



Que Perfil Docente de Formação Musical para Iniciação Musical no Ensino Artístico Especializado?¹

What Teacher Profile for Musical Initiation in Specialized Artistic Teaching?

Revista Portuguesa de Educação Artística,
Volume 8, N.º 1, 2018
DOI: 10.23828/rpea.v8i1.145
<http://recursosonline.org/rpea>

Adalgisa Pontes

Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Conservatório de Música de Barcelos
adalgisapontes@ese.ipvc.pt

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a problemática da ausência, por parte do Ministério da Educação, de um perfil do docente para o curso de Iniciação Musical. Neste contexto o estudo centrou-se na formação do docente, referente à disciplina de Formação Musical no contexto do 1.º ciclo do ensino básico do ensino especializado da música, de acordo com os docentes que lecionam a disciplina, os diretores das instituições e a análise documental referente ao plano curricular existente na formação de Professores de Formação Musical e Educação Musical. Este artigo focará a perspetiva dos docentes e para tal recorreu-se à metodologia de estudo de caso de natureza qualitativa tendo como técnicas e instrumentos de recolha de dados o *focus group*, a análise documental e o inquérito por questionário. Os resultados visam para a necessidade de aprofundar os planos curriculares do 1.º e 2.º ciclo de estudos da formação do docente referente ao Saber Fazer: Didático Pedagógico aliando a uma componente prática e vivencial da música.

Palavras-chave: Iniciação Musical; Perfil Docente; Educação/Formação Musical; Ensino Artístico Especializado

ABSTRACT

This article reflect on the problem of the absence, by the Ministry of Education, of a profile of the teacher for the course of Musical Initiation, the study goal was concerned about the Musical Education Teacher training for the primary school, according to the professionals involved in the teaching process, the institutions directors and the analysis of the syllabus used for the training of Music Teachers. This article will focus on the perspective of teachers working. The chosen methodology was a qualitative case study and the data selection tools were the focus group, the document analysis and the questionnaire.

The results suggest the necessity to intensify the curricula of 1st and 2nd cycle of studies in the training of the Music Teacher in the areas of the didactic and pedagogical know-how, as well as the need for a musical practice and experience.

Keywords: Musical Initiation; Teacher Profile; Musical Education/Training; Specific Arts Teaching

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito do mestrado em Ensino da Música, na Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa, Porto, sob a orientação da professora doutora Sofia Serra.

1. Introdução

A problemática da ausência, por parte do Ministério da Educação, de um perfil do docente para o curso de Iniciação Musical tem sido, todavia de forma residual, objeto de estudo. Para Tracana (2013), o recrutamento dos docentes para o Ensino Artístico Especializado (EAE) deve seguir os mesmos princípios das outras áreas do conhecimento cuja formação inicial é igual, mas os níveis de ensino para os quais se habilitam são diferentes. Para o recrutamento de docentes no âmbito do ensino genérico é exigido uma formação base na área do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com variante em Educação Musical, enquanto que para o ensino artístico especializado é exigido uma formação base em Formação Musical, não sendo requerida qualquer formação de acordo com o 1.º CEB. Diante esta questão, considerou-se pertinente estudar o perfil do docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical segundo os docentes que lecionam a disciplina da Formação Musical no curso de Iniciação Musical, os diretores das instituições do ensino especializado da música e a análise documental referente ao plano curricular para a formação de professores de Formação Musical e Educação Musical. Diante do problema, foram colocadas as seguintes questões de investigação: i) Qual o perfil adequado do professor de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical, de acordo com os docentes que trabalham neste contexto e os diretores das escolas, atendendo à sua formação base adquirida nas duas áreas (Formação Musical e Educação Musical)? ii) Quais

os planos curriculares existentes nas instituições de ensino superior para o curso de Professores de Formação Musical do 1.º ciclo do Ensino Básico? iii) Quais as áreas de formação que, segundo a literatura e estes profissionais, deverão constar no plano curricular de estudos de um professor de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical? Neste âmbito foi delineada a metodologia, de natureza qualitativa seguiu a abordagem metodológica do estudo de caso e foram utilizados as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: *o focus group*, tendo por base um guião para uma entrevista semiestruturada a três docentes com a formação base de Educação Musical; a análise documental dos planos de estudo existentes nos cursos de formação de professores (Formação Musical, Expressão Musical) através de uma grelha de observação de dados; e inquérito por questionário contendo questões abertas e fechadas a serem implementadas aos diretores das instituições.

Neste estudo, o conceito de Educação Musical é considerado no sentido amplo, incluindo o ensino especializado da música através da Formação Musical e da

a aprendizagem musical que as crianças e os jovens adquirem fora da escola, através dos diversos agentes de socialização (família, pares, amigos, comunidade, meios de comunicação social – doravante, designados *media*) e da frequência de instituições mais ou menos formais, exteriores ao sistema educativo (entre outras, coros, bandas, grupos folclóricos, associações recreativas, tunas académicas) (Palheiros, 2003:7).

A pertinência da investigação tem por base os benefícios que podem resultar deste estudo que são: (i) sensibilizar os diretores das instituições para a urgência de um perfil docente adequado a cada

ciclo de ensino e (ii) reconhecer a importância da formação docente de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical.

2. Ensino Artístico Especializado

No contexto português o ensino formal da música no 1.º CEB é lecionado essencialmente em duas tipologias: genérico, através do currículo do Ensino Básico e das Atividades de Enriquecimento Curricular; e Ensino Artístico Especializado, historicamente ligado aos conservatórios e academias de música. Nestas últimas, sobrevaloriza-se o conhecimento musical relacionado com a música erudita ocidental (Ferreira, S. & Vieira, H., 2013).

De acordo com Fernandes Ó e Paz (2008), o ensino especializado da música poderá seguir duas vias: (1) manter o modelo existente; (2) construir um currículo numa lógica de integração e não de adição. Todavia, os autores entendem que esta tipologia de ensino deve ter propósitos bem definidos e uma visão que lhe confira uma identidade sólida, para “ocupar um lugar mais destacado no sistema educativo português” (Fernandes Ó e Paz, 2008: 59). Admitem também que o Estado se tem abdicado das suas responsabilidades relativamente ao ensino especializado da música, tal como se verifica na diversidade e dispersão do currículo existente nas escolas do país. Existe, segundo estes autores, a perceção de que o ensino artístico especializado é uma oferta de segunda escolha para crianças que frequentam o ensino genérico. Deste modo permanece em causa o princípio da universalização deste tipo de ensino, seja por uma questão social ou geográfica. Neste âmbito,

defendem que o ensino especializado da música deveria ser orientado e organizado em torno de um *core curriculum*, integrando disciplinas vocacionais e não vocacionais. Esta matriz curricular deveria assegurar a autonomia pedagógica da escola, bem como o seu projeto, identidade, cultura e tipo de inserção na comunidade, respeitando a Lei de Bases do Sistema Educativo e a legislação que a operacionaliza. Esta construção curricular teria que ter, obrigatoriamente, as diferentes articulações: verticais e horizontais (Fernandes, Ó & Paz, 2008).

Todo esta tarefa, a começar quase de início, necessitaria de contar com a presença de especialistas em música e em desenvolvimento curricular, para a construção não só de conteúdos programáticos das disciplinas vocacionais, mas também de programas atualizados, seja a nível pedagógico ou científico. Os autores apontam ainda a experiência das escolas portuguesas e estrangeiras, como referência para desenvolver este trabalho. No que diz respeito à Iniciação Musical, alertam para a necessidade de se legislar, no sentido de desenvolver mais este ciclo de ensino, sendo que caberá aos conservatórios, ou sob sua supervisão, o desenvolvimento do mesmo, dado que é aí que se encontra o capital humano e pedagógico necessário à construção de boas práticas (Fernandes, Ó & Paz, 2008).

3. O Docente do Ensino Artístico Especializado

Um professor do (EAE) leciona a alunos desde do 1.º (CEB) até ao Secundário. Neste contexto, urge repensar a formação inicial de professores, tendo subjacente que “a ação pedagógica (...) re-

quer a sistematização e organização curricular de conteúdos, para se poderem construir etapas mais acessíveis à aprendizagem dos alunos” (Gonçalves, 2011: 14).

No estudo realizado há dez anos (2007) sobre o ensino artístico consta-se que é crucial

clarificar se é ou não importante definir o que é, ou o que deverá ser, um docente de uma escola especializada do ensino da Música. Se é ou não importante definir que “perfis” de docentes são desejáveis e como é que o Estado os deve enquadrar do ponto de vista jurídico-legal. Na ausência de legislação que dê cobertura legal à forma de recrutamento de professores que há anos foi sendo posta em prática por cada um dos conservatórios, a administração tem vindo a fechar os olhos. Trata-se de mais uma situação que não contribui para a clareza e a transparência de procedimentos necessários e indispensáveis para o normal funcionamento de qualquer sistema público de ensino com expressão nacional. De facto, todos os conservatórios recrutam os seus professores directamente o que, em si mesmo, parece ser um meio adequado e que eventualmente poderá salvaguardar o que os responsáveis dos conservatórios percebiam como sendo a qualidade do ensino e da aprendizagem (Fernandes, 2007: 54, 55).

Num dos estudos mais recentes cuja a temática também foca o perfil docente para o 1.º CEB, Tracana (2013) faz referência à urgência de estabelecer “critérios claros capazes de uniformizar o perfil do professor especializado para esta área e nível de docência” (Tracana, 2013: 236). No seu entender, o perfil docente do EAE

deve definir-se como especializado na área, incidindo a sua especialização nos níveis de escolaridade e não na cientificidade. Os procedimentos devem, portanto, seguir as bases de recrutamento dos docentes de outras áreas do conhecimento, quer nas letras quer nas ciências, cuja formação inicial é igual científica e tecnicamente, embora os níveis de ensino para os quais se habilitam profissionalmente sejam distintos (Tracana, 2013: 237).

Partindo da revisão bibliográfica e dos resultados obtidos serão focadas de seguida as perceções de três docentes (A, B e C) referente à formação e prática docente, à formação contínua no contexto da Iniciação Musical, a relação com a instituição de trabalho, ao papel da Formação Musical no EAE e ao perfil docente.

4. Que Perfil Docente de Formação Musical para Iniciação Musical no EAE?

Dos docentes do EAE participantes nesta investigação, dois foram do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os trinta e três e trinta e nove anos. Todos detinham habilitação de mestrado para o ensino e experiência de leccionação na disciplina de Formação Musical no contexto da Iniciação Musical e no ensino genérico no contexto do ensino da música nas atividades de enriquecimento curricular (Pontes, 2017).

4.1. Formação e Prática Docente

De uma forma geral, os entrevistados indicaram que o plano de estudo das suas licenciaturas responde às necessidades do EAE no âmbito do 1.º CEB. O docente C saliente a unidade curricular de expressões, na qual trabalhou a Expressão Musical e Expressão Dramática, e que em muito contribuiu para o desenvolvimento atual do seu trabalho no 1.º CEB. Todavia, a docente B referiu que seria importante existir uma componente mais forte na prática. Tendo em consideração a formação da docente A, destaca-se o seguinte:

fazendo a comparação entre as duas licenciaturas, de facto, aquela que me deu mais bagagem e que me deu mais know-how para eu poder trabalhar com estas idades foi, sem dúvida, a ESE. A licenciatura de Direção Coral (...) foi muito mais direcionada mesmo para a performance, coisa que às vezes no primeiro ciclo... nós temos que ter muita Pedagogia e muita Psicologia para sabermos lidar com as crianças (Docente A, 39 anos).

Segundo esta docente, é a licenciatura em Educação Musical que mais se ajusta para trabalhar com o 1.º CEB no contexto do EAE. A docente realça, que no decorrer do seu mestrado não houve nenhuma unidade curricular direcionada para o 1.º CEB, somente foram abordadas questões didáticas e pedagógicas no âmbito global.

Relativamente à abordagem de pedagogos e as suas metodologias durante a formação académica, todos apontaram terem explorado no contexto da licenciatura e, esporadicamente, no mestrado. Os docentes revelaram ter conhecimento, de uma forma genérica, dos princípios de vários pedagogos, todavia, fizeram sobressair e enquadraram no contexto do 1.º CEB os pedagogos Gordon, Kodály, Sergio Aschero e Carl Orff. A docente A evidenciou que

foi muito importante ter tido a oportunidade de inteirar-se das várias metodologias para abrir horizontes e para perceber o que é que poderia trabalhar ou o que é que poderia abordar de cada uma, em determinada situação, em contexto de sala de aula (Docente A, 39 anos).

Em conformidade com vários autores (Palheiros, 2012; Sousa, 2015; Torres, 2015), também os docentes confirmam a importância das metodologias propostas pelos pedagogos para a Formação Musical da criança. Cada um tem a sua especificidade, mas com um objetivo comum: o fazer e vivenciar música para um crescimento rico e harmonioso

(Santos, 1989; Frega, 2008).

A questão relativa à existência de distinção entre ensino da música no ensino genérico e ensino especializado no contexto do 1.º CEB durante a formação académica propiciou debate. A docente B afirmou que foi no contexto de estágio do 1.º CEB no âmbito do EAE que mais alertou e a fez refletir sobre esta temática. A sua professora cooperante considerou importante que presenciasse ao 1.º CEB e, no decurso dessas aulas, pudesse verificar que apesar das crianças terem muita prática, sobretudo através do instrumental Orff, essa prática era acompanhada com leitura de notas e reconhecimento rítmico. Esse aspeto desencadeou comparação com os alunos do ensino genérico (AEC) que, apesar de praticarem Orff não tem a mesma preparação para o nível de leitura de notação musical.

Divergindo deste princípio, a docente A referiu que no 1.º CEB do EAE e do ensino genérico deve-se enfatizar a vivência e prática musical, deixando a escrita e a leitura para segundo plano, e referiu o seguinte exemplo

eu acho que, quando nós trabalhamos com alunos do primeiro ciclo, é importante que eles tenham acesso à partitura (...) o objetivo final, não é que eles no final saibam ler as notas todas... mas acredito que, tendo esse trabalho, ou fazendo esse exercício regularmente, (...) no final o resultado será conseguido, ou seja, não se limitaram a aprender a canção, por memorização, mas como estão a visualizar as notas e os ritmos nas pautas, vão automaticamente fixando e memorizando essas imagens, que depois lhes facilitará, sim, a leitura, ou a aprendizagem mais formal, no segundo ciclo (Docente A, 39 anos).

Perspetivando as áreas de formação que deverão constar de um plano curricular de estudos de um professor de Formação Musical para a Iniciação

Musical, todos os professores foram concordantes ao indicar a Psicologia, a Didática e a Pedagogia. A docente B acrescentou ainda a importância de reforçar a Prática Instrumental e Vocal com ênfase em peças musicais para crianças. Para além da formação formal, todos os docentes assinalaram agentes culturais que tiveram presença na formação enquanto docente, nomeadamente, bandas filarmónicas, ranchos folclóricos e coros.

No que se refere à prática docente, todos os professores mencionaram que, apesar de ser a direção da escola a fazer a distribuição do horário, a verdade é que a sua preferência recai na Iniciação Musical por ser o ciclo de ensino de eleição. No que concerne à colocação em prática das metodologias dos pedagogos trabalhados na formação académica, a docente A referiu que uma vez que explorou vários pedagogos durante a formação, no contexto de sala de aula coloca-os em prática de acordo com o projeto que está a ser desenvolvido. Deu o exemplo de Gordon para o desenvolvimento auditivo, a pedagogia Orff para desenvolver competências a nível da destreza e da coordenação e o Kodály para a prática vocal e a valorização do património musical. A docente B, por sua vez, refere o Kodály para a aprendizagem do ritmo e menciona que é o que mais utiliza. O docente C indicou Sergio Aschero como a metodologia que mais coloca em prática para o ensino da notação rítmica.

Todos os docentes indicaram que no decorrer da sua formação tiveram acesso a vários pedagogos e reconhecem a sua importância na formação da integral da criança. Contudo, quando referem as metodologias que colocam em prática, o número de pedagogos é reduzido quando comparados com os

que têm conhecimento. Este aspeto é interessante na medida em que seria pertinente compreender se esta situação ocorre porque os docentes na sua formação têm diferentes abordagens nesta matéria, como por exemplo: o número de horas dedicadas aos pedagogos ou a abordagem aos pedagogos ser numa vertente mais prática/teórica. Seria também pertinente saber se os docentes colocam em prática a metodologia com a qual estão mais à vontade e de acordo com a necessidade da sua turma (Pontes, 2017).

Relativamente às dificuldades que os docentes sentem no contexto da Iniciação Musical, o docente C referiu que as dificuldades que sente são também sentidas pelos colegas de instrumento ou classe conjunto. De acordo com o docente, as crianças têm uma oferta extracurricular muito grande e sente que

cada vez mais, os alunos que vão para o ensino artístico... primeiro, não têm noção do que é o ensino artístico... segundo, os pais menos noção têm... e terceiro... para não gastar dinheiro no ATL (...) vão para ali. E até é fixe e dizem que faz bem ao cérebro (Docente C, 35 anos).

Acrescentou que, por vezes, os encarregados de educação colocam os seus educandos no quarto ano do 1.º CEB para terem maior probabilidade de acesso ao ensino articulado porque a música “faz bem às outras disciplinas”. O professor expressou ainda a sua tristeza por grande parte dos encarregados de educação não valorizarem a música per si e, por essa razão, aponta a necessidade de serem os docentes do EAE a terem a missão de elucidar bem os encarregados de educação do que é frequentar o este ensino. Reforçou ainda que o 1.º CEB é a base de tudo.

A docente B concordou a ideia anterior e apon-

tou como dificuldades as diferentes idades e níveis de aprendizagem musical na mesma turma, porque os encarregados de educação não demonstram flexibilidade no horário e porque, à semelhança da situação anterior, muitos optam por colocar os educandos apenas no último ano do 1.º CEB para terem acesso ao ensino articulado.

A docente A também concordou com os colegas anteriores e acrescentou que a dificuldade que sente prende-se com os colegas e com os encarregados de educação “acharem que o trabalho que é feito na Iniciação Musical é um trabalho menor”. Assim, considera, de igual forma, que os professores do 1.º CEB do EAE da música têm pela frente um grande desafio que é

mostrar, não só aos pais, mas também aos outros colegas de outros níveis de ensino, que o trabalho que nós fazemos com a iniciação deve ter o mesmo rigor, ou tanto rigor, como um trabalho feito no segundo ou no terceiro ciclo (Docente A, 39 anos).

Prosseguiu referindo que a Iniciação Musical é vista como menos exigente e isso é visível em situações de audições; quando algo corre menos bem é sempre desculpável pelo público e até mesmo pelos colegas de trabalho porque ainda são “pequeninos”. É um princípio que a docente não defende porque os objetivos traçados para a este ciclo está em conformidade com o seu nível de aprendizagem e idade. Deste modo, se algo corre menos bem é importante debater com as crianças sobre o que falhou e encontrar estratégias para melhorar.

De acordo com a docente, o 1.º CEB é um ciclo de ensino muito exigente porque

os alunos exigem mais de nós, porque os níveis de concentração são mais pequenos, porque

nós temos de inventar e reinventar estratégias para conseguir que eles atinjam os objetivos que nós pretendemos e que essas estratégias não sejam cansativas para eles, porque eles (...) são os primeiros a dizer: “ai que seca” (Docente A, 39 anos).

Relativamente à aprendizagem na disciplina de Formação Musical ou na motivação dos alunos para a disciplina, consideram que no 1.º CEB não sentem este problema.

Os docentes apontaram as suas dificuldades para questões relacionadas à importância da disciplina de Formação Musical junto dos encarregados de educação. Esta problemática prende-se, sobretudo, com exigências de horários que, por vezes, levavam os encarregados de educação a não estarem disponíveis para levar o seu educando várias vezes por semana.

Ao nível de materiais, os docentes B e C concordaram com a ausência assinalável de materiais/recursos específicos para este ciclo de ensino, sendo, por norma, eles mesmos a construir os seus próprios materiais. A docente A não partilha da mesma opinião, mencionando que “já se vêm muitos compositores portugueses a apostar na criação de música... coral”. Salientou que, muitas vezes, trabalha a Formação Musical a partir das peças trabalhadas na Classe Conjunto por considerar estas áreas interdisciplinares. Apontou ainda que, neste ciclo,

não sei outra forma de trabalhar a Iniciação Musical... que é através do projeto pensar no tema, numa temática, e juntar a classe de conjunto e a Formação Musical, cada uma nas suas áreas, nas suas valências, em prol de um produto final comum (Docente A, 39 anos).

Esta ponto de vista gerou debate que importa aqui evidenciar porque as diferentes opiniões podem

enriquecer a visão do perfil docente mais adequado para este ciclo de ensino. Na opinião da docente B, a Formação Musical não devia estar ligada à disciplina de Classe Conjunto porque, por vezes, o nível de dificuldade abordado em Classe Conjunto a nível vocal não corresponde ao da Formação Musical. A docente é apologista de que na Formação Musical sejam trabalhadas melodias curtas e simples. O docente C indicou que tudo o que é implementado na Classe Conjunto pode ser, também, explorado na Formação Musical, mencionando os exemplos das dinâmicas, andamentos, compositores. Durante a resposta a esta questão, os professores direcionaram-se para a temática da ausência de programa de Formação Musical, de indefinição ao nível legislativo e as habilitações dos docentes para trabalhar com este ciclo de ensino. Todos concordaram que está tudo muito indefinido e apontam o facto deste ciclo não ser oficialmente obrigatório para que exista uma definição mais clara.

A postura dos docentes comprova a inquietação mencionada por autores como Tracana (2013) e Fernandes (2007), no que à definição deste ciclo diz respeito, não só a definição do programa da disciplina de Formação Musical, mas também a premência de repensar a formação docente para este contexto.

4.2. Formação Contínua

Na abordagem à formação contínua foi levantada a questão sobre a Formação Musical no 1.º CEB do ensino especializado ser ou não denominada por Educação Musical. A docente B considera que não faz sentido fazer essa distinção porque “acaba por ser a mesma coisa”. Se considerarmos a

formação contínua de uma forma genérica, como por exemplo as ações de formação para o 1.º CEB relacionadas com várias temáticas, todos os docentes reconheceram a existência de várias. O mesmo não se verifica para a formação no âmbito do EAE para o 1.º CEB porque todos os docentes revelaram desconhecer a sua existência.

Apesar da falta de conhecimento por parte dos docentes sobre a existência de ações neste ciclo de estudos, os mesmos reconhecem a sua importância

é muito importante e todos temos necessidade de reciclagem, de ouvir coisas novas, de relembrar coisas que fomos aprendendo ao de leve e que numa ação de formação conseguimos um aprofundamento maior (Docente A, 39 anos).

As ações de formação que existem são, de acordo com os docentes, promovidas pela APEM e por sindicatos.

Referente ao modo como têm informação sobre a existência de ações de formação, o docente A indicou que é através da pesquisa individual pela internet, o Docente B referiu que é através da sua escola e o docente C mencionou o sindicato como meio de acesso à formação. Este último docente acrescentou que teve uma proposta do sindicato para ser ele a realizar ações de formação no âmbito do EAE, dada a sua escassez. Esta proposta foi recusada devido à sua indisponibilidade. Este aspeto poderá ser suscetível ao questionamento sobre a existência residual de ações de formação para este ciclo de estudos advém da falta de interesse dos docentes para a participação nas mesmas ou da ausência de docentes disponíveis para a implementação das mesmas?

Quando questionados sobre a existência de par-

tilha de informação entre os profissionais desta área em Portugal, foram unânimes a referir que não existe. Considera que a internet é um bom recurso para a troca de materiais, mas a existência de uma conferência na qual é possível conhecer projetos desenvolvidos em outras escolas e debater ideias sobre distintas temáticas não existe.

5. Relação Com a Instituição de Trabalho

Nesta temática pretendeu-se verificar se a instituição tinha exigido a cada docente formação específica para trabalhar com o 1.º CEB e conhecer a sua posição relativamente aos objetivos da Formação Musical para este ciclo.

No que diz respeito ao primeiro ponto, o docente C mencionou que a instituição solicitou que a sua formação fosse em Educação Musical, para trabalhar com as crianças do 1.º CEB. No entanto, o docente acrescentou que “agora estão a exigir a quem não tem a profissionalização em Formação Musical que a vá tirar porque é Formação Musical que estão a dar no primeiro ciclo” (Docente C). Esta mesma ideia é defendida pela docente B que começou a trabalhar com a Iniciação Musical precisamente porque era detentora de uma licenciatura em Educação Musical, mas mais tarde teve que fazer a profissionalização em Formação Musical. Em relação à docente A No que se refere ao segundo ponto, o docente C referiu que na sua escola existe um departamento de Iniciação Musical, no qual é ele o delegado, e outro de Formação Musical. No entanto, há um contato constante com o colega, delegado do departamento de Formação Musical, para que exista uma ponte entre

os ciclos de estudos. O docente acrescentou que é muito importante existir um departamento de Iniciação Musical porque “uma carreira faz-se pelos alicerces, não é pelo telhado” (Docente C, 35 anos). Por essa razão, a escola faz deste ciclo de estudos a sua grande aposta. A docente B é delegada, mas o departamento denomina-se Ciências Musicais, onde a disciplina de Formação Musical é abordada juntamente com os restantes ciclos de estudos. Todos os docentes definem os objetivos, competências e programa. A mesma realidade é apresentada pela docente A, não existe departamento de Iniciação Musical, sendo que a Formação Musical do 1.º CEB é abordada no departamento de Ciências Musicais. Neste âmbito, acrescenta que não são emanadas orientações pedagógicas pelos órgãos da instituição, seja pela direção, seja pelo próprio departamento. Todavia, realça que todas as propostas apresentadas à direção têm sido aprovadas e apoiadas, tanto a nível de logística como em termos de concretização. Neste contexto, a docente sentiu necessidade de comparar o trabalho que atualmente desenvolve na sua instituição com outra instituição onde trabalhou dois anos antes e na qual havia um departamento de Iniciação Musical. Relatou que “em termos de departamentos estão muito definidos e dentro de cada departamento há sempre muita orientação, ou seja, o coordenador não faz nada sem que a direção da academia dê o aval” (Docente A, 39 anos). Num primeiro momento, as propostas eram apresentadas à diretora através de uma conversa informal que questionava estratégias para desenvolver as atividades. “Aí senti, sim, muita organização... e havia esse apoio pedagógico, não só na aquisição de materiais, como também em

orientações, para que as atividades que nós propúnhamos ou que nós pretendíamos fazer tivessem sucesso e fossem bem-sucedidas” (Docente A, 39 anos). Pelo exposto, a professora menciona ser fundamental existir um departamento de Iniciação Musical na instituição onde trabalha, para que este ciclo de ensino seja considerado pelos restantes membros da instituição tão importante como os restantes ciclos de ensino.

A docente B defende que faz todo o sentido que a Formação Musical do 1.º CEB esteja presente no departamento de Ciências Musicais, para que haja uma ponte dos conteúdos programáticos para o ano seguinte. Nesta temática, o docente C referiu que essa ponte existe, mesmo havendo o departamento de Iniciação Musical, através dos delegados dos departamentos. No decorrer deste debate, a docente B mencionou que a colega que trabalha na Iniciação Musical está sempre presente nas reuniões do departamento de Ciências Musicais para se inteirar do que se passa nos anos seguintes.

6. Papel da Formação Musical no Contexto da Iniciação Musical

O papel da Formação Musical foi abordado tendo em consideração dois pontos: a sua missão e a sua definição.

O docente C considerou que era imprescindível primeiro definir a missão do EAE e, posteriormente, a missão da Formação Musical. De acordo com este docente, a missão do EAE passa por formar artistas, mas também pessoas mais ricas cultural e musicalmente porque serão estas os ouvintes/público dos músicos. A docente A interveio para

reforçar a ideia de que a missão do EAE é educar as pessoas, “não vamos ter a pretensão de que o menino que entra na Iniciação Musical vai sair... no final do ensino artístico como músico profissional” (Docente A, 39 anos). Do ponto de vista desta docente, a maior diferença entre o ensino especializado e o ensino genérico não são os conteúdos, mas sim a profundidade com que se aborda os mesmos. A docente B associou a missão da disciplina aos conteúdos e objetivos e deu o exemplo de educar o ouvido, conhecer a notação convencional e não convencional e fazer a ponte com o instrumento. Neste contexto, as opiniões dos três docentes estão em conformidade com Pedroso (2004), para o qual a missão da Formação Musical passa por assumir uma dupla função: formação de músicos e público.

Relativamente à definição da Formação Musical, foi questionado a existência de diferenciação entre a expressão musical do primeiro ciclo e/ou das atividades de enriquecimento curricular do ensino genérico e a Formação Musical na Iniciação Musical não deve existir essa diferença porque no decorrer da sua formação académica “os pedagogos são sempre os mesmos. Seja na Formação Musical, seja nos cursos, licenciaturas de Formação Musical, licenciaturas de Educação Musical, fala-se sempre nos mesmos pedagogos em todas elas, não há diferenciação, porquê?” (Docente B, 33 anos). Consideram que quem faz essa diferenciação são os próprios colegas, o docente C deu o exemplo dos colegas de instrumento, por vezes, questionarem qual a razão de não trabalhar determinada matéria com os meninos (por exemplo clave de dó). Em conformidade com os professores, não se ganha nada com a distinção. O docente C defendeu o

princípio de que a designação de Formação Musical no contexto do 1.º CEB, mesmo o EAE, não faz sentido; no seu entender deveria ser Expressão Musical ou Educação Musical. A docente A partilha da mesma opinião, tendo referido que a designação de Formação Musical inclina os docentes mais para a teoria, enquanto a designação Expressão Musical para a prática. Segundo a docente, a Expressão Musical “dá-nos mais liberdade para ir buscar a outras áreas... seja mesmo à pintura, à literatura, aos audiovisuais, para a partir daí trabalharmos os conceitos teóricos” (Docente A, 39 anos). Esta perspetiva não foi partilhada pela docente B que considera que o nome de Formação Musical está bem empregue. Neste diálogo, todos apontaram ser importante ter bem presente a definição de expressão, formação e educação, todavia, admitem que o que está na lei é Formação Musical e, por essa razão, é dessa forma que se tem de assumir.

7. Principais Conclusões referentes ao Perfil Docente de Formação Musical no Âmbito da Iniciação Musical

A abordagem do perfil docente mais adequado para lecionar a Formação Musical no contexto da Iniciação Musical foi assumida, neste estudo tendo em consideração exclusivamente as habilitações académicas, devido às recentes alterações legislativas nesta matéria.

Esta temática não foi consensual junto dos professores. Os docentes A e C indicaram um perfil cuja habilitação académica deveria advir do ensino básico e da formação no conservatório de música. A docente A expressou o seguinte

o perfil do professor da Iniciação Musical devia ser um professor que tivesse uma licenciatura em ensino básico... numa ESE e que... paralelamente tivesse tido uma formação num conservatório, porquê? Porque juntava a vertente pedagógica que nos é dada pela ESE, sem dúvida, e eu sei, tenho essa realidade, porque tive a oportunidade de fazer duas licenciaturas em áreas diferentes que se complementam... uma mais virada na sua essência para o ensino, que foi a ESE, e outra mais ligada à performance (Docente A, 39 anos).

Esta docente referiu ainda que é crucial ter oportunidade de trabalhar com crianças (seis aos dez anos) no decorrer da formação académica, porque é uma realidade completamente diferente quando comparada com os outros ciclos de ensino. O docente C apontou como perfil ideal um professor com Licenciatura em Educação Musical e Mestrado em Educação Musical. Em contrapartida, a docente B não fez distinção entre a licenciatura de Educação Musical e a de Formação Musical, considerando que a experiência não formal também deve ser tomada em linha de conta quando se recruta alguém para trabalhar no contexto da Iniciação Musical.

Todos os docentes foram unânimes a mencionar o seu desconhecimento sobre a formação que existe ao nível das instituições do ensino superior no âmbito do ensino especializado para este nível de ensino.

Os resultados sugerem que dada a especificidade do 1.º ciclo do ensino especializado da música é crucial que este seja encarado pelo Ministério da Educação como prioridade para colmatar a ambivalência existente, conferindo aos docentes que trabalham neste contexto diretrizes que promovam o fazer aprender música.

O contributo deste estudo para a formação de professores de Iniciação Musical no EAE está pa-

tente nas visões deixadas pelos próprios docentes cujas diferentes perspectivas poderão concorrer como ponto de partida para futuras discussões e ações referentes a esta tema. Deste modo, o êxito do presente trabalho deve-se não só à temática atual, mas também à sua urgência de debate, aliado ao empenho de todos os participantes no mesmo (Pontes, 2017).

Tracana, M. I. G. (2013). *Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1º ciclo do ensino básico. estudo de caso múltiplo* (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Educação Musical). Universidade do Minho.

Referências Bibliográficas

- Fernandes, D., Ramos do Ó, J., & Paz, a. (2008). *Ensino artístico especializado da música: Para a definição de um currículo do ensino básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ferreira, S., & Vieira, M. (2013). “Práticas formais e informais no ensino da música. Questionando a dicotomia” em *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 85-95.
- Frega, A. L. (2008). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- Palheiros, G. (2003). “Educação Musical em diferentes contextos” em *Revista de Educação Musical*, 117, 5-16.
- Palheiros, G. (2012). “Jos Wuytack: Pedagogia musical com um sorriso” em *Revista de Educação Musical*, 138, 5-9.
- Pedroso, F. (2004). “A disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música” em *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6.
- Pontes, A. (2017). *O perfil do docente de Formação Musical na Iniciação Musical* (Dissertação). Universidade Católica Portuguesa, Escola das Artes, Porto.
- Santos, A. d. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. d. R. (2015). *Metodologias do ensino da música para crianças* (2.ª ed.). Rio Tinto: Lugar da Palavra.
- Torres, R. M. (2015). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música: Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Caminho.

