



**Nathanael José de  
Souza Júnior**

**A disciplina de Formação Musical e a sua  
componente Interdisciplinar: uma reflexão**



**Nathanael José de  
Souza Júnior**

**A disciplina de Formação Musical e a sua  
componente Interdisciplinar: uma reflexão**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Paulo Maria Ferreira Rodrigues da Silva, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Helena Paula Marinho Silva de Carvalho**  
professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

**Professor Doutor António Ângelo de Jesus Ferreira de Vasconcelos**  
professor adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

**Professor Doutor Paulo Maria Ferreira Rodrigues da Silva**  
professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Ao Professor Paulo Maria Rodrigues pelo rigor, pela disponibilidade e atenção que despendeu ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Aos Professores Helena Caspurro e Vasco Negreiros pelo bom e digno exemplo e pela maneira dócil, atenciosa, consistente e rigorosa com que me acompanharam ao longo desse Mestrado.

Ao Instituto Gregoriano de Lisboa pelo acolhimento para o desenvolvimento da minha Prática de Ensino Supervisionada, particularmente na pessoa do Nuno Moura Esteves, orientador cooperante, e Dulce Correia, coordenadora do grupo disciplinar de Formação Musical desta instituição.

À minha querida Escola de Música do Conservatório Nacional, por todo apoio, em particular à Directora Ana Mafalda Pernão, e colegas João Pedro Mendes Santos, Paula Pinto e Tiago Marques.

Aos entrevistados António Ângelo Vasconcelos, Nuno Moura Esteves, Nuno Rocha, Helena Caspurro e Ana Mafalda Pernão pela disponibilidade e rica partilha de conhecimento, experiências e inquietações.

Aos meus colegas e amigos, António Dias, João Aleixo, Olga Vasilieva, Ana Bergano, Margarida Manso, Ana Teresa Seija, Raquel Faria, Nuno Almeida, Luísa Mirpuri, Cláudia Galante, e tantos outros que se fizeram presentes nesse percurso académico.

À minha família que, na distância, se fizeram sempre presentes.

Bem-hajam!

**palavras-chave**

Interdisciplinaridade, Filosofia, Formação Musical, Ensino Especializado da Música, Currículo.

**resumo**

O presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música, no ramo de Formação Musical, está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à descrição dos aspectos pertinentes no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada ocorrida na escola cooperante, o Instituto Gregoriano de Lisboa, no ano lectivo 2016/2017. O segundo capítulo procura estabelecer uma ponte entre a Filosofia e os seus contributos para uma reflexão aprofundada de uma temática pertinente no ensino especializado da música, a interdisciplinaridade, procurando igualmente verificar no âmbito da disciplina de Formação Musical a pertinência e os possíveis desenvolvimentos dessa temática.

**keywords**

Interdisciplinarity, Philosophy, “Formação Musical”, “Ensino Especializado da Música”, Curriculum.

**abstract**

The present Final Report of the Supervised Teaching Practice of the Master in Music Teaching, in the Music Education branch, is divided into two chapters. The first chapter is concerned with the pedagogical experience of observing and teaching the subject of Formação Musical at the cooperating school, the Gregorian Institute of Lisbon, in the academic year 2016/2017. The second chapter seeks to promote a thorough discussion about interdisciplinarity. Having Philosophy as a starting point the aim is to reflect about its relevance and possible developments within the context of specialized music education system, in particular the discipline of Formação Musical.

# ÍNDICE

Introdução .....	3
------------------	---

Primeiro capítulo:

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada .....	5
a) Enquadramento geral .....	5
b) Enquadramento científico-pedagógico .....	10
Aulas observadas .....	10
Aulas leccionadas .....	15
c) Enquadramento didáctico e avaliativo .....	18
d) Plano Anual de Formação .....	21
e) Projecto Educativo .....	23
f) Conclusão .....	24

Segundo capítulo:

A disciplina de Formação Musical e a sua componente interdisciplinar:

uma reflexão .....	25
I – Enquadramento Científico Geral .....	29
a) Problematização do conceito .....	29
b) A fragmentação dos saberes .....	34
c) Práticas e experiências interdisciplinares .....	39
d) Interdisciplinaridade e educação .....	42
e) A interdisciplinaridade no contexto escolar .....	44

II – Enquadramento Científico Específico .....	51
a) Alteração e regresso de um paradigma .....	52
b) Uma comparação curricular .....	62
c) A filosofia do ensino da música .....	66
d) A necessidade de uma reconfiguração curricular .....	70
e) Um paradigma de ensino interdisciplinar .....	80
III – Enquadramento Local .....	87
a) A concepção da interdisciplinaridade dentro do ensino especializado da música .....	93
b) A presença do sentido interdisciplinar na legislação nacional do ensino especializado da música .....	95
c) A existência de projectos interdisciplinares no ensino especializado da música .....	96
d) O currículo do ensino especializado da música dentro de uma perspectiva interdisciplinar .....	100
e) A disciplina de Formação Musical e a interdisciplinaridade .....	103
Conclusão .....	109
Referências Bibliográficas .....	115
Outros documentos consultados .....	117
Lista de anexos .....	119



## INTRODUÇÃO

A disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, é uma componente importante para a percepção das questões que se relacionam com a prática docente, dentro das problemáticas pedagógicas, estruturais, organizacionais e burocráticas que envolvem o ensino e a escola. Dentro deste contexto, este trabalho está dividido em duas partes: a primeira é o relatório dessa Prática de Ensino Supervisionada, que teve lugar no Instituto Gregoriano de Lisboa, tendo como orientador cooperante o professor Nuno Moura Esteves; a segunda é o desenvolvimento de uma investigação-reflexão que está para além da prática educativa *in loco* e que vai ao encontro de questões estruturais mais profundas, que muitas vezes são evitadas ou não são consideradas importantes como objecto de reflexão no ensino especializado da música e que, ao mesmo tempo, estão directamente implicadas no seu funcionamento.

É neste sentido que procurei estabelecer uma ponte entre a minha formação académica anterior na área da Filosofia com a actual, reflectindo a temática da interdisciplinaridade dentro do contexto do ensino especializado da música. Através do método hipotético-dedutivo, parti da hipótese de que a disciplina de Formação Musical, quer pela sua presença histórica no currículo dos conservatórios, quer pelos seus conteúdos, tem em si mesma uma natureza interdisciplinar. Procurarei, com este trabalho, problematizar todas as questões inerentes à interdisciplinaridade enquanto conceito do ponto de vista ontológico, etimológico e prático, evidenciando a sua relação com as ciências e com a educação. A seguir, procurarei relacionar esse conceito com as temáticas pertinentes do ensino da música, com os vários autores que sugerem directa ou indirectamente a interdisciplinaridade enquanto factor de integração dos conhecimentos e competências musicais, verificando igualmente algumas necessidades educativas e paradigmas existentes, incluindo o contributo da própria Filosofia dentro dessa reflexão. Por fim, procurarei verificar no contexto nacional a presença desse conceito dentro do currículo do ensino especializado da música, e em particular com a disciplina de Formação Musical, relacionando-o com as problemáticas próprias desse tipo de ensino, identificando os pontos de convergência ou divergência que possam existir, de modo a que possa retirar

conclusões reflectidas, frutuosas e proficuas, procurando alargar os temas de investigação existentes neste tipo de ensino.

## **PRIMEIRO CAPÍTULO**

### **RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

#### *a) Enquadramento geral*

Foi-me designada como escola cooperante o Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL), no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Essa designação foi feita pela directora do curso de Mestrado em Ensino de Música do Departamento de Comunicação e Arte (DeCA) da Universidade de Aveiro (UA). No início de Setembro entrei em contacto com o IGL, no sentido de estabelecer um primeiro contacto, e foi-me informado que seria o professor Nuno Moura Esteves o coordenador do grupo disciplinar de Formação Musical. Enviei-lhe um e-mail no sentido de me apresentar e de articular o horário da PES com o meu horário de trabalho já atribuído. O professor Nuno Moura Esteves contactou-me a informar que houve uma alteração a coordenação do grupo de disciplinar de Formação Musical, dado que neste ano lectivo, 2016/2017, iria assumir um cargo na direcção do IGL e a nova coordenadora do grupo disciplinar passaria a ser a professora Dulce Correia. Ficou agendada uma reunião para o dia 11 de Outubro, no IGL, para confirmação do horário da turma para prática de coadjuvação lectiva.

Nesta reunião estiveram presentes eu, o professor Nuno Moura Esteves e a professora Dulce Correia. A escolha da turma para coadjuvação lectiva foi o 7º grau B, do professor Nuno Moura Esteves, às quartas-feiras das 14h55 às 16h40. Uma das razões pelas quais optei pelo 7º grau foi por ser um nível do ensino especializado da música, em particular na disciplina de Formação Musical, que eu nunca tive contacto lectivo. A minha experiência de ensino anterior foi sobretudo na leccionação da disciplina de Expressão e Educação Musical no contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular do ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, e das disciplinas de Formação Musical, Classes de Conjunto (Coro e Orquestra) e como pianista acompanhador, sobretudo no ensino básico

do ensino especializado de música, pelo que sentia a necessidade de me confrontar com esse novo desafio no ensino secundário. Igualmente, iria observar o terceiro tempo da turma de Formação Musical do 2º grau B, denominado Classe de Conjunto – 2º ciclo, da professora Dulce Correia, que poderia ser pertinente para o tema do meu projecto de investigação.

Nesta reunião, a professora Dulce Correia assumiu o compromisso de me enviar as planificações anuais de todos os graus de Formação Musical recentemente aprovadas em Conselho Pedagógico, incluindo as do curso preparatório, o Plano Anual de Actividades (PAA), o Projecto Educativo de Escola (PEE), e o Regulamento Interno (*anexo 1*). Ficou igualmente prevista a definição do Plano Anual de Formação (*anexo 2*) por mim e pelo orientador cooperante, professor Nuno Moura Esteves, que deveria ser assinado por nós e pelo orientador científico da UA, Professor Doutor Paulo Maria Rodrigues, sendo que este deveria ser previamente aprovado pelo Conselho Pedagógico dado que as actividades propostas deveriam integrar o PAA da escola cooperante. Neste primeiro contacto, senti-me acolhido e entusiasmado com o início da PES, e o bom ambiente do IGL, proporcionado pelos professores envolvidos directamente comigo, ajudou-me a encarar esse novo percurso com estabilidade, segurança e motivação, dado que não conhecia profundamente a escola, embora já tivesse tido alguns contactos pontuais. Foi-me proporcionada uma visita aos espaços da escola, como direcção, biblioteca, secretaria, reprografia, entre outros. No dia 13 de Outubro enviei um e-mail ao orientador científico a dar conhecimento dos conteúdos discutidos nesta reunião.

Em conjunto com o meu orientador cooperante, o Plano Anual de Formação foi elaborado dentro da pré-definição remetida pela coordenadora do Mestrado em Ensino em Música da UA, em particular nos seguintes pontos: organização de actividades e participação activa em acções a realizar no âmbito do estágio. Na organização de actividades, sugeri as seguintes: uma visita de estudo à Fundação Calouste Gulbenkian e um *workshop* com o tema de “Criatividade e Improvisação Musical”. Na participação activa em acções a realizar no âmbito do estágio, verificámos o PAA do IGL e ficou definido que iria participar numa Gala de Ópera com as classes de coro, na Semana Aberta do IGL, no Concurso de Canto do IGL, e na Audição de Música Portuguesa e Música de Câmara. Igualmente, definimos o período na qual seriam as aulas leccionadas por mim que, conforme está previsto na proposta de Projecto Educativo aprovada na disciplina de

Metodologias de Investigação em Educação, seria no segundo período do corrente ano lectivo (*anexo 3*).

O Instituto Gregoriano de Lisboa tem as suas origens no Centro de Estudos Gregorianos (CEG), instituição criada em 1953 com o intuito de promover a formação de professores, executantes e investigadores na área do canto gregoriano. Em 1976, o CEG passou a designar-se por Instituto Gregoriano de Lisboa, enquanto estabelecimento de ensino público. Com a reforma de 1983, com o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho, que veio a reestruturar o ensino artístico em Portugal, o IGL transformou-se numa escola vocacional de música, de ensino básico e secundário. Neste momento dispõe de regime supletivo e articulado de música, com protocolos com os Agrupamentos de Escolas de Telheiras e Rainha Dona Leonor. Dispõe também de cursos preparatórios para os alunos do 1º ciclo do ensino básico, tanto a funcionar no IGL como nas escolas que integram os agrupamentos anteriormente citados. O IGL está situado numa zona da cidade de Lisboa com boa acessibilidade (Entrecampos), num edifício em bom estado, embora pequeno, bons e adequados recursos materiais. A maioria dos alunos são de famílias de classe média com formação superior e alguma sensibilidade cultural.

Conforme refere o artigo terceiro do Decreto-Lei nº 568/76 de 19 de Julho, “o Instituto Gregoriano de Lisboa, tomando o Canto Gregoriano como base essencial de toda a cultura musical do Ocidente, destina-se à formação de elementos que, no sector do ensino, da investigação e da execução profissional, contribuam para a elevação do nível artístico e científico no domínio da música em Portugal”. É neste sentido que, sendo uma escola secundária especializada do ensino da música, integra disciplinas ligadas ao Canto Gregoriano em todos os cursos básicos e secundários. Procura um vasto repertório para o estudo e prática, proporcionando uma formação completa e abrangente, permitindo aos alunos o acesso, se assim o quiserem, aos estudos musicais de nível superior com a finalidade de uma carreira profissional. A Formação Musical, no contexto do IGL, está voltada para a compreensão musical no seu todo, privilegiando a componente auditiva e teórica-analítica, para auxiliar a execução musical. Procura dar a conhecer e experimentar a música, no seu sentido mais lato, recorrendo a vários tipos de repertório para além do estudado no instrumento, de diferentes épocas e géneros musicais.

O meu orientador cooperante, professor Nuno Moura Esteves, iniciou os seus estudos musicais na escola de música da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) com aulas do método Orff, com o instrumento de flauta de bisel e integrando o Coro Infantil Gulbenkian. Paralelamente, iniciou os estudos em piano com a professora Helena Lamas Pimentel e na escola de dança da FCG. Posteriormente, estudou piano na Escola de Música do Conservatório Nacional, obtendo o diploma de Curso Superior de Piano, na classe da professora Elisa Lamas, embora também tenha estudado guitarra, oboé, contraponto e fuga no Curso Superior de Composição e concluído o curso de flauta de bisel. É licenciado em Ciências Musicais pela Universidade Nova de Lisboa. Leccionou música na Academia de Dança de Setúbal, na Escola de Dança do Conservatório Nacional, e é professor de Formação Musical do IGL desde 1987. Embora não siga uma orientação metodológica específica, frequentou diversos cursos e estágios, nomeadamente com Jean-Michel Ferran, e tem como referências pedagógicas e pessoais as professoras Elisa Lamas e Margarida Fonseca Santos. Integrou o Coro de Câmara do Conservatório Nacional (actual Coro de Câmara de Lisboa), Coro de Câmara do IGL e actualmente do Coro Sinfónico Lisboa Cantat; o Almanaque (grupo de recolha e divulgação de música popular portuguesa da Juventude Musical Portuguesa) e os grupos de música renascentista e barroca Canora Turba, Birundum e Goliardos, como flautista.

A minha relação com o orientador cooperante foi desde o início muito profícua. Esteve sempre disponível, atento e prestável no sentido de tirar todas as dúvidas e fazer os devidos esclarecimentos e críticas quando considerou pertinente. Foi sempre atencioso e preocupou-se com o meu bem-estar na escola cooperante, proporcionando o melhor envolvimento com os demais docentes, em particular na aplicação das actividades e participação das acções contempladas no Plano Anual de Formação. Procurou sempre transmitir uma perspectiva positiva sobre a leccionação da disciplina de Formação Musical, estando atento às minhas planificações e actividades propostas no sentido de aprovar, corrigir ou dar sugestões de alteração, apoiando na preparação, na execução e na avaliação das aulas leccionadas, registando sempre todos os detalhes e partilhando sua opinião, dando sugestões de forma construtiva para a melhoria do meu desempenho pedagógico e didáctico.

A turma de coadjuvação lectiva, cujas aulas observei, é uma turma do 7º grau de Formação Musical, do professor Nuno Moura Esteves, constituída por seis alunos, sendo

dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino. As idades são compreendidas entre os dezasseis e os dezanove anos. Três são alunos de violino, dois de canto e um de flauta de bisel, todos do regime supletivo. Dois destes alunos repetiram o 6º grau de Formação Musical, um repetiu o 4º grau e outro repetiu um ano de instrumento, optando por efectuar uma mudança para flauta de bisel a meio do seu percurso vocacional. Dois desses alunos fizeram o curso preparatório na própria instituição. Estes dados foram recolhidos na secretaria do IGL por meio do assistente técnico, dado que não me foi permitido aceder aos dados dos alunos por razões de protecção de dados. Os alunos demonstraram ser cordiais, com bom comportamento, embora não fossem pontuais e assíduos, o que por vezes prejudicava o cumprimento daquilo que estava planificado para as aulas, tanto do orientador cooperante, como das minhas aulas leccionadas. Não houve ocorrência de situações que tivessem causado incómodo.

Por fim, posso afirmar que as minhas expectativas quanto à PES no IGL foram superadas, dado ser uma escola até então desconhecida para mim no que diz respeito ao seu funcionamento interno. A boa relação com o meu orientador cooperante, demais professores e alunos despertou em mim o sentido de que ser professor do ensino especializado da música, para além das questões próprias do ensino, requer um bom ambiente escolar, que é um forte aliado para o bom desempenho dos alunos e dos professores. Apesar da minha insegurança inicial, pelo desconhecimento do ambiente escolar, pela escolha consciente da turma de um nível mais elevado como desafio pessoal, a soma de um desejo de superação e certa curiosidade, acrescida da própria estrutura e do bom ambiente escolar fizeram com que eu tivesse mais segurança e conforto no desenvolvimento do meu trabalho enquanto aluno estagiário. Toda essa conjuntura proporcionou o crescimento de satisfação face à PES, ampliando a minha visão do ser professor do ensino especializado da música, tomando consciência das suas qualidades, potencialidades, necessidades, fragilidades, deveres e direitos, medos, expectativas e frustrações. Sendo trabalhador-estudante, e com todas as limitações que essa condição nos impõe, procurei cumprir o Plano Anual de Formação proposto e aprovado, quer nas aulas observadas e leccionadas, quer na planificação das aulas e das actividades, na elaboração de estratégias e dos recursos necessários.

### *b) Enquadramento científico-pedagógico*

Nesta parte, irei relatar as questões concretas desenvolvidas no âmbito da PES, nomeadamente as aulas observadas, as aulas leccionadas, a implementação do Plano Anual de Formação e do Projecto Educativo.

#### **Aulas observadas**

Iniciei a observação das aulas da turma do 7º grau de Formação Musical, do professor Nuno Moura Esteves, no dia 12 de Outubro. As aulas eram leccionadas na sala cinco do edifício do IGL. A turma agiu com naturalidade diante da apresentação que o orientador cooperante fez de e da minha função naquele contexto. A experiência das aulas observadas foi importante por dois principais factores: a familiarização dos conteúdos e percepção das várias estratégias e recursos a aplicar no contexto da sala de aula; uma reflexão pessoal de formas igualmente eficazes no desenvolvimento de estratégias e recursos pertinentes para minha futura carreira, partindo da observação da leccionação de um professor com vários anos de experiência.

O orientador cooperante era dinâmico, claro e organizado na sua leccionação, o que me fez perceber que estes são factores importantes para a motivação dos alunos, fazendo com que estes estivessem sempre despertos para as actividades a serem realizadas. Era sempre atento às questões levantadas pelos alunos e aproveitava destas questões para o aprofundamento dos temas leccionados, evitando momentos de silêncio ineficazes. Diante da dificuldade de algum ou de vários alunos, procurava sempre variar a sua abordagem, particularmente quando as imprecisões de execução eram constantes. Procurava sempre ser abrangente na forma como abordava os conteúdos, não só dando pistas para a compreensão auditiva e cinestésica, mas procurando contextualizar teórica e historicamente os conteúdos com rigor científico, fazendo as devidas ligações dos temas com outras disciplinas do currículo. Isso fez-me pensar que a prática lectiva depende em grande parte do empenho pessoal de reflexão da parte do professor no modo como planifica, como procura os recursos materiais e as estratégias adequadas e na forma proactiva da sua aplicação, de modo a que os objectivos sejam alcançados e garantir a eficácia das aprendizagens.

Organizarei algumas estratégias utilizadas pelo orientador cooperante nos seguintes tópicos:



**Intervalos:** o orientador pedia aos alunos para cantar um intervalo a partir de uma nota que ele tocava ao piano, dentro de uma oitava (intervalos simples). Explicava sempre que os intervalos devem ser sentidos dentro do contexto, ou seja, de dó a lá é uma 6ª M, mas que de dó a si bb, que enarmonicamente soa ao mesmo, num contexto harmónico é uma 7ª d. Uma outra forma que o orientador utilizava para auxiliar os alunos no reconhecimento de intervalos era tocar dois sons ao piano, pedindo ora para se cantar o som mais grave, ora o mais agudo. Um exercício que fez várias vezes para desenvolver a consciência intervalar dos alunos foi cantar com eles 4ª P, 5ª P, 4ª A e 3ª M, seguidas, de forma ascendente ou descendente. Outro exercício era ouvir os intervalos compostos e cantá-los de forma simples, quer intervalos harmónicos ou melódicos (ouvir uma 10ª M e cantar uma 3ª M, por exemplo).

**Trabalho melódico atonal:** o orientador chamava sempre a atenção dos alunos para terem cuidado em não deixar o ouvido ir para um sentido tonal em leituras atonais, particularmente com a escrita que muitas vezes engana o sentido de percepção do intervalo em ser maior ou menor do que é, por exemplo, fá # e si b que é uma 3ª maior, embora seja uma 4ª diminuta na escrita. O orientador utilizava particularmente o *Modus Novus* de Lars Edlund (AB Nordiska Musikforlaget), que para além de ser um excelente método de leitura atonal, também exercita a leitura rítmica e alternância de compassos, e a leitura de acordes verticais atonais.

**Harmonia:** nas várias aulas o orientador recordava ao piano, num primeiro momento, todas as cadências ensinadas até então, dando exemplo de encadeamentos das seguintes cadências: perfeita, imperfeita, plagal, picarda, evitada, interrompida (ou ao VI) e à dominante. Utilizava o Coral nº 12, *Puer Natus in Bethlehem* de Bach, em Lá menor, solicitando e ajudando os alunos a identificarem todas as cadências que existiam na peça. Ao mesmo tempo também solicitava aos alunos que estivessem atentos às modulações, procurando identificar as sensíveis das dominantes secundárias que antecediam a nova tónica. Para a resolução do encadeamento de  $V_d - I_b$ , o orientador sugeria que cantassem o baixo para sentirem a resolução do IV para o III grau, ou ouvirem a melodia superior que normalmente resolve do VII para o I grau (sensível para tónica).

**Trabalho melódico tonal ou modal:** em várias aulas, o orientador preparava musicalmente os alunos de forma a se concentrarem na audição de trechos musicais e

identificarem a agógica (andamento), o modo, o compasso, os instrumentos executantes e o período da História da Música em que a peça poderia situar-se. No entender do orientador, os alunos precisam primeiro ouvir o trecho musical antes lhes solicitar qualquer tarefa acerca deste. Depois da escrita da melodia em material próprio distribuído pelo orientador, era solicitado que os alunos indicassem os detalhes da execução, como *staccato*, *legato*, acentos, pausas, etc. Também solicitava a entoação da melodia, chamando a atenção para o III grau, dada dificuldade que existe em saltar para este grau pois está algo distante da tónica ou da dominante. Além disso, há a necessidade de se ter um cuidado acrescido com a afinação também para definição do modo (maior ou menor). Uma das formas que também utilizou para auxiliar na audição e entoação de qualquer melodia tonal foi recorrer ao quadro dos tons próximos, indicando os tons directos e indirectos e/ou de possíveis dominantes secundárias que podem interferir na melodia por causa dos acidentes. Outro exercício utilizado era a detecção de erros de uma melodia, na qual os alunos deveriam corrigir a nota que estava errada na partitura, escrevendo a correcta. Para se trabalhar melodias modais, o orientador pedia aos alunos que cantassem a escala antes de lerem ou improvisarem a melodia. Uma actividade complementar era a improvisação de pequenos motivos melódicos modais sobre a sequência harmónica executada pelo orientador ao piano, sendo que os alunos deveriam manter o ritmo harmónico e as características do modo. Uma técnica que o orientador sugeria sempre aos alunos para fomentar a audição interior é a que ele chama de “técnica do sopro”, ou seja, soprar (como uma espécie de assobio) a melodia, que pode auxiliá-los nos ditados melódicos, permitindo reproduzir a melodia ouvida sem utilizar as cordas vocais. Quando houve ditados com instrumentos transpositores, como foi o caso do clarinete em lá, foi necessário auxiliar os alunos na percepção de como a escrita desses instrumentos é diferenciada da altura real, como por exemplo a escrita do piano ou das cordas, embora as referências sonoras estivessem todas na própria melodia. No caso desse instrumento, por exemplo, a escrita deverá ser feita uma 3ª m acima da altura real ou, por exemplo, se se pensar harmónica e melodicamente, uma peça em Dó maior, a escrita do clarinete em lá deverá ser em Mi b maior.

**Trabalho rítmico:** para as leituras rítmicas, tanto em compassos simples, compostos ou mistos, o orientador solicitava regularmente aos alunos que percutissem a pulsação para que pudessem sentir onde estavam os apoios dos tempos fortes e fracos dentro de um contexto musical, e enquadrar os ritmos em análise, facilitando a leitura e a

reprodução rigorosa: para o orientador, o sentido de pulsação é importantíssimo para o rigor rítmico. Por uma questão de precisão auditiva do ritmo, era solicitado que os alunos percussissem o ritmo com um lápis ou caneta sobre a mesa, eventualmente mantendo a pulsação com outra mão ou pé. Quando necessário, recorria-se à divisão da pulsação para percepção de algumas situações mais complexas, como síncopas, contratempos, notas prolongadas, a fim de alcançar maior rigor rítmico. Outro exercício utilizado era a detecção de erros de uma melodia, na qual os alunos deveriam corrigir o ritmo que estava errado na partitura, escrevendo o correcto.

**Canções:** nas canções a duas vozes, os alunos liam a melodia de ambas as vozes em separado, enquanto o orientador estava ao piano a tocar a outra melodia, como excelente ferramenta para as referências rítmicas e harmónicas. A seguir, os alunos eram divididos em dois grupos, cada um com uma voz, e depois trocavam as linhas melódicas, procurando sempre que os alunos mantivessem a afinação e o rigor rítmico, no sentido de exercitarem a sua autonomia e audição activa, dando atenção ao que as outras vozes estão a fazer em simultâneo no sentido do acompanhamento da escrita musical vertical. A leitura era sempre efetuada do início ao fim, preferencialmente sem paragens.

Os recursos materiais que o orientador utilizava foi, a saber: o piano, a aparelhagem de som, o projector, fotocópias, quer de material pedagógico de algum manual, quer de material pedagógico próprio elaborado pelo próprio ou partilhado entre restantes professores do grupo disciplinar de Formação Musical do IGL. O orientador referiu-me que é uma prática comum dos professores de Formação Musical da escola cooperante reunirem-se para elaboração dos próprios materiais didácticos, testes, e frequentemente partilham entre si os materiais que consideram pertinentes para a sua prática pedagógica. Essa prática vai ao encontro da revisão da literatura da temática em investigação (Alldahl, 1974), que tratarei no segundo capítulo. O IGL também tem uma biblioteca munida de muitos materiais de apoio para professores e alunos.

Para além dos vários recursos materiais elaborados pelo orientador, utilizava com regularidade outros materiais provenientes das seguintes obras, a saber:

\* *Aural Matters: A student's guide to aural perception at advanced level*, de David Bowman e Paul Terry (Schott Educational Publications);

\* *Jeux de rythmes... ...et jeux de clés*, de Jean-Clément Jollet (Gérard Billaudot Éditeur);

\* *Music for Sight Singing*, de Robert W. Ottman (Prentice Hall);

\* *Modus Novus*, de Lars Edlund (AB Nordiska Musikforlaget).

Há uma técnica filosófica recorrente utilizada pelo orientador cooperante: a técnica da maiêutica socrática. O orientador cooperante, no decorrer das aulas, constantemente interpelava os alunos com várias perguntas, não assumindo num primeiro momento o carácter erróneo das suas respostas mas, por meio de outras perguntas, orientava-os no sentido de perceberem o carácter débil das suas respostas e encontrarem por si próprios as conclusões e respostas às questões, sempre orientando-os para as respostas correctas. Essa técnica, elaborada por Sócrates, que está presente nos vários diálogos de Platão, caracteriza-se pelo diálogo com o qual o pedagogo (filósofo) faz perguntas ao seu interlocutor. A partir das respostas deste, proferia contra-respostas dando a entender que as aceitava como correctas. No entanto, procurava ao mesmo tempo convencê-lo da instabilidade e das contradições dessas respostas, orientando-o na percepção dos seus equívocos e na produção das suas próprias conclusões inequívocas e correctas.

Por fim, as aulas da turma do 2º grau B, da Classe de Conjunto – 2º ciclo, da professora Dulce Correia, são aulas onde os alunos trazem as partituras das obras que estão a trabalhar com o seu professor de instrumento, são digitalizadas e projectadas no quadro interactivo para que todos os alunos possam exercitar a leitura melódica (horizontal), dos acordes (vertical) e rítmica, a agógica, termos e sinais de expressão musical, independentemente do instrumento e consequentes claves (sol, fá e dó). São trabalhados os conteúdos do programa da disciplina de Formação Musical do 2º ciclo, 1º e 2º graus. Eventualmente, as peças podem ser trabalhadas em várias aulas consecutivas com conteúdos diferenciados. Quando os alunos já conseguem tocar as suas peças, elas são executadas para os colegas como forma de treino para as audições públicas. Convém referir que a existência desse terceiro tempo da disciplina de Formação Musical, denominado Classe de Conjunto – 2º ciclo, no currículo do IGL, é um bom aproveitamento de um tempo lectivo da componente da formação vocacional em benefício dos alunos, dado que alguns podem não ter frequentado o curso preparatório (1º ciclo). Essa componente pode ser integrada na disciplina de Formação Musical ou na de Classes de

Conjuntos, dada a abertura para esse efeito que o plano de estudos definido pela Portaria nº 225/2012 de 30 de Julho, permite.

### **Aulas leccionadas**

As aulas leccionadas por mim tiveram início no dia 2 de Fevereiro. O orientador cooperante esteve sempre presente. Ficou acordado que as planificações das aulas deveriam ser elaboradas e enviadas atempadamente para o orientador cooperante para sua prévia aprovação. Essas planificações deveriam sempre ter por base o programa próprio para o 7º grau de Formação Musical aprovado para aquele ano lectivo em Conselho Pedagógico (*anexo 4*). As planificações das aulas leccionadas tiveram os seguintes parâmetros: um cabeçalho com o número da lição dada, a data da aula leccionada, o sumário, o tempo previsto para aplicação da planificação; e uma grelha com a planificação os conteúdos programáticos, os objectivos a alcançar, as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, as estratégias, os recursos e a forma da avaliação (*anexo 5*). Essas planificações foram redigidas com os objectivos voltados para o ponto de visto dos alunos, ou seja, para aquilo que os alunos deveriam realizar. Os conteúdos foram retirados do programa, uns escolhidos pelo facto de ainda não terem sido trabalhados em sala de aula pelo orientador cooperante, outros escolhidos no sentido de se trabalhar outros aspectos de conteúdos já leccionados.

O programa do IGL para o 7º grau de Formação Musical está dividido em dois tópicos: competências e conteúdos. Há uma secção à parte onde são definidos os critérios de avaliação. As competências estabelecidas pelo programa são, a saber: melódicas, harmónicas, rítmicas e teóricas, e dessas competências são estabelecidos os conteúdos programáticos próprios para esse grau. As minhas opções foram as seguintes:

1) Competências melódicas: canções/*lieder songs* e melodias em claves de sol, fá e dó (em qualquer linha);

2) Competências harmónicas: reconhecimento dos acordes de sexta napolitana, o reconhecimento dos acordes de 7ª diminuta e as funções harmónicas;

3) Competências rítmicas: deduções de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas, leituras rítmicas a uma ou duas partes e mudanças de unidade de tempo;

4) Competências teóricas: todos os conteúdos programáticos foram trabalhados, dado que esses cruzam-se com os conteúdos acima descritos, a saber: graus da escala, identificação de notas nas claves estudadas, identificação de intervalos, classificação, escrita e/ou construção de intervalos e acordes dados em qualquer clave, continuação do trabalho desenvolvido ao nível da Forma e sobre instrumentos, épocas, autores e estilos.

Na primeira aula leccionada, dei continuidade à leitura de uma peça que tinha sido iniciada na aula anterior pelo orientador cooperante e que não foi concluída, a *Bicinia* nº 1 de Orlando di Lasso. Os alunos leram a melodia do soprano e do tenor em separado, enquanto estive ao piano a tocar a melodia sobreposta. A seguir, os alunos foram divididos em dois grupos, cada um com uma voz, e depois trocaram de linha melódica, procurando sempre que os alunos mantivessem a afinação e o rigor rítmico, a sua autonomia e audição atenta. Procurei manter o mesmo tipo de estratégia utilizada pelo orientador na aula anterior. A segunda actividade foi a memorização do ritmo dos dezasseis primeiros compassos da melodia do violoncelo do Tema e Variações de Joaquín Turina, na qual os alunos deveriam, a seguir, completar o ritmo dessa melodia num impresso próprio que lhes foi fornecido. Cada impresso tinha a indicação de um compasso com denominador (unidade de tempo) diferente do original, cujo objectivo era o desenvolvimento da capacidade de audição, memorização e sintaxe rítmica da música por meio da aferição da escrita, segundo os princípios de *enritmia* de E. Gordon (Caspurro, 2006; Gordon, 2000). Procurei, com essa actividade, aplicar no contexto da PES os conteúdos apreendidos no âmbito das disciplinas de Didáctica Específica e Área de Especialização em Formação Musical, integrantes do currículo do Mestrado em Ensino de Música.

Na segunda aula, que contou com a presença do meu orientador científico, iniciei a aula contextualizado historicamente a sexta napolitana. Trouxe vários exemplos de excertos de obras onde ela aparece, nomeadamente o *Kyrie* da Missa nº 2, D. 167, em Sol maior, de Schubert, o primeiro andamento da Sonata para Piano, em Ré menor, op. 31, de Beethoven e uma canção popular brasileira, do Noel Rosa, *Último Desejo*, na qual a sexta napolitana aparece a destacar o texto da canção e que é o seu próprio título, de forma a que os alunos percebessem que a sexta napolitana não é só utilizada na música propriamente Erudita. No *Kyrie* da Missa de Schubert, fiz mais duas versões para além da original, com resoluções diferentes, alterando a partitura original, de modo a que os alunos ouvissem e percebessem as diferentes formas de resolução: duas mais comuns ( $ii_b-i_c-V^7-i$  e  $iv-i_c-V^7-i$ );

e outra, diferenciada das anteriores ( $6N-i_c-V^7-i$ ), ou seja, a sexta napolitana, ressaltando que  $ii_b$ ,  $iv$  e  $6N$  têm função de subdominante. Os alunos entoaram sequências harmônicas a quatro vozes que incluíam a sexta napolitana, de forma a que ficasse compreendida a forma de resolução harmônica da mesma, e em que contextos aparecem. Seguidamente, retomei o Tema e Variações de Joaquín Turina para entoação da melodia do violoncelo, dado que está escrita em claves alternadas (clave de fá e dó), com o acompanhamento do piano.

Na terceira aula leccionada, a actividade proposta foi a audição do excerto da Fantasia para piano a 4 mãos, D. 940, em Fá menor, de Schubert, na qual os alunos a seguir deveriam entoar o baixo, identificando posteriormente as funções da sequência harmônicas, e conseqüente análise funcional do excerto. Essa actividade demorou mais tempo que aquilo que estava planificado inicialmente, dado que os alunos tiveram alguma dificuldade na identificação das funções da sequência harmônica, uma vez que era uma sequência com muitas inversões.

A quarta aula leccionada iniciou com duas leituras rítmicas, uma a uma parte e outra a duas partes. A primeira, aparentemente fácil e com células rítmicas básicas (semínimas pontuadas, colcheias e semicolcheias), tinha várias pausas, síncopas e contratempos e, dada a velocidade da leitura, era requerida a máxima atenção e rigor rítmico. A segunda, a duas partes, tinha compassos alternados ( $3/8$ ,  $3/2$  e  $6/8$ ), cujas mudanças de compasso tinham a indicação de *l'istesso tempo*, ou seja, a pulsação é sempre igual à unidade de tempo de cada compasso, e cuja a divisão da pulsação poderia tanto ser métrica binária ou métrica ternária. De seguida, foi a audição do excerto da Sonata para piano, op. 13, em Dó menor (Patética), de Beethoven, de forma que fosse identificados auditivamente os acordes de 7ª diminuta. Ao verificar a partitura, os alunos foram levados a perceber que, auditivamente o acorde de 7ª diminuta, isoladamente, não tem inversão mas, de forma escrita, pode estar invertido e pode ser reconhecida a sua inversão de forma auditiva a partir do contexto funcional onde este aparece, ou seja, com a resolução do acorde.

A seguir a cada aula leccionada, reunia-me com o orientador cooperante, na qual transmitia a sua apreciação sobre as mesmas, de forma a dar sugestões de melhoramento das aulas seguintes e do meu desempenho futuro enquanto professor. Essas apreciações

foram sempre construtivas, honestas, que me fizeram repensar a forma como tinha aplicado os conteúdos propostos. Igualmente, o meu orientador científico se reuniu comigo, na presença do orientador cooperante, para fazer a sua apreciação da aula que assistiu, na qual ressaltou sobretudo o trabalho prévio de contextualização auditiva e a consequente disponibilização das ferramentas necessárias para que os alunos alcancem os objetivos propostos. As aulas seguintes foram dedicadas à avaliação, com a aplicação de um teste escrito e oral, o que falarei na parte do enquadramento avaliativo.

Em termos pessoais, não senti que os alunos tivessem dificuldade em aceitar-me como professor nas aulas que leccionei, o que contou também com a presença e ajuda do orientador cooperante em sala de aula. A maior parte dos alunos reagiram bem às actividades propostas, por vezes demonstravam alguma dificuldade em fazer algum tipo de actividade diferente do que estavam habituados a fazer, o que implicava da minha parte um esforço no sentido de os envolver mais, procurando demonstrar a finalidade da actividade e que há variadas formas de se aprender. Por vezes também sentia uma atitude de desistência face à actividades mais complexas, que não reflectia a dificuldade da actividade em si mas das suas próprias questões psicológicas envolvidas, nomeadamente de alunos repetentes: interpelava-os no sentido de não desistirem e procurava demonstrar que eram capazes, estimulando-os verbalmente, fazendo os exercícios em conjunto, procurando demonstrar que não estavam desamparados. Neste sentido, a reflexão que faço é que o professor tem uma responsabilidade crucial em proporcionar um ambiente de respeito e motivação necessários para um bom desempenho e para a eficácia das aprendizagens. Um dos seus grandes desafios é o de procurar despertar nos seus alunos não só uma experiência estética e sensorial com a música, mas que essa experiência se transforme em força catalisadora para novas aprendizagens e descobertas, não só nos aspectos musicais mas também humanos, sociais e culturais.

### *c) Enquadramento didáctico e avaliativo*

As estratégias e recursos utilizados nas aulas planificadas e leccionadas procuraram sempre ir ao encontro de uma selecção de composições musicais que tivessem um material musical representativo, com os vários padrões rítmicos, melódicos e harmónicos que se relacionam com a música, transmitindo um sentido de que essas composições são como



entidades musicais, ideias que encontrei na investigação efectuada (Alldahl, 1974). Procurei também proporcionar um leque alargado de obras, nos seus vários contextos culturais, épocas, compositores e estilos, de modo a evitar uma escolha aleatória e desarticulada, mas integradora e que facultasse aos alunos uma compreensão mais alargada da música, dentro dos conteúdos programáticos escolhidos. Das obras escolhidas, optei sempre por gravações com boas interpretações, preterindo o formato áudio em MIDI, dado que pessoalmente prefiro que os alunos ouçam música com toda a carga interpretativa, proporcionando uma audição no seu sentido mais abrangente no que se refere à musicalidade.

Utilizei todos os recursos disponibilizados pela escola que pudessem ser pertinentes para o desenvolvimento das actividades planificadas, a saber: na reprodução de fotocópias com o material didático próprio, ora feito por mim, ora de outro manual ou partituras das obras utilizadas; na utilização do computador, da aparelhagem de som e do projector, para audição das obras e projecção das partituras que não eram objecto de entrega de fotocópias; e também do piano para a execução de alguma obra, quer numa versão mais simples ou mais complexas das obras e/ou exemplos dos conteúdos leccionados, ou para auxiliar a leitura/entoação de alguma obra. Para além das obras utilizadas nas aulas leccionadas, mencionadas acima, utilizei alguns exemplos de sequências harmónicas do livro *Hangzó Zeneelmélet*, de Frank Oszkár (2005), ou outros materiais avulsos que tinha disponíveis.

No que respeita à avaliação, dentro dos critérios estabelecidos no programa da disciplina de Formação Musical do 7º grau, quarenta por cento diz respeito à avaliação formativa, qualitativa e contínua, sendo que vinte e cinco por cento tem a ver com o desempenho dos alunos ao nível das competências na aula e quinze por cento de participação e empenho nos trabalhos de casa (dez por cento nos orais e cinco por cento nos escritos). Os outros sessenta por cento da avaliação, sumativa, dizem respeito aos testes, sendo que trinta por cento são para os testes orais e trinta por cento para os testes escritos. Fiquei responsável pela elaboração do teste escrito e oral do segundo período, dado que foi o período em que leccionei, e estes testes ficaram previamente agendados para os dias 8 e 15 de Março, ficando o dia 22 de Março, semana que antecedia a Semana Aberta do IGL, para correcção dos testes com os alunos na aula. As propostas dos testes foram enviadas atempadamente ao orientador cooperante para a sua prévia aprovação. No

entanto, com a falta de assiduidade por parte de alguns alunos, os testes tiveram de ser feitos em mais dias, incluindo o dia 22 de Março e um dia extra, o dia 28 de Março, dia imediatamente anterior ao início da Semana Aberta.

Em reunião com o meu orientador cooperante, ficou definido que o teste oral deveria ter três componentes: uma leitura rítmica, uma leitura atonal e uma leitura melódica, sendo que deveriam estar relacionados com os conteúdos aplicados em sala de aula tanto pelo orientador cooperante, como por mim nas aulas leccionadas, tendo por base o programa próprio do 7º grau de Formação Musical do IGL. Para a leitura rítmica, foi aprovada a leitura do ritmo dos primeiros oito compassos da parte dos primeiros violinos, do primeiro andamento do Divertimento para cordas, Sz. 113, de Béla Bartók. Para a leitura atonal, foi aprovada a leitura da melodia dos onze primeiros compassos da parte dos violoncelos, do terceiro andamento *In Memoriam* da Sinfonia nº 11, “O Ano de 1905”, de Dmitri Shostakovich. Por fim, a leitura melódica aprovada foi a melodia dos dezasseis primeiros compassos da parte do violino, da Berceuse sur le nom de Gabriel Fauré, de Maurice Ravel, com o acompanhamento do piano (*anexo 8*).

Por sua vez, ficou também definido que o teste escrito deveria ter quatro componentes: uma parte rítmica, uma parte de detecção de erros melódicos, uma parte de harmonia funcional com uma sequência harmónica, e uma parte polifónica. Para a parte rítmica, foi aprovada a sugestão de que os alunos deveriam ouvir a melodia da mão direita do piano da primeira parte da Variação V do primeiro andamento da Sonata para piano em Lá maior, K. 331, de W. A. Mozart, e completar as células rítmicas que estavam em falta ou incompletas, incluindo pausas. Para a parte de detecção de erros melódicos, foi aprovada a sugestão de que os alunos deveriam ouvir a melodia dos onze primeiros compassos do solo do violoncelo, do terceiro andamento do Concerto para violino e violoncelo, op. 102, em Lá maior, de J. Brahms, na qual deveriam identificar os seis erros presentes na versão fornecida. Na parte de harmonia funcional, foi aprovada uma sequência harmónica de nove acordes que seriam executados no piano. Os alunos deveriam ouvir e escrever, identificando os graus e as inversões destes. Nesta sequência, estavam um acorde de 7ª diminuta, um de sexta napolitana, e uma cadência picarda, cuja cotação era superior aos outros acordes mais simples, dado que foram conteúdos das minhas aulas leccionadas (i-V<sub>c</sub>-i<sub>b</sub>-vii<sub>0</sub><sup>7</sup>-i-6N-i<sub>c</sub>-V<sup>7</sup>-I). Por fim, para a parte polifónica foi aprovada a sugestão de que os alunos deveriam ouvir e completar as partes suprimidas da partitura

facultada pelo professor do *Crucifixus* da Missa em Si menor, BWV 232, de J. S. Bach (*anexo 9*).

Para o teste oral, os alunos entravam individualmente na sala e faziam as respectivas leituras que lhes eram propostas. Para o teste escrito, dado que houve as situações de alguns alunos faltarem, tivemos de repetir os testes de forma alternada, ou mesmo em salas diferentes, uma vez que uns tinham já feito uma parte do teste e outros outra parte. Os resultados obtidos não foram muito diferentes do primeiro período e a classificação do teste oral ficou entre os 9,3 e os 14 valores, e do teste escrito ficou entre os 8,5 e os 16,6 valores. O orientador cooperante quis aplicar o mesmo teste escrito e oral na outra turma que lecciona, o 7º grau A, com excepção da sequência harmónica que foi diferente da que aplicámos na turma de coadjuvação lectiva, 7º grau B, como forma de comparação entre ambas. O resultado obtido no teste oral ficou entre os 9,7 e os 16 valores, e no teste escrito ficou entre os 7,1 e os 15,5 valores.

#### *d) Plano Anual de Formação*

O Plano Anual de Formação, para além da identificação da turma de prática pedagógica de coadjuvação lectiva e participação actividade pedagógica do orientador cooperante, identifica dois campos de componente prática, identificados acima: organização de actividades e participação activa em acções a realizar no âmbito do estágio.

As actividades que propus organizar e desenvolver foram duas. A primeira foi uma visita de estudo à Fundação Calouste Gulbenkian, enquadrada no *Descobrir* – Programa Gulbenkian para a Educação, Cultura e Ciência. A actividade escolhida foi “E a estrela é a Orquestra”, cuja realização foi no dia 9 de Fevereiro, às 11 horas. Essa actividade foi um concerto comentado para escolas e outras instituições educativas, com a Orquestra Gulbenkian, sob a direcção do Maestro Rui Pinheiro, no Grande Auditório da referida Fundação. Nesse concerto foram apresentadas as seguintes obras: Ária da Suíte nº 3, em Ré maior, BWV 1068, de J. S. Bach; 1º andamento da Sinfonia nº 40, em Sol menor, K. 550, de W. A. Mozart; Bolero de M. Ravel; e o Guia da Orquestra para Jovens de B. Britten. Essa actividade foi aberta à toda comunidade educativa, particularmente para os alunos que tinham horário no IGL naquele dia e hora. Foi enviada uma ficha de autorização para os encarregados de educação, elaborada por mim, com toda a informação

necessária sobre a visita de estudo (*anexo 6*). A adesão foi significativa, sendo ao todo 25 alunos participantes e 3 professores acompanhantes, tendo os alunos ficado satisfeitos com a visita.

A segunda actividade proposta foi um *workshop* de “Criatividade e Improvisação Musical”, que foi realizada na Semana Aberta do IGL pelo meu orientador científico, Professor Doutor Paulo Maria Rodrigues, no dia 29 de Março, das 15 horas às 16 horas e 30 minutos. Essa Semana Aberta, que ocorre anualmente no IGL, prevê que os alunos estejam presentes nas actividades, sendo que recebem uma espécie de “passaporte” e têm de ter um número mínimo de carimbos de participação das várias actividades que decorrem na escola, dado que não há nenhuma actividade lectiva a acontecer em simultâneo. Preferencialmente, participam das actividades dentro do seu horário habitual e podem participar das outras, caso estas fossem do seu interesse. O *workshop* teve uma boa adesão, não só dos alunos do 7º grau B, turma de coadjuvação lectiva, uma vez que a actividade foi realizada dentro do seu horário de aulas de Formação Musical, mas também de vários alunos de outras turmas e graus, sendo ao todo 26 participantes. Foi uma actividade “sem palavras”, na qual os alunos reagiam aos sons que o orientador programava em aparelhagem de som a partir do seu computador, ao mesmo tempo que reagiam aos sons do ambiente envolvente, através de repetição vocal e movimentos corporais. Houve uma primeira reacção de estranheza por parte dos alunos perante uma actividade diferente das que estavam habituados, mas pouco e pouco foram se rendendo ao que o orientador lhes solicitava. A apreciação geral dos alunos foi positiva.

No que respeita à minha participação activa em acções a realizar no âmbito do estágio, a primeira que estava planificada foi uma Gala de Ópera, que decorreu na Aula Magna da Universidade de Lisboa com a Orquestra Sinfónica Juvenil, Coro do IGL, Coro da Universidade de Lisboa, com a direcção de Christopher Bochmann, nos dias 3 e 4 de Dezembro. No entanto, por razões de ordem laboral, não me foi possível participar. A segunda actividade foi a Semana Aberta do IGL, cuja actividade foi descrita acima. A terceira foi o Concurso de Canto do IGL, das classes de Técnica Vocal do curso de Canto Gregoriano dos alunos do IGL, que decorreu no pequeno auditório da Escola Superior de Música de Lisboa, no dia 11 de Março, a partir das 14 horas, na qual fiquei responsável pela organização da entrada dos alunos no pequeno auditório para a realização das provas, juntamente com outra colega estagiária. Por fim, a última actividade foi a audição de

Música Portuguesa e Música de Câmara, realizada no auditório Aquilino Ribeiro Machado, no dia 22 de Abril às 16 horas, na qual foi-me solicitado pela responsável, a professora Elsa Cabral, uma pequena apresentação de cada um dos compositores portugueses das peças que os alunos iriam executar para ser anexado ao programa da audição (*anexo 7*).

*e) Projecto Educativo*

Daquilo que havia sido a proposta inicial do Projecto Educativo, partindo da revisão da literatura provisória e que foi alargada ao longo da investigação, o modelo teórico manteve-se, cujo ponto de partida foi o estudo aprofundado da autora Olga Pombo, professora da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, acerca da Interdisciplinaridade. Para além dos artigos científicos, há duas obras que serviram de referência para a minha investigação: a tese de mestrado da Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro, Doutora Helena Caspurro, *O Conservatório de Música do Porto: das origens à integração no Estado* (1992); e a obra do Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal, Doutor António Ângelo Vasconcelos, *O Conservatório de Música – Professores, organização e políticas* (2002).

Tendo em consideração os desenvolvimentos da investigação, optei por alterar a verificação *in loco* que tinha proposto (entrevistas a várias escolas do ensino artístico especializado de música, quer oficiais ou com contratos de associação), para centralizar a minha pesquisa em três pólos principais: a Escola de Música do Conservatório Nacional, o Conservatório de Música do Porto e o Instituto Gregoriano de Lisboa. As duas primeiras escolas estiveram na origem e no desenvolvimento daquilo que hoje é o ensino artístico especializado de música em Portugal, particularmente no que se refere aos desenvolvimentos legislativos para a definição do seu funcionamento. Por este motivo, foram entrevistados os dois professores da disciplina de Formação Musical nos quadros dessas escolas, a professora e directora Ana Mafalda Pernão (EMCN) e o professor Nuno Rocha (CMP), uma vez que ambos têm vivo na memória a Experiência Pedagógica da década de 70 do século passado, assim como a reforma do ensino artístico, publicada no Decreto-Lei 310/83 de 1 de Julho. Foram também entrevistados a Doutora Helena Caspurro e o Doutor António Ângelo Vasconcelos, ambos investigadores dessa temática, e

o professor Nuno Moura Esteves, do IGL, enquanto professor mais antigo da disciplina de Formação Musical nesta instituição do ensino artístico especializado. A calendarização foi efectuada conforme estava previsto.

#### *f) Conclusão*

Partindo da experiência ocorrida no Instituto Gregoriano de Lisboa, no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, posso concluir que é no contexto de sala de aula que aprendemos como melhorar a aplicação das estratégias e dos recursos descritos numa planificação. Deverei igualmente, enquanto professor, ter uma atenção constante e desenvolver uma capacidade imediata de reacção para adaptar o que foi previamente planificado ao público e ao contexto da sala de aula, tendo em consideração o estado físico, mental e psicológico dos alunos. A experiência na elaboração das planificações e na sua execução na sala de aula leva-me a salientar que, apesar de ser importante a sua boa preparação, torna-se igualmente importante ser-se capaz de a pôr de parte quando necessário, dado que os alunos numa aula de Formação Musical devem ser constantemente estimulados, e que a abordagem da leccionação deve ser reavaliada em tempo real quando esta for ineficaz. Em suma, a complexidade das inter-relações humanas entre a instituição, os professores, os alunos e os encarregados de educação, a diversidade de interesses e as características dos alunos não pretendem ser uma cópia do que está escrito no papel, ou seja, na planificação propriamente dita, pois estas ultrapassam-na. No entanto, isso não significa de modo algum perder o fio condutor que existe numa planificação. Significa, simplesmente, que ela não deve ser inflexível, mas sim adaptável ao ponto de permitir ao professor a inserção de novos elementos e mudar de rumo se as necessidades e os interesses do momento assim o exigirem.

## **SEGUNDO CAPÍTULO**

### **A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL E A SUA COMPONENTE**

#### **INTERDISCIPLINAR: UMA REFLEXÃO**

O meu interesse para a temática da interdisciplinaridade, no contexto do ensino especializado da música, despertou quando estive presente, como professor acompanhante, na XV edição do estágio da OJ.COM, a Orquestra Jovem dos Conservatórios Oficiais de Música no final de Março de 2016. Participei neste estágio, realizado no Conservatório de Música do Porto, enquanto docente da Escola de Música do Conservatório Nacional, e tive a oportunidade de me encontrar com vários colegas professores destas escolas, de diversas áreas disciplinares, e partilhar um pouco das nossas vivências e experiências. Essa partilha deixou-me inquieto e fez-me reflectir sobre alguns aspectos do ensino da música. A seguir, e em conversa com o orientador científico que me foi atribuído pelo Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Professor Doutor Paulo Maria Rodrigues, fiquei interessado em desenvolver uma investigação dentro do contexto do ensino especializado da música que pudesse partir da minha experiência e formação na área da Filosofia, numa temática que me é familiar, a interdisciplinaridade, e procurar estabelecer pontes entre as duas áreas, dado que foi o tema da minha investigação em educação em outro mestrado em ensino daquela área, concluído em 2012 na Universidade Nova de Lisboa.

A temática da interdisciplinaridade está presente em todas as áreas científicas e, do ponto de vista do ensino, está igualmente presente tanto no ensino geral como no ensino artístico. As questões que rondam a interdisciplinaridade são vastas e muitas vezes este conceito é tratado de forma superficial. Se por um lado, o conceito de interdisciplinaridade não é compreendido na sua profundidade, por outro desconhece-se a sua abrangência, os seus limites e, mais do que isso, não é conhecida a sua gênese. A interdisciplinaridade não é um conceito novo na história do conhecimento científico. Contudo, a fragmentação dos

saberes, ocorrida com o desenvolvimento vertiginoso das ciências, ocasionou no isolamento quase doentio de algumas áreas do saber (se não todas). A disciplinarização em si não é negativa, mas sim o isolamento disciplinar. Essa tentativa de auto-suficiência e isolamento científicos só poderia desembocar no inevitável reconhecimento da sua própria falibilidade e da necessidade de criação de pontes entre os saberes, na qual se busca uma cooperação nem sempre fácil, com a troca de informações ou mesmo de trabalho conjunto, cujos resultados são sempre satisfatórios para todos os intervenientes.

Neste sentido, parti da hipótese que a disciplina de Formação Musical tem uma natureza por si só interdisciplinar, quer pelos dados que encontrei no seu percurso histórico e seus vários desenvolvimentos no currículo do ensino especializado da música em Portugal, quer pelos seus conteúdos programáticos que não são desconexos do ser músico no seu sentido mais lato. A partir da promoção desta atitude interdisciplinar entre os seus docentes, procurei verificar como esta disciplina pode proporcionar uma aprendizagem mais holística no ensino especializado da música. Outro factor que levou-me a acreditar que a disciplina de Formação Musical pudesse ser um campo fértil para esta experiência está no facto de ser uma das disciplinas que, neste momento, está presente no currículo do ensino especializado desde a iniciação musical até ao final dos cursos oficiais de música, para além das classes de instrumento e classes de conjunto. Procurarei, assim, identificar possíveis experiências interdisciplinares da disciplina de Formação Musical em três escolas oficiais de música, Escola de Música do Conservatório Nacional, Instituto Gregoriano de Lisboa e Conservatório de Música do Porto, e propor uma reflexão acerca deste temática, alargando a investigação em educação dessa disciplina.

Os objectivos que pretendo alcançar com esta investigação passam pela problematização do conceito de interdisciplinaridade, procurando uma definição que seja consensualmente aceite pela comunidade científica, assim como procurar definir os seus limites dentro dos outros conceitos que comungam o mesmo radical, como por exemplo, a pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Esta análise levou-me igualmente à definição do conceito de disciplinaridade que é o radical de onde emana toda a problemática. Como referi anteriormente, a disciplinarização ocasionada pela fragmentação vertiginosa dos saberes ao longo dos últimos séculos e o conseqüente isolamento das disciplinas tornou necessário o debate para que as barreiras disciplinares fossem quebradas de forma a que fossem resolvidos problemas nomeadamente científicos. Surge assim a necessidade de um



diálogo interdisciplinar e, mais que isso, uma atitude interdisciplinar de todos os intervenientes, e procurarei fazer uma caracterização deste ponto.

Particularizando cada vez mais a problemática, procurarei caracterizar a interdisciplinaridade em contexto educativo, em particular dentro do ensino especializado da música. Centralizarei a investigação na disciplina de Formação Musical, na qual procurarei evidenciar a sua vertente interdisciplinar no contexto do ensino e aprendizagem da música e em como esta disciplina se articula ou pode se articular com as outras da área vocacional (instrumento, Classe de Conjunto, ATC, etc.), de modo a promover uma maior integração entre as diferentes disciplinas e, ao mesmo tempo, garantir uma aprendizagem mais holística dos seus alunos no ensino vocacional. Neste sentido, procurarei identificar e descrever alguns modelos de actuação interdisciplinar da disciplina de Formação Musical no contexto do ensino especializado da música, fazendo uma reflexão sobre a necessidade desta ser e promover a interdisciplinaridade na formação vocacional desse tipo de ensino, de forma a assegurar a eficácia do ensino e aprendizagem.



## I – Enquadramento Científico Geral

As discussões que pautam o meio escolar e científico sobre a importância da interdisciplinaridade levam-nos a supor que a experiência interdisciplinar é, em alguns casos, superficial. Conforme afirma Pombo (2004), em muitas escolas a interdisciplinaridade não passa de um mero acto de animação sócio-cultural. Por sua vez, os meios de comunicação social desvirtuam o seu verdadeiro significado, transmitindo ao público uma ideia quase selvagem e pouco clara do conceito, em particular quando o evocam em ambientes de debates televisivos, na qual são convidadas várias personalidades das diferentes áreas do saber para a discussão de temas específicos. Esses debates, muitas vezes, não deixam de ser disciplinares, tornando o conceito de interdisciplinaridade vago, vazio de sentido.

Falar sobre a interdisciplinaridade é uma tarefa ingrata e difícil, talvez quase impossível. Dada esta dificuldade, somos por vezes tentados a substituir o conceito por outro, tal como integração, o que não revela o seu verdadeiro sentido. O ponto de partida desta investigação foi perceber a origem ou a necessidade deste conceito, e o que verifiquei é que a sua necessidade veio da especialização sem precedentes que a ciência sofreu em séculos anteriores. Esta transformou-se numa grandiosa organização ramificada em inúmeras comunidades científicas, muitas vezes competitivas entre si. Mas, como afirma Pombo (2004):

Num número cada vez maior de casos, (o progresso das ciências) deixou de resultar de uma especialização cada vez mais funda mas, ao contrário e cada vez mais, depende da fecundação recíproca de diversas disciplinas, de transferências de conceitos, problemas e métodos, numa palavra, do cruzamento interdisciplinar. (...) A ciência já descobriu, ou está em vias de descobrir, tudo o que é possível descobrir através da especialização. A partir de determinado momento, *é o progresso da própria especialização que exige o cruzamento, a articulação entre domínios* (p. 18).

### *a) Problematização do conceito*

O tema da interdisciplinaridade traz em si o reconhecimento da condição fragmentada das ciências. Apesar disso, é necessário também admitir que o conceito, na sua formulação técnica, pertence ao vocabulário de dois domínios fundamentais: o da construção (contexto epistemológico) e o da transmissão do conhecimento (contexto

pedagógico). No entanto, é difícil perceber nestes contextos qual a fronteira que determina a sua prática, sem que haja confusão com a prática de outros conceitos que partilham o mesmo radical, tais como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade ou transdisciplinaridade. A própria literatura especializada revela uma definição instável da interdisciplinaridade: não existe, de facto, qualquer consenso (*cf.* Pombo, Guimarães, e Levy, 1994, p. 10). Contudo, Pombo (2004) afirma que, “o que interessa assinalar é que cada aproximação ao conceito de interdisciplinaridade propõe a sua definição, procura estabelecer as relações e recortar os limites da interdisciplinaridade com os conceitos afins, designadamente os de pluridisciplinaridade (multidisciplinaridade) e transdisciplinaridade” (p. 32).

São várias as definições possíveis da interdisciplinaridade (*cf.* Pombo, 2004, p. 32; Pombo *et al.*, 1994, p. 10), tais como: cooperação entre várias disciplinas científicas no exame de um mesmo e único objecto (Marion); transferência de problemáticas, conceitos e métodos de uma disciplina para outra (Thom); uma integração interna e conceptual que viola a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber (Palmade); colaboração entre disciplinas diversas ou entre sectores heterogéneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final um enriquecimento recíproco (Piaget); um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de um número maior ou menor de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas (Delattre).

Estas definições manifestam formas de acção interdisciplinar que partem da simples cooperação entre as várias disciplinas, passando pela transferência de problemas, conceitos e métodos, indo ao encontro de um intercâmbio ou uma integração que seja eficiente ao ponto de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum, procurando o enriquecimento mútuo entre elas. No entanto, as suas diferenças são significativas, uma vez que não estabelecem ou fixam as distinções e oposições conceptuais necessárias para tornar claro e preciso o seu significado e que o diferencie dos outros. Por este motivo, o que é imperativo não é apresentar outra possível definição da interdisciplinaridade. É preciso:

(...) procurar, no interior das significações que, ao longo dos últimos anos, se têm vindo como que a sedimentar nas práticas e nas conceptualizações da interdisciplinaridade, uma formulação em bissectriz que permita enunciar algo que seria a condição, digamos “minimalista”, dessa ideia. Esse seria o caso de uma definição de interdisciplinaridade que contemplasse, por um lado, os elementos comuns, subjacentes à indeterminação conceptual referida e, por outro, as indicações semânticas que as palavras em uso carregam consigo (Pombo, 2004, p. 33).

Verificou-se que há três pontos comuns entre as várias definições propostas, a saber: 1) são construídas partindo da tríade *pluridisciplinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*; 2) a interdisciplinaridade ocupa sempre uma posição intermediária, sendo entendida sempre como algo a mais que a *pluridisciplinaridade* e algo a menos que a *transdisciplinaridade*; 3) os três conceitos têm o mesmo radical *disciplina*. Este último ponto acrescenta mais uma dificuldade pelo facto de o radical ter em si três significados diferentes: um sentido cognitivo, como ciência particular; um sentido escolar, como entidade curricular; e um sentido normativo, como um conjunto de leis ou regras institucionais. Apesar disso, esta polissemia do conceito é enriquecedora pois permite reflectir sobre a articulação que une a ciência e a escola.

O radical comum destes três conceitos remete também à cuidadosa análise dos seus prefixos. O prefixo *inter* retracta o carácter central e intermédio do conceito, evocando a necessidade de um espaço comum como factor de coesão entre os diferentes saberes. O prefixo *pluri* ou *multi* aclama a diversidade das disciplinas, assim com as suas identidades próprias. Já o prefixo *trans* reproduz o sentido de passagem qualitativa a um estágio superior de articulação disciplinar. Segundo Pombo (1994), esta proposta terminológica defende a tese de que:

Os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, enquanto conceitos caracterizadores de diversificadas práticas de ensino, devem ser entendidos como momentos de um mesmo **contínuo**: o processo de **integração disciplinar** (ou ensino integrado), isto é, de qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas (p. 11).

As vantagens do estabelecimento dessas diferenças terminológicas e etimológicas está em tomar estes três conceitos enquanto caracterizadores de variadas práticas de investigação e experiências de ensino. Outra vantagem a apontar é que estas diferenças assinalam o *continuum* de integração progressiva, um processo de crescente integração

interdisciplinar existente no conceito de interdisciplinaridade em relação aos outros dois. Segundo Pombo (2004):

A pluridisciplinaridade seria o *pólo mínimo* da integração disciplinar, a transdisciplinaridade o *pólo máximo* e a interdisciplinaridade o espaço alargado, o espectro de modalidades possíveis entre esses dois limites. Por outras palavras, a interdisciplinaridade caracteriza então, e muito simplesmente, algo que acontece *entre* (inter) a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade, o conjunto das *múltiplas variações* possíveis entre os dois extremos (pp. 36-37).

A pluridisciplinaridade expressa uma associação mínima entre disciplinas, numa espécie de colaboração na recolha e partilha de informações, na análise conjunta de um mesmo objecto, num encontro pontual para a resolução de um problema concreto, no sentido de esclarecer um mesmo objecto, mas sem o desejo de encontrar uma solução conjunta. Já a interdisciplinaridade, uma vez ultrapassados estes mínimos, é entendida como uma combinação entre disciplinas com a finalidade de compreender um objecto a partir da convergência de pontos de vista diferentes e o seu objectivo final é uma elaboração sintética deste objecto comum, o que acarreta uma reformulação dos processos de investigação e/ou ensino, supondo um trabalho continuado de cooperação dos investigadores e/ou professores pertencentes às diversas áreas envolvidas. Por fim, a transdisciplinaridade ultrapassa ainda mais estes limites e é entendida como o nível máximo ou mesmo como uma forma extrema de integração disciplinar, na unificação disciplinar com base na explicitação dos seus fundamentos comuns, na construção de uma linguagem análoga, na identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão da realidade, na formulação de uma visão única e sistemática de uma secção mais ou menos alargada do saber. Para Pombo (2004), a transdisciplinaridade “implicaria profundas alterações tanto nos dispositivos da investigação como nos regimes de ensino, tanto na estruturação das comunidades científicas como na organização da instituição escolar” (p. 39).

É igualmente necessário contrapor os conceitos de disciplinaridade e de interdisciplinaridade. Conhecendo o sentido vago que se faculta à interdisciplinaridade, torna-se necessário saber precisamente o que é uma disciplina. Para Heckhausen (*in* Pombo, Guimarães, e Levy, 2006), a disciplinaridade é a:

Exploração científica especializada de um domínio determinado e homogéneo de estudo, exploração essa que consiste em fazer brotar conhecimentos novos que se vão substituir a outros antigos. O

exercício de uma disciplina leva a formular e a reformular incessantemente a soma actual dos conhecimentos adquiridos no domínio em questão” (pp. 79-80).

Este psicólogo definirá sete critérios do ponto de vista epistemológico para a definição de determinadas disciplinas. São eles: 1) o domínio material das disciplinas, ou seja, a sucessão de objectos; 2) o domínio de estudo das disciplinas, que isola um certo sector que abranja todos os conjuntos possíveis de fenómenos observáveis; 3) o nível da integração teórica das disciplinas, o principal critério, pois buscam reconstruir a realidade dos seus domínios teoricamente, com a finalidade de captar essa realidade extraordinariamente complexa, compreender, explicar e prever os fenómenos e acontecimentos abrangidos por este domínio; 4) os métodos das disciplinas, pois o que caracteriza a autonomia disciplinar é a sua capacidade de aperfeiçoar os seus próprios métodos; 5) os instrumentos de análise das disciplinas, que se apoiam em estratégias lógicas, em raciocínios matemáticos e formulação de modelos dos processos complexos de retroacção; 6) as aplicações práticas das disciplinas, que se referem às diferenças nas possibilidades de aplicação e de utilização prática que as disciplinas têm no campo profissional; 7) as convergências históricas das disciplinas, pois cada uma delas é fruto de uma evolução natural da humanidade, o que também as pode caracterizar como transitórias (cf. Pombo *et al.*, 2006, pp. 79–84).

Para Heckhausen (cf. Pombo *et al.*, 2006, p. 84), a interdisciplinaridade é definida a partir de seis tipos de relações. Estas relações partem da tomada de consciência primitiva da disciplinaridade de cada área do saber, pois esta facilita a comparação dos domínios de estudo complementares das disciplinas aparentadas. São, a saber: 1) a interdisciplinaridade heterogénea, representada pelos esforços de carácter enciclopédico que desembocam na combinação de programas diferentemente doseados; 2) a pseudo-interdisciplinaridade, uma consequência da transdisciplinaridade que busca recorrer aos mesmos instrumentos de análise de outras áreas disciplinares distintas; 3) a interdisciplinaridade auxiliar, que é a aplicação de métodos decorrentes de uma disciplinaridade cruzada, métodos estes que fornecem informações que têm um certo valor indicativo para o domínio de estudo de uma outra disciplina e para o seu nível particular de integração teórica; 4) a interdisciplinaridade compósita, que tem a sua origem nos grandes problemas do homem e da sobrevivência da humanidade, na qual o seu ponto de fusão está na necessidade determinante de encontrar soluções técnicas para estes problemas, independentemente das

contingências históricas; 5) a interdisciplinaridade complementar que é caracterizada pela complementaridade advinda da justaposição dos níveis de integração teórica com a finalidade de reconstruir, de maneira mais completa, os processos biológicos e sociais; 6) a interdisciplinaridade unificada descende da harmonia estreita entre os domínios de estudo de duas disciplinas pela aproximação dos níveis respectivos de integração teórica e dos métodos correspondentes (cf. Pombo *et al.*, 2006, pp. 85–89).

A necessidade de reconhecer a disciplinaridade das diversas áreas dos saberes enquanto factor determinante para acção interdisciplinar é também afirmada por Vaideanu. Este sublinha que a interdisciplinaridade inclui a transdisciplinaridade, na medida em que os conceitos que as disciplinas comungam entre si forem capazes de identificar, evidenciar e valorizar estas conexões nos processos de investigação e no ensino-aprendizagem. Por sua vez, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade não anula a disciplinaridade ou a especificidade das disciplinas pois, segundo Vaideanu (*in Pombo et al.*, 2006), o que fazem é nada mais que “derrubar as barreiras entre disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbrincado da maioria dos problemas concretos a resolver. Isto é, dá uma visão mais clara da unidade do mundo, da vida e das ciências” (p. 169). Finalmente, a interdisciplinaridade pressupõe a existência das disciplinas. A sua abordagem disciplinar é, por vezes, imprescindível mas, ao mesmo tempo, é esta abordagem que possibilita o reconhecimento dos seus limites e a necessidade da interdisciplinaridade. Segundo Vaideanu (*in Pombo et al.*, 2006), a interdisciplinaridade “fornece a demonstração de que a abordagem disciplinar já não é satisfatória num grande número de situações e, por isso, acaba por contestar ‘os conteúdos parcelares’ e as barreiras que separam as disciplinas de forma demasiado rígida” (p. 169).

#### *b) A fragmentação dos saberes*

Uma das principais características do conhecimento científico é o seu crescimento contínuo. Para o positivismo clássico, esse crescimento não passava de uma crescente aproximação da verdade que a humanidade esteve afastada durante séculos e que os iluministas chamaram de Idade das Trevas, cujas representações eram meramente



teológicas e metafísicas<sup>1</sup>. A consequência inevitável desse crescimento foi uma espiral da especialização exponencial, pois o crescimento científico dependia de um mecanismo de subdivisão infinita dos vários campos de investigação. A força reivindicadora de cada área disciplinar proporcionou a fragmentação do universo teórico do saber numa variedade crescente de especialidades cada vez mais desligadas entre si e, conseqüentemente, isoladas. Já não se edificam em princípios comuns e nem incorporam uma unidade sistemática.

Desde o século XIX vivemos um acelerado progresso científico caracterizado pela crescente fragmentação dos saberes e pela especialização do conhecimento. Essa especialização não é de todo acidental, pois manifesta as exigências analíticas que exprimem o desenvolvimento do conhecimento científico e são igualmente requisito de possibilidade do próprio progresso científico em geral. Ela é o factor determinante ao próprio progresso do conhecimento, uma vez que auxilia na delimitação precisa do objecto a ser investigado, aumenta o rigor e a profundidade da análise, reduzindo o campo da aprendizagem das metodologias e técnicas somente às necessárias ao trabalho dentro de uma área disciplinar, simplificando o domínio da bibliografia, reduzindo a dimensão das comunidades científicas de forma a permitir um maior conhecimento mútuo entre os seus investigadores, o que facilita a comunicação e os leva a aferir os conceitos técnicos necessários para a construção teórica disciplinar, estabelecendo a sua metodologia particular.

Por sua vez, os custos elevados da especialização não deixam de ser visíveis. Ela proporcionou o enclausuramento dos investigadores nos limites das suas disciplinas, incapacitando-os de compreender as disciplinas contíguas ou mais afastadas, as suas bibliografias, as suas linguagens também especializadas e os seus resultados. É certo que, sem a especialização, tornar-se-ia impossível o progresso científico mas, no entanto, ela também esvazia o sentido da própria ciência, fazendo com que perca a sua inteligibilidade.

---

<sup>1</sup> - Sobre este conceito, convém referir que “a *New Columbia Encyclopedia*, de 1975, sugere que o termo «Idade das Trevas» já não é usado pelos historiadores que abandonaram o preconceito que ‘foi uma época obscura’. Na entrada sobre «Idade das Trevas», a 15ª edição da *Encyclopaedia Britannica*, de 1981, afirma que o termo ‘raramente se usa entre historiadores por conter um juízo de valor inaceitável’, sendo ‘pejorativo’ e com a reivindicação incorrecta de ser ‘um período de trevas e barbárie intelectuais’.” (Stark, 2007, p. 285).

A ruptura na comunicação entre as ciências é preocupante pois coloca o homem na exigência de desistir do seu próprio desejo de unidade do conhecimento.

Com este pressuposto, houve alguns discursos de resistência contra a fracturação da unidade do saber, no sentido de denunciar os seus prejuízos. Ortega Y Gasset foi uma dos grandes críticos daquilo que ele próprio vai considerar ser a *barbárie do especialismo* (cf. Pombo, 2004, pp. 136–137; Pombo *et al.*, 2006, pp. 191–197). Para este autor, o especialista não é sábio por ignorar formalmente tudo aquilo que não é da sua especialidade, e não é também um ignorante por ser ao mesmo tempo um homem da ciência, uma vez que conhece em profundidade uma parcela do universo do saber. O especialista é um sábio-ignorante que carrega dentro de si a arrogância do especialismo resultante da terrível ilusão de que o seu saber especializado lhe dá o direito de opinar sobre todas as coisas segundo a sua óptica especialista. A sua postura, por um lado, procura garantir o domínio exclusivo da sua pequenez e, por outro, tenta escapar às acusações de insipiência face aos temas distantes da sua especialidade.

Outra tendência negativa da especialização é a bipolarização entre as ciências exactas e biológicas e as ciências sociais e humanas. Esta bipolarização torna-se evidente quando olhamos para alguns sistemas educativos mas, apesar de usarem linguagens diferentes, é importante beneficiar com igualdade os dois pólos e contrariar esta bipolarização. Partindo das conclusões do físico inglês C. P. Snow, Pombo (2004) afirma que o nosso dever em favorecer o desenvolvimento da ciência:

Só pode ser cumprido por uma articulação das duas culturas. Se é ao olhar das humanidades que o mundo se oferece como um palco de sofrimentos e carências, se por isso só a cultura literária pode construir os imperativos universais que unam os homens em tarefas de solidariedade e de emancipação, só à cultura científica é possível pedir as soluções locais, a emancipação tecnológica que nos conduza às Utopias que os filósofos há tanto tempo vêm desenhando (p. 140).

O redireccionamento à fusão entre esses extremos baseia-se num discurso pedagógico e utópico, o que requer uma reestruturação das ciências e da escola actuais.

Segundo Gusdorf, as ciências humanas também foram apanhadas na armadilha das suas tecnicidades especializadas, o que levou à sua dispersão proporcional na expansão do espaço epistemológico. Para este, as ciências humanas “tornaram-se cada vez mais ciências e cada vez menos humanas, perdendo pelo caminho a intenção de humanidade que inicialmente as animava” (*in* Pombo *et al.*, 2006, p. 18). Todas as disciplinas,

independentemente de serem ou não das ciências humanas, têm em comum o facto de tentarem uma aproximação à realidade humana segundo os seus próprios meios, têm um pressuposto antropológico fundamental, e isso significa que “o homem é o centro comum, o princípio do sentido primeiro no qual se enredam as significações mais diversas na reconciliação dos opostos e das contradições. (...) Tudo se torna mais simples a partir do momento em que compreendemos que toda a parte do homem, deve, finalmente, regressar ao homem” (in Pombo *et al.*, 2006, pp. 25–26). A necessidade da interdisciplinaridade é um meio de reunir a sua fragmentação epistemológica e o mesmo autor afirma que ela é “o método filosófico por excelência” (in Pombo *et al.*, 2006, p. 19).

A razão fundamental da interdisciplinaridade vai ao encontro daquilo que há de mais íntimo no ser humano: a sua sede pela universalidade e pela unidade do saber. No entanto, a fragmentação dos saberes levou alguns especialistas a uma atitude de fechamento. Podemos não ter a capacidade para saber tudo: sabemos alguma coisa do universo dos saberes, uns mais do que outros, mas a totalidade do saber pode ser algo inalcançável. Apesar disso, a especialização também pode ser como uma doença incurável, que vê no seu enclausuramento uma forma de sobrevivência. Contra esta posição, Gusdorf (in Pombo *et al.*, 2006) afirma que “só os espíritos estreitos permanecem prisioneiros de uma perspectiva epistemológica estritamente definida. Os grandes espíritos olham por sobre os muros da sua especialidade, ávidos de abraçar vastos horizontes e de realizar no seu pensamento uma enciclopédia em estado nascente” (p. 23). E não nos faltam exemplos ao longo da história da humanidade que atestam este axioma: Aristóteles, Descartes, Leonardo Da Vinci, etc. Assim, torna-se imperativo a constituição de uma nova representação da unidade da ciência que, apesar de reconhecer a inquestionável reprodução de disciplinas, procura tão e somente estabelecer cenários provisórios e locais da sua tradutibilidade: a interdisciplinaridade. Esta pode ter um efeito reparador da ciência sem unidade.

A interdisciplinaridade é o prenúncio da carência de unidade. A razão humana ambiciona essa unidade no seu íntimo, enquanto necessidade de uma inteligibilidade perfeita. Segundo Pombo (2004), a interdisciplinaridade é:

Um *projecto* cada vez mais reclamado pelo próprio progresso do conhecimento especializado, uma *exigência* que atravessa a comunidade dos investigadores e que eles imediatamente ensaiam e

mesmo institucionalizam com carácter de urgência com novos sistemas de organização, novos modelos de investigação (pura e aplicada) e métodos de trabalho (p. 148).

E mais:

Ela é ainda o *projecto* de uma ciência em perda de unidade. (...) Sustenta-se na sua *actualidade* absoluta. Não há resultados interdisciplinares, objectos interdisciplinares sedimentados, teorias estabilizadas que se possam designar como interdisciplinares. A interdisciplinaridade, ou existe como *prática actual*, isto é, ou existe enquanto está em acto, ou dissolve-se na história de cada disciplina. Da interdisciplinaridade não há restos. Ela existe sem passado, como presente puro. (...) Ela é a *manifestação actual da ideia de unidade das ciências*, invariante que atravessa a história da civilização e da cultura, pulsão murmurante que anima tanto o trabalho disciplinar como interdisciplinar, movimento lento, mudo, vasto que, em permanente tensão com a tendência contrária à especialização, opera em profundidade, guiando insensivelmente aquilo que à superfície não é senão um emaranhado de disciplinas, aparentemente ligadas por meras peripécias políticas ou episódios institucionais (p. 157-158).

Afirma Gusdorf (*in* Pombo *et al.*, 2006) que a interdisciplinaridade “patrocina a função de síntese reguladora da unidade do pensamento” (p. 14).

Por fim, há um sentido cauteloso do cruzamento disciplinar facultado pela acção interdisciplinar. Os agentes interdisciplinares, apesar de aceitarem a partilha de paradigmas, de conceitos, de metodologias, nunca deixarão chegar ao ponto da diluição dos seus objectos, não abdicarão dos seus privilégios territoriais e da sua segurança disciplinar. Esta cautela disciplinar é mais cooperativa que cognitiva. Todas as disciplinas podem cruzar-se, podem encontrar entre si pontos e problemas comuns, mas há algo que é inviolável em cada disciplina: o seu fundamento, numa espécie de, como a autora vai chamar, *recalcamento colectivo* da questão da disciplinarização do conhecimento (*cf.* Pombo, 2004, p. 160). No entanto, é igualmente necessário superar a dispersão do conhecimento fragmentado, conhecimentos estes que não passam de peças de um grande *puzzle* que não conseguem encaixar-se umas nas outras. Devemos articular as disciplinas, partindo de uma discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada área disciplinar, no sentido de encontrar um espaço comum e plural, que refaça uma totalidade por mais precária e transitória que possa ser. Acredita Levy (Pombo *et al.*, 1994) que:

A interdisciplinaridade (é) um dos caminhos que pode abrir esta porta. Na verdade, se tomarmos seriamente o prefixo deste termo, **interdisciplinaridade** significa interacção mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas. (...) Sem as partes, a totalidade seria

vazia e, por outro lado, as partes adquirem o significado que têm devido às relações que se estabelecem dentro da totalidade. (...) A totalidade e as partes são co-constitutivas (pp. 26-27).

### *c) Práticas e experiências interdisciplinares*

Procurei identificar os contextos em que os programas interdisciplinares mais significativos aparecem. Foi na Teoria dos Sistemas proposta pelo biólogo austríaco Bertalanffy, em 1937, que estes programas prosperaram. Esta é uma teoria geral capaz de combater os resultados perversos da especialização da ciência moderna, do isolamento das disciplinas e das suas dificuldades de comunicação. Ela tenta identificar e compreender a ligação existente entre as várias ciências, as suas áreas comuns, aquilo que nelas se cruza e transfere, o que caracteriza uma articulação entre a interdisciplinaridade e a teoria das ciências. Segundo o biólogo, a Teoria dos Sistemas procura também satisfazer as necessidades de educação em “generalistas científicos” competentes e em “princípios fundamentais interdisciplinares” (cf. Pombo, 2004, p. 44).

Pierre Delattre foi mais explícito na articulação entre a interdisciplinaridade e a Teoria dos Sistemas, defendendo que foi exactamente a partir do conceito fundamental de *sistema* que se tornou possível o desenvolvimento de uma parte significativa das práticas interdisciplinares. Segundo este:

O carácter interdisciplinar da teoria dos sistemas implica o estudo e comparação dos métodos e dos conceitos utilizados nas diversas disciplinas com o objectivo de pôr a descoberto os elementos comuns susceptíveis de constituir a ossatura de uma linguagem mais ou menos unificada (*in* Pombo, 2004, p. 46).

Deste ponto de vista, esta atitude interdisciplinar define o carácter de um novo espírito científico, capaz de identificar na unidade do saber o melhor garante contra a sua permanência na umbra ou na penumbra das ciências. A busca desta unidade científica faz com que aqueles que a aceitam e que trabalham com ela cooperem activamente entre si, ao *continuum* próprio da interdisciplinaridade.

O resultado deste esforço em teorizar a interdisciplinaridade, embora não tenha sido possível a construção de um programa consistente, foi a sua legitimação na esfera das instituições *inter*universitárias e mesmo *extra*universitárias, em cooperação com as instituições internacionais. A UNESCO, desde a década de 60 do século passado, buscou

favorecer as investigações e as confrontações interdisciplinares, estimulando as reflexões de conjunto e salientando a importância vital do espírito de síntese para o equilíbrio da humanidade. A partir daí, foram desencadeadas várias ações para a promoção de reflexões acerca da interdisciplinaridade, quer no contexto escolar, quer no contexto da construção do conhecimento científico. Mas, apesar deste empenho, a interdisciplinaridade ainda tem a tendência de ser “um facto novo que, tanto no domínio da produção do conhecimento como da sua transmissão, funda a sua *necessidade* na sua *possibilidade*” (Pombo, 2004, p. 69).

A interdisciplinaridade, enquanto fenómeno da ontologia da ciência, só pode ser pensada no cruzamento da perspectiva veritativa e da perspectiva sociológica da ciência. Pombo (2004) assevera que:

O crescimento do conhecimento científico resulta (...) de um processo de reordenamento interno das comunidades levado a cabo por um reordenamento de disciplinas. A interdisciplinaridade traduz-se na constante emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas. Este fenómeno não apenas torna mais articulado o conjunto dos diversos “ramos” do saber (depois de os ramos principais se terem constituído, as novas ciências, resultantes da sua subdivisão sucessiva, vêm ocupar espaços vazios), como o fazem dilatar, constituindo mesmo novos espaços de investigação, surpreendentes campos de visibilidade (p. 75).

Pode-se, assim, identificar três tipos fundamentais de “novas ciências” que resultaram deste reordenamento, a saber: as ciências de fronteira, as interdisciplinas e as interciências. As ciências de fronteira são constituídas nas interfaces de disciplinas convencionais, como por exemplo a biologia e a química que resultaram na bioquímica. As interdisciplinas emergiram do cruzamento de várias disciplinas científicas com o ramo industrial e de organização empresarial, como a psicologia industrial ou a sociologia das organizações. Por fim, as interciências são as novas disciplinas formadas a partir da fusão de várias disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo a ecologia, ou as ciências cognitivas.

Como se verificou, a literatura teórica sobre o conceito de interdisciplinaridade, que pudesse legitimar e clarificar a sua prática, parece ser inconsistente. No entanto, os estudos descritivos das modalidades de trabalho e das formas de organização interdisciplinar na investigação científica têm-se multiplicado, o que nos serve de testemunho veraz de que a

interdisciplinaridade está mais ao nível da produção, ou seja, existe especialmente como prática. A interdisciplinaridade exprime-se, segundo Pombo (2004):

Na realização de diferentes tipos de experiências interdisciplinares de investigação (pura e aplicada) em universidades, laboratórios, departamentos técnicos; na experimentação e institucionalização de novos sistemas de organização, programas interdepartamentais, redes e grupos interuniversitários adequados às previsíveis tarefas e potencialidades da interdisciplinaridade; na criação de diversos tipos de institutos e centros de investigação interdisciplinar que, em alguns casos, se constituem mesmo como o pólo organizador de novas ciências, a sua única ou predominante base institucional (p. 88).

Segundo esta autora, um bom exemplo desse tipo de prática é o *Santa Fe Institute* (SFI), fundado em 1984 no estado do Novo México (EUA), organização independente de investigação, financiada por universidades, fundações, agências governamentais e indivíduos particulares. Está vocacionada à “criação de um novo tipo de comunidade de investigação, comunidade que enfatiza a colaboração interdisciplinar na procura da compreensão dos temas comuns que emergem nos sistemas naturais, artificiais e sociais” (Pombo, 2004, p. 88).

Por sua vez, na falta de um programa teórico unificado e de uma determinação rigorosa do modo de investigação, a interdisciplinaridade passou a mover-se entre duas extremidades: de um lado, uma versão instrumental, estabelecida pela complexidade do objecto de estudo; do outro lado, uma versão processual, em que a cooperação entre os investigadores de diferentes disciplinas antecipa-se à emergência dos próprios objectos complexos e é requisitada pela vontade interdisciplinar que estimula as instituições que a envolvem. No entanto, para além dos objectos de estudo e das estruturas institucionais, o elemento comum entre estes extremos são as actividades cognitivas levadas a cabo pela prática interdisciplinar, o que facilita a multiplicação de práticas e a realização de várias experiências de modelos e métodos de trabalho de carácter interdisciplinar.

Neste sentido, Pombo aponta cinco práticas que são as mais significativas (*cf.* Pombo, 2004, pp. 92–97):

1) Práticas de importação: consiste na associação de conceitos, métodos e instrumentos já aprovados em outras disciplinas a favor da disciplina que sentiu a necessidade de resolver um problema objectivo;

2) Práticas de cruzamento: tendo encontrado problemas numa determinada disciplina, este mesmo problema expande-se para outras, invadindo outros domínios, o que faz com que cada disciplina envolvida se abra ao problema na disponibilidade de se deixar cruzar e contaminar por todas as outras;

3) Práticas de convergência: estamos aqui em terrenos comuns, na qual as disciplinas envolvidas são convidadas à convergência de perspectivas em torno de um determinado objecto de análise;

4) Práticas de descentração: têm na sua génese a invasão de problemas impossíveis de estar restritos às disciplinas tradicionais, muitas vezes transformados em problemas novos que obrigam à criação de uma nova área disciplinar;

5) Práticas de comprometimento: visam questões de grande envergadura e de alto grau de dificuldade, resistentes a todos os esforços desenvolvidos ao longo dos séculos e que reivindicam respostas urgentes, tais como a origem da vida, a existência de Deus, etc. É uma prática circular e tem o objectivo de encontrar soluções técnicas para este tipo de questões.

#### *d) Interdisciplinaridade e educação*

A interdisciplinaridade é uma manifestação do estado de carência agudizada pelo processo de fragmentação dos saberes. Esta carência manifesta igualmente um desequilíbrio da personalidade humana, fruto do mal-estar da civilização actual. A exigência da interdisciplinaridade emerge da alienação científica que supostamente pretende abarcar o conhecimento da configuração de todos os objectos. No entanto, desde a Grécia Antiga, com o seu programa de ensino denominado *enkyklios paideia* (enciclopédia), passando pela Idade Média com a constituição das universidades, e no Iluminismo com a elaboração da *Encyclopédie*, vemos estes apelos pela ordem do conhecimento, e mesmo a origem da ciência contemporânea manifesta uma exigência interdisciplinar. Isso não significa que não havia fragmentação dos saberes naqueles tempos. O que verificámos, no entanto, é que esta fragmentação actual teve uma dimensão extraordinariamente desastrosa, em particular no século XX.



As próprias universidades, que antes eram o *locus* da unidade dos saberes, fragmentaram-se em inúmeras faculdades, departamentos, institutos. Em alguns casos, lutam entre si para preservarem a sua orgulhosa solidão, multiplicando cada vez mais as suas linguagens e metodologias. Gusdorf (*in Pombo et al.*, 2006) compara esta situação ao relato bíblico da torre de Babel, e afirma que:

O desastre sociológico e demográfico das universidades no mundo actual esconde o desastre epistemológico ocasionado pela inflação galopante da especialização. [...] Ciência e sabedoria, outrora unidas, dissociaram-se a ponto de a especialização aparecer como uma das formas mais eficazes de alienação mental e moral (p. 46).

No entanto, Trace Jordan (*in Pombo et al.*, 2006) vai chamar à atenção ao outro lado da moeda ao afirmar que “não defendo a abolição da especialização, mas sim um empreendimento educacional conjunto no qual os estudos disciplinares e interdisciplinares coexistam numa simbiose pacífica” (p. 94). Para o filósofo Julio de Zan (*in Pombo et al.*, 2006), é “inevitável que os caminhos do conhecimento se bifurquem e afastem. Esse é o destino do seu próprio crescimento. O avanço das ciências exige reconhecer e aceitar esta *lei da autonomia e pluralismo metodológico*” (p. 216).

O conhecimento interdisciplinar procura retomar o tema da *enkyklios paideia*, na qual o caminho da consciência de si passava pela revisão completa das disciplinas do saber, que no contexto helénico eram gramática, retórica, filosofia, aritmética, geometria, astronomia e música. Mas, o nosso contexto epistemológico é demasiado complexo. Por este motivo, Gusdorf (*in Pombo et al.*, 2006) assevera que:

O sentido interdisciplinar deve estar presente no interior de cada ciência, como uma chamada à ordem; ele deve também justificar, no sábio especializado, uma vigilância preocupada em manter o contacto com as disciplinas vizinhas, mesmo com as mais afastadas. (...) A convergência das epistemologias não será um fruto do acaso; ela só poderá ser realizada com a emergência de uma epistemologia da convergência (pp. 54-55).

Para que esta convergência passe a estar presente enquanto acontecimento actualizante na história da humanidade e das ciências, é necessário que haja uma educação interdisciplinar, suscitando uma nova (e antiga) forma de conhecimento. Mas onde deverá ocorrer esta primeira revolução? Gusdorf (*in Pombo et al.*, 2006) responde:

É no próprio espírito do sábio que deve operar-se uma mutação, instituindo uma forma nova de presença no mundo. Continuando a operar de acordo com as normas da sua dimensão específica, o

investigador deve ser capaz de alcançar um espaço mental mais vasto do que a célula epistemológica na qual a sua investigação se arrisca a confiná-lo e de se situar na comunidade das significações que definem a realidade humana (p. 57).

Interdisciplinaridade não é só uma prática: é um estado de vida perante o saber e acarreta uma reforma estrutural da consciência científica.

Em consonância com esta reforma, a educação interdisciplinar deve ter início na mais tenra idade. Para o filósofo Gusdorf (*in Pombo et al., 2006*), “é preciso despertar, desde o nível propedêutico, o sentido da complementaridade das disciplinas e manter o estudante, ao longo de toda a sua formação, num estado de vigilância interdisciplinar, isto é, de presença de espírito relativamente ao meio epistemológico total que o envolve” (p. 58). A interdisciplinaridade constitui um projecto ambicioso e laborioso, pois igualmente precisa, para a sua eficácia, da existência de instituições que permitam o desabrochar de um espaço mental motivado por um projecto comum. Jordan (*in Pombo et al., 2006*) reconhece que, do ponto de vista prático, “uma tendência importante da ciência de hoje vai no sentido da investigação em equipa que requer um nível elevado de comunicação interdisciplinar” (p. 107).

#### *e) A interdisciplinaridade no contexto escolar*

No âmbito escolar houve uma multiplicação de práticas interdisciplinares que têm sido igualmente acompanhadas com um incansável esforço de teorização. No entanto, apesar das várias propostas e indicações que vão sendo facultadas, o facto é que não temos a constituição de uma pedagogia da interdisciplinaridade. Olga Pombo (2006) irá mesmo afirmar que “a interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica que se pretenda acrescentar ao número, porventura excessivo, das já existentes” (p. 8), e isso deve-se a duas razões que esta autora considera ser as principais.

A primeira razão é pelo facto de a interdisciplinaridade ter surgido na escola de forma espontânea, como um desejo emergente no seio dos docentes. Ela não surgiu como uma nova fórmula pedagógica apresentada por pedagogos ou pela tutela. São os próprios professores que tomam a iniciativa de realizar, com regularidade, experiências de ensino integrado nas suas áreas disciplinares. São eles que projectam, ensinam e realizam experiências que comungam o facto de traduzirem uma forte vontade de superação dos

obstáculos disciplinares e institucionais, obstáculos estes que são próprios do ensino. Segundo Pombo (2006):

São os professores que, por iniciativa própria, vêm realizando, com uma frequência crescente, experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas. Isolados ou em grupo, geralmente sem qualquer tipo de apoio ou retribuição, são os próprios professores que projectam, ensinam e realizam experiências de valor muito desigual, mas que têm em comum o facto de traduzirem uma grande vontade de superação das barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente confinado. Fazem-no sem modelos, de forma tateante e muitas vezes contraditória, nas suas aulas ou fora delas, em espaços inventados em escolas quase sempre superlotadas, em tempos roubados à leccionação de programas grandes demais, em horas extraordinárias de horários já sobrecarregados (p. 8).

A segunda razão é que, apesar de suas promessas de inovação e de harmonia entre áreas disciplinares e professores, a interdisciplinaridade aparece como conceito vago e pouco explícito, quase que indefinido, mas que todos almejam. A maioria das novas propostas pedagógicas são demasiado abertas, com estudos parcelares, indicações fragmentadas, meras sugestões daquilo que parece ser uma inovação, mas que também está por se inventar. Elas são, maioritariamente, importadas, com a sua existência breve e frágil como todas as modas, e são apresentadas aos professores já com um elevado grau de elaboração. Os poderes pedagógicos estabelecidos, segundo Pombo (2006), remetem aos professores “um produto já liberto de todas as asperezas da sua forma primitiva, já limado nas suas ousadias, já aparado nas suas eventuais e mais ou menos contundentes novidades, numa palavra, propondo-lhes um produto inócuo e repisado” (p. 9).

Por um lado, não existe ainda uma pedagogia própria interdisciplinar, uma que não só acrescentasse ao número das várias pedagogias existentes, mas que pudesse direccionar a acção interdisciplinar no ensino de uma forma eficaz. Por este motivo, há o risco de assumir a interdisciplinaridade como a salvação imediata para os problemas dos professores, o que pode facilitar a ocorrência de experiências superficiais. Talvez aqui resida o factor principal para a banalização deste conceito no lugar onde ele devia ser mais vivenciado, na escola, passando à prática de algo que ainda estava em embrião. Fruto das fragilidades próprias dos sistemas educativos, os professores têm a tendência a aderirem de forma rápida à novos receituários, alterando seus hábitos sem definirem uma prática, nem reflectirem no seu sentido ou na sua finalidade, ou mesmo na sua eficácia.

Por outro lado, a interdisciplinaridade, não sendo uma proposta pedagógica na qual os professores têm simplesmente de seguir a milagrosa receita, é verdadeiramente adaptável e construível. Os professores estão entregues a si próprios e a interdisciplinaridade torna-se um desafio, pois não conhecem previamente os seus caminhos como acontece nas propostas pedagógicas: têm consciência somente de alguns traços básicos, indefinidos, somente um percurso em aberto. No entanto, há dois principais factores de resistência na instituição escolar: ora pela tentativa de manter a natureza disciplinar dos conhecimentos, ora pelo carácter de descontinuidade interdisciplinar da organização escolar tradicional, em particular na divisão dos tempos lectivos, dos espaços e do currículo próprio que cada disciplina deve observar de forma estrita. É certo que, em muitos casos, o trabalho fica muito aquém daquilo que pretende ser um ensino interdisciplinar, ou mesmo não passa de uma animação sócio-cultural da escola.

A interdisciplinaridade, apesar do seu valor extremamente positivo, não deixa de ser uma aspiração intrigante, principalmente pelo facto da instituição escolar tradicional ser qualquer coisa que *não*-interdisciplinar (*cf.* Pombo *et al.*, 2006, p. 20), o que constitui o primeiro factor de resistência institucional. A verdade é que a própria escola está organizada disciplinarmente e, estruturalmente, está construída de forma a que o seu funcionamento retrate e fomente essa disciplinaridade. A própria caracterização da figura do professor, excepto no 1º ciclo, é por vezes reconhecida como uma espécie de entidade disciplinar: ele representa, lecciona e mantém uma disciplina. O próprio professor torna-se vítima dessa rigidez disciplinar que a estrutura escolar exige, em particular no ensino universitário, onde esta caracterização agudiza-se.

O segundo conjunto de factores, de natureza institucional, que dificultam a realização de qualquer acção interdisciplinar, dizem respeito às questões de organização escolar, nomeadamente: espaços, tempos e programas. A gestão do espaço escolar, por mais que se tente, é deficitária e, na maioria das escolas, os espaços livres são insuficientes ou mesmo inexistentes para a promoção de trabalho colectivo ou experiências de trabalho comum com as várias áreas disciplinares. Já o tempo escolar não é construído de modo a possibilitar um trabalho transversal de colaboração entre as várias disciplinas, mas sim de forma disciplinar: os professores são os que, normalmente, tentam organizar-se neste sentido. Por fim, os programas escolares, que mais responsabilidade deveriam ter em facilitar o trabalho interdisciplinar, na maioria dos casos encontram-se de costas voltadas

uns para os outros. Por norma, as equipas convocadas pelo Ministério da Educação local, para a elaboração desses programas, não dialogam, não trocam informações entre si, interessados somente, como afirma Pombo (2006), “em corresponder da melhor maneira aos interesses da disciplina que representam, em proceder a uma selecção de conteúdos que dê conta dos seus mais recentes desenvolvimentos” (p. 21). Assim, o processo desejável de interdisciplinaridade fica sempre confinado a um futuro longínquo.

Georges Gusdorf (*in Pombo et al.*, 2006) afirma que “um sistema educativo digno desse nome só tem valor se assumir a sua função de ordenador do conhecimento, em virtude de um *imperativo de convergência*, em oposição a todos os *imperativos de divergência* em vigor no mundo actual” (p. 22). Por isso, a qualidade do ensino deve visar, por um lado, a preocupação pela qualidade e, por outro, o campo unitário da cultura no sentido de reunir ordenadamente os elementos do saber. Consequentemente, torna-se necessário uma mudança drástica na mentalidade dos docentes. Estes devem contrariar a dispersão das ciências buscando sempre o seu reagrupamento na unidade, numa atitude constante de abertura. Cada professor deve ter a consciência do seu carácter enquanto revelador da totalidade, o que torna imperativo que a formação dos docentes tenha este objectivo. Assim, para Gusdorf (*in Pombo et al.*, 2006), “a primeira urgência concerne, pois, à formação de professores, que, em vez de cultivar o egoísmo epistemológico de uns e outros, permanecendo cada um acantonado no seu território, deveria proceder a partir da ideia de totalidade” (p. 22).

Em contexto português, desde o Decreto-Lei nº 268/89 de 29 de Agosto houve um grande esforço em imprimir ao currículo escolar uma perspectiva interdisciplinar, na qual Pombo considera três factores essenciais, a saber: 1) a necessidade de procurar estabelecer uma articulação horizontal e vertical das áreas e conteúdos programáticos; 2) a necessidade de promover a valorização do ensino-aprendizagem da língua materna; 3) o sentido da dimensão global de formação a que deve aspirar qualquer reorganização curricular (*in Pombo et al.*, 1994, pp. 21–23). A este propósito, verifica-se que o Ministério da Educação do actual Governo Constitucional de Portugal emitiu uma nova alteração da estrutura curricular do ensino básico e secundário, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos. Este Decreto-Lei, nº 17/2016 de 4 de Abril, mantém esta mesma perspectiva.

Vê-se, assim, a necessidade de ressaltar que a interdisciplinaridade é uma resposta significativa e, associada à outras orientações e inovações pertinentes à reestruturação dos actuais sistemas de ensino, possibilita à escola transpor as barreiras disciplinares que tradicionalmente a configuram e colaborar na erradicação dos malefícios da fragmentação e da especialização dos saberes na consciência dos alunos. Afirma Pombo (2006) que “se a interdisciplinaridade não é – e não é de facto – a solução única para os problemas e desafios que hoje se colocam à instituição escolar, por ela passa, apesar de tudo, algo de fundamental” (p. 23). Apesar das dificuldades referidas acima, é muito positivo ressaltar o facto de haver ainda uma emergente aspiração interdisciplinar.

A primeira razão dessa aspiração é um fruto consciente da profunda ruptura que a escolaridade sofreu em função da especialização excessiva e da fragmentação do conhecimento científico. Estes dois factores favoreceram, por sua vez, que a escola entrasse numa crise interna, pois há cada vez mais temas a ensinar, conhecimentos cada vez mais especializados, desintegrados e dispersos, e demasiado distantes do quotidiano dos alunos. O currículo destes ficou sobrecarregado e, por este motivo, foi necessário reduzir o número de horas semanais disponíveis para cada disciplina, em particular aquelas nucleares, ou podendo mesmo ser inevitável a eliminação de algumas disciplinas consideradas supérfluas.

Outra necessidade, fruto da fragmentação dos saberes, é a fragmentação dos cursos e o prolongamento da própria escolaridade, medidas que agravam ainda mais o carácter fragmentário dos saberes. Segundo Pombo (2006), as soluções aplicadas são muitas vezes “contraditórias, ou pelo menos, de sinal contrário, mediante as quais a escola, acompanhando o processo de fragmentação do saber, se limita a ‘gerir’ os efeitos desse processo no tecido escolar. Em última análise, as medidas adoptadas mais não fazem do que agravar o carácter fragmentário do conhecimento para cuja solução elas se propunham contribuir” (p. 15). No entanto, Pombo (2004) afirma que os professores “têm vindo a apontar para a interdisciplinaridade enquanto prática de ensino capaz de permitir enfrentar o impacto curricular dessa situação” (p. 117). Assim, essa aspiração interdisciplinar parte dos docentes como desejo de uma prática de ensino que visa a articulação e o cruzamento das áreas disciplinares de modo a convergir as perspectivas para a análise de problemas concretos, trazendo dignidade a esta enquanto objecto de estudo, possibilitando uma

economia de esforços dos docentes e um auxílio na gestão dos seus recursos, tornando o ensino mais motivante.

A segunda razão dessa aspiração, que sobressai no seio dos professores, é a consciência da cisão feroz da escolaridade face aos meios de comunicação e informação, na qual a escola deixou de ser o único e privilegiado portador do saber. No entanto, há uma igual consciência colectiva de que somente a escola tem a função determinante de proporcionar aos alunos um panorama global de inteligibilidade, sistemas de enquadramento e referência onde possam se situar, ligar, articular, integrar as várias informações que constantemente somos todos bombardeados pelos meios de comunicação. O professor é o obreiro dessa integração dos saberes, e pode praticar uma interdisciplinaridade espontânea que permita aos alunos enquadrarem-se de forma compreensiva no mundo que os rodeia e fazer com que encontrem também o lugar próprio dessas informações e conhecimentos. Pombo (1994) afirma que “para realizar essa integração, a presença do professor é decisiva. Só o professor pode servir de operador da própria integração. (...) Todo o bom professor pratica, necessariamente, pelo menos alguma interdisciplinaridade” (pp. 16-17).

Os resultados provenientes da separação entre a tecnociência e o homem comum é outro factor de aspiração à interdisciplinaridade. Nota-se que a ciência está cada vez mais distante e inacessível ao homem comum e este está cada vez mais afastado dela, quer da produção científica propriamente dita (aquilo que é feito nos laboratórios e centros de investigação), quer dos resultados e aplicações daquilo que é produzido pela ciência. Segundo Pombo (2004), “o mundo das coisas e dos objectos técnico-científicos que nos rodeiam é cada vez mais misterioso. A ciência é hoje, e cada vez mais, algo de inacessível, a que apenas uma pequeníssima minoria de especialistas tem acesso” (p. 120).

Diante dessas constatações, é imperativo refletir o ensino, não somente das ciências, mas o ensino geral, visando uma forma de remediar o desaparecimento do propósito de unidade do saber dentro das suas possibilidades ou, no mínimo, ter o sentido de esforço para a convergência das diversas formas de conhecimento de modo a tentar impedir o conseqüente empobrecimento cultural. E o recurso à interdisciplinaridade é uma forma eficaz de colmatar e transpor os efeitos perversos da especialização e da

fragmentação dos saberes na consciência dos alunos. Para Pombo (2004), a função da interdisciplinaridade é:

Estabelecer sínteses locais, regionais, limitadas e provisórias, mas susceptíveis de permitir a constituição de estruturas e quadros de referência para acolhimento integrativo da informação, que suscitem uma compreensão alargada da realidade natural e humana, que permitam vias integradas de acesso à complexidade do mundo e dos seus problemas. O limite dessas sínteses, na sua incompletude, deixar-se-á então ler e entender não como o resultado de um estado de carência do nosso conhecimento, mas como um sintoma da complexidade do mundo em que vivemos, um sinal e uma consequência da globalidade, interdependência e carácter interactuante da maior parte dos problemas actuais. O sentido da complexidade poderá assim ser recuperado enquanto princípio compreensivo e orientador (p. 121).

É nestas circunstâncias que deve ser compreendida, segundo esta autora, a aspiração interdisciplinar que está presente no seio dos professores, fruto espontâneo e autónomo da sua prática. Estes acreditam que a interdisciplinaridade é uma prática de ensino capaz de contornar a segregação continuada dos conteúdos programáticos e procurar estabelecer pontes e articular os domínios aparentemente alienados, assim como fomentar transposições conceptuais e metodológicas nas mais diversas áreas do saber, incentivando a exploração heurística de temas que proporcionem a articulação de alguns dos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares: em suma, proporcionar a integração dos saberes disciplinares. A emergente aspiração interdisciplinar dos professores, segundo Pombo (2004):

Corresponde pois a uma tentativa de reajustamento da instituição escolar face às novas condições de construção e comunicação do conhecimento. Ela não é apenas o resultado de motivações psicológicas ou constrangimentos pedagógicos mais ou menos pontuais e circunstanciais, mas corresponde a dados objectivos da nossa contemporaneidade (p. 123).

A interdisciplinaridade é caracterizada enquanto fenómeno largamente generalizado, cujo sentido é tentar dar respostas à necessidade hodierna de reorganização das instituições científicas e escolares diante das demarcações históricas, civilizacionais e epistemológicas que caracterizaram o estado actual das ciências. Neste sentido, e como forma de contrapor às relevantes transformações fragmentárias do conhecimento científico e o relacionamento quase inexistente entre as ciências, o valor educativo da interdisciplinaridade e do ensino integrado das ciências tem sido constantemente afirmado, em particular pela UNESCO.



## II – Enquadramento Científico Específico

Tendo-se verificada a complexidade das questões que envolvem a definição da interdisciplinaridade na sua componente científica geral, a sua particularização para o âmbito do ensino da música não está imune de dificuldades, que procurarei enumerar a seguir. Em primeiro lugar, o facto de grande parte da prática interdisciplinar estar directamente relacionada com a abertura ou fechamento da estrutura curricular de cada Estado e/ou comunidade escolar e da forma como os professores lidam, compreendem e se relacionam com essa estrutura. Em segundo, e que tem a ver com o nível da investigação existente sobre o nosso tema, muitas vezes ela está vocacionada para a educação musical geral, com pouca ou nenhuma relação com o que nós, em Portugal, chamamos de ensino especializado da música, sendo mais um reflexo das práticas em determinados contextos culturais e educativos ou a comparação entre eles. Em terceiro lugar, está directamente relacionada com a existência ou não da disciplina da Formação Musical, tal como a concebemos em Portugal, em relação aos contextos onde há alguma investigação. Conceitos como *music education*, *solfège*, *ear training* ou *music theory* podem não se aproximar do sentido ou do enfoque que a disciplina de Formação Musical tem no nosso contexto educativo e muitas vezes funcionam como uma aprendizagem paralela ao instrumento musical. Em quarto lugar, a própria disciplina de Formação Musical sofreu variada transformação, no ensino especializado da música em Portugal, tanto do ponto de vista da denominação, passando de Solfejo para Educação Musical<sup>2</sup> e posteriormente para a denominação actual, quanto do ponto de vista dos conteúdos, estratégias e recursos, na qual se procurou ampliar o nível das competências a serem adquiridas pelos alunos. Por fim, a falta de programas oficiais actualizados e unificados, contendo a definição dos

---

<sup>2</sup> - Torna-se necessário referir que a disciplina de Solfejo existiu com essa denominação até 1971, ano que entrou em vigor a Experiência Pedagógica, cuja nova denominação passou a ser Educação Musical e que permaneceu até 1983. É desconhecido qualquer Decreto-Lei ou Portaria que legitimasse o arranque dessa Experiência Pedagógica, que na época acabou por nunca ser homologada. Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n° 310/83 de 1 de Julho, o curso complementar do ensino secundário de Formação Musical foi definido como sendo o curso que “visa o aprofundamento da educação musical e de conhecimentos nos domínios das ciências musicais, supondo, à saída, o domínio de um instrumento de tecla ao nível do curso geral”. Por conseguinte, a Portaria n° 294/84 de 17 de Maio refere igualmente a substituição definitiva da denominação de Educação Musical para Formação Musical no plano de estudos das disciplinas de formação vocacional dos cursos gerais de música, em particular do ensino básico. Somente a Portaria n° 370/98 de 29 de Junho reconhece os cursos concluídos no âmbito da Experiência Pedagógica.

pressupostos, das finalidades, dos objectivos gerais de cada disciplina do ensino especializado da música, tal como acontece com as do ensino geral. Assim, procuraremos identificar possíveis relações da interdisciplinaridade com o ensino da música, procurando centralizar a nossa investigação no contexto do ensino especializado e identificar benefícios e possíveis práticas interdisciplinares em algumas escolas do ensino especializado da música.

*a) Alteração e regresso de um paradigma*

McPherson e Gabrielsson (2002) analisaram algumas questões controversas que pautam o ensino da música e que nos podem dar pistas sobre as consequências da sua especialização e disciplinarização. Até meados do século XIX, o ensino da música estava particularmente voltado para o ensino do instrumento musical, sendo esse um ofício considerado como um conhecimento passado de geração em geração. Durante esse tempo, compositores e professores não separavam a prática e a técnica das mais gerais competências musicais, tendo como objectivo principal o desenvolvimento de um músico versátil que integrasse técnica com outros aspectos gerais da musicalidade. Escalas e arpejos serviam de meio para a aprendizagem do vocabulário comum da linguagem musical. A aprendizagem de uma peça desconhecida na fase inicial da aprendizagem era feita auditivamente e não com a leitura directa da notação musical, aprendizagem essa muitas vezes mecânica na qual o aluno imitava o professor ou reproduzia peças familiares que antes tivessem sido cantadas ou ouvidas repetidamente até a sua memorização (*cf.* McPherson e Gabrielsson, 2002, pp. 99–100). Gordon (2000) referiu igualmente que os factos que antecedem o aparecimento da notação musical indicam que a maior parte dos executantes desenvolviam de memória a sua própria audição e a dos seus alunos, e quando a notação começou a ser utilizada, esta não estava destinada para a constituição de um novo modelo de ensino ou dizer aos músicos que notas deveriam tocar ou cantar, mas unicamente para lhes fazer recordar aquilo que já sabiam das execuções anteriores, através da audição (*cf.* p. 83).

Esses dois primeiros autores verificaram que, com a invenção das máquinas de impressão e com a conseqüente massificação da escrita, progressivamente foi desaparecendo no ensino da música aquela figura unitária do professor de música e do seu

ensino através da audição, e a ênfase do desenvolvimento de competências musicais deslocou-se da componente auditiva (interpretação, improvisação e composição) para a componente reprodutiva (interpretação e técnica). Houve uma quebra da tradição oral na transmissão do conhecimento musical, e um fechamento do ensino da música para um prática meramente técnica e notacional, e isso trouxe consequências para este tipo de ensino. No entanto, a investigação das últimas décadas veio alterar um pouco essa perspectiva. Não deixa de ser interessante notar que, décadas antes destes acontecimentos, um dos pais da pedagogia moderna, Johann H. Pestalozzi, preconizou que o ensino deveria ser caracterizado por uma experiência directa antes da introdução de nomes e de símbolos.

Dos defensores do desenvolvimento das competências auditivas antes da introdução da notação que McPherson e Gabrielsson referem, destaca-se a abordagem do austríaco H. Kohut, que semelhante à de Suzuki, diz ser necessário que o ensino da música (em particular de um instrumento) seja pelo desenvolvimento de imagens mentais através da audição de vários modelos que posteriormente serão reproduzidas (imitadas), sendo esta a solução mais eficaz para a aprendizagem musical. De igual modo, referem que muitos são os psicólogos que defendem que o desenvolvimento das competências auditivas devem preceder o ensino da notação musical. A capacidade de “pensar o som” antes da sua reprodução e leitura é uma das ideias chaves do pensamento de Mainwaring, e por isso os alunos, na sua fase inicial de aprendizagem, devem ser incentivados a reproduzirem músicas que fazem parte do seu quotidiano de modo a que haja uma ampla compreensão interior da musicalidade. Igualmente, Slodoba irá se preocupar com o desenvolvimento da sensibilidade musical que igualmente deverá ser prévia à introdução da notação. Bamberger defenderá que a experiência de tocar padrões musicais antes da aprendizagem da notação cria unidades de percepção de modo que a música seja compreendida como uma entidade estruturalmente significativa, mas também observará que a precoce ênfase no ensino da notação pode levar à diminuição da sensibilidade auditiva das crianças. A execução musical envolve duas tarefas difíceis e opostas, ou seja, a leitura da notação musical e o manuseamento do instrumento, o que para os iniciantes torna-se um excesso de informação a ser processada ao mesmo tempo, o que poderá ser igualmente um elemento desmotivante. McPherson afirma que deve haver uma mudança de mentalidade da parte dos professores de modo a que estes reconheçam a importância do ‘tocar de ouvido’ como um veio indispensável para a formação da consciência auditiva dos seus alunos e que estes

vivenciem a sua aprendizagem de forma mais significativa e satisfatória (*cf.* McPherson e Gabrielsson, 2002, pp. 101–109).

Por sua vez, Priest (1998) constatou que muitos são os músicos que têm saído do ensino formal carentes de competências e percepções auditivas consideradas essenciais. Isso significa que, apesar de existirem estudos de investigação a destacar os aspectos negativos sobre a insistência da alfabetização musical e que foram, segundo o autor, ignorados, a influência da leitura no desenvolvimento de competências e compreensão musicais ainda é muito forte. Nestes casos, a alfabetização e a notação são postas no centro do ensino da música com uma aprendizagem musical muito baseada no símbolo em detrimento do desenvolvimento auditivo. No entanto, o autor afirmará que os sons devem ser desfrutados, trabalhados, escolhidos e organizados de forma independente de qualquer símbolo até que as crianças sintam necessidade de corrigir as suas ideias musicais graficamente (*cf.* Priest, 1998, pp. 209–210).

O mesmo autor identifica duas maneiras auxiliares para o melhor desenvolvimento da familiaridade dos alunos com os instrumentos musicais, à qual vai chamar de aprendizagem cinestésica (*cf.* Priest, 1998, p. 207). A primeira está relacionada com a valorização da experiência musical dos alunos, o que resultará inevitavelmente numa tentativa de reprodução dos sons, destas imagens sonoras mentais, que agradavelmente foram experimentados. A segunda diz respeito à aceitação da importância da imagem de uma acção pois, se a experiência anterior for positiva, haverá várias formas de tentativa, por parte dos alunos, em simular esta imagem sonora, assim como tentar reproduzi-la no seu desempenho musical como uma forma de acção imaginária.

O que temos aqui, segundo Priest (1998), é uma experiência musical de corpo inteiro, na qual todo o corpo está implicado na aprendizagem musical. Para isso, este tipo de cognição vem indiscutivelmente da acção prática associada ao som e independente de qualquer tipo de símbolo. Assim, segundo esse autor, o ensino da música não deve estar centrado nas instruções escritas ou na notação, mas na observação da acção. Os alunos, por sua vez, vendo a acção em produzir o som, quer do professor ou de outro músico, procuram imitá-lo para a obtenção do mesmo resultado. Os seus sentidos auditivos, visuais, tácteis e cinestésicos operam em conjunto para os auxiliar na tentativa de obterem o mesmo resultado sonoro que estes experienciaram anteriormente e isso condiciona

favoravelmente o desenvolvimento das suas competências musicais e do seu poder de expressão com a ajuda contínua do “modelo”, geralmente o professor.

Um exemplo pertinente desse paradigma é a experiência pedagógica vivenciada no Conservatório de Música de Estocolmo (CMS) descrita por Per-Gunnar Alldahl (1974). Para esse autor, a tarefa que concerne aos professores de música nos nossos dias implica uma actualização constante de perspectivas e estratégias pedagógicas, não só pelo carácter que é próprio à sua profissão docente, mas principalmente pela diversidade cultural e de estilos musicais que facilmente temos acesso (*cf.* Alldahl, 1974, pp. 111–112). Por este motivo, torna-se pertinente a revisão e a análise daquele ponto que considera central no processo de ensino e aprendizagem da música: o treino auditivo, que compreende tudo o que está relacionado com a música e, no nosso caso, com a disciplina de Formação Musical em particular.

Uma primeira constatação feita pelo autor é que o treino auditivo tem sido um pouco mal orientado, sendo tratado de uma forma limitada (*cf.* Alldahl, 1974, p. 112). Tem, igualmente, tornado limitada a compreensão da música como um todo, compreensão esta que implica competências de reconhecimento instantâneo de padrões rítmicos, melódicos e harmónicos que se combinam na música. É por este motivo que o ponto de partida para o treino auditivo está relacionado, no ponto de vista deste pedagogo, com uma selecção de composições musicais que tenham um material musical representativo relacionado com estes padrões: estas composições deverão ser tratadas como entidades musicais. Assim, os problemas particulares dos alunos, que se relacionam com estes padrões, podem ser trabalhados de forma mais completa e racional, mas é necessário ter-se em consideração que alguns destes problemas deverão ser tratados de uma forma particular e por meio de exercícios especiais.

No entanto, o mesmo autor ressalta que este processo exige uma clara visão da complexidade dos problemas musicais e que depende do professor promover as combinações imaginativas pertinentes para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da música mas que, para isso, é necessário que o currículo seja muito flexível (*cf.* Alldahl, 1974, p. 112; 122). O que pode ser espectável é que o professor procure construir o seu próprio material pedagógico, definindo as estratégias que orientarão todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo a que os objectivos traçados sejam alcançados e que os

alunos possam adquirir as competências auditivas de uma forma eficaz e consistente. Por sua vez, esse grupo de professores, em articulação com os outros de instrumento, Classe de Conjunto e outros, poderão em conjunto definir objectivos próprios e traçar estratégias comuns para que esses conteúdos programáticos não sejam trabalhados de forma aleatória e desarticulada, mas que sejam integradores e facultem aos alunos uma compreensão mais alargada da música. Da experiência do CMS, o autor relata que:

Todas as semanas temos uma reunião do corpo docente onde os professores que têm um novo material fala-nos sobre este e o distribui para os outros professores. Todo o material é coletado num local central; se alguém necessitar de algum material especial, pode consultá-lo nessa área de armazenamento. As trocas de ideias e materiais também ocorrem entre o CMS e outros dois conservatórios suecos, embora ainda não seja na medida em que nós desejamos (Alldahl, 1974, p. 122).

Por sua vez, um dos grandes defensores do “fazer música criativa” (creative music making) do século passado, John Paynter (2008), refere o teatro musical como um bom exemplo daquilo que pensa acerca da abordagem interdisciplinar na educação musical, cujo alvo está em fazer uma leitura sobre as capacidades imaginativas e criativas de cada membro de uma classe ou grupo desde o início de um projecto (*cf.* Paynter, 2008, pp. 39–40). Segundo este:

Os professores agora estão fazendo esforços para livrar a educação dos problemas da especialização. Nós reconhecemos que, enquanto cada assunto deve continuar a ter as suas próprias técnicas e procedimentos, há, no entanto, um terreno comum entre todos os ramos do conhecimento e experiência. Esta é a parte do trabalho do professor para ajudar os seus alunos compreenderem essas conexões de modo que a integridade essencial do conhecimento seja evidente. ‘A educação é activa; ela envolve um alcance fora da mente’; preocupa-se com a nossa consciência do significado de experiências e a nossa capacidade de as articular (Paynter, 2008, p. 39).

A melhor forma de expressão de ideias é através da arte, e o teatro musical criativo oferece grandes oportunidades para uma série de experiências relacionadas com esta pois baseia-se numa ampla variedade de talento imaginativo: esse tipo de projectos inicia-nos no trabalho criativo da música e na sua relação com as outras artes. O autor verifica que o teatro musical é a forma de arte mais antiga, sendo que o seu renascimento hodierno tem particular importância quando é visto contiguamente com esses desenvolvimentos na educação moderna que visam libertar o potencial artístico criativo em todas as aprendizagens. O teatro musical é “a integração total de todos os elementos de expressão

humana que chamamos de arte. Isso é: palavras, movimento, música e ambos – e as artes visuais tridimensionais” (Paynter, 2008, p. 40). São inconcebíveis os gestos musicais divorciados dos gestos de palavra e acção. No entanto, Paynter verifica que o desenvolvimento das artes, assim como em toda a ciência, tendeu a se separar, e as técnicas têm crescido de forma mais complexa que, se por um lado aumentou as oportunidades para a expressão de certas direcções, por outro é evidente que uma grande quantidade perdeu-se pelo caminho (*cf.* Paynter, 2008, p. 40).

As artes surgem da necessidade do homem para compreender a si mesmo e o seu ambiente, tendo como principal função a produção de conhecimento (*insight*). Os homens, por sua vez, sempre inventaram intuitivamente várias histórias para explicar os acontecimentos. Não havia nada de científico ou razoável, no sentido moderno, sobre as suas explicações. Uma vez que as respostas para os problemas foram sentidas, então elas foram expressas de forma intuitiva pelos canais mais naturais de expressão – sons vocais e movimento corporal e gestos, isto é, na poesia, na dança e na música:

Com a adição de extensões para a voz e corpo sob a forma de simples instrumentos musicais, máscaras e fantasias, essas formas de expressão transformaram-se em rituais que representavam a ‘compreensão’ de uma comunidade inteira acerca do misterioso e por vezes hostil mundo em torno deles. Essa expressão amável só foi possível através de um esforço de colaboração; na medida em que era ‘arte’, a arte pertencia a todos (Paynter, 2008, p. 40).

Os rituais e o cerimonial de todos os tipos ainda são algo importante na vida da maioria das pessoas: a música, a palavra e a acção integradas dizem-nos alguma coisa através de nossos sentimentos, e essa união de diferentes elementos criam um efeito emocional poderoso. Assim, o autor considerará que o teatro musical é a tentativa de recapturar a “totalidade” deste tipo de experiência artística, e o seu renascimento surgiu em parte por uma necessidade de trazer as artes de palco novamente para a órbita da experiência quotidiana (*cf.* Paynter, 2008, p. 41).

Uma prova de que a especialização tem o seu lado positivo é que o Renascimento Europeu nos trouxe artistas geniais: literatos, músicos, pintores, escultores que seguiram os seus caminhos separados. O processo foi valioso e produziu picos de conquista que seriam impensáveis por qualquer forma de trabalho. Por sua vez, a especialização, com os mesmos procedimentos que produziram tais artistas, assegurou que, em particular, as artes se mantivessem no domínio de um grupo restrito. Paynter (2008) afirma que:

Muitas vezes parece que quanto maior é a realização artística de um pintor, compositor, ou poeta, tanto mais ele se afasta da massa das pessoas comuns. Contudo, o que têm a dizer é importante para as pessoas comuns: é, afinal, sobre a vida que todos nós partilhamos (p. 41).

Por essa razão, somos interpelados a reconstruir a nossa participação criativa, participação essa que faz parte do caminho de todos os homens. Segundo Paynter, é nesse sentido que hoje em dia incentivamos as crianças a participar nas actividades artísticas escolares: escrever poesia, criar a sua própria música, expressar-se nas artes visuais, no teatro e na dança; e fazemos isso não só porque esse tipo de auto-realização por meio da expressão artística é valiosa em si, mas também pelo facto de que ela aproxima os mais jovens do trabalho do artista profissional, mesmo que os resultados dessa experiência criativa sejam humildes. Por conseguinte, o mesmo autor advoga os benefícios da união dos elementos para que a música, a arte e o teatro misturados possam criar novas formas ainda mais reveladoras: “esta é a arte do ritual (*ritual play*) que é imediatamente significativa para todos, porque brota de formas naturais de expressão que são comuns a todos nós. No fundo, as artes são nada mais do que jogos desenvolvidos” (Paynter, 2008, p. 41). No Oriente, essa mistura de elementos é muito mais enraizada que no Ocidente, e um grande exemplo que este autor cita são as peças de teatro japonês *Noh*, que integram verdadeiramente a música, a palavra e a acção.

Por conseguinte, a música e o movimento do corpo são os dois fenómenos naturalmente ligados da dimensão humana. Essa evidência é clara desde os primeiros anos de vida, quando as crianças movem seus corpos de forma mais controlada ao estilo de uma cultura própria ou quando os adultos movem os seus corpos com finalidades terapêuticas. O movimento é, portanto, uma das primeiras respostas humanas à música. O movimento é um componente integral da experiência musical que atravessa o tempo, a cultura e a geografia e, como parte de qualquer experiência musical, ele pode ser visto como meio e fim. Ele é um caminho de expressão das emoções que não podem estar contidas em palavras e também uma forma de estimular as emoções expressas em música. No cenário educativo, é usado por uma variedade de razões, em particular como um meio de desenvolver ou reforçar o conhecimento conceptual, as competências ou a compreensão musicais. Também é usado como meio não-verbal para produzir a percepção musical e a visível interpretação, ou como meio para acomodar e/ou desenvolver o estilo cinestésico da aprendizagem, conforme já referido acima por Priest (1998) e Paynter (2008). Carlos Abril



(2011) refere que Gardner propôs que a inteligência cinestésica é uma das muitas inteligências humanas, representando uma forma única de pensar, resolver problemas e representar o conhecimento (p. 93).

Há uma relação inegável entre a música e o movimento, pois fazer música requer uma aplicação simultânea de várias modalidades sensoriais, que inclui a cinestésica. Abril (2011, p. 94) afirma que o uso do movimento deveria ser uma parte lógica dos processos de aprendizagem no ensino de música. Contudo, a literatura da pedagogia sobre o movimento em educação musical está principalmente voltada para o trabalho com estudantes em idade pré-escolar e primeiro ciclo de escolaridade, sendo que nos níveis mais elevados a discussão é limitada quanto a sua abrangência e pouco notável. Segundo Abril (2011):

Música e movimento são fenômenos intrinsecamente ligados e reforçam-se mutuamente. Isso pode explicar porque o movimento é uma parte inerente da experiência musical, onde é adotado em formas culturalmente específicas que servem tanto como meio ou como fim. Uma área do movimento e música que é de particular interesse para os professores de música é como pode ser usado para facilitar a aprendizagem musical (pp. 94-95).

O movimento ocupa um papel de destaque em algumas abordagens no ensino da música, pois estas utilizam-no para desenvolver a aprendizagem com base no pressuposto de que essas experiências ajudam os alunos a interiorizar ou reforçar certos conceitos musicais. Certamente, não seria uma surpresa que muitos educadores tenham estabelecido ligações explícitas feitas entre o corpo e a aprendizagem musical e, como Emile Jacques-Dalcroze sentiu, as conexões entre a aprendizagem física e musical são contíguas. Segundo este pedagogo (*cf.* Philpott, 2011, p. 84), todos os tipos de movimentos rítmicos (actual, harmónico, dinâmico, tonal, expressivo e estrutural) foram os elementos mais potentes da música e os mais intimamente relacionados com a própria vida. Todos os movimentos envolvem tempo e espaço, e a perfeição de recursos físicos neles resultam claramente da percepção musical. Segundo Dalcroze (*in* Philpott, 2011):

O ritmo, como a dinâmica, depende inteiramente do movimento, e encontram o seu protótipo mais próximo em nosso sistema muscular. Todas as nuances do tempo – *allegro*, *andante*, *accelerando*, *ritenuto* – todas as nuances de energia – *forte*, *piano*, *crescendo*, *diminuendo* – podem ser ‘realizados’ por nossos corpos, e a agudeza de nosso sentido musical dependerá da acuidade ou das nossas sensações corporais (p. 84).

Dalcroze sentiu que o movimento rítmico foi o factor comum e unificador na música, o físico e o cognitivo, e também viu a música como sendo capaz não só de integrar mas de transcender, de forma a constituir uma visão mais holística da educação.

Das várias abordagens sobre o movimento que Abril (2011, pp. 96–100) identifica, evidencio algumas. A primeira diz respeito a Jaques-Dalcroze, que desenvolveu um sistema de treino rítmico através do movimento, intitulado *euritmia*, que é apenas uma parte das três vertentes da abordagem comumente referida como ‘Dalcroze’, sendo as outras duas o *solfejo rítmico* e a *improvisação*. Os jogos, os exercícios e as actividades utilizados nesta abordagem são uma reflexão para ajudar os estudantes no desenvolvimento da sua musicalidade pela interiorização dos sons através dos músculos e nervos, e exteriorizá-los através de movimentos corporais. Para Dalcroze (*in* Philpott, 2011, p. 97), as pessoas devem desenvolver a sua musicalidade e a sua consciência cinestésica por meio de experiências sensoriais activas antes de iniciarem a sua formação musical mais cerebral e abstracta. Acreditava que o uso do movimento serve como veículo inicial para o acesso da compreensão musical e como uma via para conectar a mente, o corpo e o espírito na experiência musical. Neste sentido, esta é uma abordagem viável para facilitar o desenvolvimento de competências musicais, conhecimento e compreensão para crianças e adultos.

Por sua vez, Kodály procurou aplicar o movimento como um meio para se cantar melhor, acreditando que o movimento deve ser usado apenas como uma maneira de ajudar as crianças no desenvolvimento do conhecimento musical por meio de danças folclóricas, canções activas e outras formas de movimento. As conexões entre as modalidades visuais e cinestésicas foram pensadas para ajudar as crianças a desenvolverem um melhor sentido de relações intervalares. Já a abordagem de Orff para o ensino e a aprendizagem da música evoluiu, em parte, no pressuposto de que a dança surge da música e a música surge da dança, estando subjacente que o movimento inextricavelmente ligado com a música e que ambos se reforçam mutuamente. Nesta abordagem, o movimento é usado para fornecer aos estudantes oportunidades para se moverem de forma livre, criativa e expressiva (movimento criativo), bem como de forma estruturada e planeada (movimento directivo). Por fim, a teoria da aprendizagem musical de Gordon está caracterizada como um método compreensivo para o desenvolvimento da *audiação*, um termo usado para descrever cognitivamente a audição e a compreensão musical sem a presença do som. A aplicação do

movimento nesta abordagem foi pensada para servir como um veículo facilitador do pensamento musical, assim como aperfeiçoar a musicalidade. Especificamente, o movimento é aqui usado como um caminho para desenvolver a consciência dos conceitos rítmicos que são pensados para melhorar a performance musical, tais como a métrica, macro e micro tempos, o ritmo melódico.

O corpo e a sua relação dinâmica com o mundo são uma componente fundamental para a literacia musical em todos os níveis de desenvolvimento e de cognição musical. A importância da dinâmica corporal não só é crucial para toda a aprendizagem como está igualmente envolvida na própria natureza da música como um meio de conhecimento, de expressão e de compreensão. A dinâmica corporal é a base para a consciência, cognição e aprendizagem, e está fundamentalmente relacionada com o corpo, o físico, a experiência sensorio-motor, o movimento e o jogo. Segundo Philpott (2011, pp. 81–82), o movimento é fundamental para a nossa experiência corporal e nosso sentido próprio (*self*). A experiência é sempre dinâmica e nunca estática, excepto num sentido relativo: ela move-se através do espaço e do tempo e estes são o fundamento da cognição e do desenvolvimento. É também neste sentido que a autora refere o filósofo Kant na qual sugeriu que o espaço e o tempo são as principais características da estrutura da nossa consciência, pelo que são as condições *a priori* do nosso conhecimento. A nossa experiência é movimento no tempo, fluxo e refluxo, altos e baixos, tensão e resolução da nossa existência, que se faz sentir através da nossa experiência corporal do mundo, e o nosso sentido físico do mundo está para além de uma mera essência da consciência. Mesmo as metáforas, que usamos para descrever os nossos processos cognitivos, reflectem as acções dinâmicas do corpo, e esta é uma importante noção da sequência e da disponibilidade para a aprendizagem futura em muitas das teorias do desenvolvimento em que o papel da aprendizagem corporal é logicamente anterior aos processos cognitivos superiores. Como Atterbury e Richardson (1995) afirmarão:

O simples acto de mover-se enquanto se ouve música e, na essência, “tornar-se música” através do movimento, traz uma grande satisfação tanto a crianças como a adultos, não importando quão desajeitada ou destreinada ou “macho” estas pessoas possam considerar-se a si mesmas. Pode ser que o movimento como resposta à música nos revele a grande riqueza de sentimentos existente dentro de nós que normalmente não é chamado em nossas vidas diárias (p. 141).

Philpott (2011, p. 82) recorda que para Piaget, Vygotsky e Bruner os pilares da aprendizagem e da cognição podem ser encontrados em experiências sensoriais dinâmicas e em acções físicas do corpo. O trabalho destes autores teve uma influência notável em muitos educadores dos primeiros níveis da aprendizagem escolar, enfatizando o jogo e o desenvolvimento da consciência cinestésica como base para o desenvolvimento da aprendizagem. A prontidão para outras aprendizagens e os seus desenvolvimentos só pode ser assumida caso a fase corporal esteja tratada com sucesso. É neste sentido que Swanwick (*in* Philpott, 2011, p. 83) chamará a atenção para a qualidade do movimento enquanto incorporado na música. A música *é* sobre o movimento e usa o movimento para construir este significado. Segundo Philpott, a definição da música derivada do trabalho de Swanwick é que os gestos expressivos estão relacionados no tempo com estruturas musicais (*in* Philpott, 2011, p. 83). Estes são de extrema importância, uma vez que Swanwick pensa que a música inspira-se neles e podem ser descritos em termos de experiências essencialmente humanas de plasticidade dos gestos, postura, rigidez, peso, tamanho, espaço, actividade, espécies de movimento, tensão, direcção para fora e para dentro, o que o faz concluir que certamente tudo aponta para a ideia de que a música *é* sobre o movimento.

Consciente da pouca atenção que é dada ao “corpo na mente”, Philpott (2011, p. 88) ressalta a importância dessa noção que pode ser vista como comum a todas as formas de cognição, e ser explorada através do conceito de metáfora que é um veículo importante para a transferência de compreensão corporal em processos cognitivos superiores. A metáfora é o instrumento através do qual a compreensão do corpo é parte da cognição: através da metáfora damos uso aos padrões obtidos por meio da nossa experiência física para organizar a nossa compreensão abstracta. A cognição depende de processos metafóricos e a metáfora é dinâmica: move-nos para a compreensão. Assim, Philpott (2011, p. 89) afirma que o corpo está sempre na mente como parte de todos os tipos de actividade cognitiva.

#### *b) Uma comparação curricular*

Como foi dito anteriormente, a flexibilidade do currículo pode ajudar, diante dos problemas pertinentes das aprendizagens, a combinar soluções para a resolução destes.

Procurarei comparar dois modelos no sentido de perceber os benefícios dessa flexibilidade para a promoção de uma atitude interdisciplinar entre os professores. Uma comparação entre duas abordagens, efectuada por Kertz-Welzel (2004), visou apresentar as questões mais importantes relativas à *Didaktik*<sup>3</sup> da música na Alemanha e nos Estados Unidos da América e discutir os conceitos mais pertinentes. O conceito de *Didaktik* refere-se à palavra grega *techné didaktiké* ou *didáskhein* (didáctica em português), que quer significar a arte de ensinar, com tudo o que se relaciona com o ensino e a aprendizagem e o pré-requisito dos artífices é o conhecimento profundo dos conteúdos e dos métodos mais eficazes. Na tradição alemã, o conceito de *Didaktik* está intimamente ligado ao de *Bildung*, conceito que está para além do de educação em termos de ensino e aprendizagem de competências e de conhecimentos úteis. Este conceito envolve um desenvolvimento mais amplo do *eu* de cada aluno, da sua personalidade e identidade. Como descreve Witzs (*in* Kertz-Welzel, 2004), citado por Kertz-Welzel, este conceito “descreve a formação das forças superiores da ‘alma’ (ou *self* ou personalidade) numa unidade, bem como o produto desta formação, a ‘formedness’ particular que é representada pela pessoa” (p. 278). A essência abrangente deste conceito envolve auto-determinação, responsabilidade e autonomia, bem como a moral e as dimensões cognitivas e estéticas. No entanto, a sua abrangência implica uma tarefa complexa e objectivos pouco precisos. Por este motivo, cabe à *Didaktik* investigar as questões mais pertinentes da *Bildung*, a saber: o porquê, o quê e como os alunos devem aprender.

Do ponto de vista pedagógico, os professores podem preparar as suas aulas com casos do quotidiano dos alunos e com o objectivo de uma aprendizagem ao longo da vida. Os professores determinam os objectivos curriculares, conteúdos e métodos para aulas de temas específicos de acordo com as recomendações do *Lehrplan*<sup>4</sup> e com os valores da *Bildung*. O *Lehrplan* oferece uma liberdade considerável aos professores na aplicação dos conteúdos, na definição dos objectivos e das estratégias, dando somente as recomendações gerais sobre o que os alunos dos diversos níveis devem saber sobre uma área específica. Não existe um padrão nacional, ou exames nacionais, pois a avaliação de objectivos e dos resultados obtidos têm pouca importância neste país, e cabe ao professor desenvolver

---

<sup>3</sup> - Optei por não traduzir os conceitos de *Didaktik*, *Bildung* e *Lehrplan* uma vez que são conceitos próprios da organização curricular alemã.

<sup>4</sup> - O *Lehrplan* é o programa oficial da República Federal da Alemanha que prescreve as linhas gerais dos conteúdos das disciplinas do currículo escolar alemão.

individualmente as formas de avaliar os seus alunos, o que demonstra uma confiança da parte do Estado para com o profissional da *Didaktik*.

Segundo a autora, *Didaktik* é “uma teoria de conteúdo educativo, uma filosofia de selecção de conteúdos, e uma determinação de objectivos apropriados para se atingir o objectivo geral da *Bildung*” (Kertz-Welzel, 2004, p. 279). A sua definição, apesar de imprecisa, reflecte tanto sobre a teoria do ensino como sobre a prática da organização das aulas, o que é vantajoso do ponto de vista da formação dos professores, uma vez que apoia o desenvolvimento das competências individuais na selecção, na organização e na leccionação das aulas. Os professores são os responsáveis por reflectir e decidir sobre o que pretendem ensinar, pelo que o ensino consolida-se como uma prática reflexiva. Sendo uma teoria geral, uma *Didaktik* específica foi desenvolvida para cada área do saber, incluindo o ensino da música. A principal característica da *Didaktik* é a liberdade facultada aos professores na decisão dos objectivos específicos e na escolha dos conteúdos. Ela implica a reflexão dos métodos de modo a apresentar os seus problemas e antever as possíveis soluções. No centro da *Didaktik*, em particular da música, está o professor como profissional reflexivo e facilitador da aprendizagem, e os professores são ajudados a decidir quais as formas de aprendizagem que podem ser mais eficazes em termos de objectivos, conteúdos e métodos, visando atingir o objectivo geral da *Bildung*.

A *Didaktik* da música na Alemanha apresenta vários modelos de ensino, oferecendo meios de reflexão sobre os seus processos, consolidando uma teoria do conteúdo educacional que visa a educação musical. Os professores de música conhecem, a princípio, vários modelos de ensino da música de modo a que possam determinar qual a abordagem mais eficaz para a um determinado conteúdo e contexto, e como organizar as suas aulas de modo a motivar a aprendizagem dos seus alunos. Seis são os modelos da *Didaktik* da música que a autora apresenta, a saber: 1) foco na música como arte; 2) educação da percepção auditiva; 3) educação *poliaesthetic*; 4) interpretação didáctica da música; 5) abordagem centradas nos alunos (*Student-Centered*) ou na acção (*Action-Centered*); 6) abordagem “vivência do Mundo” (*Life-World*) (cf. Kertz-Welzel, 2004, pp. 279–280). Estes modelos são considerados pelos professores de modo a encontrar uma *Didaktik* da música que lhes seja pessoal e orientar a preparação das suas aulas tendo em consideração a formação e experiência de cada professor e as necessidades próprias dos seus alunos. Os professores igualmente podem alternar e/ou combinar os vários modelos da *Didaktik* da

música, dependendo do conteúdo da disciplina e das competências dos alunos. Todas estes modelos procuram enfatizar a escuta activa e execução musical, e os professores procuram facultar actividades musicais que visam: 1) execução e improvisação musical; 2) audição musical; 3) reflexão e análise musical; 4) “transposição” (“tradução”) ou expressão musical a partir de outras artes (cf. Kertz-Welzel, 2004, p. 280).

Partindo desta primeira abordagem, Kertz-Welzel (2004, pp. 281–283) faz uma comparação entre o sistema alemão e o norte-americano que são diferentes em vários aspectos, em particular na sua orientação. Enquanto o sistema alemão está voltado para um tipo de ensino geral e com os valores da *Bildung*, o sistema norte-americano está voltado para a preparação dos jovens para a vida profissional no que respeita às competências e conhecimentos úteis. A sua compreensão da educação é de que ela deve criar um mundo objectivamente, na qual a sociedade e a cultura são uma estrutura objectiva, e a tarefa do currículo é facultar a apresentação desta estrutura e a integração dos alunos, buscando determinar o lugar que cada um ocupará na mesma. A escola norte-americana reflecte o mundo como objectivo, sendo que os factos mais importantes podem ser aprendidos se o professor utilizar os métodos mais apropriados. O currículo apresenta a informação e os conhecimentos que os alunos devem adquirir, o que podemos interpretar como uma espécie de condicionamento intelectual. Os livros didácticos determinam o conteúdo da disciplina a ser ensinado e o professor é, muitas vezes, um leitor destes.

O papel dos professores nestes dois sistemas é muito diferente, uma vez que o modelo norte-americano visa-os como agentes invisíveis do sistema, meramente controlados para fins públicos, e vistos como animados e dirigidos *pelo* sistema e não como fontes de animação *para* o sistema. No modelo alemão, os professores são actores independentes, com um papel próprio a desempenhar na escola. O modelo norte-americano entende os professores como prestadores de serviço para satisfazer as necessidades de uma sociedade. O processo de reflexão é inverso ao modelo alemão, pois não cabe aos professores a reflexão sobre o conteúdo do currículo ou a escolha dos modelos apropriados ou novos caminhos do ensino, pois a tutela é que deve facultar estas informações de modo a proporcionar a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Essa apreciação pode ocasionar numa educação tendencialmente facilitista e pouco rigorosa. No modelo alemão, os professores são os profissionais da *Didaktik* e têm a autoridade e o dever de reflectir e organizar o processo de ensino e aprendizagem da forma mais eficaz e

transformar os conteúdos reflectidos no *Lehrplan* num assunto educativo para a sala de aula. A reforma educativa que a Alemanha sofreu na segunda metade do século passado, quase substituiu o conceito de *Lehrplan* pela ideia americana de currículo. Apesar desta ideia ter influenciado a sua pesquisa educacional e a sua noção da educação como um empreendedorismo previsível e avaliável, foi o conceito de *Lehrplan* que permaneceu.

Do mesmo modo, os professores de música em ambos sistemas têm um papel muito dispar. Na Alemanha, eles precisam de um conhecimento abrangente da *Didaktik* a fim de organizar as suas aulas, e a metodologia é parte da *Didaktik* exigindo uma visão mais ampla de várias metodologias do que a adesão a uma única, o que requer competências e conhecimentos sobre a *Didaktik* em diferentes campos. Já nos Estados Unidos da América, os programas de música são baseados no desempenho e na aprendizagem de um instrumento, e os professores organizam as suas aulas de acordo com o currículo, com os livros didáticos e com o seu conhecimento da metodologia, seguindo uma única abordagem. Por este motivo, uma *Didaktik* no sistema americano seria impensável pelo facto dos objectivos educacionais e o papel do professor não terem o mesmo sentido que o contexto alemão.

A conclusão da autora é que estas abordagens diferentes revelam a necessidade de uma *Didaktik* comparativa em música, uma educação musical comparativa que vise a descrição e a comparação dos diferentes modelos nacionais de educação musical, os seus objectivos e o seu currículo (Kertz-Welzel, 2004, p. 283). É um campo de investigação embrionário e pode ser interessante para os professores de música pois, uma vez que vivemos num mundo global, o conhecimento dos diferentes sistemas de educação musical em diferentes países (que ainda não são tão conhecidos como deveriam ser) poderia ser profícuo. Essa pesquisa da educação musical em outros países proporcionaria a possibilidade de uma aprendizagem mútua entre os professores de música com as suas experiências e encontrar diferentes pontos de vista quanto as suas teorias e as suas práticas.

### *c) A filosofia do ensino da música*

Jorgensen (2003) procurou responder a uma importante questão na educação musical: qual o contributo que a filosofia pode trazer para o seu âmbito? A autora vai partir de seis constatações que considera pertinentes, a saber: 1) a falta de uma base filosófica



para a educação musical (Reimer); 2) a centralidade das questões epistemológicas relativas ao conhecimento e à aquisição dos saberes, incluindo a educação musical (Stubley); 3) a análise das várias escolas de pensamento filosófico sobre os fundamentos e a construção dos modelos educacionais, incluindo os de educação musical (Elliott); 4) o olhar alargado do filósofo face às questões mais gerais e específicas (Reichling); 5) a análise das várias concepções de educação e sobre o que é ser educado musicalmente (Bowman); 6) a análise da função da filosofia na pesquisa da educação musical e a sua contribuição para a prática e a tentativa de interpretar a educação musical normativa e descritivamente (Jorgensen).

Assim, aquilo que a questão inicial quer oferecer é um caso de estudo, apontando as três principais tarefas que um filósofo pode cumprir: clarificar ideias, interrogar os lugares-comuns e sugerir aplicações para a prática (*cf.* Jorgensen, 2003, pp. 198–202). Este caso de estudo demonstra, segundo a autora, como a filosofia pode ajudar a própria educação musical, procurando também definir o conceito de musicalidade em comparação ao conceito de apreciação, interrogando os lugares-comuns e sugerindo as aplicações práticas que ilustram o contributo da filosofia num aspecto importante da educação musical: a musicalidade. Neste sentido, a definição aproximada que se verifica deste conceito diz respeito aos atributos próprios de um músico, ou seja, aquele que pratica uma actividade musical. Outra forma de interpretar este conceito é visionando-o como de tipo teórico em contraposição com a apreciação musical onde, apesar de serem interpretados como pólos opostos, convergem potencialmente num mesmo contínuo. O conceito de apreciação é a capacidade de ouvir com prazer a música de diferentes períodos e escolas, e diferentes graus de complexidade.

Sendo a musicalidade orientada para a prática musical e a apreciação para a sua avaliação e recepção, esta dicotomia sugere uma certa tensão entre o artístico e os elementos estéticos. O conceito de estética é muitas vezes utilizado para se referir à resposta que o apreciador dá à criação do artista, e o artístico para descrever o que os artistas fazem ao criar a sua obra. A autora, utilizando as palavras de Dewey (*in* Jorgensen, 2003, p. 199), vai observar que os professores devem esforçar-se para quebrar esta dicotomia pois ambas experiências estéticas e artísticas são importantes. Sendo que na língua inglesa não existe um conceito que abarque a descrição da criação com a assimilação das artes, Jorgensen afirmará que isso pode trazer um problema filosófico. Nos Estados Unidos da América a educação musical tem vindo a ser entendida como uma

forma de educação estética, o que segundo a autora, Elliott irá questionar esta forma de entendimento pois, na concepção deste, a educação musical deve ser *praxial*<sup>5</sup>, ou seja, deve cultivar a performance musical e a improvisação como actividades centrais da educação musical e contextualizar a música como uma prática individual e social. Igualmente, no Reino Unido, os professores Paynter e Swanwick sugerem que este tipo de educação musical deve ser incluído nos currículos de música das escolas (*cf.* Jorgensen, 2003, p. 200).

É neste sentido que Jorgensen terá em consideração o facto de que o movimento desencadeado na segunda metade do século passado nos Estados Unidos da América teve como tentativa a superação desta dualidade, entre o “fazer” e o “receber” a música, e procurou desenvolver uma abordagem holística e integrada para a instrução musical. A autora afirmará que:

Esta noção integradora de musicalidade, ou de competências constituintes e as suas realizações que juntas exemplificam um músico, juntamente com as necessidades e os interesses de quem recebe a música como ouvinte ou a interpreta como um dançarino, sugere uma visão ampla de educação musical que se estende sobre toda a gama entre a teoria e a prática, ou a composição, a performance e a audição (Jorgensen, 2003, pp. 200–201).

No entanto, o receio por parte dos professores com os níveis de musicalidade fez com que a ênfase da educação musical estivesse mais voltada para a humanização do que para “arte de palco”, o que ocasionou no fracasso dos programas em prol de uma musicalidade mais abrangente, e na concretização de uma abordagem fragmentada e bifurcada da musicalidade e da apreciação.

As evidências propõem que o que se espera do professor de música e dos seus alunos é que estes estejam empenhados em fazer e receber música quer cantando, tocando instrumentos, compondo e improvisando, ao mesmo tempo que aprendem os seus elementos históricos e teóricos, a sua relação com uma cultura mais ampla, o que sugere uma forma de musicalidade abrangente e a inclusão do desempenho e da apreciação numa espécie de comparativa reviravolta musicológica. Segundo Jorgensen (*cf.* Jorgensen, 2003, p. 202), os melhores professores de música observados por ela são aqueles que levam em

---

<sup>5</sup> - Uma vez que o conceito *praxial*, apesar de se aproximar do sentido de prática (do grego *práxis*) da língua portuguesa, optei por manter como é utilizado pela autora por não haver um conceito que contenha a mesma significação aqui aplicada.

consideração os seus alunos na planificação das suas actividades musicais e empregam os seus próprios talentos, experiências e conhecimentos para a organização do currículo. A música está no centro do que fazem, e por isso os professores esmeram-se para que ela auxilie os alunos na melhoria das atitudes e o desempenho de todas as disciplinas académicas, no desenvolvimento de competências sociais e do seu bem-estar pessoal. O papel da filosofia, neste contexto, está em reflectir estas duas vertentes que o ensino da música contém pela sua própria natureza, a teórica e a prática, com a finalidade de forjar uma “teoria-prática” mais integrada, de modo que a teoria e a prática estejam integradas não só no pensamento, mas também na acção.

A educação musical é um tipo de ensino que implica despende muito tempo para formar minimamente os seus educandos, e muitas vezes é confrontada com a falta de tempo e espaço, o que limita os horizontes da aprendizagem. A formação dos professores também pode ser limitada, sendo que só se pode falar de uma educação multicultural de uma forma abrangente se esta for representada por uma comunidade de professores de música: abarcar a totalidade dos saberes não deixa de ser uma utopia, mas a partilha dos conhecimentos e das experiências uma prática eficaz. A progressão musical pode ser de formas diferentes em termos de quantidade de tempo despendida e de intensidade de esforço utilizada. Por este motivo, face a esta complexidade, há uma sugestão de que o ensino musical deveria ser bifurcado, um para os futuros profissionais e outro para os futuros apreciadores e/ou amadores, mas esta realidade não é a mais eficaz, tendo em consideração as potencialidades humanas (*cf.* Jorgensen, 2003, p. 204). É preciso acreditar no potencial da musicalidade humana.

Não é fácil prever quem irá se tornar um músico profissional ou não, tendo em consideração que o potencial humano está dependente de vários factores externos (meio em que vive) e internos (decisão individual do aluno). Um músico ao iniciar o seu processo de formação está apto a ser um músico completo e, segundo Suzuki, caso este não atinja a realização como músico, isso pouco interessa: o que é relevante é que o aluno se torne uma pessoa melhor através do esforço e do desempenho que teve em tentar se tornar um músico (*cf.* Jorgensen, 2003, p. 205). Yob e Kodály sugerem a ideia de que para se estudar música e fomentar as qualidades de um músico não é necessário fazer uma abordagem completa da música, pois uma parte dela é suficiente (*cf.* Jorgensen, 2003, p. 205). Assim, um músico iniciado pode demonstrar algumas características idênticas às dos mestres enquanto está a

desenvolver o sentido do domínio de uma determinada prática musical, e, conseqüentemente, Jorgensen considerará que isso ocorre principalmente quando a instrução musical é facultada pelas mãos de músicos conscientes daquilo que estão a fazer. Um professor de música deverá, certamente, conhecer a música em profundidade e ser um bom músico para poder ensiná-la. Deverá aprender a lidar com as questões do currículo, com a sua pretensão sobre o que fazer e o que ensinar no seu espaço de ensino e ter em consideração que o repertório escolhido é uma expressão daquilo que ele acredita que a música representa, e influenciará profundamente a musicalidade e a o sentido de apreciação dos seus alunos, problemática igualmente abordada por Sam Reese (1976). É no currículo que, segundo Jorgensen, a teoria encontrará a prática (*cf.* Jorgensen, 2003, pp. 208–209). No entanto, um professor também deverá ter a capacidade de ser flexível e estar preparado para as eventuais alterações das planificações caso sejam necessárias. Alcançar um grau de musicalidade abrangente que abarque a musicalidade e a apreciação implica que os professores tenham a capacidade de trabalhar em conjunto. A autora afirma que:

O que sabemos intuitivamente – e passámos anos a desenvolver a intuição musical – é que não conseguimos fazer tudo, temos de ser muito selectivos com o que ensinamos, e precisamos uns dos outros, se quisermos ajudar a preencher as lacunas e ligar as físsuras das nossas experiências individuais. (...) Onde os professores trabalham em conjunto, um programa mais abrangente pode emergir permitindo aos estudantes aproveitar as capacidades combinadas dos seus professores. E se todos os nossos professores previssem os seus objectivos de forma mais ampla e interactiva, poderia ser possível começar a forjar uma reciprocidade entre o estético e o artístico, entre a musicalidade e a apreciação, que os defensores da musicalidade abrangente desejam criar (Jorgensen, 2003, p. 210).

Isso fará com que os alunos aproveitem mais as capacidades combinadas dos seus professores de música, e que estes estejam em contínua formação. Embora os filósofos possam dar um importante contributo à educação musical, os professores de música são igualmente responsáveis pela reflexão sobre a filosofia do seu ensino.

#### *d) A necessidade de uma reconfiguração curricular*

As várias áreas do saber, assim como os seus vários professores, estão vivenciando um momento paradoxal. Os professores são chamados a diferenciar as abordagens do ensino para atender à diversas necessidades dos alunos ao mesmo tempo que são convidados a padronizar as suas expectativas e a fornecer conteúdos estruturados ao

máximo para os seus alunos. Por um lado há uma tendência em documentar a aprendizagem do aluno, por outro há uma dependência dos resultados e das notas como principais indicadores do progresso, o que parece ser restritivo. O lado positivo que podemos encontrar aqui é que este tempo de conflito e desafio leva-nos a repensar hábitos e reavaliar os padrões de organização do currículo. Estes tempos, cujo principal enfoque é a mudança, rememoram a criatividade e como visionamos as questões sobre o ensino e a aprendizagem de modo a repensarmos a capacidade do currículo em respondê-las.

O ensino e a aprendizagem da música são orientados por uma gramática própria que inclui algumas práticas tradicionais, como performances públicas em festivais e competições. Mesmo a especialização dos professores por disciplina e temas é um padrão persistente, emoldurado por categorias e rótulos tradicionais. No entanto, o trabalho dos professores de música pode ser reexaminado de forma a que o ensino e a aprendizagem da música tenha como o centro da organização do trabalho curricular a experiência musical dos alunos. Este foco na experiência dos alunos contrasta com tais modelos tradicionais do planeamento do currículo. É um processo racional, ordenado e sequencial que irá culminar na aprendizagem dos alunos, e a experiência escolar e o relacionamento desta experiência com a vida dos alunos fora da escola tornam-se no ponto de foco para a criação de um currículo, que Barrett (2005) denominou como currículo reconceptualizado.

A compreensão musical dos alunos está no centro de todo este processo. Ela é amplamente interpretada a partir das várias formas que os alunos organizam o conhecimento a fim de resolver problemas musicais, criar novas ideias, ou extrair significado da música. Para facilitar este processo, os professores planificam as suas estratégias sobre aquilo que os alunos já sabem e as suas disposições específicas em relação à aprendizagem quando estão diante de novas obras, novos processos e novas ideias musicais. Um currículo centrado neste sentido fornece tempo aos alunos e aos professores para reflectir sobre a música e o seu valor, utiliza uma matriz de estratégias de ensino para promover a investigação, apresenta configurações variadas para promover a autonomia e oferecem vias abundantes para a exploração de diversas músicas em ambientes escolares e comunitários.

Segundo Barrett (2005, p. 23), este processo de reconceptualização do currículo é em si mesmo um processo que reflecte as crenças e as práticas recém-transformadas. Ao

invés de levar os educadores a renunciar a todos os hábitos e tradições que lhe são familiares, as inovações surgem a partir da reconfiguração destes elementos familiares com novas finalidades. Um exemplo utilizado por este autor atesta a forma como os professores podem expandir a sua interacção com os alunos, dando-lhes algum controlo directo a fim de promover a sua autonomia. Os alunos aprendem de forma mediada, mais aberta e colaborativa, através da incorporação de grupos variados com alunos de diversas áreas da música, e uma ampla gama de processos e produtos musicais ficam disponíveis para a crítica e a avaliação da sua aprendizagem.

Assim, torna-se necessário articular as mudanças nas concepções dos professores acerca do planeamento curricular com iguais mudanças na compreensão dos alunos. A reconceptualização se esforça para que o currículo seja mais aberto e receptivo ao invés de fechado e preditivo. Em vez de predeterminar e sequenciar todos os elementos do currículo antes de um primeiro contacto com os estudantes, os professores criam estruturas gerais que irão evoluir e tomar diferentes formas à medida que os alunos revelam o que sabem e o que ainda têm de compreender. Esta mudança de paradigma sugere que o planeamento curricular ocorra em ciclos ao longo da experiência educativa e que o professor responsabilmente modifique e ajuste o currículo para dar suporte e ampliar o pensamento dos alunos em novas direcções.

A experiência dos alunos e o conhecimento do professor tornam-se itinerários para a conexão do currículo com um significado pessoal e colectivo. Atender ao propósito para estudar uma tradição particular amplifica esta relevância, assim como escolher a profundidade da amplitude e da compreensão sobre o seu território. Um currículo reconceptualizado esforça-se para que os alunos façam conexões válidas entre ideias musicais e exemplos noutras disciplinas, realçando o seu carácter interdisciplinar. As estratégias de ensino fornecem ocasiões para que os alunos realizem, criem, critiquem, descrevam e respondam. Estas estratégias quando baseadas em questões são particularmente ricas pois desenvolvem as capacidades dos alunos em nomear e enquadrar os seus próprios problemas. Esta alegria de observar o desdobramento da confiança, da competência e da criatividade dos alunos faz com que os professores soltem as rédeas da previsibilidade e do controle. O planeamento curricular de modo reconceptualizado convida os professores a serem observadores astutos dos alunos através da busca e resolução de problemas e de uma maior compreensão, e as questões dos alunos tornam-se

ideias sobre o papel da música em suas vidas e levam a interpretações mais profundas da música que estudam e executam.

Para uma reconceptualização do currículo, torna-se necessário analisarmos os seus objectivos. O modelo dos objectivos comportamentais são normalmente expressos em termos muito gerais, e a sua principal função em afirmar objectivos gerais é o de proporcionar uma orientação para a tónica dos programas educativos. A tese apresentada por Bloom (1956) afirma que a natureza de uma determinada sequência de experiências educativas deve ser determinada pelos objectivos educativos que são projectados para mais longe. Os objectivos educativos são declarações de mudanças desejadas em pensamentos, acções ou sentimentos de alunos que um determinado curso ou programa educativo deve trazer, são declarações relativamente específicas das características que os alunos devem possuir após concluir um curso ou programa, ou seja, objectivos comportamentais (*cf.* Stenhouse, 1970, p. 73).

No entanto, apesar de útil, este modelo dos objectivos tem sérias limitações. Embora tenha tido um avanço dogmático nos últimos anos, este modelo tem colocado pressão sobre aqueles que desejam trabalhar ao longo de linhas alternativas. Por este motivo, Stenhouse (1970, p. 74) afirma que o planeamento realista de qualquer currículo envolve a consideração directa e cuidadosa das três categorias inter-relacionadas de elementos. Em primeiro lugar, há os objectivos educativos (A) que estão sendo procurados e que são os desenvolvimentos que desejamos ver em nossos alunos, ou seja, qualidades da mente, atitudes, valores, competências, disposições, bem como a aquisição de uma grande quantidade de conhecimento. A seguir, existe o conteúdo (B) utilizado no currículo como um meio para estes objectivos. Por fim, existem actividades, métodos e/ou estratégias (C) que são empregues para atingir os objectivos que incluem tanto métodos formais como os informais. Este autor afirma que “o planeamento curricular racional consiste em desenvolver e adaptar um curso sobre B e C para se alcançar A, o planeamento de conteúdos e métodos para atingir os objectivos. É tão simples e directo assim” (Stenhouse, 1970, p. 74). No entanto, o mesmo autor vai ter em atenção o facto de que não é tão simples e directo quanto isso.

Um dos grandes problemas do modelo de objectivos é a redução do conteúdo na educação a um papel instrumental, pois nem todos os conteúdos podem ser reduzidos ao

comportamento dos alunos. No que diz respeito às artes, a especificação do conteúdo deve limitar-se à identificação de uma obra de arte, à designação do estímulo ou absorção (*input*), à experiência que os alunos estão a ser expostos. Compreender uma obra de arte significa responder ou experimentar a sua realidade concreta, e a resposta ou experiência é individual, embora haja cânones pelas quais se pode avaliar a sua adequação e discriminar o mal entendido sobre o “compreender”. A grande dificuldade de julgamento dos cânones é, segundo este autor, que são reflexivos sobre a experiência da arte, e esta é experimentada de forma particular e concreta, pelo que em arte as decisões estão sempre sujeitas à modulações por encontros. Uma abordagem alternativa, utilizando este modelo, é ver a obra de arte como veículo para o ensino de certas competências transferíveis (leitura e interpretação, por exemplo), pois isso é o que distingue o uso educativo da arte como parte da experiência da vida comum.

Ao criticar Hirst na sua máxima do planeamento de conteúdos e métodos para atingir os objectivos, Stenhouse (1970, p. 76) afirma que esta máxima é a utilização de métodos para distorcer os conteúdos a fim de satisfazer os objectivos. Nas artes e onde as respostas criativas são desejadas, os comportamentos específicos a serem desenvolvidos não podem ser facilmente identificados, pois o currículo e a instrução aqui devem produzir comportamentos e produtos que são imprevisíveis. O fim a alcançar deve ser uma surpresa para ambos: professor e aluno. Embora se possa argumentar a possibilidade de formulação de um objectivo educativo que especifique novidade, originalidade ou criatividade como resultado desejado, os referentes exclusivos para estes termos não podem ser especificados com antecedência: deve-se julgar posteriormente se o produto ou comportamento demonstrado pertence à nova classe. O principal problema que o autor verifica não é o de julgar se o comportamento é novo, mas sim como podemos especificar uma situação em que o professor é chamado a fazer juízos de qualidade ou esforço, uma vez que o comportamento é em certo sentido original e individual.

Podemos distinguir duas formas de acção disciplinada: acção por metas pré-concebidas, e acção por formas ou por princípios de procedimento, sendo este último, para o autor, o mais adequado. Uma das principais vantagens funcionais das disciplinas do conhecimento e das artes é permitir-nos especificar o conteúdo e não os objectivos, em currículo, pois o conteúdo existe tão estruturado e infundido com critérios que a aprendizagem dos alunos pode ser tratada como resultado em vez de objecto pré-



especificado. As disciplinas nos permitem especificar a absorção (*input*) e não a produção (*output*) no processo educativo. Este é mais justo para as necessidades individuais dos alunos porque, em relação aos objectivos, o conteúdo disciplinado é libertador para o indivíduo.

O planeamento curricular racional e a pesquisa sobre o currículo deve lidar com todas as realidades de situações educativas, e os responsáveis pelo planeamento do currículo devem estar envolvidos em ambientes de desenvolvimento, pois estes responsáveis estão aprisionados em um complexo de variáveis, com os níveis do sistema de ensino, de cada escola e sala de aula, do professor e do aluno. Pouco podemos falar sobre este complexo de variáveis e apenas sabemos que as especificações curriculares aparentemente semelhantes funcionam de forma diferente em diversas escolas, com professores diferentes, em diferentes salas de aula, leccionando a diferentes alunos. Segundo o responsável pela elaboração de currículos norte-americano Hollis Caswell (*in* Stenhouse, 1970):

Os problemas pessoais e sociais, as características de desenvolvimento dos alunos, as inter-relações essenciais de factos, métodos de trabalho e conceitos em vários campos da matéria central e a influência das situações variadas que vêm de fora da escola e que recaem sobre a experiência escolar foram reconhecidas como factores adicionais (p. 78).

A fraqueza básica da abordagem dos objectivos em qualquer área onde os problemas cruciais práticos são significativos, é que eles tentam resolver ambos os problemas ao mesmo tempo. Isso tende na prática para o fracasso sem adição de forma adequada para o nosso conhecimento. Os objectivos são como definição de posições de valor, pois a sua natureza analítica, distante da clarificação e definição do valor, aparece para tornar possível mascarar esta divergência. Isso porque os professores interpretam e sintetizam os objectivos de formas diferentes, de acordo com os seus diferentes estatutos hierárquicos (valoração). Alguns professores podem até estar de acordo com os objectivos traçados nos seus grupos disciplinares numa primeira fase, mas geralmente demonstram na sala de aula que o acordo era ilusório. Por este motivo, a principal preocupação de qualquer responsável pelo planeamento do currículo deverá ser o de se comunicar através de uma especificação.

Stenhouse concorda com o especialista norte-americano em educação, Philip W. Jackson (*in* Stenhouse, 1970), quando este afirma que:

A actividade de ensino envolve muito mais do que a definição de objectivos curriculares e ela move-se na direcção deles com celeridade; e mesmo esse aspecto limitado de trabalho do professor é muito mais complicado na realidade do que uma descrição abstracta do processo poderia parecer. (...) É difícil ver como o professor poderia ser muito preciso sobre onde está indo e como lá chegar durante cada momento instrucional. Ele pode ter uma vaga noção do que espera alcançar mas não é razoável expectar que sustente uma consciência em alerta de como cada um de seus alunos está a progredir em direcção a cada um de uma dúzia dos objectivos tão curriculares (p. 79).

Assim, Stenhouse considera que os esquemas curriculares precisam ser realizados num número de salas de aula cuidadosamente estudados e transformados em especificações significativas, procurando ter uma estratégia que analise o *locus* educativo e o desenvolvimento do trabalho no seu âmago. A linguagem dessas especificações vai denominar-se em conceitos de valor comprovado em teoria baseada empiricamente, pois esta teoria fundamentada é o alicerce mais seguro para o planeamento curricular. Esta deverá ser a luta dos professores para a realização de novos padrões curriculares em cada sala de aula para depois transmiti-los pelos meios mais eficazes à outras salas de aula. É este o plano curricular racional fundamentado identificado e o conceito dos objectivos pode figurar nesta teoria.

Segundo Stenhouse (1970, p. 80), o procedimento normal em inovação experimental curricular poderia ser derivado das ciências sociais, quer a partir da experiência passada, de estudos exploratórios de casos ou da teoria suficientemente desenvolvida, pois as hipóteses podem ser geradas sobre a possível gama de efeitos de uma determinada especificação curricular e a sua variação em relação às matizes contextuais inconstantes das escolas. Assim, algumas destas hipóteses seriam seleccionadas como cruciais e testadas. O responsável pelo planeamento do currículo e um professor podem muitas vezes estar mais interessados em explorar alguns dos aspectos de um currículo na prática que um quebra-cabeça, pelo que as hipóteses aqui são imprescindíveis. Não há substituto para a compreensão das formas pelas quais o currículo e os métodos são susceptíveis de ter impacto sobre os alunos e do complexo de variáveis que fazem as configurações de cada escola pois, ao nos depararmos com isso, a abordagem dos objectivos, que numa primeira fase nos pareceu um atalho para uma acção eficaz, torna-se num obstáculo para o desenvolvimento de projectos de investigação menos simplistas.

A conclusão de Stenhouse é que o planeamento realista de qualquer currículo envolve a consideração directa e cuidadosa de ofertas curriculares alternativas que foram

demonstradas para ter alguma oportunidade de realização na prática, e o responsável pelo planeamento do currículo precisa examinar cuidadosamente o trabalho dos professores e do pessoal de investigação ou elaboração dos currículos. Para este autor:

O planeamento curricular racional consiste no exercício de julgamento cauteloso na tomada de decisões inevitavelmente precárias como se tenta obter algum tipo de currículo coordenado na presença de tantas variáveis e incertezas. Será normalmente importante tentar oferecer uma combinação equilibrada de experiências valiosas que possam atender às necessidades dos alunos com propósitos diferentes (Stenhouse, 1970, p. 82).

Constata-se que o planeamento racional do currículo pode ter vários entraves, principalmente se houver uma tónica na avaliação objectiva. Os programas de educação musical têm-na evitado através da afirmação da subjectividade e estética na aprendizagem da música. A educação musical está fora do domínio dos testes padronizados, o que torna difícil para o público avaliar o seu valor académico e ao mesmo tempo deixa-a vulnerável. A avaliação objectiva dos programas de música é particularmente difícil porque os resultados da aprendizagem em música são muitas vezes julgados e interpretados numa linguagem que envolve a avaliação subjectiva, a aprendizagem estética e psicomotora, e o desempenho, enquanto as outras áreas do saber são ensinadas e avaliadas como objectivas e como actividades do domínio cognitivo. Os programas de educação musical carecem de precisão nas medições quantitativas para a avaliar a sua qualidade, o que actualmente faz com que a avaliação seja altamente informal e subjectiva. Manter e defender as áreas cujos resultados são quantificáveis é muito mais fácil para os decisores políticos.

É neste contexto que a nova taxonomia de Bloom apresenta-se como uma ferramenta para traduzir os resultados da educação musical em critérios objectivos para superar o equívoco de que a aprendizagem musical do aluno não pode ser avaliada da mesma forma como as outras áreas do saber. Certo é que a aprendizagem musical envolve um rico entrelaçamento de domínios psicomotores, afectivos e cognitivos do conhecimento. Em 1956, Bloom publicou a obra *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, cuja finalidade foi estabelecer uma taxonomia de objectivos educativos com uma linguagem comum para a avaliação académica e a construção de objectivos de aprendizagem. No entanto, em 2001, Anderson e Krathwohl revisaram e actualizaram esta ferramenta de avaliação e procuraram reflectir os avanços da psicologia cognitiva e da pesquisa em educação que tenham ocorridos desde que foi

publicada a primeira versão (*cf.* Hanna, 2007, p. 8). Esta nova versão fornece uma linguagem precisa para a criação de critérios padronizados de avaliação que podem ser aplicados às disciplinas artísticas, como a música, para além de que muitos aspectos cognitivos complexos da aprendizagem da música são abordados na nova taxonomia e estão intrinsecamente relacionados com a afectividade e a aprendizagem psicomotora.

A nova taxonomia introduziu alterações na terminologia, na organização e na importância hierárquica dos conceitos. Dentre estas alterações está a renomeação das seis categorias principais do processo cognitivo de substantivo<sup>6</sup> para verbo<sup>7</sup>, pois a cognição é pensar, e pensar é um processo activo. Estas várias alterações resultaram num intercâmbio entre a ordem da síntese e avaliação pois acreditavam que o pensamento criativo fosse um processo cognitivo mais complexo do que é o pensamento crítico. Em suma: pode-se ser crítico sem a necessidade de ser criativo, mas a produção criativa muitas vezes requer pensamento crítico. A alteração mais significativa que Hanna identifica na nova taxonomia é que agora ela é bidimensional em vez de unidimensional, através da inclusão de vários tipos de conhecimento, nomeadamente o conhecimento factual, conceptual, processual e metacognitivo (*cf.* Hanna, 2007, p. 9). Assim, a nova taxonomia é uma estrutura para alinhar os objectivos da aprendizagem, do currículo e da avaliação, que correspondem à complexidade da aprendizagem ao abordar aspectos importantes da instrução específica da disciplina. Ela combina ambos processos cognitivos e do domínio do conhecimento em que o aluno está inserido, criando um modelo bidimensional que aborda formas mais complexas de aprendizagem. Ela também fornece uma linguagem comum para os professores na elaboração e no alinhamento dos seus currículos com objectivos cognitivos de aprendizagem. Dentre as várias razões pelas quais a taxonomia revista é particularmente apropriada para a educação musical, destaca-se por um lado as adições de domínios do conhecimento pois o conhecimento processual e metacognitivo são essenciais para a aprendizagem da música, e por outro lado a nova taxonomia eleva a criatividade como o mais complexo dos processos cognitivos. Por este motivo, a nova taxonomia tornou-se uma ferramenta digna de um estudo mais aprofundado no campo da educação musical.

O conhecimento processual revela-se com base na criação activa em música que para Elliot são todas as formas de fazer música, tais como: execução, improvisação,

---

<sup>6</sup> - Conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação.

<sup>7</sup> - Lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar, criar.

composição, orquestração e direcção (*in* Hanna, 2007, p. 14). As competências processuais são do domínio central do conhecimento em uso durante a execução, o que requer um processamento cognitivo cuidadoso e preciso para assegurar o desenvolvimento correcto, o que faz com que a nova taxonomia seja capaz para abordar os aspectos específicos mais importantes para o desempenho da música que são processuais, competências basilares, e envolvem um alto grau de interligação entre cognição e competência motora. Por sua vez, na aprendizagem da música a metacognição tem um aspecto fundamental que é o conhecimento estratégico que é vital para a acuidade musical, pois a capacidade de interpretar e executar habilmente a música exige um alto grau de auto-conhecimento. A metacognição permite aos alunos dar um passo atrás das suas rotinas familiares para desenvolver mais o auto-conhecimento e uma auto-avaliação honesta. O seu desenvolvimento permite que os alunos se tornem mais objectivos sobre a sua musicalidade geral, ou seja, pensam sobre o seu próprio pensamento musical. Um dos exemplos que Hanna (2007, p. 19) cita é o conceito de “audiação” de Gordon na qual o cérebro dá sentido aos sons musicais, sendo ela uma audição e compreensão da música na mente levando a que os alunos entendam e criem o sentido musical e desenvolvam um vocabulário dentro da linguagem musical.

Se por um lado, a taxonomia original considerava a ‘avaliação’ como o mais alto nível de complexidade cognitiva, a nova taxonomia classifica o verbo ‘criar’ como o mais alto nível de complexidade cognitiva destronando a avaliação para o patamar inferior da hierarquia. Criar é composto por três áreas distintas: gerar, planear e produzir, que no campo da música podemos identificar como improvisar, compor e executar. Consequentemente, a nova taxonomia quebra o mito de que a música é demasiado esotérica e subjectiva para ser avaliada, permitindo-lhe participar de igual para igual na arena da avaliação. Ela oferece aos professores uma terminologia comum de formação para articular e avaliar os resultados da aprendizagem da música que podem ser usados como uma ferramenta para o ensino e a avaliação dos programas de música, e fornece um vocabulário padronizado para todas as disciplinas académicas retirando o rótulo de marginalidade que a música sempre teve neste âmbito, aumentando a sua credibilidade académica aos olhos dos decisores políticos.

*e) Um paradigma de ensino interdisciplinar*

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) procura desenvolver o pensamento em situações orientadas para o problema, sendo que o papel do professor na ABP é apresentar problemas, fazer perguntas e facilitar a investigação e o diálogo (*cf.* Arends, 2008, p. 380). O professor é o apoio de promoção da pesquisa e do crescimento intelectual dos seus alunos, e a aprendizagem é mais eficaz se este proporcionar aos seus alunos um ambiente onde haja comutação aberta e honesta de ideias. A ABP emergiu do mesmo centro intelectual do ensino pela descoberta e da aprendizagem cooperativa.

Das diversas características da ABP, salienta-se as seguintes:

1) Questão ou problema orientador: a instrução é organizada em torno de questões e de problemas socialmente importantes e significativos para os alunos;

2) Enfoque interdisciplinar: o problema a ser investigado é selecionado de forma a que os alunos encontrem a sua solução explorando vários campos disciplinares;

3) Investigações autênticas: são soluções reais para problemas reais, devendo os alunos analisar e definir o problema, formular hipóteses e fazer previsões, recolher e analisar informações, realizar experiências, fazer deduções e obter conclusões;

4) Produção de artefactos e de exposições: construção de produtos sob a forma de artefactos e de exposições que expliquem ou representem as suas soluções;

5) Colaboração: alunos que trabalham em conjunto, em pares ou pequenos grupos.

A ABP foi aperfeiçoada para auxiliar os alunos a desenvolverem o seu pensamento e as suas competências intelectuais e de resolução de problemas. Promove-se a experimentação daquilo que confrontam os adultos em situações reais ou simuladas no seu quotidiano, de modo a que sejam aprendentes independentes e autónomos. Essas situações envolvem a colaboração com outras pessoas, envolvem ferramentas cognitivas, faz com que as pessoas se envolvam directamente em situações e objectos concretos e reais e que a sua actividade mental seja dominada por situações específicas de pensamento. Resnick (*cf.* Arends, 2008, p. 383) defende que a ABP é a forma de instrução indispensável para a diminuição do fosso existente entre a aprendizagem académica formal (dentro da escola) e a actividade mental mais prática (mundo real), uma vez que encoraja a colaboração e a realização conjunta de tarefas, encoraja a observação e o diálogo com os outros para que os

aprendentes assumam gradualmente o papel que observou e envolve-os em investigações por eles selecionadas e que lhes permitem interpretar e explicar os fenómenos do mundo real, procurando construir as suas próprias ideias sobre os mesmos. Paynter (2008, p. 41) partilha igualmente das mesmas ideias, conforme já foi referido acima.

A ABP pretende ajudar os alunos a serem aprendentes auto-regulados e independentes e, sendo orientados por professores que constantemente os encorajam e recompensam para colocarem questões e buscarem autonomamente as soluções para os problemas da vida real, os alunos aprendem a desempenhar estas tarefas de forma independente durante as suas vidas. As fases da ABP consistem na orientação dos alunos, por parte do professor, para uma situação problemática e culminam com a apresentação e análise do trabalho e dos artefactos. Dependendo do âmbito do problema apresentado, a planificação do trabalho desenvolvido pode durar um ano escolar. No entanto:

Todo o processo de ajudar os alunos a tornarem-se aprendentes independentes e auto-regulados, com confiança nas suas próprias competências, requer um envolvimento activo num ambiente intelectualmente seguro e orientado para a pesquisa. (...) O ambiente de aprendizagem enfatiza o papel central do aluno, não o do professor (Arends, 2008, p. 384).

Na instrução directa, os professores estão dependentes de estímulos externos para assegurar a cooperação dos alunos e o seu empenhamento nas tarefas escolares, e o seu papel é fundamentalmente apresentar a informação aos alunos e modelar de forma clara e consistente as competências que os alunos deverão desenvolver. Já o suporte teórico da ABP, cuja raiz advém da psicologia cognitiva, não está centrado no que os alunos estão a fazer (comportamento) mas no que estão a pensar (cognição) na sua acção. As explicações feitas pelos professores na ABP são acima de tudo para guiar e facilitar os processos para que os alunos aprendam a pensar e a resolver problemas autonomamente. Neste sentido é que se baseou o método socrático, a *maiêutica*, na Grécia antiga, enfatizando a importância do raciocínio indutivo e do diálogo no processo de ensino-aprendizagem. Para Dewey (*cf.* Arends, 2008, p. 384), o pensamento reflexivo era uma ferramenta importante a ser utilizada pelos professores para que os alunos adquirissem competências e processos de pensamento produtivos. Por sua vez, Bruner (*cf.* Arends, 2008, p. 385) acreditava que a aprendizagem pela descoberta e a forma como os professores deveriam ajudar os estudantes a tornarem-se “construcionistas” do seu próprio conhecimento têm grande relevância.

Foi com Dewey que a ABP deu os seus primeiros passos enquanto modelo educativo. A visão desse autor era de um modelo educativo na qual as escolas serviriam como espelhos da sociedade, uma micro-sociedade, na qual as salas de aula eram entendidas como laboratórios para a investigação e resolução de problemas da vida real. A sua pedagogia encorajava os professores a proporcionar um ambiente na qual os seus alunos fazem compromissos em projectos orientados para a resolução de problemas concretos e ajudá-los a pesquisarem sobre os problemas sociais e intelectuais importantes. Um dos seus discípulos, Kilpatrick, defendeu que a aprendizagem nas escolas deveria ser intencional para que tivesse melhores resultados com pequenos grupos de crianças empenhadas em projectos do seu interesse e selecção. A aprendizagem intencional ou centrada em problemas, fomentada pela predisposição inata dos alunos de explorarem situações do seu interesse, tem como consequência uma clara ligação entre a aprendizagem baseada em problemas contemporânea e a filosofia e pedagogia educacionais de Dewey.

Também a psicologia proporcionou grande parte do suporte teórico da ABP, nomeadamente com Piaget e Vygotsky (*cf.* Arends, 2008, p. 385), que foram personalidades que muito ajudaram no desenvolvimento do conceito de construtivismo. A curiosidade inata das crianças, segundo Piaget, é um elemento motivador para a construção activa de representações mentais sobre o seu ambiente envolvente, sendo que essas representações mentais do mundo tornam-se mais elaboradas e abstractas à medida de vão crescendo. Contudo, em qualquer fase do desenvolvimento em que as crianças se encontram, a sua necessidade de compreender o ambiente envolvente torna-as motivadas para investigar e construir teorias para o explicar. Tal como em Piaget, a perspectiva cognitiva-construtivista compreende que o conhecimento não é estático, mas que está em constante evolução e mudança à medida em que os aprendentes se confrontam com novas experiências que os instigam a construir ou a modificar os conhecimentos anteriores. Como Duckworth (*in* Arends, 2008) enumera, baseando-se em Piaget, a boa pedagogia:

Deve envolver a apresentação às crianças de situações que lhes permitam experimentar, no sentido mais amplo do termo – fazer experiências para ver o que acontece, manipular coisas, manipular símbolos, colocar questões e procurar as próprias respostas, reconciliar o que descobre numa das vezes com o que descobre na outra, comparar as suas descobertas com as de outras crianças (p. 395).

Por sua vez, Vygotsky (*cf.* Arends, 2008, p. 386) acreditava que o intelecto se desenvolve à medida em que os indivíduos se confrontam com experiências novas e



confusas, e se esmeram por resolver as divergências criadas por estas experiências. Quando esses indivíduos buscam a sua compreensão, conseguem relacionar os novos conhecimentos com os anteriores e constroem novos significados. Este autor deu principal enfoque ao aspecto social da aprendizagem, sendo que a interação social entre os indivíduos estimulava a construção de novas ideias e contribuía para o desenvolvimento intelectual dos aprendentes. Esse aspecto social da aprendizagem deu origem à ideia-chave de *zona proximal de desenvolvimento*, um território intermédio entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro diz respeito ao funcionamento intelectual actual de um indivíduo e a capacidade de aprender determinadas coisas de forma autónoma. O segundo diz respeito ao nível que um indivíduo pode funcionar ou alcançar com a assistência de outras pessoas, como um professor, um parente ou um par mais avançado. Estes dois níveis são níveis de desenvolvimento respeitantes a todos os aprendentes. Em suma: a aprendizagem é um acontecimento intermediado pela interação social com professores e pares.

Já Bruner (*cf.* Arends, 2008, pp. 386–387), juntamente com os seus colegas, proporcionaram um relevante apoio teórico para a aprendizagem pela descoberta, um modelo de ensino cujo foco está em ajudar os alunos a compreender a estrutura ou as ideias-chave de uma disciplina, em interiorizar a necessidade de um envolvimento activo dos alunos no processo de aprendizagem e a crença de que a verdadeira aprendizagem emerge da descoberta pessoal. A educação não só tem como objectivo o aumento de conhecimentos dos alunos mas principalmente em criar possibilidades para que estes possam inventar e descobrir. A aplicação da aprendizagem pela descoberta ressaltou o raciocínio indutivo e os processos de pesquisa característicos do método científico. Bruner igualmente influenciou a ABP com a sua ideia de apoio com *andaimes conceptuais*, sendo este um processo na qual o aprendente é apoiado para dominar um problema que ultrapassa a sua capacidade de desenvolvimento por meio da assistência de um professor ou de uma pessoa mais capacitada que serve de andaime. Este ideia de apoio com andaimes é similar à de zona proximal de desenvolvimento defendida por Vygotsky. Finalmente, os professores que utilizam a ABP em problemas destacam o desenvolvimento activo dos alunos, uma instrução dedutiva e não dedutiva, e um processo na qual os alunos são conduzidos a descobrirem ou construir o seu próprio conhecimento. Se, por um lado, na instrução directa o conhecimento é apresentado aos alunos como ideias ou teorias sobre o

mundo, por outro a ABP proporciona aos professores que coloquem as questões aos alunos e permitem que estes cheguem às suas próprias ideias e teorias, sendo o professor o guia do processo.

Neste sentido, verifica-se que há alguns princípios de ensino que são exclusivos da ABP. Se, num nível mais básico, a ABP é caracterizada pelo trabalho em pares ou em pequenos grupos de alunos investigando problemas da vida real, a planificação de aulas da ABP, assim como em outros modelos de ensino interactivos e centrados no aluno, exige um esforço igual ou superior de planificação. A planificação pelo professor, por sua vez, facilitará o movimento agradável através das diferentes fases de uma aula de ABP e assegurará a realização dos objectivos instrucionais pretendidos.

A ABP tem o seu fundamento na premissa de que as situações misteriosas e problemáticas despertam a curiosidade dos alunos de forma a que se sintam motivados para a pesquisa. A escolha e a organização de situações problemáticas apropriadas ou a planificação de maneiras em que facilite o processo de planificação é uma tarefa crítica para os professores. Assim sendo, enumera-se cinco importantes critérios pela qual uma situação problemática adequada deverá obedecer, a saber: 1) uma situação problemática deverá ser real, ou seja, deverá estar relacionado com as experiências reais dos alunos mais do que com os princípios de uma dada disciplina; 2) o problema deverá estar susceptível de definição e possuir um sentido de mistério ou de confusão, uma vez que os problemas mal definidos impedem as respostas simples e merecem uma solução alternativa, cada uma com pontos fracos e fortes, o que tem a função de encorajamento ao diálogo e ao debate; 3) o problema deverá ter algum significado para os alunos e ser apropriado ao seu nível de desenvolvimento intelectual; 4) as situações problemáticas deverão ser suficientemente abrangentes para que os professores consigam alcançar os seus objectivos instrucionais e ao mesmo tempo suficientemente restritos de forma a que as aulas sejam realizáveis tendo em conta as limitações de tempo, espaço e recursos; 5) uma boa situação problemática deverá favorecer o esforço do grupo e não prejudicá-lo (*cf.* Arends, 2008, p. 390).

Segundo Arends (2008, p. 390), a escolha de uma situação particular na planificação de uma aula deverá ter em conta os seguintes factores, a saber:

1) Pensar sobre uma situação que envolva um determinado problema ou tópico que tenha sido problemático para si próprio. Essa situação deve colocar uma questão ou um

problema que requeira uma explicação através de análise de causa e efeito, e/ou proporcione aos alunos oportunidades para especular e criar hipóteses;

2) Decidir se uma determinada situação é naturalmente interessante para o grupo de alunos com o qual se está a trabalhar e se é adequada ao seu nível de desenvolvimento intelectual;

3) Confirmar se consegue apresentar a situação problemática de forma compreensível para o seu grupo de alunos e de modo a realçar os aspectos mais complexos do problema;

4) Verificar se é possível trabalhar no problema e se os alunos poderão fazer pesquisas proveitosas tendo em conta o tempo e os recursos que têm disponíveis.

Por fim, a ABP é descrita em cinco fases com a igual descrição do comportamento expectável dos professores. Na primeira fase, ao orientar os alunos para o problema, o professor deverá apresentar os objectivos da aula, descrevendo os requisitos logísticos importantes e motivar os alunos para se envolverem na actividade de pesquisa. Na segunda fase, ao organizar os alunos para o estudo, o professor deverá ajudar os alunos a definir e a organizar as tarefas de estudo relacionadas com o problema. Na terceira fase, ao prestar assistência à investigação independente e em grupo, o professor deverá encorajar os alunos a escolher informações apropriadas, a fazer experiências e a procurar explicações e soluções. Na quarta fase, ao desenvolver e apresentar artefactos e exposições, o professor deverá assistir os alunos na planificação e na preparação de artefactos apropriados, tais como relatórios, vídeos e modelos, e ajudá-los a partilhar o seu trabalho com os outros. Na última fase, ao analisar e avaliar o processo de resolução de problemas, o professor deverá ajudar os alunos a reflectir sobre as suas investigações e os processos que utilizaram.

Na educação musical, a ABP está associada aos processos cognitivos e performativos implicados na improvisação e composição. Ambas desenvolvem competências diferentes daquelas que são promovidas pela leitura, memorização e interpretação do repertório, tais como o pensamento sonoro de natureza preditiva e projectiva, prevendo, projectando, imaginando, resolvendo, criando ideias sonoras, e o pensamento divergente. A resolução de problemas que implique o pensar musicalmente permeia todo o processo de improvisação e composição, e daí a necessidade da sua utilização estratégica nesses processos ao serviço da aprendizagem da música (*cf.*

Caspurro, 2006, pp. 123–133). Tanto a improvisação como a composição procuram gerar produtos originais, autênticos, sendo que essa ideia de originalidade do produto criativo, do ponto de vista educativo, requer a contextualização com a dimensão pessoal de realização, da história particular dos alunos. Essa história pode condicionar a avaliação daquilo que pode ser o produto original do aluno e da sua valoração enquanto criativo. Apesar disso, o potencial de realização criativa está acessível a todas as pessoas.

O processo de pensar criativamente é um processo que também se aprende e pode ser desenvolvido, merecendo todo o cuidado como qualquer outra dimensão da aprendizagem. A actualidade deste tema está presente no discurso de vários autores, na qual destaco Ken Robinson. Para este, a criatividade é um processo imaginativo guiado a um nível mais elevado, na qual se busca ter ideias originais que constituam algum valor: criatividade é imaginação aplicada (Robinson e Aronica, 2010, p. 73) e por isso podemos ser criativos em todas as áreas da nossa vida.

### III – Enquadramento Local

Desde a Idade Média, a formação de músicos para os serviços religiosos tornou-se relevante. Antes do surgimento do conceito de conservatório no século XVII, tal como conhecemos, esses centros de formação de músicos eram espaços de acolhimento para crianças órfãs (*ospedali*), cujo suporte financeiro era facultado por autoridades nacionais e locais. Os principais centros de formação estavam em Veneza e Nápoles. No entanto, a formação fornecida era para músico em geral, e não somente para a música religiosa, sendo que os músicos não tinham o serviço religioso como única ocupação, diferentemente do propósito inicial. Segundo Vasconcelos (2002), “a origem e o desenvolvimento dos conservatórios devem ser enquadrados numa perspectiva mais geral em que a fonte mais provável deste conceito advém do papel social e educacional que a música representava no contexto da sociedade Italiana da época” (p. 36). A formação era, sobretudo, no sentido de criar um estatuto de autonomia do intérprete em relação ao do compositor.

No século XVIII, sob a influência de uma classe média surgente, foram dados os primeiros passos no processo de democratização da arte e do seu ensino. Ao mesmo tempo, devido a várias fraudes financeiras, à diminuição dos apoios particulares e oficiais, e sobretudo pelas transformações políticas oriundas das invasões francesas (1796), grande parte dessas instituições de ensino fecharam, sendo que a sua abertura posterior a esses acontecimentos ocorreu sem a mesma estabilidade e projecção. Esses acontecimentos obrigaram a uma reorganização das escolas de música, ainda sob a inspiração dos modelos italianos, numa necessidade de laicização das instituições de formação e garantir a qualidade dos músicos por elas formados, e fizeram-se surgir por toda a Europa neste e no século seguinte. O *Institut National de Musique*, em Paris (1792), foi a primeira instituição moderna inteiramente secular, cuja organização de ensino fixava-se em três ciclos de formação: solfejo, canto e execução de instrumentos, e teoria, história da música, acompanhamento de cantores e competências no domínio da execução, procurando assim uma formação musical mais abrangente (*cf.* Vasconcelos, 2002, p. 43).

Em Portugal, se por um lado a produção e o consumo musicais são do domínio da cultura italiana, nomeadamente a ópera, sendo o Teatro São Carlos e Teatro Dona Maria II em Lisboa e Teatro de São João no Porto seus expoentes, por outro a cultura religiosa é o

centro da formação musical pelo menos até a Revolução Liberal de 1834. Em Lisboa, o Seminário da Patriarcal mantinha ainda no século XIX os seus pressupostos iniciais, a formação de músicos para as cerimónias religiosas, mantendo-se afastado da cultura musical do seu tempo e dos principais centros de formação de músicos do resto da Europa. De forma generalizada, a cultura musical portuguesa girava em torno de dois pólos: a música religiosa e a ópera italiana, o que revelava desde já um distanciamento dos movimentos estéticos do resto da Europa, nomeadamente com o Classicismo e Romantismo (cf. Caspurro, 1992, p. 14).

Somente em 1833 foi criada a Aula de Música da Casa Pia, dando os primeiros passos para a constituição de uma instituição de ensino secular. Em 1835, Dona Maria II funda o Conservatório de Música, extinguindo o antigo Seminário da Patriarcal, embora o seu corpo docente tenha transitado para a nova instituição, mantendo as linhas gerais dos conservatórios italianos do século XVII e XVIII. Brito e Cymbron (*in* Vasconcelos, 2002) referem que “o novo Conservatório arranca com um corpo de professores cuja formação tinha sido adquirida no Seminário da Patriarcal, o que não possibilitava uma verdadeira renovação. Só a partir dos anos cinquenta [do século XIX] o Conservatório começará a poder incluir nos seus quadros docentes formados pela própria escola” (p. 48). Deve-se ressaltar aqui a figura de João Domingos Bomtempo, o seu primeiro director, que foi o principal rosto da constituição e organização do novo quadro curricular instituído neste Conservatório (cf. Caspurro, 1992, p. 11).

Ainda no seguimento da Revolução Liberal de 1834 e das reformas implementadas por Passos Manuel, em 1838 Almeida Garret cria o Conservatório Geral de Arte Dramática, cujo paradigma foi o *Conservatoire National de Musique et de Declamation* de Paris. Em 1840, a sua designação passa a ser Conservatório Real de Lisboa até a proclamação da República, em 1910, cujo nome sofrerá alteração para Conservatório Nacional de Lisboa. Em 1884, surgirá em Lisboa a primeira instituição alternativa ao Real Conservatório, a Real Academia dos Amadores de Música, “criada por um grupo de melómanos que não se revia nas instituições existentes” (Vasconcelos, 2002, p. 51). Embora a instabilidade governativa, sobretudo no que respeita à educação, as várias reformas executadas, mesmo que deficientes em alguns aspectos e em particular na orientação artística, representaram um passo para a introdução do ensino artístico especializado no Sistema Educativo Português (cf. Caspurro, 1992, p. 12). Caspurro (1992)

assevera que:

(...) a criação do Conservatório de Música de Lisboa marca o início de um movimento de laicização e “modernização” culturais. Ou seja: por um lado, partindo da iniciativa do próprio Estado, o ensino da música passa a fazer parte dos problemas mais vastos da educação nacional, dado que, a partir de então é inserido no quadro político das reformas empreendidas em todo o século XIX – e desenvolvidas com mais eficácia no século seguinte, após a instauração da República – no sentido da instrução popular. Por outro lado e, como consequência do anterior, o ensino musical – que têm até então se caracterizado pelo forte cunho religioso, ao qual não escapava a Universidade de Coimbra – passa a tomar, fazendo uso da própria expressão de Luís de Freitas Branco, “... *uma feição prática mais favorável ao desenvolvimento das formas musicais profanas*” (pp. 14-15).

No Porto, houve algumas tentativas ainda no século XIX de constituir uma escola de música alternativa ao então Conservatório Real de Lisboa, mas só no século seguinte essa realidade tornou-se possível. O principal nome que contribuiu para a descentralização do ensino oficial da música no Porto foi Ernesto Maia. Com o parecer favorável dos então directores das duas escolas do Conservatório Nacional, em Junho de 1917, a ideia de criação de uma escola oficial de música entra definitivamente na ordem de trabalhos da Câmara Municipal do Porto, cuja direcção do novo Conservatório Municipal do Porto foi presidida por Bernardo Moreira de Sá (director) e Ernesto Maia (sub-director). A remodelação pedagógica e administrativa ocorrida no Conservatório Real de Lisboa, em 1901, por decreto de Hintze Ribeiro, já continha a intenção de se alargar o ensino artístico a outros distritos do país, nomeadamente Porto, Coimbra e Évora, e, conforme refere Caspurro (1992), “com a presente reorganização pedagógica, ficam lançadas as bases para a descentralização do ensino musical no país, já que pela primeira vez é manifestado pelo Governo o desejo de se abrir, ao país, ‘*sucursaes*’ do Conservatório de Lisboa” (p. 64).

O programa pedagógico de Moreira de Sá, elaborado em 1917, serviu de base para a reforma do ensino no Conservatório Nacional elaborado em 1919 por Vianna da Motta e Luís de Freitas Branco (*cf.* Caspurro, 1992, p. 72; Vasconcelos, 2002, pp. 52–53). O próprio Vianna da Motta (*in* Caspurro, 1992) afirmou, acerca de Moreira de Sá, que:

Além de muitos outros factos que bem revelam o seu entusiasmo e amor pela arte e pela cultura musical do seu país, muito especialmente da cidade em que viveu, é a fundação do Conservatório do Porto, obra notável de tenacidade e onde denotou um talento de organização fora do vulgar. Com a sua universal cultura e o seu extraordinário método de trabalho, organizou para essa sua querida escola um programa de estudos tão judicioso que, tendo eu que reformar os programas do Conservatório de Lisboa em 1919, me bastou cingir-me ao plano por ele delineado (p. 72).

O alcance pedagógico desse programa não diz respeito somente com a introdução de novas disciplinas, mas igualmente “pelo alargamento da componente de formação cultural dos alunos” (*cf.* Caspurro, 1992, p. 73). Apesar das várias remodelações pontuais que o programa do Conservatório de Lisboa sofreu ao passar dos anos, em particular a reforma de 1901 por Hintze Ribeiro, a sua estrutura organizativa demonstrava insuficiências, não só ao nível dos processos antiquados de ensino, como a falta de formação em áreas tão essenciais como a Composição, Instrumentação, Direcção de Orquestra, bem como outras disciplinas do foro musicológico (*cf.* Caspurro, 1992, p. 73; Vasconcelos, 2002, p. 53). Dentro da temática interdisciplinar, convém referir que o programa pedagógico do Conservatório Municipal do Porto é, como refere Caspurro (1992), um “desejo, expresso, de fomentar relações de intercâmbio cultural e científico com outros Conservatórios, nacionais e estrangeiros, evidenciando uma tentativa de actualização constante dos conhecimentos musicais e respectivos processos de ensino” (p. 76).

Em 1930, nova reorganização pedagógica decretada para o Conservatório Nacional de Lisboa é também implementada no Conservatório Municipal do Porto no sentido da uniformização do ensino da música no país, o que já havia sido solicitado por decreto em 1924 (*cf.* Caspurro, 1992, p. 87). Quase 20 anos após essa implementação, os vários pareceres para os projectos de reforma do Conservatório Nacional – após um longo período de reflexão – culminaram na Experiência Pedagógica instituída por ofício de José Veiga Simão, em 1971, que nomeou a 27 de Setembro por despacho uma Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional, presidida por Madalena de Azeredo Perdigão, como consequência de uma ampla discussão pública que inclui o colóquio organizado por esta, ocorrido na Fundação Calouste Gulbenkian em Abril do mesmo ano (*cf.* Gomes, 2002, pp. 153–156; Vasconcelos, 2011, pp. 183–184), para rever e reestruturar o ensino a partir da reforma de 1930, mas que na época acabou por não ser homologada (*cf.* Vasconcelos, 2002, p. 89). No ano seguinte, o Conservatório de Música do Porto sai da alçada do município e passa para a integrar o Ministério da Educação Nacional.

No que respeito ao conservatório enquanto instituição de formação, Vasconcelos (2002) afirma que:

(...) a formação ministrada no conservatório de música é o resultado de um cruzamento onde confluem múltiplos factores que advêm da forma como o músico e a música são encarados



socialmente, das expectativas em relação ao músico, do percurso sócio-histórico e sócio-técnico da música e da formação, de um modelo originalmente concebido para a transmissão de uma cultura musical específica, do confronto entre diferentes ideologias, pressupostos estéticos e procedimentos; no fundo, da coexistência de diferentes paradigmas (p. 62).

No entanto, e apesar dessa diversidade e complexidade apregoadas, o conservatório enquanto instituição de ensino sofreu um processo a que este o autor chamará de auto-legitimação, em nome de princípios universais e naturais mas cuja consequência foi um certo fechamento da formação e rejeição de ideias sócio-políticas e pedagógico-artísticas diferentes da tradição clássica-romântica, em que “as estruturas de ensino pouco ou nada se modificaram, funcionando mais como um ensino técnico do que um agente de criação de produção da formação” (Vasconcelos, 2002, p. 62), referindo igualmente a Experiência Pedagógica de 1971 como um exemplo disso mesmo.

No que respeita à disciplina de Formação Musical, o autor refere-a dentro do conceito de *disciplinas anexas*, que já havia sido citada na reforma de 1930 e que foi mantida na Experiência Pedagógica de 1971, e que ainda persiste. Essas *disciplinas anexas* são caracterizadas como “um conjunto de cadeiras de âmbito teórico, como por exemplo História da Música, ou teórico-prático, por exemplo Formação Musical e Composição, que são consideradas subsidiárias, senão mesmo subservientes à formação central que é o instrumento ou o canto” (Vasconcelos, 2002, pp. 68–69). Porém, as diferentes transformações na forma de pensar a música, que permearam o século XX, ajudaram a romper de algum modo com esse paradigma.

A formação não se dá num único sentido, mas sim como uma forma distinta de construção de uma personalidade artística, musical e pessoal, onde a aprendizagem se dá por meio de variados sentidos e recursos. A aprendizagem musical pretende abranger uma intelecção de todos os aspectos pertencentes à música e de outros âmbitos, de forma a que os alunos empreguem consciente e autonomamente as suas competências na deliberação das várias opções tomadas e que fazem parte do domínio da actividade musical e da sua relação com as outras artes. Segundo Vasconcelos (2002):

(...) a dinâmica colectiva em todos os níveis da formação parte do pressuposto que o centro é o aluno e que as fronteiras entre a música de câmara e o instrumento, a formação musical e a prática de conjunto, a interpretação e a técnica, a reprodução e a imitação, o trabalho e o prazer, são menos dogmáticos, abrindo-se àquilo que os autores chamam de “pedagogia da escuta”. Ou seja, um tipo de pedagogia que se situa no cruzamento entre diferentes caminhos e complexidades, que advém da

técnica, do imaginário, da imitação, da cultura, da invenção e da produção e em que a aprendizagem musical é por isso uma aprendizagem dialéctica que se situa entre a imitação e a invenção, em que o aluno não é apenas um consumidor mas um produtor (pp. 71-72).

É neste sentido que, tendo em consideração os desenvolvimentos desta investigação e das pistas que fui verificando, optei por fazer uma verificação *in loco* sobre a temática da interdisciplinaridade, centralizando a minha pesquisa em três pólos principais: a Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), o Conservatório de Música do Porto (CMP) e o Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL). As duas primeiras escolas estiveram na origem e no desenvolvimento daquilo que hoje é o ensino artístico especializado da música em Portugal, particularmente no que se refere aos desenvolvimentos legislativos para a definição do seu funcionamento. Por este motivo, foram entrevistados três dos professores mais antigos da disciplina de Formação Musical nos quadros dessas escolas, respectivamente, a professora e actual directora Ana Mafalda Pernão (AMP), o professor Nuno Rocha (NR), e o professor Nuno Moura Esteves (NME), uma vez que têm viva na memória a Experiência Pedagógica da década de 70 do século passado, assim como a reforma do ensino artístico, publicada no Decreto-Lei 310/83 de 1 de Julho. Foram também entrevistados a Doutora Helena Caspurro (HC) e o Doutor António Ângelo Vasconcelos (AAV), ambos investigadores dentro do ensino especializado da música. Utilizarei as siglas entre parênteses para identificar os autores das ideias citadas.

As questões colocadas de igual forma aos entrevistados estavam organizadas em cinco temáticas particulares, a saber: a) a concepção da interdisciplinaridade dentro do ensino especializado da música; b) a presença do sentido interdisciplinar na legislação nacional do ensino especializado da música; c) a existência de projectos interdisciplinares no ensino especializado da música; d) o currículo do ensino especializado da música dentro de uma perspectiva interdisciplinar; e) a disciplina de Formação Musical e a interdisciplinaridade. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas (*anexo 10*). Irei, por conseguinte, fazer uma análise de todas as entrevistas, articulando as opiniões e reflexões dos entrevistados acerca dessas temáticas, procurando expor toda a sua riqueza de pensamento.

a) *A concepção da interdisciplinaridade dentro do ensino especializado da música*

A concepção da interdisciplinaridade dentro do ensino especializado da música (EEM) que os entrevistados têm, apontam sempre para a mesma direcção. Verificaram-se ideias que têm a ver com o religar os diferentes saberes e o regresso ao sentido mais interdependente destes (AAV), com o fazer relação e utilização de conhecimentos adquiridos em outras disciplinas (NME), com a ligação natural entre os saberes e a ajuda mútua entre eles (NR), com a conexão entre as várias áreas relacionadas com o ensino da música e ensino geral (HC), e a necessidade de um trabalho conjunto (AMP). Dois dos entrevistados ressaltaram a ideia de que a interdisciplinaridade é uma tentativa de regresso às formas mais integradas do conhecimento dos nossos antepassados: 1) procurar voltar a um tipo de trabalho mais “renascentista”, citando a pianista Maria João Pires (AAV); 2) a aprendizagem da música antes da criação dos conservatórios era muito holística, muito integrada, na qual compositores do período Barroco ou Clássico eram, normalmente, indivíduos que dominavam muitos assuntos (HC).

A ideia de que a interdisciplinaridade é uma temática comum aos vários tipos de ensino foi manifestada por alguns entrevistados (AAV, HC, AMP), que questionaram a *praxis* interdisciplinar actual (HC, AMP). Ana Mafalda Pernão referiu que, nos nossos dias, o ensino deve estar cada vez mais próximo de cada um dos alunos, e que não se pode diluir as suas especificidades no modelo de turma vigente, mas sim olhar para cada um na sua especificidade, capacidades e conhecimentos, e trabalhar em função disso. A forma que pensa acerca do modo de se conseguir esse feito não é só através da conexão e relacionamento entre as várias disciplinas mas, ao contrário, identificação dos assuntos, verificando as estratégias para se chegar a um determinado tipo de conteúdo que está ligado normalmente a uma ou a outra disciplina. Refere também que a forma de organização escolar actual está longe de corresponder a essas necessidades. No entanto, considera que o EEM tem todas as condições para este tipo de trabalho, dado que o ensino de instrumento é um ensino individualizado. Para além disso, há sempre uma necessidade do trabalho em conjunto que é suprida pelas várias classes de conjunto e projectos que os alunos podem estar envolvidos.

António Ângelo Vasconcelos considera que a interdisciplinaridade no EEM “é pensar um conjunto de características que fazem parte deste tipo de formação artística, isto

é, desde sempre qualquer que seja a área de formação artística ou musical que engloba diferentes tipos de saberes e problemáticas” (AAV). Identificou problemáticas de ordem técnica e estética, geográfica, económica e política, educativa e artística, e na qual “as aprendizagens artísticas situam-se numa zona de fronteira em que engloba saberes técnicos e artísticos que são questões de natureza muito diferentes” (AAV), apontando a apropriação de códigos e convenções. Os vários saberes do EEM envolvem ou implicam competências diferenciadas a serem desenvolvidas pelos alunos, quer de ordem mais técnica, de natureza estética, de natureza social (relacional), de natureza artística e de natureza conceptual. Reconhece a complexidade das questões que envolvem esse tipo de ensino particularmente por dois factores: o desfasamento acerca das características de pensar as artes, a música e a formação; e a racionalização tendenciosa do ensino em transformar todas as competências acima referidas em conteúdos. Se por um lado, a essa racionalização foi importante para resolver algumas questões (cita António Nóvoa), a consequente hiper-especialização, que refere Edgar Morin, fragmentou e atomizou os saberes, em detrimento de uma aprendizagem interligada do que é complexo e de uma perspectiva mais interactiva dos vários saberes. Refere que a escola transformou o saber e o conhecimento em saber escolar, o que muitas vezes não tem nada a ver com a dimensão dos saberes (cita Lise Demailly). Pensar a música como arte de espectáculo é pensar numa dimensão de rede (cita Howard Becker), na qual não deve ficar ofuscada a dimensão fundamental do maravilhamento (cita Colin Durrant). Conclui que “é fundamental que haja um trabalho muito grande de quebrar esse excesso de racionalização e colocar no centro do trabalho formativo e artístico as criatividades, ou colocar no centro o trabalhar aquilo que não se conhece, e isso molda, do meu ponto de vista, completamente tudo o que está expresso quer em termos legais, quer em termos de uma grande parte do trabalho que é feito” (AAV).

Helena Caspurro referiu não saber bem o que seja a interdisciplinaridade dentro do contexto do EEM, mas que o conceito em si tem a ver com “a construção do conhecimento por imensas vias, e o conhecimento é de certa forma todo o conhecimento e toda a vida, tudo aquilo que nós fazemos é algo que se inter-relaciona” (HC). Sendo que a música tem várias áreas obviamente conectadas, refere o conceito grego de *musiké* que reúne e define em si tudo aquilo que envolve a música para além da própria música, como a palavra, o movimento, etc. Se por um lado, há aprendizagens que devemos isolar para a percepção de

certa linguagem, vocabulário, por outro isso não significa que a longo prazo não se deva proporcionar uma ligação ao todo, à uma matriz que é mais larga. Neste sentido, a interdisciplinaridade “é uma postura, uma filosofia, uma forma de ver a educação, uma forma de levar aos alunos o saber tal e qual ele deve ser, em última análise, entendido, que é na sua integração com um todo, como nós tudo na vida fazemos. Em última instância, o que se deve pretender na educação é um grande conhecimento” (HC). Segundo essa entrevistada, o EEM está espartilhado e, tanto quanto possível, a interdisciplinaridade proporcionaria a integração dos saberes, e que as disciplinas devem ter a preocupação de ligar o conhecimento. Por fim, refere que a Área de Projecto é uma área de integração.

*b) A presença do sentido interdisciplinar na legislação nacional do ensino especializado da música*

A presença do sentido interdisciplinar da legislação nacional do EEM, segundo os entrevistados, foi referida nos seguintes moldes: embora alguns estudos e reflexões de natureza mais teórica, a legislação acaba sempre por enclausurar o currículo em disciplinas (AAV); vagamente, na qual se menciona a sua utilidade mas não havendo orientações concretas (NME); não sabe (NR); não é frequente ver, sendo que os documentos oficiais são, de uma maneira geral, pobres na sua descrição, dada a inexistência de princípios orientadores (HC); não há legislação que fale muito sobre o assunto (AMP). Há uma maior referência do conceito nos documentos do ensino geral, na qual todo o pré-escolar e todo o ensino básico está construído com na base dessa dimensão holística, com a citação do programa de Educação Musical do 3º ciclo do ensino básico elaborado pelo António Ângelo Vasconcelos que está todo pensado nesse sentido (HC).

Ana Mafalda Pernão referiu que, diante do vazio programático oficial, houve vários escritos de grupos ministeriais, nomeadamente o Núcleo de Educação Artística (NEA), Reorganização Curricular do Ensino Especializado da Música, em 1999, sob a coordenação da Doutora Paula Folhadela e participação de várias outras personalidades. Esse grupo de trabalho surgiu como consequência da primeira conferência do ensino artístico, em 1998, na sede da EMCN, sob a direcção de Alexandre Branco, José Coutinho e Ana Mafalda Pernão, que tiveram a ideia de discutir os vários problemas do EEM. Essa proposta chegou ao NEA, que acabou por promover o primeiro Encontro Nacional do

Ensino Especializado de Música<sup>8</sup> no Teatro Trindade, em Lisboa, onde se defendeu muito essa perspectiva, particularmente na pessoa da actual professora auxiliar do Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Doutora Helena Rodrigues (AMP).

Por sua vez, embora a tutela envie algumas portarias e circulares às escolas manifestando a “necessidade e importância dos projectos da questão da interligação dos diferentes saberes”, António Ângelo Vasconcelos referiu que a sua aplicação torna-se impraticável pela fragmentação curricular existente e importância dada à disciplinarização, e igual relevância às avaliações e à formulação de exames. Se por um lado, a inacção do ME face aos problemas do EEM, dado que os problemas do sistema educativo são tão complexos, por outro, a inexistência de programas oficiais (os últimos são os da Experiência Pedagógica de 1971) remete-nos a uma “ficção em termos de programas, porque quem de facto faz os programas ou são as escolas que, no seu lado, fazem os programas tendo em consideração determinado tipo de coisas ou, no limite, cada professor tem o seu programa. (...) Num determinado modelo há determinados modelos e, portanto, as questões que se colocam são que esta ideia de interdisciplinaridade, embora esteja sempre presente, acaba por, de certo modo, estar sempre ausente: (...) na prática, tem havido muito pouco trabalho, quer de pensamento, quer de acção, que articule esses saberes” (AAV). Conclui referindo que “há uma riqueza intrínseca no trabalho artístico; depois, do ponto de vista da educação e da formação não é suficientemente explorado e nem está expresso, quer em termos legais, quer em termos dos programas, embora para ser justo e rigoroso, há já um conjunto alargado de professores que, por sua própria iniciativa, e com as suas próprias características, já procurem desenvolver esse trabalho, quer no interior da sala de aula, quer nos projectos em que estão envolvidos” (AAV).

*c) A existência de projectos interdisciplinares no ensino especializado da música*

No que refere à existência de algum paradigma ou experiência interdisciplinar no EEM, não deixou de ser interessante o facto que todos os entrevistados foram unânimes na identificação do conceito de projecto, ou melhor, o desenvolvimento de projectos, embora não constasse na formulação da pergunta que lhes foi dirigida. A maior parte também

---

<sup>8</sup> - Igualmente referido por Vasconcelos (2002, p. 91).

referiu a disciplina de Área de Projecto, suprimida pelo anterior Ministro da Educação, Nuno Crato, como sendo um bom paradigma para o desenvolvimento de actividades interdisciplinares. Um entrevistado referiu que “era uma disciplina em que, não havendo um programa estabelecido mas uma intenção (no fundo), a intenção era essa: de misturar conhecimentos de várias áreas. (...) Eu acho que essa disciplina de Área de Projecto permitia também haver mais coisas da iniciativa dos alunos, ou mais sugestões, (...) haveria mais espaço para um contributo da parte dos alunos (NME).

Dos vários projectos citados, destaco os seguintes: o Atelier de Ópera da EMCN, a Fábrica das Artes no CCB e as semanas com projectos na extinta Escola Profissional de Música de Almada (AAV); a Semana Aberta do IGL, as provas de aptidão artística (PAA), a participação dos Coros do IGL em várias óperas, sendo a parte da encenação feita por um profissional externo (MNE); o Projecto “O Grito”, promovido pela Câmara Municipal do Porto, na qual proporciona actividades comuns entre as várias disciplinas do ensino vocacional e geral, e a disciplina de Leitura Musical, um bloco de quarenta e cinco minutos que se acrescenta aos noventa da disciplina de Formação Musical como oferta de escola no Conservatório de Música da Maia<sup>9</sup> (NR); os espetáculos da ARTAVE, a Escola Básica da Ponte, o sistema educativo finlandês e os Centros de Ciência Viva (HC); os projectos desenvolvidos pela Academia de Música de Santa Cecília, os projectos no âmbito das classes de conjunto da EMCN, nomeadamente o Atelier de Ópera e Atelier Musical (AMP). Houve uma referência interessante da prática de algumas escolas de música particulares, ligadas muitas vezes às casas de instrumentos, na qual o professor de instrumento é o professor de música, considerando essa monodisciplina uma interdisciplinaridade total, como era a prática antes da criação dos conservatórios (NR).

Convém igualmente referir uma certa imprecisão nos termos em que alguns desses projectos foram desenvolvidos, dado que parecem ser mais de carácter multi ou pluridisciplinar que interdisciplinar, e algumas vezes o conceito de transdisciplinaridade foi utilizado referindo-se mais a projectos de natureza multidisciplinar e interdisciplinar. Dois dos entrevistados igualmente questionaram alguns projectos como sendo interdisciplinares. Ao citar o Atelier de Ópera da EMCN, um deles referiu que embora o trabalho seja interdisciplinar ele próprio, pois engloba várias áreas do saber e um conjunto

---

<sup>9</sup> - Prática similar àquela encontrada na escola cooperante no âmbito da PES, conforme referido na página 14 deste trabalho.

alargado de competências, “será que (...) este trabalho artístico resultou de um trabalho interdisciplinar em relação às disciplinas do currículo? E eu diria que tenho algumas dúvidas... nuns casos sim, noutros casos não” (AAV). Do mesmo modo, outra entrevistada referiu o facto de que utilizar a interdisciplinaridade como “buscar umas áreas para o serviço do conhecimento das outras, não é bem interdisciplinaridade: é usar umas muletas para se trabalhar” (HC).

António Ângelo Vasconcelos identificou que os projectos interdisciplinares acontecem mais fora da escola, o que não deixa de ser um paradoxo, dado que os conservatórios deveriam ser os “centros e os laboratórios de cultura, de experimentação e criação”, citando João Freitas Branco (1976) que dizia que os conservatórios são um território, um laboratório que as crianças e jovens vão de facto viver artisticamente. Por sua vez, uma dificuldade de natureza burocrática e política tem a ver com a relação contratual que os professores estabelecem com as escolas, sendo a instabilidade profissional um empecilho para o desenvolvimento de projectos, que precisam de tempo e disponibilidade da parte destes, uma vez que para terem um ordenado razoável têm de trabalhar em vários sítios: “há aqui uma mistura de questões de natureza política, burocrática, académica e profissional. (...) Eu penso que o problema maior está no modelo que ainda existe que é um modelo que não é centrado em projectos, nem no desenvolvimento e na articulação dos diferentes saberes que estão inerentes ao trabalho artístico e à formação e à aprendizagem musical no seu sentido mais alargado” (AAV). Referiu igualmente que, se as escolas começarem a unir-se no desenvolvimento de projectos, a própria tutela terá de encontrar formulações para as poder adequar, sendo da opinião que “as escolas e os professores têm um poder muito grande de modo a poderem, se assim o entenderem, de possibilitar projectos que articulem esses vários saberes” (AAV). Outra entrevistada, a este propósito, referiu que a própria tutela está atenta aos vários projectos muito interessantes já desenvolvidos (HC).

Para Helena Caspurro, poucas são as ideias fora do âmbito do espectáculo, considerando que outras ideias podem ser postas em prática. Embora haja alguns projectos, a sua sensação é de que o EEM está demasiado fragmentado, sendo os próprios aprendentes que acabam por ter a função de relacionar os saberes. Reconhece também a existência de bons professores que, por iniciativa própria, trabalham neste sentido em prol dos seus alunos, mas que são casos pontuais. Na sua opinião, “a interdisciplinaridade não é



a solução: é tão boa como a monodisciplinaridade. E há a multidisciplinaridade, há transdisciplinaridade, mas acho que o conhecimento é algo holístico na sua finalidade. No final do processo nós devemos saber integrar as coisas. (...) Não é apenas essa a maneira de aprender. Depois existe a interdisciplinaridade global, com todo o currículo, com a matemática, com a biologia, com o português, que é outra coisa. (...) Hoje, cada vez mais, se está a pensar em aprender numa forma interdisciplinar porque se está a ver que o conhecimento tecnicista não está a resultar para a sociedade que temos” (HC). Considera, igualmente, que o trabalho interdisciplinar só pode ser bem sucedido com uma configuração totalmente diferente dos programas, em particular o projecto. É um grande desafio especialmente para os professores: “acho que os professores teriam a ganhar muito com isso e, sobretudo, seria uma forma interessante dos professores aprenderem mais uns com os outros. Acho que a interdisciplinaridade é sobretudo para os professores” (HC).

Considero a entrevista com essa investigadora como uma profunda e rica reflexão acerca da interdisciplinaridade e a sua relação com os professores, pelo que considero oportuno fazer a transcrição *ipsis verbis* de toda essa secção da entrevista: “a interdisciplinaridade é uma forma de ver as coisas, é uma forma de estarmos em diálogo uns com os outros, e de levarmos isso então para os miúdos, mas acho que esta ideia poderia ser uma ferramenta óptima para ajudar os professores a evoluir, porque os professores têm dificuldade em fazer isso, e eu compreendo. Eu, se tivesse numa escola, tinha de me desunhar para perceber, porque tem de se dominar muita coisa. A interdisciplinaridade, sob o ponto de vista de filosofia, o que ela permite pôr na prática na vida das pessoas é um trabalho em comunidade, ou seja, a partir deste momento as pessoas têm mesmo de trabalhar porque ninguém consegue dominar tanta coisa, é impossível. Portanto, o trabalho em conjunto com os professores, uns com os outros, para saberem mais” (HC). E esse trabalhar em comunidade, em equipa, em prol de um projecto comum iria provocar uma grande alteração no currículo, ou pelo menos, na forma que o encaramos. Por este motivo, acredita cada vez mais no trabalho colaborativo defendido pelo modelo sócio-construtivista da aprendizagem, sendo este a base das ideias interdisciplinares.

Por fim, Ana Mafalda Pernão fez referência à criação do Atelier Musical da EMCN. A sua criação deveu-se pela forte ligação que havia entre a Escola de Música e Escola de Dança (os edifícios são contíguos), particularmente entre os professores que

leccionavam as iniciações musicais na Escola de Dança. Em 2003, fizeram um projecto conjunto com a finalidade de um espectáculo que incluíam alunos, quer bailarinos, quer o coro, quer a orquestra, formados para esse propósito. O projecto foi desenvolvido na interrupção lectiva da Páscoa, com uma professora de bailado contemporâneo. Foi criado o Atelier de Expressão Plástica para a criação do cenário para o espectáculo, o Atelier de Coro com a direcção do professor Paulo Brandão, que trabalhou com as crianças das iniciações de ambas escolas. O texto foi trabalhado de raiz pelos intervenientes. Em suma, não eram só os músicos a fazer música e os bailarinos a dançar: todos fizeram tudo e, como referiu, “isso foi a parte realmente interessante e que depois foi muito difícil de replicar, infelizmente, porque isso obviamente implicava a disponibilidade dos professores, mas não só: também implicava uma organização conjunta que depois foi mais complicada” (AMP). Essa prática conjunta entre a Escola de Música e a Escola de Dança deixou de existir, e a primeira manteve esse projecto até hoje, tanto na sua Sede, como nos seus três pólos: Amadora, Loures e Seixal. Concluiu que “são das experiências mais ricas que eles nunca mais vão esquecer na vida” (AMP). Do ponto de vista dos alunos, há dois aspectos a salientar: a motivação para o trabalho, seguida do desenvolvimento das competências vocais, instrumentais, da articulação, da afinação, das relações pessoais e sociais e, como referiu e bem a entrevistada: “e não só para os alunos”, referindo-se aos professores.

*d) O currículo do ensino especializado da música dentro de uma perspectiva interdisciplinar*

Todos os entrevistados consideram a interdisciplinaridade como um bom instrumento para a eficácia do ensino e da aprendizagem no EEM e do mesmo modo referem questões relacionadas directamente com o currículo. Nuno Moura Esteves fez uma observação no sentido de até que ponto poderia haver orientações muito claras, dado que as realidades escolares são diferenciadas. Considera que seria possível em termos de orientações gerais, mas não específicas pois, “tanto quanto sei, é que é intenção do ME permitir essas diferentes abordagens, diferentes escolhas das escolas, à imagem do ensino geral haver quase currículos alternativos de escola para escola, não haver uma formação nacional única” (NME). Ana Mafalda Pernão referiu a possibilidade de disciplinas como ATC e HM se reorganizaram de forma mais comum, dado que as suas várias temáticas são

transversais a ambas, e que um professor não é uma hora e uma turma, o que não joga com o trabalho de projecto. É, assim, possível trabalhar com os alunos de forma a que os conteúdos sejam percebidos, não de uma maneira desgarrada, mas integrada, considerando que “muito dos nossos problemas (...) é que os alunos acabam por ter tudo tão estanque, tão só para a disciplina, que depois eles próprios e os próprios professores não conseguem fazer o relacionamento dos assuntos. (...) E isso é o grande *gap* que há na prática de hoje em dia que tem de ser resolvido por um trabalho mais interdisciplinar” (AMP). Sobre a organização do currículo, refere que um caminho possível é o da flexibilização curricular, desde que sejam estabelecidos os conteúdos, as metas: “a partir daí é organizar, é acreditar nos professores e nas escolas” (AMP).

Nuno Rocha referiu a constante adaptação efetuada no CMP ao longo dos vários anos. Essa adaptação deveu-se muito à necessidade de se fazer uma ligação entre o que se fazia no CMP e o que os alunos iriam fazer nas escolas superiores. Particularmente, procuraram adaptar o programa do 8º grau de modo a permitir a prática de exercícios com que os alunos iriam ser confrontados ao concorrerem ao ensino superior. Se, por um lado, a exigência das provas de entrada para o acesso ao ensino superior parece desadequada aos conteúdos programáticos dos vários conservatórios espalhados pelo país, por outro, a evolução dos conteúdos parece ser inexistente: “não existe uma continuidade, uma formação contínua que ponha as pessoas depois cá fora a trabalhar” (NR). A sua sugestão perante tal realidade é fazer uma ligação, reuniões de trabalho entre os conservatórios e as escolas superiores no sentido da articulação dos conteúdos, dado que a força da adaptação não convinha que fosse só do lado dos conservatórios: deve “haver a vontade de conjugar as coisas, porque nós estamos aqui para trabalhar para os alunos (...), estamos a preparar os alunos e eles saem daqui do conservatório e podem ir para qualquer escola superior (...), e não faz sentido que o que se exige lá seja diferente de escola para escola” (NR). Reconhece que cada escola superior possa fazer o seu próprio percurso mas que, em termos de provas de acesso, os objectivos finais têm de ser comuns. Para isso, embora cada conservatório possa fazer um percurso diferenciado, este entrevistado considera que os objectivos devem ser comuns e que não seria desadequada a uniformização dos programas. Sugeriu que houvesse uma proposta a nível nacional de criação de programas mais abrangentes, na qual contemple a liberdade a cada professor, com o seu método, com a sua personalidade e forma de ensinar, procurando uma uniformização e ao mesmo tempo fazer com que esses

programas tenham os interesses de outras disciplinas do currículo (programas de instrumento conjugados com os de FM, ATC e FM): um exemplo dessa falta de uniformização é a forma de cifrar os acordes, que muitas vezes são cifrados de formas diferentes em disciplinas do currículo (ATC e FM). Conclui que, até ao 8º grau “nós estamos a criar músicos gerais, globais, na forma mais abrangente possível. Então não há que criar aqui músicos estanques” (NR).

Para António Ângelo Vasconcelos, uma das dificuldades de pensar o currículo está em, previamente, quebrar os paradigmas habituais. Esse entrevistado relata que, neste momento, “quer o exercício da profissão de músico, quer a profissão da formação artística em geral e formação musical no sentido lato em geral, é uma coisa muito complexa, ambígua, policentrada” (AAV), referindo-se à grande diversidade de modalidades de trabalho que existem no exercício do ser músico. Isso tem implicações na instabilidade da carreira, mencionando Pierre-Michel Menger para identificar uma das características das actividades profissionais das artes de espectáculo que é a sua multi-actividade. Diante disso, torna-se indispensável pensar e organizar um trabalho de formação que permita às crianças o contacto alargado com os mundos das músicas e das técnicas. Uma perspectiva mais artística requer que as escolas do EEM façam essa reflexão e, “dentro da organização curricular, haja a possibilidade, e eu não diria em todo o currículo, mas que haja um foco muito centrado na questão dos projectos. (...) E as escolas artísticas são um centro privilegiado para fazer essas experiências, para montar e demonstrar” (AAV). Neste momento, o EEM vive uma tensão muito grande entre os modelos tradicionais de ensino que, segundo o entrevistado, são mais fáceis. A formação confronta-se entre dois pólos: por um lado, aquilo que se conhece (a história, as técnicas, etc.); por outro, aquilo que não se conhece, sendo que o currículo tem de se centrar “dentro dessa ideia de que isto é para aprender coisas que nós não conhecemos, (...) criar pontes para aquilo que não se conhece. Ora, o ensino artístico seria, em geral, e no campo da música em particular, um campo privilegiado para isso, mas estamos muito mais centrados naquilo que se conhece do que naquilo que não se conhece” (AAV).

Helena Caspurro afirmou que a interdisciplinaridade é uma forma de olharmos para o conhecimento e para a vida, na qual a finalidade última é chegarmos ao todo: “todo-parte-todo; se há teoria que eu valorizo na psicologia é a Gestalt, acho que é brilhante, e a Gestalt explica-nos isso. (...) E eu acho que isso deveria ser a matriz, o princípio orientador

dos currículos, essa ideia do todo-parte-todo” (HC). Verifica que não faz sentido se pensar em interdisciplinaridade com os professores a trabalharem sozinhos, pois esta só será efectiva se for uma prática conjunta, em equipa, com vários professores e várias áreas. Ao retomar o conceito grego de *musiké*, referiu que “talvez isso mereça uma reflexão profunda: como é que isso se poderia pôr no tempo, talvez pegando na Gestalt, todo-parte-todo, uma parte mais holística no início, depois uma parte mais... portanto, isso pensando numa configuração do currículo longitudinal, haver uma zona depois de aprendizagem mais especializada e depois um retorno ao todo, portanto programas mais ou menos com esse desenho” (HC). Não tendo a certeza de que os pressupostos que estão na base do currículo existente sejam bons e que podem afectar todo o seu desenvolvimento, o que tem a ver com os conceitos que estão na sua base (nomeadamente o conceito de repertório e de música), dado que parecem estar territorializados sob o ponto de vista estilístico, estético e cultural. Concluiu com a seguinte questão: “como é que pode haver interdisciplinaridade verdadeiramente profunda se o conceito de música que está implícito nos conservatórios é todo ele um conceito que está, de alguma forma, estigmatizado e monopolizado num determinado universo? É preciso pensar nos pressupostos e depois pensar no resto para uma verdadeira interdisciplinaridade” (HC).

#### *e) A disciplina de Formação Musical e a interdisciplinaridade*

Os vários entrevistados têm opiniões muito particulares acerca da disciplina de Formação Musical (FM) e da sua relação com a interdisciplinaridade, pelo que irei igualmente particularizar essas opiniões. Para o Nuno Moura Esteves, a FM “tem essa possibilidade de recorrer a conhecimentos de outras áreas e de reforçá-los, com abordagens diferentes, etc., porque eu acho que quanto mais diversificada for a abordagem e quantos mais cruzados forem os conhecimentos, mais rica é a formação, mais coerente fica o conhecimento” (NME). A sua opinião é de que isso acontece com a FM pela formação deficitária do instrumento face a determinadas competências que são essenciais para um músico: “faz-se na FM coisas que se calhar poderiam ser feitas no instrumento e que não sendo, são feitas na FM, seja fazer música por imitação, fazer improvisação, tirar músicas de ouvido, tudo isso são coisas que se fossem feitas na aula de instrumento ou para a aula de instrumento também dariam uma grande formação musical aos alunos. Normalmente

nas aulas de instrumento estão tão preocupados com o programa que têm de preparar, ou com a parte técnica, com a execução, que deixam um bocadinho de fora este lado mais lúdico, mais experimental” (NME). No entanto, referiu igualmente a inexistência dessa disciplina em outros contextos. Questionado se considera, por este motivo, que estejamos em vantagem em relação aos países cuja disciplina de FM não existe ou existe em outros moldes, o entrevistado referiu que em alguns aspectos talvez, dado que os alunos quando vão para o ensino superior ou no estrangeiro, sentem-se muito à vontade no que respeita às questões auditivas, analíticas e teóricas; por sua vez, os alunos de instrumento nem sempre. Em termos de conhecimentos gerais de música, referiu que os alunos têm uma formação sólida, o que considera uma vantagem.

Nuno Rocha, por sua vez, considera que a disciplina de FM “tem de deixar de ser o *parente pobre*, a *disciplina anexa*. (...) Se a disciplina de FM for encarada com a utilidade que ela realmente tem, a disciplina de FM tem de ser a base do curso” (NR). Referiu que, em partes, a responsabilidade acaba por ser dos próprios professores que muitas vezes não conseguem despertar o interesse nos alunos. Essa referência foi igualmente feita por António Ângelo Vasconcelos, identificando também um problema de natureza política e de currículo, dado que este ainda está pensado em função do instrumento. Embora desde a década de setenta do século passado a designação de *disciplina anexa* foi caindo em desuso, no que respeita à História da Música, Coro, FM e Composição. Mesmo não estando expressa na legislação, o que é certo é que, na prática, há ainda alguma tendência dessa ideia que denominou de “sub-seriedade das disciplinas em função do centro que é a aprendizagem do instrumento e não a aprendizagem da música, que são coisas de natureza diferente” (AAV). Houve momentos em que essa sub-seriedade foi diminuída, quando na reforma de 1971 Constança Capdeville introduziu modificações na antiga disciplina de Solfejo, procurando incluir algumas peças da música que se fazia na própria escola. Outro momento foi introduzido por João Pinheiro, que veio de França e que procurou introduzir algumas modificações nas estratégias e recursos utilizados nas aulas de FM, procurando centrar as aprendizagens nas obras musicais, trabalhando a música no seu contexto.

António Ângelo Vasconcelos referiu ainda uma falha presente em todas as áreas: a criatividade. Quando se toca, quando se compõe é necessário ouvir os sons, pensar musicalmente, e aqui há um trabalho que considera ser “colectivo em relação a cada uma das áreas, embora a área da FM esteja mais centrada para determinado tipo de trabalho de

natureza mais auditiva. Mas o que é curioso e motivo de reflexão é que não se fomenta o tocar de ouvido, não se articula o tocar de ouvido com a leitura. As coisas estão mais centradas na dimensão da leitura do que da audição e depois obriga-se a que a criança e o jovem faça ditados de ouvido, o que é uma coisa também muito paradoxal” (AAV). Neste sentido, a dimensão da criatividade torna-se indispensável numa futura revisão dos programas globais de FM, na qual o tocar de ouvido seja “um elemento fundamental da aprendizagem do ritmo, das texturas, da harmonia, dos intervalos, da progressão dos acordes” (AAV). Referiu igualmente a aprendizagem entre pares, citando Lucy Green, dado que ainda o ensino está muito centrado na instrução directa, e que a aprendizagem se dá através de múltiplas maneiras. Para isso, torna-se necessário um regresso às questões artísticas: “a FM não é uma disciplina técnica, também é uma disciplina artística e penso que por isso poderia ajudar a limitar algumas falhas” (AAV).

Por sua vez, Ana Mafalda Pernão referiu que, “embora nós estejamos aqui a formar músicos, nós formamos acima de tudo instrumentistas. Quer dizer: um músico exprime-se através do seu instrumento, ou da voz ou do instrumento físico, mas não deixa de ser o seu instrumento, e não me venham dizer que ele não tem que ter competências para o seu instrumento, ponto final. Agora, dizer que isso não chega é um facto; que ele tem de ter mais competências para tocar tecnicamente muito bem o seu instrumento, é óbvio. (...) Dizer que a FM poder fazer este trabalho, eu acho que não!” (AMP). Para esta entrevistada, a função da disciplina de FM é aprender a ler e ouvir, para desenvolver competências para se conseguir decifrar, quer através da leitura, quer através da audição. Caso a FM faça aquilo que é a função de outras disciplinas, como as classes de conjunto, a música de câmara ou a prática do instrumento, ela poderá perder-se: “se há disciplina que se devia manter como disciplina é a FM” (AMP). Considera que podem ser utilizados materiais que vão ao encontro de outras áreas, partituras, usar gravações de qualidade da música prática. O argumento que utilizou foi que “os alunos de matemática também fazem equações que não servem para resolver nenhum problema prático, servem só para eles aprenderem a fazer as equações. Os alunos de língua portuguesa também repetem muitas vezes a mesma palavra para não se esquecerem como elas se escrevem e, portanto, há um determinado número de exercícios de repetição, como os alunos de instrumento, que também fazem escalas e também fazem exercícios de repetição técnica que não vão tocar em palco. Há, de facto, determinado tipo de competências que se têm de adquirir por uma

prática de repetição e memorização cinestésica, no caso do ouvido por memorização de alturas tanto quanto possível, no caso da leitura pela memorização do local da nota numa pauta de cinco linhas e, portanto, isso tem de ser feito, é necessário mesmo que esta prática exista” (AMP). Conclui que “se há disciplina que não deve ser transdisciplinar é a FM. (...) Deverá ser uma disciplina que tem de resolver estes problemas que não são problemas, são conteúdos, são competências” (AMP).

Por fim, Helena Caspurro considera que a não sabe bem o que seja a disciplina de FM, dado que a formação musical é tudo, pois a aprendizagem do instrumento também é uma formação musical. Citou Bochman, aquando da sua participação no grupo de trabalho do NEA, que havia dito na altura: “eu não sei o que se faz nesta disciplina, aliás na Inglaterra não tem essa disciplina, eu aprendi a música com o meu professor de instrumento”. Considera, assim, uma série de equívocos dado que, se por um lado, os professores de instrumento não ensinam música mas o instrumento, por sua vez a FM ensina algo que não tem a ver com o instrumento: “eu sei que há uma formação musical que tem a ver com as minhas capacidades, como penso, como alguém se expressa e com o seu próprio instrumento, a voz, o corpo, que o transfere para um instrumento (...). Há uma linguagem, há um discurso que a gente se apodera, há uma forma de pensar música, de ser músico, que a gente tem de aprender na relação íntima com um conjunto de coisas, com o ouvir, com o executar, com o tocar e com o aprender a criar, a compor, a ler, a interpretar, e existe isso...” (HC). Neste sentido, considera que a FM é um equívoco. Os músicos fora da esfera do ensino dito especializado e mesmo os músicos dos nossos antepassados não tinham a disciplina de FM, e nem por isso deixaram de ser “potentes músicos”.

Esta entrevistada continuou o seu discurso afirmando que “estamos agarrados à FM, aqui estão os tais pressupostos (abordados na cima). Eu sei que há uma formação musical global, holística, que é aprender a ouvir, aprender a pensar musicalmente, aprender a ler, a escrever, a criar, a compor, aprender a ser, aprender a ligar o conhecimento com o instrumento, em conjunto, em ensemble, eu sei que é isso” (HC). Acredita na ideia da Gestalt, todo-parte-todo, na qual possa haver uma fase inicial, mesmo uma iniciação musical, no sentido de se formar uma base no aprender a falar, pensar, num espaço que convergência para se fazer música. No entanto, o que se depara é com programas de FM minimalistas e repetitivos, com natureza behaviorista, na qual a repetição é utilizada não como meio mas como fim. O principal equívoco que encontra está no facto de os



professores de instrumento retirem de si próprios a sua função de professor de música no seu sentido mais amplo, daí ter dúvidas se a disciplina de FM seja de facto uma área pertinente no EEM: “acho que deve haver uma área pertinente de integração na escola e de ligar os instrumentistas (...). Agora, se tem de ser através da disciplina de FM, não sei... Tenho dúvidas” (HC).



## CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação esteve muito além das minhas expectativas. Para além da riqueza do cruzamento de vários textos que referenciam directa ou indirectamente a interdisciplinaridade no contexto científico, educativo, e em particular no ensino da música, foi igualmente rica a experiência de entrevistar pessoas que, enquanto professores e investigadores no ensino especializado da música, contribuíram de forma significativa para alargar os meus horizontes no que respeita à compreensão dos desafios existentes neste tipo de ensino, através da partilha de conhecimentos, experiências e inquietações. Do mesmo modo, as pontas soltas que fui encontrando ao longo da investigação me fizeram ir à procura de respostas, em particular dos vazios legais e programáticos existentes no ensino especializado da música, que corroboraram ainda mais a necessidade desta investigação.

Diante de toda a revisão da literatura efectuada, resalto a necessidade de se encontrar pontos de convergência entre os vários saberes, procurando dissipar o enclausuramento disciplinar das ciências, que incluem as ciências da educação e a própria educação, de forma a que a aprendizagem global de alunos e professores possa alcançar a sua máxima universalidade possível e, ao mesmo tempo, a integração dos conhecimentos adquiridos. Isso quer ao mesmo tempo dizer que é necessário trabalhar em conjunto, elaborar projectos, promover debates e encontrar consensos entre as várias temáticas comuns para que essa grande finalidade, que é a unidade dos saberes, seja alcançada. Do ponto de vista prático, não sendo a interdisciplinaridade a chave para resolução de todos os problemas da educação, certo é que são inegáveis os seus benefícios e que, ao mesmo tempo, requer muito trabalho, empenho e disponibilidade da parte de todos os intervenientes.

Do ponto de vista da educação musical, em particular no ensino especializado da música, desde o surgimento das primeiras pedagogias propriamente ditas, houve uma preocupação pela interligação dos saberes mas, ao mesmo tempo, e de forma paradoxal, o desenvolvimento das escolas especializadas (conservatórios) igualmente procuraram especializar e/ou disciplinarizar os vários conhecimentos musicais, processo que

igualmente ocorreu no ensino geral. Em concomitância, as variadas formas de compreensão da importância de certas disciplinas constantes no currículo, em particular no ensino especializado da música com o instrumento ou canto, agudizaram essa disciplinarização, provocando um isolamento disciplinar e, no limite, uma subserviência das outras disciplinas em função das primeiras. Por sua vez, o ensino do instrumento tornou-se cada vez mais técnico e o das outras disciplinas um saber mais teórico. A questão fundamental, e que foi referida numa das entrevistas como sendo um equívoco (HC) e um paradoxo (AAV), é saber se esse tipo de ensino é para o aluno ser instrumentista ou para ser músico na sua plenitude de significado, que inclui também o instrumento (ou não). A música está para além das disciplinas, para além do instrumento, e seria impensável imaginar a sua compreensão de forma atomizada, pois ela requer o cruzamento de diversas competências presentes nas várias disciplinas do currículo e/ou que estão para além destas, mas que muitas vezes estão desligadas entre si ou mesmo tornando-se a-musicais.

Perante as várias evidências da bibliografia consultada, e das várias inquietações e lacunas existentes no ensino especializado da música, desde o surgimento do Conservatório de Lisboa, actual Escola de Música do Conservatório Nacional, até os nossos dias, posso concluir que a interdisciplinaridade pode proporcionar um regresso a um tipo de ensino que privilegie uma aprendizagem mais holística, mais integrada dos conhecimentos musicais que estão para além das questões técnicas e teóricas, que também são importantes, mas que devem ser tratadas de forma mais abrangente e integrada, dada a apetência natural dos saberes musicais de estarem interligados. Por sua vez, os conhecimentos musicais estão para além da própria música, pelo que a interligação desses conhecimentos com outros também devem ser proporcionados, em particular por meio de projectos que, englobando variados saberes, promovam uma experiência e uma vivência musicais e extra-musicais de forma significativa e integradora dos conhecimentos, que fazem parte desse tipo de ensino, moldando também a personalidade estética e cultural dos alunos.

Um dos grandes problemas com que o ensino especializado da música se depara, e que tem a ver com questões muito mais profundas que a própria interdisciplinaridade, diz respeito à definição dos pressupostos e dos princípios orientadores desse tipo de ensino que, neste momento, são inexistentes e pouco claros. Se por um lado, os princípios orientadores para o ensino geral contemplam essa atitude interdisciplinar e de interligação

dos saberes, e estão definidos de uma forma geral, a falta destes no ensino especializado da música faz com que, no limite, cada escola ou cada professor idealize os seus princípios orientadores e programas, aplicando-os da maneira que entendem.

Das várias reformulações curriculares que os Conservatórios de Lisboa e Porto sofreram até os anos setenta do século passado (1901, 1919, 1930 e 1971), certo é que desde então nada ou quase nada se alterou. Os programas supostamente oficiais são os da Experiência Pedagógica de 1971, estabelecida por ofício do então Ministro da Educação Nacional, José Veiga Simão, a 25 de Setembro daquele ano (*cf.* Gomes, 2002, pp. 153–155). Somente no Despacho 65/SERE/90 há uma referência clara, no ponto 7, que “até à entrada em vigor da próxima reforma do ensino da música, deverão aplicar-se os programas da Experiência Pedagógica de 1971 nas disciplinas para as quais não tenham sido ainda aprovados os novos programas dos cursos básicos e complementares de Música”. A reforma referida neste despacho até então nunca aconteceu.

A própria Experiência Pedagógica só teve reconhecimento ministerial em 1998, através da Portaria nº 370/98 de 29 de Junho, o que não deixa de causar alguma estranheza. Várias foram as tentativas, por meio de estudos de pessoas individuais ou de grupos de trabalho para a reforma do ensino especializado da música, na qual refiro alguns: comissão de reforma do ensino da música em 1974 que não teve continuidade; estudo da problemática dos conservatórios, elaborado por João de Freitas Branco em 1976; o grupo de reestruturação do ensino da música em 1981, encabeçado pelo jurista António Caldeira Cabral, que deu origem ao Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho; os vários grupos de trabalho sob a coordenação ou participação de Madalena de Azeredo Perdigão (1971, 1978, 1979, 1980, 1982, 1984); o grupo de trabalho interno da EMCN, sob a coordenação de Alberto Ralha em 1982; grupo para a reestruturação do ensino artístico, sob a coordenação de Miguel Graça Moura em 1987, dando origem ao Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro, que estabelece as bases gerais da educação artística nas vertentes de música, dança, teatro, cinema e áudio-visual, e artes plásticas; grupos interministeriais para o ensino artístico, sob a coordenação de Maria Emília Breberode dos Santos em 1996 e de Maria de Fátima Lambert em 1997; grupo de reorganização curricular do ensino especializado da música, sob a coordenação de Paula Folhadela em 1999; grupos internos do Ministério da Educação para a revisão e reorganização do ensino artístico especializado, entre 2001 e 2003; e por fim, o grupo para reestruturação do ensino artístico especializado

em 2008, sob a coordenação de Domingos Fernandes, que elaborou em Fevereiro do ano anterior um Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (Fernandes *et al.*, 2007). Desde então, não houve mais nenhuma iniciativa neste sentido.

Apesar de todas essas problemáticas inerentes ao ensino especializado da música, é possível pensá-lo e/ou repensá-lo de uma maneira interdisciplinar, mas para que isso aconteça e para que se facilite o trabalho escolar, pedagógico, concluo que torna-se necessária uma reconfiguração do currículo desse tipo de ensino que me parece estar evidentemente desactualizado, desarticulado, desorientado. Do meu ponto de vista, torna-se necessário a definição de objectivos gerais, partindo de pressupostos devidamente contextualizados, tendo em consideração os vários estudos existentes no âmbito das ciências da educação e das ciências musicais, com a promoção de um debate nacional alargado, entre as várias conservatórios oficiais de música, para além das questões organizacionais, burocráticas e financeiras. Torna-se igualmente necessário a definição dos programas das várias disciplinas presentes no currículo do ensino especializado da música, e em articulação com estas, de forma a unificar os conteúdos programáticos e o nível das competências a serem adquiridas pelos alunos, e proporcionar uma maior integração dos saberes musicais e reduzir as discrepâncias por vezes abismais que se verificam nos vários programas existentes. É de igual pertinência a abertura para áreas de convergência no âmbito escolar, em particular a possibilidade de desenvolvimento áreas de projectos interdisciplinares, como também proporcionar liberdade aos professores e às várias escolas na forma como podem aplicar os programas a serem estabelecidos e desenvolverem o seu projecto educativo de forma própria, permitindo ao mesmo tempo que esses conteúdos programáticos sejam aplicados de maneira autónoma, dado que as realidades escolares são diferenciadas.

No que concerne à disciplina de Formação Musical, considero igualmente necessária uma reflexão e reformulação profunda acerca dos seus pressupostos, considerando os vários estudos existentes no âmbito das ciências da educação e das ciências musicais. Partindo do princípio da sua inexistência em alguns contextos, uma vez que o professor de instrumento é o professor de música no seu sentido mais lato, é preciso repensar a forma subserviente como essa disciplina tem se mostrado, embora muitos passos já têm sido dados no sentido da sua emancipação, mas ainda há um certo sentimento desta ser uma disciplina acessória ao instrumento, promovendo sobretudo a

sobrevalorização da leitura e das questões teóricas. A música está para além dos códigos e regras estruturais e formais, pelo que a Formação Musical pode ser um local de convergência dos saberes musicais, tanto no que respeita ao instrumento, quanto às outras questões de vária ordem e que podem ser utilizadas no sentido de auxiliar os alunos na compreensão do “todo” musical. Essa reflexão também não pode estar à parte dos professores, sendo que estes devem igualmente reflectir a sua leccionação dentro dessa perspectiva da integração dos saberes. A Formação Musical pode ser um local de integração dos vários saberes musicais e que podem igualmente ser postos em desenvolvimento por meio de actividades do foro criativo, quer por meio da improvisação ou da composição: no fundo, o criar musicalmente, o pensar musicalmente, o ouvir musicalmente, o sentir musicalmente. Ao mesmo tempo, essas actividades, para além de serem motivantes, proporcionam o preenchimento das várias lacunas que os alunos podem ter ao longo da sua formação enquanto músicos, dado que muitas dificuldades destes estão relacionados com a falta de integração dos vários saberes na sua própria consciência, e, assim, de forma que a sua inteligência musical seja integrada (acção) e integrante (auto-regulação).





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, C. R. (2011). Music, movement, and learning. In R. Cornwell e P. Webster, *MENC Handbook of Research on Music Learning: Applications, vol. 2* (pp. 92–129). Oxford: Oxford University Press.

Alldahl, P.-G. (1974). Teaching Music Theory: The European Conservatory. *Journal of Music Theory, 18*(1), 111–122.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.

Atterbury, B. W., e Richardson, C. P. (1995). *The experience of teaching general music*. New York: McGraw-Hill.

Barrett, J. R. (2005). Planning for Understanding: A Reconceptualized View of the Music Curriculum. *Music Educators Journal, 91*(4), 21–25.

Caspurro, H. (1992). *O Conservatório de Música do Porto: das origens à integração no Estado*. Universidade de Coimbra.

Caspurro, H. (2006). *Efeitos da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Universidade de Aveiro.

Fernandes, D., Ó, J. R. do, Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., e Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Lisboa.

Gomes, C. (2002). *Discursos sobre a “especificidade” do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Universidade de Lisboa.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hanna, W. (2007). The New Bloom’s Taxonomy: Implications for Music Education. *Arts Education Policy Review, 108*(4), 7–16.

Jorgensen, E. R. (2003). What philosophy can bring to music education: musicianship as a case in point. *British Journal of Music Education, 20*(2), 197–214.

Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: a German concept and its comparison

to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22(3), 277–286.

McPherson, G., e Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sign. In R. Parncutt e G. McPherson, *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99–116). Oxford: Oxford University Press.

Paynter, J. (2008). An interdisciplinary approach to music. In J. Mills e J. Paynter, *Thinking and Making: Selections from the writings of John Paynter on music in education* (pp. 39–42). Oxford: Oxford University Press.

Philpott, C. (2011). The body and musical literacy. In C. Philpott e C. Plummeridge, *Issues in music teaching* (pp. 79–91). New York: Routledge Falmer.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Pombo, O., Guimarães, H. M., e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Pombo, O., Guimarães, H. M., e Levy, T. (2006). *Interdisciplinaridade - Antologia*. Lisboa: Campo das Letras.

Priest, P. (1998). Putting listening first: A case of priorities. In G. Spruce, *Teaching music* (pp. 206–215). London: Routledge.

Reese, S. (1976). How Do Your Ideas About Music Affect Your Teaching? *Music Educators Journal*, 62(6), 84–88.

Robinson, K., e Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.

Stark, R. (2007). *A Vitória da Razão: como o Cristianismo gerou a liberdade, os direitos do homem, o capitalismo e o milagre económico no Ocidente*. Lisboa: Tribuna.

Stenhouse, L. (1970). Some Limitations of the Use of Objectives in Curriculum Research and Planning. *Paedagogica Europaea*, 6, 73–83.

Vasconcelos, A. Â. de. (2002). *O conservatório de música: Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vasconcelos, A. Â. de. (2011). *Educação artístico-musical: cenas, actores e políticas*. Universidade de Lisboa.

## **OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Decreto nº 5:546 de 9 de Maio de 1919

Decreto nº 18:881 de 25 de Setembro de 1930

Decreto-Lei nº 568/76 de 19 de Julho

Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho

Portaria nº 294/84 de 17 de Maio

Decreto-Lei nº 268/89 de 29 de Agosto

Despacho 65/SERE/90

Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro

Portaria nº 370/98 de 29 de Junho

Portaria nº 225/2012 de 30 de Julho

Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de Abril



## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1: Calendário de actividades do IGL  
Projecto Educativo de Escola 2015/2018  
Programas de Formação Musical  
Regulamento Interno 2016
- Anexo 2: Plano Anual de Formação
- Anexo 3: Proposta de Projecto Educativo
- Anexo 4: Planificação anual da disciplina de Formação Musical – 7º grau
- Anexo 5: Planificações das aulas leccionadas
- Anexo 6: Ficha da visita de estudo à Fundação Calouste Gulbenkian
- Anexo 7: Ficha de apresentação de compositores portugueses
- Anexo 8: Teste oral
- Anexo 9: Teste escrito
- Anexo 10: Entrevistas (formato áudio e transcrições)

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.  
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro