolongou-se durante alguns anos, facto que pode ser interpretado como reflexo de uma atitude de extraordinária resistência à inovação...

As instituições responsáveis pelo ensino de música a nível secundário e superior têm sido as escolas de música particulares e cooperativas e as escolas de música públicas — conservatórios e Instituto Gregoriano de Lisboa. Neste instituto são ministrados os cursos geral de Canto Gregoriano, geral e complementar de Piano, Órgão, e os cursos superiores de Canto Gregoriano, Direcção Coral e Órgão (DR, 1984c; DR, 1985f). Os conservatórios e escolas de música têm oferecido os cursos gerais e superiores de Composição, Canto e Instrumento — Piano, Violino ou Violoncelo; os restantes instrumentos são leccionados em cursos designados por completos. Os cursos gerais e superiores conferem uma habilitação, não um grau académico (ME/GEP, 1989c).

Actualmente, as Escolas Superiores de Música de Lisboa e do Porto, que iniciaram as actividades lectivas em 1986 e 1987, respectivamente, oferecem cursos de Composição, Canto e Instrumento, conferindo o grau de bacharelato. Estão em preparação cursos superiores especializados em ensino de música, que conferem o grau de licenciatura. O ensino superior universitário é ministrado na Universidade Nova de Lisboa — licenciatura e mestrado em Ciências Musicais,

na Universidade de Coimbra — mestrado em Ciências Musicais, e na Universidade de Aveiro — licenciatura em Ensino da Música. Cada instituição de ensino superior é responsável pela elaboração e implementação dos currículos dos cursos que oferece.

O currículo estabelecido no decreto de 1930 compreendia as disciplinas de Solfejo, Canto, Instrumento, Composição, Acústica, História da Música, Português, Italiano e classes de música de conjunto — Canto Coral, Música de Câmara e Orquestra (DG, 1930). Mas estas classes são mencionadas com bastantes reservas, como se pode constatar nos parágrafos do *Diário do Governo*, cuja leitura ajudará a compreender a ausência frequente da prática de música de conjunto, que se verifica nas escolas de música portuguesas.

*O canto coral é obrigatório para todos os alunos, excepto para os do 1.º ano de Solfejo e para aqueles cuja carência de condições físicas for verificada pelo médico escolar.*

*A frequência das classes de orquestra e de música de câmara é obrigatória para todos os alunos dos cursos de instrumentos que para esse efeito forem escolhidos por acordo entre os respectivos professores, sancionado pelo director.*

Uma reflexão mais atenta sobre estas linhas permitirá deduzir que os conteúdos nelas implícitos revelam um pensamento musical e pedagógico extraordinariamente limitado. Não será possível cantar em coro antes de adquirir um ano de formação técnica em solfejo (que, na prática, até é "rezado" e não cantado)? Haverá muitos alunos de música cujas condições físicas sejam tão fracas que não lhes permitam cantar? A frequência da música de conjunto não será útil para todos os alunos (e não apenas para alguns, os melhores, como é legítimo inferir do texto)? Poderíamos levar a análise mais longe, pensando também nas intenções políticas de evitar a prática musical em grupo. De facto, o conteúdo daquelas linhas veio a ter consequências graves no ensino vocacional, onde a importância da música de conjunto tem sido frequentemente subestimada e indirectamente também no ensino genérico, levando à construção da imagem negativa do Canto Coral, anteriormente referida.

A partir das ligeiras alterações realizadas nos anos 70, o currículo comum dos cursos inclui as disciplinas de Educação Musical, Composição, História da Música e Acústica (tendo o Canto Coral e a Música de Conjunto um carácter facultativo). O currículo individual é constituído por uma única disciplina: Composição, Instrumento ou Canto (sendo obrigatória a frequência das línguas italiana ou alemã, para o curso de Canto).

Os conteúdos dos programas abrangem, *grasso modo*, dois séculos de história da música ocidental. Com excepções, constituídas pela iniciativa de alguns professores, a música do século XX ou a música antiga, por exemplo, têm sido praticamente ignoradas. Como Brito (1986) afirma:

*Parece inegável que subsiste um enorme desfasamento entre o extenso repertório que, da Idade Média até aos nossos dias, é hoje acessível ao público português em disco e em cassette, em concertos na rádio e na televisão, e a música que se estuda e pratica nos nossos conservatórios.*

A preocupação dos conservatórios tem sido, fundamentalmente, a formação de intérpretes (instrumentistas e cantores) e de compositores, não sendo ministrada qualquer formação pedagógica. Paradoxalmente, a maioria dos estudantes dos conservatórios envereda pela carreira do ensino, frequentemente pela ausência de outras alternativas profissionais. É conhecida a precária situação dos músicos devida, entre outros factores, ao reduzido número de orquestras existentes no país (DR, 1985e). A habilitação requerida aos futuros professores de música dos ensinos genérico e vocacional é o diploma de um curso superior ou de um curso geral.

Um outro aspecto negativo é o regime de frequência dos cursos, em tempo parcial, "muitas vezes em acumulação, com carácter de actividade secundária, que impede uma plena dedicação e um verdadeiro profissionalismo" (DR, 1983b). Esta situação indefinida, que não tem favorecido a formação oferecida pelos conservatórios e escolas de música, parece ser bem reveladora do desinteresse a que o ensino da música tem sido votado pelas entidades responsáveis, no nosso país.

A reestruturação do ensino vocacional de música promulgada no Decreto-Lei n.º 310/83 visou, fundamentalmente: a) a sua inserção nos diferentes níveis de ensino, básico, secundário e superior; b) a integração curricular nos ensinos preparatório e secundário, em regime de ensino integrado ou articulado; c) a integração no ensino superior politécnico (DR, 1983b).

Este decreto extinguiu os conservatórios de Lisboa e do Porto, reconvertendo-os em escolas de música de nível secundário e criou as Escolas Superiores de Música de Lisboa e do Porto, integradas no ensino politécnico. Nestas escolas passaram a ser ministrados cursos superiores, continuando os cursos gerais e complementares a ser leccionados nas restantes escolas de música.

No Quadro V transcrevem-se as disciplinas de música do plano de estudos dos cursos gerais — do 5.º ao 9.º anos de escolaridade — e dos cursos complementares — do 10.º ao 12.º anos (DR, 1984b).

Em ambos os cursos as formações vocacional e específica estão articuladas com a formação geral. Nos cursos gerais, algumas disciplinas de formação geral são substituídas pelas de formação vocacional. Nos cursos complementares a música constitui uma área de estudos própria englobando as formações específica e vocacional, a par da formação geral (as disciplinas indicadas entre parêntesis são facultativas).

A reestruturação do ensino vocacional de música tem sido gradualmente posta em prática durante os últimos anos, tendo gerado bastante controvérsia e mesmo alguma resistência por parte de vários sectores do ensino da música, nomeadamente os conservatórios. A título de exemplo, refira-se que, na sequência

QUADRO V Plano de estudos dos Cursos Gerais e Complementares de Música

Cursos	Formação	Disciplinas	
Gerais	Vocacional	Formação Musical e Classes de Conjunto Instrumento	
Complementares	Específico	História Formação Musical Análise e Técnicas de Composição História da Música Acústica Musical Prática do Teclado Coro/Orquestra ou Conjuntos Vocais e ou Instrumentais	
		Instrumento	Instrumento Principal (2.º Instrumento) (Introdução à Composição Livre)
		Canto	Técnica Vocal Instrumento de Tecla Italiano Alemão ou Francês (Introdução à Composição Livre)
	Formação Musical	Instrumento Principal 2.º Instrumento (3.º Instrumento) (Introdução à Composição Livre) Educação Vocal	

dos planos de estudos publicados em 1984, foi elaborado apenas um novo programa, o de Análise e Técnicas de Composição (ME, 1987; ME, 1988). Este programa foi ignorado por muitas escolas, que continuaram a leccionar o da anterior disciplina de Composição.

A polémica gerada em torno do "310" (designação pela qual o célebre Decreto-Lei n.º 310/83 é conhecido no meio musical) é, em certa medida, compreensível. A extinção do Conservatório Nacional, uma instituição com quase 150 anos de existência, e a quebra de uma rotina de trabalho com mais de meio século, gerou inevitáveis tensões e conflitos, traduzidos na resistência do pessoal docente dos conservatórios. Se a reestruturação decretada em 1983/84 pode ser interpretada como uma tentativa para pôr termo a uma situação de estagnação e degradação do ensino da música, por outro lado pode ser sentida como uma atitude de intromissão no funcionamento de um "templo da música" (Lafino, 1986) que viveu, durante décadas, à margem do sistema educativo português.

Uma avaliação das finalidades da reestruturação de 1983/84, ou dos problemas que possam ter decorrido da sua implementação recente, excede o âmbito deste trabalho. Mas ela é absolutamente necessária, a fim de poder traçar caminhos para o futuro.

A reestruturação do ensino da música, ainda não totalmente implementada, está a ser abalada pelo projecto recente e alargado de reforma do ensino artístico, actualmente em curso. O Decreto-Lei n.º 344/90 estabelece as Bases Gerais da Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, abrangendo

as seguintes áreas: Música, Dança, Teatro, Cinema e Audiovisual, Artes Plásticas (DR, 1990d). O decreto propõe a organização da educação artística em quatro vias: genérica, vocacional, em modalidades especiais (educação especial e ensino profissional, entre outras) e extra-escolar. Alguns aspectos positivos podem ser destacados, nomeadamente a formulação de objectivos visando o desenvolvimento da expressão artística e da sensibilidade estética, a promoção de práticas artísticas, a formação de executantes, profissionais e docentes das áreas artísticas, o desenvolvimento do ensino e da investigação. Para o 1.º ciclo do ensino básico genérico, o decreto prevê a existência de componentes reforçadas de educação artística ministradas por docentes especializados, eventualmente em regime itinerante, dando assim continuidade ao previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Foi aqui argumentado que a situação do ensino da música não tem sido e não é, ainda, satisfatória. Assim, uma reforma global da estrutura deste ensino é, de facto, absolutamente necessária. Como se afirma no decreto atrás referido, "a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais..." (DR, 1990d). Espera-se que a versão final deste decreto, cuja redacção foi posta à consideração de responsáveis pelo ensino da música, tenha de facto beneficiado com possíveis contribuições de docentes e outros interessados. Em vez da mera resistência, uma posição crítica em relação às reformas em curso será uma atitude mais positiva a assumir pelos professores, na medida em que poderá contribuir para o desenvolvimento do ensino vocacional de música.

### CAP. III O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO ENSINO PREPARATÓRIO

Este capítulo é dedicado ao programa de Educação Musical do ensino preparatório. A importância indiscutível da avaliação de programas é reconhecida num estudo realizado pelo GEP — Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (ME/GEP, 1986a) onde se afirma:

*... os Programas constituem o ponto de referência fundamental na comunicação Ministério-Escola-Família... é através dos Programas que se poderá seguir de forma mais evidente a filosofia do sistema de ensino...*

#### 1. REFLEXÃO PRÉVIA

Antes de se iniciar uma análise do programa de Educação Musical do ensino preparatório, será interessante apresentar uma reflexão prévia sobre os vários programas editados desde 1968, data de publicação do estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário (DG, 1968a). Esta reflexão terá duas finalidades: a de conhecermos a existência dos vários programas e a de compreendermos as origens do texto do programa analisado neste capítulo. Como nota à margem, saliente-se que as sucessivas reformas, reestruturações e experiências pedagógicas de implementação de programas que foram ocorrendo ao longo dos anos, não parecem ter sido objecto de uma avaliação que teria sido útil, certamente, permitindo o conhecimento de elaborações e experiências anteriores.

Indicam-se, a seguir, os programas do ensino preparatório (que englobam os da disciplina de Educação Musical) publicados desde 1968. É deliberadamente excluída a referência aos programas do 2.º ciclo do ensino básico elaborados no âmbito da reforma educativa em curso e aprovados em 1990, para aplicação experimental (DR, 1990c).

- a) *Programas do ciclo preparatório do ensino secundário*. Portaria n.º 23 601, 9 de Setembro, 1968. Ministério da Educação Nacional (DG, 1968b).
- b) *Ensino Preparatório. Programas para o ano lectivo 1974/75*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica (ME, 1974b).
- c) *Programas do Ensino Preparatório. Programas para o ano lectivo 1975/76*. Ministério da Educação e Investigação Científica. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica (ME, 1975a).
- d) *Programas do Ensino Preparatório*. Ministério da Educação e Investigação Científica. Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário (ME, s.d. [1978])<sup>(1)</sup>

- e) *Programas do 1.º ano do Ensino Preparatório*. Portaria n.º 573/79, 31 de Outubro, 1979. Ministério da Educação (DR, 1979a).
- f) *Programas do Ensino Primário — Preparatório (1.º ano) — Secundário (7.º e 8.º anos)*. Lisboa: Imprensa Nacional — Casa da Moeda, 1979 (República Portuguesa, 1979).
- g) *Programas do Ensino Preparatório. Programas para o ano lectivo 1981/82*. Ministério da Educação e Ciência. Secretaria de Estado da Educação e Juventude (ME, 1981b).

Em primeiro lugar, analisemos os textos dos vários programas editados desde 1974, considerando os aspectos gráfico (formato, capa) e administrativo (variadíssimas designações de ministérios e secretarias de Estado)<sup>(1)</sup>, para a sua melhor identificação. Verifica-se que os programas podem ser agrupados em dois tipos:

1.º os programas editados em 1974 (alínea b); os programas editados em 1975 (alínea c) e reeditados em 1981 (alínea g), todos em formato A5. Exceptuando o programa da disciplina de Estudos Sociais/História, o texto das edições de 1975 e 1981 é igual, o que, na última, levou a diferentes designações de ministérios e secretarias de Estado na capa e na página de rosto; o texto do programa da disciplina de Música (com um erro de impressão tipográfica) manteve-se inalterável nas três edições.

2.º os programas editados em formato A4, sem data (alínea d), que designaremos por "Programas de 1978"; os programas publicados em 1979 (alínea e), incluídos em edição do mesmo ano (alínea f); nestas publicações, o texto do programa da disciplina de Educação Musical é idêntico ao editado em 1978, no que diz respeito à Introdução e ao Esquema programático para o 1.º ano; difere no quadro geral, onde não figura a coluna de Objectivos gerais.

Os programas do ensino preparatório foram aprovados em 1978, a título experimental (DR, 1978). Os programas do 1.º ano aprovados em 1979, foram revogados no ano seguinte (DR, 1980a), tendo então sido criados grupos de trabalho para "proceder à elaboração ou revisão dos programas" (DR, 1980b).

Uma circular de 1985, da Direcção Geral do Ensino Básico, publicada no estudo do GEP (ME/GEP, 1986a), informa que "no ano lectivo de 1985/86 se manterão os Programas do Ensino Preparatório actualmente em vigor", ou seja,

(1) Algumas tentativas realizadas para apurar a data desta publicação (que não está indicada), junto de diversos organismos do Ministério da Educação e outros, foram infrutíferas. Assim, resta-nos deduzir que os programas foram editados em 1978, por duas razões: no programa de uma das disciplinas (Religião e Moral) está indicada a data "Julho de 1978"; no estudo do GEP de análise dos programas do ensino básico, acima referido, menciona-se "o aparecimento em 1978 de um projecto de alteração dos conteúdos programáticos, divulgado nas escolas para apreciação dos professores e posteriormente retirado". No capítulo dedicado ao programa de Educação Musical, no mesmo estudo, refere-se a "versão remodelada" do programa, "não implementada oficialmente, mas com inegável influência na prática docente" sendo, de facto, esta a versão que é objecto de avaliação (ME/GEP, 1986a).

(2) O Ministério da Educação Nacional, assim designado até Abril de 1974, teve, desde então, as designações de Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Educação e Investigação Científica, Ministério da Educação, Ministério da Educação e Ciência (ME, 1980a) e Ministério da Educação e das Universidades, sendo actualmente designado por Ministério da Educação.

os *Programas para o ano lectivo 1981/82* o que, na disciplina de Educação Musical, equivale a afirmar que se mantém o texto publicado em 1974. Assim, ignorou-se o programa de 1978, cuja concepção e estrutura são bastante mais interessantes, para se retroceder alguns anos, reeditando-se o programa sem se proceder à sua reelaboração ou sequer à sua revisão tipográfica. Este facto parece revelar, no mínimo, uma grande negligência por parte das entidades responsáveis no Ministério da Educação. Poderá ser também o reflexo de uma ausência de debates sobre questões pedagógicas e/ou de uma certa instabilidade, em que as publicações revelam preocupações mais circunstanciais e políticas do que educativas<sup>(3)</sup>. Se, em 1974/75, uma elaboração eventualmente apressada dos programas poderia ser justificada no contexto político e educativo da época, nomeadamente pela "escassez de tempo" (justificação apresentada, por exemplo, na introdução do programa da disciplina de Ciências da Natureza), a reedição dos programas em 1981 é, sob qualquer pretexto, incompreensível.

O envio da referida circular às escolas preparatórias em 1985 leva a supor que terão surgido dúvidas sobre quais os programas que estariam, efectivamente, em vigor. Alguns professores de Educação Musical terão conhecido os de "formato pequeno", outros terão guiado a sua prática pelo "livro grande", outros ainda (provavelmente, a maioria) terão desconhecido ou ignorado qualquer deles. Para a análise realizada neste capítulo, o ponto de vista legal ou administrativo não é relevante interessando, sobretudo, numa perspectiva histórica e pedagógica, o programa de elaboração mais recente. Por isso, é justamente a edição de 1978 que será, adiante, objecto de apreciação crítica.

Será interessante referir que, dos professores de Educação Musical por mim inquiridos informalmente acerca do conhecimento sobre o(s) programa(s) da disciplina, a maioria revelou desconhecer-lo, alguns afirmaram "ter-lhe dado uma vista de olhos" ou ter sabido da sua existência através do delegado da disciplina. Considerando que estes dados podem servir apenas como indicadores de uma situação podemos, a partir das afirmações dos professores, enumerar várias razões por que desconhecem ou não utilizam o programa:

- a) não é importante cumprir o programa, já que a disciplina não tem continuidade para além do 6.º ano de escolaridade;
- b) não consideram o programa uma base de trabalho, preferindo utilizar manuais escolares ou planificações de aulas, previamente realizadas;
- c) o programa não é apropriado para o grau/tipo de ensino a que se destina;
- d) o programa não é exequível por ser demasiado extensa e/ou especializado.

(3) A maioria dos ministros da Educação do período pós-25 de Abril "não chegaram a sê-lo por mais de um ano... se por acaso, algum dos ministros tinha projectos e ideias para o Educação, não teve tempo para executá-los" (Teodoro et. al., 1984). A "instabilidade política global" neste período condicionou os governos "a actuarem muitas vezes com horizontes temporais pouco dilatados o que, em educação, tem custos elevadíssimos..." (Grilo, 1986).

Assim, o programa de Educação Musical poderá não ser representativo da prática musical efectivamente realizada nas escolas preparatórias. Embora haja, em cada escola, um professor delegado responsável pela disciplina e pelo cumprimento do seu programa, os professores têm, geralmente, bastante autonomia na actividade docente. As reuniões de trabalho que realizam regularmente podem incluir, entre outros aspectos, a discussão do programa o que, naturalmente, conduzirá a uma evolução da prática pedagógica. Em algumas aulas de Educação Musical têm sido realizadas experiências que podem ser consideradas inovadoras e que se afastam da orientação do programa<sup>(4)</sup>. No entanto, ele será tomado como ponto de referência e como indicador de uma filosofia de educação musical.

No sentido de conhecermos a evolução do percurso dos programas de Educação Musical do ensino preparatório, passaremos a apresentar uma breve perspectiva histórica sobre os programas editados antes da elaboração do texto de 1978.

## 2. PERSPECTIVA HISTÓRICA

Consideremos o programa de Educação Musical publicado em 1968 (DR, 1968b). Na introdução, que estabelece a "finalidade" e os "princípios fundamentais" do programa, pode ler-se:

*... Esta disciplina, integrada já nos programas do ensino primário, continuará agora a aproveitar os valores específicos e permanentes da música como um dos meios poderosos de formação da personalidade e de elevação espiritual do aluno, introduzindo-o, todavia, em novos estádios de desenvolvimento.*

*No ciclo preparatório deve procurar-se que o aluno obtenha consciência mais perfeita dos fenómenos musicais experimentados e vividos, e também que adquira alguns conhecimentos teóricos...*

*... O ciclo preparatório é o momento próprio para fazer acompanhar da escrita e da leitura os exercícios destinados ao desenvolvimento rítmico e auditivo, sem esquecer, todavia, que só a música vivida e praticada faz desejar o solfejo, e que não é o solfejo que desperta o amor pela música.*

O programa está estruturado em várias rubricas, agrupadas do seguinte modo: Solfejo — Educação rítmica (prática), Educação auditiva (prática), Escrita e leitura; Canto Coral — Reportório, Educação estética, Educação vocal.

Sem entrar em considerações pormenorizadas, que excederiam o âmbito do estudo a realizar neste capítulo, importa observar alguns aspectos. A ideia

(4) Seria interessante levar a cabo uma investigação sistemática sobre o tipo de actividades realizadas nas aulas de Educação Musical. Adiante será referida uma análise da prática pedagógica, num estudo realizado pelo GEP.

do valor da música como um meio de "formação da personalidade e de elevação espiritual do aluno" viria a manter-se no texto do programa de 1978, com redacção idêntica.

O pressuposto optimista de que o estudo musical no ciclo preparatório representa uma continuidade da aprendizagem realizada no ensino primário não teve em conta, certamente, a realidade da prática que tem vindo a verificar-se neste nível de ensino: a sistemática colocação da área musical em segundo plano, ignorando-se a sua inclusão nos diversos currículos e programas, e a consequente ausência generalizada de uma efectiva educação musical nas escolas primárias. Referindo-se a esta questão, Carneiro afirma que "as crianças entram nas escolas preparatórias sem qualquer iniciação musical" (Carneiro, s.d.).

O pressuposto da continuidade terá justificado a ênfase colocada na escrita e na leitura, rubricas que viriam a dominar os textos dos programas elaborados posteriormente. É certo que neste programa se faz referência à "música vivida e praticada" e se afirma que "não é o solfejo que desperta o amor pela música". Mas são as rubricas incluídas no Solfejo que ocupam a totalidade das "Notas explicativas"; e as bem intencionadas rubricas de Educação estética e Educação vocal, a que são dedicadas algumas linhas e uma tímida referência nas "Instruções", viriam a desaparecer nos textos dos programas posteriores.

No programa de Música editado em 1974 não são mencionados finalidades, princípios orientadores ou objectivos da disciplina. Também estão ausentes uma introdução, uma fundamentação pedagógica, sugestões para projectos de desenvolvimento, considerações sobre avaliação, bibliografia ou notas explicativas, aspectos incluídos nos programas de outras disciplinas. Sob o título único de "Esquema programático" — 1.º ano e 2.º ano, o texto consiste numa listagem de actividades a realizar, que pode considerar-se uma apresentação indiferenciada de conteúdos e metodologias. Algumas rubricas mencionadas, são: reprodução e invenção de ritmos; entoação de canções, intervalos e escalas; leitura e ditados; estudo de compassos; movimentos corporais. No parágrafo reservado à "audição comentada de trechos musicais" afirma-se que "para esta matéria será destinada uma aula por período escolar", visando "familiarizar os alunos com os vários instrumentos da orquestra... e outros aspectos que se julgue oportuno focar" (ME, 1974b).

A base deste esquema programático manteve-se no texto de 1978, tendo então sido alargada e sistematizada em vários "Temas de estudo".

Em seguida, passaremos a avaliar o programa de Educação Musical de 1978 (cujo texto se transcreve no Anexo III). A análise das rubricas constantes no programa está estruturada da seguinte forma: 1) finalidades, formuladas na introdução; 2) objectivos gerais, temas de estudo, objectivos específicos, resultados e aspectos multidisciplinares, apresentados no quadro geral; 3) conteúdo e metodologias, organizados no esquema programático em temas de estudo.

Partindo do modo como as finalidades e os objectivos estão formulados, são analisadas as concepções de educação musical implicitamente afirmadas.

As observações críticas adiante expressas baseiam-se numa concepção de educação musical, a desenvolver no próximo capítulo. As finalidades da educação musical deveriam centrar-se sobretudo no desenvolvimento musical, preferencialmente a outras áreas do desenvolvimento humano. Educar os alunos "musicalmente", isto é, educá-los para um conhecimento e uma apreciação da música será, então, a principal tarefa da Educação Musical. Assim, os objectivos da disciplina deverão visar o desenvolvimento de competências inerentes à actividade musical: ouvir, criar e interpretar música.

### 3. FINALIDADES

#### *Programa de Educação Musical — Introdução<sup>(5)</sup> (ME, s.d. [1978])*

*Depois de um longo período em que o valor formativo da música não foi devidamente reconhecido e aproveitado, surge, no moderno ensino preparatório, uma nova disciplina de Educação Musical que, completamente voltada para os métodos activos, passou a contribuir poderosamente para a formação integral dos jovens alunos, apelando constantemente para o seu dinamismo interior, compreensão e instinto criador.*

*Esta nova disciplina, que não pretende formar músicos nem servir-se apenas dos alunos artisticamente mais dotados, aproveita-se do extraordinário valor educativo da música para uma conveniente estruturação da personalidade dos jovens e para o enriquecimento da sua elevação espiritual, introduzindo-os assim em estádios de crescente desenvolvimento e aperfeiçoamento.*

Na introdução ao programa são tecidas algumas considerações sobre o facto de o valor formativo da música não ter sido reconhecido no passado, e é afirmado um espírito de inovação. Um outro aspecto é a preocupação com a acessibilidade da educação musical a todos os alunos, independentemente das suas capacidades musicais. Isto significa que a música no ensino preparatório é dirigida a todas as crianças, e não apenas às que desejam seguir uma carreira musical.

Estas ideias são muito válidas, tal como o é o reconhecimento do valor da música na educação. No entanto, considerando que está em causa uma disciplina do ensino preparatório designada Educação Musical, um aspecto deveria ser aberto à discussão. Na maneira como as finalidades estão formuladas, parece haver uma maior preocupação com uma educação "global" do que com uma educação musical (por exemplo, a finalidade de contribuir para a "formação integral", que está de acordo com o objectivo geral de desenvolver as "principais faculdades" dos alunos). A ideia subjacente parece ser a de *educação pela*

(5) A título de curiosidade, refira-se que o texto da Introdução, bem como a definição de Objectivos gerais do programa da disciplina de Educação Musical se encontram no artigo anteriormente referido (Soares, s.d.).

*música*, mais do que *educação musical*. A disciplina "aproveita-se do extraordinário valor educativo da música para uma conveniente estruturação da personalidade dos jovens...". Assim, a música tem valor na medida em que contribui para o desenvolvimento geral (valores espirituais, personalidade, etc.) dos alunos.

De forma alguma pode negar-se o valor da música na formação da personalidade do indivíduo. A crença em poderes da música, educativo, terapêutico ou outros, data de tempos longínquos, na história da civilização humana. O que deveria ser questionado é o seguinte: será este valor uma razão suficiente para a inclusão da música no currículo do ensino preparatório? Não existem outras disciplinas que podem contribuir para o desenvolvimento da personalidade, da capacidade criadora e dos valores espirituais das crianças? Se assim é, onde reside o valor da Educação Musical e porque deverá ela fazer parte do currículo?

Parece ser necessária uma definição mais concisa de educação musical, de modo a evitar finalidades demasiado vagas ou gerais. Na minha opinião, a justificação para a existência da disciplina de Educação Musical apenas poderá ser encontrada na própria música, ou seja, no que é "*musical em música*", como Swanwick (1984a) escreveu. É importante que a educação musical tenha a ver com finalidades "musicais", com características da música que a distinguem de outras formas do conhecimento.

Uma ideia comum que alunos, pais e professores (por vezes, também professores de música) têm da disciplina de Educação Musical é a de que ela ajuda a desenvolver capacidades gerais, como a capacidade de concentração (nas outras disciplinas). A sua importância é justificada afirmando-se que "poderá prestar um alto contributo às restantes disciplinas do Ensino Preparatório" (Soares s.d.), e que o desenvolvimento da memória e da atenção, possibilitado pela prática musical, se repercute "sobre a aptidão matemática", tornando-se "evidente a acção benéfica da educação musical sobre o intelecto infantil" (Corsa, 1981).

Em defesa desta ideia, referências elogiosas têm sido feitas a estudos realizados na Hungria, nos anos 60, cujos resultados eram usados para justificar o valor da música na escola. Argumentava-se que as crianças que tinham aulas de música diariamente conseguiam obter um melhor aproveitamento em todas as outras disciplinas (Ribière-Raverlat, 1967). Investigações mais recentes levadas a cabo naquele país revelam uma preocupação com os efeitos da educação musical sobre o desenvolvimento da inteligência, da criatividade e da personalidade das crianças. É sugerido um "possível efeito compensatório" sobre aquele desenvolvimento, resultante de uma educação musical sistemática (Barkóczi e Pleh, 1982).

A Educação Musical é também considerada útil, na medida em que pode acalmar os alunos, tornando-os mais atentos nas aulas de outras disciplinas. Afirma-se que "as aulas de música actuam como contrapeso para os trabalhos escolares" e "contribuem para um relaxamento do aluno..." (Corsa, 1981). Alguns professores relatam entusiasticamente aos colegas o bom comportamento

dos alunos durante a sua aula, quando esta se segue a uma aula de Educação Musical.

Em ambas as ideias, a função da Educação Musical parece ser a de uma "muleta" das disciplinas realmente "importantes" ou a de uma actividade extra-curricular. O seu lugar indefinido na escola talvez tenha algo a ver com o papel múltiplo da música na vida das pessoas. Como ouvem música em situações muito diversas, por exemplo, quando estão cansadas ou aborrecidas e procuram descontrair-se ou divertir-se, as pessoas tendem a pensar no papel da música como sendo, sobretudo, o de entretenimento. Esta ambiguidade não parece ocorrer com a maioria das disciplinas escolares, cujo conteúdo é, geralmente, considerado "sério".

Uma outra razão para estas dificuldades pode ter a ver com o conteúdo das aulas de Educação Musical. Frequentemente, existe um fosso entre o tipo de música abordada na escola e a música que os alunos ouvem no dia-a-dia. De facto, o conteúdo dos programas parece ser fortemente determinado pela música valorizada em instituições educativas, como os conservatórios, que está, basicamente, limitada ao repertório "clássico" ocidental. No entanto, outros géneros, tais como a música popular ou o jazz, normalmente mais apreciados pela maioria dos jovens, também têm valor e são também expressões musicais da sociedade ocidental.

A importância atribuída à música no currículo escolar depende muito das concepções de música e de educação que prevalecem na sociedade. A decisão de incluir a disciplina de Educação Musical no currículo pressupõe necessariamente um juízo de valor. Se a música é, realmente, considerada importante na vida das pessoas, então o seu conhecimento torna-se necessário. Esta será uma justificação possível para a existência da educação musical no sistema educativo. Assim, não precisamos de justificar a inclusão da Educação Musical como um factor de "apoio" a outras disciplinas ou de desenvolvimento psicológico dos alunos (embora se reconheça a sua contribuição para estes aspectos), mas, essencialmente, como um meio de promover o desenvolvimento musical dos indivíduos.

Estas questões serão discutidas no quarto capítulo. De momento, importa lembrar que a justificação para a existência da Educação Musical no currículo escolar é necessária, mas não linear. Por isso, deveria ser cuidadosamente pensada, quando está em causa a formulação de finalidades para a disciplina.

#### 4. OBJECTIVOS

O programa de Educação Musical está elaborado segundo o modelo de uma pedagogia por objectivos, que tem sido talvez uma das abordagens mais controversas em desenvolvimento curricular. Objectivos gerais e específicos são formulados no programa em termos de "desenvolver..." capacidades musicais ou outras. Os "resultados" são geralmente formulados em termos de comportamentos dos alunos, tais como classificar, cantar ou escrever.

Entre os defensores de um modelo por objectivos, Mager (1962) argumentou que eles são "instrumentos úteis na planificação, implementação e avaliação da instrução", devendo descrever o comportamento ou a *performance* dos alunos. Para formular objectivos Mager preferiu o uso de palavras "de acção", como classificar ou listar, ao uso de palavras que considerou serem pouco exactas, como compreender ou saber. Tyler (1949) definiu objectivos "mais como modos gerais de reacção para serem desenvolvidos do que hábitos altamente específicos para serem adquiridos". Este autor referiu as dificuldades em formular objectivos e sugeriu que eles fossem especificados em termos de comportamento e de conteúdo.

Eisner (1979) afirmou que há lugar para objectivos claramente definidos. No entanto, pôs algumas limitações à especificação de objectivos nas artes dizendo que, mesmo quando possível, essa especificação "pode não ser desejável" (Eisner, 1985).

Uma alternativa ao modelo de objectivos é o modelo de processo, proposto por Stenhouse (1975). Este modelo tem o mérito de permitir aos professores a flexibilidade de abandonar os objectivos formulados em benefício de novas situações de aprendizagem, que podem ocorrer na sala de aula.

A questão de formular ou não objectivos para o ensino da música, permanece aberta à discussão. Por um lado, os objectivos são necessários, na medida em que oferecem linhas orientadoras para o ensino e a organização de actividades lectivas, sendo também um instrumento importante na avaliação dos resultados. Para se tornarem instrumentos úteis, os objectivos deverão ser formulados tão claramente quanto possível. Por outro lado, não podemos esquecer que a compreensão da música por parte dos alunos frequentemente ultrapassa o seu comportamento, o único aspecto que os professores podem realmente observar. Uma outra limitação a ter em conta será a dificuldade dos professores em verificar se os objectivos propostos foram ou não atingidos.

#### *Objectivos Gerais*

Os objectivos gerais não figuram no programa publicado em 1979 (DR, 1979a) mas foram incluídos na edição já referida (ME, s.d. [1978]). Estão formulados nestes termos:

- *Contribuir para o desenvolvimento das principais faculdades dos alunos.*
- *Enriquecer o seu sentido estético e favorecer o desenvolvimento artístico.*
- *Educar a atenção, vontade, inteligência e sensibilidade, assim como a memória, compreensão e poder de concentração.*
- *Desenvolver e estimular as faculdades criadoras.*
- *Produzir nos alunos um natural encantamento que lhes diminuirá a inquietação e agressividade, aumentando a desenvoltura e dinamismo interior.*

- *Desenvolver a espontaneidade e possibilitar-lhes uma maior rapidez de reflexos.*
- *Permitir que todos os alunos aprendam e vivam a Educação Musical sem que, para isso, sejam especialmente dotados.*
- *Contribuir para a diminuição de algumas deficiências psicomotoras.*

Será interessante referir uma observação da avaliação do programa realizada pelo GEP: "Seria dispensável a coluna de Objectivos Gerais... interessando mais os Objectivos Específicos (ou só objectivos) do Ensino Musical..." (ME/GEP, 1986a).

Focaremos a nossa atenção no conteúdo destes objectivos gerais, mais do que na maneira como estão formulados. A maioria deles são "extramusicais", no sentido em que visam sobretudo o desenvolvimento de faculdades psicológicas, tais como atenção, vontade, memória e sensibilidade. Também parece haver uma ênfase no papel terapêutico da educação musical quando se afirma, por exemplo, que esta deveria contribuir para "a diminuição de algumas deficiências psicomotoras". Particularmente estranha é a referência ao poder da música em diminuir "a inquietação e agressividade" dos alunos. Correndo o risco de interpretar estas afirmações erradamente diria que, ao lê-las, imagino um grupo de crianças agressivas e incapazes que vêm à aula de Educação Musical para se tornarem seres humanos mais calmos e "melhores", através do poder mágico da música...

Um objectivo mais razoável em favor da música é o de que todos os alunos devem ter a oportunidade de a aprender, mesmo que não sejam especialmente dotados. Os únicos objectivos que considero serem especificamente "musicais" são o desenvolvimento dos sentidos estético e artístico e a estimulação das faculdades criadoras, uma vez que estes aspectos são inerentes a uma educação musical.

Na minha opinião, a atribuição de papéis secundários (como o papel terapêutico) à Educação Musical na escola é uma limitação da formulação de objectivos para a disciplina e parece revelar uma falta de confiança dos seus defensores no valor intrínseco da educação musical. Se a música pode ter um valor inegável em terapia, esta não é certamente a sua função principal na escola. Penso que não precisamos de encontrar razões extramusicais para ensinar música, porque a educação musical é, sobretudo, acerca de música. Não se trata de uma educação através da música, mas antes de uma educação para a música. Esta questão será retomada no próximo capítulo.

Se a Educação Musical tem um estatuto pouco elevado, isso provavelmente deve-se à sua própria "crise de identidade". E se nós, como professores de música, gostaríamos que os outros acreditassem no valor da educação musical, teremos que ser os primeiros a acreditar nesse valor. Por isso, uma reflexão prévia acerca da natureza da música e da educação musical não deveria ser negligenciada, quer pelos professores quer pelos elaboradores do currículo, na formulação de objectivos para o programa.

### *Temas de Estudo*

No quadro geral, os seguintes Temas de Estudo são relacionados com Objectivos Específicos, Resultados e Aspectos Multidisciplinares: Educação Auditiva, Educação Rítmica, Leitura e Escrita, Improvisação, Canções Didácticas e de Formação, Movimento Corporal, Audição Comentada de Trechos Musicais/Musicogramas.

O tema Movimento Corporal tem, no Esquema programático, a designação de Expressão Corporal. O tema Escalas e Ordenações, incluído no Esquema programático, mas não no quadro geral, consiste em indicações metodológicas para o estudo de escalas.

É ainda de referir uma inexactidão de linguagem: "Educação Auditiva" parece estar identificada com "Educação melódica e harmónica" (por oposição a "Educação Rítmica"): quase todas as alíneas estão relacionadas com o elemento musical altura. Mas, uma vez que a compreensão da música implica a sensação e a percepção auditivas, não será a educação auditiva (englobando os vários elementos da música) inerente a toda a educação musical?

A selecção dos temas de estudo (educação auditiva e rítmica, escalas e ordenações, leitura e escrita, canções didácticas) revela uma preocupação, talvez excessiva, com a aquisição de competências técnicas e o conhecimento da notação musical. Estes aspectos, embora necessários, não são essenciais para a experiência musical, pelo que deveriam permanecer como meios de aprendizagem. Os temas sugeridos no estudo do GEP seriam bem mais interessantes: a voz e o canto, os instrumentos musicais, as escritas musicais, as músicas do Mundo, a música em Portugal, música e dança, música e teatro, etc. (ME/GEP, 1986a); poderiam sugerir-se ainda temas como música e artes plásticas, música e literatura, música contemporânea, músicas do século XX...

### *Objectivos Específicos*

A maioria dos objectivos específicos são "musicais", nomeadamente os que visam desenvolver a memória auditiva, o sentido rítmico, etc. Mas não se compreende como o "desenvolvimento da afectividade" se relaciona com o tema Leitura e Escrita. Assim, este objectivo poderia ser incluído numa área que abrangesse o domínio afectivo. Quanto à Improvisação, seria dispensável formular objectivos como a "afirmação da personalidade" e o "desenvolvimento dos valores espirituais".

A formulação do interessante objectivo "enriquecimento cultural através da análise das obras (épocas, estilos)" incluído no tema Audição não se traduz, no reduzido texto do Esquema programático (elaborado só para o 1.º ano), pela sugestão de diversas músicas. Apenas se indicam duas obras, que visam o conhecimento dos instrumentos da orquestra, omitindo-se outros aspectos, necessários à compreensão da música. Esta compreensão, sendo essencialmente desenvolvida através da experiência musical, nomeadamente através de actividades de audição, deveria constituir uma prioridade neste tema de estudo.

### Resultados

Os "resultados" enumerados no programa referem-se a uma série de comportamentos e operações mentais a realizar pelos alunos, em educação musical. Swanwick e Taylor (1982) sugerem que uma formulação clara de objectivos deveria começar com a afirmação "os alunos deverão ser capazes de...". Se estes resultados são formulados em termos comportamentais, então os de "experenciar" ou "sensibilizar" não parecem ser apropriados.

Talvez os resultados possam ser vistos como modos de atingir os objectivos específicos. Por exemplo, através de actividades como cantar (resultado) pode ser desenvolvido o sentido auditivo (objectivo específico). Ou podem ser considerados consequências: como resultado da audição, é-se capaz de identificar, memorizar e classificar sons. Aqui é provavelmente útil o termo de Eisner "resultado expressivo", que ele prefere em vez de "objectivo", porque os resultados "são essencialmente aquilo com que se termina, seja ou não intencionado" (Eisner, 1979).

### Aspectos Multidisciplinares

Os "aspectos multidisciplinares" consistem numa lista extensiva de outras disciplinas do currículo que, aparentemente, se relacionam com a Educação Musical. As relações entre os temas de estudo e essas disciplinas nem sempre parecem evidentes. Qual a fundamentação curricular para as relações entre, por exemplo, as competências de Leitura e Escrita e a disciplina de Ciências da Natureza ou entre Audição Comentada e Matemática? Na análise dos programas (ME/GEP, 1986a) é feito o seguinte comentário:

*Não compreendemos o que se entende por aspectos multidisciplinares, que nos parecem ser entendidos como a contribuição do ensino musical, por si, para outras disciplinas. Preferíamos por isso uma coluna de "Relações multidisciplinares" derivada do enunciado de actividades de colaboração desejada com outras disciplinas ou áreas de estudo.*

No programa não são apresentadas linhas orientadoras que permitam compreender o modo como os aspectos multidisciplinares podem ser abordados. Deduz-se que a sua formulação se refere a uma perspectiva interdisciplinar do currículo, que parece ter grande aceitação no ensino. Frequentemente um tema, digamos, o Outono, será abordado em várias disciplinas. O professor de música promoverá, por exemplo, a audição de *O Outono de As Quatro Estações*. Embora esta abordagem interdisciplinar possa ser muito válida e interessante, seria preferível que o professor escolhesse a obra de Vivaldi mais pelo seu interesse musical, do que como mero complemento de um assunto extramusical.

A razão da insistência neste ponto relaciona-se com alguns equívocos acerca da natureza da educação musical. Na minha opinião, o professor de música deveria (pre)ocupar-se sobretudo com o ensino da música, o que parece óbvio, mas não o é, em muitos casos. No exemplo acima mencionado, se a atenção é sobretudo dada a toda a espécie de ideias relacionadas com o Outono, corre-

-se o risco de negligenciar a aprendizagem de elementos musicais importantes.

Um último aspecto a referir relaciona-se com as concepções de integração curricular. Antes de concretizar a realização de uma abordagem interdisciplinar, o professor deveria questionar o valor e a necessidade de esta ou de qualquer outra abordagem integradora em educação musical. Como Pring (1973) argumenta, o significado da integração "não é claro e o seu valor não é evidente".

A posição radical sobre interdisciplinaridade, manifestada nestas afirmações, deverá ser entendida, não como uma rejeição da perspectiva interdisciplinar, mas enquanto suscitadora de um debate, sempre desejável, e ainda como uma reacção à tendência para a sobrevalorização daquela perspectiva. Esta tendência, bastante generalizada, conduz frequentemente a uma abordagem superficial da música e, nesse sentido, é questionável. Este tema voltará a ser tratado mais pormenorizadamente no próximo capítulo.

### 5. CONTEÚDO E METODOLOGIAS

Globalmente, e quando comparado com o programa elaborado em 1974 (ME, 1974b), este programa revela uma concepção mais alargada de educação musical, tendo representado um avanço significativo em relação ao anterior, nomeadamente, pela inclusão e desenvolvimento de temas como a Improvisação e a Expressão corporal. No entanto, o conteúdo e as metodologias propostos (por exemplo, leituras, ditados, classificação de intervalos) parecem ter como modelo o programa de Educação Musical do Conservatório, na ênfase colocada na aquisição de competências necessárias à formação de músicos profissionais. Uma vez que a Educação Musical no ensino preparatório visa a formação musical de crianças dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, aquelas competências não deveriam ser sobrevalorizadas. É legítimo esperar que o programa tenha uma orientação adequada às finalidades e objectivos propostos e à população escolar a que se destina.

A elaboração do texto, designada por *Esquema Programático*, obedece à estrutura da organização do programa em Temas de Estudo. Numa apreciação geral, nota-se que este texto engloba conteúdos, objectivos e orientações metodológicas, pelo que se torna pouco claro. As rubricas "ganhariam em concisão e clareza se se distinguisse objectivos de sugestões para o professor planear as suas aulas" (ME/GEP, 1986a). É de salientar a quase ausência de desenvolvimento dos conteúdos propostos para o 2.º ano em relação aos do 1.º ano, sobretudo no tema de Audição, área em que haveria inúmeras obras a sugerir.

A influência de várias abordagens pedagógicas (Willems, Orff, Kodály) pode ser notada no conteúdo. Alguns tópicos parecem estar inspirados em ideias ou baseados em exercícios propostos por aquelas metodologias de educação musical. Esta maneira de organizar o conteúdo pode ser interessante, desde que devidamente fundamentada.

A maioria das actividades musicais sugeridas está relacionada com a aprendizagem da música tonal (por exemplo, tópicos como os nomes das notas, os modos maior e menor, os intervalos melódicos e harmónicos). Assim, outras correntes, como a música contemporânea ou a música de outras culturas, não parecem ter sido consideradas. Este facto é uma limitação, que pode ter como consequência contribuir para criar nos alunos uma visão demasiado estreita acerca de música. Não se trata de defender um conteúdo inteiramente baseado em música contemporânea, por exemplo. No entanto, o conteúdo deveria apontar para diferentes experiências musicais, tantas quanto possível, para que o sentido estético dos alunos possa ser desenvolvido, através do acesso a um conhecimento alargado da música.

No programa não estão explicitamente formuladas concepções sobre a natureza da música. Por isso, os comentários aqui expressos baseiam-se em deduções, feitas a partir das actividades propostas e das concepções implicitamente formuladas. Até aqui, foram referidos alguns aspectos gerais do conteúdo. Serão agora analisadas questões particulares de alguns temas.

#### *Educação Auditiva*

A diferenciação de timbres surge como a primeira alínea do tema Educação Auditiva, mas o timbre não volta a ser mencionado. Poder-se-ia perguntar: não será o timbre um elemento musical suficientemente importante para que lhe sejam dedicadas mais algumas linhas no texto do programa? Deveria ter-se em conta que, especialmente na música do século XX, o timbre é um elemento muito significativo.

No programa é sugerida a utilização da fonomímica, na entoação de escalas. A fonomímica, processo associado à solmização relativa e advogado por Kodály, é um conjunto de gestos da mão simbolizando as notas da escala, correspondendo um gesto a cada som (Ribière-Raverlat, 1967). Permitindo aprender a cantar a uma ou duas vozes sem recurso à nota escrita, a fonomímica surge como facilitador da aquisição do conceito de altura. Zimmerman (1971) refere as dificuldades que as crianças frequentemente revelam em compreender os conceitos de agudo e grave em música. Isto parece ocorrer porque estes conceitos são usados de maneira diferente, quando relacionados com objectos ou situações comuns.

A fonomímica pode realmente ser uma metodologia útil, uma vez que as crianças, fazendo gestos, experimentam as diferenças de altura com o seu próprio corpo. Também o professor pode verificar se as crianças interiorizam ou não o conceito, pela possibilidade de visualizar o comportamento delas. Por outro lado, não é menos válido o argumento de que o uso sistemático dos sinais das mãos poderá tornar mais difícil a conceptualização da altura. Isto, porque as crianças têm que lidar com um novo símbolo, o gesto, e associar o gesto ao som, o que eventualmente não facilitará uma audição atenta dos sons. Esta é apenas uma das múltiplas questões que se colocam ao professor na sua reflexão sobre a prática pedagógica. Seria interessante realizar investigações nesta e em outras áreas da percepção musical e da metodologia da educação musical.

#### *Improvisação*

Segundo Martins (1987) a improvisação é utilizada com fins pedagógicos desde 1920, nomeadamente por Dalcroze, Willems, Ward, Martenot, Kodály, Orff e mais recentemente por Self, Paynter, Brian, Schafer e outros. Na opinião da autora, "a improvisação dever ser praticada em todas as idades e em todos os níveis de ensino porque é uma vivência pessoal e de grupo, insubstituível".

A referência à improvisação no programa é muito positiva, porque vem ao encontro não só das ideias de pedagogos musicais, como também da "vocação natural para a improvisação" que o povo português possui (Martins, 1987).

Resta apenas fazer um comentário breve quanto à organização pouco clara deste tema de estudo. A Improvisação está dividida em três unidades — Rítmica, Melódica e Instrumental — que não estão organizadas logicamente, uma vez que pertencem a duas categorias diferentes: ritmo e melodia são elementos da música, enquanto que instrumentos são fontes de produção sonora e musical. Assim, a improvisação pode ser rítmica, melódica, harmónica, etc. e cada um destes tipos de improvisação poderá ter uma realização vocal, instrumental, electrónica, etc.

#### *Canções Didácticas e de Formação*

O tema "canções didácticas" engloba basicamente "canções para..." (marcação dos modos rítmicos, identificação do intervalo inicial, etc.). Sem pôr em causa o valor pedagógico de canções compostas ou seleccionadas para ensinar um determinado tópico, por exemplo, intervalos, poderíamos seguir o sentido oposto, escolhendo as canções pelo seu valor musical e estético. Através da sua audição, interpretação e análise, os alunos poderiam então compreender e aprender os intervalos. Se limitarmos as actividades de canto a canções "didácticas", poderemos negligenciar aspectos musicais e estéticos, como a dinâmica, o movimento da linha melódica, as relações entre a música e o texto ou o carácter, que podem e devem ser apreciados pela interpretação e audição de canções.

#### *Expressão Corporal / Movimento Corporal*

A expressão corporal é bem aceite pelos professores, que têm vindo a "descobrir" as contribuições da Psicologia, da Psicoterapia e da Motricidade para a educação. Ideias como a importância do corpo e do movimento para o desenvolvimento da personalidade, tornaram-se bastante populares. Outro factor que contribuiu para a importância do movimento poderá ter sido o grande desenvolvimento que a dança e a educação física têm tido no século XX.

A educação musical não foi indiferente a este desenvolvimento e assim a expressão corporal tornou-se uma parte importante da disciplina. Nos anos 20, nomes como Dalcroze, Laban e Isadora Duncan criaram novas concepções de dança e de educação corporal (Martins, 1987). Nos anos 30, ideias interessantes foram propostas por Carl Orff, cuja abordagem visava uma educação musical

"total" baseada no que ele chamou *música elementar*, ou seja, "música formando uma unidade de movimento, dança e palavra" (Orff, 1964). As componentes desta educação musical eram não só o canto e os instrumentos, mas também a expressão verbal, a expressão corporal, o movimento e a dança.

A inclusão do tema Expressão Corporal no programa, representa uma proposta inovadora. A sugestão de coreografia de peças musicais é interessante e poderia ter sido alargada com referências à dança, expressão artística integradora do movimento e da música. Quanto à referência à adaptação e integração no grupo, que surge ligada a este tema, pode comentar-se que não apenas a expressão corporal e o movimento, mas todos os temas vividos numa aula de grupo, são susceptíveis de desenvolver esta capacidade de adaptação. Embora possa ser realizada individualmente, a actividade musical é também, em larga medida, uma actividade social.

#### *Audição Comentada de Trechos Musicais / Musicogramas*

O texto deste tema é curto, mas não menos susceptível de análise. Um dos aspectos mais controversos está mencionado numa observação em nota de rodapé, que diz o seguinte: "para esta rubrica serão destinadas uma ou duas aulas por período"<sup>(6)</sup>. Porquê apenas uma ou duas aulas? Significa isto que deveríamos evitar ouvir música frequentemente? Certamente que não. O que provavelmente foi esquecido é que a audição deveria fazer parte de todas as aulas de Educação Musical. Como é possível apreciar as obras que interpretamos e avaliar as peças que improvisamos ou compomos sem as ouvir atentamente? Como é possível conhecer os diferentes estilos e géneros da música de várias culturas e épocas, fruir a música e desenvolver o sentido estético sem recorrer à audição musical como um fim em si mesma? De facto, Swanwick (1979) relembra o valor central da audição, quando afirma que "a audição é a razão fundamental para a existência da música e o principal objectivo da educação musical".

Quanto às sugestões do programa para a Audição, considero que existem várias limitações: a ausência de referência às músicas contemporâneas; a não inclusão da música portuguesa (tópico mencionado, ainda que brevemente, no tema Canções Didácticas, em que se sugerem canções de folclore nacional); a referência exclusiva à música descritiva; a selecção de apenas duas obras, constituindo como que uma espécie de "peças obrigatórias" para as aulas de audição musical.

A música descritiva, entendida como música que possui um carácter pictórico, descrevendo cenas, contendo "certos efeitos de valor episódico, como a imitação musical de determinados ruídos" (Stephan, 1968), representa apenas uma parte do património musical existente. Porquê salientar a música descritiva?

(6) Num estudo do GEP sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Musical do ensino preparatório são referidos, como actividades mais frequentes, as reproduções rítmicas e/ou melódicas, a leitura e a escrita, e as canções (ME/GEP, 1989e). A não referência a actividades de audição, que se verifica na elaboração do questionário se, por um lado, pode levar à obtenção de resultados incompletos, por outro lado é suficientemente elucidativa da pouca importância atribuída à audição na disciplina de Educação Musical.

Por ser mais acessível para as crianças? Por ter maior valor, pedagógico ou musical?

As duas obras seleccionadas para a Audição são *Pedro e o Lobo* de S. Prokofiev e *O Carnaval dos Animais* de C. Saint-Saëns. As audições têm sido promovidas pelos professores (nomeadamente *O Carnaval*, durante a época do ano apropriada), frequentemente com a projecção de diapositivos, provavelmente à média de duas por ano lectivo e por turma<sup>(7)</sup>. Com o decorrer dos anos, estas obras tornaram-se quase institucionalizadas nas escolas preparatórias, sobretudo nas que possuem materiais audio-visuais para o apoio às audições. Como exemplo desta situação, transcrevo o comentário de uma professora: "Como posso fazer aulas de audição se na minha escola não há material — nem músicas, nem leitor de cassetes, nem diapositivos"<sup>(8)</sup>? Este comentário é significativo do modo de pensar e agir de muitos professores e merece uma reflexão sobre as implicações negativas, para a prática pedagógica, de um conteúdo programático e de um apoio ao programa demasiado limitados (e/ou excessivamente burocratizados?) por parte do Ministério da Educação.

Não sabemos quais os critérios que presidiram à selecção (não fundamentada) de *Pedro e o Lobo* e *O Carnaval dos Animais* e porque foram estas obras consideradas tão importantes para os alunos do ensino preparatório. O conto musical de Prokofiev, composto para dar a conhecer às crianças os timbres de alguns instrumentos da orquestra, tem, sem dúvida, interesse musical e pedagógico. Quanto à obra de Saint-Saëns, duvido que a sua ironia musical seja abordada, embora nela resida grande parte do seu interesse. Na verdade, algumas obras devem ser compreendidas dentro do contexto em que foram compostas. Isto parece indicar que a música dita descritiva não é tão simples ou acessível como possa parecer. Esta questão será novamente abordada no próximo capítulo, quando da discussão acerca da natureza da música.

Finalmente, alguns comentários sobre os musicogramas, que constituem a segunda parte do tema. Os musicogramas, desenvolvidos pelo músico e pedagogo belga Jos Wuytack são representações gráficas da música constituindo como que uma espécie de "partituras, elaboradas com figuras geométricas, cores e símbolos" (Wuytack e Schollaert, 1973). Originalmente pensado como um apoio à audição a realizar com indivíduos não-músicos, e baseado no princípio de percepção da totalidade da música, o musicograma pode ser uma abordagem metodológica muito válida. A "visualização" da forma, dos símbolos dos instrumentos e de outros elementos pode realmente facilitar a compreensão de uma obra musical. No entanto, o musicograma deveria permanecer um meio para activar a audição, em vez de se tornar um fim em si próprio, como parece estar implicitamente afirmado no programa.

(7) Estas afirmações baseiam-se apenas em dados empíricos, recolhidos no contacto com professores, através da observação directa ou de relatório de actividades.

(8) A tendência imediata pode ser de criticar a atitude desta professora. Mas uma segunda análise leva-nos a pensar que ela foi formada por professores de música, agentes educativos de um determinado sistema de ensino...

Neste capítulo fez-se uma avaliação do programa de Educação Musical do ensino preparatório, analisando alguns aspectos do modo como finalidades, objectivos e conteúdos foram formulados. As críticas não foram sistemáticas, tendo sido focados apenas alguns pontos, considerados mais relevantes. Certos comentários poderão ter sido demasiado severos ou não suficientemente pertinentes. Partindo da leitura do texto do programa, é difícil saber se a inexactidão e a ambiguidade de linguagem e a ausência de fundamentação que parecem verificar-se, se devem ou não a um quadro conceptual inconsistente, subjacente à sua elaboração. De qualquer modo, é de referir que a exactidão de linguagem, a formulação de objectivos concisos e a sua fundamentação teórica são muito importantes na elaboração de um programa, a fim de facilitar a sua interpretação e implementação. Pretende-se que um programa seja, afinal, um elemento de formação dos professores e um guia para a sua prática pedagógica.

## CAP. IV **UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

No capítulo anterior foram levantadas várias questões acerca do programa de Educação Musical do ensino preparatório. Para clarificar e fundamentar os comentários críticos realizados será abordada, neste capítulo, uma concepção de educação musical à luz de diferentes perspectivas: teorias da música e estética musical, psicologia e sociologia.

### **1. A NATUREZA DA MÚSICA**

A questão de qual é a natureza da música tem sido extremamente controversa, como se pode verificar pela leitura de escritos de músicos, estetas, filósofos e sociólogos. Não sendo recente, permanece polémica e apaixonante revestindo-se de grande importância, pelas implicações que pode ter a nível educativo.

As perspectivas sociológicas fornecem uma contribuição válida para esta questão. A nova sociologia da educação dá ênfase à relativização do conhecimento e ao conflito inerente às relações entre os vários grupos da sociedade, que têm diferentes visões acerca do que é importante como conhecimento (Young, 1971; Gorbitt, 1972). Estudos antropológicos têm revelado as diferenças entre expressões musicais de diversos povos e culturas. Blacking (1976) considera que "uma abordagem antropológica do estudo de todos os sistemas musicais faz mais sentido do que análises de padrões de sons como entidades próprias". O autor salienta "as distinções que diferentes culturas e grupos sociais fazem entre música e não-música" o que é, certamente, um aspecto importante na questão da natureza da música.

Estas perspectivas poderão ser úteis ao professor ou ao elaborador do currículo, quando se põe o problema de qual a música a seleccionar para o conteúdo dos programas e das aulas, e quais as relações entre a música proposta pela escola e a música que os alunos ouvem e conhecem. Mais adiante, serão discutidas algumas implicações para o currículo de Educação Musical.

#### ***Teorias estéticas***

A finalidade das teorias estéticas que estudam a música parece ser a de compreender o seu significado. Todos os teóricos estão de acordo em que a música tem um significado, que é comunicado a participantes e ouvintes (Meyer, 1956). Contudo, as opiniões divergem acerca deste significado. Os absolutistas têm isolado o significado da música de outras variáveis, considerando o fenómeno musical como uma entidade pura e abstracta. Hanslick (1854) afirma claramente que a natureza do belo em música é "especificamente musical". Uma visão

oposta é defendida pelos referencialistas, que atribuem à música um significado extramusical, referente a emoções ou a acontecimentos da vida do compositor, ou ainda a objectos do mundo exterior (Cooke, 1959). Os expressionistas argumentam que a música tem significado na medida em que as relações musicais são "capazes de suscitar sentimentos e emoções no ouvinte" (Meyer, 1956). Langer acrescenta uma nova dimensão a esta ideia, afirmando que a música "exprime fundamentalmente o conhecimento do sentimento humano, por parte do compositor" (Langer, 1957).

Todas estas teorias são válidas e "contêm um certo grau de verdade", como foi sugerido por Reimer (1970). Mas se realmente a música "parece possuir uma notável capacidade para falar por si própria" (Swanwick, 1979), "não pode exprimir os sentimentos do compositor" (Hindemith, 1952) ou é incapaz de exprimir seja o que for, como Stravinsky afirmou, então poder-se-á concluir que a natureza da música é especificamente musical. De facto, como sugere Aaron Copland, os músicos trabalham com sons, através dos quais exprimem fundamentalmente ideias musicais. Assim, o significado da música apenas pode ser apreendido quando se é capaz de notar "o que realmente está a acontecer dentro do fenómeno musical" (Swanwick, 1979). No entanto, poderão estas opiniões ser válidas para toda a música, para as variadíssimas manifestações musicais de diversas épocas e culturas? O compositor trabalhará sempre "afastado das realidades do mundo exterior", como Hanslick (1854) sugeriu?

#### *Perspectivas sócio-estéticas*

Um aspecto importante que as diferentes teorias parecem ter em comum é que abordam a música da tradição "clássica" ocidental. Meyer (1956) declarou que a sua tese apenas é relevante para a compreensão da música ocidental. Vulliamy e Shepherd (1984) sugerem que a obra de Langer tem uma orientação idealista, uma vez que a autora discutiu "o significado da música a um nível puramente psicológico e estético por oposição a um nível social".

A música da tradição "clássica" ocidental tem sido abstracta e individualista. Uma outra característica é o seu carácter "auto-suficiente", como sugere Small (1977). De facto, na sociedade ocidental contemporânea a arte é considerada como qualquer coisa que existe "fora" da vida quotidiana, para ser apreciada em momentos e locais apropriados, como os museus e as salas de concertos.

Mesmo a música que, no seu tempo, foi composta com uma função social, política ou lúdica parece ser "elevada" a um estatuto contemplativo pelos estetas contemporâneos. Dewey argumentou que as filosofias da arte realçam "o carácter meramente contemplativo do estético" e procurou recuperar "a continuidade da experiência estética com processos de vida normais" (Dewey, 1934). Carvalho rejeita a tendência actual para "fruir" a música e "reificá-la como objecto de consumo", contrapondo a ideia de que a música é "um processo humano e social — e não um produto" (Carvalho, 1990).

No entanto, o conceito de arte pela arte parece ser a chave para a compreensão do fenómeno artístico contemporâneo. Assim, a música pela música,

o valor da música em si mesma, é a concepção aqui adoptada como filosofia de base para a educação musical. Por isso, recusa-se a atribuição de outros papéis à disciplina de Educação Musical e defende-se uma finalidade essencialmente "musical" para o seu ensino.

Um segundo aspecto a ter em conta no estudo de teorias estéticas, é o facto de a maioria das afirmações ser escrita por estetas ou músicos educados na tradição "clássica" ocidental. Normalmente, músicos jazz, pop ou "étnicos" não escrevem acerca de música, fazem música.

Além disso, a música que é anotada para a posteridade e precisa de ser decodificada, através de intérpretes, para ser susceptível de ser ouvida, é apenas uma parte do património musical existente. A compreensão do fenómeno musical na sua globalidade poderá ser mais profunda, se for considerada também a música de carácter improvisatório ou a música de tradição oral. Nestes géneros, a notação surge eventualmente depois do acto criativo não tendo, por isso, um papel preponderante, como acontece na música "clássica". Por exemplo, nos blues, afirma Virden, "o significado da música reside não no que é exprimido, mas, fundamentalmente, no modo como é exprimido, no contexto da interpretação" (Shepherd et al., 1977).

Um último aspecto, fundamental para a compreensão da natureza da música, é a questão do seu carácter universal. Até que ponto podem os ouvidos "ocidentais" apreender e compreender totalmente música de outras culturas? Small afirmou que "certos pressupostos da tradição musical clássica que consideramos como elementos básicos e universais de toda a música estão, na verdade, muito longe de o ser". Além disso, salientou o facto de que "outras culturas partem de outros pressupostos e estão interessadas em outros aspectos do som organizado" (Small, 1977). Assim, a questão tem duas vertentes. Até que ponto podem indivíduos de outras culturas compreender a tradição musical "clássica"? A história contada por Sachs acerca do músico folclórico albanês que, depois de assistir a uma interpretação da Nona Sinfonia de Beethoven, disse "foi bonito, mas muito, muito simples", pode ilustrar este ponto. Sachs considera definitivamente que "a música não é a linguagem universal" (Sachs, 1962).

Por outro lado, Blacking acredita que, embora sociedades diferentes vejam a música de maneira diferente, existe "um consenso de opinião sobre os princípios segundo os quais os sons da música deveriam ser organizados" (Blacking, 1976). O carácter universal da música parece ser referido por Swanwick. O autor recusa a ideia de que "o significado de toda a música é, em última instância, inerentemente social", afirmando que "o sentido da música, embora surgindo num contexto social, não pode ser confinado ao significado social". E apresenta um argumento forte: "Se a música está tão estreitamente ligada a estruturas sociais particulares, como podem os indivíduos reagir a músicas de outros espaços e épocas?" (Swanwick, 1984b). Na verdade, os indivíduos parecem responder a essas músicas, mas fica a questão de se saber "se essa resposta é autêntica" (Vulliamy e Shepherd, 1984). Vulliamy e Shepherd argumentam que se deveria examinar "a música de outras culturas como aspectos integrantes das sociedades

em que são criadas e executadas". Mesmo assim podemos concluir, como Swanwick (1984b), que os indivíduos não interpretam erradamente a música de outras culturas, antes a *reinterpretam*.

### *Abordagens sociológicas*

Na sociedade ocidental, uma obra de arte é produzida para venda e "isolada das condições humanas em que surgiu e foi criada" (Dewey, 1934). Dewey apontou o crescimento da industrialização e do capitalismo como factores que influenciaram "o desenvolvimento do museu como o local apropriado para obras de arte". A arte é julgada e avaliada pelo seu produto final, independentemente do carácter eventualmente funcional do seu processo. A ligação entre a actividade artística e as actividades da vida quotidiana parece ser menos forte do que em épocas anteriores ou em algumas outras culturas.

A actividade musical parece reproduzir a estratificação da sociedade. Segundo Virden (Shepherd et.al., 1977), a extrema quantidade e diversidade da música do século XX poderá estar relacionada com "o alto nível de estratificação social existente na nossa sociedade". Determinados grupos de indivíduos ouvem certos tipos de música. Os programas de rádio são cuidadosamente distribuídos pelas estações emissoras, sendo uma delas dedicada quase exclusivamente à música "erudita". Os livros sobre história da música dedicam um pequeno capítulo ao jazz ou à música extra-europeia negligenciando, frequentemente, outros estilos de música contemporânea, que não se incluem na chamada música erudita. Esta é também privilegiada nos currículos dos conservatórios e das escolas de música. Talvez estas instituições educativas simultaneamente reflectam e sejam responsáveis por este estado de coisas. Vulliamy (Shepherd et.al., 1977) sugeriu que:

*Esta visão ideológica da música na sociedade contemporânea é perpetuada por... vários tipos de política dos meios de comunicação social... e pelo sistema educativo.*

A falsa dicotomia existente na nossa sociedade entre música "séria" e música "popular" é apontada por Vulliamy, que pensa que "este ponto de vista confunde questões de validade com questões de género, em música". Este parece ser um ponto crucial no que diz respeito à selecção de música para o ensino.

De facto, o que conta como música e, conseqüentemente, o que é valorizado como "boa" música, é muito provavelmente diferente para cada grupo ou mesmo para cada indivíduo. Porém, indivíduos pertencendo à mesma cultura numa determinada época parecem estar de acordo sobre o que é música e o que não o é. Se o currículo, como Lawton (1975) argumentou, é "a selecção da cultura de uma sociedade", então o currículo de educação musical deveria visar os vários tipos de música que são valorizados na sociedade e não apenas um, ao qual é atribuído um estatuto mais elevado, por um grupo restrito. Como afirma Carvalho (1990), "no próprio seio duma mesma cultura nacional é tal a variedade de situações musicais que não se pode tomar só uma como

paradigma". Devido à divulgação de grandes quantidades de música através dos meios de comunicação social e outros, as pessoas são "bombardeadas" com música, cujos critérios de selecção são, obviamente, mais económicos do que estéticos. Os critérios estéticos e educacionais são, naturalmente, da responsabilidade do ensino. Esta questão é complexa e voltará a ser discutida mais adiante.

## 2. MÚSICA E EDUCAÇÃO

Gostaria de afirmar uma concepção de música como um modo de conhecimento único, irredutível a qualquer outro, e como uma experiência única, não comparável a qualquer outra experiência humana. A própria natureza do fenómeno musical, ocorrendo ao longo do tempo e não sendo susceptível de ser "agarrado" no sentido físico do termo, tornou o significado da música controverso e o seu ensino uma tarefa difícil.

Apesar destas dificuldades, resistirei à tentação de mitificar a música. Penso que a música exprime "o inefável" (Langer, 1957) e é uma experiência individual. Mas a sua dimensão social e o seu carácter funcional colocam-na entre outras actividades humanas. Assim, não direi que a música é a arte, a forma de experiência ou o modo de conhecimento mais importantes para o indivíduo, embora considere que ela é fundamental para a vida humana, em geral, e para a educação, em particular.

Pedagogos musicais eminentes, como Carl Orff, acreditaram que quase todas as crianças são musicais. No entanto, poderá acontecer que este potencial musical não seja totalmente desenvolvido pela escolaridade, como Orff (1964) sugeriu:

*A minha experiência ensinou-me que crianças completamente amusicais são muito raras e que quase todas as crianças são, em certa medida, acessíveis e educáveis; mas a inaptidão de alguns professores, frequentemente por ignorância, impediu a musicalidade que brotava, reprimiu os dotados e causou outros desastres.*

Também Zoltan Kodály acreditava no papel da música na formação do indivíduo, afirmando que "não pode haver uma personalidade completa sem música" (citado in Cruz, 1988). A filosofia subjacente ao conjunto do seu trabalho educativo era a de que "a música tem um papel importante a desempenhar na sociedade, na vida das crianças, dos jovens e dos adultos" (Taylor, 1979). Cruz (1988) refere-se a este pedagogo como um "político cultural" e "benfeitor da humanidade", e transcreve algumas das suas afirmações sobre a importância fundamental da música:

*A Música é para todos. Temos a obrigação de aproximar toda a população das artes e estas da população... A Música é uma parte indispensável do conhecimento universal.*

A determinação de Kodály em "elevar o nível geral do gosto e da educação musicais na Hungria" (Taylor, 1982), cultivando o ouvido das crianças e desenvolvendo a sua musicalidade desde uma tenra idade, tem produzido níveis musicais surpreendentes, que são entusiasticamente relatados por visitantes estrangeiros. Na Hungria, o valor da música na educação parece ser um dado adquirido. Qual deve ser, afinal, este valor?

### *O valor da música na educação*

No capítulo anterior, afirmou-se a crença no valor intrínseco da música e foi argumentado que a educação musical deveria fazer parte do currículo escolar. É importante que o professor acredite firmemente no valor da Educação Musical. Outras disciplinas poderão não precisar de afirmar a sua importância, já que têm sido tradicionalmente consideradas necessárias. Este facto tem provavelmente origem nos valores económicos, políticos e sociais que imperam na sociedade ocidental contemporânea. Mas se nós, professores de música, acreditamos no valor da música para a sociedade e para a educação e se queremos que a Educação Musical seja significativa nas escolas, precisamos de apresentar argumentos fortes e bem fundamentados para esta disciplina.

Um argumento de ordem epistemológica, é o facto de a música ser uma forma de conhecimento e um modo de experiência únicos. Como Langer (1957) escreveu, a música "é essencialmente e formalmente intraduzível". Embora analogias com outras artes possam ser úteis para compreender a natureza da música, nenhuma arte pode substituí-la. No currículo escolar, nenhuma outra disciplina pode substituir a Educação Musical, enquanto promotora da experiência e do desenvolvimento musicais.

Um outro aspecto da questão é o de saber se será possível integrar a Educação Musical nas restantes disciplinas que constituem o currículo. Um juízo de valor subjaz à ideia de integração. Como Pring (1973) afirma, "a integração implica unidade e esta é preferível à diversidade". O autor aponta quatro perspectivas de integração, que pressupõem: 1) a unidade final de todo o conhecimento; 2) a coerência do conhecimento dentro de campos de experiência vastos; 3) a necessidade de os alunos integrarem as suas próprias experiências; 4) a inter-relação das disciplinas.

Embora estas perspectivas sejam válidas, as tendências para uma integração sistemática da música nas artes ou as abordagens interdisciplinares da Educação Musical, relacionando-a com outras disciplinas do currículo, deveriam ser cuidadosamente examinadas. Por um lado, aquelas abordagens poderão não ser pertinentes, considerando a situação actual da Educação Musical nas escolas. Uma vez que a música parece ter sido utilizada (por vezes, mal utilizada?) com finalidades não-musicais, seria útil, nesta fase do desenvolvimento da disciplina, ter em vista um objectivo essencialmente musical. Por outro lado, é necessário ter em conta que uma verdadeira integração pressupõe um conhecimento profundo das diversas componentes. Como anteriormente foi afirmado, a visão mais comum de integração no ensino parece ser um certo tipo de abordagem interdisciplinar, de que um exemplo poderá ser uma aula de Drama com um

"fundo" musical. A ideia de integração terá sido mal compreendida, neste caso. De qualquer modo, estas experiências não parecem favorecer o trabalho a nível musical.

Gostaria de salientar que estas afirmações sobre integração têm em conta que a Educação Musical é uma disciplina específica no ensino preparatório, cujo currículo é constituído por disciplinas autónomas. Se se tratasse de educação musical no jardim de infância, em que é privilegiada uma abordagem essencialmente integradora, as opiniões aqui expressas seriam, certamente, diferentes. Em suma, não se pretende negar o valor de abordagens interdisciplinares ou integradoras em si mesmo, mas, sobretudo, manifestar algumas reservas em relação ao modo como tais abordagens são, frequentemente, postas em prática.

Será interessante considerar, também, argumentos de ordem psicológica para o valor da música na educação. Como bem afirma Carvalho (1990), "parece evidente que a música é importante porque a humanidade não sabe — não pode — viver sem ela". É importante na vida das pessoas porque é profundamente humana e "é capaz de suscitar em nós emoções profundas e significativas" (Sloboda, 1985). A emoção é essencial e existe em todas as músicas, apesar das diferenças de expressão e da distinta ênfase dada a um ou a outro elemento musical, em diversas épocas e culturas. Como Sloboda (1985) refere, "o factor emocional é transcultural". A estrutura profunda da música, baseada nos princípios de tensão e resolução, é inerente à natureza humana. Swanwick (1974) propõe a interessante ideia de que:

*As "emoções" na vida e as "emoções" em música assemelham-se. O seu padrão de tensões e resoluções, a sua estrutura, são abstraídos de muitas experiências reais diferentes e em música temos consciência das aparências de estados afectivos.*

Swanwick faz ainda uma distinção útil entre diversos significados da palavra "emoções": 1) emoção como uma resposta fisiológica a uma determinada situação; 2) emoções apresentadas em música; 3) emoção como resultado de uma experiência estética.

O primeiro significado não tem interesse para nós, uma vez que se refere a emoções definidas, suscitadas por qualquer situação e não por uma situação especificamente musical. As emoções no segundo significado parecem referir-se àquelas que são expressas pelo compositor ou intérprete e que não são necessariamente semelhantes às emoções do ouvinte, embora possam coincidir com elas. Para se compreender uma obra musical, não é fundamental conhecer as emoções do seu autor durante a composição da obra (mesmo se tivéssemos acesso a este conhecimento). Nem o compositor pode exprimir emoções definidas ou estados de espírito através da música, ao contrário do que Cooke (1959) afirmou. As palavras seriam certamente um meio melhor para essa expressão.

Assim, parece que a educação musical se relaciona com o terceiro significado. A emoção que a música pode suscitar em nós, é inegável. A

experiência musical pode ser considerada individual porque, em última instância, cada pessoa percebe a música de uma maneira diferente, segundo a sua experiência passada. Mas, se se destaca a singularidade do encontro musical, que papel fica reservado à educação? A educação promove o conhecimento destes estados emocionais. O afectivo e o cognitivo interagem. A experiência estética proporcionada pela música não está confinada às emoções. A satisfação intelectual em compreender estruturas sonoras organizadas também contribui para a fruição total da experiência musical. Como Swanwick (1974) afirmou:

*Identificando, clarificando e estruturando o sentimento, a música enquadra as áreas afectiva e cognitiva da experiência musical. A música é um modo de compreensão do mundo e da nossa experiência dele: é um modo de conhecimento do afectivo e é, por isso, educação, no sentido mais rigoroso da palavra.*

O valor extrínseco da educação musical parece ter dominado o pensamento educacional ao longo da história da civilização ocidental. Valores intelectuais e morais da música eram realçados na antiga Grécia e na sociedade romana (Taylor, 1979). Na época actual, considera-se ainda que a música contribui largamente para o desenvolvimento de factores intelectuais, emocionais, sensorio-motores e sociais. De facto, a música envolve capacidades intelectuais, como a discriminação e a memória. Também tem a ver, certamente, com o afectivo, a coordenação sensorio-motora e a socialização. No entanto, o desenvolvimento destes aspectos não deveria tornar-se um fim em si próprio, mas antes permanecer como consequência da experiência musical.

Como Taylor (1979) sugere, poder-se-ia justificar a música na educação apelando para "uma combinação entre valores extrínsecos e intrínsecos". Sem negar o interesse desta ideia, é de salientar a maior importância dos valores intrínsecos.

#### *Percepção musical e desenvolvimento musical*

Uma questão importante em educação musical é a da compreensão da música. Como percebem os indivíduos a música e como respondem ao fenómeno musical? Não se trata aqui de discutir respostas estéticas ou afectivas a diferentes estilos musicais, mas sim de abordar a aquisição e desenvolvimento de conceitos em música, ou seja, a área do desenvolvimento musical. Em primeiro lugar, deveríamos ter em conta que, como Hargreaves (1986) refere, a maior parte da investigação em psicologia da música está enraizada na tradição da música tonal ocidental. Por isso, os resultados das investigações não podem ser generalizados a todas as culturas e "as explicações do comportamento musical que desenvolvemos não são necessariamente universais".

Na área do desenvolvimento musical, dois factores principais podem ser identificados: os que estão relacionados com a idade e surgem através de um processo natural de aculturação, e os que dependem da cultura musical do indivíduo, adquirida através de um treino específico. *Aculturação e treino* são

dois processos de desenvolvimento cognitivo referidos por Sloboda (1985), que os relaciona com duas visões diferentes, embora "não incompatíveis", do desenvolvimento cognitivo. Segundo Sloboda, se seguirmos a concepção piagetiana, que o explica em termos da aquisição de capacidades "gerais", poderemos encontrar sequências constantes do desenvolvimento musical. Mas se adoptarmos a segunda visão, que refere uma predisposição biológica do organismo para um conjunto de aptidões específicas, poderemos descobrir aspectos precoces do desenvolvimento musical, apontando para capacidades especificamente musicais. Será agora referido cada um dos processos, aculturação e treino, que explicam o decurso do desenvolvimento cognitivo.

Uma questão fundamental no processo de *treino* é a de saber se "músicos" e "leigos" compreendem a música de maneira semelhante. Sloboda (1985) argumenta que essas diferenças são mais de grau do que de tipo. Uma diferença reside no "número e complexidade das características estruturais em termos das quais o ouvinte é capaz de representar música" e uma segunda diferença pode estar no "grau de consciência que o memorizador tem das estruturas que está a usar" (Sloboda, 1985).

Poder-se-á argumentar que o significado da música para o músico e para o "não-músico" é diferente, porque cada um a percebe de modo diferente. Significados extramusical, que são negados sobretudo por músicos, parecem ser bem aceites entre os não-músicos. É possível que esses significados sejam mais fáceis de compreender porque se referem ao mundo quotidiano. Será uma tarefa da educação, permitir que os indivíduos compreendam o significado "musical" da música e o seu valor intrínseco.

A investigação no campo da compreensão musical parece ter-se ocupado quer com a medida das respostas fisiológicas à música quer com a aptidão musical, considerada como a aptidão para discriminar materiais musicais (Swanwick, 1973). Tem sido dada pouca atenção a tópicos como a representação da estrutura musical em larga escala, a interpretação e a composição (Sloboda, 1985). Swanwick (1973) aponta as dificuldades de investigações sobre as respostas estéticas à globalidade da música e afirma que "a relação músico/ouvinte é muito complexa".

A segunda questão, relacionada com o processo de *aculturação*, é a de saber se crianças e adultos têm ou não uma percepção semelhante da música. Poder-se-á abordar o problema investigando o desenvolvimento musical das crianças, área em que bastantes estudos têm sido realizados.

Serafine (1980) fornece uma vasta revisão da literatura sobre investigação piagetiana em música e distingue duas questões. A primeira, que pertence à área da psicologia do desenvolvimento, é a seguinte: "como é que as crianças desenvolvem capacidades musicais?". A segunda é colocada pela área da epistemologia genética: "qual é a natureza e a origem do pensamento musical?". Segundo Serafine, "o trabalho piagetiano em música tem sido orientado sobretudo para a primeira questão" (Serafine, 1980).

A formação de conceitos depende de percepções e de sensações. Sendo a música um fenómeno auditivo, conceptualizamos auditivamente e assim a

experiência musical é a base do desenvolvimento musical. Moog (1980) aponta dois factores na experiência musical: o mental e o sensorial. Quais são as características inerentes ao pensamento musical que o distinguem de outros tipos de pensamento? O autor afirma que "o pensamento musical consiste no estabelecimento de relações entre conceitos que são percebidos pelo sentido da audição". Estes conceitos são sons percebidos ou imaginados que, embora não relacionados com objectos, não são abstractos (Moog, 1980).

Para pensarmos musicalmente precisamos de, em primeiro lugar, ouvir a inter-relação dos sons, o modo como estão organizados e, em seguida, compreender as estruturas sonoras. Como Abraham escreve, "a compreensão musical pode ser abordada fundamentalmente pela compreensão das combinações de sons... sons isolados ganham significado quando combinados com outros sons" (citado in Nye e Nye, 1977).

A apreensão da totalidade do fenómeno musical é um aspecto fundamental para a sua compreensão. Paynter (1982) argumenta que "não ouvimos música analiticamente" e refere experiências que sugerem que a parte do cérebro que "processa" a experiência musical lida com sensações *totais*.

Na maior parte da literatura sobre desenvolvimento musical, provavelmente devido à dificuldade de investigar esta totalidade, encontramos conceitos em música considerados como conceitos de elementos da música, por exemplo, o conceito de altura ou o de ritmo. É geralmente aceite que certos conceitos são adquiridos mais cedo do que outros, no decurso da vida, e que esta sequência do desenvolvimento musical está relacionada com a idade. Esta opinião é sustentada por Zimmerman, Moog e Dowling.

Segundo Zimmerman (1971), a discriminação da intensidade é a primeira a ocorrer e a percepção da harmonia é a última a desenvolver-se. A autora diz que as opiniões divergem sobre se a percepção rítmica se desenvolve ou não antes da percepção melódica. Alguns resultados de investigações indicam que o desenvolvimento de conceitos rítmicos precede o de conceitos melódicos. Mas outros parecem sugerir que as discriminações de ritmo e de altura se desenvolvem concomitantemente. Muitas investigações são ainda necessárias, a fim de esclarecer melhor estes resultados contraditórios. A ausência de dados conclusivos leva a pensar que a aplicação dos resultados ao ensino da música talvez seja prematura.

As dificuldades em considerar os elementos da música como entidades isoladas indica que a música é, de facto, uma totalidade e assim poderá acontecer que a aquisição de conceitos em música seja concomitante. Em última instância, poderia ser argumentado que não se adquirem conceitos musicais isoladamente (considerados como conceitos de altura, melodia, harmonia, ritmo, dinâmica, etc.) mas que se desenvolve, sobretudo, *um conceito de música*. Através da experiência total da audição musical, os indivíduos serão capazes de identificar estruturas sonoras com significado como música, e distingui-las de outros conjuntos de sons. Sem dúvida, esta distinção depende de factores sociais e culturais. Mas, sendo os conceitos adquiridos através da experiência musical, o seu desenvolvimento estará dependente de ambos os processos, aculturação

e treino, referidos por Sloboda.

Uma das investigações mais extensas sobre a *experiência musical na infância* foi levada a cabo por Moog (1968), que apresenta uma descrição sistemática do desenvolvimento musical precoce. Moog descobriu que os bebés muito jovens "respondem activamente à música dando atenção, antes de mais e sobretudo, ao som em si mesmo". Quanto à melodia, ele afirma que as crianças pequenas percebem melodias como um todo, e não como uma sucessão de sons de alturas diferentes. Dowling (1986) provou que "o contorno melódico já é identificável no início da infância". O autor sugere que o processamento de melodias é organizado em esquemas no sentido piagetiano, e salienta a importância destes esquemas no desenvolvimento da percepção e da memória melódicas. Os primeiros dois anos de vida parecem ser um período fundamental durante o qual "a criança produz um número de comportamentos que mais tarde se integram num padrão geral de desenvolvimento musical" (Dowling, 1986).

Swanwick e Tillman (1986) propõem um modelo de desenvolvimento musical. No seu estudo de composições de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 15 anos, estes autores verificaram que "existe um sequência, um desabrochar ordenado e regular do comportamento musical" e que as expressões musicais das crianças podem ser incluídas em diversos estádios de desenvolvimento. Um aspecto interessante acerca deste modelo é que estes estádios não estão necessariamente relacionados com a idade do indivíduo. Assim, todos os estádios podem ocorrer em cada novo encontro com a música que cada indivíduo, criança ou adulto, experimenta.

Resultados de investigações sugerem que o desenvolvimento musical aumenta com a idade e "não está desfasado do desenvolvimento geral" (Moog, 1968). Poder-se-ia aceitar que o desenvolvimento conceptual em música ocorre de uma maneira sequencial, não no sentido em que certos conceitos são adquiridos mais cedo do que outros, mas num sentido mais geral de uma progressão da aquisição de conceitos simples para conceitos mais complexos. Isto não estaria necessariamente relacionado com a idade. Uma vez que na nossa cultura o conhecimento musical não é relevante, em muitos indivíduos o desenvolvimento musical não ocorre em paralelo com o desenvolvimento em outras áreas do conhecimento. A opinião de que existe uma inteligência musical específica, sugerida por Gardner (1983), pode permitir explicar quer a precocidade musical, quer o analfabetismo musical. Porém, como antes foi referido, esta ideia não é incompatível com a concepção piagetiana de desenvolvimento cognitivo.

### 3. IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Discutimos diferentes concepções sobre a natureza da música e o seu valor na educação e referimos algumas perspectivas psicológicas para o estudo do desenvolvimento musical do indivíduo. As contribuições de áreas como a filosofia, a estética, a psicologia e a sociologia para a educação musical e para o desenvolvimento curricular deverão ser tidas em conta, no sentido de desenvolver

o ensino da música.

Não deixando de salientar a importância fundamental de uma reflexão permanente sobre a prática pedagógica, considero que algumas implicações das teorias atrás discutidas poderão ser úteis para os professores de música e para o currículo de Educação Musical do ensino preparatório.

#### *Finalidades e metodologias da educação musical*

Ao longo dos comentários ao programa de Educação Musical foi claramente defendida uma concepção de educação musical como tendo a ver, em primeiro lugar e sobretudo, com a música. A ênfase no valor intrínseco da educação musical é baseada na crença no valor intrínseco da música. A educação musical deveria promover o desenvolvimento musical das crianças, levá-las "a pensar musicalmente, a ter consciência da música" (Plummeridge, 1977). Swanwick e Taylor (1982) referem-se às finalidades da educação musical nestes termos:

*Se aceitamos que o objectivo de toda a educação musical é permitir aos indivíduos apreciarem música... então teremos, não só a melhor base possível para construir um currículo, como também a única justificação realmente satisfatória para a educação musical.*

A maioria dos pedagogos musicais do século XX tem defendido a finalidade de uma educação musical acessível a todas as crianças. Alguns deles têm desenvolvido "métodos" para orientar a prática pedagógica. Tais abordagens sistemáticas podem ser questionadas, argumentando-se que são susceptíveis de limitar a liberdade dos professores na organização do conteúdo, das actividades e do modo como desejam ensinar música. Mas apesar da sua possível falta de flexibilidade, os métodos fornecem uma base de trabalho a partir da qual os professores podem desenvolver as suas próprias ideias e opiniões. Os métodos não têm necessariamente de ser seguidos estritamente, mas deverão ser examinados e avaliados, de modo a possibilitar opções.

O conhecimento do património musical português é, sem dúvida, uma finalidade importante da educação musical em Portugal. Assim, põe-se o problema de alguns métodos terem sido "transplantados" de outros países, com as dificuldades inerentes à sua adaptação a um novo contexto musical, educacional, cultural e social. Por exemplo, o uso da escala pentatónica, defendido por Orff e Kodály, e que faz sentido na educação musical húngara, parece ser menos óbvio no contexto português, por ser rara a música popular portuguesa baseada no sistema pentatónico. A adaptação de canções estrangeiras pode também constituir um problema. Sem pôr em causa o valor musical e pedagógico destas canções, note-se que a sua utilização exclusiva pode contribuir para a perda da identidade cultural portuguesa, como bem descreve Cruz (1988): "as crianças crescem e têm a surpresa desagradável de descobrirem que têm quase exclusivamente um repertório estrangeiro e não conhecem o seu próprio repertório". Problemas como este terão originado algumas dificuldades na elaboração do programa de Educação Musical, como

as que foram mencionadas no capítulo anterior.

#### *Conteúdo e actividades musicais*

Os professores têm uma grande responsabilidade na selecção do conteúdo do programa de Educação Musical e deveriam, em última instância, basear esta selecção em critérios educacionais e estéticos, que estão intimamente relacionados. A música que vale a pena ensinar deverá ser música com um valor estético e musical. Embora a música composta com um fim especialmente pedagógico possa ter um valor educacional, o seu valor musical poderá não ser sempre tão evidente. Na verdade, as crianças merecem ter acesso à melhor música, como Kodály afirmou: "ninguém deveria considerar-se demasiado importante para escrever para crianças: pelo contrário, deveríamos tentar tornar-nos suficientemente bons para fazê-lo" (citado in Russel-Smith, 1976). A intuição, a sensibilidade e a formação musical do professor, a par de um conhecimento das crianças e do seu meio musical, serão os melhores guias para uma escolha apropriada dos conteúdos a abordar.

A melhor música não é, certamente, sinónimo de música da tradição "clássica" ocidental (embora, para alguns professores, pareça continuar a sê-lo). Significa sim, a boa música que pode ser encontrada em todos os géneros. É fundamental desenvolver uma capacidade de discriminação e de avaliação de todos os tipos de música, sem preconceitos que possam impedir-nos de conhecer a variedade de músicas que estão à disposição na nossa sociedade. Como Swanwick e Taylor (1982) afirmam, compete ao professor desenvolver a capacidade de responder à música do modo mais completo possível, através do maior número possível de experiências". Paynter (1982) também argumenta que "todos os alunos devem poder sentir que o que eles exprimem numa sala de aula faz parte da realidade universal da música".

Se aceitarmos que a educação visa operar mudanças nos indivíduos, então os professores poderão mudar atitudes dos alunos face à música e guiar as suas preferências musicais, respeitando, porém, os seus valores afectivos. Não é fácil ser eclético no que diz respeito a preferências musicais e os professores também têm o direito de fazer as suas próprias opções. Mas valerá a pena uma tentativa de proporcionar experiências musicais alargadas, no sentido de tornar possível aos alunos fazerem as suas próprias opções.

Uma outra questão, abordada no terceiro capítulo, relaciona-se com a música programática, que existe quando há uma "lógica extramusical" (citado in Stephan, 1968). A música programática "tende a evocar acontecimentos extramusicais com meios musicais" (Stephan, 1968) "conta uma história, ilustra ideias literárias ou evoca cenas pictóricas" (Kennedy, 1980). Será que o seu valor em educação reside no seu significado extramusical, através do qual a compreensão musical se tornará supostamente mais fácil? Em sessões de audição, a utilização de referências extramusicais, como um meio para ajudar as crianças a compreenderem a música, parece aceitável e desejável. O que se torna preocupante é a intenção de utilizar exclusivamente música programática. Poder-se-á argumentar que ela é adequada e especialmente apropriada para crianças

ou que estas não podem compreender a música "pura". No entanto, alguma investigação será necessária para fundamentar estas afirmações.

A questão essencial aqui é a ênfase excessiva posta na música programática ou, o que é pior, a atribuição de um programa a uma obra musical que originalmente não tem nenhum. Swanwick (1979) sugere que "mesmo o mais nobre dos programas... tenderá a destruir ou a limitar a nossa resposta à música, se não formos cuidadosos". Langer (1957) afirma que "um programa é pura e simplesmente uma muleta". Como Wuytack e Schollaert (1973) argumentam, "num prelúdio de Bach não existe vento, chuva ou tempestade!". E Paynter (1982) defende que "música é música, e uma maneira de podermos afastar-nos de laços literários é começarmos a desenvolver as nossas próprias ideias sonoras, independentemente de associações literárias, poéticas, dramáticas ou visuais" (Paynter, 1982).

Certamente, estas afirmações poderão não ser aplicáveis à audição de todas as obras musicais. Para compreendermos melhor algumas obras pode ser útil conhecer, por exemplo, eventuais factores extramusicais, como dados biográficos do compositor ou condições particulares que determinaram a composição. No entanto, a ênfase final não deverá ser posta nesses aspectos extramusicais, mas sim na própria música.

Gostaria agora de discutir alguns aspectos relacionados com actividades musicais levadas a cabo na sala de aula. Uma vez foi-me dado a conhecer um teste de Educação Musical que tinha uma pergunta formulada nestes termos: "O que é a música?". A resposta "correcta", esperada pelo professor, era a seguinte: "A música é um conjunto de sons agradáveis ao ouvido". As limitações desta abordagem parecem tão óbvias que os comentários são quase desnecessários. No entanto, irei levantar duas questões. Em primeiro lugar, o facto de a música ser ou não agradável depende das concepções de música manifestadas por indivíduos e grupos da sociedade, em diversas épocas e culturas. Em segundo lugar, e talvez mais importante, não vejo a necessidade de fornecer aos alunos definições acerca de música, por muito úteis que sejam, colocando em segundo plano oportunidades de viverem experiências musicais. Uma vez que conceptualizamos a música auditivamente, o primeiro passo para a compreensão da música é a própria experiência musical. Como Paynter (1982) correctamente afirma:

*A informação pode motivar-nos para ouvir mais atentamente, mas não ajudará, por si mesma, a nossa percepção da música. Não há nada que possa ser dito que iguale a experiência directa com o som. O caminho para a educação musical é tentarmos, nós próprios, trabalhar com sons. Temos que aprender a compreender a música nos seus próprios termos. Ouvir falar sobre música não é um substituto.*

Na sua prática pedagógica, os professores reproduzem frequentemente um modelo de ensino de carácter teórico, que interiorizaram enquanto alunos. As metodologias privilegiadas neste modelo (o solfejo "rezado", os ditados e

leituras sem relação com a literatura musical, a acústica e a história da música sem audição musical) terão influenciado a prática dos futuros professores de Educação Musical. Nas suas aulas, alguns professores tendem a valorizar elementos de notação, teoria musical e história da música. Com uma abordagem deste tipo, os alunos ficarão certamente a conhecer as claves, os sustenidos, etc. e também pormenores sobre a biografia dos compositores. Mas quantas vezes ouvem, cantam, tocam, compõem ou dirigem peças musicais? Qual o valor de saber acerca de música, sem conhecer a própria música? Paynter (1982) insiste na importância de fazer música na aula e de desenvolver a sensibilidade e a consciência auditivas.

Muitos professores lamentam o facto de não terem, na sala de aula, materiais e equipamentos apropriados e em número suficiente para poderem dar boas aulas de Educação Musical. Estas dificuldades são reais e admito que não facilitam a tarefa dos professores. Mas, muitas vezes, esquecemos que trazemos connosco instrumentos muito importantes, a voz e o corpo, aos quais as abordagens de diversos pedagogos têm dado relevo. Os alunos podem também construir os seus próprios instrumentos e explorar novos sons, novas possibilidades de fazer música. Esta ideia é proposta por Self (1967), que tem uma visão alargada do som musical. Ele parte da premissa de que não é necessário ser capaz de ler e escrever música convencional antes de fazer música e encoraja a criança a construir os seus próprios instrumentos como meio de obter novas fontes sonoras (Taylor, 1979).

Concluimos este capítulo com a recapitulação das ideias apresentadas. Sendo um fenómeno sonoro universal, a música assume expressões diferentes através dos tempos e espaços, possuindo uma dimensão sócio-cultural, que se manifesta na diversidade de músicas de épocas e culturas distintas. O valor da música na educação reside no seu valor intrínseco, isto é, no seu valor emocional e estético. A música é uma forma de conhecimento e um modo de experiência únicos e por isso a Educação Musical não pode ser substituída por nenhuma outra disciplina do currículo escolar. A investigação psicológica sobre o conhecimento musical aponta para dois processos fundamentais na aprendizagem de música, a aculturação e o treino, e ainda para a existência de diversos estádios de desenvolvimento musical dos indivíduos.

As implicações destas ideias para o currículo são apenas alguns exemplos que tentam relacionar teorias e práticas de educação musical. Os professores deverão ter em conta que uma rica e vasta experiência musical proporcionada na escola, é uma porta aberta para a apreciação e a compreensão da música.

No próximo capítulo, serão abordados alguns aspectos necessários ao desenvolvimento da educação musical, focando-se a importância de uma filosofia de educação musical, a questão da formação de professores e a necessidade de investigação.

Nos capítulos anteriores foram comentados alguns aspectos do programa de Educação Musical do ensino preparatório, que ficam abertos à discussão. Não é intenção deste trabalho apresentar soluções para os problemas levantados ou elaborar um programa alternativo, mas simplesmente identificar a complexidade da questão.

É necessário ter em conta que o programa analisado data de 1978 e que os seus autores, provavelmente, já terão sentido necessidade de o reformular. Desde então, a educação musical tem sofrido um desenvolvimento considerável, em consequência de vários factores inter-relacionados, como a renovação e formação do corpo docente das escolas preparatórias e escolas de música, uma maior oferta de formação contínua, uma prática mais inovadora dos professores e mudanças de atitudes dos alunos. As transformações operadas no sistema educativo pela aprovação da Lei de Bases em 1986, trazendo um novo conceito de educação básica (uma continuidade dos graus de ensino primário e preparatório) e a tentativa de articular o ensino vocacional de música com o ensino genérico, abrem novos caminhos à educação musical. No âmbito da recente reforma do sistema educativo, profissionais da música e da educação têm trabalhado em projectos para uma reestruturação dos planos curriculares de música do ensino genérico e para uma reforma do ensino artístico. Em 1989/90 foram elaborados novos programas de educação musical para os três ciclos do ensino básico (do 1.º ao 9.º anos) e para o ensino secundário (do 10.º ao 12.º anos). O programa do 2.º ciclo apresenta inovações significativas em relação ao anterior programa do ensino preparatório, nomeadamente na elaboração de: finalidades, princípios orientadores e organizadores; objectivos, em três domínios (compreensão conceptual, competências, atitudes e estética); conteúdos organizados numa espiral de níveis; orientações metodológicas nas áreas de composição, interpretação e audição; reflexão sobre avaliação; glossário e bibliografia. No ano lectivo de 1990/91 foi iniciada a implementação experimental do novo programa, em algumas escolas preparatórias do país (DR, 1990c).

### **1. UMA FILOSOFIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

Porque precisamos de um filosofia de educação musical? Não será suficiente que as aulas sejam preparadas cuidadosamente e leccionadas entusiasmamente? Muitos professores ficariam provavelmente perplexos se lhes perguntassem qual a filosofia subjacente à sua prática. Poderão não ter pensado nisso ou estarem bastante satisfeitos com os seus conhecimentos de música, suficientes para o ensino. Porquê preocuparmo-nos com discussões sobre filosofias de educação

musical, sobre a sua natureza e o seu valor, se isso não tem uma aplicabilidade imediata na sala de aula? O que pode trazer uma filosofia de educação musical ao professor de música?

Segundo Leonard e House (1959), uma filosofia de educação musical pode inspirar o trabalho do professor de música, guiar os seus esforços numa determinada direcção e ajudá-lo a explicar a importância da música aos colegas e a outras pessoas. Os autores pensam que, uma vez que teoria e prática têm relações de dependência mútua, uma filosofia pode ser extraordinariamente útil para o professor.

Certamente, quando preparamos as aulas ou outras actividades musicais não pensamos na nossa filosofia, para a apresentarmos aos alunos. Uma filosofia é qualquer coisa que desenvolvemos ao longo da nossa vida profissional e que está implicitamente presente no nosso ensino, mesmo que não a tenhamos formulado explicitamente. A necessidade de uma filosofia não é para ser encontrada em razões práticas, tais como a sua apresentação a um inspector ou ao director da escola, embora esta apresentação possa ser necessária, quando surgem debates ou quando o lugar da educação musical na escola é questionado. Esta necessidade é importante para nós, professores, para nos ajudar a desenvolver um pensamento e uma planificação coerentes, para definir *porque e como ensinamos música e o que ensinamos*.

Não irei advogar uma filosofia única para a educação musical. As crenças e os valores evoluem, como evoluem a educação e a sociedade. Uma filosofia que fornece uma base para a educação musical num determinado contexto poderá não ser apropriada num outro tempo ou lugar. Mas isso não deverá impedir-nos de definir um conjunto de ideias e princípios para a prática pedagógica. Como Reimer (1970) afirma:

*O facto de nenhuma "resposta única" ser possível ou desejável não elimina a necessidade de afirmações cuidadosas e sistemáticas que contribuam para tornar esta área mais compreensível... uma filosofia — um conjunto de crenças sobre a natureza e o valor de uma área — é absolutamente necessária se queremos ser profissionalmente eficazes e se queremos que a nossa profissão seja eficaz como um todo.*

Swanwick (1979) diz que "nos faz falta um quadro conceptual" e que "não temos uma filosofia que suporte ser examinada e que resista às opiniões dos diferentes grupos de pressão". Na opinião de Swanwick, isto leva a que "nos falte um sentido de direcção no ensino... ou que tomemos direcções erradas".

No seu livro *A Basis for Music Education*, o autor procura definir uma base para a educação musical como educação estética e estabelece um modelo, abreviadamente designado por **C (L) A (S) P**, que engloba cinco parâmetros da experiência musical, a saber: **C** - Composição, **A** - Audição, e **P** - Performance (Execução, Interpretação), directamente relacionados com a prática musical; **(L)** - Estudos Literários e **(S)** - Aquisição de *Skills* (Competências), tendo papéis de suporte e facilitação para a compreensão da música. Sendo bastante

abrangente, este modelo pode realmente tornar-se útil para os professores, na planificação e leccionação de actividades musicais.

Paynter (1982) afirma que "os professores de música raramente têm tempo para reflectir nas finalidades do seu trabalho". O autor diz ser necessário que os professores se encontrem, discutam as suas actividades e partilhem as suas opiniões sobre educação musical, para que possa ser encontrada uma definição do papel da disciplina no currículo. Paynter considera a questão de uma filosofia de base para a educação musical "vitalmente importante", argumentando:

*Duvido que façamos muitos progressos no desenvolvimento do currículo de música sem uma filosofia, satisfatória e devidamente compreendida, para a educação musical, como parte do currículo geral.*

Destas opiniões, expressas por educadores musicais contemporâneos, pode concluir-se que é necessária uma filosofia para o ensino da música nas escolas e que a planificação a longo prazo é, pelo menos, tão importante como a resolução de problemas pontuais. Se estas ideias poderiam certamente ser aplicadas a outras disciplinas, elas assumem uma importância vital no caso da Educação Musical à qual, durante demasiado tempo, foi dada pouca atenção. Se acreditamos no valor da música para o indivíduo e para a sociedade, temos de desenvolver a Educação Musical nas escolas, formulando claramente uma filosofia para a disciplina.

É muito importante ter um conjunto de princípios firme, embora suficientemente flexível, subjacente à nossa prática. Não basta simplesmente seguir o programa, criticá-lo ou ignorá-lo. Quer concordemos com o programa ou não, deveríamos pô-lo em questão e procurar alternativas. Os professores têm uma grande responsabilidade e ensinar é uma tarefa demasiado complexa para ser deixada ao sabor da inspiração.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

A formação de professores é um tema vasto e complexo. Não se pretende aqui abordar exaustivamente modelos e tipos de formação, mas sim enquadrar a formação de professores de música no contexto da formação de professores realizada nas últimas décadas, em Portugal. A importância da formação contínua, que tem ocorrido sobretudo informalmente, será também referida.

### *Formação inicial*

Patrício (1987) refere a coexistência de vários modelos de formação inicial em Portugal: a formação integrada, realizada desde 1976 nas universidades, integra as componentes científica e pedagógica; a formação do ramo educacional, praticada desde 1972, organiza sequencialmente a formação científica e a pedagógica; a formação sucessiva processa-se em dois momentos distintos, que correspondem à formação científica e à formação pedagógica

em serviço. Este último modelo, o mais antigo, tem sido o modelo praticado com os professores das áreas artísticas.

A formação inicial de professores de música tem-se processado nos conservatórios, instituições cujos currículos não incluem um estudo de Ciências da Educação nem uma prática pedagógica. A segunda etapa deste modelo de formação sucessiva corresponde à formação em serviço, que confere uma habilitação profissional. Esta formação (mais conhecida pela designação de estágio) tem sido ministrada aos professores de Educação Musical do ensino preparatório. A formação pedagógica dos professores do ensino vocacional de música tem sido praticamente inexistente.

No âmbito da formação pedagógica pode considerar-se pioneira a criação de um curso de Pedagogia Musical segundo o método Ward, no Instituto Gregoriano de Lisboa, em 1977. Porém, até 1985, este curso não veio a ser efectivamente ministrado (DR, 1985f).

As possibilidades de formação inicial foram consideravelmente alargadas durante a década de 80 com a criação, em diversas instituições de ensino superior, de vários cursos de formação de professores adoptando um modelo de formação integrada.

Desde meados da década, a formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico pertence às Escolas Superiores de Educação — ESE dos Institutos Politécnicos e aos Centros Integrados de Formação de Professores — CIFOP das Universidades Novas. Os docentes destas instituições são responsáveis pela elaboração da estrutura curricular dos cursos, que engloba a formação científica, ciências da educação e a prática pedagógica. Aos futuros educadores de infância e professores do 1.º ciclo, que seguem um currículo generalista, é oferecida uma abordagem global e prática da música, e perspectivas para o seu ensino. Os futuros professores do 2.º ciclo do ensino básico — variante de Educação Musical seguem um currículo misto, que representa um compromisso entre uma formação generalista e uma formação especializada em música. Os cursos com a duração de 3 anos (educadores de infância e professores do 1.º ciclo), conferem o grau de bacharel. Os cursos com a duração de 4 anos (professores do 2.º ciclo), conferem um diploma equivalente ao grau de licenciatura.

A formação inicial de professores de música para outros graus do ensino genérico e para o ensino vocacional tem sido ministrada no curso de licenciatura em Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa, na opção denominada, sucessivamente, Docência (DR, 1983c), Pedagogia Musical (DR, 1986e) e ramo de Formação Educacional (DR, 1989e). Com início em 1990/91, a licenciatura em Ensino da Música da Universidade de Aveiro (DR, 1989f), conferindo uma qualificação profissional de professor de música para todos os graus de ensino, vem também ao encontro da necessidade de formação inicial de professores de música.

As habilitações para a docência nas escolas de música particulares, definidas em 1980, eram as seguintes: habilitação própria — cursos superiores dos conservatórios e do Instituto Gregoriano de Lisboa; habilitação mínima (para

a leccionação provisória de determinados níveis de ensino musical) — cursos gerais, cursos completos e frequência de cursos superiores (DR, 1980g).

As habilitações para a docência das disciplinas de Educação Musical/Música (ensinos preparatório/secundário) têm sido de dois tipos: habilitação "própria", necessária ao ingresso na carreira docente; habilitação "suficiente", que caracteriza uma situação provisória do professor, não o vinculando ao Ministério da Educação. Para obter uma qualificação profissional, o docente deve possuir uma habilitação própria e adquirir posteriormente uma habilitação pedagógica, através da frequência da formação/profissionalização em serviço.

Desde 1979, as habilitações requeridas têm sido basicamente, as seguintes: a) habilitações *próprias* — cursos superiores, cursos completos não designados superiores e cursos gerais, ministrados em escolas de música oficiais (conservatórios) ou oficializadas e no Instituto Gregoriano de Lisboa; b) habilitações *suficientes* — cursos superiores e gerais de Música, aprovação em disciplinas dos cursos gerais, frequência de diversos cursos intensivos de Pedagogia Musical e de Iniciação Musical, chefes de bandas militares e civis, curso teológico dos seminários (DR, 1979b; DR, 1981a; DR, 1983a; DR, 1984a). Desde 1986, são referidas as seguintes habilitações *próprias*: licenciatura em Ciências Musicais, cursos gerais e complementares de Música (DR, 1986a); os cursos complementares foram, recentemente, equiparados aos antigos cursos gerais e completos (DR, 1989c; DR, 1990a).

#### *Formação em serviço*

A formação em serviço de professores de música do ensino secundário não se realizou desde 1947, como é referido por Chaves (1978). O então designado "estágio" de professores de Canto Coral era, segundo Canhão, (1986) excessivamente teórico e pouco musical. Mas a sua extinção e conseqüente alternativa de exame de estado, sem estágio, levou à redução do número de professores do quadro (Chaves, 1978) e, gradualmente, à degradação da situação da música no ensino secundário, referida no segundo capítulo.

É no ensino preparatório que se tem concentrado a maioria dos professores de Educação Musical do país. A profissionalização dos docentes deste nível de ensino tem obedecido a diversos modelos, que sofreram várias alterações ao longo dos anos (Almeida, 1981). A legislação de 1969 estabelecia estágios com a duração de um ano, ao fim do qual o professor se submetia a um exame de estado. Este foi suspenso a partir de 1974, e em 1979 o estágio foi substituído pela Profissionalização em Exercício, projecto de formação iniciado no ano lectivo de 1980/81. Com a duração de dois anos, a profissionalização realizava-se nas escolas, com o apoio de diversos formadores, entre os quais o delegado de grupo/disciplina e um orientador pedagógico (ME/GEP, 1986c). Este projecto foi realizado com algumas dificuldades, como a falta de vagas para novos candidatos (OCDE, 1984). Consequentemente, os professores continuavam a leccionar durante vários anos, sem terem a possibilidade de adquirir qualquer formação pedagógica.

A falta de professores qualificados tem sido um dos grandes problemas do ensino em Portugal. A distribuição dos professores é desigual, quer por regiões geográficas, quer por grupos pedagógicos de docência, sendo a situação da Educação Musical particularmente desfavorável.

Vejamos a situação profissional e as categorias de habilitação dos docentes de Educação Musical do ensino preparatório e dos docentes de Música do ensino secundário no continente, segundo estatísticas oficiais relativas aos anos de 1982/83 e 1984/85 (apresentadas em quadros gerais, respectivamente, in Teodoro et. al., 1984 e ME/GEP, 1987a). No Quadro VI. 1 e 2 (elaborado com dados extraídos daqueles quadros) indicam-se o número total de professores do respectivo nível de ensino (n.º total) e o número total de professores da disciplina (n.º prof.), bem como o número e percentagem de professores das diversas categorias de habilitação.

QUADRO VI.1 Qualificação profissional dos docentes de Educação Musical e de Música, no continente, em 1982/83.

Nº total	Disciplina	Nº Prof.	Profissionalizados	Em profissionalização	Com habilitação	Sem habilitação
25.885	Educação Musical	1.814	463-25,5%	174-9,6%	267-14,7%	910-50,2%
29.506	Música	21	15-71,4%	—	3-14,3%	3-14,3%

QUADRO VI.2 Categorias de habilitação dos docentes de Educação Musical e de Música, no continente, em 1984/85.

Nº total	Disciplina	Nº Prof.	Com habilitação própria		Sem habilitação própria	
			Com habilitação profissional	Sem habilitação profissional	Com habilitação suficiente	Sem habilitação suficiente
24.325	Educação Musical	1.158	437-37,8%	321-27,7%	283-24,4%	117-10,1%
37.841	Música	30	21-70,0%	3-10,0%	3-10,0%	3-10,0%

Uma breve análise comparativa dos quadros gerais relativos à situação da totalidade dos docentes, permite verificar que "é claramente na Educação Musical que o nível de qualificação dos professores é mais baixo" (ME/GEP, 1987a). Em 1982/83, apenas 25,5% dos professores de Educação Musical eram profissionalizados, percentagem bastante inferior à dos restantes grupos de docência do ensino preparatório; 50,2% dos professores não possuíam habilitação para o ensino da disciplina, percentagem nitidamente superior à dos restantes grupos. Em 1984/85, 34,5% dos professores de Educação Musical não possuíam ainda habilitação própria e 10,1% não tinham sequer habilitação suficiente. No ensino secundário, o nível de qualificação dos professores de Música era bastante elevado (no entanto, deve referir-se que este grupo representava apenas cerca de 0,07% do número total de professores do ensino secundário). Dados estatísticos mais recentes, relativos ao ano 1988/89, revelam que: no 2.º ciclo do ensino básico, o grupo de Educação Musical é um dos grupos "com maior carência de professores habilitados" e com uma percentagem "muito

baixa" de professores profissionalizados; no ensino secundário, o grupo com menor número de docentes (26) é o de Música (ME/GEP, 1990a).

A escassez de professores de Educação Musical levou o Ministério da Educação a aceitar professores com habilitação suficiente (e até sem habilitação suficiente) o que, segundo Perdigão (1981), teve consequências negativas nos níveis de qualidade do ensino. Na prática, isto significa que, em cada ano lectivo, muitos alunos simplesmente não têm professor de Educação Musical ou têm professores menos qualificados. A formação insuficiente, entre outros factores, pode ter contribuído para uma certa insegurança sentida pelos jovens professores e para o estatuto pouco elevado do professor e da disciplina de Educação Musical nas escolas preparatórias.

A formação em serviço tem-se alterado consideravelmente, no sentido de uma maior responsabilidade das instituições de ensino superior por esta formação (DR, 1985a). Criado em 1985 e implementado no ano seguinte, o modelo de Formação em Serviço dos professores dos ensinos preparatório e secundário, que substituiu a Profissionalização em Exercício, foi entregue às instituições de formação inicial, nomeadamente as ESE e os CIFOP (DR, 1985b). Com a duração de 2 anos, a formação em serviço engloba uma formação em Ciências da Educação e o acompanhamento da prática pedagógica. Ao conselho pedagógico da escola preparatória ou secundária, cabe acompanhar este processo de formação. Algumas limitações deste modelo apontadas por Formosinho (1987) são, basicamente, o facto de "não ser actualmente tanto um modelo de formação mas uma solução de remedeio perante a falta de formação profissional inicial de muitos professores das nossas escolas" (Formosinho, 1987).

Em 1988 foi implementado um novo modelo, a Profissionalização em Serviço. Concebida como "fase inicial do processo de formação contínua" (DR, 1988), a profissionalização assenta nos princípios da responsabilidade das instituições de ensino superior na formação de professores e da importância da escola como centro de formação. Tem a duração de 2 anos e compreende duas componentes: Ciências da Educação (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Organização Escolar, Desenvolvimento Curricular, Tecnologia Educativa e Didáctica Específica), no 1.º ano, ministradas na instituição de ensino superior; Projecto de Formação e Acção Pedagógica, no 2.º ano, da responsabilidade conjunta daquela instituição e do conselho pedagógico da escola a que o formando pertence. Neste projecto, o formando é orientado e supervisionado por um docente da instituição de ensino superior, e ainda pelo delegado e pelo conselho pedagógico da sua escola (DR, 1988).

Estes modelos de formação inicial e em serviço de professores de Educação Musical são demasiado recentes para poderem ser avaliados e a análise de algumas dificuldades surgidas da sua implementação excede o âmbito deste trabalho. Como já foi dito, as inovações parecem sempre gerar controvérsia ou até resistência e o currículo dos cursos de formação inicial de professores de Educação Musical das ESE não tem sido uma excepção. Naturalmente, pode

questionar-se a eficácia da estrutura curricular de cursos que pretendem formar professores simultaneamente generalistas e especialistas, nomeadamente em áreas artísticas, como a música, que exigem uma formação bastante especializada. Este problema poderia ser ultrapassado com a implementação de cursos de formação de professores especialistas do ensino básico em áreas artísticas, previstos por lei (DR, 1989d). No entanto, outras dificuldades continuarão, certamente, a surgir e deverão ser tidas em conta, para um desenvolvimento curricular futuro. É irrealista pensar que um currículo definitivo para professores de música pode ser elaborado, ou que todos os problemas terão sido resolvidos com a última reforma.

#### *Formação contínua*

A formação contínua de professores é "condição *sine qua non* do êxito de qualquer reforma ou mesmo do funcionamento correcto do sistema" educativo (Patrício, 1987). O direito à formação contínua, consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (DR, 1986d) e reafirmado posteriormente (DR, 1989d) não tem sido concretizado pelo Ministério da Educação, com a realização de acções de formação organizadas de forma coerente e regular, pelo menos na área de educação musical. Como exemplo, aponte-se a reduzida divulgação que têm tido, junto dos professores interessados, os projectos dos novos programas de Educação Musical para o ensino genérico, elaborados no âmbito da reforma educativa.

Os professores de Educação Musical têm consciência das suas dificuldades em questões educacionais e, frequentemente, são de opinião que a sua formação inicial em música também é insuficiente. Por iniciativa própria, muitos professores frequentam cursos intensivos em diversas áreas (análise, direcção coral, formação vocal, prática instrumental, pedagogia musical), através dos quais têm a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos musicais e de contactar com várias abordagens educacionais. Estes cursos, organizados por algumas instituições oficiais, como a Direcção Geral do Ensino Básico, Escolas Superiores de Educação, Escolas de Música, etc., mas, sobretudo, por instituições privadas, têm tido um lugar muito importante na formação de professores de música. A Fundação Calouste Gulbenkian, que desempenha um papel preponderante na vida cultural e musical portuguesa, tem promovido numerosos cursos de pedagogia musical, nomeadamente para professores de música e professores do ensino primário (Gomes, 1985), tendo sido responsável por iniciativas relevantes no domínio da educação e da animação musical no país. É também de salientar o trabalho desenvolvido pela Associação Portuguesa de Educação Musical na realização de cursos, encontros e debates e na edição da única publicação periódica portuguesa que trata de questões relativas à educação musical.

Segundo Canhão (1986) "foi a partir da década de cinquenta que os obsoletos métodos (?) de Educação Musical Portuguesa começaram a usufruir das primeiras brisas de um novo arejamento". Um "pioneiro da modernização de processos pedagógicos" (Canhão, 1986) que influenciou decisivamente a

educação musical portuguesa, foi o pedagogo Edgar Willems. Willems, cujo "método" teve grande expansão, principalmente nos países latinos, ministrou uma série de cursos em Portugal nos anos 50 e 60 (Simões, 1990). Iniciou-se, assim, um processo informal de formação contínua de professores de Educação Musical.

Como Chapuis (1990) afirmou, "a concepção "Willemsiana" não parte da matéria nem dos instrumentos, mas sim dos princípios de vida que unem a música e o ser humano". Willems quis estabelecer bases psicológicas para uma educação musical, que pretendia fosse profundamente enraizada na humanidade e acessível a todas as crianças, desde uma tenra idade (Miller, 1979).

Os princípios da *OrffSchulwerk* — obra escolar de Carl Orff, que conhecem uma expansão universal, também têm influenciado significativamente a prática da educação musical portuguesa. Partindo da música *elementar* (música ligada ao movimento, à dança e à palavra), baseada na improvisação e privilegiando a utilização do corpo e dos instrumentos Orff, a obra daquele pedagogo teve o mérito de "pela primeira vez na história da educação, conseguir integrar diferentes actividades artísticas" (Martins, 1987).

Vários pedagogos têm divulgado as ideias de Orff em Portugal, nomeadamente Van Hauwe, Bastin, Posada, Maria de Lourdes Martins. Mas é de salientar a influência de Jos Wuytack, cuja actividade regular de leccionação de cursos em Portugal, durante os últimos 20 anos, tem abrangido várias gerações de professores de música. Segundo Martins (1987), os princípios da *OrffSchulwerk* estão "fortemente implantados" no ensino genérico, em Portugal. No entanto, embora muitas escolas tenham sido equipadas com instrumentos Orff, estes nem sempre são utilizados e, mesmo quando o são, isso não quer dizer que os professores estejam familiarizados com os princípios de Carl Orff. Mas talvez se possa afirmar que, dos "métodos clássicos" de educação musical internacionalmente implantados, o "método" Orff é, provavelmente, o mais conhecido entre os professores de Educação Musical portugueses.

É difícil referir todos os pedagogos musicais que têm visitado o nosso país. Assim, tentou-se aqui salientar a influência do pensamento de alguns pedagogos, no programa e na prática da Educação Musical no ensino preparatório. Seria útil fazer um levantamento dos inúmeros cursos promovidos por diversas entidades, e um estudo sobre as repercussões que eles possam ter tido na prática profissional dos professores. Poder-se-á afirmar que estes cursos têm constituído a principal formação contínua dos professores de Educação Musical em Portugal. Do elevado número de docentes que regularmente os frequentam, pode inferir-se o seu interesse e motivação pelo aperfeiçoamento da sua formação músico-pedagógica. Também não será exagerado afirmar que muitas dificuldades no sector do ensino da música/educação musical são ultrapassadas, graças ao entusiasmo e empenhamento dos docentes.

Assim, é necessário salientar que qualquer reforma ou reestruturação curricular só faz sentido se tiver em conta as contribuições da prática docente e for acompanhada por um grande investimento na formação inicial e contínua de professores. Como Plummeridge (1985) argumenta:

*São afinal os professores, não as teorias, que desenvolvem os currículos, e, se se compreende o desenvolvimento como um melhoramento do ensino e da aprendizagem, então, certamente, as iniciativas de desenvolvimento precisam de estar centradas na prática e não em fórmulas teóricas.*

Plummeridge recusa uma concepção de educação *da-teoria-à-prática* e uma visão da teoria curricular como um conjunto de princípios que precedem a prática pedagógica. O autor prefere uma estratégia de desenvolvimento curricular alternativa, na qual "a prática é considerada como um processo de tomada de decisões e de reflexão que utiliza o conhecimento teórico, em vez de ser guiada por ele" (Plummeridge, 1985).

Stenhouse (1975) salienta o papel preponderante do professor no desenvolvimento da prática pedagógica, quando afirma:

*Não penso que qualquer inovação curricular poderá desenvolver substancialmente o poder intelectual se não disser directamente respeito ao melhoramento do acto de ensinar. O aperfeiçoamento do ensino é um processo de desenvolvimento.*

A ênfase dada à prática é muito pertinente. Os professores têm, de facto, um papel preponderante na educação e são largamente responsáveis pela implementação dos currículos. Cito uma frase que li, em tempos, num jornal belga e que merece uma reflexão: "O melhor instrumento do professor é ele próprio"...

O panorama da formação de professores na área de música não tem sido animador. A formação de professores de Educação Musical/Música para os ensinios genérico e vocacional em Portugal tem sido negligenciada ou ignorada durante muitos anos. Aí residirá, provavelmente, um dos grandes problemas do ensino da música no nosso país. Em geral, os professores são facilmente criticados pelos governos ou pelos pais, que frequentemente se referem à sua ineficácia. No entanto, eles são um elemento vital do sistema educativo e, por isso, toda a atenção deveria ser dada à sua formação, especialmente à dos professores que têm a seu cargo as crianças de níveis etários mais baixos. Na minha opinião, uma visão do sistema educativo "de-cima-para-baixo", que tem levado a uma maior preocupação com os níveis superiores do ensino, não é apropriada. De facto, a ausência sistemática de educação musical no ensino primário "é uma questão que tem sido sempre escamoteada em qualquer projecto de reforma do ensino da música" (Mota, 1986). Se queremos que a educação musical seja desenvolvida desde uma tenra idade, temos de considerar os jardins de infância e as escolas primárias como locais privilegiados para a realização de experiências musicais enriquecedoras. Se os futuros educadores de infância e professores do ensino básico tiverem a oportunidade de aprofundar a sua própria compreensão da música e de descobrir o seu valor intrínseco, certamente virão a acreditar no valor da educação musical e poderão mais facilmente ser capazes de promover o desenvolvimento musical das crianças.

### 3. NECESSIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Num período de reformas e de desenvolvimento e implementação curriculares, penso que seria útil conhecer a investigação em educação musical levada a cabo noutros países, uma vez que esta área de estudo não tem sido desenvolvida em Portugal. Creio que é também importante ter em conta as opiniões de professores sobre estas questões, já que eles estão em contacto permanente com os alunos e vivem os problemas que surgem na prática docente. E porque não considerar, ainda, as opiniões das crianças e dos jovens que constituem, afinal, o objecto fundamental da educação?

Stenhouse (1975) salienta a importância do papel do professor como investigador da sua própria actividade docente. O autor argumenta que "a investigação e o desenvolvimento curriculares deveriam pertencer ao professor" e refere a importância da investigação na sala de aula, afirmando que:

*Uma planificação curricular racional deve ter em conta as realidades das situações das aulas... as aulas não podem ser melhoradas a não ser pela intervenção dos professores: estes devem ser os críticos do trabalho em currículo e não os seus agentes dóceis.*

A formação de professores e a prática pedagógica são, sem dúvida, áreas de investigação muito importantes. Mas um estudo bem estruturado e sistemático é também necessário noutros domínios da educação musical. Em seguida, são sugeridas algumas áreas de investigação que, a ser realizada<sup>(1)</sup>, poderá contribuir para o desenvolvimento da educação musical.

Para se conhecer melhor o lugar que a música ocupa na sociedade portuguesa, poderiam ser estudadas questões de ordem sociológica: o significado da música na vida das comunidades e dos indivíduos; práticas musicais levadas a cabo por diversos grupos; atitudes de professores, alunos e pais, em relação à música na escola; concepções de educação musical defendidas por entidades políticas e educativas.

A investigação em psicologia poderia visar, entre outras, as seguintes áreas: desenvolvimento musical da criança; percepção e formação de conceitos em música; compreensão do fenómeno musical como uma totalidade que ultrapassa a discriminação dos elementos que o constituem; audição e apreciação de música; respostas à música, em particular a diferentes estilos e géneros; natureza da aptidão musical e da musicalidade; inteligência musical e desenvolvimento geral; precocidade musical e o fenómeno do "génio"; desenvolvimento psicomotor e aquisição de competências para a execução musical; teorias de aprendizagem e sua aplicabilidade à aprendizagem de música, nomeadamente de instrumentos.

Algumas questões curriculares importantes, a abordar, seriam:

(1) Não basta falar de necessidade de investigação em educação musical. É importante estimular a prática investigativa, incluindo-a nos currículos de formação de docentes e outros profissionais de música, e é imprescindível apoiar a actividade dos investigadores, nesta área.

desenvolvimento, implementação e avaliação de currículos de música; cargas curriculares a atribuir às disciplinas de Música/Educação Musical/Expressão Musical nas escolas; currículos de cursos de formação de professores de música; definição de uma filosofia de educação musical; opiniões de professores e alunos sobre os programas de Educação Musical; projectos integradores e interdisciplinares de música na escola.

Questões de ordem pedagógica poderiam abranger os seguintes tópicos: prática pedagógica nos diferentes graus/tipos de ensino; iniciativas várias e projectos de educação musical realizados por professores; planificação de aulas e de actividades musicais na escola e na comunidade; formação vocal/instrumental dos alunos e prática musical do professor; projectos de composição na sala de aula; recolha e análise de repertório musical para o ensino; "métodos" e princípios orientadores da prática pedagógica e sua aplicabilidade ao contexto educacional português; análise comparativa de várias abordagens metodológicas e as suas implicações para o ensino da música; manuais de Educação Musical do ensino preparatório e outras publicações de carácter pedagógico; elaboração e utilização de materiais didácticos para educação musical (escritos, audiovisuais, tecnológicos); implicações pedagógicas de recursos físicos e materiais (espaços, equipamento escolar, instrumentos acústicos e electrónicos) para o ensino da música; o papel das novas tecnologias na educação musical.

Quanto à formação de professores, poderiam ser investigados: os modelos e a estrutura curricular dos cursos de formação inicial e de formação/profissionalização em serviço; acções/cursos de formação contínua para professores generalistas e especialistas; relações entre os ensinos genérico e vocacional de música; definição de um perfil do professor de música para os vários graus e tipos de ensino.

Outros temas relacionados com a música e/ou o seu ensino poderiam ser objecto de estudo, nomeadamente:

- relações da música com outras artes/formas de expressão e comunicação: ópera, teatro, drama, mímica; dança, bailado; poesia, literatura; artes plásticas; cinema, audiovisuais;
- os compositores, o mundo da infância e o ensino da música: recolha de música relacionada com temas da infância, inspirada na literatura infantil ou dedicada a crianças; análise de música composta com finalidades pedagógicas;
- o valor terapêutico da música; concepções e práticas de musicoterapia; o papel da música no ensino especial; estudo de casos de integração de crianças deficientes nas aulas de Educação Musical do ensino preparatório; desenvolvimento de projectos de música para o ensino especial.

As áreas de investigação acima identificadas são apenas sugestões para possíveis estudos, não estando apresentadas de forma sistemática nem segundo uma ordem hierárquica de prioridades. A educação musical é uma área vasta, necessariamente inter-relacionada com inúmeras áreas do conhecimento, e o seu estudo pode ser abordado sob vários ângulos. O estabelecimento de prioridades deverá ser baseado na identificação de problemas e necessidades.

A atitude e a prática investigativas deveriam ser uma preocupação fundamental de todos os que estão envolvidos na educação musical. A investigação pode clarificar problemas, contribuindo para um melhor desenvolvimento curricular. Se não estivermos conscientes da sua importância, poderemos permanecer na atitude de tentar ultrapassar os problemas através da eterna boa vontade de professores entusiastas ou de esperar que eles sejam resolvidos pelas decisões de ministros da Educação, mais ou menos inspirados.

A investigação em educação musical deveria ser uma prioridade uma vez que a educação, pela própria natureza do seu objecto, é uma área em constante evolução. E o mesmo acontece com a música, pelo seu carácter profundamente humano.

Ao longo deste trabalho, tentei avaliar o currículo de Educação Musical do ensino preparatório, no contexto mais vasto da situação do ensino da música em Portugal. Levantei algumas questões sobre a elaboração e a implementação do programa, para as quais não tenho, obviamente, uma resposta definitiva. No entanto, espero ter afirmado claramente uma concepção de educação musical e identificado problemas importantes que, necessariamente, precisam de ser clarificados.

A intenção deste trabalho foi a de contribuir para o debate entre todos os que se interessam pela educação musical e pelo ensino da música. No que me diz respeito, tê-lo escrito foi não apenas uma experiência interessante, como também uma contribuição válida para o meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a única "sugestão" que poderei fazer aos professores de música será a de reflectirem sobre a educação musical, mantendo uma atitude investigativa face às questões do ensino da música e, sobretudo, contribuírem para o desenvolvimento musical dos alunos.

ANEXO I PLANOS CURRICULARES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO<sup>(1)</sup>

MAPA Nº 1 Plano curricular do 1.º ciclo do ensino básico (a)

Expressão e Educação: Físico-Motora Musical Dramática Plástica
Estudo do Meio
Língua Portuguesa
Matemática
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)

Área — Escola (b)

Actividades de complemento curricular (c)

- (a) A carga curricular mínima semanal deste ciclo é de 25 horas.  
 (b) A organizar e gerir pelas escolas ou área escolar, nos termos do artigo 6.º.  
 (c) Actividades facultativas nos termos do artigo 8.º.

MAPA Nº 2 Plano curricular do 2.º ciclo do ensino básico

Áreas pluridisciplinares	Disciplinas	Horário semanal	
		5.º ano	6.º ano
Línguas e Estudos Sociais	Língua Portuguesa	5	5
	História e Geografia de Portugal	3	3
	Língua Estrangeira	4	4
Ciências Exactas e da Natureza	Matemática	4	4
	Ciências da Natureza	3	3
Educação Artística e Tecnológica	Educação Visual e Tecnológica (a)	5	5
	Educação Musical	3/2 (b)	3/2 (b)
Educação Física	Educação Física	3	3
Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)	1	1

Área — Escola (c).

Actividades de complemento curricular (d).

- (a) Turmas desdobradas.  
 (b) De acordo com os recursos humanos e infra-estruturas das escolas.  
 (c) A organizar e gerir pelas escolas, nos termos do artigo 6.º.  
 (d) Actividades facultativas, nos termos do artigo 8.º.

(1) Publicados pelo Ministério da Educação (DR, 1989b).

MAPA Nº 3 Plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico

Disciplinas ou áreas	Horário semanal		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Língua Portuguesa	4	4	4
Língua Estrangeira I (a)	3	3	3
Ciências Humanas e Sociais: História	3	3	3
Geografia	3	—	4
Matemática	4	4	4
Ciências Físicas e Naturais: Físico-Químicas	4	3	—
Ciências Naturais	—	4	3
Educação Visual	4	3	—
Educação Física	3	3	3
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)	3/2 (b)	3/2 (b)	3/2 (b)
Área opcional (c): Língua Estrangeira II	1	1	1
Ou Educação Musical	3	3	3
Ou Educação Tecnológica	3/2 (b)	3/2 (b)	3/2 (b)
	3	3	3

Área — Escola (d).

Actividades de complemento curricular (e).

(a) Continuação da Língua Estrangeira iniciada no 2.º ciclo.

(b) De acordo com as infra-estruturas das escolas.

(c) A organizar de acordo com os recursos das escolas, excepto Língua Estrangeira II, que será de oferta obrigatória.

(d) A organizar e gerir pelas escolas, nos termos do artigo 6.º.

(e) Actividades facultativas, nos termos do artigo 8.º.

MAPA Nº 4 Estrutura global do ensino secundário (distribuição horária)

	Cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos			Cursos predominantemente orientados para o ingresso na vida activa		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano	10.º ano	11.º ano	12.º ano
	Formação geral	12/13	12/13	7/6	12/13	12/13
Formação específica	12/13	12/13	15/18	12/13	8 (a)	6 (a)
Formação técnica	6	6	6	10	10	18

Área — Escola (b).

Actividades de complemento curricular (c).

(a) Número normal de horas, podendo ser reforçado ou reduzido de acordo com o horário lectivo das disciplinas escolhidas ou com o número destas, no caso de disciplinas vocacionais — por exemplo, Música.

(b) A organizar e gerir pelas escolas, nos termos do artigo 6.º.

(c) Actividades facultativas, nos termos do artigo 8.º.

MAPA Nº 5 Componente de formação geral

Disciplinas	Horário semanal		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Português (a)	3	3	3
Introdução à Filosofia	3	3	—
Língua Estrangeira I ou II	3	3	—
Educação Física	3/2 (b)	3/2 (b)	3/2 (b)
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)	1	1	1

(a) Nesta disciplina deve atender-se ao disposto no n.º 3 do artigo 10.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

(b) De acordo com as possibilidades da escola.

MAPA Nº 6 Componente de formação específica

Disciplinas (a)	Horário semanal		
	10º ano (b)	11º ano (b)	12º ano (c)
Matemático	4	4	4
Filosofia	—	—	4
Métodos Quantitativos	3 (d)	3 (d)	3 (d)
Introdução aos Computadores e à Informática	4	4	4
Ciências Físico-Químicas	4	4	—
Física	—	—	5
Química	—	—	5
Ciências da Terra e da Vida	4	4	—
Geologia	—	—	5
Biologia	—	—	5
História	4	4	4
Geografia	4	4	—
Introdução à Economia	4	4	—
Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social	—	—	4
Sociologia	—	—	3
Psicologia	—	—	3
Introdução ao Direito	—	—	3
Latim	4	4	4
Grego	4	4	4
Língua Estrangeira I ou II (cont.)	—	—	3
Língua Estrangeira (nível inicial ou de cont.) (e)	4	4	4
Estudos Literários	3	3	3
História da Arte	4	4	4
Desenho e Geometria Descritiva (Arquitectura)	4	4	4
Desenho e Geometria Descritiva (Engenharia)	—	—	3
Teoria do Design	—	—	3
Introdução ao Estudo dos Materiais	3	3	3
Formação Musical (f)	3	3	3
Análise e Técnica de Composição (f)	3	3	3
História da Música (f)	3	3	3
Acústica Musical (f)	—	—	3

- (a) A lista de disciplinas e a sua ordem têm carácter indicativo dentro dos parâmetros estabelecidos no n.º 5 do artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- (b) Três disciplinas à escolha (quatro no ensino vocacional da música).
- (c) Três a cinco disciplinas à escolha.
- (d) Disciplina de um ano de frequência obrigatória num dos anos, excepto para os alunos com Matemática no seu currículo.
- (e) De frequência obrigatória, quando no ensino básico tiver sido estudada apenas uma língua estrangeira.
- (f) A frequência destas disciplinas exige a frequência da disciplina opcional de Educação Musical no 3.º ciclo do ensino básico ou a realização de estudos e práticas devidamente certificadas.

MAPA Nº 7 Componente de formação técnica (a)

Cursos (> 1000 horas totais)	
Aplicação de Informática	Mecânica
Artes Gráficas	Relações Públicas
Burótica	Secretariado
Contabilidade	Técnicas de Agro-Pecuária
Design Industrial	Técnicas Comerciais
Documentalismo	Técnicas de Laboratório
Electricidade Industrial	Técnicas de Fabricação Têxtil
Electromecânica	Técnicas de Cerâmica e Vidro
Electrónica	Tradução e Interpretação
Disciplinas individuais	
Dactilografia e Processamento de Texto	Informática
Desenho Técnico Electrónica	Língua: Francês, Inglês, Alemão (sentido técnico e comercial)
	Noções de Comércio

(a) A formação técnica poderá consistir (i) na frequência de um curso estruturado num domínio específico de actividades ou (ii) na frequência de disciplinas de índole técnica em domínios restritos de actividade. Em qualquer caso, a formação ministrada deverá visar essencialmente a obtenção de valências e capacidades que permitam a futura inserção num conjunto alargado de sectores e actividades profissionais.

A lista de cursos e disciplinas apresentada neste quadro tem um carácter indicativo (v. n.º 5 do artigo 47.º da LBSE) e deve ser entendida como uma base sobre a qual as escolas deverão trabalhar a fim de prepararem as suas propostas de formação técnica a incluir nos currículos.

ANEXO II **ESCOLAS DE MÚSICA PÚBLICAS, PARTICULARES E COOPERATIVAS<sup>(1)</sup>**

Escolas de Música Públicas em Portugal

Distrito	Localidade	Designação
AVEIRO	Aveiro	Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian
BRAGA	Braga	Escola C.+S de Calouste Gulbenkian
COIMBRA	Coimbra	Conservatório de Música de Coimbra
LISBOA	Lisboa	Escola de Música do Conservatório Nacional Instituto Gregoriano de Lisboa
PORTO	Porto	Conservatório de Música do Porto
FUNCHAL	Funchal	Conservatório de Música da Madeira
ANGRA DO HEROÍSMO	Angra do Heroísmo	Conservatório Regional de Angra do Heroísmo
PONTA DELGADA	Ponta Delgada	Conservatório Regional de Ponta Delgada

(1) As listas de escolas de música, aqui apresentadas, foram extraídas de listas elaboradas pela Direcção Geral do Ensino Secundário e pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional do Ministério da Educação.

Distrito	Localidade	Designação
AVEIRO	Espinho	Academia de Música de Espinho Academia de Música de Santo Cecília
	Paços de Brandão	Academia de Música de Paços de Brandão
	Santa Maria da Feira	Academia de Música de Santa Maria
	S. João da Madeira	Academia de Música de S. João da Madeira
	Castelo de Paiva	Escola de Música de Castelo de Paiva
	Oliveira de Azeméis	Academia de Música de Oliveira de Azeméis
	Vale de Cambra	Academia de Música de Vale de Cambra
BEJA	Beja	Academia de Música do Centro Cultural de Beja
	Vila Nova de Milfontes	Escola de Música Hector Soutullo
BRAGA	Barcelos	Academia de Música de Barcelos
	Guimarães	Conservatório Regional de Guimarães
	Esposende	Escola de Música de Esposende
BRAGANÇA		
CASTELO BRANCO	Castelo Branco	Conservatório Regional de Castelo Branco
	Covilhã	Conservatório Regional de Música da Covilhã
COIMBRA	Coimbra	Conservatório Regional de Coimbra
	Figueira da Foz	Conservatório de Música David de Sousa
ÉVORA	Évora	Academia de Música Eborense
FARO	Faro	Conservatório Regional do Algarve
	Lagos	Academia de Música de Lagos
GUARDA		
LEIRIA	Leiria	Academia de Música do Orfeão de Leiria
LISBOA	Lisboa	Academia de Amadores de Música Academia de Música de Santa Cecília Fundação Musical dos Amigos das Crianças
	Linda-a-Velha	Escola de Música e Bailado de Linda-a-Velha
	Rio Mouro	Escola de Música Leal da Câmara
	Torres Vedras	Escola de Música Luís A. Maldonado Rodrigues
	Póvoa de Sto. Adrião	Conservatório Regional de Loures
PORTALEGRE	Portalegre	Conservatório Regional de Portalegre
	Elvas	Escola de Música do Centro Cultural de Elvas
PORTO	Porto	Curso de Música Silva Monteiro Escola de Música do Porto
	Caldas da Saúde	Centro de Cultura Musical de Caldas da Saúde
	Matosinhos	Escola de Música Óscar da Silva
	Vila Nova de Gaia	Conservatório Regional de Gaia
	Póvoa de Varzim	Escola Municipal de Música de Póvoa de Varzim
	Valadares	Academia de Música de S. Félix da Marinha
	Vila do Conde	Academia de Música de S. Pio X
Vilar do Paraíso	Academia Musical de Vilar do Paraíso	
SANTARÉM	Tomar	Conservatório Regional de Tomar
	Santarém	Escola de Música de Santarém
	Minde	Escola de Música Jaime Chavinha
SETÚBAL	Setúbal	Academia de Música e Belas Artes Luísa Todi Conservatório Regional de Música de Setúbal
VIANA DO CASTELO	Viana do Castelo	Academia de Música de Viana do Castelo
VILA REAL	Vila Real	Academia de Música de Vila Real
VISEU	Viseu	Conservatório Regional de Música Dr. José de Azeredo Perdigão

## INTRODUÇÃO

Depois de um longo período em que o valor formativo da música não foi devidamente reconhecido e aproveitado, surge, no moderno Ensino Preparatório, uma nova disciplina de Educação Musical que completamente voltada para os métodos activos, passou a contribuir poderosamente para a formação integral dos jovens alunos, apelando constantemente para o seu dinamismo interior, compreensão e instinto criador.

Esta nova disciplina, que não pretende formar músicos nem servir-se apenas dos alunos artisticamente mais dotados, aproveita-se do extraordinário valor educativo da música para uma conveniente estruturação da personalidade dos jovens e para o enriquecimento da sua elevação espiritual, introduzindo-os assim, em estádios de crescente desenvolvimento e aperfeiçoamento.

## ESQUEMA PROGRAMÁTICO 1.º ANO

## I — Educação Auditiva

- Desenvolvimento da sensorialidade auditiva (silêncio, ruído, som musical).  
Diferenciação elementar de timbres.
- Reconhecimento de sons graves e agudos.
- Reprodução e identificação oral de movimentos sonoros, sem e com fonomímica (glissandos, graus conjuntos).
- Reprodução de frases melódicas simples, sem e com o nome das notas.
- Reconhecimento dos modos Maior e Menor através de canções e motivos melódicos.
- Entoação e classificação quantitativa de intervalos melódicos no âmbito da 8.ª perfeita através dos intervalos da escala e de canções.
- Reprodução entoada dos sons constitutivos de intervalos harmónicos praticada em sequência e simultaneidade.
- Reprodução entoada dos sons constitutivos de acordes perfeitos praticada em sequência e simultaneidade.

## II — Educação Rítmica

- Reprodução de frases rítmicas com vocábulo e num processo de percussão à escolha, com variantes de andamento e intensidade.
- Reprodução de frases rítmicas sobre "ostinati".

(1). Programas do Ensino Preparatório, editados pelo Ministério da Educação e Investigação Científica (ME, s.d. [1978]).

- c) Ritmo da palavra aplicado a canções, quadras populares, etc. (sem e com instrumentos de percussão).
- d) Canções rítmicas com batimentos corporais (pés, joelhos, palmas e dedos) ou instrumentos de percussão.
- e) Noção de pulsação, ritmo, compasso e divisão.
- f) Marcação e vivência de compassos simples. Os compassos deverão ser marcados com ambas as mãos simultaneamente.
- g) Reconhecimento de compassos através de canções, melodias, etc., com variantes de andamentos e intensidade (acelerando e retardando).

### III – Escalas e Ordenações

- a) Entoação de escalas diatônicas maiores e menores a partir da tonalidade de dó, com fonomímica, sem e com o nome das notas.
- b) Pequenas ordenações sobre as escalas estudadas com o vocábulo “lá” e o nome das notas (sem e com fonomímica).
- c) Realização de ordenações com omissão de frases, para desenvolvimento da audição interior.
- d) Ordenações com aplicação dos instrumentos do sistema Orff.

### IV – Leitura e Escrita

- a) Representação gráfica de sons isolados (dois ou mais sons).
- b) Gráficos de duração.
- c) Representação gráfica de movimentos sonoros (glissandos, graus conjuntos e disjuntos).
- d) Substituição dos gráficos de duração por figuras (mínima e semínima).
- e) Leitura rítmica com as figuras e respectivas pausas, (sem e com instrumentos).
- f) Leitura de células e fórmulas rítmicas em dificuldade progressiva até à colcheia (sem e com instrumentos).
- g) Identificação de fórmulas rítmicas e frases melódicas (sem e com instrumentos).
- h) Pauta: leitura por relatividade. Noção de claves. Leitura por absoluto. Exercícios de cópia.
- i) Ponto de aumento, ligadura de prolongação, suspensão, barra de divisão e barra dupla.
- j) Leituras rítmico-melódicas de dificuldade progressiva, sem e com instrumentos de percussão, simples, em forma A-B-A, etc.
- k) Leitura e realização de “ostinati” rítmicos e ou melódicos, aplicáveis a canções, leituras, etc., sem e com instrumentação.
- l) Ditados simples: – rítmicos  
– melódicos sem figuração (orais e escritos)  
– rítmico-melódicos.

### V – Improvisação

- Rítmica: (com vocábulo e instrumentos de percussão)
- a) Improvisação livre-colectiva e individual.

- b) Em pergunta e resposta.
- c) Em quadratura (nos compassos binário e quaternário).
- d) Sobre quadras populares.
- e) Em quadratura com sujeições rítmicas.
- f) Sobre “ostinati” rítmicos.

Melódica: (com vocábulo “lá” e nomes de notas)

- a) Em pergunta e resposta.
- b) Em quadratura.
- c) Sobre quadras populares.
- d) De melodias sobre frases rítmicas dadas.
- e) Sobre fórmulas cadenciais (nos modos maior e menor).

Instrumental: (só praticável em escolas para isso apetrechadas)

- a) Livre, com utilização de todo o instrumental Orff-música aleatória.
- b) Na escala pentatônica (colectiva e individualmente).
- c) Nas escalas maiores e menores, em pergunta e resposta e em quadratura (individualmente).

### VI – Canções Didáticas e de Formação

- a) Para marcação dos modos rítmicos separadamente: tempos (pulsação), divisão dos tempos, primeiro tempo do compasso e ritmo.
- b) Para marcação e vivência dos mesmos modos em polirritmia, sem e com instrumentos de percussão de som indeterminado.
- c) Para reconhecimento dos modos maior e menor.
- d) Para identificação do intervalo inicial.
- e) Com o nome das notas e para iniciação instrumental.
- f) Sobre “ostinati” rítmicos com batimentos corporais e ou instrumentos de percussão (som indeterminado).
- g) Instrumentadas.
- h) Canções de folclore nacional e canções estrangeiras a uma ou duas vezes em interdisciplinaridade.
- i) Canções a duas partes.

### VII – Expressão Corporal

- a) Movimentação livre com noção de espaço, segundo improvisações realizadas pelo professor em instrumentos de som indeterminado.
- b) Movimentação livre individual ou em pequenos grupos, para sensibilização aos vários timbres utilizados.
- c) Movimentação sobre quadraturas rítmicas ou rítmico-melódicas.
- d) Improvisação corporal livre para reprodução simultânea (em espelho).
- e) Coreografia de pequenas peças musicais.

### VIII – Audição Comentada de Trechos Musicais/Musicogramas

- a) Música descritiva: “Pedro e o Lobo” de Prokofiev, “O Carnaval dos Animais” de Saint-Saëns, etc.

b) Musicogramas.

Obs.: Para esta rubrica serão destinadas uma ou duas aulas por período.

As obras escolhidas visarão familiarizar os alunos com os vários instrumentos da orquestra e outros aspectos que se julgue oportuno focar.

**ESQUEMA PROGRAMÁTICO 2º ANO**

**I — Educação Auditiva**

- a) Revisão da matéria do primeiro ano (alíneas a), b) e c)).
- b) Reprodução de frases melódicas de dificuldade progressiva sem e com o nome das notas.
- c) Reconhecimento dos modos maior e menor.
- d) Entoação e classificação quantitativa e qualitativa de intervalos melódicos no âmbito da oitava perfeita através dos intervalos da escala e de canções.
- e) Reprodução entoada de sons constitutivos de intervalos harmônicos, praticada em sequência e simultaneidade.
- f) Reprodução entoada dos sons constitutivos de acordes perfeitos e suas inversões praticada em sequência e simultaneidade.
- g) Reprodução e reconhecimento de acordes aumentados e diminutos.

**II — Educação Rítmica**

- a) Revisão das alíneas c) e e) do primeiro ano.
- b) Reprodução de frases rítmicas de dificuldade progressiva sem ou com "ostinati" rítmicos.
- c) Continuação da vivência de Cânones rítmicos executados com batimentos corporais e instrumentos.
- d) Marcação e vivência de compassos de divisão binária e ternária e batimento da divisão e subdivisão dos tempos.
- e) Reconhecimento de compassos simples e compostos através de canções, melodias.
- f) Exercícios com variantes de andamentos e de intensidade, de dificuldade progressiva.

**III — Escalas e Ordenações**

- a) Escalas diatônicas maiores e menores (revisão do 1º ano).
- b) Ordenações de dificuldade progressiva, sem e com o nome das notas.
- c) Ordenações instrumentadas.
- d) Estudo das escalas menor, natural.
- e) Estudo e reconhecimento das escalas: pentatônica, menor natural, cigana e nos modos de ré e mi (se o desenvolvimento da turma o permitir).

**IV — Leitura e Escrita**

- a) Revisão das alíneas a), b), c), d) e e) do primeiro ano.
- b) Leituras rítmicas de dificuldade progressiva até à semicolcheia, sem e com instrumentos de percussão.

- c) Leitura de células e fórmulas rítmicas incluindo a semicolcheia, sem e com instrumentos de percussão.
- d) Identificação de fórmulas rítmicas e frases melódicas (continuação do trabalho executado no 1º ano).
- e) Vivência, estudo e reconhecimento da síncopa, através de canções, fórmulas, leituras e ditados.
- f) Canções e leituras rítmico-melódicas com entrada a tempo e a contratempo.
- g) Leituras rítmicas a duas e três partes com batimentos corporais e instrumentos de percussão.
- h) Leituras rítmico-melódicas em forma A-B-A (continuação do primeiro ano).
- i) Leitura e realização de "ostinati" rítmicos aplicáveis a canções, leituras, etc., sem e com instrumentações.
- j) Leituras rítmico-melódicas a duas vezes.
- k) Estudo das alterações: suspenso, bemol e bequadro a partir da vivência das escalas e dos acordes.
- l) Exercícios de cópia.
- m) Ditados: — rítmico.  
— rítmico-melódico (oral e escrito).

**V — Improvisação**

**Rítmica:**

- a) Continuação do trabalho do primeiro ano com exercícios de dificuldade progressiva.
- b) Em quadratura nos compassos simples e compostos.

**Melódica:**

- a) Continuação do trabalho do primeiro ano com exercícios de dificuldade progressiva.
- b) Sobre fórmulas cadenciais, com o vocábulo "lá" e nome das notas.
- c) Com sujeições (notas de passagem, notas do acorde, etc.).
- d) Em rondó (A-B-A-C-A...).

**Instrumental:**

- a) Continuação e aperfeiçoamento do trabalho realizado no primeiro ano.

**VI — Canções Didáticas e de Formação**

- a) Revisão das alíneas a), b), c), d), e), f), g), e h) do 1º ano.
- b) Para vivência e reconhecimento das escalas pentatônicas, cigana e menor natural.
- c) Com o nome das notas e aplicação instrumental.
- d) Cânones a duas e três partes.

**VII — Expressão Corporal**

- a) Continuação e aperfeiçoamento do trabalho realizado no 1º ano.

**VIII — Audição Comentada de Trechos Musicais/Musicogramas**

Objectivos Gerais	Temas de Estudo	Objectivos Especificos	Resultados	Aspectos Multi-disciplinares
<p>Contribuir para o desenvolvimento das principais faculdades dos alunos.</p> <p>Enriquecer o seu sentido estético e favorecer o desenvolvimento artístico.</p> <p>Educar a atenção, vontade, inteligência e sensibilidade, assim como a memória, compreensão e poder de concentração.</p> <p>Desenvolver e estimular as faculdades criadoras.</p> <p>Produzir nos alunos um natural encantamento que lhes diminua a inquietação e agressividade, aumentando a desenvoltura e dinamismo interior.</p> <p>Desenvolver a espontaneidade e possibilitar-lhes uma maior rapidez de reflexos.</p> <p>Permitir que todos os alunos aprendam e vivam a Educação Musical, sem que, para isso, sejam especialmente dotados.</p> <p>Contribuir para a diminuição de algumas deficiências psicomotoras.</p>	EDUCAÇÃO AUDITIVA	Desenvolver o sensorialidade auditiva Desenvolver a memória auditiva Desenvolver a audição interior	Escutar Entoar Comparar Identificar Classificar Memorizar	Português Línguas Estrangeiras
	EDUCAÇÃO RÍTMICA	Desenvolver o sentido rítmico Desenvolver a memória rítmica Desenvolver a coordenação motora Desenvolver o sentido da forma Desenvolver a simultaneidade rítmica	Escutar Memorizar Reproduzir Coordenar Sentir o tempo	Educação Física Educação Visual Português
	LEITURA E ESCRITA	Consciencialização do movimento sonoro Audição interior Desenvolvimento do sensorialidade auditiva Sensibilização aos intervalos Automatismo do nome dos raios Desenvolvimento dos sentidos rítmico, melódico e harmónico Desenvolvimento da afectividade Desenvolvimento da capacidade intelectual Desenvolvimento do sentido da forma	Ouvir Viver Representar graficamente Memorizar Consciencializar Ler Escrever Identificar	Educação Visual Matemática Ciências da Natureza Português
	IMPROVISACÃO	Desenvolvimento da criatividade, liberdade e espontaneidade Apuramento do sensibilidade afectiva Afirmção da personalidade, contribuindo para atenuar a timidez e inibição Enriquecimento do desejo de investigação e observação permanentes Desenvolvimento da capacidade intelectual Permite detectar a musicalidade dos alunos Contribui para o desenvolvimento dos valores espirituais Desenvolvimento do sentido da forma e sentido estético	Criar Personalizar Estruturar	Educação Física Educação Visual Português
	CANÇÕES DIDÁCTICAS E DE FORMAÇÃO	Desenvolvimento da sensibilidade afectiva Sensibilização aos modos rítmicos Sensibilização aos intervalos e vários modos (Maior, Menor, etc...) Desenvolvimento do sentido da forma e sentido estético	Escutar Entoar Viver Memorizar Identificar Instrumentar	Educação Visual Estudos Sociais Línguas Estrangeiras Português
MOVIMENTO CORPORAL	Desenvolvimento da imaginação, criatividade e sentido estético Aperfeiçoamento da coordenação motora Desenvolvimento da espontaneidade e rapidez de reflexos Desenvolvimento da capacidade de adaptação, necessária à sua perfeita inserção no grupo	Executar Criar Críticar Noção de Espaço Integração em grupo	Educação Física Português	
AUDIÇÃO COMENTADA DE TRECHOS MUSICAIS MUSICOGRAMAS	Sensibilização aos vários timbres do orquestra Enriquecimento cultural através da análise das obras (épocas, estilos) Coordenação audiovisual e audiovisual/manual	Ouvir Sensibilizar Reconhecer Analisar	Ciências da Natureza Educação Visual Estudos Sociais História Matemática Português	

## BIBLIOGRAFIA<sup>(1)</sup>

- ALMEIDA, E. P. (1981) "Formação de Professores" in Silva, M./Tamen, M.I. (ed.) *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ARROYO, A. (1909) *O Canto Coral e a sua Função Social*. Coimbra: França Amado.
- ÁVILA, H. d' (1985) "A conjuntura musical na sociedade portuguesa". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 44. Janeiro/Março. pp.36-39.
- BARKÓCZI, I. / PLEH, C. (1982) *Music Makes a Difference*. Kecskemét: Zoltan Kodály Pedagogical Institute of Music.
- BILTON, T. / BONNET, K. / JONES, P. / SHEARD, K. / STANWORTH, M. / WEBSTER, A. (1981) *Introductory Sociology*. The MacMillan Press.
- BLACKING, J. (1973) *How Musical is Man?*. University of Washington Press.
- BORBA, T. (1916) *Arte nas Escolas. O Canto Coral nas Escolas*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- BRITO, M.C. de (1986) "Tradição e Inovação: O lugar da perspectiva história no ensino e na prática musical". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 51. Outubro/Dezembro. pp.16-23.
- CABRAL, A.C. (1988) "Situação e problemas do ensino da música em Portugal". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 56. Janeiro/Março. pp.15-21.
- CANHÃO, J. (1986) "Perspectivas da minha vida de professor". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 50. Julho/Setembro. pp.7-14.
- CARNEIRO, I.A. (s.d. [1974]) "A função da Educação Musical na formação da criança". *Boletim do Ensino Preparatório*. 12. Ministério da Educação e Cultura. Direcção Geral do Ensino Básico.
- CARVALHO, A.D. de (1978) "Escola Democrática e Sociedade". *O Professor*. N.º 9. Junho. pp.14-18.
- CARVALHO, M.V. de (1990) "Dia Mundial da Música. 1 de Outubro de 1990". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 67. Outubro/Dezembro. pp.3-5.
- CARVALHO, R. de (1986) *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHAPUIS, J. (1990) "Panorama pedagógico da educação musical Willems. Da iniciação ao solfejo vivo". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 66. Julho/Setembro. pp. 9-16. (Tradução de M.C. de Brito).
- CHAVES, J.A. (1978) "Música — complemento na educação dos jovens". *O Professor*. N.º 6. Março. pp.7-9.
- COOKE, D. (1959) *The Language of Music*. Oxford University Press.
- CORREIA, L. / FERREIRA, I. (1987) "O Ensino da Música nas Escolas Secundárias". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 54. Julho/Setembro. pp.7-16.

(1) A bibliografia relativa a documentos oficiais (Diários do Governo, Diários da República) é indicada por ordem cronológica de publicação, sendo a maior parte dos títulos da responsabilidade da autora. A fim de tornar mais claras as referências às publicações do Ministério da Educação (uma vez que este tem tido uma grande diversidade de designações), optou-se pela designação única de Ministério da Educação.

- CORREIA, M. (1984) *Música Popular Portuguesa. Um ponto de partida*. Coimbra: Centelha — MC/Mundo da Canção.
- CORREIA, M.C. / NEVES, R.C. (1988) "Análise de produção discográfica dos Grupos de Recolha e Divulgação da Música Popular Portuguesa". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 58. Julho/Setembro. pp. 60-61.
- CORSA, Y.I. (1981) "A educação musical de massas e a sua importância". *O Professor*. N.º 30. Julho. pp. 26-31.
- CRUZ, C.B. (1988) "Zoltan Kodály. Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 56. Janeiro/Março. pp. 10-14.
- CRUZ, I. (1971) *Um Projecto de Reforma do Conservatório Nacional. Subsídios para a História da Música em Portugal*. Lisboa.
- DEWEY, J. (1934) *Art as Experience*. New York: Paragon Books.
- DG — DIÁRIO DO GOVERNO (1930) Decreto n.º 18 881, 25 de Setembro. Ministério da Instrução Pública. *Ensino da música e de teatro no Conservatório Nacional*.
- (1960) Decreto-Lei n.º 42 994, 28 de Maio. Ministério da Educação Nacional. *Programas do Ensino Primário*.
- (1968a) Decreto n.º 48 572, 9 de Setembro. Ministério da Educação Nacional. *Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*.
- (1968b) Portaria n.º 23 601, 9 de Setembro. Ministério da Educação Nacional. *Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*.
- (1973) Lei n.º 5/73, 25 de Julho. Presidência da República. *Bases da reforma do sistema educativo*.
- DR — DIÁRIO DA REPÚBLICA (1975) Decreto-Lei n.º 675/75, 3 de Dezembro. Ministério da Educação e Investigação Científica. *Criação dos Institutos Superiores de Educação Física de Lisboa e do Porto*.
- (1977) Despacho n.º 55/77, 24 de Maio. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica. *Passagem da leccionação da disciplina de Educação Musical do ensino preparatório para dois tempos semanais*.
- (1978) Despacho n.º 45/78, 7 de Agosto. Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário. *Aprovação, a título experimental, dos programas do ensino preparatório*.
- (1979a) Portaria n.º 573/79, 31 de Outubro. Ministério da Educação. *Programas do 1.º ano do Ensino Preparatório*.
- (1979b) Decreto-Lei n.º 519-E2/79, 29 de Dezembro. Ministério da Educação. *Habilitações próprias e suficientes para a docência nos ensinos preparatório e secundário*.
- (1979c) Decreto-Lei n.º 542/79, 31 de Dezembro. *Estatuto dos Jardins de Infância*.
- (1980a) Decreto-Lei n.º 61/80, 7 de Abril. Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e Ciência e do Comércio e Turismo. *Revogação da Portaria n.º 573/79, de 31 de Outubro*.
- (1980b) Despacho n.º 40/80, 10 de Maio. Secretaria de Estado da Educação. *Criação de grupos de trabalho para proceder à elaboração ou revisão dos programas dos ensinos básico e secundário*.
- (1980c) Decreto-Lei n.º 240/80, 19 de Julho. Ministério da Educação e Ciência. *Criação do 12.º ano de escolaridade e extinção do ano propedêutico*.
- (1980d) Despacho n.º 228/80, 21 de Julho. Ministério da Educação e Ciência. *Constituição de uma comissão de estudo para análise das experiências pedagógicas e reestruturação do Conservatório Nacional*.
- (1980e) Decreto n.º 67/80, 20 de Agosto. Ministério da Educação e Ciência. *Criação da licenciatura em Ciências Musicais, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa*.
- (1980f) Portaria n.º 804/80, 9 de Outubro. Ministério da Educação e Ciência. *Habilitações de acesso e plano de estudos da licenciatura em Ciências Musicais*.
- (1981a) Despacho Normativo n.º 15/81, 14 de Janeiro. Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação e Ciência. *Habilitações próprias e suficientes para a docência nos ensinos preparatório e secundário*.
- (1981b) Lei n.º 12/81, 21 de Julho. Assembleia da República. *Protecção da música portuguesa na sua difusão pela rádio e pela televisão*.
- (1983a) Despacho Normativo n.º 57/83, 23 de Fevereiro. Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. *Habilitações próprias e suficientes para a docência nos ensinos preparatório e secundário*.
- (1983b) Decreto-Lei n.º 310/83, 1 de Julho. Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. *Estruturação do ensino de música, dança, teatro e cinema*.
- (1983c) Portaria n.º 809/83, 3 de Agosto. Ministério da Educação. *Opções do curso de licenciatura em Ciências Musicais*.
- (1983d) Despacho conjunto n.º 8/83, 26 de Agosto. Ministério da Educação. *Extinção dos grupos de trabalho criados pelo Despacho n.º 40/80*.
- (1984a) Despacho Normativo n.º 32/84, 9 de Fevereiro. Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação. *Habilitações próprias e suficientes para a docência nos ensinos preparatório e secundário*.
- (1984b) Portaria n.º 294/84, 17 de Maio. Ministério da Educação. *Plano de estudos dos cursos gerais e complementares de música*.
- (1984c) Portaria n.º 725/84, 17 de Setembro. Ministério da Educação. *Plano de estudos dos cursos geral e complementares de Música do Instituto Gregoriano de Lisboa*.
- (1985a) Decreto-Lei n.º 150-A/85, 8 de Maio. Ministério da Educação. *Alteração do processo de profissionalização dos professores*.
- (1985b) Portaria n.º 750/85, 2 de Outubro. Ministério da Educação. *Profissionalização dos professores provisórios dos ensinos preparatório e secundário*.
- (1985c) Despacho n.º 76/SEAM/85, 9 de Outubro. Ministério da Educação. *Integração do ensino da música nos ensinos preparatório e secundário*.
- (1985d) Despacho n.º 78/SEAM/85, 9 de Outubro. Ministério da Educação. *Transição para os novos planos de estudos do ensino vocacional de música*.
- (1985e) Decreto-Lei n.º 435/85, 23 de Outubro. *Situação das orquestras sinfónicas da Radiodifusão Portuguesa*.
- (1985f) Portaria n.º 877/85, 19 de Novembro. Ministério da Educação. *Plano de estudos dos cursos superiores do Instituto Gregoriano de Lisboa*.
- (1986a) Despacho Normativo n.º 11-A/86, 12 de Fevereiro. Ministérios das Finanças e da Educação e Cultura. *Habilitações próprias e suficientes para a docência nos ensinos preparatório e secundário*.
- (1986b) Portaria n.º 447/86, 16 de Agosto. Ministério da Educação e Cultura. *Criação do curso de mestrado em Ciências Musicais, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*.

- (1986c) Portaria n.º 579/86, 7 de Outubro. Ministério da Educação e Cultura. *Planos de estudos dos cursos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*.
- (1986d) Lei n.º 46/86, 14 de Outubro. Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- (1986e) Portaria n.º 660/86, 6 de Novembro. Ministério da Educação e Cultura. *Opções do curso de licenciatura em Ciências Musicais*.
- (1988) Decreto-Lei n.º 287/88, 19 de Agosto. Ministério da Educação. *Modelo de profissionalização em serviço*.
- (1989a) Decreto-Lei n.º 26/89, 21 de Janeiro. Ministério da Educação. *Criação de Escolas Profissionais do ensino não superior*.
- (1989b) Decreto-Lei n.º 286/89, 29 de Agosto. Ministério da Educação. *Planos curriculares dos ensinos básico e secundário*.
- (1989c) Despacho conjunto 62/SERE/SEAM/89, 2 de Outubro. *Equiparação de cursos complementares a antigos cursos gerais*.
- (1989d) Decreto-Lei n.º 344/89, 11 de Outubro. Ministério da Educação. *Formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário*.
- (1989e) Portaria n.º 992/89, 16 de Novembro. Ministério da Educação. *Ramos do curso de licenciatura em Ciências Musicais*.
- (1989f) Portaria n.º 1077/89, 13 de Dezembro. Ministério da Educação. *Criação da licenciatura em Ensino da Música, na Universidade de Aveiro*.
- (1990a) Despacho conjunto 17/SERE/SEAM/90, 9 de Março. *Equiparação de cursos complementares a antigos cursos completos*.
- (1990b) Portaria n.º 459/90, 20 de Junho. Ministério da Educação. *Criação do curso de mestrado em Ciências Musicais, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa*.
- (1990c) Despacho 164/ME/90, 24 de Setembro. Ministério da Educação. *Aprovação dos programas do 2.º ciclo do ensino básico*.
- (1990d) Decreto-Lei n.º 344/90, 2 de Novembro. Ministério da Educação. *Bases gerais da organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar*.
- DOWLING, W.J. / HARWOOD, D.L. (1986) *Music Cognition*. London: Academic Press.
- EISNER, E. (1985) *The Art of Educational Evaluation*. London: The Falmer Press.
- (1979) *The Educational Imagination*. London: MacMillan.
- FORMOSINHO, J. (1987) "Profissionalização em serviço - um projecto educativo de formação profissional de professores". *Psicologia*. Vol. V. N.º 3. pp.351-359.
- GARDNER, H. (1983) *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. London: Heinemann.
- GIACOMETTI, M. / LOPES-GRAÇA, F. (1981) *Cancioneiro Popular Português*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- GIFFORD, E. (1988) "An Australian Rationale for Music Education Revisited: A Discussion on the Role of Music in the Curriculum". *British Journal of Music Education*. Vol. 5. N.º 2. pp.115-140.
- GIGA, I.E. / GAIO, A.I. (1986) "O fenómeno rock em Lisboa". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 48. Janeiro/Março. pp.53-54.
- GOMES, G.C. (1986) "Escola Superior de Educação pela Arte. Experiência Pedagógica no Conservatório Nacional (1971-1984)". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 51. Outubro/Dezembro. pp.9-13.
- GOMES, G.C. (1985) "Formação musical do professor do ensino primário em exercício". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 44. Janeiro/Março. pp.8-9.
- GORBUTT, D. (1972) "The New Sociology of Education". *Education for Teaching*. Autumn. pp.3-11.
- GRILO, E. (1986) *A Evolução do Sistema Educativo nos anos 74-85*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- HANSLICK, E. (1854) *The Beautiful in Music*. (Tradução de G. Cohen). New York: Liberal Arts Press, 1957.
- HARGREAVES, D. (1986) *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge University Press.
- HINDEMITH, P. (1952) *A Composer's World*. Harvard University Press.
- KABALEVSKY, D. (1987) *Un compositeur parle de l'éducation musicale*. Delachaux & Niestlé.
- KENNEDY, M. (1980) *The Concise Oxford Dictionary of Music*. Oxford University Press.
- LANGER, S.K. (1957) *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*. 3th ed. Harvard University Press.
- LATINO, A. (1986) "150 Anos do Conservatório Nacional". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 50. Julho/Setembro. pp.3-7.
- LAWTON, D. (1975) *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge.
- LEONARD, C. / HOUSE, R. (1959) *Foundations and Principles of Music Education*. MacGraw Hill, Inc.
- MAGER, R.F. (1962) *Preparing Instructional Objectives*. Fearon Pub. USA, 1975.
- MAIA, M. (1897) *O Ensino Musical. Necessidade da sua Vulgarização*. Porto.
- MANEVEAU, G. (1977) *Musique et Education. Essay d'analyse phénoménologique de la musique et des fondements de sa pédagogie*. Aix-en-Provence: Edisud.
- MARQUES, R. (1988) *A Prática Pedagógica no Jardim de Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARTINS, M.I. (1987) "Carl Orff — O Pedagogo. Assimilação dos seus princípios psico-pedagógicos e impacto da sua projecção no mundo actual". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 53. Abril/Junho. pp.7-10.
- MEYER, L.B. (1956) *Emotion and Meaning in Music*. University of Chicago Press.
- MILLER, R. (1979) *Initiating Children to Music. Edgar Willems Musical Education. An Introduction to the Writings and the Method*. Workbook N.º O. Fribourg: Editions Pro Musica.
- ME — MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1972) *Programas. 1.º Ano após o actual 1.º Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*.
- (1974a) *Ensino Liceal. Programas para o ano lectivo 1974/75*. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.
- (1974b) *Ensino Preparatório. Programas para o ano lectivo 1974/75*. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.
- (1974c) *Ensino Primário. Programas para o ano lectivo 1974/75*. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.
- (1975a) *Programas do Ensino Preparatório. Programas para o ano lectivo 1975/76*. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.

- (1975b) *Programas do Ensino Primário Elementar*. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.
- (1976) *Documentação do Professor de Música. Ensino Preparatório*. Direcção Geral do Ensino Básico.
- (1977a) *Curso Geral Unificado. Programa de Música — 9.º ano*. Direcção Geral do Ensino Secundário.
- (1977b) *Escolas do Magistério Primário. Programas*. Direcção Geral do Ensino Básico.
- (1978a) *Curso Complementar. Programa de Música — 10.º ano*. Direcção Geral do Ensino Secundário.
- (1978b) *Programa do Ensino Primário*. Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.
- (s.d. [1978]) *Programas do Ensino Preparatório*. Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.
- (1979) *Curso Complementar. Programa de Música — 11.º ano*. Direcção Geral do Ensino Secundário.
- (1980a) *O actual Sistema Educativo e as perspectivas próximas da Educação em Portugal*.
- (1980b) *Programas do Ensino Primário Elementar*. Secretaria de Estado da Educação.
- (1981a) *Perspectivas de educação em jardins de infância*. Direcção Geral do Ensino Básico.
- (1981b) *Programas do Ensino Preparatório. Programas para o ano lectivo 1981/82*. Secretaria de Estado da Educação e Juventude.
- (1985) *Escolas Oficiais de Música. Escolas Particulares de Música e Dança*. Direcção Geral do Ensino Secundário (não publicado).
- (1987) *Ensino Secundário. Curso Complementar de Música. Programa de Análise e Técnicas de Composição — 10.º ano*. Direcção Geral do Ensino Secundário.
- (1988a) *Ensino Secundário. Curso Complementar de Música. Programa de Análise e Técnicas de Composição — 11.º ano*. Direcção Geral do Ensino Secundário.
- (1988b) *Ensino Secundário. Curso Complementar de Música. Programa de Análise e Técnicas de Composição — 12.º ano*. Direcção Geral do Ensino Secundário.
- (1989) *Rede escolar 1989/90*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (não publicado).
- ME/CRSE — MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988) *Um sistema estatístico no sector educativo*.
- ME/GEP — MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO. (1984) *Legislação sobre o Ensino Superior Politécnico*. Lisboa: ME/GEP [Compilação de R.C. d'Azevedo].
- (1986a) *Análise da situação: programas*. Lisboa: MEC/GEP.
- (1986b) *Escolaridade obrigatória: análise das condições de cumprimento*. Lisboa: MEC/GEP.
- (1986c) *Sistemas de formação de professores: contribuição para a sua análise*. Lisboa: MEC/GEP.
- (1987a) *Análise conjuntural: Educação 1986*. Lisboa: ME/GEP.
- (1987b) *As ciências da educação e a formação de professores: comunicações do colóquio de 2, 3 e 4 de Dezembro de 1986*. Lisboa: ME/GEP.
- (1988) *Escolaridade obrigatória de nove anos: que objectivos?* Lisboa: ME/GEP.
- (1989a) *Amostra para aplicação da reforma educativa no 1.º ano do primeiro ciclo do ensino básico em 1989/90*. Lisboa: ME/GEP.
- (1989b) *Análise conjuntural 87*. Lisboa: ME/GEP.
- (1989c) *Esquema analítico e organograma do ensino: ano lectivo de 1985/86*. Lisboa: ME/GEP.

- (1989d) *O ensino da música nos países da CEE*. Lisboa: ME/GEP. (EURYDICE: Documento-síntese; 10).
- (1989e) *Prática Pedagógica: análise de situação*. 1.º Vol. Lisboa: ME/GEP.
- (1990a) *Imagens estatísticas do sistema educativo: professores*. Lisboa: ME/GEP.
- (1990b) *Impacto da reforma curricular sobre a necessidade de professores: primeiro estudo*. Lisboa: ME/GEP.
- (1990c) *Prática Pedagógica: análise de situação*. 2.º Vol. Lisboa: ME/GEP.
- ME/GETAP — MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / GABINETE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E PROFISSIONAL (1989) *Boletim de Informação*. 2. Julho.
- (1990) *Escolas de Música Públicas, Particulares e Cooperativas* (não publicado).
- MOOG, H. (1980) "Psychological Research in Music as the Basis of Music Education, especially the Education of the Handicapped". *Council for Research in Music Education*. Bulletin N.º 62. Spring. pp.22-30.
- (1968) *The Musical Experience of the Pre-school Child*. (Tradução de C. Clarke). London: Schott Music, 1976.
- MOTA, G. (1986) "A formação de professores de educação musical. Que futuro?". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 51. Outubro/Dezembro. pp.7-9.
- NYE, R.E./NYE, V.T. (1977) *Music in the Elementary School*. New Jersey: Prentice Hall.
- OCDE (1974) *Reviews of National Policies for Education. Portugal*. OECD, Paris.
- ORFF, C. (1964) "OrffSchulwerk: Past and Future". *Music in Education*. Vol. 28. N.º 309. September/October. pp.209-214.
- PATRÍCIO, M.F. (1987) "Problemas e perspectivas da formação de professores em Portugal" in *ME/GEP As ciências da educação e a formação de professores: comunicações do colóquio de 2, 3 e 4 de Dezembro de 1986*. Lisboa: ME/GEP.
- PAYNTER, J. (1982) *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge University Press.
- PERDIGÃO, M. (1981) "Educação Artística" in Silva, M./Tamen, M.I. (ed.) *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PIRES, E.L. (1987) *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições Asa.
- PLUMMERIDGE, C. (1985) "Curriculum Development in Music Education: the limitation of theory". *Psychology of Music*. Vol.13. N.º 1. pp.49-57.
- (1977) "Music, Knowledge and the Curriculum". *Journal of Further and Higher Education*. Summer. pp.55-64.
- PRING, R. (1973) "Curriculum Integration" in Peters, R.S. *The Philosophy of Education*. Oxford University Press.
- REGELSKI, T. (1975) *Principles and Problems of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- REIMER, B. (1970) *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- REPÚBLICA PORTUGUESA (1979) *Programas do Ensino Primário — Preparatório (1.º ano) — Secundário (7.º e 8.º anos)*. Lisboa: Imprensa Nacional — Casa da Moeda.
- RIBIÈRE-RAVERLAT, J. (1967) *Musical Education in Hungary*. (Tradução de M. Safranek). Paris: A. Leduc.
- RUSSEL-SMITH, G. (1976) "Zoltan Kodály" in Simpson, K. (ed.) *Some Great Music Educators*. Novello.

SACHS, C. (1962) *The Wellsprings of Music*. New York: Da Capo Press, Inc.

SAMPAIO, J.S. (1986) "Alguns Aspectos dos Sistemas Escolares dos Países da Comunidade Económica Europeia". *O Professor*. N.º 87. Junho. pp.4-8.

(1978) "Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal". *Análise Psicológica*. N.º 1. Vol.2. Outubro. pp.9-22.

(1982) "O Sistema Escolar Português". *Análise Psicológica*. N.º 4. Serie II. Abril/Maio/Junho. pp.453-470.

(1980) *Portugal — A Educação em Números*. Lisboa: Livros Horizonte.

SELF, G. (1967) *New Sounds in Class*. London: Universal Edition.

SERAFINE, M.L. (1980) "Piagetian Research in Music". *Council for Research in Music Education*. Bulletin N.º 62. Spring. pp.1-21.

SHEPHERD, J. / VIRDEN, P. / VULLIAMY, G. / WISHART, P. (1977) *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*. London: Latimer.

SIMÕES, R. (1990) "Biografia de Edgar Willems baseada em notas escritas e memórias". *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 66. Julho/Setembro. pp.6-8.

SLOBODA, J. (1985) *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.

SMALL, C. (1977) *Music. Society. Education*. London: John Calder.

SOARES, J.F. (s.d. [1974]) "A importância da disciplina de Educação Musical no Ensino Preparatório". *Boletim do Ensino Preparatório*. 12. Ministério da Educação e Cultura. Direcção Geral do Ensino Básico.

STENHOUSE, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

STEPHAN, R. (1968) *Música*. Lisboa: Editora Meridiano.

SWANWICK, K. (1979) *A Basis for Music Education*. NFER / Nelson.

(1984a) "A Further Note on Sociology of Music Education". *British Journal of Sociology of Education*. Vol.5. N.º 3. pp.303-307.

(1974) "Music and the Education of the Emotions". *British Journal of Aesthetics*. Vol.14. N.º 2. pp.134-141.

(1973) "Musical Cognition and Aesthetic Response". *British Psychological Society*. Bulletin N.º 26. pp.285-289.

(1984b) "Problems of a Sociological Approach to Pop Music in Schools". *British Journal of Sociology of Education*. Vol.5. N.º 1. pp.49-56.

SWANWICK, K. / TAYLOR, D. (1982) *Discovering Music. Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational.

SWANWICK, K. / TILLMAN, J. (1986) "The Sequence of Musical Development: a Study of Childrens' Composition". *British Journal of Music Education*. Vol.3. N.º 3. pp.305-339.

TAYLOR, D. (1979) *Music Now. A guide to recent developments and current opportunities in music education*. The Open University Press.

(1982) "Zoltan Kodály: the spirit lives on". *Music Teacher*. July. pp.10-11.

TEODORO, A. (1982) *O Sistema Educativo Português: situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

TEODORO, A. / FERNANDES, G. / TEODORO, V.D. (1984) *Guia Prático do Sistema Educativo*. Lisboa: Plátano Editora.

TYLER, R. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago University Press.

VULLIAMY, G. / SHEPHERD, J. (1984) "Sociology and Music Education: a response to Swanwick". *British Journal of Sociology of Education*. Vol.5. N.º 1. pp.57-76.

WUYTACK, J. / SCHOLLAERT, P. (1973) *Aktief Muziek Beluisteren*. Leuven: De Monte.

YOUNG, M.F.D. (1971) *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Cassel & Collier MacMillan.

ZIMMERMAN, M.P. (1971) *Musical Characteristics of Children*. Music Educators National Conference. U.S.A.

## ÍNDICE

PREFÁCIO .....	5
INTRODUÇÃO .....	7
<b>CAP. I EDUCAÇÃO EM PORTUGAL</b>	
1. ALGUNS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL .....	11
2. EXPANSÃO DA ACTIVIDADE MUSICAL E DA EDUCAÇÃO MUSICAL .....	13
3. O SISTEMA EDUCATIVO NA DÉCADA DE 80 .....	18
4. A MÚSICA NO SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL .....	22
<b>CAP. II O ENSINO DA MÚSICA</b>	
1. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO GENÉRICO .....	27
2. O CURRÍCULO DE MÚSICA NO ENSINO GENÉRICO .....	31
3. SITUAÇÃO DO ENSINO VOCACIONAL DE MÚSICA .....	35
4. O CURRÍCULO DE MÚSICA NO ENSINO VOCACIONAL .....	39
<b>CAP. III O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO ENSINO PREPARATÓRIO</b>	
1. REFLEXÃO PRÉVIA .....	45
2. PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	48
3. FINALIDADES .....	50
4. OBJECTIVOS .....	52
Objectivos gerais .....	53
Temas de estudo .....	55
Objectivos específicos .....	55
Resultados .....	56
Aspectos multidisciplinares .....	56
5. CONTEÚDO E METODOLOGIAS .....	57
Educação auditiva .....	58
Improvisação .....	59
Canções didácticas e de formação .....	59
Expressão corporal / Movimento corporal .....	59
Audição comentada de trechos musicais / Musicogramas .....	60
<b>CAP. IV UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL</b>	
1. A NATUREZA DA MÚSICA .....	63
Teorias estéticas .....	63
Perspectivas sócio-estéticas .....	64
Abordagens sociológicas .....	66
2. MÚSICA E EDUCAÇÃO .....	67
O valor da música na educação .....	68
Percepção musical e desenvolvimento musical .....	70
3. IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO MUSICAL .....	73
Finalidades e metodologias da educação musical .....	74
Conteúdo e actividades musicais .....	75

<i>CAP. V PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL</i>	
1. UMA FILOSOFIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL .....	79
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA .....	81
Formação inicial .....	81
Formação em serviço .....	83
Formação contínua .....	86
3. NECESSIDADE DE INVESTIGAÇÃO .....	89
<i>ANEXOS</i>	
I — Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário .....	93
II — Escolas de Música Públicas, Particulares e Cooperativas .....	99
III — Programa de Educação Musical do Ensino Preparatório .....	101
<i>BIBLIOGRAFIA</i> .....	107