



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – VARIANTE DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NO DESEMPENHO DOS DOCENTES
DE EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO



Maria da Conceição Catela Ventura, nº. 3190

Orientador: Professor Doutor António Neto

Universidade de Évora

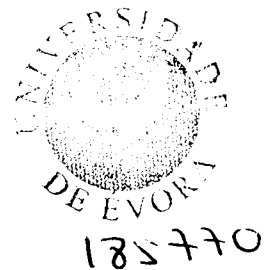
Évora, 2009

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – VARIANTE DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NO DESEMPENHO DOS DOCENTES
DE EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO**



Maria da Conceição Catela Ventura, nº. 3190

Orientador: Professor Doutor António Neto

Universidade de Évora

Évora, 2009

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor António Neto, pela grandiosidade do seu profissionalismo inqualificável e inigualável. Por toda a sua enorme disponibilidade, rapidez de resposta, pelo estímulo, pelas suas aulas contagiantes e por em muito me ter feito crescer ao nível da expressão escrita. Por tudo!

Ao Nelson, pelo grande marido e pai que é, pelo constante encorajamento, por todo o apoio e disponibilidade, pelas suas sempre preciosas ajudas informáticas e por todas as vezes que ficou sozinho com a Camila para que conseguisse mais rapidamente concluir este trabalho.

À Joana, pela grande amizade, pela enorme disponibilidade telefónica, pelos grandes conselhos, por toda a partilha e troca de experiências, não só a nível profissional como pessoal e, como não podia deixar de referir, pelas suas traduções.

À minha querida filha Camila, pelo seu sorriso constante e boa disposição contagiante.

Aos colegas Entrevistados, pela sua disponibilidade e colaboração neste estudo.

A todos os Professores do curso de Mestrado, pela sua transmissão e partilha de conhecimentos.

Aos colegas do curso de Mestrado em Educação, variante de Supervisão Pedagógica da Universidade de Évora, do ano lectivo 2005/2007, pela partilha de experiências e pelo convívio.

Aos meus Pais e Sogros, pelo incentivo e apoio moral.

A todos os que me ajudaram e participaram, de alguma forma, nesta dissertação, um *Muito Obrigado!*

RESUMO

Contributos da formação inicial no desempenho dos docentes de educação musical: um estudo de caso múltiplo

O presente estudo, inserido no tema da educação musical, teve como principais objectivos de investigação conhecer as percepções de professores de educação musical do ensino básico sobre a sua formação inicial, analisar o impacto que, no seu entender, a prática pedagógica poderá ter tido no seu actual desempenho docente e conhecer a forma como os mesmos professores avaliavam a adequação global do curso às reais necessidades de um professor de educação musical.

Como alvo nuclear do estudo foram em concreto seleccionados, por razões de conveniência, o curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Setúbal e o curso de Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical, da Escola Superior de Educação de Lisboa, de acordo com os planos de estudo em vigor antes das mudanças introduzidas pelo regime jurídico da habilitação profissional para a docência. Para além da análise documental daqueles planos de estudo e dos programas de algumas disciplinas fundamentais, foram ainda entrevistados três professores que realizaram a sua formação de base em cada um dos cursos em referência, num total de seis entrevistados.

No estudo, de natureza tendencialmente descritiva e interpretativa, foi adoptada uma modalidade de pesquisa inspirada no estudo de caso, tendo por base a realização de entrevistas semi-estruturadas aos seis docentes antes referidos, bem como a análise circunstanciada dos planos de estudo e dos programas de um conjunto de disciplinas previamente seleccionadas e categorizadas. Todo este corpus de dados foi, posteriormente, submetido a adequada análise de conteúdo e análise estatística.

Foi possível encontrar nos discursos dos professores alguns traços característicos de preocupações com a transmissão de conhecimentos a nível pedagógico, fruto de um desajustamento entre a imagem da escola concebida durante os primeiros anos da formação inicial e a realidade.

Palavras-chave: *Educação Musical; Formação Inicial de Professores; Currículo; Prática Pedagógica; Desempenho Docente.*

ABSTRACT

Contributions of the initial teaching training in the performance of music education teachers: a multiple case study

This study, related to the subject of music education, had as main objectives of research to ascertain the perceptions of teachers of music education on their initial training, analyse the impact that, in their view, pedagogical practice may have had in their current teaching performance and learn how the same teachers evaluated the overall adequacy of the current real needs of a teacher of music education.

As nuclear target of this study were specifically selected, for reasons of convenience, the course of Teachers of Music Education of Basic Education in the Superior School of Education in Setúbal and the course of Teachers of Basic Education, variant of Music Education, in the Superior School of Education in Lisbon, according to the study plans in force before the changes introduced by the new legal regime of the professional qualification for teaching. Besides the documental analysis of those study plans and of the curriculum of some fundamental subjects, were also interviewed three teachers held their basic training in each of the courses in question, in a total of six interviewers.

In this study, of nature tend to be descriptive and interpretive, was adopted a mode of research inspired by the case study, based on semi-structured interviews to the six teachers above referred, as well as a detailed analysis of the study plans and curriculum consulting of a group of subjects previously selected and categorized. All of those informations were then submited to an appropriate content, documental and statistic analysis.

It was possible to find in the speeches of the teachers some traits of concerns with the transmission of knowledge at a pedagogical level, consequence of a mismatch between the image of the school conceived during the early years of training and reality.

Key words: *Music Education; Initial teacher training; Curriculum; Pedagogical Practice; Teaching performance.*

ÍNDICE GERAL

| | |
|---------------------------------|-----|
| AGRADECIMENTOS | iii |
| RESUMO | iv |
| ABSTRACT | v |
| ÍNDICE GERAL | vi |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Justificação do tema..... | 3 |
| Objectivos do estudo..... | 5 |
| Plano geral da dissertação..... | 5 |

1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

| | |
|--|----|
| 1.1. Introdução | 8 |
| 1.2. Formação inicial de professores | 8 |
| 1.2.1. Formação inicial em educação musical | 16 |
| 1.3. Prática pedagógica | 20 |
| 1.3.1. Prática pedagógica em educação musical | 23 |
| 1.4. Currículo | 25 |
| 1.4.1. Currículo da formação de professores de educação musical | 27 |
| 1.5. Educação Musical | 29 |

2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

| | |
|--|----|
| 2.1. Introdução | 34 |
| 2.1.1. Objectivos do estudo | 34 |
| 2.2. Desenho metodológico | 35 |
| 2.3. Natureza do estudo | 35 |
| 2.4. Estratégia de Estudo de Caso | 36 |

| | |
|--|----|
| 2.5. Protagonistas do estudo | 38 |
| 2.6. Procedimentos metodológicos..... | 39 |
| 2.6.1. Recolha de dados..... | 39 |
| 2.6.2. A entrevista | 39 |
| 2.6.2.1. Preparação das entrevistas | 40 |
| a) Guião das entrevistas | 40 |
| b) As entrevistas | 42 |
| 2.6.3. Validação..... | 42 |
| 2.7. Procedimentos de análise de dados | 44 |
| 2.7.1. Análise de conteúdo das entrevistas | 44 |
| 2.7.2. Análise documental dos planos de estudo | 45 |

CAPÍTULO III – ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS

| | |
|--|----|
| 3.1. Introdução..... | 47 |
| 3.2. Análise dos planos de estudo..... | 47 |
| ○ Disciplinas específicas da formação científica da música..... | 49 |
| ○ Prática pedagógica..... | 50 |
| ○ Pedagogia e didáctica da música | 51 |
| ○ Disciplinas não específicas | 53 |
| ○ Psicologia e ciências da educação | 54 |
| ○ Outras disciplinas | 55 |
| ○ Carga horária das diferentes categorias..... | 56 |
| 3.3. Análise interpretativa dos resultados das entrevistas | 59 |
| • Caracterização profissional do docente | 61 |
| ○ Formação musical prévia..... | 61 |
| ▪ Formação musical antes de ingressar no curso | 61 |
| ○ Identificação do curso | 62 |
| ▪ Denominação do curso de formação inicial | 62 |
| ▪ Instituição de formação | 63 |
| ▪ Ano em que iniciou a formação inicial | 64 |
| ○ Experiência docente | 64 |
| ▪ Tempo de serviço (no momento da entrevista) | 64 |
| ▪ Experiência docente antes da formação inicial | 65 |

| | | |
|---|---|----|
| • | Formação inicial - O plano curricular e as disciplinas | 66 |
| ○ | Caracterização geral do curso | 66 |
| ▪ | Pré-requisitos..... | 66 |
| ▪ | Qualidade global da formação..... | 67 |
| ▪ | Importância dada às diferentes áreas do curso | 68 |
| ○ | Perfil de Formação..... | 69 |
| ▪ | Aspectos tendencialmente favoráveis | 69 |
| ▪ | Aspectos tendencialmente desfavoráveis | 69 |
| ▪ | Sugestões..... | 72 |
| ○ | O plano curricular | 73 |
| ▪ | A teoria e a prática..... | 73 |
| ▪ | Aspectos tendencialmente favoráveis à formação do futuro professor | 74 |
| ▪ | Aspectos tendencialmente desfavoráveis à formação do futuro professor | 75 |
| ▪ | Sugestões | 77 |
| ○ | Ênfase das disciplinas | 78 |
| ▪ | Disciplinas estruturantes para a formação do futuro professor | 78 |
| ▪ | Disciplinas menos adequadas ao curso | 79 |
| ▪ | Duração das disciplinas | 79 |
| • | Formação Inicial: a prática pedagógica..... | 81 |
| ○ | Estruturação da prática pedagógica..... | 81 |
| ▪ | Ao longo do curso | 81 |
| ▪ | Estágio em simultâneo com aulas na ESE: vantagens / desvantagens..... | 84 |
| ○ | Da teoria à prática | 85 |
| ▪ | Sentimentos e emoções no início do estágio | 85 |
| ▪ | Preparação científica e pedagógica | 86 |
| ▪ | Adequabilidade da teoria à prática | 87 |
| ▪ | Inadequabilidade da teoria à prática..... | 87 |
| ▪ | Dificuldades sentidas..... | 88 |
| ▪ | Sugestões | 90 |
| ○ | Orientador(es) e Estagiários | 90 |

| | | |
|---|---|-----|
| ▪ | Interacção com os orientadores da ESE e com os orientadores / professores cooperantes..... | 91 |
| ▪ | Frequência da observação das aulas de estágio..... | 92 |
| ▪ | Reflexão sobre as aulas | 92 |
| ▪ | Aspectos tendencialmente favoráveis | 94 |
| ▪ | Aspectos tendencialmente desfavoráveis | 95 |
| ○ | Partilha de experiências durante o estágio | 97 |
| ▪ | Ao nível do par pedagógico e dos colegas de turma | 97 |
| ○ | A importância da prática pedagógica | 98 |
| ▪ | Expectativas / vivências | 98 |
| ▪ | No desempenho docente..... | 100 |
| ● | A Formação inicial e a realidade do ensino..... | 102 |
| ○ | Adequabilidade da formação inicial à realidade do ensino..... | 102 |
| ▪ | A nível científico e pedagógico..... | 102 |
| ▪ | A nível das lacunas identificadas | 103 |
| ○ | Reestruturação do curso | 104 |
| ▪ | Ao nível das disciplinas do curso e do estágio / Sugestões..... | 104 |
| ● | Outros cursos de formação inicial de professores de educação musical | 106 |
| ○ | O perfil do professor de educação musical de acordo com a formação inicial frequentada | 106 |
| ▪ | Conhecimento da formação inicial em outras escolas..... | 106 |
| ▪ | Comparação entre as diferentes formações iniciais | 107 |
| ● | Novos desafios | 108 |
| ○ | Uma formação inicial compatível com a realidade de ensino..... | 108 |
| ▪ | Sugestões | 109 |

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

| | | |
|---------------------------|---|------------|
| 4.1. | Introdução..... | 111 |
| 4.2. | Considerações Finais..... | 111 |
| 4.3. | Limitações do Estudo | 118 |
| 4.4. | Questões de partida para futuras investigações | 119 |
| BIBLIOGRAFIA | | 122 |

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo 1 – Guião de Entrevista | 135 |
| Anexo 2 – Exemplar de um protocolo de entrevista da ESE de Lisboa..... | 145 |
| Anexo 3 – Exemplar de um protocolo de entrevista da ESE de Setúbal | 157 |
| Anexo 4 – Plano de estudos do curso da ESE de Lisboa | 165 |
| Anexo 5 – Plano de estudos do curso da ESE de Setúbal | 167 |
| Anexo 6 – Quadros de indicadores das entrevistas | 170 |
| Anexo 7 – Tabela 1 - Unidades curriculares, por anos, da formação geral e específica dos cursos de formação inicial em investigação | 179 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Unidades curriculares, por anos, da formação geral e específica dos cursos de formação inicial em investigação – Anexo 7 | 179 |
| Tabela 2 – Designação e distribuição por anos das disciplinas específicas da formação científica da música em ambos os cursos..... | 49 |
| Tabela 3 – Designação e distribuição por anos da disciplina de prática pedagógica em ambos os cursos..... | 51 |
| Tabela 4 – Designação e distribuição por anos das disciplinas de pedagogia e didáctica da música em ambos os cursos..... | 52 |
| Tabela 5 – Designação e distribuição por anos das disciplinas não específicas em ambos os cursos..... | 53 |
| Tabela 6 – Designação e distribuição por anos das disciplinas de psicologia e ciências da educação | 54 |
| Tabela 7 – Designação e distribuição por anos das unidades curriculares não específicas da educação musical..... | 55 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Descrição dos Entrevistados | 38 |
| Quadro 2 - Grelha de categorização..... | 59 |
| Quadro 3 - Formação musical antes de ingressar no curso | 61 |

| | |
|---|------------|
| Quadro 3a – Indicadores - Formação musical antes de ingressar no curso - Anexo 6 | 171 |
| Quadro 4 – Denominação do curso de formação inicial | 62 |
| Quadro 5 - Denominação da instituição frequentada..... | 63 |
| Quadro 6 - Ano em que iniciou a formação inicial..... | 64 |
| Quadro 7 - Tempo de serviço (no momento da entrevista)..... | 65 |
| Quadro 8 - Experiência docente antes da formação inicial..... | 65 |
| Quadro 8a – Indicadores - Experiência docente antes da formação inicial - Anexo 6..... | 171 |
| Quadro 9 – Existência de pré-requisitos para o ingresso no curso | 66 |
| Quadro 9a – Indicadores - Existência de pré-requisitos para o ingresso no curso Anexo 6..... | 171 |
| Quadro 10 - Qualidade global da formação | 67 |
| Quadro 10a – Indicadores - Qualidade global da formação – Anexo 6..... | 172 |
| Quadro 11 - Importância dada às diferentes áreas do curso..... | 68 |
| Quadro 12 - Aspectos tendencialmente favoráveis quanto ao perfil da formação..... | 69 |
| Quadro 12a - Indicadores - Aspectos tendencialmente favoráveis quanto ao perfil da formação – Anexo 6..... | 172 |
| Quadro 13 - Aspectos tendencialmente desfavoráveis quanto ao perfil da formação ... | 70 |
| Quadro 14 - Sugestões para melhoramento da estrutura do curso de formação inicial | 72 |
| Quadro 15 - Caracterização do plano curricular quanto à componente teórica e prática | 73 |
| Quadro 15a - Indicadores - Caracterização do plano curricular quanto à componente teórica e prática – Anexo 6..... | 173 |
| Quadro 16 - Aspectos tendencialmente favoráveis à formação do futuro professor | 75 |
| Quadro 17 - Aspectos tendencialmente desfavoráveis à formação do futuro professor | 76 |
| Quadro 17a - Indicadores - Aspectos tendencialmente desfavoráveis à formação do futuro professor – Anexo 6..... | 173 |
| Quadro 18 - Sugestões para melhoramento do plano curricular do curso | 77 |
| Quadro 19 - Disciplinas estruturantes para formação do futuro professor | 78 |
| Quadro 20 - Disciplinas menos adequadas ao curso..... | 79 |
| Quadro 21 – Duração das disciplinas..... | 79 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 22 – Estruturação da prática pedagógica ao longo do curso | 81 |
| Quadro 22a – Estruturação da prática pedagógica do curso da ESE Lisboa | 82 |
| Quadro 22b – Estruturação da prática pedagógica do curso da ESE Setúbal | 83 |
| Quadro 23 - Estágio em simultâneo com aulas na ESE: vantagens / desvantagens | 84 |
| Quadro 24 - Sentimentos e emoções no início do estágio | 85 |
| Quadro 25 – Preparação científica e pedagógica | 86 |
| Quadro 25a – Indicadores - Preparação científica e pedagógica – Anexo 6 | 174 |
| Quadro 26 – Adequabilidade da teoria à prática..... | 87 |
| Quadro 27 - Inadequabilidade da teoria à prática | 88 |
| Quadro 28 – Dificuldades sentidas na prática pedagógica..... | 89 |
| Quadro 29 - Sugestões para colmatar as lacunas sentidas na passagem da teoria à prática | 90 |
| Quadro 30 – Qualidade da interação com os orientadores da ESE e com os professores cooperantes..... | 91 |
| Quadro 30a – Indicadores - Qualidade da interação com os orientadores da ESE e com os professores cooperantes – Anexo 6 | 175 |
| Quadro 31 - Frequência da observação das aulas de estágio | 92 |
| Quadro 31a - Indicadores – Frequência da observação das aulas de estágio – Anexo 6 | 176 |
| Quadro 32 – Reflexão sobre as aulas de estágio | 93 |
| Quadro 32a – Indicadores - Reflexão sobre as aulas de estágio - Anexo 6 | 176 |
| Quadro 33 - Aspectos tendencialmente favoráveis na orientação dos estágios..... | 94 |
| Quadro 34 - Aspectos tendencialmente desfavoráveis na orientação dos estágios | 95 |
| Quadro 35 - Partilha de experiências durante o estágio ao nível do par pedagógico e dos colegas de turma..... | 97 |
| Quadro 35a - Indicadores - Partilha de experiências durante o estágio ao nível do par pedagógico e dos colegas de turma - Anexo 6 | 177 |
| Quadro 36 – Expectativas e vivências relativas à prática pedagógica | 99 |
| Quadro 37 – Confronto entre as expectativas e as vivências | 100 |
| Quadro 38 – A importância da prática pedagógica no desempenho docente | 101 |
| Quadro 39 - Adequabilidade da formação inicial à realidade de ensino a nível científico e pedagógico | 103 |
| Quadro 40 – Identificação das lacunas identificadas na formação inicial quanto à actual realidade de ensino | 104 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 41 – A necessidade de uma reestruturação do curso ao nível do plano curricular e do estágio | 105 |
| Quadro 42 - Conhecimento da formação inicial em outras escolas | 106 |
| Quadro 42a – Indicadores - Conhecimento da formação inicial em outras escolas – Anexo 6..... | 178 |
| Quadro 43 - Comparação entre as diferentes formações iniciais..... | 107 |
| Quadro 44 – Sugestões para uma formação inicial em Educação Musical concordante com as diferentes realidades de ensino..... | 109 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Percentagem de formação global ao nível das disciplinas específicas da formação científica da música..... | 49 |
| Gráfico 2 – Percentagem de formação global ao nível da prática pedagógica em Educação Musical | 50 |
| Gráfico 3 – Percentagem das unidades curriculares enquadradas na área da pedagogia e didáctica da música | 51 |
| Gráfico 4 – Percentagem das disciplinas não específicas (disciplinas cujos conteúdos não são deduzíveis através da análise dos planos de estudo)..... | 53 |
| Gráfico 5 – Percentagem das disciplinas de Psicologia e Ciências da Educação..... | 54 |
| Gráfico 6 – Percentagem de unidades curriculares não específicas da educação musical..... | 55 |
| Gráfico 7 – N.º total de horas correspondente a cada categoria em ambos os cursos | 56 |

INTRODUÇÃO

Apesar de, já em 1966, a disciplina de Educação Musical fazer parte da escolaridade obrigatória, ainda nesse ano a legislação então em vigor previa que a nomeação dos docentes para a sua leccionação fosse feita sob proposta da Mocidade Portuguesa e/ou de entre os que prestassem serviço nos estabelecimentos de ensino dependentes da Direcção Geral do Ensino Técnico Profissional ou de entre diplomados pelo Conservatório Nacional (Decreto-Lei 47211, de 23 de Setembro de 1966 e Decreto-Lei 47311, de 12 de Novembro de 1966).

Estes diplomados detinham uma formação musical credível, mas não tinham qualquer preparação pedagógica. Muitos docentes realizavam o “Estágio Pedagógico” posteriormente. A direcção do estágio dos candidatos a professores de Educação Musical era normalmente entregue a individualidades nacionais ou estrangeiras que se tivessem distinguido pela sua cultura pedagógica na área (Decreto-Lei 48541, de 23 de Agosto de 1968).

A ausência de cursos orientados para a formação básica de professores de educação musical não se viria a modificar até à criação da licenciatura em Ciências Musicais na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, em 1980. Apesar de a referida licenciatura não se ter aplicado apenas à formação de professores, permitiu, a partir de 1986, a possibilidade de os alunos estudarem algumas unidades curriculares ligadas às pedagogias e didácticas musicais e, mais tarde, a partir de 1989, realizarem um estágio pedagógico (Decreto 67/80, de 20 de Agosto).

Com o aparecimento das Escolas Superiores de Educação (ESE's), a formação de professores alterou-se. Estas instituições surgiram na sequência da definição da rede de estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico, em 1979, os quais passariam a formar educadores de infância e professores do ensino primário e preparatório.

A estrutura dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário nas ESE's vem exposto no Decreto-Lei 59/86, de 21 de Março. O mesmo referia que a formação para o ensino básico deveria englobar um conjunto de

seis semestres de preparação para a leccionação do 1.º ciclo do ensino básico mais dois semestres para a preparação num determinado grupo de docência do 2.º ciclo.

Seria, assim, nesse contexto que viria a ser criado o primeiro curso de Professores do Ensino Básico – variante de Educação Musical, na ESE do Instituto Politécnico do Porto. Este foi o primeiro curso a apresentar um currículo pensado para a formação de professores de Educação Musical do 2.º ciclo do ensino básico (Portaria 579/86, de 7 de Outubro).

Posteriormente, outros cursos da mesma natureza foram criados, nomeadamente nas ESE's da Guarda (Portaria 598/86, de 13 de Outubro), de Viana do Castelo (Portaria 601/86, de 14 de Outubro) e, no ano seguinte, nas ESE's de Coimbra (Portaria 572/87, de 8 de Julho) e de Leiria (Portaria 596/87, de 9 de Julho).

Mais tarde foram criados, entre 1991 e 1997, nas ESE's, mais oito cursos de professores de Educação Musical com uma estrutura semelhante – seis semestres para preparação de professores do 1.º ciclo mais dois semestres de especialização em Educação Musical (ESE de Lisboa em 1991).

Os referidos cursos apresentavam currículos com formação na área das Metodologias e Didácticas e com Prática Pedagógica incluída ao longo do curso. No entanto, até ao final dos primeiros seis semestres, essa prática era direccionada essencialmente para o 1.º ciclo do ensino básico.

A ESE de Setúbal viria, por sua vez, a criar, em 1993, o curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico, com um currículo totalmente dedicado à formação de professores para as disciplinas de Educação Musical e Música e pondo de parte toda a formação para o 1.º ciclo (Portaria 1137/93, de 4 de Novembro).

É neste sentido que o estudo que aqui apresentamos procurou analisar as semelhanças e diferenças entre duas formações iniciais ministradas por duas escolas diferenciadas. Segundo os guias de habilitações e qualificações profissionais, estas possibilitam igual acesso à habilitação para a leccionação da disciplina de Educação Musical no ensino básico, pelo que foi também um objectivo nuclear do estudo avaliar em que medida

essas formações iniciais representam uma mais-valia para o futuro desempenho do professor de educação musical.

Para tal, foram escolhidas as ESE's de Lisboa e de Setúbal, as quais, devido à sua localização geográfica e por se encontrarem relativamente perto uma da outra, facilitavam o acesso do investigador ao terreno da pesquisa empírica.

Não podemos deixar, finalmente, de referir que, enquanto decorria o longo processo de realização da presente investigação, e já com todos os dados empíricos recolhidos, foi entretanto alterado o quadro normativo da formação inicial de professores em Portugal, sendo agora configurado pelo novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto Lei n.º 43/2007 de 2/2). Por esse motivo, os dois cursos de formação aqui em referência foram já alterados, tendo passado a designar-se por *Mestrado / Ensino de Educação Musical* no caso da ESE de Lisboa e *Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico* no caso da ESE de Setúbal.

Justificação do tema

Tendo por base a formação inicial que adquirimos e após seis anos de contacto directo, enquanto professora, com a realidade da educação musical no nosso país, pareceu-nos chegado o momento de parar para reflectir, neste âmbito. Julgámos, assim, importante ponderar sobre a qualidade da formação, tanto dos novos docentes como dos docentes já em serviço que, em muitos casos, possam não ter tido a formação inicial mais desejável.

Pareceu-nos, nomeadamente, faltar alguma sistematização que integre as diferentes formações iniciais de professores de educação musical, fazendo a ponte entre a teoria e a prática e, sobretudo, tornando visível o que se aprendeu no currículo de formação.

Foi neste sentido que se nos afigurou pertinente a realização de um estudo empírico focalizado para essa problemática, a cuja pertinência acresce o interesse e a preocupação que a mesma nos suscita.

Julgamos, ainda, importante destacar o contributo de Carlos dos Santos Luiz e Cristina Faria na realização do único trabalho encontrado, relacionado, em parte, com o tema em

questão. O mesmo intitula-se “Formação de Professores de Educação Musical para o Ensino Básico – Análise dos Planos de Estudo das várias Instituições de Ensino Superior: Escolas Superiores de Educação; Universidades; Escolas Superiores de Música e Academia Nacional Superior de Orquestra”, elaborado em Janeiro de 2005.

A maneira como a educação musical é apresentada irá, em parte, determinar a ideia que alunos, pais e outros professores terão acerca da disciplina e da própria música, enquanto área fundamental para a formação integral do ser humano.

Na qualidade de professores de educação musical somos educadores e, como tal, não podemos deixar de pensar em finalidades educativas, reflectindo sobre a nossa formação inicial e consequentemente sobre desempenho docente. Conscientemente ou não, a nossa prática pedagógica dependerá necessariamente das nossas próprias concepções de música e de educação.

Tendo em conta a velha máxima de que os professores, na ausência de um suporte de formação suficientemente forte, ensinam de forma muito parecida como aprenderam – *princípio do isomorfismo pedagógico* (Mota, 2003a) – propomo-nos contribuir para uma nova visão sobre a formação inicial em educação musical, capaz de consciencializar, de forma clara, esta associação e de ajudar os futuros professores a desenvolverem instrumentos que lhes permitam fazer opções independentes e consequentes na sua prática profissional.

Objectivos do estudo

Na medida em que nos parece pertinente estudar os contributos da formação inicial no desempenho dos docentes de educação musical foram definidos os seguintes objectivos de investigação:

- (♫) Conhecer a estrutura curricular dos dois tipos de formação inicial de professores de educação musical que habilitam para o mesmo grupo de docência;
- (♫) Conhecer a opinião global dos entrevistados sobre a sua formação inicial em educação musical, em particular sobre o plano curricular do curso;
- (♫) Caracterizar o tipo de influência que a prática pedagógica realizada na formação inicial pode ter tido no actual desempenho dos inquiridos, enquanto professores de educação musical;
- (♫) Conhecer a forma como os entrevistados avaliavam a adequação global do seu curso de formação inicial às reais necessidades profissionais de um professor de educação musical;
- (♫) Contribuir para a tomada de consciência, por parte das instituições formadoras, sobre a importância da formação inicial no desempenho docente.

Plano Geral da Dissertação

A presente dissertação é constituída por duas grandes partes, sendo elas o Enquadramento Teórico e o Estudo Empírico. Contudo, antes da 1ª parte, é apresentada a Introdução a este trabalho, a qual inclui a justificação do tema e os objectivos do estudo.

À 1ª parte diz respeito o capítulo I – Revisão de Literatura. Nele são abordados os seguintes conceitos: Formação Inicial de Professores, Prática Pedagógica, Currículo e Educação Musical.

A 2ª parte – Estudo Empírico – é constituída por três capítulos. O capítulo II diz respeito à metodologia que engloba os objectivos do estudo, o desenho metodológico, a natureza do mesmo, a estratégia de estudo de caso, os protagonistas do estudo, assim como os procedimentos metodológicos e de análise de dados. Segue-se o capítulo III – análise interpretativa dos resultados referentes aos planos de estudo analisados e às entrevistas realizadas. No capítulo IV são apresentadas as considerações finais deste trabalho, assentes nos objectivos que delineiam o presente estudo, as limitações do estudo e as questões de partida para futuras investigações.

Por último, segue-se a Bibliografia consultada, tendo sido elaborada de acordo com as normas APA, e os Anexos.

1ª Parte

Enquadramento

Teórico

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

1.1. Introdução

É muito mais importante a selecção de um professor de música... do que a escolha do director da ópera em Budapeste... porque um director ruim falha uma única vez, mas um professor ruim continua a falhar durante trinta anos, destruindo o amor pela música em trinta grupos de crianças. (Kodály citado por Goldemberg, 2002).

Tendo por base o tema do trabalho de investigação que nos propusemos desenvolver e os objectivos que o orientam, será apresentada uma revisão de literatura que nos parece estruturante às diferentes áreas temáticas inerentes a este trabalho. Serão, assim, abordados os seguintes conceitos: Formação inicial de professores; Formação inicial em educação musical; Prática pedagógica; Prática pedagógica em educação musical; Currículo; Currículo da formação de professores de educação musical e Educação musical.

1.2. Formação inicial de professores

Segundo I. Alarcão, Freitas, Ponte, J. Alarcão e Tavares (s.d.), durante as décadas de 60, 70 e 80 do século XX, com a expansão e generalização da escolaridade obrigatória, Portugal não só viveu um período de grande carência de professores, como também um outro problema subjacente, nomeadamente o da qualidade da formação, tanto dos novos docentes como dos docentes já em serviço que, em muitos casos, não puderam ter a formação inicial mais desejável.

De acordo com os mesmos autores,

as mudanças educativas reclamadas e, em alguns casos, já previstas na legislação em vigor requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais que muitos dos docentes, apesar de terem recebido uma formação inicial de índole profissionalizante, não tiveram oportunidade de desenvolver na sua totalidade. (p.2)

Alarcão *et al.* (s.d.) referem, ainda, que a experiência de várias décadas de formação de professores e a investigação educacional, tanto no nosso país como no estrangeiro, mostravam que a formação inicial não se podia reduzir à aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas. Tinha de integrar uma parte prática e reflexiva que facultasse o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com a prática profissional. Nos modelos de formação inicial existentes em Portugal, tudo isto era concretizado, não só pelo estágio pedagógico como por outras disciplinas que forneciam o acesso aos problemas da prática designadas por prática pedagógica e /ou acções pedagógicas de observação e análise.

Neste contexto, Roldão (2000) salienta que discutir a formação de professores pressupõe necessariamente relacionar duas vertentes de análise, consubstanciadas nas duas questões seguintes:

- “1.ª Que profissional é este que queremos formar?
- 2.ª Que campo de acção é o seu?” (p.3)

Segundo Damião (1997), uma reflexão sobre a formação de professores não põe em causa a necessidade dessa formação, mas sim a forma como a mesma se deve realizar. A criação de modelos de formação que dêem resposta às necessidades da escola e a todo o seu meio envolvente parece, segundo Estrela e Estrela (1997), ter uma função, de certo modo, evolutiva.

É neste contexto que um dos objectivos do estudo que realizámos se integra, realçando a forma como os cursos de formação inicial em análise vão ao encontro dessas tais necessidades referenciadas.

A formação inicial constitui o primeiro elo formal de um longo percurso que se irá prolongar durante toda a carreira de professor, preparando-o para uma realidade a todo o momento adaptada e versátil à inovação.

A necessidade de realizar uma formação inicial de qualidade em Portugal encontrava-se bem expressa num documento elaborado pela Comissão *ad hoc* do CRUP¹, onde se destacavam algumas orientações, a título sugestivo, no que respeita aos processos de aprender a ensinar e que aqui interessa salientar (Ponte *et al.*, 2000, p. 12-15):

- (♪) *A formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal, precisa de ser articulada com a formação pós-inicial;*
- (♪) *A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais;*
- (♪) *A formação inicial tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores;*
- (♪) *A formação inicial tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas;*
- (♪) *A formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando.*

Para que os profissionais do ensino pudessem usufruir de instrumentos pedagógico-didáticos essenciais à interacção com os alunos, foram criados cursos de formação de professores que, como enquadramento legal, se regiam pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro). Ficavam, assim, definidos acerca da formação de professores os seguintes princípios (Campos, 1995):

¹ Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

- Competia às instituições de ensino superior realizar a formação de todos os professores, em cursos que atribuísem o grau de licenciatura;
- A aquisição de qualificação profissional específica ocorria antes do exercício da função docente;
- O critério de adequação da qualificação profissional advinha das necessidades educativas dos alunos, expressas nos planos curriculares de cada nível de ensino;
- Os planos de formação englobavam os conteúdos das disciplinas a ensinar e os aspectos pedagógicos², dando a devida ênfase à interacção entre as componentes teórica e prática;
- A formação inicial dos professores deveria ser complementada com uma formação contínua adequada;
- Toda a formação deveria ser perspectivada, de forma a proporcionar aos professores práticas reflexivas de auto-aprendizagem, favorecendo a investigação e a inovação educativa.

No entanto, devemos ter em conta que esta lei, tal como qualquer outra, nasceu num contexto propiciado por uma dada conjuntura educativa determinada pelo poder político e económico, indelevelmente relacionado com o significado que a escola, o currículo e o ensino assumem num determinado contexto temporal.

Parece-nos também importante salientar que os saberes adquiridos durante a formação inicial, ao invés de assumirem um carácter exclusivamente académico, devem, antes,

² A formação pedagógica englobava duas vertentes fundamentais, a de Ciências da Educação e a de Prática Pedagógica. Por sua vez, e na generalidade dos cursos de formação de professores, a componente de Ciências da Educação abordava áreas da Psicologia, da Sociologia da Educação, da Didáctica Geral e das Didácticas Específicas, podendo ainda ser aflorados aspectos relacionados com a Filosofia da Educação, a História da Educação e a Administração Educacional. No que se relaciona com a Prática Pedagógica, esta é sempre consumada com o recurso à Supervisão e a uma responsabilização crescente do aluno, futuro professor.

abranger também aspectos multidisciplinares, orientados para questões de investigação, como referido anteriormente.

Alarcão *et al.* (s.d) acrescentam, por outro lado, que uma formação inicial demasiado longa não implica, necessariamente, um profissional mais competente para iniciar a sua actividade:

Há muitas vertentes do desempenho profissional que só se podem adquirir na prática e são melhor adquiridas se essa prática for acompanhada, na fase inicial da carreira, por mecanismos adequados de indução profissional, com acções de acompanhamento e apoio ao novo docente. (p. 10)

Um professor deve, em suma, ser um profissional com uma dupla especialização: em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de carácter educacional. Assim, como referem ainda os autores antes referenciados,

tal como um engenheiro, um professor tem de ser capaz de conceber artefactos — neste caso, aulas e materiais de ensino. Tal como um médico, um psicólogo ou um sociólogo, o professor tem de ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas — neste caso, problemas de aprendizagem de alunos e grupos e de alunos. (p.11)

Segundo Ponte *et al.* (2000), ensinar a ser professor implica, desse modo, não só a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas também o “como ensinar e do como se inserir no contexto educativo escolar e na profissão docente”(s.p.). Ter-se conhecimento profundo dos conteúdos científicos de uma determinada área disciplinar não pressupõe, todavia, o domínio do conhecimento curricular ou didáctico (Shulman, 1987 e Grossman, 1990).

Focando a atenção nas metas e finalidades da formação inicial de professores, Marcelo (1999) considera, na mesma linha, que estas incluem as dimensões relativas a conhecimentos (saber, saber-fazer e saber porquê), capacidades e atitudes ou disposições. Prosseguindo a sua argumentação, o autor especifica que a dimensão relativa ao conhecimento profissional inclui o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didáctico do conteúdo.

Shulman (1987), acrescenta que o conhecimento pedagógico do conteúdo é uma construção individual, fruto tanto da formação inicial e contínua do professor quanto da sua prática docente diária complementada pela sua experiência de vida.

A formação inicial como preparação profissional tem, em suma, um papel crucial, possibilitando que os professores se apropriem de determinados conhecimentos de forma a desenvolverem as competências necessárias para actuar.

Parece-nos, assim, que a formação de um profissional de educação deverá ser capaz de o estimular a aprender, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar a sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.

Ponte (2004), refere ainda que, no nosso país, a formação de professores seguia, até à publicação do novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência, na generalidade, um de dois modelos:

- (♪) Cursos específicos, com entrada directa no início do ensino superior, como eram o caso dos cursos de educadores de infância, de professores do 1º ciclo do ensino básico e de alguns cursos de formação de professores dos outros ciclos e níveis de ensino;
- (♪) Cursos de formação de professores associados a outros cursos, uns com um tronco comum com outras licenciaturas, explícito ou implícito, situação que era frequente nas áreas de ciências e outros como cursos complementares de formação que se seguiam a uma licenciatura inicial, situação que também era frequente nas áreas de letras, tecnologias e artes.

Com a Declaração de Bolonha, a actual estrutura de formação do ensino superior em Portugal e na Europa está, no entanto, a transformar-se. As alterações mais visíveis dizem respeito ao actual modelo de ciclo único, que está a ser substituído por uma organização baseada em três ciclos de formação – correspondentes aos graus de licenciado, mestre e doutor, o último dos quais corresponderá a um curso de especialização – e a inclusão nos planos curriculares de um sistema de créditos

denominado ECTS (European Credit Transfer System), que permitirá o reconhecimento comum dos graus e das formações nos cerca de quarenta países signatários.

O principal objectivo da construção deste espaço europeu de ensino superior é o de garantir uma maior mobilidade dos cidadãos e das suas formações. Ou seja, na teoria será possível a qualquer aluno pedir transferência para uma universidade europeia e prosseguir ali os estudos ou a um trabalhador diplomado conseguir emprego na sua área de formação em qualquer país.

Ao mesmo tempo, pretende-se favorecer a implementação de um sistema de avaliação da qualidade da formação e das instituições formadoras à escala europeia. No quadro de princípios atrás enunciados, o documento propõe que os cursos de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico (EB) devam ter um 1º ciclo de formação comum, envolvendo estudos nas áreas disciplinares fundamentais, correspondentes às definidas nos documentos curriculares para a educação de infância e para o 1º ciclo do EB, formação educacional, formação prática e ainda formação cultural, pessoal, social e ética. Estes estudos constituirão genericamente um *major* (formação generalista) de formação em educação e disciplinas de base.

Para além disso, este ciclo de formação pode contemplar ainda um *minor* (especialização) numa área específica, preparando desde já a opção a escolher no 2º ciclo de formação. A conclusão deste 1º ciclo de formação qualifica para o exercício de funções de técnico superior de educação. Com esta formação, o aluno poderá prosseguir os seus estudos superiores ou ingressar no mercado de trabalho, desempenhando funções em escolas ou outras instituições (incluindo autarquias, organizações e empresas), onde seja requerida uma sensibilidade para o fenómeno educativo, mas não necessariamente uma capacidade de planear e conduzir autonomamente actividades educativas.

O 2º ciclo de formação superior envolve estudos complementares que permitem então o exercício autónomo de todas as actividades profissionais específicas de um educador de infância ou de um professor do 1º ciclo do EB. Esta formação contempla, também, um aprofundamento de formação nas áreas disciplinares relevantes (por exemplo, Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Física, Expressões,

etc.). Este ciclo de formação envolve ainda uma importante vertente prática, integradora de saberes e promotora das competências profissionais, bem como uma iniciação à investigação educacional.

Os cursos de formação de professores para o 3º ciclo do EB e do Ensino Secundário (ES), tendo uma matriz disciplinar ou pluridisciplinar, permitem uma organização em que o 1º ciclo de estudos superiores corresponde, em termos gerais, à formação na(s) disciplina(s) de especialidade de docência e o 2º ciclo de estudos superiores corresponde, no essencial, à formação de cunho profissionalizante, de índole educacional, prático e de iniciação à investigação educacional.

Nas condições acima referidas, a saída profissional para os diplomados com o 1º ciclo de estudos superiores é idêntica à dos diplomados pela generalidade dos cursos de letras e ciências. Para os professores do 2º ciclo do EB, prevê-se uma diversidade de vias de formação. Uma delas será a realização de uma formação por uma via idêntica à dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do EB, fazendo depois um 2º ciclo de estudos superiores orientado para a docência numa das áreas disciplinares do 2º ciclo do EB. Outra via será a realização de um 1º ciclo de estudos superiores numa área com especial afinidade com uma área disciplinar do 2º ciclo do EB (por exemplo, Educação Física ou Educação Musical), fazendo depois um 2º ciclo de estudos superiores com uma orientação profissional.

No que diz respeito ao cruzamento das competências e qualificação profissionais com o perfil formativo dos sub-sistemas universitário e politécnico, a formação dos educadores de infância e dos professores dos 1º e 2º ciclos do EB pode ser feita com a qualidade desejável tanto nos estabelecimentos de ensino universitário como politécnico, desde que cumpram as necessárias condições em recursos humanos e materiais, na sua organização e no seu projecto institucional de formação.

Quanto à formação dos professores do 3º ciclo do EB e do ES, ela “deve continuar a ser feita, como até aqui, em estabelecimentos de ensino universitário, dada a importância da formação nas áreas de especialidade da docência, que encontra nestes estabelecimentos condições favoráveis de realização”. (Costa, s.d.)

1.2.1. Formação inicial em educação musical

Segundo Mateiro (2003), a formação musical académica está desfasada da realidade prática. Na sua opinião, a realidade escolar exige uma formação pedagógica aberta a relações sociais, além de uma aptidão musical específica. Na sua opinião, “a actividade pedagógica não se limita apenas à prática da sala de aula mas também compreende a dimensão do contexto escolar” (s.p.).

Rámon Orcasitas, citado por Mateiro (2003), salienta, nessa mesma perspectiva, que “os professores de música terão [obviamente] de saber de música, no entanto, deverão ampliar a sua base cultural de maneira a facilitar a comunicação dos saberes fora dos âmbitos especializados para que possam produzir cultura” (s.p.).

De acordo com Santos (2006), a formação do professor de música deve, porém, passar por uma reflexão intensa e vasta do seu currículo formal. É necessário reflectir, comparar, analisar, interpretar, assim como entender o lugar da música no tempo e na cultura onde está inserida. Tais saberes são indispensáveis, uma vez que a experiência vivida pelos futuros professores irá ter influência na sua própria acção pedagógica. O mesmo autor defende também que o conhecimento teórico não é suficiente. A necessidade da prática é imprescindível, apesar de a falta de articulação entre a teoria e a prática ser ainda sentida na preparação do futuro professor. A formação do professor de música serviu como objecto de estudo àquele autor, pelo facto de o mesmo ter constatado que as falhas sentidas ao nível dos cursos de formação de professores de música apenas constituírem um “esvaziamento” de conteúdos. Para se compreender melhor esta questão, o autor reporta-se à necessidade de recuperar o valor atribuído à educação musical, aprofundando o tema a partir de reflexões, cuja origem estava já presente em Platão o qual reconheceu haver estreitas relações entre a produção musical e o sistema social e político, uma vez que, no entender do grande filósofo, não se poderia mudar a música se não se mudasse primeiro a constituição do Estado (D'Olivet, 2002).

Um dos aspectos importantes a serem considerados no processo de ensino e de aprendizagem é procurar na música a essência da vida. A música pode facultar, por meio de vivências profundas, experiências expressivas e conhecimentos significativos sobre a sociedade, a cultura e a política (Santos, 2006).

A educação musical vê-se, desse modo, perante um desafio que se apresenta como o alicerce para uma prática sólida do ensino da música, devendo promover, de modo amplo e democrático, um ensino de qualidade em todos os níveis de educação e ensino. Santos (2006), menciona ainda que,

com o processo de globalização surgem novas influências na produção do conhecimento, e a formação do professor de música, imerso nesse contexto, apresenta novas questões que disputam outros redimensionamentos para os conteúdos curriculares. (Santos, 2006, s.p.)

Por vezes, a estrutura curricular das instituições de ensino leva o professor em processo de formação a tornar-se um mero executor de tarefas, deixando de parte a realidade exterior que circunda o contexto institucional. As transformações culturais e sociais deverão, desse modo, fazer repensar os processos de ensino e aprendizagem, reflectindo-se sobre a formação de professores de música (Santos, 2006).

De acordo com Ben e Hentschke (2002), “quanto mais completa e abrangente for a cultura geral e musical do licenciado em música, maior amplitude e domínio ele demonstrará na prática de sala de aula, pois música e cultura são elos importantes no processo de ensino aprendizagem” (s.p.).

Almeida, citado por Penna (s.d.), mostra-nos que a contratação de músicos para a leccionação, sem exigência de formação académica, baseia-se na falsa crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a actuação docente: “quem não sabe ensina”; sendo este provérbio, na área da música, convertido para “quem não toca ensina”. Penna (s.d.) coloca-nos, então, a seguinte questão: “Se, para ensinar, basta tocar, para quê uma licenciatura em música?”. Acrescenta também que a ideia de que para ensinar basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo “conservatorial” de ensino de música.

Atendendo a que, actualmente, a educação musical integra os currículos dos diversos níveis do ensino básico, será que existe a necessidade de uma licenciatura em música para ocupar esse espaço com uma maior qualidade? Ou será que basta mandar para lá quem toca?

Penna (s.d.) a essas questões apresenta as seguintes considerações a nosso ver bastante oportunas:

Quem toca, tendo-se formado por um modelo conservatorial, vai provavelmente ensinar como foi ensinado, o que pode funcionar bem numa escola especializada (um conservatório), mas não numa sala de aula do ensino regular, com os seus próprios desafios:

- Como lidar com condições de trabalho tão diferentes das do conservatório (um piano, um quadro pautado e poucos alunos por turma)?
- Como lidar com as diferentes vivências musicais e, por conseguinte, com as diferentes músicas que os alunos trazem para a sala de aula?
- Como lidar com as diferentes expectativas em relação à aula de educação musical? (s.p.)

Estes desafios exigem novas reflexões e uma outra formação, com base numa concepção de música bastante ampla. Essa é, mais uma vez, a perspectiva de Pena (s.d.), apresentada pelo autor do seguinte modo:

Uma licenciatura em música é necessária porque não basta tocar embora nela também se toque. Se não basta tocar, uma licenciatura deve ser muito mais, baseando-se no compromisso social, humano e cultural de agir em diferentes contextos educativos; no compromisso de tentar compreender as necessidades e potencialidades dos alunos e no compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. (Penna, s.d., s.p.)

Assim, o tema da formação de professores de educação musical tem-se mostrado presente em vários encontros e publicações da área da educação musical. Esses debates e discussões têm revelado que a formação profissional precisa de ter em consideração uma outra realidade escolar, onde a função de aprender não esteja apenas restrita à escola, mas que compreenda outros espaços de aprendizagem (Wille, s.d.). As licenciaturas na área da educação musical devem, nesse sentido, formar um profissional que compreenda a diversidade cultural e que esteja preparado para trabalhar em diferentes contextos, contemplando o saber sistematizado e o saber quotidianamente construído (Kleber, citado por Wille, s.d.).

Nessa mesma linha de pensamento, Arroyo, citado por Wille, (s.d.), acentua que:

para a formação de um profissional capaz de compreender esta diversidade e preparado efectivamente para actuar em diferentes contextos, torna-se necessário acabar com algumas práticas de ensino e de aprendizagem musicais, pois a manutenção destas pode conduzir a um sentido limitado do que realmente se procura no ensino da música. (p. 1)

Para Beineke, citado por Wille (s.d.), “é preciso investir na construção dos conhecimentos práticos, os quais só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam [vivenciadas] experiências concretas de ensino” (p. 2). Tendo em conta as dificuldades encontradas pela educação musical, no sentido de se configurar como disciplina no ensino genérico, é uma evidência consensual que continuamos sem um conhecimento aprofundado da nossa realidade escolar, de forma a permitir o desenvolvimento de programas adequados às necessidades dos professores. O que pensam os professores em serviço? Como saber se os conhecimentos e vivências universitárias são úteis para o exercício profissional? Como é que os professores enfrentam a realidade em que exercem?

Gardner (1999), através da sua teoria das inteligências múltiplas, preconiza que existem diferentes tipos de inteligência e que o desenvolvimento das mesmas depende de vários factores, como, por exemplo, as oportunidades, as experiências, as influências e a escola.

Zenhas (2005), reconhecendo o conceito de inteligência que Gardner define como a capacidade para resolver problemas e criar produtos valorizados num contexto cultural específico, considera que esta concepção coloca grandes responsabilidades aos professores e educadores, em particular àqueles cujo papel é o desenvolvimento da inteligência musical, através da criação de oportunidades e experiências de aprendizagem diversificadas no âmbito desta inteligência. A formação inicial de professores de educação musical deverá, desse modo, desempenhar um papel crucial no sentido de formar profissionais capazes de desenvolverem nos seus futuros alunos competências que lhes permitam treinar e desenvolver a inteligência musical, entre outras. De acordo ainda com Zenhas (2005), os professores podem, de facto, contribuir

para o desenvolvimento da inteligência musical dos alunos, através de acções pedagógicas como as seguintes:

- Criando um ambiente musical;
- Dando aos alunos a oportunidades de aprenderem a tocar um instrumento;
- Utilizando canções adequadas na apresentação de matéria nova em diferentes disciplinas;
- Criando canções, raps, poemas ou mnemónicas para a aprendizagem dos conteúdos e ensinando-os a criarem eles próprios esses tipos de textos para o seu estudo autónomo;
- Levando-os a verbalizarem em voz alta diferentes actividades que realizam, por exemplo: leitura, pensamento durante a resolução de um problema, raciocínio acerca de informação nova;
- Sugerindo-lhes e proporcionando-lhes a audição de música como forma de relaxamento;
- Permitindo que ouçam música enquanto estudam.

Há, em suma, que formar profissionais capazes de compreender que os objectivos e as competências de ordem técnica e do domínio de competências interpretativas devem levar os alunos a um desenvolvimento adequado das suas capacidades críticas e de juízo analítico e estético (Webster, 2001).

1.3.Prática pedagógica

O contacto dos futuros professores com a realidade escolar, as expectativas e vivências relacionadas com a prática pedagógica, mais concretamente com o estágio, constitui também um dos focos do nosso trabalho, uma vez que não faria sentido falar da formação inicial de professores sem nos pronunciarmos acerca da vida activa do estágio pedagógico e de toda a pluralidade de factores que a ele estão associados.

Segundo Alarcão *et al.* (s.d.), a prática pedagógica deve ser entendida como um tempo de vivência, acompanhada do processo de consciencialização e integração dos vectores da competência profissional, na medida em que este se constrói através da integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal.

É neste sentido que se torna fundamental a existência de um formador bem preparado junto do formando em desenvolvimento, não esquecendo a necessidade de interpretação estabelecida entre os saberes e a necessidade de análise e síntese que o processo da prática pedagógica implica.

Os mesmos autores defendem, assim, que a prática pedagógica deve estar integrada no curso, fazendo a ponte entre os dois mundos que “constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial” (p.9).

Para que a prática pedagógica consiga responder aos objectivos pretendidos, é necessária a presença de um número suficiente de escolas, de turmas e de contactos fáceis entre estes e as instituições de formação de professores; a existência de bons alunos à entrada da prática pedagógica/estágio; de bons formadores em ambos os tipos de instituição e uma matriz conceptual reveladora do papel da prática pedagógica na formação de professores, das funções dos vários intervenientes e das relações intersistémicas (Alarcão *et al.*, s.d.).

O ano de estágio constituía, para a maioria dos alunos de uma licenciatura em ensino, o primeiro contacto com a profissão docente e apresentava-se como uma etapa crucial e fundamental de convergência e confronto entre saberes e competências desenvolvidas durante a formação inicial.

Neste início da carreira, o professor estagiário não deixava de experienciar um estado de grande ansiedade, antecipando eventuais problemas de adaptação a uma nova etapa da sua vida e da sua formação profissional, o que não significa que a ansiedade e a preocupação se dissipem com um ano de estágio numa escola.

É nesse sentido que, Vieira *et al.* (2006) assinalam, que,

embora seja genericamente caracterizado como um ano de grande conflitualidade, ambiguidade e incerteza a nível sócio-profissional, relacional e epistemológico, o estágio pedagógico pode também ser um período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza das aprendizagens realizadas. (p. 45)

Segundo Alegria *et al.* (2001), na formação inicial de professores, a componente da prática profissionalizante – o estágio – é determinante. Sendo, normalmente, precedida de um primeiro contacto com as escolas, o que acontece é que, por vezes, a este tipo de acção não lhe é atribuída a devida importância no currículo dos futuros professores. O estágio deve, assim, ser realizado através de actividades diferenciadas que incluem a

observação, a análise e a responsabilização por actividades docentes. Como referem Ponte *et al.* (2000),

não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas com as quais contacta pela primeira vez nesse importante ano de formação.

Através da participação em actividades que decorrem na escola, pela prática que vai adquirindo em contexto de sala de aula, e através da reflexão e a avaliação que faz das suas observações e intervenções no âmbito educativo, o professor vai adquirindo competências que são fundamentais para o seu desenvolvimento, construindo, assim, a sua identidade profissional.

Este importante ano deveria facultar aos estagiários situações para desempenhar, em contexto real, o papel de professor, acompanhado pelo seu orientador e pelo professor da turma na qual o estágio se realiza. Alegria *et al.* (2001) mencionam que a componente prática ultrapassa a componente teórica. Para tal situação apontam, as seguintes causas:

- (♫) Os programas das disciplinas que vão leccionar, o ambiente mais ou menos adverso das turmas, a novidade do relacionamento com as questões da direcção de turma, com os encarregados de educação, com os departamentos e outras estruturas escolares são um estranho mundo novo;
- (♫) A orientação dos estagiários é realizada de forma mais directa pelos orientadores das escolas onde o estágio tem lugar;
- (♫) Estes, pelas condições profissionais quotidianas, tendem a dar mais ênfase à busca de soluções para problemas imediatos do que à reflexão teórica sobre questões educativas;
- (♫) A falta de reconhecimento institucional pelas funções de coordenação de estágio dos docentes universitários, provavelmente melhor preparados para fomentar a reflexão, é outra condicionante para uma deficiente articulação entre teoria e prática.

A orientação de cada núcleo de estágio cabe aos professores do ensino básico e secundário e aos orientadores do Ensino Superior, também chamados coordenadores ou supervisores. Se, relativamente a estes, as instituições de ensino superior são integralmente responsáveis pela sua escolha e apreciação da sua actividade, outro tanto não se passa com os orientadores das Escolas. Mesmo assim, parece-nos que, no que respeita aos coordenadores de estágio das Escolas Superiores de Educação e/ou Universidades, as suas funções não estão claramente definidas, variando bastante de instituição para instituição e, dentro de cada uma, de curso para curso. Nalguns casos, têm por obrigação assistir a aulas dos estagiários e acompanhá-los de perto, enquanto noutros a sua principal função é de coordenação à distância e de formação dos orientadores locais. Entre um e outro extremo encontram-se as mais diversas situações, incluindo ao nível da carga horária, que lhes é atribuída.

1.3.1. Prática pedagógica em educação musical

Segundo Ben e Hentschke (2002), cada professor desenvolve uma forma pessoal de conceber e concretizar o ensino da música nas escolas. No entanto, essa forma pessoal não é construída num vazio social. As concepções e acções dos professores também derivam da experiência e interpretação de outras pessoas, daquilo que foi desenvolvido e que lhes foi transmitido acerca do ensino de música. Neste sentido, reflectir sobre a prática pedagógica musical é fundamental para perceber como funciona, na realidade quotidiana, a educação musical nas escolas. Como também salientam aqueles autores, “o ensino da educação musical nas escolas deve ser construído a partir do próprio fazer musical e da realidade dos alunos, contemplando os seus interesses, preferências, desejos e saberes” (s.p.).

A reflexão sobre a prática pedagógica musical visa tornar cada vez mais consciente aquilo que se pensa e faz, encontrando os caminhos considerados mais apropriados para ensinar música.

Para Loureiro (2003), as práticas pedagógicas em educação musical têm alternado entre dois extremos:

- (♫) O modelo tradicional, que privilegia a transmissão de conteúdos de modo linear e sequencial, sendo que os professores que o utilizam acreditam que o rigor metodológico é única forma de transmitir o conhecimento, para além de combater a falta de interesse, o fraco poder de atenção/concentração e a superficialidade nos alunos.

- (♫) Um modelo que adopta um procedimento não linear, baseado numa prática pedagógica apoiada numa nova forma de compreensão do mundo, fornecendo experiências diversificadas em conformidade com o imediatismo da música.

Segundo Penna (s.d.), a formação do professor de música não se deve limitar apenas ao domínio da linguagem musical, sendo imprescindível a perspectiva pedagógica que o leva a compreender a especificidade dos diferentes contextos educativos e lhe dá recursos para o seu desempenho docente e para a construção de alternativas metodológicas.

O mesmo autor acrescenta, ainda, que o exercício da docência é indispensável à própria formação do professor, em qualquer área do conhecimento; daí o importante papel do estágio supervisionado em todos os cursos. Não nos podemos também esquecer do indispensável papel que a observação e a reflexão desempenham na parte prática da formação dos professores, não se limitando apenas às disciplinas pedagógicas.

Uma formação de professores expressa nas linhas específicas acima referidas revela a fundamental articulação entre o domínio do conteúdo específico e as questões pedagógicas, sendo que apenas um destes elementos não é, por si só, capaz de sustentar a competência de um professor de educação musical.

Penna (s.d.) defende, por outro lado, um “eixo pedagógico que sirva de espinha dorsal ao curso de formação dos professores de música [...], dando-lhe unidade na medida em que sustente a formação do professor” (p.120).

Delben, citado por Wille (s.d.), acrescenta, por sua vez, que as reformas políticas, educacionais e ou curriculares ao nível das práticas pedagógicas musicais não serão relevantes, se não tiverem em consideração as necessidades e as características da realidade de ensino onde as mesma decorrem.

Santos (2006), por seu turno, salienta a importância de uma prática pedagógica que promova uma reflexão crítica sobre as relações entre a música e a sociedade, assegurando uma educação musical significativa e relevante.

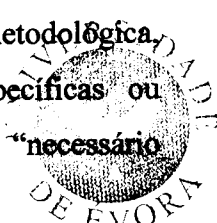
Loureiro (2003), diz-nos, também, que é preciso dar à educação musical um carácter progressivo, que deve acompanhar a criança ao longo de seu processo de desenvolvimento escolar. É necessário ter consciência e clareza para introduzir o aluno no domínio do conhecimento musical, adaptando momentos às suas capacidades e interesses específicos. É fundamental o papel da escola no estudo da cultura musical, pois nela, poderão ocorrer as trocas de experiências pessoais, intuitivas e diferenciadas. Daí a necessidade de não perdermos de vista as práticas musicais que respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, mas reflectem mais cedo ou mais tarde, o interior da sala de aula.

1.4. Currículo

Como acentua Roldão (2002, p.6), o currículo, pode ser entendido como “a organização de oportunidades para a realização de aprendizagens necessárias, significativas e relevantes para a criança ou jovem”. Nesse sentido, numa síntese global, corresponde àquilo que se considera que a escola deve fazer aprender aos alunos.

O currículo pode, nessa perspectiva, ser integrado num contexto mais vasto de invenções culturais, que visam “escolhas sociais conscientes e inconscientes, de acordo com grupos dominantes numa sociedade” (Sacristán, citado por Encarnação, 2002, p.6).

Encarnação (2002) afirma, por outro lado, que a investigação educacional, quando centralizada no currículo, reflecte uma visão predominantemente metodológica, sociológica ou organizacional em investigações ligadas a áreas específicas ou transversais do currículo exposto. Na sua perspectiva torna-se, por isso, “necessário



repensar as clássicas questões curriculares *o quê, para quê, para quem e como* da aprendizagem curricular, em consonância com uma época em que a diversidade crescente dos públicos escolares e a necessidade de uma formação básica de qualidade para todos constituem parâmetros de consenso geral. (Encarnação, 2002, p.10)

Morin (2001), nos textos que escreveu sobre o ensino e a educação, destaca três desafios essenciais para a organização do saber: *Globalidade* (pressupõe a compreensão das partes e do todo num processo cíclico, interdependente e interactivo); *Complexidade* (um discurso, um problema só pode ser o que é, quando contextualizado culturalmente, sendo esta capacidade de pensar na complexidade, de contextualizar e integrar um facto que entra em oposição aos conhecimentos fragmentados servindo apenas para uso técnico) e *Expansão descontrolada do saber*. Mateiro (2003), argumenta que se, por um lado, se pensa na delimitação de uma área de conhecimento necessária ao estudo científico, por outro, isto traz como consequência o perigo da super especialização, entendida como “a especialização que se fecha em si mesma sem permitir a sua integração na problemática global” (Morin, 2001).

Neste sentido, Mateiro (2003) defende que os programas curriculares devem ser reestruturados, de maneira a permitir que o futuro professor tenha oportunidades concretas de conhecer, compreender e intervir em diversas realidades possíveis, de desenvolver projectos e pedagogias capazes de se adequarem aos diferentes contextos.

Refere ainda que os cursos de formação de professores desenvolvem-se, normalmente, a partir de dois grandes eixos: “pedagogismo” ou “conteudismo”. O primeiro centra-se na aprendizagem limitada do conhecimento didáctico e o segundo acentua os conhecimentos específicos da área, sem considerar a importância entre aquilo que é aprendido e os conteúdos que serão ensinados. Existe, desse modo, a necessidade da criação de currículos que visem uma formação integradora, promovendo o desenvolvimento da compreensão e da reflexão, visando a formação de profissionais mais críticos e mais responsáveis por processos de transformação social, cultural e educacional.

1.4.1. Currículo da formação de professores de educação musical

No que tem a ver com o caso específico da educação musical, Mota (2003a) aponta três aspectos fundamentais a ter em conta no respectivo currículo de formação de professores.

Um currículo centrado na actividade musical - Toda a formação deve, segundo a autora, ser estruturada em função do acto de fazer música, quer orientado para a prática musical individual ou colectiva, quer enquanto forma de a problematizar como actividade musical a desenvolver com as crianças, tendo em conta uma compreensão alargada das questões que hoje se discutem em Ciências da Educação e da sua concretização nos actos de ensino e de aprendizagem.

A integração da acção e do seu significado – Neste ponto, a autora tem por objectivo fazer a ponte entre a teoria e a prática. Segundo Vygotsky (2005), os saberes relacionam-se partindo do conhecer para o agir, com diferentes perspectivas culturais entre formadores e formandos e tendo em conta o contexto onde decorre a acção. Mota propõe, nesse sentido,

um currículo em que sistematicamente se trabalha em espaços diversificados de aprendizagem musical teórica e prática, no sentido puro do termo, e espaços de projecto em que esses saberes são experimentados, interpretados e contextualizados. A obra musical enquanto obra de arte, adquire uma outra dimensão, no sentido que lhe atribui Dewey, como experiência vivida, transformada pelos sujeitos que a produzem. (s.p.)

A autonomia – Este tipo de formação baseada na autonomia tem por objectivo permitir que o aluno, futuro professor, se encontre na sua própria personalidade musical, desenvolvendo a sua imaginação para compreender novas situações, bem como construir alternativas credíveis, concretizadas num projecto individual de intervenção na prática pedagógica.

De acordo com Penna (s.d.), uma proposta curricular não se pode resumir a um conjunto de disciplinas e aos seus respectivos programas; deve também envolver concepções ao nível da música e da educação, tendo em conta o papel político e social da universidade em questão.

Alguns autores partilham a mesma opinião, quando se pronunciam acerca da existência de um estudo da própria realidade educativa realizado pela instituição antes de haver uma reforma educativa, de forma a obterem-se dados concretos para uma implementação curricular adequada. Tal situação implica um estudo ao nível do contexto real interno e externo de forma sistemática e realista pela instituição em causa (Wille, s.d.).

Segundo Franchi, citado por Wille (s.d.),

é necessário... [observar] a realidade e chegar ao bom senso que nos revela as falhas que a escola tem de facto no tipo de actividade que se propõe às crianças e na precariedade das condições em que o professor se forma, trabalha quotidianamente e qualifica-se nesse trabalho.
(s.p.)

Em outra perspectiva, Requião (s.d.) costumava dizer que o pior aluno era aquele que não queria aprender. No entanto, hoje considera que não existem nem bons nem maus alunos. O que existem são práticas pedagógicas incompatíveis com o interesse e a vontade de cada um, pelo que não vale a pena criar currículos que não sejam absorvidos e compreendidos pelos professores. É necessário reestruturar esses currículos, para que possam, então, ser aplicados adequadamente. A autora considera, ainda, que é infrutífera a criação de currículos por professores que não tenham consciência do público-alvo para o qual o mesmo se dirige. O currículo deve ter uma ideia geral, uma filosofia geral mas deve estar direccionado para os diferentes contextos para os quais foi criado. O currículo deve ter um espaço aberto a diferentes metodologias, deixando a cargo deste a análise de qual deva ser o mais adequado.

Mateiro (2003) acrescenta ainda que a organização do currículo leva a uma nova concepção de tratamento dos conteúdos que se consideram fundamentais na formação dos professores de música. Assim, as instituições formadoras têm autonomia para decidir o perfil do profissional desejado e elaborar a estrutura curricular que atenda às exigências legais e sociais.

1.5. Educação musical

Vejo crianças obrigadas a ter aulas de educação musical no ensino genérico que passam o tempo todo a fazer cópias de música. Ensinar Música continua a ser para alguns professores especialistas em "controle de disciplina da classe" (e, mais recentemente, em ensino de "atitudes e valores") ensinar o código musical, como se essa fosse a senha de penetração no mundo da Música. (Rodrigues, 2000)

A Educação Musical é uma disciplina que integra o Currículo Nacional do Ensino Básico, embora sendo apenas de frequência obrigatória no quinto e sexto anos.

A educação musical, assim como a educação em geral, estão presentes na sociedade através dos meios de comunicação, na escola ou em outras instituições de ensino. Nem sempre a Educação Musical tem por objectivo a formação do músico profissional, apesar de para este os conhecimentos desta área serem importantes. A Educação Musical, no ensino genérico, oferece ao aluno as condições para que compreenda o que se passa no plano da expressão e no plano do significado quando ouve ou executa música, oferecendo ao indivíduo as ferramentas básicas para a compreensão e utilização da linguagem musical.

Muitas experiências em Educação Musical foram desenvolvidas em diferentes partes do mundo, principalmente no século XX. A preocupação com a Educação Musical marcou uma forte tendência mundial. Diversos educadores apresentaram métodos e estratégias para a Educação Musical. Entre eles, destacam-se, Kodaly, na Hungria, Suzuki, no Japão, Villa-Lobos, no Brasil, Edwin Gordon, nos EUA, entre outros.

No âmbito internacional, os Professores de Música apoiam-se nas resoluções e discussões da ISME – International Society for Musical Education. Em Portugal, a APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical cumpre a sua função de fórum aglutinador de experiências e debates.

Segundo Santos (2006), a educação musical deverá ter em conta, no processo de ensino e de aprendizagem, a racionalidade e a emoção, ou seja, encontrar “na música a essência da vida”. Assim, o conceito de educação musical e a sua importância na constituição do próprio ser será ampliado, uma vez que a música pode proporcionar, através de

determinadas vivências, experiências e conhecimentos significativos sobre a sociedade, a cultura e política.

Nesse contexto, a música, na maioria das vezes, é considerada no processo de ensino e de aprendizagem como algo pronto, acabado, sendo reservada ao educando a função de intérprete, no sentido mais estrito do termo, limitando o processo de educação musical à memorização de regras, sinais e símbolos. Convém ressaltar que, embora tais procedimentos possam ter o seu valor, acredita-se, todavia, que a educação musical da pessoa em geral tem uma finalidade maior, o que justifica a procura de novas práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Soler (2007), a Educação Musical, entendida não apenas como diversão ou ocupação de tempo, mas como essência para o desenvolvimento, promove na criança qualidades como a concentração, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, a destreza do raciocínio, a disciplina pessoal, o equilíbrio emocional, a auto realização, a auto-estima, entre outros atributos que colaboram com a formação social do indivíduo. No entanto, o mesmo autor defende, ainda, que o trabalho com a educação musical reflecte alguns problemas, nomeadamente ao nível da ausência de profissionais especializados, sendo consequência de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações.

Droscher (s.d), por sua vez, acrescenta que faz sentido a presença da educação musical no ensino genérico, permitindo que as gerações mais novas usufruam dos seguintes grandes benefícios: aumento da inteligência através da ampliação do pensamento criativo, resolução de problemas e cérebro fisicamente mais desenvolvido, uma maior percepção da vida que inclui melhores atitudes, um aumento do desejo de atingir certas metas, mais disciplina, aptidões para estudar, comunicação e trabalho de equipa que irão ajudar não só na educação como ao longo da carreira profissional e por fim uma melhor compreensão de outras comunidades e sociedades.

Swanwick e Paynter (citados por Mateiro, 2003) assinalam, por sua vez, que “no coração da educação musical está a experiência com a música; a prioridade de todos os professores de música não é, meramente, saber muito sobre música, mas, sobretudo, saber muita música” (s.p.).

Moura (2007) salienta, por seu lado, que a educação musical, numa perspectiva contemporânea, não se deve restringir apenas aos espaços formalizados de ensino. Deve expandir-se a outros contextos não formais e informais, revelando uma abertura por parte do professor para reflectir e considerar a complexidade das questões que emergem no seu desempenho, seja qual for o contexto onde exerce. A autora acentua que um dos aspectos mais importantes, dentro da realidade da educação musical actual, é reconhecer que o aluno necessita de uma educação contextualizada, de forma a poder dialogar, interagir e ampliar as suas expectativas e necessidades.

Neste sentido, só depois de definirmos a educação musical que queremos nas escolas é que podemos decidir as práticas que devemos adoptar para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Para Requião (s.d.), “ensinar já não significa mais transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (p.2). O professor de música deve assumir um papel fundamental na actividade educacional. Os modelos de educação tradicionais estão ultrapassados e um novo valor é atribuído ao professor cujo papel é de estimular, questionar e aconselhar, ao contrário de mostrar e verbalizar.

Foram muitos os metodólogos que trouxeram novas propostas para a Educação Musical: Dalcroze, Orff, Paynter, Schaffer, Swanwick, Gordon, Hargreaves, Kemp, Paynter, Willems, Schaffer, Frega, entre outros. Cada qual, na sua época, dedicara muitos anos de estudo a fim de trazer soluções para o ensino da música. Essas novas posturas de encarar a educação musical seguem outros caminhos e tentam não cometer os mesmos erros da educação tradicional. Passam a encarar o aluno como um indivíduo que tem toda uma experiência e uma cultura musical extra-escola que não só deve ser considerada como também aproveitada e utilizada pelo professor.

Ben e Hentschke (2002) defendem, nesse sentido, que a presença da música nos currículos escolares justifica-se como uma forma de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma outra linguagem. Propicia-lhes uma formação mais abrangente, podendo ampliar os conteúdos curriculares, para além de ser uma forma de recuperar valores culturais, artísticos e de lhes proporcionar o contacto com esse tipo de

linguagem. Não podemos, em suma, conceber uma Educação Musical descontextualizada dos interesses e da realidade cultural dos estudantes.

Segundo Platão, citado por Santos (2006), “o homem bom é um músico por excelência, porque cria uma harmonia não com a lira ou qualquer outro instrumento mas com o todo da sua vida.” Santos (2006) lembra, a propósito, que “assegurar um lugar para a música no contexto escolar, não tem sido tarefa fácil. Se ela existe, é principalmente no pré-escolar e com carácter lúdico e recreativo perdendo a sua força com a progressão dos anos até desaparecer por completo” (s.p.).

2ª Parte

Estudo

Empírico

2.2. Desenho metodológico

O presente estudo está inserido na problemática da formação inicial de professores de educação musical e apresenta, de um modo geral, o percurso formativo proporcionado pela Escola Superior de Educação de Setúbal e pela Escola Superior de Educação de Lisboa, analisado através das experiências pessoais e profissionais relatadas por três docentes de cada escola e da análise comparativa dos planos de estudo de ambos os cursos de formação.

No estudo, de natureza tendencialmente descritiva e interpretativa, foi adoptada uma modalidade de pesquisa inspirada no *estudo de caso*, tendo por base a realização de entrevistas semi-estruturadas aos seis docentes antes referidos, bem como a análise circunstanciada dos planos de estudo e dos programas de um conjunto de disciplinas previamente seleccionadas e categorizadas. Todo este *corpus* de dados foi, posteriormente, submetido a adequada análise de conteúdo e análise estatística.

2.3. Natureza do estudo

Atendendo aos objectivos por nós delineados, decidimos orientar o presente trabalho pelo recurso a uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que tal como Bogdan e Biklen (1994) salientam, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados em geral descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em descrever a perspectiva dos participantes, aspectos estes considerados no presente estudo.

Os mesmos autores identificaram cinco características que uma investigação qualitativa pode ter: a) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) os dados recolhidos são na sua essência descritivos; c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos; d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; e e) é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes. Contudo, os autores defendem que nem todas as investigações qualitativas têm de conter todas as características e com a mesma retórica.

Por outro lado, o paradigma qualitativo tem sido fundamentalmente associado aos estudos de caso, a abordagens etnográficas, entrevistas, observação participante e, de uma forma geral, à busca de sentido em fenómenos sociais. Considera-se ainda que a investigação qualitativa tem as suas origens na antropologia, onde prevalece o individual, sendo subjectiva e interpretativa (Costa, 2000).

Os estudos qualitativos, de natureza muitas vezes fenomenológica, tentam perceber as diferentes perspectivas das pessoas, os diferentes pontos de vista, no contexto e nas situações onde as mesmas decorrem (Taylor e Bogdan, 1998). De acordo com Erickson (1986), não é seu objectivo obter generalizações, mas sim, como também acentuam Bogdan e Biklen (1994), tentar conhecer o processo através do qual os sujeitos constroem significados e aceder à compreensão destes.

Segundo Bell (2004, p.20), os “investigadores que adoptam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais”. Também Bogdan e Biklen (1994) referem, a respeito da investigação qualitativa, que esta, ao enfatizar a “descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11), permite-nos investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objectivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos participantes no estudo, a partir da sua própria perspectiva.

2.4. Estratégia de estudo de caso

A opção por esta estratégia investigativa surge pelo facto de a mesma permitir estudar de uma forma mais ou menos aprofundada um determinado aspecto de um problema num curto espaço de tempo. Como refere Merriam (citada por Bogdan e Biklen, 1994), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. (p.89)

Consideramos, por outro lado, que o estudo de caso múltiplo é o mais apropriado para a nossa investigação, uma vez que analisámos os diferentes casos e fizemos uma comparação entre eles. Yin (2003) considera, a este respeito, que “os dados apresentados através dos estudos de casos múltiplos são mais convincentes e o estudo que tem em consideração esta perspectiva é mais robusto” (p.104). Este tipo de

estratégia fundamenta-se na replicação que, de acordo com Gómez, Flores e Jiménez (citados por Viana, 2005), é entendida como “a capacidade que se tem com este tipo de processo de contestar e contrastar as respostas que se obtêm de forma parcial com cada caso que se analisa” (p.104), pressupondo um maior controlo do campo de investigação ao nível da determinação de unidades de análise ou categorias de observação e da selecção dos casos a estudar.

Ludke e André (citados por Pinto, 1997) referem ainda que o estudo de caso tem como preocupação central “a compreensão de uma instância singular” (p.103). Os mesmos autores apresentam as principais características do estudo de caso:

- (♪) **Tem como objectivo a descoberta** - o quadro teórico é a estrutura básica pela qual se poderão descobrir novos aspectos, elementos ou dimensões que levem ao avanço do conhecimento, na medida em que este constitui um processo que evolui permanentemente; a ênfase é colocada na “interpretação em contexto” (p.104);
- (♪) **O estudo é feito em contexto real**, tentando reduzir as interferências que possam deturpar a investigação;
- (♪) **Deve também ter em conta o contexto** onde decorrem “as acções, percepções, comportamentos e as interacções das pessoas” (p.104);
- (♪) **Procura retratar a realidade de forma completa e profunda** (p.104);
- (♪) **Tenta evidenciar as inter-relações dos diferentes componentes**, cruzando informação, confirmando ou rejeitando hipóteses, descobrindo novos dados, afastando suposições ou levantando hipóteses alternativas.

Em suma, a opção pela estratégia de estudo de caso é determinada quer pela natureza das questões que definem o problema, quer pelo grau e controlo sobre a situação ou fenómeno a estudar, quer pelo tipo de produto final desejado, ou ainda, quando o fenómeno em estudo não se pode isolar do seu contexto e o seu objectivo fundamental é compreender o significado de uma experiência. (Goetz *et al.*, citados por Pinto, 1997).

2.5. Protagonistas do estudo

Para a realização do presente estudo, foram, em concreto, entrevistados seis professores de educação musical do ensino básico. O critério que presidiu à selecção dos elementos entrevistados incidiu na disponibilidade manifestada para a participação no referido estudo. A caracterização dos mesmos será apresentada, seguidamente, no **Quadro 1**:

Caracterização dos Entrevistados

Quadro 1 - Descrição dos Entrevistados

| Entrevistados | | | | | | |
|------------------|--|-----------|-----------|---|-----------|----------|
| Formação Inicial | Curso de Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical | | | Curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico | | |
| Entrevistados | A1 | A2 | A3 | B1 | B2 | B3 |
| Género | Masculino | Masculino | Masculino | Feminino | Feminino | Feminino |
| Idade | 27 | 27 | 28 | 36 | 24 | 32 |
| Tempo de serviço | 4 Anos | 5 Anos | 5 Anos | 9 Anos | Não tinha | 2 Anos |
| Instituto | Escola Superior de Educação de Lisboa | | | Escola Superior de Educação de Setúbal | | |

O Quadro 1 mostra-nos que o nosso estudo contou com a participação de seis professores. Os entrevistados A1, A2 e A3 frequentaram o curso de Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical (1.º Ciclo/EM) da ESE de Lisboa e os entrevistados B1, B2 e B3 frequentaram o curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico (EM). Tal como o nome indica, o curso dos entrevistados A1, A2 e A3 deu-lhes habilitação para dois grupos de docência: 110 (1.º ciclo) e 250 (educação musical), enquanto o curso dos entrevistados B1, B2 e B3 apenas deu habilitação para o grupo 250.

Os entrevistados A1, A2 e A3 são do sexo masculino. O entrevistado A1 tinha 27 anos de idade e 4 anos de serviço; o entrevistado A2 tinha também 27 anos mas já leccionava há 5 anos e o entrevistado A3 tinha 28 anos e 5 anos de serviço.

Quanto aos entrevistados B1, B2, e B3 são do sexo feminino, sendo que a entrevistada B1 tinha 36 anos e 9 de serviço; a entrevistada B2 tinha 24 anos e ainda não tinha tido experiência docente e a entrevistada B3 tinha 32 anos e leccionava há 2 anos.

2.6. Procedimentos metodológicos

2.6.1. Recolha de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa assenta, sobretudo, nas seguintes técnicas principais: observação, entrevista com os participantes e inventariação dos documentos.

No caso do presente estudo, decidimos, em concreto, optar pela técnica da entrevista, por a julgarmos adequada aos objectivos de investigação delineados.

2.6.2. A Entrevista

Nas suas diferentes formas, a técnica de entrevista distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. Como principais vantagens desta técnica, salienta-se o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade (Quivy e Campenhoudt, citados por Bucha, 2002).

Na entrevista, a pergunta, apesar de ser a principal ferramenta de trabalho do entrevistador, coexiste com a observação, que funciona para balanço de reacção às perguntas e comportamento durante a entrevista. Poderá assim ser não directiva (ou livre), directiva e semi-directiva.

Neste contexto, e face à opção pela abordagem qualitativa, pareceu-nos adequada a escolha da entrevista semi-directiva ou semi-estruturada. Este tipo de entrevista caracteriza-se pela existência de um *guião* onde o entrevistador conhece os temas

fundamentais sobre os quais quer obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação global. Esta modalidade de entrevista conjuga, naturalmente, aspectos das outras modalidades, situando-se a meio caminho entre um conhecimento completo e anterior da situação, por parte do investigador (entrevista directiva ou estandarizada), e uma ausência de conhecimentos (entrevista livre). Neste caso, o entrevistado é convidado a responder de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência, a uma questão geral (tema). Se, espontaneamente, não responder ao proposto, o entrevistador irá colocando questões, de modo a obter resposta ao pretendido. A diferença entre entrevista livre e semi-directiva é que, na primeira, o entrevistador não tem nenhum quadro de referência anterior, limitando-se o entrevistador a interpretá-lo, a partir das suas próprias referências e segundo o seu próprio raciocínio, intervindo apenas para insistir ou encorajar. No segundo caso, o investigador tem um quadro de referência anterior que utiliza se necessário. Esta técnica é, portanto, adequada para aprofundar um determinado domínio ou verificar a evolução de um domínio já conhecido.

2.6.2.1. Preparação da entrevista

a) Guião das entrevistas³

Tendo por base os objectivos anteriormente definidos, construiu-se um guião para a recolha da informação apropriada. Na elaboração do guião, foram considerados à priori sete blocos fundamentais:

1. Legitimação e incentivo para a entrevista – Este bloco tinha como objectivo informar o entrevistado sobre o tema e os principais objectivos do trabalho em curso, assim como solicitar a sua colaboração na entrevista a realizar, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações partilhadas.
2. Caracterização pessoal e profissional do entrevistado - Visava saber a denominação do curso de formação inicial, a instituição frequentada, o ano em que os entrevistados

³ Anexo 1

havam iniciado essa formação, o tempo de serviço actual, assim como a existência de alguma experiência docente anterior ao estágio pedagógico.

3. O curso de formação inicial – Neste bloco, pretendíamos que os entrevistados expressassem a sua opinião acerca da formação inicial frequentada, fazendo uma breve caracterização da mesma, expondo o seu parecer acerca da importância dada às diferentes áreas do curso e de que modo a formação inicial lhes poderia ter facilitado o actual desempenho como docentes. Pretendia-se, ainda, que o entrevistado fizesse referência aos aspectos que, na sua opinião, pudessem não ter sido devidamente desenvolvidos na sua formação inicial e que fizesse uma avaliação do plano curricular do seu curso caracterizando-o.

4. O caso especial da prática pedagógica – Através deste bloco, foram levantadas algumas questões relacionadas com a estruturação da prática pedagógica proporcionada pela escola que o entrevistado frequentou, com os sentimentos evidenciados pelo entrevistado à entrada do estágio e com a preparação que o mesmo sentia ter no ingresso na prática pedagógica. Colocámos, ainda, outras questões, com o objectivo de perceber o tipo de interacção existente entre o entrevistado e o(s) orientador(s) de estágio e o tipo de influência que, de acordo com o entrevistado, o estágio, pode ter no actual desempenho do docente.

5. A formação inicial e o desempenho profissional – Com este bloco, pretendia-se que o entrevistado se questionasse acerca da preparação dada pelo curso de formação inicial que frequentou, partilhando algumas vivências que pudessem evidenciar a adequação ou não do mesmo à realidade de ensino, e acerca da necessidade de uma reestruturação do curso.

6. Outros cursos de formação inicial de professores de educação musical – Este bloco da entrevista tinha por objectivo perceber que tipo de conhecimento detinha o entrevistado acerca do(s) plano(s) curricular(es) de cursos de professores de educação musical de outras escolas, e / ou se já havia comparado com algum colega que tivesse frequentado o mesmo curso mas em outra escola.

7. Novos desafios – No último bloco, pretendíamos que o entrevistado desse o seu contributo para a estruturação de uma formação inicial em educação musical susceptível de melhor responder à actual realidade de ensino em Portugal.

O guião foi construído de forma a permitir alguma maleabilidade, no aprofundamento de questões abordadas ou na inserção de outras, no caso de haver necessidade de esclarecer algumas situações, funcionando como um fio condutor.

b) As entrevistas

Para que fosse explicado o tema e o objectivo do trabalho, os professores entrevistados foram contactados antes da realização da entrevista. Assim, após os próprios terem mostrado interesse e disponibilidade em participar no estudo, foi marcada a data, a hora e o local escolhidos pelos mesmos para a realização das entrevistas.

Todas as entrevistas foram registadas em suporte digital, com a prévia autorização dos participantes, para posterior transcrição. A entrevista A1 teve a duração de 33 minutos, a entrevista A2 – 27 minutos, a entrevista A3 – 20 minutos, a entrevista B1 – 25 minutos, a entrevista B2 – 40 minutos e a entrevista B3 – 60 minutos

O facto de as entrevistas terem sido realizadas em período de aulas dificultou, em parte a consecução das mesmas. No entanto, e dadas as circunstâncias, não queremos deixar de enaltecer a disponibilidade dos entrevistados.

2.6.3. Validação

De forma a melhor conduzir a nossa investigação e levando-nos através de caminhos mais válidos à obtenção de informações, acerca de determinados temas, para nós relevantes foi elaborado um *estudo piloto*. Este teve como finalidade testar e aperfeiçoar as técnicas de recolha e análise dos dados. Assim, o esboço do guião da entrevista foi submetido à apreciação por um painel de especialistas constituído pelo Orientador desta dissertação, por uma Professora doutorada na área da Educação Musical e uma Mestranda em Educação com experiência no ensino da música, tendo sido posteriormente revisto e alterado.

O Guião de Entrevista foi, posteriormente, aplicado a dois Professores de Educação Musical, um deles licenciado em Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical pela Escola Superior Educação de Coimbra e o outro licenciado em Professores de Educação Musical do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Beja.

No que diz respeito à realização das Entrevistas, as mesmas decorreram sem problemas de maior, tendo tido uma duração de aproximadamente 39 e 60 minutos. No entanto, notámos que o guião de entrevista talvez pudesse ser enriquecido beneficiando de alguns ajustes.

Neste sentido, e relativamente ao 3.º bloco da Entrevista (*O curso de formação inicial*), considerámos necessário acrescentar uma pergunta acerca do tipo de pré-requisitos exigidos por cada escola para o ingresso no curso. Ainda no mesmo bloco, durante a realização das entrevistas, deparámo-nos com dois aspectos que, em parte, dificultaram a concretização dos objectivos pretendidos e, conseqüentemente, as respostas dadas pelos entrevistados. O primeiro aspecto diz respeito à extensão das últimas questões colocadas, o que fez com que os entrevistados não respondessem a tudo o que lhes foi pedido, perdendo o fio condutor da pergunta; o segundo aspecto tem a ver com o facto de colocarmos algumas questões desnecessárias, uma vez, que através do desenvolvimento de outras conseguimos dar resposta aos objectivos pretendidos. Assim, a questão que considerávamos demasiado extensa foi dividida em duas e em relação ao segundo aspecto foi retirada uma questão e outras foram reformuladas.

No 4.º bloco da entrevista (*O caso especial da prática pedagógica*), e devido aos aspectos referidos, anteriormente foi feita uma reestruturação ao mesmo nível. Foi também acrescentada uma questão acerca da importância e da existência, durante o estágio, da partilha de experiência entre o par pedagógico e os outros colegas da turma.

Feitas as alterações ao guião de entrevista, o processo de validação ficou concluído, constituindo a versão final do mesmo o Anexo 1 deste relatório.

2.7. Procedimentos de análise dos dados

Posteriormente à realização das entrevistas, foram feitas as suas transcrições em suporte escrito, originando os respectivos protocolos. Estes procuraram ser fiéis às gravações, apenas introduzindo pontuação, respeitando a fala e pausas dos entrevistados. Todos os dados pessoais foram transcritos de modo codificado, para garantir o anonimato prometido.

O Anexo 2 constitui um exemplar de protocolo de uma das entrevistas feita a um docente do curso de 1.º Ciclo/EM da ESE de Lisboa e o Anexo 3 constitui um exemplar de protocolo de uma das entrevistas realizada a um docente do curso de EM da ESE de Setúbal.

Relativamente aos planos de estudo dos diferentes cursos de formação inicial (Anexo 4 e 5), foram analisados tendo sido utilizado o procedimento da análise documental.

2.7.1. Análise de conteúdo das entrevistas

No que respeita ao tratamento e análise dos dados, a análise de conteúdo pareceu-nos ser a opção mais adequada aos objectivos delineados, visando um processo de categorização, tanto quanto possível preciso e fidedigno relativamente aos significados das palavras que foram proferidas.

Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo pode ser entendida como,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Do ponto de vista analítico instrumental, a técnica da análise de conteúdo foi fundamental para a compreensão dos dados fornecidos nas entrevistas.

Permitiu, nomeadamente, explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens e a expressão deste conteúdo, a partir de um conjunto de técnicas parciais e complementares. O objectivo desta abordagem foi o de efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens veiculadas pelos participantes no estudo.

Tendo em conta esse enquadramento, a análise de conteúdo por nós levada a cabo passou pelas seguintes etapas:

- (♪) **Leitura exhaustiva dos protocolos**, focada nas questões orientadoras;
- (♪) **Primeiro tratamento** – foram seleccionados os aspectos pertinentes ocultando as passagens do discurso que não iam ao encontro dos objectivos pretendidos;
- (♪) **Pré-categorização da entrevista** – foi feita uma nova selecção dos aspectos pertinentes, onde foram destacados apenas termos, palavras e/ou frases que deram origem às unidades de registo;
- (♪) **Criação de categorias e subcategorias** e construção da grelha de categorização que foi sendo adaptada ao longo da análise e que será apresentada no capítulo III, na análise interpretativa dos resultados das entrevistas (Quadro 2).

2.7.2. Análise documental dos planos de estudo

Para melhor compreendermos e complementarmos a informação obtida através das entrevistas, foi realizada a análise aos planos de estudo das formações iniciais em questão. A recolha de documentos escritos, constitui uma técnica complementar e uma importante fonte de dados na investigação qualitativa, tendo a mesma sido utilizada neste estudo para obter evidências. Segundo Sousa (2005), a análise documental visa “apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (p.262).

Apesar de termos optado por uma metodologia de ênfase qualitativa, na análise documental realizada foram integrados, também, alguns procedimentos de natureza quantitativa, na medida em que, como Santos (citado por Neto, s.d.), refere, “se não há

um caminho real para aceder à verdade, todos devem ser tentados na medida do possível [daí] a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos e, conseqüentemente, o uso articulado de várias técnicas de investigação” (p.83).

CAPÍTULO III

ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS

3.1. Introdução

Descritos os procedimentos metodológicos adoptados no presente estudo, passaremos neste capítulo, à apresentação e análise dos resultados obtidos ao longo do processo de investigação.

Neste sentido, apresenta-se a análise documental feita aos planos de estudos dos cursos de formação inicial em questão e seguidamente a análise e interpretação dos resultados obtidos através das seis entrevistas realizadas.

Não podemos deixar de referir mais uma vez que o presente estudo foi ainda elaborado num contexto da formação inicial antiga e que os referidos cursos já foram reestruturados.

3.2. Análise dos planos de estudo

Da análise documental feita aos planos de estudo resultou a Tabela 1 do Anexo 7 onde se apresentam as unidades curriculares, por anos, da formação geral e específica dos cursos de formação inicial em investigação.

A partir dos planos de estudo em investigação, foram categorizadas as diferentes disciplinas,⁴ tendo em conta a seguinte sistematização:

(♫) Unidades curriculares da componente de formação científica da música –
Disciplinas Específicas da Formação Científica da Música;

⁴ Não foram categorizadas as disciplinas que correspondem à formação específica de 1.º ciclo que dizem respeito ao curso de Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical da ESE de Lisboa, uma vez que não faz parte de nenhum dos objectivos da nossa investigação a análise a essas mesmas disciplinas.

- (♫) Unidades curriculares da componente de formação prática pedagógica – **Prática Pedagógica;**
- (♫) Unidades curriculares da componente de formação científica de pedagogia e didáctica específica – **Pedagogia e Didáctica da Música;**
- (♫) Unidades curriculares cuja designação não corresponde aos requisitos de nenhuma das categorias anteriores (disciplinas de opção e seminários cujos conteúdos não são deduzíveis através da análise dos planos de estudo) – **Disciplinas Não Específicas;**
- (♫) Unidades curriculares da psicologia e ciências da educação – **Psicologia e Ciências da Educação;**
- (♫) Unidades curriculares de áreas científicas não específicas da Educação Musical mas pertencentes ao currículo da formação inicial de professores - **Outras Disciplinas;**

Esta distribuição teve como finalidade permitir uma melhor análise à estrutura curricular de cada curso, identificando as diferenças relativas a cada currículo e evidenciando a percentagem de formação global relativamente a cada categoria. Apresentamos, assim, o **Currículo A**, respeitante ao curso de Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical da ESE de Lisboa (1.º Ciclo/EM), e o **Currículo B**, referente ao curso Professores de Educação Musical do Ensino Básico (EM) da ESE de Setúbal.

A primeira categoria analisada diz respeito às Disciplinas Específicas da Formação Científica da Música. Desse modo, o Gráfico 1 pretende mostrar-nos que o curso da ESE de Setúbal (Currículo B) apresentou uma percentagem muito mais elevada (67%) de disciplinas específicas da formação científica da música do que o curso da ESE de Lisboa (Currículo A - 33%).

Disciplinas Específicas da Formação Científica da Música



Gráfico 1 – Percentagem de formação global ao nível das disciplinas específicas da formação científica da música

Praticamente, todas as unidades curriculares de ambos os cursos eram de duração anual, à excepção das disciplinas de Introdução à Etnomusicologia e História da Música Portuguesa (Currículo B) que eram de duração semestral, como podemos observar através da seguinte Tabela 2:

Tabela 2 – Designação e distribuição por anos das disciplinas específicas da formação científica da música em ambos os cursos

| | | CURRÍCULO A 1.º Ciclo/EM | | CURRÍCULO B EM | |
|---------|-----------------------------------|-----------------------------|--|-------------------|--|
| 1.º ANO | Instrumento e Formação Musical I | Anual | Formação e Análise Musical I | Anual | |
| | | | Prática Coral e Instrumental I | Anual | |
| | | | História da Música e da Organologia I | Anual | |
| 2.º ANO | Instrumento e Formação Musical II | Anual | Formação e Análise Musical II | Anual | |
| | | | História da Música e da Organologia II | Anual | |
| | | | Prática Coral e Instrumental II | Anual | |
| | | | Introdução à Etnomusicologia I | Semestral | |

| | | | | |
|----------------|------------------------------------|-------|----------------------------------|-----------|
| 3.º ANO | Instrumento e Formação Musical III | Anual | Oficina Musical I | Anual |
| | Música de Conjunto e Regência I | Anual | Prática Coral e Instrumental III | Anual |
| | | | Introdução à Etnomusicologia II | Semestral |
| | | | História da Música Portuguesa | Semestral |
| | | | | |
| 4.º ANO | Música de Conjunto e Regência II | Anual | Oficina Musical II | Anual |
| | História da Música | Anual | | |

No respeitante à área da prática pedagógica, foi nossa opção considerar exclusivamente a percentagem de prática pedagógica directamente relacionada com a área da música. Assim, o Gráfico 2 mostra que o curso de Professores de Educação Musical da ESE de Setúbal apresentava uma maior percentagem ao nível de estágio em Educação Musical.

Prática Pedagógica



Gráfico 2 – Percentagem de formação global ao nível da prática pedagógica em Educação Musical

A Tabela 3, apresentada em seguida, indica a designação e distribuição por anos da disciplina de prática pedagógica em ambos os cursos. Há a referir que no 2.º ano do curso de 1.º Ciclo/EM (Currículo A), o estágio foi apenas realizado na componente generalista do 1.º ciclo, logo não foi considerado na nossa análise.

Tabela 3 – Designação e distribuição por anos da disciplina de prática pedagógica em ambos os cursos

| | CURRÍCULO A 1.º Ciclo/EM | | CURRÍCULO B EM | |
|----------------|-------------------------------------|-------|-----------------------------------|-------|
| 1.º ANO | Intervenção Educativa I | Anual | Prática e Reflexão Pedagógica I | Anual |
| 2.º ANO | Não verificada | | Prática e Reflexão Pedagógica II | Anual |
| 3.º ANO | Intervenção Educativa III | Anual | Prática e Reflexão Pedagógica III | Anual |
| 4.º ANO | Intervenção Educativa IV | Anual | Prática e Reflexão Pedagógica IV | Anual |

No que diz respeito à componente de Pedagogia e Didáctica, é curioso verificar no Gráfico 3 que, apesar da especificidade do curso de 1.º Ciclo/EM em duas áreas distintas, o que supostamente implicou a presença destas disciplinas não só ao nível da Educação Musical mas também de todas as disciplinas que constituíam o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este apresentou uma percentagem muito mais elevada (71%) ao nível de Pedagogia e Didáctica da Música do que o curso de EM na ESE de Setúbal (29%) que apenas formava professores específicos de Educação Musical.

Pedagogia e Didáctica da Música



Gráfico 3 – Percentagem das unidades curriculares enquadradas na área da pedagogia e didáctica da música

O Currículo A apresentava duas unidades curriculares de duração anual e três de duração semestral, sendo que o Currículo B apresentava apenas duas disciplinas de duração anual. É ainda importante referir que, apesar de no 2.º ano do curso de EM (Currículo B) os alunos já realizarem estágio, ainda não tinham frequentado nenhuma disciplina de pedagogia e/ou de didáctica da música até então, o que nos parece um pouco inadequado, uma vez que muitos alunos, possivelmente, deveriam apresentar ausência de conhecimentos a este nível.

Na Tabela 4 podemos observar a denominação dada às disciplinas de pedagogia / didáctica da música em ambos os cursos, assim como em que anos se verificou a sua presença e a duração das mesmas.

Tabela 4 – Designação e distribuição por anos das disciplinas de pedagogia e didáctica da música em ambos os cursos

| | CURRÍCULO A 1.º Ciclo/EM | | CURRÍCULO B EM | |
|----------------|--|-----------|---------------------------|-------|
| 1.º ANO | Fundamentos da Pedagogia | Semestral | Não verificada | |
| 2.º ANO | Metodologia do Ensino das Expressões (Musical) | Anual | Não verificada | |
| | Pedagogia Musical: Modelos e Processos de Ensino | Semestral | | |
| 3.º ANO | Metodologia do Ensino da Música I | Semestral | Pedagogia Musical I | Anual |
| 4.º ANO | Metodologia do Ensino da Música II | Anual | Pedagogia Musical II | Anual |

O Gráfico 4, a seguir inserido, indica que o curso de 1.º Ciclo/EM (Currículo A) tinha uma maior percentagem de disciplinas relacionadas com a música mas não específicas da componente científica da mesma (67%), contra 33% relativas ao curso de EM (Currículo B).

Disciplinas Não Específicas



Gráfico 4 – Percentagem das disciplinas não específicas (disciplinas cujos conteúdos não são deduzíveis através da análise dos planos de estudo)

Do conjunto de disciplinas não específicas faziam parte os seminários, as novas tecnologias aplicadas à música, a expressão musical e a produção de espectáculos. Assim, duas das unidades curriculares do Currículo A eram de duração anual e outras duas de duração semestral. O Currículo B tinha apenas uma disciplina de duração semestral e uma de duração anual, como podemos observar na Tabela 5 abaixo indicada.

Tabela 5 – Designação e distribuição por anos das disciplinas não específicas em ambos os cursos

| | CURRÍCULO A 1.º Ciclo/EM | | CURRÍCULO B EM | |
|----------------|-------------------------------|-----------|---------------------------------------|-----------|
| 1.º ANO | Expressão Musical | Anual | Não verificada | |
| 2.º ANO | Não verificada | | Seminário de Teatro Musical | Semestral |
| 3.º ANO | Seminário de Educação Musical | Semestral | Não verificada | |
| 4.º ANO | As TIC na Música | Anual | Seminário de Produção de Espectáculos | Anual |
| | Seminário de Educação Musical | Semestral | | |

Em relação às áreas de formação expressas no Gráfico 5 (Psicologia e Ciências da Educação), o plano de estudos do curso de EM da ESE de Setúbal salientava uma maior percentagem de unidades curriculares (56%) em relação ao curso de 1.º Ciclo/EM da ESE de Lisboa que apresentava apenas 44%.

Psicologia e Ciências da Educação

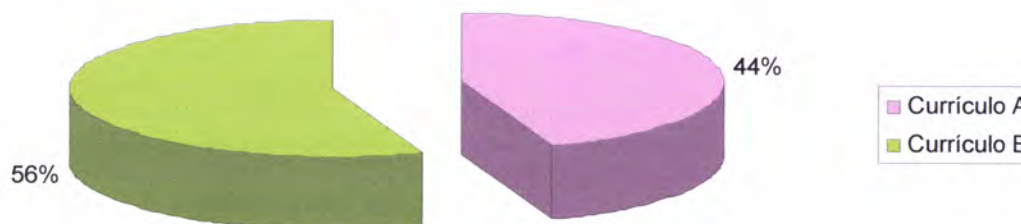


Gráfico 5 – Percentagem das disciplinas de Psicologia e Ciências da Educação

O curso de EM (Currículo B) apresentou quatro disciplinas anuais e uma semestral no âmbito da Psicologia e das Ciências da Educação sobre quatro semestrais do curso de 1.º Ciclo/EM (Currículo A) como elucida a seguinte Tabela.

Tabela 6 – Designação e distribuição por anos das disciplinas de psicologia e ciências da educação

| | CURRÍCULO A 1.º Ciclo/EM | | CURRÍCULO B EM | |
|----------------|---|-----------|---|-------|
| 1.º ANO | Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I | Semestral | Introdução à Educação | Anual |
| 2.º ANO | Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II | Semestral | Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem | Anual |
| | Sociologia da Educação | Semestral | | |
| 3.º ANO | Administração e Gestão Educativa | Semestral | Sociologia da Educação | Anual |

| | | | |
|---------|----------------|----------------------------|-----------|
| 4.º ANO | Não verificada | Análise Social da Educação | Anual |
| | | Investigação Educacional | Semestral |

Reportando-nos às outras áreas de formação não específicas da educação musical é curioso verificar, através do Gráfico 6, que ambos os cursos detinham a mesma percentagem de disciplinas.

Outras Disciplinas



Gráfico 6 – Percentagem de unidades curriculares não específicas da educação musical

Todas as disciplinas eram de duração semestral à excepção da disciplina de Língua Portuguesa no Currículo B que era de duração anual como nos mostra a Tabela 7.

Tabela 7 – Designação e distribuição por anos das unidades curriculares não específicas da educação musical

| | | CURRÍCULO A 1.º Ciclo/EM | | CURRÍCULO B EM | |
|---------|---------------------------|-----------------------------|--|-------------------|--|
| 1.º ANO | Língua portuguesa | Semestral | Língua Portuguesa | Anual | |
| | Tecnologias da Informação | Semestral | Língua Estrangeira (Inglês ou Francês) | Semestral | |
| | | | Introdução aos Computadores | Semestral | |
| | | | Actividades para a Autonomia I | Semestral | |

| | | | | |
|----------------|-----------------------------------|-----------|-----------------------------------|-----------|
| 2.º ANO | Gestão do Currículo | Semestral | Actividades para a Autonomia II | Semestral |
| 3.º ANO | Introdução à Investigação | Semestral | Necessidades Educativas Especiais | Semestral |
| | Necessidades Educativas Especiais | Semestral | Não verificada | |
| | Saúde e Primeiros Socorros | Semestral | | |
| 4.º ANO | Não verificada | | Não verificada | |

Carga horária das diferentes categorias

Analísamos, por último a Carga Horária Global das Categorias que comportam o conjunto das unidades curriculares em estudo.

Os resultados obtidos encontram-se expostos no Gráfico 7.

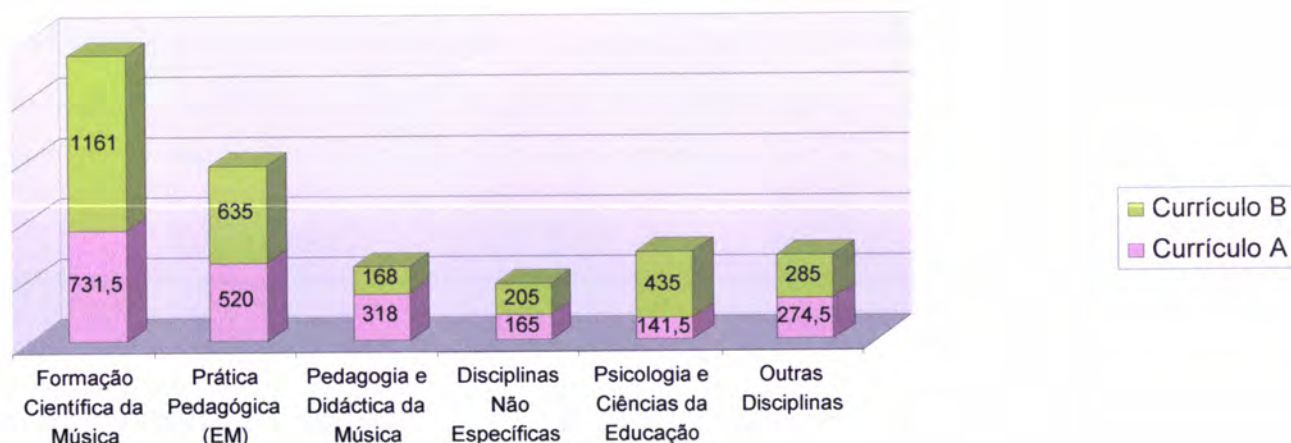


Gráfico 7 – N.º total de horas correspondente a cada categoria em ambos os cursos

Através da observação do Gráfico 7 pode verificar-se que:

- (🎵) O curso de EM (ESE de Setúbal) oferecia uma carga horária ao nível da **Formação Científica da Música** muito superior à carga horária do curso de

1.º Ciclo/EM (ESE de Lisboa). O currículo B apresentava um total de 1161 horas sobre um total de 731,5 horas no curso currículo A;

- (♫) Relativamente à **Prática Pedagógica**, o curso de EM (ESE de Setúbal) também tinha uma carga horária superior – 635 horas – à carga horária do curso 1.º Ciclo/EM (ESE de Lisboa) – 520 horas;

- (♫) No que diz respeito ao núcleo das disciplinas de **Pedagogia e Didáctica da Música**, tal como já tínhamos verificado anteriormente, a situação inverteu-se, sendo que o curso de 1.º Ciclo/EM (ESE de Lisboa) ofereceu um total de 318 horas sobre apenas 168 horas de formação a este nível no curso de EM (ESE de Setúbal);

- (♫) Quanto à categoria respeitante às disciplinas cujos conteúdos não são deduzíveis através da análise dos planos de estudo – **Disciplinas Não Específicas** – apesar de o curso de 1.º Ciclo/EM (ESE de Lisboa) ter apresentado um maior número de disciplinas que se enquadram nesta categoria, o total de horas destas disciplinas é superior no curso de EM (ESE de Setúbal). Curso EM = 205 horas/ Curso 1.º Ciclo/EM = 165 horas;

- (♫) No que respeita à categoria de **Psicologia e Ciências da Educação**, mais uma vez se verificou que o currículo B (Curso de EM) tinha uma carga horária superior: Curso de EM = 435 horas e Curso de 1.º Ciclo/EM = 141,5 horas;

- (♫) Na categoria **Outras Disciplinas**, respeitante às unidades curriculares não específicas da Educação Musical, apesar de existir o mesmo n.º de disciplinas em ambos os planos de estudo, a carga horária no curso do currículo B era superior, uma vez que as seis disciplinas enquadradas nesta categoria do currículo A eram semestrais e no currículo B cinco das unidades curriculares eram semestrais e uma anual;

Em suma, através da evidência recolhida podemos verificar que os planos de estudo tinham características diferentes em relação a ambos os currículos. Esta evidência

baseia-se no facto de a ESE de Setúbal ter posto em prática a formação exclusiva de Professores de Educação Musical para o Ensino Básico, cuja percentagem de formação atribuída às áreas científico-musical e pedagógico-didáctica era bastante equilibrada. Por outro lado, a ESE de Lisboa apoiava-se num tipo de currículo virado para a formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Professores de Educação Musical do 2.º Ciclo do mesmo nível de Ensino. Neste curso, o somatório das percentagens de formação científico-musical e pedagógico-didáctica da educação musical é notoriamente menor, o que nos leva a pressupor que uma boa parte, tanto da formação científica como da prática pedagógica, deverá ser direccionada para a leccionação no 1.º ciclo.

Apresentados os resultados da análise feita aos planos de estudo, parece estarmos perante formações que conduzem a perfis profissionais bastante distintos. Convém, todavia, não esquecer que ambas habilitam para o mesmo grupo de docência. Face a tal situação e perante as profundas mudanças na educação a que assistimos diariamente, é pertinente reflectir sobre uma política de formação de perfis profissionais que se enquadre nas condições onde se desempenha a profissão. Os professores de educação musical deveriam ser formados segundo circunstâncias específicas que são exigência desta disciplina, zelando por uma mais correcta perspetivação social da área. Para tal, não basta reformular os planos de estudo, mas sim toda a formação, adequando os diferentes perfis profissionais à realidade educativa, tendo sempre em vista que estamos a formar os cidadãos que teremos *amanhã*.

3.3. Análise e interpretação dos resultados das entrevistas

A análise e a interpretação dos resultados das entrevistas são apresentadas tendo em conta a ordem pela qual foram definidos os grandes temas que orientaram o presente estudo.

Categorização das Entrevistas

Quadro 2 – Grelha de categorização

| TEMAS | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização profissional do docente | <ul style="list-style-type: none"> • Formação musical prévia | <ul style="list-style-type: none"> • Formação musical antes de ingressar no curso |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do curso |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Instituição de formação | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ano em que iniciou a formação inicial | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Experiência docente | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de serviço (no momento da entrevista) |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Experiência docente antes da formação inicial |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial: o plano curricular e as disciplinas | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização geral do curso | <ul style="list-style-type: none"> • Pré-requisitos |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade global da formação |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Importância dada às diferentes áreas do curso |
| | <ul style="list-style-type: none"> • O perfil de formação | <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos tendencialmente favoráveis |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos tendencialmente desfavoráveis |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Sugestões |
| | <ul style="list-style-type: none"> • O plano curricular | <ul style="list-style-type: none"> • A teoria e a prática |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos tendencialmente favoráveis à formação do futuro professor |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos tendencialmente desfavoráveis à formação do futuro professor |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Sugestões |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase das disciplinas | <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas estruturantes para a formação do futuro professor |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas menos adequadas ao curso |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Duração das disciplinas |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial: a prática pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação da prática pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> • Ao longo do curso • Estágio em simultâneo com aulas na ESE: vantagens / desvantagens | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Da teoria à prática | <ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos e emoções no início do estágio • Preparação científica e pedagógica • Adequabilidade da teoria à prática • Inadequabilidade da teoria à prática • Dificuldades sentidas • Sugestões | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Orientador(es) e Estagiários | <ul style="list-style-type: none"> • Interação com os orientadores da ESE e com os professores cooperantes • Frequência da observação das aulas de estágio • Reflexão sobre as aulas • Aspectos tendencialmente favoráveis • Aspectos tendencialmente desfavoráveis | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Partilha de experiências durante o estágio | <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do par pedagógico e dos colegas de turma | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • A importância da prática pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas e vivências • No desempenho docente | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • A formação inicial e a realidade do ensino | <ul style="list-style-type: none"> • Adequabilidade da formação inicial à realidade do ensino | <ul style="list-style-type: none"> • A nível científico e pedagógico • A nível das lacunas identificadas |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Reestruturação do curso | <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível das disciplinas do curso e do estágio / Sugestões |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Outros cursos de formação inicial de professores de educação musical | <ul style="list-style-type: none"> • O perfil do Professor de Educação Musical de acordo com a formação inicial frequentada | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da formação inicial em outras escolas • Comparação entre as diferentes formações iniciais |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Novos desafios | <ul style="list-style-type: none"> • Uma formação inicial compatível com a realidade de ensino | <ul style="list-style-type: none"> • Sugestões |

Através da grelha de categorização apresentada anteriormente (Quadro 2), foi realizada uma análise descritiva e interpretativa, tendo em conta o carácter exploratório do estudo e limitando-se os dados recolhidos apenas a seis entrevistas. Assim, dentro dos grandes temas que definem o estudo – **Caracterização profissional do docente; Formação Inicial: o plano curricular e as disciplinas; Formação Inicial: a prática pedagógica; A formação inicial e a realidade de ensino; Outros cursos de formação inicial de professores de educação musical e Novos desafios**, serão analisadas as respectivas categorias e subcategorias, as quais tiveram emergência híbrida, ou seja, umas foram criadas à priori e outras à posteriori. De modo a permitir um melhor entendimento dos resultados da investigação, será feita, para cada categoria, uma breve introdução, de forma a clarificar os objectivos a ela inerentes.

Constituem o Anexo 6 os quadros que complementam a informação relativa à apresentação e análise dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE

Formação Musical Prévia

Através desta primeira categoria, analisámos os dados recolhidos, de modo a caracterizar profissionalmente os docentes investigados no que toca à existência ou não, de formação musical antes de ingressarem no curso de formação inicial. O quadro seguinte pretende sintetizar a informação mais pertinente compilada a esse respeito.

- Formação Musical antes de Ingressar no Curso

Quadro 3 - Formação musical antes de ingressar no curso

| | | FREQUÊNCIA | |
|-----|---|--|--|
| | | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Sim | 3 | 3 | |
| Não | 0 | 0 | |

Face à evidência apresentada é possível que todos os entrevistados tenham tido formação musical antes de frequentarem o curso. Através do Quadro 3a do Anexo 6, podemos ainda observar que os Entrevistados A1 e e B3 tinham o Curso Secundário do Conservatório e os Entrevistados A2, A3 e B1 o Curso Básico do Conservatório. O entrevistado B2 tinha apenas o 4.º grau de Conservatório em formação musical e instrumento.

Identificação do Curso

Nesta categoria pretendemos apresentar a designação dos cursos, a instituição a que cada qual pertence, assim como, o ano em que cada entrevistado iniciou a sua frequência.

- Denominação do Curso de Formação Inicial

O quadro aqui incluído pretende apresentar a designação dada a cada curso de formação inicial.

Quadro 4 - Denominação do curso de formação inicial

| Entrevistados A1, A2 e A3 | Entrevistados B1, B2 e B3 |
|---|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical | Professores de Educação Musical do Ensino Básico |

Partindo do princípio que o objectivo principal deste trabalho visava estabelecer uma análise comparativa entre dois tipos de formação inicial que habilitam para a docência da Educação Musical no Ensino Básico, tornou-se de todo pertinente averiguar a designação dada ao curso frequentado pelos entrevistados.

Através do Quadro 4, pode-se verificar que o curso dos Entrevistados A1, A2 e A3 era designado por Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical, e que o curso dos Entrevistados B1, B2 e B3 se denominava de Professores de Educação Musical do Ensino Básico.

Ambos os cursos eram reconhecidos como habilitação para o grupo de docência de Educação Musical, com o código 250, sendo que o curso de Professores do Ensino

Básico variante de Educação Musical era reconhecido também como habilitação para o grupo de docência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o código 110.

- Instituição de Formação

Em seguida, o Quadro 5 apresenta-nos o nome da escola que os inquiridos frequentaram.

Quadro 5 – Denominação da instituição frequentada

| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical Entrevistados A1, A2 e A3 | Professores de Educação Musical do Ensino Básico Entrevistados B1, B2 e B3 |
|--|---|
| Escola Superior de Educação de Lisboa | Escola Superior de Educação de Setúbal |

Como podemos observar, os Entrevistados A1, A2 e A3 tinham concluído a Licenciatura na Escola Superior Educação de Lisboa e os Entrevistados B1, B2 e B3 tinham concluído a Licenciatura na Escola Superior de Educação de Setúbal.

A Escola Superior de Educação de Lisboa integra a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico instituída em 1979 pelo Decreto-Lei nº 513/T - 79 de 26 de Dezembro. Trata-se de uma escola do Instituto Politécnico de Lisboa que apenas deu início às suas actividades em 1985. Durante oito anos, de 1985 a 1993, a Escola desenvolveu actividades nos diversos domínios de intervenção que lhe estão cometidos: Formação inicial, contínua e especializada; profissionalização em serviço; investigação, pesquisa e desenvolvimento e prestação de serviços à comunidade. Em 1991 iniciou o curso de formação inicial de Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical.

Por sua vez, a Escola Superior de Educação de Setúbal iniciou a sua actividade em 1985. Inserida na rede de instituições destinadas à formação inicial e contínua de professores, começou a intervir no processo da profissionalização em serviço e da formação contínua de educadores e professores dos ensinos Básico e Secundário. Em 1993, iniciaram-se na escola os cursos de formação inicial, grau de licenciatura, predominantemente virados para o 2º ciclo do Ensino Básico: Português-Inglês,

Português-Francês, Educação Física (em 1990), Matemática-Ciências da Natureza (1991), Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical do Ensino Básico (1993).

- Ano em Iniciou a Formação Inicial

O Quadro 6, apresentado seguidamente, pretende mostrar em que anos iniciaram os Entrevistados a sua formação inicial.

Quadro 6 - Ano em que iniciou a formação inicial

| Ano | FREQUÊNCIA | |
|------|--|--|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| 1994 | | 1 |
| 1998 | 2 | |
| 1999 | 1 | |
| 2001 | | 1 |
| 2003 | | 1 |

Observando o quadro, verifica-se que dois dos Entrevistados da ESE de Lisboa do curso de 1.º Ciclo/EM iniciaram a sua formação inicial em 1998, tendo o outro iniciado no ano seguinte (1999). Por outro lado, um dos Entrevistados do curso de EM da ESE de Setúbal iniciou a sua formação inicial um pouco mais cedo, em 1994. Os outros dois Entrevistados, também do curso da ESE de Setúbal, foram os que terminaram a sua formação inicial mais recentemente, uma vez que só a iniciaram mais tarde: em 2001 e 2003.

Experiência Docente

A presente categoria pretende indicar o tempo de serviço que os entrevistados tinham no momento da entrevista, assim como, se haviam tido experiência docente antes da formação inicial.

- Tempo de Serviço (no momento da entrevista)

Apresentaremos no Quadro 7 o tempo de serviço que os Inquiridos tinham no momento da entrevista.

Quadro 7 - Tempo de serviço (no momento da entrevista)

| N.º de Anos | FREQUÊNCIA | |
|-------------|--|--|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| 0 | | 1 |
| 2 | | 1 |
| 4 | 1 | |
| 5 | 2 | |
| 2+9 | | 1 |

No que diz respeito ao tempo de serviço, o quadro anterior evidência que, na altura da entrevista, os entrevistados do curso de 1.º Ciclo /EM tinham entre quatro e cinco anos de serviço. O inquirido com mais tempo de serviço frequentou o curso de EM e tinha onze anos de serviço: dois antes da profissionalização e nove após a mesma, por sua vez, outro dos entrevistados da mesma escola não tinha tempo de serviço e outro tinha apenas dois anos.

- Experiência Docente antes da Formação Inicial

O Quadro 8 mostra-nos a existência, ou não, de experiência docente antes da formação inicial.

Quadro 8 - Experiência docente antes da formação inicial

| | FREQUÊNCIA | |
|-----|--|--|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Sim | 1 | 1 |
| Não | 2 | 2 |

Através desta subcategoria, é possível apurar que apenas um dos entrevistados de cada curso havia tido experiência docente antes de ingressar no curso de formação inicial. O Quadro 8a no Anexo 6 mostra-nos mais detalhadamente essa informação: o

Entrevistado A1 esteve numa escola durante mais ou menos 3 meses com um horário de 9h e o Entrevistado B1 leccionou durante dois anos antes da formação inicial.

FORMAÇÃO INICIAL – O PLANO CURRICULAR E AS DISCIPLINAS

Caracterização Geral do Curso

No pressuposto de que os planos curriculares devem proporcionar ao formando, de forma gradual, um conjunto de saberes estruturados, com o objectivo de poderem desenvolver competências a nível profissional, apresentamos, de seguida, a avaliação que, de um modo geral, os inquiridos fizeram acerca das estruturas que constituíam os planos curriculares dos cursos frequentados (Quadros 9, 10 e 11.).

- Pré-requisitos

Quadro 9 – Existência de pré-requisitos para o ingresso no curso

| | FREQUÊNCIA | |
|-----|--|--|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Sim | 3 | 3 |
| Não | 0 | 0 |

Através desta subcategoria, apresentada no Quadro 9, foi possível perceber que ambos os cursos exigiam pré-requisitos.

Os mesmos parecem ter sido ao nível do Curso Básico do Conservatório, ou seja, ao nível do 5.º Grau. De uma forma geral, foi pedido que realizassem uma prova escrita no âmbito da formação musical, história da música e/ou composição, e uma prova prática a nível vocal e/ou instrumental (Anexo 6, Quadro 9a).

- Qualidade Global da Formação

A qualidade global da formação inicial pode ser determinante no desempenho docente. A opinião dos entrevistados relativamente a esta subcategoria encontra-se expressa no Quadro 10.

Quadro 10 - Qualidade global da formação

| Traços Caracterizadores | |
|--|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • Não creio que me tenha dado boas bases (8a) • Penso que deu uma base boa para começar a trabalhar (8b) [No entanto,] quando se quer muito não pode ser com muita qualidade (23b) • Considero as duas [vertente do 1.º ciclo e vertente da música] suficientes (8c) | <ul style="list-style-type: none"> • Muito boa (8d) • Foi um pouco fraca (8e) • Consigo ver alguns aspectos importantes (8f) |

Os entrevistados do curso de 1.º ciclo /EM parece não terem ficado muito optimistas, de uma maneira geral, com a formação que a ESE de Lisboa lhes ofereceu. O Entrevistado A1 considerou que o curso não lhe proporcionou uma boa base para iniciar a sua actividade docente. Por outro lado, o Entrevistado A2 não partilhava dessa opinião, referindo que o facto de o curso estar dividido em duas vertentes (1.º ciclo e Educação Musical) levou a que a qualidade da formação não fosse muito rica, opinião em parte partilhada pelo Entrevistado A3 e ilustrada nas suas palavras expressas no indicador **(8c)**:

Por estarem as duas integradas não permitiu que se aprofundasse muito cada uma delas. (Anexo 6 – Quadro 10a)

Já as opiniões dos entrevistados do curso de EM parecem ser mais divergentes entre si, como também se pode observar no Quadro 10. O Entrevistado B1 caracterizou a qualidade da sua formação como “Muito boa”, enquanto o Entrevistado B2 a caracterizou ao contrário, ou seja, como um pouco fraca. Por sua vez, o Entrevistado B3

conseguiu ver alguns aspectos importantes e alguma aplicabilidade no curso após algum tempo de experiência no terreno.

- Importância dada às Diferentes Áreas do Curso

A opinião dos entrevistados relativa à importância dada às diferentes áreas do curso encontra-se ilustrada no Quadro 11.

Quadro 11 - Importância dada às diferentes áreas do curso

| Traços Caracterizadores | |
|---|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none">• Muito pouca (9a)• A parte de Educação musical demasiado pequena. Atribui-se uma grande importância à parte do 1.º ciclo (9b)• A parte prática foi das mais importantes (9c) | <ul style="list-style-type: none">• Tivemos mais teoria que prática (9e) |

Nesta subcategoria, o Entrevistado A2, deixou mais uma vez implícitas as desvantagens de o curso ter as duas vertentes (1.º ciclo e Educação Musical), considerando que a parte da Educação Musical não terá sido suficiente. O Entrevistado A1 pareceu partilhar de opinião idêntica, referindo-se à importância dada às diferentes áreas do curso como “Muito pouca”. Por outro lado, o Entrevistado A3 mencionou que a parte prática foi das mais importantes. O Entrevistado B2 do curso de EM atribuiu maior importância também à parte prática do curso, apesar de ter tido uma componente muito mais teórica. Vale a pena recordar a perspectiva de Dewey (citado por Silva, s.d.) a este propósito quando no diz que "...a educação só cumpre os seus deveres para com os alunos e para com a sociedade se for baseada na experiência."

Para os entrevistados D e F do curso de EM não foi obtido nenhum registo para esta subcategoria.

O Perfil da Formação

As subcategorias apresentadas seguidamente e, também, expressas nos Quadros 12, 13 e 14, ilustram os aspectos que, segundo o ponto de vista dos inquiridos, caracterizavam o perfil de formação de ambos os cursos.

- Aspectos Tendencialmente Favoráveis

Quadro 12 - Aspectos tendencialmente favoráveis quanto ao perfil da formação

| Traços Caracterizadores | |
|---|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none">• Interação com os meus colegas (11a)• É uma base muito importante para começarmos a evoluir (12b)• A nível da prática pedagógica (...) a nível da metodologia de ensino. (10c) | <ul style="list-style-type: none">• Novos métodos, novas metodologias, novas técnicas (10d)• Houve disciplinas que (...) parecia não fazerem sentido nenhum mas agora até fazem (...) (11f) |

Pelo que se pode verificar, nesta subcategoria, tanto os Entrevistados do curso de 1.º ciclo/EM como os Entrevistados do curso de EM partilhavam de idêntica opinião, expressando que ambos os cursos foram importantes de alguma forma.

O indicador (10c), também apresentado no Quadro 12a do Anexo 6, de forma mais pormenorizada, e o indicador (11b) apresentado no mesmo quadro parecem-nos, a esse respeito, resumir bem as opiniões manifestadas:

Eu não era Professor e aprendi a ser. (10c)

[Sem o curso] sabemos música, conhecemos a teoria mas depois não sabemos aplicar (...) (11b)

- Aspectos Tendencialmente Desfavoráveis

Pareceu-nos, por outro lado, de todo pertinente, perceber os aspectos tendencialmente desfavoráveis apontados pelos Entrevistados relativamente ao perfil da formação. O Quadro 13 expressa opiniões a este respeito.

Quadro 13 - Aspectos tendencialmente desfavoráveis quanto ao perfil da formação

| Traços Caracterizadores | |
|---|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • A pedagogia musical foi muito reduzida (12a) • Muito específico em alguns tipos de pedagogia (12a) • A preparação (...) era demasiado centrada a nível de teoria da música (13a) • Não tivemos qualquer preparação [ao nível de cargos relacionados com coordenação, direcção de turma] (16a) • Foram poucos anos para ser um curso de professores de 1.º ciclo e de professores de educação musical (9b) • [Não foram abordados] aspectos ligados com a gestão de conflitos, com a gestão da indisciplina na sala de aula, todos os aspectos que estão directamente relacionados com a escola e que não estão ligados à sala de aula, cargos como direcção de turma, organização (14b) • A parte prática acho que ficou um bocadinho aquém (13c) • Acabámos por não experimentar tudo o que queríamos [ao nível das metodologias do ensino da música] (11c) • A nível também da relação professor / aluno ficou também um bocadinho aquém. (12c) | <ul style="list-style-type: none"> • A parte científica ficou muito aquém. (12d) • Tivemos mais teoria que prática (11e) • [Faltou] em termos de pedagogias, de métodos de ensino e alternativas no ensino de uma matéria (10e) • Havia disciplinas que não faziam qualquer tipo de sentido (9f) • Houve uma certa desorientação no estágio (15f) • Não tínhamos aulas propriamente de acompanhamento do estágio, muitas das vezes não nos iam assistir ao estágio (12f) • Nunca houve uma discussão / reflexão sobre o que se fez (13f) • Nunca termos estudado diferentes tipos de pedagogias musicais, vários métodos de ensino (14f) |

Como se pode inferir através de indicadores antes inseridos, existiam opiniões comuns a alguns entrevistados de ambos os cursos, dizendo, sobretudo, respeito à reduzida pedagogia musical abordada, à falta de diferentes metodologias para o ensino da música e à excessiva componente teórica do curso. O Entrevistado A2 do curso de 1.º ciclo/EM acrescentou ainda a ausência de uma abordagem a aspectos relacionados com cargos que o professor pode vir a desempenhar, particularmente no que tem a ver com a

direcção de turma, assim como todas as funções que o mesmo pode exercer fora da sala de aula.

Com efeito, segundo Alegria *et al.* (2001), na maioria das vezes, a componente prática da formação excede, indesejavelmente, a componente teórica. Um dos principais motivos que os autores apontam para tal situação é o facto de muitos estagiários enfrentarem o meio escolar pela primeira vez, assim como a novidade de o relacionamento com as questões da direcção de turma, com os encarregados de educação, com os departamentos e outras estruturas escolares ser um estranho mundo novo.

Neste sentido, é curioso aferir que, para além de os Entrevistados terem assinalado em subcategorias anteriores que a componente teórica ter excedido a prática, um dos aspectos referidos como desfavoráveis, nesta subcategoria, foi o facto de, durante a prática pedagógica, nada mais ter sido referenciado, além das aulas em si, no que diz respeito à estrutura organizacional e funcional da escola, assim como toda a parte burocrática a ela inerente.

O Entrevistado A2 fez ainda referência à necessidade da abordagem de estratégias relacionadas com a gestão de conflitos e de indisciplina na sala de aula, susceptíveis de ajudar na resolução de problemas ao nível de comportamentos e atitudes dos alunos (ver Quadro 13).

Os Entrevistados B1 e B2 do curso de EM da ESE de Setúbal consideraram também dois aspectos importantes. Os mesmos dizem respeito ao facto de a parte científica ter ficado um pouco aquém, opinião expressa pelo Entrevistado B1, e à desorganização como ocorreu o estágio, caracterizada pela falta de discussão e reflexão sobre o mesmo, opinião expressa pelo Entrevistado B3. Neste último aspecto, parece estar bem patente a necessidade que o Entrevistado terá sentido, na sua formação inicial, em se desenvolver enquanto professor reflexivo capaz de assegurar a sua formação ao longo da vida.

- Sugestões

No Quadro 14, são apresentados indicadores referentes às sugestões dadas pelos Entrevistados no sentido de melhorar o perfil da sua formação inicial.

Quadro 14 – Sugestões para melhoramento da estrutura do curso de formação inicial

| Traços Caracterizadores | |
|---|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • Curso (...) estruturado de uma forma diferente. (10a) • Mais ênfase em alguns instrumentos, nomeadamente guitarra e teclas (...). (14a) • Mais ênfase a nível de legislação (15a) • Um curso só para Educação Musical (...). (10b) • [a parte prática] mais explorada (...) a nível das metodologias do ensino da música (14c) | <ul style="list-style-type: none"> • [Pedagogias diferenciadas] (12e) • A prática pedagógica (...) melhor orientada. (10f) |

As sugestões apontadas pelos entrevistados nesta subcategoria vão ao encontro do conteúdo semântico da subcategoria anterior. Como é possível inferir a partir do Quadro 14, por um lado, o Entrevistado A1 considerou que o curso deveria ter sido estruturado de forma diferente, fazendo uma abordagem ao nível de todo o processo burocrático e cargos que acompanham o professor, assim como deveriam ter sido explorados outros instrumentos musicais (guitarra e teclas). Por outro lado, o Entrevistado A2 relatou a necessidade de separação das duas vertentes do curso – um curso para 1.º ciclo e um curso para educação musical. Por último, o Entrevistado A3 apontou a carência de uma maior diversidade e especificidade ao nível dos métodos activos para a educação musical. Este último aspecto foi também sugerido pelo Entrevistado B2 do curso de EM de Setúbal. O Entrevistado B3 salientou, ainda, a deficitária orientação na prática pedagógica.

O Plano Curricular

Relativamente ao plano curricular, foram colocadas um conjunto de questões aos entrevistados, com o objectivo de os fazer reflectir sobre o mesmo. Será feita uma análise ao conteúdo dos indicadores, a qual visa estabelecer uma comparação entre a carga teórica e a carga prática do curso, salientando os aspectos favoráveis e desfavoráveis do plano curricular, tendo em vista a formação do futuro professor e apresentando as sugestões propostas pelos entrevistados para colmatar eventuais lacunas.

- A Teoria e a Prática

O Quadro 15 ilustra a opinião dos entrevistados acerca da carga teórica e prática do plano curricular.

Quadro 15 – Caracterização do plano curricular quanto à componente teórica e prática

| | FREQUÊNCIA | |
|----------------------|--|--|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Muito teórico | 1 | 1 |
| Muito prático | 1 | 2 |
| Equilibrado | 1 | 0 |

Através do quadro precedente, podemos verificar que a opinião dos entrevistados do curso de 1.º Ciclo/EM é bastante discordante, visto que cada um dos inquiridos classificou o plano curricular de forma diferente: *muito teórico*, *muito prático* e *equilibrado*. Por outro lado, dois entrevistados do curso de EM consideraram o plano curricular muito prático e apenas um o caracterizou como muito teórico.

No Anexo 6, Quadro 15a, encontramos os indicadores dos entrevistados que nos dão uma informação pormenorizada a este respeito: o Entrevistado A1, nesta subcategoria, continuou a manifestar o seu descontentamento relativo ao excesso de componente teórica que a sua formação inicial lhe ofereceu. O Entrevistado A2, apesar do seu desagrado relativo a alguns aspectos relacionados com a estruturação do curso manifestados em subcategorias anteriores, aferiu, no entanto, que o curso teve uma boa componente prática. Por outro lado, do confronto entre os indicadores relativos a esta

subcategoria e a subcategorias anteriores, parece haver alguma contradição nas respostas do Entrevistado A3. Anteriormente o mesmo deixou bem claro a necessidade de o curso ter uma componente mais prática. No entanto, quando posteriormente menciona: “*Acho que era equilibrado a nível da prática e da teoria (...).*” (13c), poderá estar implícita a ideia de que, apesar de a distribuição em termos de carga horária entre a teoria e a prática estar equilibrada, a componente prática talvez não tenha sido concretizada da forma como o Entrevistado esperava.

Quanto aos entrevistados do curso de EM da ESE de Setúbal, dois dos mesmos emitiram opinião semelhante, como já tínhamos visto. Os Entrevistados B1 e B3 consideraram que a sua formação inicial pesou mais para a componente prática. No entanto, é importante salientar o tipo de argumento que o Entrevistado B3 nos deu para justificar a sua opinião relativa a este ponto:

Achei que o curso foi muito prático na base do “Faz”, mas esta minha opinião acho que tem a ver com o facto de eu vir de uma universidade onde a base lá funcionava precisamente ao contrário, ou seja, muita, muita teoria, mesmo que não fôssemos às aulas e se lêssemos as matérias em casa, conseguíamos fazer as cadeiras e aqui no politécnico não, tínhamos de ir às aulas e era tudo numa base muito mais prática.

Por outro lado, o Entrevistado B2 pareceu divergir da tendência de opiniões expressas pelos entrevistados que frequentaram o mesmo curso, uma vez que nos caracterizou a sua formação inicial como muito teórica e pouco aplicável (ver Quadro 15a - Anexo 6).

- Aspectos Tendencialmente Favoráveis à Formação do Futuro Professor

Os aspectos tendencialmente favoráveis à formação do futuro professor considerados pelos Entrevistados, são apresentados no Quadro 16.

Quadro 16 - Aspectos tendencialmente favoráveis à formação do futuro professor

| Traços Caracterizadores | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none">• [O estágio era baseado numa] componente de prática mais rica (19a)• As disciplinas do curso [tiveram] uma vertente muito prática (15b)• Vertente prática com um bom grau de aplicabilidade (17b) | <ul style="list-style-type: none">• A nível de prática gostei muito e foi muito importante (13d)• Achei que o curso foi muito prático na base do faz (17f) |

O Entrevistado A1 do curso de 1.º Ciclo/EM considerou benéfico os professores / orientadores defenderem que na prática pedagógica os estagiários apostassem numa vertente mais prática nas suas aulas. Por sua vez, o Entrevistado A2 voltou a mencionar como um dos aspectos favoráveis na sua formação inicial, a mesma ter apresentado uma componente prática bastante sólida e com muita aplicabilidade mesmo ao nível da educação musical.

Quanto aos Entrevistados B1 e B3 do curso de EM - ESE de Setúbal pareceram partilhar opinião idêntica, uma vez que apontaram como aspectos favoráveis, a sua formação inicial ter tido uma sólida componente prática, como ilustra o Quadro 16.

- Aspectos Tendencialmente Desfavoráveis à Formação do Futuro Professor

Seguidamente, são apresentados no Quadro 17 os indicadores referentes aos aspectos tendencialmente desfavoráveis à formação do futuro professor expressos pelos Entrevistados.

Quadro 17 - Aspectos tendencialmente desfavoráveis à formação do futuro professor

| Traços Caracterizadores | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • [A formação incidiu] sobretudo na teoria (20a) • Pouca prática, poucos projectos, pouco dinamismo (21a) • A forma como foram leccionadas [algumas disciplinas] é que não foi a mais indicada. (29a) (26b) • Muitas [disciplinas] não [tinham] aplicabilidade (29a) (19b) • Projectos interdisciplinares foi algo que faltou muito. (30a) | <ul style="list-style-type: none"> • Algumas disciplinas (...) não via prática (...) nas aulas que eram ministradas. (14d) • Muito teórico e pouco aplicável. (13e) |

Tendo em conta a evidência antes incluída pode verificar-se que foram considerados pelo Entrevistado A1, como aspectos tendencialmente desfavoráveis à formação do futuro professor, o curso ter incidido mais na componente teórica (aspecto já indicado anteriormente pelo Entrevistado), assim como determinados factores que parecem estar relacionados com a existência em simultâneo das duas vertentes no mesmo curso de formação inicial. Tal situação pode ter tido a ver com a falta de tempo para aprofundamento de determinadas disciplinas específicas de ambas as áreas (1.º ciclo e Educação Musical):

Havia disciplinas que eu acho que deveriam estar mais presentes, só que realmente como o curso era variante (...) **(26a)** (Anexo 6 – Quadro 17a)

(...) projectos interdisciplinares foi algo que faltou muito. **(30a)**

O mesmo Entrevistado apontou-nos, ainda, como elemento desfavorável, algumas disciplinas não terem sido abordadas da melhor forma, não tendo conseguido retirar das mesmas qualquer tipo de aplicabilidade, opinião também partilhada pelo Entrevistado A2 quanto à vertente do 1.º ciclo. Relativamente ao Entrevistado A3, embora anteriormente tenha indicado que o curso teria pesado mais para a parte teórica do que prática, apontou como factor desfavorável o facto de o problema ter estado,

possivelmente, mais directamente ligado com a escassez de tempo para aprofundamento das mesmas. (ver Quadro 17a - Anexo 6)

Parecia estar aqui bem patente, mais uma vez, do ponto de vista dos entrevistados, a necessidade de separação das duas vertentes do curso - 1.º ciclo e Educação Musical.

Para os Entrevistados do curso de EM da ESE de Setúbal foram apontados como factores desfavoráveis a pouca aplicabilidade por parte de algumas disciplinas que constituíam o plano de estudos, opinião veiculada pelo Entrevistado B1, e o excesso de componente teórica que o curso apresentava, opinião expressa pelo Entrevistado B2 como nos ilustra o Quadro 17.

- Sugestões

Apresenta-se, assim, no Quadro 18 as sugestões propostas pelos Entrevistados para melhoria do plano curricular dos cursos.

Quadro 18 - Sugestões para melhoramento do plano curricular do curso

| Traços Caracterizadores | |
|--|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none">• Mais pedagogia musical, mais prática de instrumentos Orff, flauta, guitarra, teclas (...) mais disciplinas práticas na área da música. (27a)• A teoria e a prática deveriam ter sido mais aprofundadas. (15c) | Não Verificada. |

Poucas foram as sugestões apontadas pelos Entrevistados relativamente a esta subcategoria. Assim, o Entrevistado A1 sugeriu a introdução de um maior número de disciplinas práticas na área da música, de forma a colmatar o défice de pedagogia musical considerado, assim como a introdução de mais prática ao nível de alguns instrumentos musicais e a realização de projectos interdisciplinares. O Entrevistado A3 sugeriu um maior aprofundamento ao nível da componente teórica e prática do curso, vendo assim resolvido, de certa forma, um dos aspectos apontados anteriormente como desfavoráveis.

Ênfase das Disciplinas

Nesta categoria pretendemos salientar as disciplinas consideradas pelos inquiridos como estruturantes para a formação do futuro professor, as disciplinas que os mesmos consideram menos adequadas ao curso, assim como, a sua duração (anual ou semestral).

- Disciplinas Estruturantes para a Formação do Futuro Professor

No que toca à opinião dos entrevistados sobre as disciplinas consideradas por eles como estruturantes à formação do futuro professor, os resultados obtidos são os que, em síntese, se apresentam no Quadro 19.

Quadro 19 - Disciplinas estruturantes para a formação do futuro professor

| Traços Caracterizadores | |
|--|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formação Musical, Classe de Conjunto, Metodologias do Ensino da Música (23a) (18c) • [Prática Coral e Instrumental] (21b) (18c) • História da Música, Análise de Composição (24b) • Instrumental Orff, Prática Pedagógica, Análise de Manuais (25b) (18c) | <ul style="list-style-type: none"> • História da Música e Organologia; Formação e Análise Musical, Orquestração; Direcção Coral; [Disciplinas Pedagógicas] (20d) (18e) • Prática e Reflexão Pedagógica, Prática Coral e Instrumental (18e) • Estágio (20f) |

Tanto os entrevistados do curso de Professores de 1.º Ciclo/EM, como os entrevistados do curso de EM consideraram como disciplinas estruturantes a ambos os cursos as que estavam mais directamente ligadas à formação e análise musical, à prática coral e instrumental, às metodologias do ensino da música, à história da música, à análise de manuais e à prática pedagógica.

Pudemos, por outro lado, encontrar no Quadro 20 as disciplinas consideradas pelos Entrevistados como menos adequadas aos cursos.

Quadro 20 - Disciplinas menos adequadas ao curso

| Traços Caracterizadores | |
|--|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Não Verificada | <ul style="list-style-type: none"> • Espaços Lúdicos (17d) • Sociologia da Educação (21d) • Actividades para a Autonomia, Introdução à Educação (19e) • Inglês (21f) |

Não foram encontrados indicadores nos protagonistas da ESE de Lisboa que nos levassem a considerar disciplinas menos adequadas ao curso de formação inicial.

Já no curso de EM foram cinco as disciplinas apontadas pelos Entrevistados como menos adequadas ao curso. São elas: espaços lúdicos, sociologia da educação, actividades para a autonomia, introdução à educação e o inglês. No entanto, como nos mostram algumas inferências já antes apresentadas, parece mais estarmos perante um desajuste entre o currículo destas disciplinas e as necessidades sentidas pelos entrevistados quando frequentaram o curso do que perante uma inadequação das disciplinas relativamente ao curso.

- Duração das Disciplinas

Ainda neste contexto, julga-se importante salientar a duração das disciplinas indicada pelos entrevistados e apresentada no Quadro 21.

Quadro 21 – Duração das disciplinas

| INDICADORES | | |
|-------------|---|--|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Anual | Formação Musical (24a) (20b) (16c) - Classe Conjunto (24a) (16c) - Metodologias (24a) - Prática Coral e Instrumental (20b) | <ul style="list-style-type: none"> • [Disciplinas] de índole científico (15d) • Introdução à Educação, Língua Portuguesa, Prática e Reflexão Pedagógica, História da Música, Formação Musical, Prática |

| | | |
|-----------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Prática Pedagógica (32a) (16c) - Técnica Vocal (16c) | <ul style="list-style-type: none"> Coral e Instrumental (17e) (19f) • Prática e Reflexão Pedagógica (16d) (14e) (19f) • Pedagogia Musical, Psicologias e Sociologias, História da Educação (19f) |
| Semestral | <ul style="list-style-type: none"> - Tecnologias (28a) - Pedagogia Musical (22b) - Guitarra (24a) - História da Música (17c) | <ul style="list-style-type: none"> • Espaços lúdicos (18d) • Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (19d) • Computadores (15e) • Inglês, Música e Movimento (16e) • Actividades para a autonomia (...) as opções eram semestrais (...) projectos de investigação (18f) |

O quadro anterior evidencia como disciplinas de frequência anual do curso de 1.º Ciclo/EM, a formação musical, classe conjunta, prática coral e instrumental, as metodologias e a prática pedagógica. De duração semestral assinalaram as disciplinas ligadas às novas tecnologias aplicadas à música, à história da música e à pedagogia musical.

Os Entrevistados do curso de EM indicaram que as disciplinas de duração anual foram as práticas pedagógicas, introdução à educação, história da música, prática coral e instrumental, língua portuguesa, pedagogia musical, as psicologias e sociologias e a história da educação. As disciplinas de duração semestral estavam relacionadas com as de carácter opcional, nomeadamente, espaços lúdicos, novas tecnologias aplicadas à música, inglês, música e movimento, actividades para a autonomia e projectos de investigação.

Através do discurso dos entrevistados do curso de 1.º Ciclo/EM (ESE de Lisboa) é curioso verificar que nas últimas subcategorias analisadas, os mesmos apenas

analisaram as disciplinas e os respectivos planos curriculares ao nível da vertente da Educação Musical.

FORMAÇÃO INICIAL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Estruturação da Prática Pedagógica

Como salientam inúmeros autores, por exemplo Ponte *et al.* (2000), para além da dimensão académica, a formação inicial deve considerar uma componente prática, integradora de todos os saberes. Considera-se, assim, que a prática pedagógica é decisiva para uma formação de qualidade, proporcionando uma aproximação gradual do formando ao mundo da escola. Para isso, e no entender daqueles autores,

as experiências de campo devem ser progressivas, começando por actividades de observação e análise, devendo culminar com um estágio profissional, ou seja, com o exercício efectivo e em plenitude de funções docentes/educativas, por parte do formando-estagiário, sob uma supervisão adequada. (p.14)

- Ao Longo do Curso

Neste sentido, foi feita uma descrição da estrutura da prática pedagógica de ambos os cursos de formação inicial, assim como dos moldes em que a mesma decorreu (Quadros 22, 23, 24 e 25).

Quadro 22 – Estruturação da prática pedagógica ao longo do curso

| Traços Caracterizadores | | |
|-------------------------|---|--|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| 1.º Ano | <ul style="list-style-type: none">• Observação no 1.º e 2.º Ciclo (31a) (19c)• 1.º Ciclo (27b) | <ul style="list-style-type: none">• Observação no pré-escolar (22d)• Observação (29e) |

| | | |
|----------------|---|---|
| 2.º Ano | <ul style="list-style-type: none"> • 1.º Ciclo (33a) • 1.º Ciclo e observação no 2.º Ciclo (27b) • Intervenção (21c) | <ul style="list-style-type: none"> • Estágio no 1.º Ciclo (23d) (30e) |
| 3.º Ano | <ul style="list-style-type: none"> • 1.º Ciclo e 2.º Ciclo (34a) (27b) • Incidiu mais no 1.º Ciclo. (22c) | <ul style="list-style-type: none"> • Estágio no 2.º Ciclo (24d) (31e) |
| 4.º Ano | <ul style="list-style-type: none"> • Educação Musical – 2.º Ciclo (36a) (28b) (27b) | <ul style="list-style-type: none"> • Estágio no 3.º Ciclo (25d) • Estágio no 3.º Ciclo e na APPACDM (32e) |

Através dos indicadores apresentados no Quadro 22, foi possível perceber que a prática pedagógica foi uma disciplina que terá estado presente nos quatro anos da licenciatura de ambos os cursos, tendo a mesma sido organizada, de acordo com os relatos dos entrevistados, do modo que, surge a seguir esquematizada nos Quadros 22a e 22b.

Quadro 22a – Estruturação da prática pedagógica do curso da ESE Lisboa

| Curso de Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical | | | |
|---|---|---|---|
| ESE de Lisboa | | | |
| | Entrevistado A1 | Entrevistado A2 | Entrevistado A3 |
| 1.º Ano | Observação de aulas do 1.º Ciclo e de Educação Musical do 2.º Ciclo | Observação de aulas do 1.º Ciclo | Observação de aulas do 1.º Ciclo e de Educação Musical do 2.º Ciclo |
| 2.º Ano | Estágio no 1.º Ciclo | Estágio no 1.º Ciclo e observação de aulas de Educação Musical do 2.º Ciclo | <i>Não verificada</i> |
| 3.º Ano | Estágio no 1.º Ciclo e no 2.º Ciclo em Educação Musical | Estágio no 2.º Ciclo em Educação Musical | Estágio no 1.º Ciclo |

| | | | |
|----------------|--|-----------------------|--|
| 4.º Ano | Estágio no 2.º ciclo em Educação Musical | <i>Não verificada</i> | Estágio no 2.º Ciclo em Educação Musical |
|----------------|--|-----------------------|--|

É importante salientar que, quando se faz referência, no quadro anterior, à observação ou ao estágio no 1.º ciclo, estamos a referir-nos à observação / leccionação de aulas de 1.º ciclo e não de aulas de educação musical no 1.º ciclo. Há ainda a realçar o facto de tanto o Entrevistado A1 como o Entrevistado A3 terem considerado que o estágio, no geral, foi temporalmente muito reduzido, o que constituiu motivo expresso de desagrado por parte dos entrevistados.

No que diz respeito ao Entrevistado A3 não foi possível perceber que tipo de estágio realizou no seu 2.º ano de formação inicial, tendo-se verificado a mesma situação para o Entrevistado A2 no 4.º ano.

Quadro 22b – Estruturação da prática pedagógica do curso da ESE Setúbal

| Curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico | | | |
|--|--|--|---|
| ESE de Setúbal | | | |
| | Entrevistado B1 | Entrevistado B2 | Entrevistado B3 |
| 1.º Ano | Observação | Observação | Actividades interculturais + Observação |
| 2.º Ano | Estágio no 1.º ciclo (aulas de educação musical) | Estágio no 1.º ciclo (aulas de educação musical) | Observação e Estágio no 1.º ciclo (aulas de educação musical) |
| 3.º Ano | Estágio no 2.º ciclo (educação musical) | Estágio no 2.º ciclo (educação musical) | Erasmus |
| 4.º Ano | Estágio no 3.º ciclo | Estágio no 3.º ciclo e na APPACDM | Estágio na APPACDM e num Lar de 3.ª Idade |

Já no que tem a ver com o curso de EM (Quadro 22b), sempre que nele aparece mencionado estágio no 1.º ciclo, significa que nos estamos a referir a aulas específicas de educação musical neste ciclo de ensino.

É importante assinalar o desagrado que os docentes entrevistados B2 e B3 manifestaram em relação ao estágio de 4.º ano, mais concretamente no que diz respeito aos locais

onde o mesmo foi realizado. Os entrevistados referiram, com efeito, que não tiveram qualquer tipo de preparação para lidar com crianças com necessidades educativas especiais e não se sentiam minimamente preparados para fazer estágio na APPACDM. Por outro lado, o Entrevistado B3 manifestou ainda desagrado pelo facto de o seu estágio de 4.º ano se ter apenas limitado à APPACDM e a um Lar de 3.ª Idade para o qual também não teve qualquer tipo de preparação e com a agravante de que o referido estágio teve a duração de todo o ano lectivo. Tais situações foram relatadas pelos entrevistados demonstrando algum descontentamento.

- Estágio em Simultâneo com Aulas na ESE: Vantagens / Desvantagens

Nesta subcategoria, através do Quadro 23 pudemos perceber se o estágio pedagógico dos Entrevistados foi realizado com aulas em simultâneo na ESE.

Quadro 23 - Estágio em simultâneo com aulas na ESE: vantagens / desvantagens

| Traços Caracterizadores | |
|--|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prática intensiva (35a) Acho que tínhamos algumas aulas (53a) • No 4.º ano tivemos o estágio distribuído ao longo do ano todo o que me pareceu bom (29b) [com] aulas em simultâneo (42b) • Tínhamos sempre aulas em simultâneo (33c) | <ul style="list-style-type: none"> • Estágio integrado: da parte da manhã íamos para o estágio e da parte da tarde tínhamos aulas na ESE (34d) • Tínhamos sempre aulas em simultâneo. (57e) (36f) |

Em ambos os cursos o estágio foi sempre integrado, não tendo havido uma paragem das actividades lectivas para realização do mesmo. Apenas, o Entrevistado A2 considerou “positivo” o estágio ter sido distribuído ao longo de todo o ano lectivo e integrado, ou seja, com aulas académicas em simultâneo. Os outros entrevistados não se manifestaram em relação às vantagens / desvantagens conduzidas por esta situação.

Da Teoria à Prática

O estágio pedagógico, ao proporcionar aos estagiários o desempenho do papel de professores em contexto real reveste-se de importância basilar. A entrada no mesmo e o consequente primeiro contacto com a realidade docente nem sempre correspondem, todavia, a processos de fácil concretização.

Como referem Ponte *et al.* (2000), não basta ao professor conceber teorias, perspectivas e resultados da investigação. “Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas”, com as quais contacta pela primeira vez nesse importante ano de formação.

- Sentimentos e Emoções no Início do Estágio

A informação respeitante à subcategoria dos sentimentos e emoções no início do estágio, decorrente dos discursos dos entrevistados, encontra-se sistematizada no próximo quadro.

Quadro 24 - Sentimentos e emoções no início do estágio

| Traços Caracterizadores | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none">• O entusiasmo não era muito (...) a ansiedade era demasiado grande (37a)• Ansiedade e insegurança (32b) (24c) | <ul style="list-style-type: none">• Entusiasmo (26d)• Muita insegurança (37e)• Foi horrível (27f) |

A análise feita às opiniões que conduziram a esta subcategoria evidenciou que os entrevistados foram muito breves mas concretos nas suas respostas, como se pode observar no Quadro 24. Deste modo, as palavras-chave que, desse modo, caracterizam esta análise foram “ansiedade” e “insegurança”. Todos os entrevistados terão experienciado sentimentos desse tipo no início do estágio, à excepção do Entrevistado B1 que, expressou opinião precisamente oposta à manifestada pelos outros

entrevistados. Tal situação talvez se deva ao facto de o mesmo ter tido experiência docente antes de ingressar no curso de formação inicial. Depreende-se das palavras do inquirido que existia uma enorme vontade de aplicar aquilo que havia aprendido.

- Preparação Científica e Pedagógica

No que tem a ver com a preparação científica e pedagógica antes do estágio pedagógico, o quadro que se segue apresenta-nos a opinião dos entrevistados nesse sentido.

Quadro 25 – Preparação científica e pedagógica

| | | FREQUÊNCIA | |
|-------------------|------------|---|---|
| | | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Científica | Sim | 3 | 2 |
| | Não | 0 | 0 |
| Pedagógica | Sim | 0 | 0 |
| | Não | 3 | 2 |

Tanto os entrevistados do curso de 1.º Ciclo/EM da ESE de Lisboa como os do curso de EM da ESE de Setúbal consideraram ter tido preparação científica suficiente (ver Anexo 6 Quadro 25a) antes de ingressarem no estágio pedagógico. Bem diferentes foram as suas opiniões relativas à falta de preparação pedagógica em ambos os cursos, como bem o evidenciam as suas palavras:

(...) pedagogia musical foi extremamente reduzida (...). **(39a)** - Entrevistado A1

(...) a nível pedagógico também não [tinha preparação] (...). **(33b)** - Entrevistado A2

Em termos pedagógicos ... não estava preparada de modo algum (...). **(25c)** - Entrevistado A3

(...) a nível pedagógico é que era mais complicado. **(40e)** - Entrevistado B2

(...) em termos pedagógicos não me sentia nada preparada (...). **(28f)** - Entrevistado B3

A julgar pelo tipo de respostas dadas, a evidência recolhida levou-nos a supor o pouco contributo dado em ambas as formações iniciais ao nível das pedagogias da educação musical e da especificidade nos métodos activos para a educação musical.

Segundo Alegria *et al.* (2001), “o acompanhamento das actividades dos estagiários em contexto real proporciona oportunidades únicas para serem evidenciadas algumas das deficiências da formação científica e pedagógica anteriormente adquirida” (p.5).

- Adequabilidade da Teoria à Prática

O resultado das opiniões proferidas pelos entrevistados quanto à adequabilidade da teoria à prática encontra-se expressa no Quadro 26.

Quadro 26 – Adequabilidade da teoria à prática

| FREQUÊNCIA | | |
|------------|--|--|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Sim | 2 | 1 |
| Não | 0 | 0 |

No que tem a ver com a subcategoria apresentada no quadro anterior, apenas três entrevistados responderam a esta questão. Consideraram a existência de alguma adequabilidade da teoria à prática em determinadas disciplinas do plano de estudos dos cursos. No entanto, em nossa opinião, cabe a cada futuro professor usufruir daquilo que considera importante e posteriormente aprofundar os conhecimentos através da investigação.

- Inadequabilidade da Teoria à Prática

Seguidamente, o Quadro 27 mostra-nos o resultado das opiniões proferidas pelos entrevistados a este respeito.

Quadro 27 - Inadequabilidade da teoria à prática

| Traços Caracterizadores | |
|--|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • A nível da pedagogia e depois da prática do instrumento de teclas (42a) • Ao nível da didáctica (28c) | <ul style="list-style-type: none"> • Pouca aplicabilidade em certas teorias (41e) • Na disciplina de prática e reflexão pedagógica falávamos dos conteúdos que íamos leccionar mas não da forma como o íamos fazer, nem do método que íamos utilizar. (42e) |

O mesmo se verificou nesta subcategoria apresentada no Quadro 27. Apenas os docentes entrevistados A1 e A3 do curso de 1.º Ciclo/EM e o docente entrevistado B2 do curso de EM responderam a esta questão. As respostas dadas vêm confirmar, mais uma vez, um aspecto anteriormente salientado: a superficialidade com que os métodos activos para a educação musical foram abordados durante a formação inicial, assim como a pouca adequabilidade e aplicabilidade dos mesmos aos contextos onde os estágios decorreram. Podemos assim concluir que é na transição da teoria para a prática que conseguimos detectar a inadequabilidade do currículo de determinadas disciplinas do plano curricular de curso. Nem sempre aquilo que é abordado dá resposta às necessidades sentidas na prática.

- Dificuldades sentidas

O seguinte quadro pretende ilustrar as dificuldades sentidas pelos docentes entrevistados na passagem da “teoria à prática”.

Quadro 28 – Dificuldades sentidas

| Traços Caracterizadores | |
|---|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia musical foi extremamente reduzida (41a) • Falta de preparação [em instrumentos de teclas] 43a) • Gestão de conflitos e de indisciplina na sala de aula e na parte da organização da escola (35b) • As linhas de formação [eram muito viradas] para o pensamento dos professores que lá existiam, tínhamos só aquela vertente, nunca vimos outras (27c) | <ul style="list-style-type: none"> • [Construção de planificações] (27d) • [Estágio na APPACDM e no Lar da 3.ª Idade]. (35e) • A nível pedagógico (39e) |

Mais uma vez os docentes entrevistados, através das suas respostas (Quadro 28), voltam a deixar claro aquilo que já foi evidenciado anteriormente.

Os entrevistados do curso de 1.º Ciclo /EM da ESE de Lisboa referiram, com efeito, que na passagem da teoria à prática, as dificuldades sentidas foram ao nível da pedagogia musical, da prática de instrumentos de teclas, da gestão de conflitos e de todas as funções burocráticas que o professor pode vir a desempenhar fora do contexto de sala de aula.

Relativamente aos docentes inquiridos do curso de EM da ESE de Setúbal, o Inquirido B1 apenas faz referência ao nível da construção de planificações. Os Inquiridos B2 e B3 voltaram a referir que as dificuldades sentidas na passagem da teoria à prática foram ao nível da suposta falta de competências desenvolvidas e trabalhadas, no âmbito das necessidades educativas especiais, assim como na aparente ausência de preparação dada para leccionar educação musical a alunos de faixas etárias muito diferentes (lar de 3.ª idade) daqueles que se encontram a frequentar o ensino básico.

Parecia assim estar presente uma desarticulação entre as competências desenvolvidas, mais concretamente ao nível das didácticas durante a parte curricular do curso, e as competências que se pretende que os estagiários trabalhem e desenvolvam nos estágios com os seus alunos. Tal situação poderá ter passado pela ausência de uma componente mais prática na formação da didáctica específica.

- Sugestões

No sentido de melhorar o currículo de algumas disciplinas que constituem os planos curriculares de ambos os cursos, os entrevistados apontam algumas sugestões, apresentadas no quadro que se segue, que a seu ver possivelmente iriam colmatar as lacunas sentidas na passagem da teoria à prática.

Quadro 29 - Sugestões para colmatar as lacunas sentidas na passagem da teoria à prática

| Traços Caracterizadores | |
|--|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none">• Mais preparação em instrumentos de teclas (44a)• Maior preparação ao nível das didácticas (29c) | <ul style="list-style-type: none">• O estágio na APPACDM deveria ser uma opção (34e) |

Apesar de apenas se terem verificado indicadores nos Entrevistados A1, A3 e B2 que se enquadrassem nesta subcategoria, as sugestões apresentadas vêm no sentido de dar resposta às dificuldades evidenciadas na subcategoria anterior.

Orientador(es) e Estagiários

Durante o estágio, a orientação prestada estava a cargo dos professores de educação musical das turmas que iriam receber os estagiários e dos orientadores das ESE's. Desta forma, tornou-se assim pertinente perceber a forma como os inquiridos analisavam e caracterizavam a interacção com esses professores e orientadores, como era a frequência da observação das aulas de estágio, a forma como era feita a reflexão sobre as aulas dos estagiários e por fim auscultar os aspectos tendencialmente favoráveis e desfavoráveis proferidos pelos mesmos.

- Interacção com os Orientadores da ESE e com os Professores Cooperantes

O Quadro 30 ilustra a avaliação que os entrevistados fizeram acerca da interacção existente entre eles e os seus orientadores de estágio.

Quadro 30 – Qualidade da interacção com os orientadores da ESE e com os professores cooperantes

| | FREQUÊNCIA | | | |
|-----------|---|-------------------------|---|-------------------------|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| | Orientadores ESE | Professores Cooperantes | Orientadores ESE | Professores Cooperantes |
| Muito Boa | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Boa | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Razoável | 2 | 1 | 3 | 0 |
| Fraca | 0 | 0 | 0 | 0 |

A opinião dos entrevistados do curso de 1.º Ciclo/EM quanto à interacção com os orientadores parece nem sempre ter sido muito favorável tendo em conta a evidência apresentada no Quadro 30. Complementada a informação com o Quadro 30a no Anexo 6, pode verificar-se que o Entrevistado A1 salienta-nos que ao nível do 1.º ciclo a orientação foi “muito boa”. No entanto, ao nível do estágio nos 3.º e 4.º anos parece não se ter verificado a mesma situação. No 3.º ano, o acompanhamento não sugeriu a melhor orientação e o estágio de 4.º ano parece ter sido caracterizado por uma incompatibilidade em termos metodológicos entre o orientador da ESE e o professor cooperante. Parece estarmos perante a ausência de uma acção conjunta entre os orientadores.

O Entrevistado A2 referiu que se sentiu mais apoiado em termos de orientação pelo professor cooperante do que propriamente com o orientador da ESE, embora no estágio de 4.º ano a situação pareça ter sido diferente, talvez por ter sido orientado por outro professor / orientador da ESE.

Por outro lado, o Entrevistado A3 apenas referiu que mantinha “uma boa relação, bastante informal”. Não foram encontrados mais indicadores nestes entrevistados que permitissem aprofundar esta questão.

Quanto aos inquiridos do curso de EM da ESE de Setúbal, as palavras do Entrevistado B1 sugerem um maior à vontade com os orientadores da ESE do que propriamente com os professores cooperantes. É de algum modo contraditória a opinião dos Entrevistados B2 e B3, uma vez que, parecem ter mantido uma boa relação com os orientadores da ESE, apesar de aparentemente a orientação dada pelos mesmos não ter sido a melhor. Relativamente aos professores cooperantes das turmas onde decorreram os estágios, o Entrevistado B2 não fez qualquer tipo de comentário aos mesmos e o Entrevistado B3 relatou que nunca recebeu qualquer parecer da parte do mesmo.

- Frequência da Observação das Aulas de Estágio

Analisemos agora, através do Quadro 31, a avaliação que os entrevistados fizeram quanto à frequência com que os seus orientadores observaram as suas aulas de estágio.

Quadro 31 - Frequência da observação das aulas de estágio

| FREQUÊNCIA | | |
|------------|--|--|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Frequente | 0 | 1 |
| Fraca | 1 | 2 |

Na maioria dos casos, os orientadores das ESE's raramente estiveram presentes nas aulas dos estagiários. Apenas o Entrevistado B2 (ver Anexo 6, Quadro 31a) preferiu que, no seu estágio de 2.º ciclo, pelos menos um dos seus orientadores da ESE parece ter estado sempre presente.

- Reflexão sobre as Aulas de Estágio

O próximo quadro comporta a subcategoria que aborda a reflexão sobre as aulas de estágio.

Quadro 32 – Reflexão sobre as aulas de estágio

| FREQUÊNCIA | | |
|------------|--|--|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Sim | 3 | 2 |
| Não | 0 | 1 |

Como se pode inferir a partir do quadro anterior, a reflexão sobre as aulas de estágio dos inquiridos foi realizada à exceção de apenas um dos inquiridos que referiu não ter havido. Contudo, através de uma análise mais aprofundada a esta questão e evidenciada no Quadro 32a do Anexo 6, conseguimos perceber que essa reflexão sobre as aulas realizada em conjunto com o(s) orientador(es) de estágio parece não ter sido muito útil e, nalguns casos, pouco conveniente, como bem ilustram as palavras dos entrevistados da ESE de Lisboa :

(...) a reflexão com o orientador e com o cooperante era demasiado centrada no ponto de vista deles (...) não havia grande espaço para contestação, o diálogo era muito reduzido. (52a) - Entrevistado A1

[a reflexão] rapidamente caiu na banalidade, às tantas está tudo bem (...) nesse aspecto acho que foi fraquinho. (41b) - Entrevistado A2

Na fase inicial este processo começou muito bem mas depois começou a haver um pouco do deixa andar. (30c) - Entrevistado A3

Situação semelhante parece ter-se verificado com os Entrevistados E e F da ESE de Setúbal:

[No estágio do 1.º ciclo] Eu é que no final de cada aula reflectia sozinha (...) No final de cada semestre eu fazia uma reflexão por escrito. (46e)

[No 2.º ciclo] Quando a aula acabava (...) davam-nos um feedback que era quase sempre negativo (...) para eles estava quase sempre tudo mal (...). (50e) – Entrevistado B2

(...) praticamente não tivemos aulas de prática e reflexão pedagógica (...). (32f) – Entrevistado B3.

É curiosa a opinião proferida pelo Entrevistado B1 por ser mais uma vez diferente da dos Entrevistados B2 e B3 que frequentaram o curso na mesma escola:

Isso acontecia na aula de prática e reflexão pedagógica. (...) aí debatíamos sobre os nossos problemas e as nossas dificuldades. (...) (35d) – Entrevistado B1

- Aspectos Tendencialmente Favoráveis

Consideremos, seguidamente, os aspectos tendencialmente favoráveis no que toca à orientação dos estágios (Quadro 33).

Quadro 33 - Aspectos tendencialmente favoráveis na orientação dos estágios

| Traços Caracterizadores | |
|--|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none">• Regra geral ela concordava com as actividades [planificadas] (50a) | <ul style="list-style-type: none">• A orientação do 3.º Ciclo foi muito positiva (29d)• A planificação era mostrada aos dois orientadores e nunca houve discrepâncias, funcionava sempre muito bem. (30d)• Havia uma grande articulação [entre o orientador da ESE e o da escola de estágio] (32d) |

Quanto aos aspectos tendencialmente favoráveis sobre a prática pedagógica, apenas obtivemos indicadores que nos respondessem à questão colocada em dois dos entrevistados (Quadro 33).

O Entrevistado A1 considerou como aspecto tendencialmente favorável o facto de a orientadora, regra geral, concordar com as actividades planificadas. Pressupõe-se que as mesmas fossem sempre planificadas tendo em conta os critérios definidos e ajustadas às necessidades e características das turmas em questão.

Convém, mais uma vez, assinalar a forma como decorreu a orientação da prática, aspecto assinalado como favorável pelo Entrevistado B1 e que também apontamos como referência:

(...) a professora que me orientou no terceiro ciclo(...) ela orientava mesmo (...) e estava ali para nos ajudar. Foi mesmo muito positivo. **(29d)**

(...) A planificação era mostrada aos dois orientadores e nunca houve discrepâncias, funcionava sempre muito bem. **(30d)**

(...) dava-me a sensação que havia uma grande articulação [entre o orientador da ESE e o da escola de estágio](...). **(32d)**

- Aspectos Tendencialmente Desfavoráveis

Em contrapartida, o Quadro 34 apresenta-nos os aspectos tendencialmente desfavoráveis considerados pelos entrevistados quanto à sua orientação de estágio.

Quadro 34 - Aspectos tendencialmente desfavoráveis na orientação dos estágios

| Traços Caracterizadores | |
|---|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • A prática que nos queriam impor estava desfasada da realidade (48a) • Criticava detalhes específicos e não em [aspectos mais relevantes] (49a) • Tínhamos muita dificuldade em mostrar as nossas planificações [a orientadora] não se mostrava muito disponível (51a) • Mostrávamos-lhes as planificações e ele dizia que não estava bem mas depois não nos apresentava uma solução, parece que andávamos entre a tentativa e o erro (38b) | <ul style="list-style-type: none"> • [A orientadora] aparecia para ver as aulas mas em termos de comunicar, corrigir... nada (43e) • Não nos [ensinaram] a fazer uma planificação (44e) • Como a minha orientadora nunca foi assistir a nenhuma aula nunca tive nenhum feedback sobre a forma como leccionava (47e) • Davam-nos um feedback que era quase sempre negativo, era raro recebermos um reforço positivo, para eles estava quase sempre tudo mal (51e) • Nunca nos corrigiam logo é claro que agora temos muitas falhas (52e) • Se eles visem as nossas |

| | |
|--|---|
| | <p>planificações antes de darmos as aulas podiam evitar certas lacunas (53e)</p> <ul style="list-style-type: none">• Quando um dos nossos professores ia assistir às nossas aulas, ele intervinha e acabava por dar a aula até ao fim (54e)• Em frente dos miúdos diziamos como que nós tínhamos de fazer era um bocado mau porque era como se fossemos ali humilhados tirando-nos toda a autoridade. (55e)• A planificação nunca foi discutida com os orientadores (31f) |
|--|---|

O apoio proporcionado aos estagiários pelos orientadores do curso de 1.º Ciclo/EM da ESE de Lisboa foi uma faceta salientada pelos inquiridos. O Quadro 34 mostra-nos, de facto, que a função formativa dos orientadores terá sido insatisfatória, do ponto de vista destes entrevistados. O Entrevistado A1, por exemplo, confessou que, na sua opinião, foi escassa a adequação entre aquilo que lhes foi ensinado e aquilo que supostamente deveriam praticar em estágio: “sentíamos que a prática que ... nos queriam impor estava desfasada da realidade” **(48a)**. Para além do facto de a orientadora nem sempre estar disponível para os receber e lhes corrigir a planificação. Quando o fazia, as suas correcções parecem ter sido mais ao nível de formatação e de formalidades do que propriamente ao nível de conteúdo. Tal situação também parece ter-se verificado com o Entrevistado A2, embora, os seus comentários em relação às planificações tivessem sido um pouco diferentes, pois o orientador não concordava com o conteúdo das planificações e não lhes dava sugestões para que conseguissem, mais facilmente, chegar a um consenso.

Do ponto de vista do Entrevistado B2 do curso de EM da ESE de Setúbal foram vários os aspectos apontados como desfavoráveis. Entre eles são de destacar os seguintes:

- Nunca lhes ensinaram a fazer uma planificação e, quando as apresentavam, nunca foram corrigidas;
- No estágio do 2.º ciclo a opinião dada pelos orientadores era quase sempre negativo: “para eles estava quase sempre tudo mal (...).” **(51e)** para além de

muitas das vezes os corrigirem em frente aos alunos e passando os orientadores a dirigir e comandar o resto da aula. Tal situação parece ter sido constrangedora para os estagiários, agravando o facto de lhes retirarem autoridade durante as aulas.

Partilha de Experiências Durante o Estágio

Por considerarmos a partilha de experiências e de conhecimentos um processo importante, o qual deve, aliás, estar presente ao longo de toda a carreira docente, tornou-se de todo pertinente compreender de que forma os inquiridos afirmam ter ocorrido tal processo durante o estágio.

- Ao nível do par pedagógico e dos colegas de turma

Os resultados obtidos acerca da frequência com que se realizou a partilha de experiência entre os pares pedagógicos e/ou os colegas de turma apresentam-se no Quadro 35.

Quadro 35 - Partilha de experiências durante o estágio ao nível do par pedagógico e dos colegas de turma

| | FREQUÊNCIA | |
|-----------------|--|--|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Frequente | 1 | 2 |
| Pouco Frequente | 2 | 0 |
| Inexistente | 0 | 0 |

Tendo em conta a evidência, antes incluída e ainda a que apresentada no Quadro 35a do Anexo 6, no que diz respeito aos entrevistados do curso de 1.º Ciclo/EM, apesar de todos eles se terem referido à partilha de experiências durante o estágio ao nível do par pedagógico e dos colegas de turma, o mesmo parece não ter sido muito útil. O Entrevistado A1 referiu que no início do estágio a partilha de experiências entre colegas aconteceu, ainda que de uma maneira informal. No entanto, parece que, e segundo as suas palavras, as características do curso levou a que essa situação se deixasse de verificar, apesar de o entrevistado ter considerado que a partilha de experiência, não só ao longo do curso, mas ao longo de todo o percurso profissional, deva ser um aspecto sempre a ter em conta. O Entrevistado A2, por seu lado, reportou-se a este aspecto

dizendo que apesar de o curso prever essa partilha, o mesmo nunca aconteceu na globalidade. Parece ter havido partilha de experiências mas apenas a nível do par pedagógico. O mesmo também se verificou com o Entrevistado A3 mas de uma forma muito reduzida.

Do ponto de vista dos Entrevistados do curso de EM, mais uma vez é de salientar a opinião do Entrevistado B1, uma vez que, em seu entender, a partilha de experiências parece ter acontecido de uma forma muito positiva:

[A reflexão era] sempre em grande grupo e isso era positivo porque estávamos sempre a par das actividades que os outros estavam a leccionar (...). (36d)

Sim, aconteceu e considero que foi muito importante, também ouvimos os outros, partilhámos também materiais, ideias, (...) (37d)

Depreende-se das suas palavras que existiu trabalho de equipa traduzido por uma experiência e um relacionamento muito bom entre colegas e professores.

A Importância da Prática Pedagógica

Segundo Alegria *et al.* (2001), a atenção dada à prática pedagógica, e mais concretamente ao estágio, deverá ser concretizada através de actividades diferenciadas que incluem a observação, a análise e a responsabilização por actividades docentes. Os mesmos autores acrescentam ainda:

Não se podem ensinar matérias que não se conhecem, ou de que pouco se sabe. Nem sempre se reconhece, quão indispensável é a formação pedagógica dos futuros professores, incluindo nesta a competência para ensinar e a capacidade de relacionamento com os alunos. (p.3)

Nesta mesma linha, analisaremos, de seguida, cada uma das duas subcategorias que esta categoria comporta.

- Expectativas / vivências

No Quadro 36, são apresentados indicadores referentes às expectativas e vivências relativamente ao estágio pedagógico.

Quadro 36 – Expectativas e vivências relativas à prática pedagógica

| Traços Caracterizadores | |
|--|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tínhamos uma expectativa maior (...) julgávamos que nos iam preparar melhor (58a) • Não achei que tivesse sido uma grande formação mas foi uma boa base para começar (46b) • [Esperava mais] em relação à gestão da sala de aula, à indisciplina, à resolução de conflitos, à aplicabilidade de certos tipos de actividades (47b) | <ul style="list-style-type: none"> • As expectativas coincidiram sempre com as vivências em todos os sentidos (40d) • Quando entrei no curso, muitas pessoas disseram-me que era um bom curso, com bons professores e que iríamos sair muito bem preparados. No entanto, passou-se precisamente o contrário, eu quando acabei o curso sentia-me tudo menos preparada (62e) • As aulas não foram direccionadas como deviam ter sido, principalmente ao nível da prática pedagógica (63e) • Aconteceu-me várias vezes ficar desanimada com o estágio (38f) |

Ao analisarmos as respostas dos docentes entrevistados apresentadas anteriormente, e fazendo o confronto entre as expectativas e as vivências relativamente à prática pedagógica, conseguimos perceber que, para a maioria deles, as expectativas não coincidiram com as vivências, à excepção do Entrevistado B1 que evidenciou uma opinião completamente contrária.

O Quadro 37 apresenta-nos, em forma de síntese, os indicadores dos entrevistados relativos ao confronto entre as expectativas e as vivências.

Quadro 37 – Confronto entre as expectativas e as vivências

| CONFRONTO ENTRE AS EXPECTATIVAS / VIVÊNCIAS | | |
|---|---|---|
| Entrevistados | Expectativas | Vivências |
| A1 | <i>(...) eu e outras pessoas tínhamos uma expectativa maior (...) julgávamos que nos iam preparar melhor (...) esperávamos que nos dessem mais pistas, que nos dessem mais informação (...)</i> | <i>(...) o diálogo foi muito reduzido (...).</i> |
| A2 | <i>(...) em relação à gestão da sala de aula (...) à indisciplina (...) à resolução de conflitos (...) à aplicabilidade de certos tipo de actividades [esperava mais] (...)</i> | <i>(...) não achei que tivesse sido uma grande formação mas foi uma boa base para começar. (...)</i> |
| A3 | <i>(...) quando entrei não tinha grandes expectativas acabei por não fazer esse confronto.(...)</i> | <i>(...) achei (...) que foi bom (...) mais tarde vim a ver que poderia ter sido melhor em determinados aspectos (...).</i> |
| B1 | <i>As expectativas coincidiram sempre com as vivências em todos os sentidos.</i> | |
| B2 | <i>Quando entrei no curso, muitas pessoas me disseram que era um bom curso, com bons professores e que iríamos sair muito bem preparados (...).</i> | <i>eu quando acabei o curso sentia-me tudo menos preparada. (...) (...) houve muito desleixo, as aulas não foram direccionadas como deviam ter sido, principalmente ao nível da prática pedagógica. (...)</i> |
| B3 | Não verificada. | <i>(...) aconteceu-me várias vezes ficar desanimada com o estágio (...). (...) já várias vezes me questioneei daquilo que poderia ter feito e que não fiz na formação inicial.</i> |

Pode, assim, verificar-se que as expectativas dos entrevistados em relação à prática pedagógica estavam bastante relacionadas com a preparação que a prática lhes poderia ter oferecido durante o curso. Tal “preparação” parece não se ter verificado pois o tipo de vivências narradas não o ilustra.

- No desempenho docente

No que concerne à importância da prática pedagógica atribuída pelos inquiridos no desempenho docente, o Quadro 38 expõe a informação mais pertinente compilada a esse respeito.

Quadro 38 – A importância da prática pedagógica no desempenho docente

| Traços Caracterizadores | |
|--|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • É [influenciado] pela prática que tive com os meus colegas pelo diálogo que nós tínhamos (57a) • Acho que se não tivesse a formação inicial nunca seria o professor que sou hoje (45b) • Quando comecei a dar aulas era muito na óptica do que fiz no curso mas neste momento isso já não me acontece, já não tenho tanto essa referência. (38c) | <ul style="list-style-type: none"> • Tive umas boas bases que uso e que continuarei a utilizar (39d) • Houve algumas coisas que eu penso que tenham ficado pois pelas críticas negativas nós vamos aprendendo algumas coisas (61e) • Quer queiramos ou não somos influenciados por isso. (37f) |

Embora tal como evidencia o quadro precedente, o confronto entre as expectativas e as vivências relativas à prática pedagógica não tenham coincidido na maioria dos entrevistados, é legítimo admitir que, de alguma forma, a prática pedagógica tenha tido influência no seu desempenho docente.

O Entrevistado A1, por exemplo, deu a entender que o seu desempenho docente é influenciado pelo diálogo que estabeleceu com os seus colegas durante a prática. O Entrevistado A2, apesar de não ter manifestado dúvidas acerca da influência que a prática tem tido no seu desempenho docente, não especificou a que nível se traduziu tal influência:

eu acho que se não tivesse a formação inicial nunca seria o professor que sou hoje (...). (45b)

Já o Entrevistado A3 revelou que, apesar da influência que a prática possa ter tido no seu desempenho docente, considerou que cada vez menos a toma como referência.

O Entrevistado B1 proferiu que a influência verifica-se mais ao nível do método de ensino utilizado.



A FORMAÇÃO INICIAL E A REALIDADE DO ENSINO

Adequabilidade da Formação Inicial à Realidade do Ensino

A adequabilidade dos cursos de formação inicial à realidade do ensino nem sempre é uma constante. Muitas vezes deparamo-nos com desajustamentos face à realidade escolar, formações demasiado teóricas que apresentam pouca aplicabilidade no desempenho da profissão. De acordo com Cardoso (2003),

os diferentes modos de inserir a formação científica na preparação dos professores têm lógicas e defensores bem caracterizados. Por um lado, os que defendem que o domínio seguro dos conhecimentos a ensinar aos alunos – aliado ao gosto para o fazer - é, de longe, a componente determinante da eficácia do desempenho docente (p. 23).

Ainda para o mesmo autor, é fundamental perceber se o futuro professor tem um adequado conhecimento e domínio dos conteúdos a ensinar, sendo que as competências a nível pedagógico serão adicionalmente desenvolvidas, na formação complementar ou, posteriormente, com a experiência que o docente vai adquirindo.

Apresentadas estas referências enquadradoras, vejamos como os dois grupos de entrevistados confrontavam a formação inicial recebida com a realidade de ensino, tendo por base as subcategorias apresentadas de seguida.

- A Nível Científico e Pedagógico

As opiniões proferidas pelos entrevistados quanto à adequabilidade da formação inicial à realidade de ensino, tanto a nível científico como pedagógico, estão expressas no Quadro 39.

Quadro 39 - Adequabilidade da formação inicial à realidade de ensino a nível científico e pedagógico

| Traços Caracterizadores | |
|---|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> A nível de metodologia achei que estava adequado (60a) | <ul style="list-style-type: none"> Tudo aquilo que eu aprendi o método, o saber estar, a própria linguagem que se há-de utilizar com os alunos, tudo foi sempre exequível dentro de uma sala de aula (41d) Nunca demos nenhuma metodologia que fosse impensável de utilizar. (42d) |

Como se pode observar apenas se verificaram neste âmbito indicadores para esta subcategoria nos Entrevistados A1 e B1.

O Entrevistado A1 salientou que a adequabilidade se verificou nos diferentes tipos de prática aplicados, assim como nas metodologias utilizadas, apesar da escassa diversidade das mesmas.

O Entrevistado B1, por sua vez, também realçou a adequabilidade da formação inicial à realidade de ensino:

O método, o saber estar, a própria linguagem que se há-de utilizar com os alunos (...) **(41d)**

- A Nível das Lacunas Identificadas

Quanto às lacunas identificadas pelos entrevistados no seu curso de formação inicial, encontra-se no Quadro 40 a sistematização da informação decorrente dos seus discursos.

Quadro 40 – Identificação das lacunas identificadas na formação inicial quanto à actual realidade de ensino

| Traços Caracterizadores | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • O repertório foi reduzido (63a) • [Esperava mais] em relação à gestão da sala de aula, à indisciplina, à resolução de conflitos. (47b) | <ul style="list-style-type: none"> • [Como lidar com alunos com NEE] (64e) • A parte burocrática do professor (67e) |

No que diz respeito aos aspectos pouco abordados, o Entrevistado A1 salientou o escasso repertório apresentado e trabalhado: “chegámos à prática e (...) quase todos nós nos limitámos ao livro (...)” **(63a)**. O Entrevistado A2 fez mais uma vez referência à falta de disciplinas que abordassem aspectos relativos à gestão de sala de aula, à indisciplina e à resolução de conflitos. O Entrevistado B2 também referiu, mais uma vez, a falta de estratégias e de metodologias que se possam aplicar a alunos com Necessidades Educativas Especiais, assim como aspectos pouco abordados relativamente a todo o trabalho que o professor tem de realizar fora do contexto da sala de aula.

Reestruturação do Curso

Após reflexão sobre os dados analisados, parece-nos importante relatar a opinião dos entrevistados acerca da necessidade de uma reestruturação do curso, adaptando-o às novas realidades do ensino.

- Ao Nível das Disciplinas do Curso e do Estágio / Sugestões

A este respeito, o Quadro 41 ilustra a opinião dos entrevistados acerca da necessidade, ou não, de uma reestruturação do curso quer a nível do plano curricular quer a nível do estágio em si.

Quadro 41 – A necessidade de uma reestruturação do curso ao nível do plano curricular e do estágio

| Traços Caracterizadores | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • Eliminar o curso de variante e passar o curso só para educação musical (61a) (49b) (37c) • Mais pedagogia a nível de prática, diálogo sobre casos práticos quer a nível de indisciplina, de aplicação de actividades, de exploração de diferentes planificações, referências, mais prática instrumental, uma disciplina de pesquisa de pontos de informação de diferentes músicas (62a) • Práticas interdisciplinares com os outros cursos (64a) • O curso está muito cheio (48b) • Era muito importante que os professores da ESE conhecessem [melhor] a realidade [de ensino] (50b) (68a) • Cadeiras relacionadas com projectos artísticos nas escolas (37c) | <ul style="list-style-type: none"> • [Ao nível de estratégias de ensino com alunos do ensino especial e na] parte burocrática do professor. (66e) |

As sugestões apresentadas pelos entrevistados vêm em conformidade com os vários aspectos já anteriormente abordados.

A necessidade de o curso da ESE de Lisboa ser dividido em dois cursos distintos – Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Professores de Educação Musical do Ensino Básico - foi uma sugestão apontada por todos os entrevistados do curso da ESE de Lisboa. Outras sugestões apontadas pelos mesmos dizem respeito a uma maior carga horária ao nível da aplicação prática dos métodos activos para a educação musical, realização de debates sobre indisciplina, construção de planificações, práticas interdisciplinares, assim como maior carga horária na disciplina de prática instrumental

e a introdução de uma disciplina ligada a projectos artísticos. Outra sugestão também apontada pelos entrevistados foi a necessidade de haver um maior conhecimento por parte dos professores, mais propriamente dos que leccionam as didácticas específicas, sobre a presente realidade educativa.

Quanto ao curso de EM da ESE de Setúbal apenas um dos inquiridos (B2) deu o seu contributo sugerindo a introdução de uma disciplina que abordasse estratégias de ensino para alunos com necessidades educativas especiais e a introdução de uma outra que fizesse referência a todo o processo burocrático do professor, assim como todos os cargos que o mesmo pode desempenhar fora da sala de aula.

OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

O Perfil do Professor de Educação Musical de acordo com a Formação Inicial frequentada

Um dos objectivos do presente estudo visa estabelecer algum confronto entre o perfil dos professores de educação musical presente em cada tipo de formação inicial. Assim, pretendemos, através das várias subcategorias que compreendem a presente categoria, encontrar pistas que facilitem o desenvolvimento do mesmo.

- Conhecimento da formação inicial em outras escolas

O Quadro 42 realça se existia conhecimento por parte dos entrevistados acerca de outros cursos de formação inicial em outras escolas.

Quadro 42 - Conhecimento da formação inicial em outras escolas

| FREQUÊNCIA | | |
|-------------------|---|---|
| | Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| Sim | 3 | 3 |
| Não | 0 | 0 |

Todos os entrevistados disseram ter conhecimento da existência dos referidos cursos em outras escolas de institutos públicos e privados. O Quadro n.º 42a no Anexo 6 evidencia-nos as ESE's a que os inquiridos se pronunciaram.

- Comparação entre as diferentes formações iniciais

Seguidamente, no Quadro 43, sistematizemos a informação dos resultados obtidos sobre a comparação entre as diferentes formações iniciais referidas pelos entrevistados.

Quadro 43 - Comparação entre as diferentes formações iniciais

| Traços Caracterizadores | |
|--|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • ESE de Setúbal a área da música é muito mais forte e tem muito mais prática mas chegam à prática com alguns dos mesmo problemas (66a) • Não creio que os cursos sejam nem melhores nem piores (67a) • Achei que o da ESE de Lisboa era muito melhor, tinha uma vertente muito mais prática. O do Piaget era muita filosofia era muito mais teórico ainda menos vocacionado para a prática (52b) • [A ESE de] Beja penso que eles estão melhor preparados a nível da parte pedagógica e de conhecimento científico (40c) | <ul style="list-style-type: none"> • O plano de estudos [da ESE de Beja] é um bocadinho diferente (45d) • A realidade de Coimbra [é muito diferente para melhor] (69e) |

O Entrevistado A1 relatou que, “no caso da ESE de Setúbal, a área da música era muito mais forte e tinha muito mais prática” em comparação com o curso da ESE de Lisboa. Tal afirmação não é surpreendente, uma vez que o curso da ESE de Setúbal era só de Educação Musical, não tendo a parte do 1.º ciclo. No entanto, este referiu ainda, que os alunos da ESE de Setúbal chegavam à prática com os mesmos problemas com se confrontou o referido entrevistado. É curiosa esta afirmação, uma vez que já tínhamos verificado essa situação através da análise dos resultados de algumas das respostas do

entrevistado, apresentadas sob a forma de indicadores nas subcategorias que a esse tema dizem respeito.

Ainda no que a esta subcategoria diz respeito, o Entrevistado A2, assinalou apenas que o curso do Instituto Piaget tinha uma vertente muito mais teórica e com muita filosofia. Já o Entrevistado A3 referiu-se ao curso da ESE de Beja, dizendo: “penso que eles estão melhor preparados a nível da parte pedagógica e de conhecimento científico” (40c).

Por outro lado, o Entrevistado B1, da ESE de Setúbal, pronunciou-se também relativamente ao curso da ESE de Beja, proferindo apenas que o plano de estudos é um pouco diferente e o Entrevistado B2 referiu-se ao curso da ESE de Coimbra, nomeadamente à parte específica do estágio, dizendo que a realidade de Coimbra era bem diferente da sua:

Nós ficámos todos cheios de inveja porque ele (...) estava responsável por uma turma (...) ele é que era o professor da turma durante o período estágio e tratava de tudo a nível burocrático (...) assumiu todos os cargos do professor e nós não tivemos nada disso. (69e)

O Entrevistado B3, apesar de ter conhecimento da existência do curso em outras escolas, referiu não saber como é que os mesmos se desenrolam.

NOVOS DESAFIOS

Uma Formação Inicial Compatível com a Realidade de Ensino

Segundo Cardoso (2005), “o principal traço distintivo da profissão docente situa-se no conjunto das competências que lhe permita [ao docente] planificar e realizar os processos – como – mais adequados para que todos e cada um dos seus alunos façam aprendizagens de qualidade em igualdade de circunstâncias” (p.8).

Assim, a formação inicial deverá formar professores com saberes e disposições capazes de fundamentarem a sua intervenção na análise crítica da realidade social em que exercem.

- Sugestões

Deste modo, tornou-se pertinente interpretar a opinião dos entrevistados, acerca de uma formação inicial de professores de educação musical que desse resposta às diferentes realidades de ensino. Os resultados obtidos neste ponto são os que se sintetizam no Quadro 44.

Quadro 44 – Sugestões para uma formação inicial em Educação Musical concordante com as diferentes realidades de ensino

| Traços Caracterizadores | |
|--|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal |
| <ul style="list-style-type: none"> • Promover situações de debate com professores que já estão no ensino, [uma vez que] os maiores problemas são ao nível da disciplina (69a) • Uma formação muito mais orientada para a gestão das relações humanas (53b) • Um currículo de formação de professores que proporcione o mais variado tipo de experiências (41c) | <ul style="list-style-type: none"> • [Estágios em] turmas boas e más, [mostrando as] diferentes realidades (70e) • [Estágios interculturais] (41f) |

Pode assim verificar-se que o Entrevistado A1 fez referência a uma formação inicial baseada na partilha de experiências com colegas que já estivessem a leccionar, mais concretamente com situações de debate ao nível da disciplina / indisciplina na sala de aula. O Entrevistado A2 sugeriu, por seu lado, uma formação inicial mais virada para “a gestão das relações humanas” e o Entrevistado A3 referiu-se a “um currículo de formação de professores que proporcionasse o mais variado tipo de experiências”.

O Entrevistado B2 sugeriu uma formação inicial com estágios que proporcionassem “a maior variedade possível de turmas” com “diferentes realidades”, vindo o Entrevistado B3 complementar a sua opinião prenunciando a necessidade de: “uma parte onde nos ajudasse a saber lidar com diferentes etnias com a parte intercultural”.

Em forma de síntese a esta subcategoria, parece-nos pertinente salientar o caminho apontado por Filho *et al.* (2000), no que tem a ver com a melhoria da formação docente. Segundo os autores, esta melhoria implica estabelecer e consolidar processos de mudança nas instituições dando resposta às necessidades:

Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da actuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (p. 512)

Em nossa opinião, um curso de formação de professores não deve ignorar a necessidade que existe em formar professores capazes de pensar a especificidade de cada aluno, tendo em conta as experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas de cada qual, estando aptos para fazer adaptações aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

4.1. Introdução

O presente capítulo apresenta as considerações finais elaboradas à luz dos objectivos que delinearão o estudo. Apresentamos também algumas limitações com que a investigação se deparou e, por último, são referidas questões de partida que poderão servir de suporte a futuras investigações no âmbito desta problemática.

Não podemos deixar de referir mais uma vez que, o quadro normativo da formação inicial de professores em Portugal foi alterado, enquanto decorria processo de realização da presente investigação. O mesmo foi configurado pelo novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto Lei n.º 43/2007 de 2/2).

4.2. Considerações Finais

O presente estudo não pretendeu, de modo algum, proceder a qualquer generalização da evidência nele recolhida, mas sim investigar possíveis influências exercidas pela formação inicial no desempenho docente.

Através da investigação realizada e tendo por referência os objectivos que nortearam o presente estudo, destacamos os resultados obtidos, através das considerações a seguir apresentadas:

(♪) Conhecer a estrutura curricular de dois tipos de formação inicial de professores de educação musical que habilitam para o mesmo grupo de docência;

Com base na análise efectuada à estrutura curricular de ambos os planos curriculares, foi possível concluir que o curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico (EM), em comparação com o de Professores do 1.º Ciclo, variante de Educação Musical (1.º Ciclo/EM), apresentava, no essencial, uma componente específica de formação em

música muito mais extensa, assim como uma maior percentagem ao nível da prática pedagógica em educação musical. O curso de 1.º Ciclo/EM oferecia, em contrapartida, um maior número de unidades curriculares enquadradas na área da pedagogia e da didáctica da música. Apesar disso, ou seja, não obstante o curso EM valorizava mais a componente específica, teórica e prática, da área em questão, as declarações dos inquiridos não permitiram inferir, de forma conclusiva, que daí possa ter resultado uma melhor preparação científica e/ou pedagógica para o desempenho docente.

(♪) Conhecer a opinião global dos entrevistados sobre a sua formação inicial em educação musical, em particular sobre o plano curricular do curso;

Os dados resultantes das entrevistas realizadas aos docentes entrevistados pareceram evidenciar que, no geral, ambos os perfis de formação inicial eram por eles considerados suficientes. Porém, os inquiridos do curso de 1.º Ciclo/EM deixaram bem patente a carência de unidades curriculares específicas de educação musical, incluindo a prática pedagógica, bem como a reduzida carga horária das unidades existentes e vocacionadas para a formação na especialidade.

Por outro lado, os docentes inquiridos do curso EM foram de opinião que o mesmo possibilitou uma formação prática consistente, embora tenham, por outro lado, admitido que o curso ficou um pouco aquém no que respeita a metodologias para o ensino da disciplina, bem como à aplicabilidade efectiva no terreno de algumas disciplinas curriculares.

É importante, por outro lado, salientar que os dados recolhidos a partir das entrevistas nem sempre foram inequivocamente esclarecedores, uma vez que nos deparámos algumas vezes com opiniões bastante divergentes e mesmo algo contraditórias. Ainda assim, em certos momentos da análise dos resultados, pareceu-nos que os docentes entrevistados do curso de EM, comparativamente aos do curso de 1.º Ciclo/EM tenderiam, através dos seus testemunhos, a relevar mais expressivamente o contributo da formação inicial para o seu actual desempenho docente.

(♩) Caracterizar o tipo de influência que a prática pedagógica realizada na formação inicial pode ter tido no actual desempenho dos inquiridos, enquanto professores de educação musical;

Apesar de, em ambos os cursos, as vivências dos entrevistados, relativamente à prática pedagógica frequentada, não irem, segundo as declarações da maioria deles, ao encontro das expectativas que antes haviam formulada, em particular no que tem a ver com o processo de supervisão, todos eles consideraram que a sua prática docente actual é, em parte, significativamente influenciada pelo tipo de estágio realizado. Aliás, segundo consideraram, há que tirar sempre partido da prática, mesmo das experiências menos positivas.

De acordo com Arends (1997), a formação inicial de professores deve ter como objectivo principal o desenvolvimento de competências básicas para o desempenho da função docente, para além de dotar o professor de um adequado estatuto profissional. Partilhamos, dessa forma, a opinião do autor quando salienta que o designado choque com a realidade docente surge, fundamentalmente, quando se troca o papel de aluno pelo de professor. Qualquer dos sentimentos vividos pode estar relacionado com as expectativas criadas em torno de algo que, posteriormente, foi ou não concretizado. O confronto entre a concepção de educação menos tradicional (representada pela instituição de formação inicial) e a mais conservadora (representada pela escola onde se realiza o estágio pedagógico) podem provocar incertezas e dificuldades na inserção profissional.

Um aspecto a ter em conta durante o estágio é a importância da troca de experiências entre os diferentes pares pedagógicos, espírito esse que se deveria manter após a formação inicial, já no exercício da actividade docente, abrindo as portas das nossas salas de aula para quem quisesse assistir e reflectir sobre elas.

(♩) Conhecer a forma como os entrevistados avaliavam a adequação global do seu curso de formação inicial às reais necessidades profissionais de um professor de educação musical;

Através das respostas dos entrevistados, conseguimos perceber que, não obstante os respectivos cursos de formação inicial terem, de uma forma geral, fornecido uma base satisfatória para o exercício da profissão, alguns aspectos existiram, em ambas as formações, que não foram abordados. Das lacunas mais sentidas a esse respeito, destacam-se as que se ligam com as necessidades profissionais exigidas pela actual realidade educativa. Na linha do que já antes se salientou, foi possível, no entanto, depreender que a avaliação que os entrevistados do curso EM faziam quanto ao aspecto acima referido era, de um modo geral, mais positiva.

Das lacunas de formação particularmente relevadas pelos entrevistados do curso de 1.º Ciclo/EM destacam-se as seguintes:

- Abordagem insuficiente de casos práticos, nomeadamente a nível de indisciplina na sala de aula ou da aplicação prática de diferentes metodologias;
- Falta de apoio quanto a referências bibliográficas e referências Web;
- Escassez do repertório apresentado;
- Falta de treino e fundamentação na construção de planificações (aspecto também referido pelos inquiridos do curso de EM);
- Escasso desenvolvimento de projectos artísticos;
- Falta de articulação interdisciplinar.

É ainda importante realçar a necessidade expressa pelos mesmos entrevistados da divisão do curso (1.º Ciclo e Educação Musical), levando-nos a concluir que, no seu entendimento, essa mesma divisão poderia, potencialmente pelo menos, contribuir para a superação dos constrangimentos referidos.

Quanto aos inquiridos do curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico, estes tenderam a relevar lacunas de outro tipo, relacionadas sobretudo com o preenchimento das seguintes necessidades formativas:

- Necessidade de estágios interculturais;

- Necessidade da abordagem prática das funções que o professor tem de desempenhar fora do contexto de sala de aula (direcção de turma; coordenação de departamento, etc.);
- Necessidade da exploração de estratégias de ensino e aprendizagem vocacionadas para alunos com necessidades educativas especiais;
- Necessidade de aumentar a aplicabilidade prática dos modelos e teorias apresentados.

As transformações que ocorrem actualmente na sociedade exigem dos professores um esforço suplementar para se adaptarem à mudança dos diversos contextos onde exercem a sua profissão. É assim importante que a estrutura de uma licenciatura, nomeadamente do seu currículo, espelhe o compromisso da instituição na preparação dos futuros profissionais, dotando-os de um perfil de competências para o exercício da docência, nas diversas escolas do país, onde o contexto é sempre diferente.

(♪) Contribuir para a tomada de consciência, por parte das instituições formadoras, sobre a importância da formação inicial no desempenho docente.

Uma formação inicial que não tenha em conta a aprendizagem de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores e a organização por áreas do saber leva os futuros professores a depararem-se com frustrações e desencantos, quando confrontados com as situações da prática. Estes professores, ao entrarem na actividade docente, passam por um processo de formação empírico muitas vezes contraditório ao da formação inicial, mas que exerce um efeito dominante nas suas concepções e práticas profissionais. Essa é a mensagem que Ponte (s.d. b) pretende veicular, através da sua seguinte asserção:

os professores não podem exercer o seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada para leccionar as disciplinas ou saberes de que estão incumbidos, sem um conjunto básico de conhecimentos e capacidades profissionais orientados para a sua prática lectiva. (p.1)

O autor acrescenta ainda que “para ensinar, não basta saber pensar bem, é preciso um vasto conjunto de saberes e competências, que podemos designar por conhecimento profissional” (p.3).

Convém, na verdade, ter em conta que os professores, aliás como outros profissionais, aprendem sobretudo a partir da sua actividade e da reflexão sobre a mesma, realizada num contexto de práticas enquadradas numa cultura profissional. Muitas das vezes, aprendem por processos análogos aos utilizados pelos alunos, o que evidencia a importância da componente prática da formação inicial. É óbvio que esta, por si só, não garante a qualidade do desenvolvimento profissional. Seja como for, é sempre preciso saber de que modos a prática está presente e qual o papel que pode desempenhar, sempre no pressuposto de que o professor é um profissional multifacetado que tem de assumir competências em diversos domínios (Ponte, s.d. b).

Ainda segundo Ponte (s.d. b), há também que assegurar que o trabalho da formação não conduza à destruição do gosto pela disciplina, mas antes o ajude a desenvolver e a amadurecer. É por isso importante que as instituições do ensino superior, para além de valorizarem a componente do conhecimento, ensinem os grandes valores das diversas disciplinas e ensinem a produzir novo conhecimento.

Creemos ser possível afirmar que os “antigos” modelos de formação inicial de professores e, em concreto, os modelos que foram alvo deste estudo, direccionados para o contexto da educação musical, levavam, em parte, a um distanciamento entre o perfil de professor que a realidade actual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. O facto de as escolas de formação nem sempre conseguirem uma adequada articulação com um grupo de escolas do sistema de ensino e compartilhar com elas o desenvolvimento de um projecto de formação, com acções que atendam aos interesses das duas instituições, impede que o estágio cumpra o relevante papel que, potencialmente, pode desempenhar na formação inicial.

Também a relação entre os conteúdos que se aprendem na formação inicial e os conteúdos que se vão ensinar é muitas vezes desfasada. Nos cursos de formação de professores, ou se privilegia a transposição didáctica dos conteúdos, – “pedagogismo”-, sem a sua necessária ampliação e solidificação, ou se dá atenção exclusiva a

conhecimentos que o estudante deveria aprender – “conteudismo”, sem se considerar a sua importância e a sua relação com os conteúdos que deveria ensinar. Na maioria dos casos, não se clarifica ao futuro professor a relação entre aquilo que aprende e aquilo que realmente vai ensinar. Um dos problemas centrais dos cursos de formação passa, desse modo, pela falta de articulação entre os chamados conteúdos pedagógicos e os conteúdos a serem ensinados.

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais. É muito diferente observar uma aula numa turma uma vez por semana, por exemplo, ou poder observar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo, em que se tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, parece-nos completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final do curso, na medida em que isso impede que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, assim como dificulta um processo progressivo de aprendizagem.

Ser um bom profissional exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também a compreensão das questões envolvidas no seu trabalho, a sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a sua própria actuação e o contexto em que actua e que saiba interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.

Para tal é necessário que a formação inicial dê resposta a todas estas constatações, propiciando uma aquisição de competências consideradas básicas para o exercício da profissão na base de uma acção teórico-prática articulada.

É nossa opinião que mais estudos deste âmbito deverão ser realizados. A necessidade e a importância de conhecermos os profissionais que trabalham com a educação musical é uma constante. Segundo Wille (s.d.), “ouvir os professores e caracterizar estes profissionais significa levar em conta a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos

conhecimentos”. Estamos, assim, a caracterizar a situação real do professor, as condições de vida, de trabalho, as expectativas, os valores e a sua relação com o meio em que se processa a sua actividade.

Os resultados que obtivemos levam-nos, em suma, a concluir que, na maioria dos casos, a formação inicial que os entrevistados frequentaram parece não ter sido a mais sólida, pelo que a sua prática pode ser o reflexo de uma formação em parte deficitária. É neste sentido que Nóvoa (1995a) afirma:

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p. 25)

Torna-se, desse modo, importante ouvir outros profissionais, destacando as suas necessidades, considerando os seus problemas actuais frente à formação inicial e à prática educativa nas escolas, criando, assim, profissionais mais aptos, através da melhoria dos seus cursos de formação, inicial mas também contínua.

Espera-se, assim, que a reestruturação dos cursos de formação docente de acordo com o novo regime jurídico de habilitação para a docência (Decreto Lei n.º 43/2007 de 2/2), seja capaz de fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, que a actualização e aperfeiçoamento dos currículos dê resposta às actuais exigências, melhorando a articulação entre a formação e a realidade escolar, e que dote os futuros professores de competências essenciais que lhes permitam um desempenho seguro nos ensinos básico e secundário, de acordo com os diferentes contextos onde irão exercer a sua profissão.

4.3. Limitações do Estudo

Como principais limitações do estudo por nós realizado apresentamos as de ordem temporal e as impostas pela própria natureza do mesmo, nomeadamente, a sua qualidade interpretativa, o tipo de instrumentos utilizados para a recolha dos dados e o contexto em que decorreu.

As limitações associadas a este tipo de estudo encontram-se intimamente ligadas com a subjectividade inerente à interpretação e atribuição de significados aos registos dos professores.

Quanto às limitações temporais encontradas estas relacionaram-se, essencialmente, com a dificuldade em encontrar professores, dispostos a realizar as entrevistas.

Num estudo com as características do nosso, aquilo que nos suscitou interesse foi o resultado de uma preocupação com um determinado contexto. Daí a decisão de enveredar por um estudo de caso que, não tendo como finalidade a generalização, fornece resultados que podem ser comparados com outros, realizados em contextos semelhantes, permitindo esta replicação de casos acrescentar conhecimento ao que já se detém (Yin, 2003).

Para além dessas, outras limitações inerentes à natureza do estudo e à inexperiência da investigadora devem ser reconhecidas, nomeadamente no que diz respeito à inabilidade de utilização da técnica de entrevista que em certa medida poderá ter influenciado de algum modo os resultados. Relativamente às entrevistas, verificámos que nem todos os professores responderam às questões colocadas, o que se poderá justificar por alguma falta de clareza na colocação de determinadas questões e/ou a forma como a investigadora se referiu a determinados aspectos. O elevado número de questões que constituía o guião da entrevista poderá também ter constituído uma limitação ao referido estudo.

Ainda que correndo estes riscos, sentimos que o trabalho foi proveitoso e perspectivado como mais um passo no nosso processo de formação pessoal e profissional, pois o facto de “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (Moita, 1995, p. 114).

4.4. Questões de partida para futuras investigações

Num estudo deste tipo, a partir das respostas ditadas pelos resultados, levantaram-se questões de outro âmbito que se nos afiguram pertinentes para futuros trabalhos de investigação e que a seguir, resumidamente, explicitamos:

- (♫) Que teorias, que princípios, que orientações norteiam a formação de professores que temos?
- (♫) Que profissionalismo defendemos? Que profissionalidade obtemos à saída da formação inicial?
- (♫) Qual a profissionalidade que caracteriza o professor à saída da formação inicial? Como devem articular o conhecimento e a compreensão dos fenómenos da sua área de especialidade e o conhecimento e a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem em contexto escolar?
- (♫) Como formar o professor para estabelecer pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado por parte dos alunos?
- (♫) Que conhecimento (científico ou não) sobre educação circula entre os diversos intervenientes na formação inicial de professores? Como se produz esse conhecimento? Quem o produz? De que modo é assumido pelos intervenientes na formação inicial? (formandos, orientadores das escolas, pelos professores da instituição de formação inicial)?
- (♫) Que importância atribuímos à componente prática da formação inicial? Que lugar atribuímos ao trabalho e ao contexto onde este desenvolve na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais?
- (♫) Que papel podem ter os supervisores na articulação entre o conhecimento académico (especialidade e ciências da educação) e o conhecimento profissional?
- (♫) Que formação profissional para estes formadores de professores?
- (♫) Que relações se estabelecem entre a escola e a universidade e /ou escolas superiores de educação? Com que orientação? Que consistência nas concepções de ambas? Que boas práticas temos?
- (♫) Que relação entre a perspectiva académica, dominante nas instituições de formação, e a perspectiva profissional, construída na prática e na reflexão sobre a prática que tende a ser dominante nas escolas?
- (♫) Que estratégias de supervisão? Que modalidades de supervisão? Que concepções teóricas sobre supervisão?
- (♫) Que avaliação se faz da qualidade académica dos cursos? E da sua qualidade profissional?

(♪) Que dispositivo(s) criar para observar de forma continuada a qualidade da formação proporcionada pelos currículos de formação inicial?

Como docente de educação musical sentimos a enorme responsabilidade de desenvolver a aptidão musical e/ou estimular a capacidade musical dos alunos e promover em si mesmos, e na comunidade educativa, o reconhecimento da importância e da competência da disciplina, enquanto motor de desenvolvimento e aprendizagem. Reconhecemos, assim, que, para tal, é necessária uma formação inicial que forme professores com um perfil determinado que, a nosso ver, terá que contemplar duas características essenciais: uma sólida preparação científico-musical e uma forte consciência pedagógico-didática.

Quando a educação musical se “afirmar” como disciplina a médio e a longo prazo e todos tiverem a oportunidade de a estudar desde a infância, certamente que será valorizada e apreciada de forma diferente, sendo reconhecida a importância que a música desempenha na formação global do ser humano.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I., Freitas, C.V., Ponte, J.P., Alarcão, J. e Tavares, M.J.F. (s.d.). A formação de professores no Portugal de hoje. [Versão electrónica]. Acedido em 20 de Abril de 2006, em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf).

Alegria, M., Loureiro, M., Marques, M. e Martinho, A. (2001). *A prática pedagógica na formação inicial de professores*. Documento de trabalho da comissão *Ad Hoc* do CRUP. [Versão electrónica]. Acedido em 20 de Março de 2007, em <http://www.meioclique.com/CRUP/Documentos%20PDF/praticapedagformainicialprof s.pdf>.

Alvarez, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video*. Marfil: Alcoy.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bellochio, C. (s.d.). *A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na ufsm/rs*. Acedido em 25 de Junho de 2008 em http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3138--Int.pdf.

Ben, L. D. e Hentschke, L. (2002). Educação musical escolar: uma investigação a partir de concepções e acções de três professoras de música. [Versão electrónica]. Acedido em 20 de Abril de 2006, em http://musica.rediris.es/leeme/revista/hentschke.htm#_ftnref1.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.

Bucha, A. (2002). *A caracterização das organizações educativas como estratégia de gestão*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cardoso, C. (2003). *Conhecimento dos conteúdos a ensinar: que lugar na formação inicial de professores?* *Jornal a Página da Educação*, ano 12, nº 123, Maio 2003, p. 23. [Versão electrónica]. Acedido em 7 de Abril de 2007, em <http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=2459>.

Cardoso, C. (2005). *Uma integração necessária. Da teoria à prática na formação de professores*. *Jornal a Página da Educação*, ano 14, nº 145, Maio 2005, p. 8. [Versão electrónica]. Acedido em 3 de Março de 2006, em <http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=3841>.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Checa, R. (Novembro, 2004). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de música. *Revista electrónica de LEEME*. N.º14. [Versão electrónica]. Acedido a 16 de Maio de 2006 em <http://musica.rediris.es/leeme/revista/checa.pdf>.

Costa, M. (2000). *Viver e construir a mudança – a voz dos professores*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.

Costa, R. (s.d.). *A declaração de Bolonha: que implicações na formação inicial dos professores?* Acedido a 3 de Setembro de 2009 <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3538>.

D'Olivet A. (2002) *Música: explicada como ciência e arte e considerada em suas relações analógicas com os mistérios religiosos, a mitologia antiga e a história do mundo*. São Paulo: Ícone.

Damião, M.H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Livraria Minerva Editora

Droscher, E. (s.d.). *Educação musical – Os benefícios para as crianças*. Acedido em 25 de Junho de 2008 em http://palcoprincipal.clix.pt/artigos/Artigo/educacao_musical_os_beneficios_para_as_crianças.

Encarnação, M. (Julho/Dezembro 2002). Algumas questões curriculares da Educação Musical no Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*. 113-114, 6-10.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. e Estrela, M. T. (1997). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Estampa.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.119-161).

Fadista, L. (2000). *Nós e os sons. A importância da Pedagogia Musical no desenvolvimento das capacidades linguísticas e auditivas da criança*. Trabalho de fim de curso de Estudos Superiores Especializados de Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.

Fernandez, E. B. e Pacheco, J. A. (1990). A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores. *Revista portuguesa de educação*. [Versão electrónica]. Acedido a 16 de Maio de 2006 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/456/1/1990%2C3%281%29%2C63-71%28EliasBlanco%26JoseAugustoPacheco%29.pdf>.

Filho, R., Pires, C., Mello, G., Silva, M., Laranjeira, M., Nogueira, N., Martins, R. (2000). *Proposta de directrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Ministério da educação. [Versão electrónica]. Acedido em 7 de Abril de 2007, em

http://www.tdx.cbuc.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0812102-101715//32Apendicepropostaformacao.pdf.

Garcia, M. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed – multiple intelligences for the 21st century*. Nova Iorque: Basic Books.

Giga, I. (2006). *Efeitos da pedagogia musical Ward no desenvolvimento musical e desempenho vocal de crianças do primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora.

Goldemberg, R. (2002). *Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil*. Acedido a 9 de Março de 2009 em <http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>.

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

Gordon, E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Huberman, M. (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Loureiro, A. (2001). *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Dissertação defendida e aprovada, em 20 de Dezembro de 2001. Acedido a 17/5/2009 em http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf

Loureiro, A. (2003). *O ensino da música na escola fundamental*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

Luiz, C. e Faria, C. (2005). *Formação de professores de educação musical – Análise dos planos de estudo das várias instituições de ensino superior: Escolas superiores de educação, universidades, escolas superiores de música e academia nacional superior de orquestra*. Trabalho não publicado.

Machado, C. (1996). *Tornar-se professor – da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora.

Mateiro, T. (2003). A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. [Versão electrónica]. Acedido em 3 de Março de 2006, em <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2003/02/a2.htm>.

Mateiro, T. (Janeiro - Abril de 2006). O professor de música em formação: analisando a experiência documentada. *Revista de Educação Musical*. 124, 50-60.

Mendes, P. (2002). *A formação inicial de professores e o choque com a realidade: Expectativas e vivências sobre o ano de estágio*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Évora.

Moita, M.C. (1995). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora pp.114.

Moreira, J. (1991, Setembro) *Desenvolvimento profissional dos professores: Acepções, concepções e implicações*. Comunicação apresentada no III Seminário “ A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos”, Évora. [Versão electrónica]. Acedido em 10 de Fevereiro de 2006, em: <http://www.fpce.ul.pt/pessoal/jmoreira/Port/abstracts/EV91.HTM>.

Morin, E. (2001). *A cabeça bem-feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand.

Mota, G. (2003a). A educação musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. [Versão electrónica]. Acedido em 3 de Março de 2006, em <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2003/02/a1.htm>.

Mota, G. (2003b). A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música. [Versão electrónica]. Acedido em 3 de Março de 2006, em <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2003/02/a5.htm>.

Moura, Risaelma. (s.d.). *Educação musical e cultura: perspectivas para o ensino da música contemporaneidade*. Acedido a 7 de Novembro de 2008 em <http://edumusicalinstrumento.wetpaint.com/page/Educa%C3%A7%C3%A3o+Musical+Cultura:+perspectivas+para+o+ensino+da+m%C3%BA+contemporaneidade+?t=anon>.

Nélo, A. (1999). Metodologia científica: um enfoque referente à estrutura da pesquisa contábil. Anais do VI Congresso Internacional de Gestão Estratégica de Custos/ Braga - Portugal. 1999. Revista Brasileira de Contabilidade, n.º 99. [Versão electrónica]. Acedido em 28 de Dezembro de 2006, em http://www.bahai.org.br/virtual/metodologia_cientifica.htm.

Neto, A. J. (s.d.). *Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo na investigação educacional*. Lisboa: Projecto Dianóia – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.

Nóvoa, A. (1995 a). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed), *Os professores e a sua formação* (2.ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (1995 b). *Os professores e a sua formação* (2.ª ed.). Lisboa. Publicações D. Quixote.

Oliveira, L. (1997). A acção – investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Palheiros, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Palheiros, G. (Setembro/Dezembro 2003) Educação musical em diferentes contextos. *Revista de Educação Musical*, 117, 5-18.

Penna, M. (s.d.). *Para ensinar, basta tocar?* Acedido em 9 de Março de 2009 em http://www.cchla.ufpb.br/abem2006/Masters/PARA_ENSINAR_BASTA_TOCAR.pdf.

Pinto, A. P. (1997). *Educação, valores e a prática pedagógica*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Ponte, J. P. (s.d a). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. [Versão electrónica]. Acedido em 4 de Março de 2009, em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Educ&Mat\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Educ&Mat).rtf)

Ponte, J. P. (s.d. b). *Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Acedido em 30/3/2007 em <http://www.scribd.com/doc/6834808/99PonteAveiro>.

Ponte, J. P. (s.d. c). *O desenvolvimento profissional do professor de matemática*. Acedido a 5 de Maio de 2008 em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Educ&Mat\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Educ&Mat).rtf).

Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C. & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Acedido a 25 de Junho de 2008 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentesjponte>.

Ponte, J.P. (2004). *A formação de professores e o processo de Bolonha*. Acedido a 3 de Setembro de 2009 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores\(29Nov\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores(29Nov).pdf).

Requião, L. (s.d.). *Escrita: um tabu na educação musical*. Acedido a 5 de Maio de 2008 em http://www.inpauta.com.br/pdf/Escrita-Um_Tabu_na_Educacao.pdf.

Ribeiro, A. (1989). *Formar professores – Elementos para uma teoria e prática de formação*. Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, H e Rodrigues, P. (Janeiro/Dezembro de 2005). A educação e a música no divã- “nóias”, paranóias, dogmas e paradigmas – seguido de apontamento sobre uma “gota no oceano”. *Revista de Educação Musical*. 121 - 123, pp. 61-79.

Rodrigues, H. (Novembro, 2001). Pequena crónica sobre notas de rodapé na educação musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. Nº 8. [Versão electrónica]. Acedido a 20 de Abril de 2006 em <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues.htm>.

Rodrigues, H. (Novembro, 2001a). Música, chocolate para os ouvidos. Elementos para uma reflexão sobre filosofia do Ensino da Música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. Nº 8. Acedido a 20 de Março de 2006 em <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues2.htm>.

Roldão, M. (1995). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. e Marques, R. (Orgs.) (2000). *Iniciação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.

Sá, R. (2001). *Indisciplina no contexto escolar: Diferentes perspectivas ao longo do desenvolvimento do professor*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Évora, Évora.

Santos, W. (2006). *Educação musical e tecnologia*. Acedido a 7 de Novembro de 2008 em <http://www.webartigos.com/articles/622/1/educacao-musical-e-tecnologia/pagina1.html>

Santos, W. (s.d.). *A educação musical e a formação de professores*. Acedido a 9/3/2009 em www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica2/welingtontavares.pdf.

Saviani, D. (s.d.). A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. [Versão electrónica]. Acedido a 20 de Abril de 2006, em <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2000-1.html>

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57, 1-27.

Silva, K. (s.d). O pensamento reflexivo: um aliado do professor? [Versão electrónica]. Acedido a 20 de Março de 2007, em http://www.profissaomestre.com.br/smu/smu_vmat.php?vm_idmat=560&s=501.

Soler, K. (2007). *A educação musical na pré escola*. Acedido em 25 de Junho de 2008 em <http://pt.shvoong.com/humanities/1619114-educa%C3%A7%C3%A3o-musical-na-pr%C3%A9-escola/>.

Spanavello, C. (2005). *A Educação Musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da ufsm*. Acedido a 9 de Março de 2009 em biblioteca.universia.net/html_buraverColeccionparamsid8202start200.html.

Taylor, S. e Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Willey & Sons. Inc.

Tavares, W (2006). *Novos acordes para o ensino da música*. Acedido a 9 de Março de 2009 em <http://www.webartigos.com/articles/622/1/educacao-musical-e-tecnologia/paginal.html>.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, R.M.P. (2005). *Importância da formação para uma prática de qualidade em intervenção precoce*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. e Fernandes, I.S. (2006). *No Caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde, Edições Pedagogo.

Vygotsky, L. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wille, R. (s.d.). *A música nas escolas de educação infantil: quem é o professor?* Acedido a 7 de Novembro de 2008 em www.ceamecim.furg.br/vi_pesquisa/trabalhos/133.doc.

Yin, R. (2003). *Case study research – design and methods* (3ªed.). California: Sage Publication

Zenhas, A. (27 de Julho de 2005). *Inteligência musical. Como podem os professores/educadores ajudar os alunos/crianças/jovens no desenvolvimento desta inteligência?* Acedido a 30 de Março de 2007 em http://www.educare.pt/artigo_novo.asp?fich=ESP_20050727_508.

Legislação consultada

Decreto 67/80, de 20 de Agosto (criação do curso de licenciatura em Ciências Musicais na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).

Decreto-Lei 47211/66, de 23 de Setembro de 1966 (insere disposições necessárias a completar o Decreto-Lei 45810/64, que amplia o período de escolaridade obrigatória).

Decreto-Lei 47311, de 12 de Novembro de 1966 (actualiza as disposições por que se rege a Organização Nacional da Mocidade portuguesa, instituída de harmonia com a Lei 1941 e abreviadamente designada por Mocidade portuguesa).

Decreto-Lei 48541, de 23 de Agosto de 1968 (insere disposições relativas aos serviços dependentes da Direcção de Serviços do Ciclo Preparatório do Ensino secundário e introduz alterações no Decreto-Lei 47480 – Revoga o disposto na 2.^a parte do n.º 2 do art. 25 do referido decreto-lei).

Decreto-Lei 59/86, de 21 de Março (aprova o referencial genérico das actividades das Escolas Superiores de Educação em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário).

Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de Agosto. Perfil Geral dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. [Versão electrónica]. Acedido a 16 de Maio de 2006 em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/perfilgeral-profs.doc>.

Decreto-Lei N.º 59/86, de 21 de Março. Referencial genérico das actividades das Escolas Superiores de educação em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 2/2 – Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Portaria 1137/93, de 4 de Novembro - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Portaria 572/87, de 8 de Julho - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Portaria 579/86, de 7 de Outubro – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Portaria 596/87, de 9 de Julho - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.

Portaria 598/86, de 13 de Outubro – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Guarda.

Portaria 601/86, de 14 de Outubro - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

ANEXOS

ANEXO I

Guião de Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema - Contributos da Formação Inicial no desempenho dos docentes de educação musical: Um Estudo de Caso Múltiplo.

Objectivos Gerais:

1. Recolher dados para a caracterização pessoal e profissional dos docentes investigados;
2. Conhecer a opinião global dos entrevistados sobre a formação inicial em educação musical que lhes foi proporcionada, em particular sobre o plano curricular do curso;
3. Caracterizar, em concreto, as representações dos entrevistados sobre o papel formativo por eles atribuído ao conjunto de disciplinas que compunham esse plano curricular;
4. Conhecer a estrutura da prática pedagógica do curso de formação inicial frequentado pelos entrevistados;
5. Conhecer a forma como os entrevistados avaliam a adequação das disciplinas do curso relativamente à prática pedagógica;
6. Caracterizar o tipo de influência que, na opinião dos entrevistados, a prática pedagógica realizada na formação inicial pode ter tido no seu actual desempenho como professores de educação musical;
7. Conhecer a forma como os entrevistados avaliam a adequação global do seu curso de formação inicial às reais necessidades profissionais de um professor de educação musical;
8. Conhecer a opinião dos entrevistados acerca das diferentes formações iniciais dos cursos de professores de educação musical com que, eventualmente, possam já ter contactado;
9. Conhecer as perspectivas dos entrevistados acerca do tipo de curso de formação inicial em educação musical que melhor julgam poder responder à realidade educativa hoje tão diferenciada.

Guião da Entrevista:

| Designação dos Blocos | Objectivos | Orientação para tópicos/ Questões | Observações |
|--|--|--|-------------|
| 1. Legitimação e incentivo para a entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Incentivar o entrevistado para a colaboração na entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar ao entrevistado o tema do trabalho de investigação que se pretende realizar; • Informar o entrevistado sobre os objectivos da entrevista; • Solicitar a sua autorização para a gravação da mesma; • Transmitir ao entrevistado que a informação recolhida será bastante pertinente para o presente trabalho de investigação, apelando assim à sua colaboração; • Garantir a confidencialidade das informações prestadas; • Comunicar ao entrevistado que os resultados de todo o trabalho de investigação serão, posteriormente, colocados à sua disposição; • Agradecer toda a atenção e colaboração prestada. | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>2. Caracterização pessoal e profissional do entrevistado.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a experiência profissional do entrevistado, enquanto docente de educação musical; | <p>Pretende-se nesta parte da entrevista recolher alguns dados para a caracterização geral de cada professor entrevistado. Neste sentido, muito lhe agradeço uma resposta para as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a denominação do seu curso de formação inicial? • Que instituição frequentou para a obtenção da sua formação inicial? • Em que ano iniciou essa formação? • Quanto tempo de serviço tem? • Teve qualquer tipo de experiência docente antes do seu ingresso no curso de formação inicial de educação musical? <p>Se sim, durante quanto tempo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que formação musical tinhas antes de ingressares no curso? | <p>Questões que permitem responder ao 1.º Objectivo Geral.</p> |
| <p>3. O curso de formação inicial.</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Um dos primeiros objectivos da nossa entrevista visa conhecer a sua opinião acerca da | <p>Questões que permitem responder</p> |

| | | | |
|--|---|--|--------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião global do professor de educação musical sobre o respectivo curso de formação inicial; • Conhecer a opinião do professor de educação musical acerca do papel formativo do curso de formação inicial frequentado; • Conhecer o grau de importância especificamente | <p>licenciatura em ensino de Educação Musical na Escola... que frequentou.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de pré-requisitos eram pedidos para o ingresso no curso? • Como caracteriza, globalmente, essa sua formação? • Que importância relativa hoje atribui às diferentes áreas do curso? • Considera que o curso de formação inicial lhe garantiu ou, de algum modo, facilitou o seu actual desempenho como docente da disciplina de educação musical? Em que medida e em que aspectos? • Que aspectos considera não terem sido devidamente desenvolvidos ou concretizados na sua formação inicial? • Tendo por base o pressuposto de que o plano curricular de curso visa, sobretudo, proporcionar uma formação de qualidade aos alunos, como avalia o plano curricular do seu curso em educação musical, a esse respeito? | <p>ao 2.º e 3.º Objectivo Geral.</p> |
|--|---|--|--------------------------------------|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>atribuído pelo entrevistado ao plano curricular do seu curso de formação inicial;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião do entrevistado relativamente à carga horária e à ênfase das disciplinas do plano do curso de educação musical; • Conhecer a opinião do docente acerca do potencial formativo das disciplinas que constituíam esse plano de estudos; | <p>(Demasiado teórico ou prático? Com muita ou pouca aplicabilidade na formação do futuro docente?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A que disciplinas era atribuída menor e maior carga horária e qual a sua frequência (anual ou semestral) ao longo do currículo? • E qual a sua opinião relativamente à adequabilidade dessa distribuição, do ponto de vista da sua formação? • Quais as disciplinas que, segundo a avaliação que hoje faz, considera estruturantes à formação do futuro professor de educação musical? • E quais as disciplinas que menos se adequavam a essa formação? | |
| <p>4. O caso especial da prática pedagógica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a estrutura da prática pedagógica do curso de | <ul style="list-style-type: none"> • Existem diferenças relativas à estruturação da prática pedagógica entre as instituições de formação | <p>Questões que permitem responder</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>formação inicial de professores de educação musical;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a imagem do entrevistado relativamente à prática pedagógica do curso de professores de educação musical; • Conhecer em que medida as disciplinas do curso de formação de professores de educação musical dão resposta aos obstáculos enfrentados na prática pedagógica; | <p>inicial de professores de educação musical. Gostaria, assim, que nos apresentasse o seu próprio testemunho, falando um pouco acerca da estruturação da prática pedagógica proporcionada pela escola que frequentou, em que ciclos realizou estágio, quais os que leccionou em primeiro lugar...</p> <ul style="list-style-type: none"> • A prática pedagógica caracteriza-se pela aplicação das aprendizagens efectuadas na parte teórica do curso de formação inicial. <p>Como encarou este processo, inicialmente? Com ansiedade, insegurança, entusiasmo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como caracteriza a preparação que sentia ter para iniciar o estágio, tanto a nível científico, como em termos pedagógicos para proceder à aplicação das aprendizagens anteriormente realizadas? • Considera a existência de uma articulação e adequabilidade entre a teoria e a prática no curso? • Durante o estágio, em que situações sentiu as maiores lacunas ao nível das disciplinas que constituem o curso de formação inicial? | <p>ao 4.º; 5.º e 6.º</p> <p>Objectivo Geral.</p> |
|--|---|---|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o tipo de relação orientador/orientando; • Conhecer o modo como o entrevistado percepcionou a prática pedagógica e de que forma tal percepção poderá ter influenciado o seu perfil actual de docente de educação musical; | <ul style="list-style-type: none"> • Gostaria agora que falasse um pouco acerca da sua interacção com o(s) orientador(es) de estágio, nomeadamente no que tem a ver com todo o processo que envolve a prática pedagógica (preparação de aulas, planificações, reflexões) e o tipo de relação que tinha com o(s) orientador(es)... • Presentemente, sente que o seu desempenho docente é em parte influenciado pela experiência proporcionada pela prática pedagógica realizada na formação inicial? Importa-se, em jeito de reflexão, de nos contar a sua experiência a esse respeito. • Durante o estágio continuou a ter aulas na universidade ou houve uma paragem de todas as actividades lectivas? • Considera, ainda, a importância e a existência de partilha de experiências do estágio não só entre o par pedagógico, mas entre os outros colegas da turma? | |
| 5. A formação inicial e o desempenho profissional. | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião do entrevistado no que diz respeito à adequação do curso de | Por vezes, as expectativas que formulamos para a prática pedagógica e as vivências que experienciamos durante a realização da mesma não coincidem. Isso | Questões que permitem responder ao 7.º Objectivo |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <p>formação inicial em educação musical à realidade da profissão docente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das vivências do entrevistado que descrevam a importância de determinadas experiências curriculares do curso; • Conhecer a opinião do entrevistado acerca da necessidade de reestruturação do curso que frequentou. | <p>leva-nos, com frequência, a questionar o tipo de preparação dada pelo curso de formação inicial que frequentámos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguma vez se questionou a esse respeito? De que forma e a que nível? • Gostaria que compartilhasse algumas vivências que nos demonstrem a adequação, ou não, do curso de educação musical que frequentou à realidade do ensino de hoje. Importa-se de o tentar fazer? • Considera que seria conveniente uma reestruturação do curso de formação inicial que frequentou, de forma a adequá-lo à presente realidade educativa? Que contributo daria para uma possível reestruturação? | Geral. |
| 6. Outros cursos de formação inicial de professores de educação musical | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a forma como o entrevistado avalia outros cursos de formação inicial de professores de educação musical com que | <ul style="list-style-type: none"> • Já alguma vez analisou, ainda que de modo geral, o(s) plano(s) curricular(es) de cursos de professores de educação musical de outras escolas, ou já debateu ou comparou com algum colega que tenha frequentado o mesmo curso mas em outra escola? | Questões que permitem responder ao 8.º Objectivo Geral. |

| | | | |
|-------------------|--|--|---|
| | eventualmente tenha contactado. | Em caso afirmativo, que opinião tem sobre a formação inicial proporcionada pela Escola ..., sabendo que existem sempre competições neste campo? | |
| 7. Novos desafios | <ul style="list-style-type: none"> Conhecer a opinião do entrevistado acerca do tipo de formação inicial de professores de educação musical que melhor julga adequar-se à realidade educativa actual. | <ul style="list-style-type: none"> Tendo em conta a actual realidade de ensino em Portugal, a diversidade de escolas e alunos existentes, as classes sociais e as diferentes etnias, que tipo de currículo de formação de professores de educação musical e que tipo de prática pedagógica sugeria, de forma a melhor conseguir dar resposta à grande maioria dos factores acima mencionados? | Questões que permitem responder ao 9.º Objectivo Geral. |

ANEXO II

Exemplar de um protocolo de entrevista
da ESE de Lisboa

PROTOCOLO DA ENTREVISTA A

No 2.º bloco da entrevista pretende-se recolher alguns dados para a tua caracterização pessoal e profissional. Neste sentido, agradecia que me desses uma resposta para as seguintes questões:

Qual a denominação do teu curso de formação inicial?

O meu curso chamava-se... Curso de Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical.

E que instituição frequentaste para a obtenção da tua formação inicial?

Escola Superior de educação de Lisboa.

Em que ano iniciaste essa formação?

Em mil novecentos e noventa e oito.

Actualmente, quanto tempo de serviço tens?

Quatro anos.

Tiveste algum tipo de experiência docente antes de ingressares no curso de formação inicial de educação musical?

Não.

Um dos primeiros objectivos desta entrevista visa conhecer a tua opinião acerca da licenciatura que frequentaste.

Que tipo de pré-requisitos eram pedidos para ingressares no curso?

Eles pediam pré-requisitos, a nível de instrumento, a... a nível teóricos, eram equivalentes mais ou menos a um terceiro grau de conservatório, a... de instrumento e depois terceiro, quarto grau de formação musical.

Que tipo de formação musical tinhas antes de ingressares no curso?

Fizeste pré-requisitos ou tinhas essa formação e não foi preciso fazeres?

Sim, todos nós tínhamos de fazer pré-requisitos.

Independentemente da formação que tinhas antes do conservatório?

Sim.

E que formação tinhas de conservatório antes de ingressares?

Eu na altura tinha... o oitavo grau de formação musical, e a... estava... creio no sexto ou sétimo grau de instrumento que era violino. E tinha também a... a..., estava nos primeiros anos de... canto.

Como caracterizas globalmente a formação do teu curso da ESE de Lisboa?

A especificamente da parte da música?

Tudo, no geral. Depois já vamos falar especificamente.

Achas que te deu umas boas bases para iniciares a tua vida como docente?

Não creio que tenha dado boas bases, a... se calhar porque a nível de formação musical que era o mais específico que era o que me interessava mais para mim pessoalmente, já tina, não aprendia nada de novo lá, só a nível de determinados instrumento, flauta de bisel, depois instrumental Orff, nunca tinha tocado nenhum deles, de resto...

E que importância atribuis às diferentes áreas do curso? Tanto à parte prática como teórica?

Muito pouca (risos). A... eu acho que o curso poderia ter sido estruturado de uma forma diferente.

Consideras que o curso de formação inicial te garantiu, de algum modo, facilitou o teu actual desempenho como docente da disciplina de educação musical? Em que medida e em que aspectos?

Facilitou a... mais na interacção com os meus colegas, não tanto... não tanto a nível da teoria a... alguma... ao nível da teoria de ... pedagogia... isso contribuiu. Mas não foi nada... extraordinário. A nível de pedagogia musical foi muito reduzido. Muito específico em alguns tipos de pedagogia que... não são... são difíceis de pôr na prática.

Que aspectos consideras não terem sido devidamente desenvolvidos ou concretizados na tua formação inicial? O que é que achas que ficou mesmo muito aquém, para além da pedagogia musical que acabaste de referir?

A preparação... a... era demasiado centrada a nível de teoria da música que não fazia depois diferença, acabou por não influenciar para os graus de ensino que depois íamos ensinar, a... acho que devia haver mais ênfase em alguns instrumentos, nomeadamente guitarra e teclas, a... acho que deveria haver mais ênfase a nível de... não tanto a nível de burocracia, mas nível de legislação, porque depois nós mais tarde, todos nós tivemos de passar por cargos de direcção de turma e não tivemos de todo qualquer preparação nesse aspecto.

Tendo por base o pressuposto de que o plano curricular de curso visa, sobretudo, proporcionar uma formação de qualidade aos alunos, como avalias o plano curricular do teu curso em educação musical, a esse respeito?

Foi satisfatório.

Demasiado teórico ou prático? Com muita ou pouca aplicabilidade na formação do futuro docente? Como é que consideras?

Com pouca aplicabilidade. Demasiado teórico, a... uma vez que... a nível de prática, defendiam, e eu considero bem, que nas aulas nós deveríamos ter uma parte... uma componente de prática mais, mais, mais rica, é pena que na formação tenham incidido mais na... sobretudo na teoria. Aliás, havia pouca prática, havia pouco, poucos projectos, havia...pouco dinamismo de certa forma. **A teoria que era dada nunca punham na prática para verem o resultado?** Nunca púnhamos em prática porque, porque realmente, não, não não iria ser aplicada nas aulas, para os graus de ensino que eram não tinham interesse.

E a que disciplinas era atribuída menor e maior carga horária? E qual a sua frequência, anual ou semestral?

Uma das disciplinas que... que existiu nos quatro anos do curso era... era a ... formação musical, era também a... prática... a... chamavam-lhe classe de conjunto, a... havia também, algumas metodologias só que como o nosso curso era variante, a... tínhamos componente de primeiro ciclo e componente de segundo ciclo especificamente de educação musical, a... portanto havia a parte das metodologias do primeiro ciclo que nós aproveitávamos... acabávamos por aproveitar mais para, para, para a ... para o segundo ciclo a...

Portanto essas eram as disciplinas que tiveste ao longo dos quatro anos do curso. Eram anuais... e se calhar eram as que tinham maior carga horária, não?

São as que eu me recordo mais!

E as que tinham menor carga horária?

As que tinham menor carga horária... eram as semestrais... estava a tentar lembrar-me, havia guitarra, a... como eu disse, acho que deveria ter sido mais tempo, a... aliás nós nem tivemos a possibilidade de fazer guitarra e teclas, ou era uma ou outra, **era opcional?** Não era opcional, apenas deixavam fazer teclas às pessoas que já tocavam piano. Ou seja, não conseguimos fazer absolutamente nada com teclas. Quem já sabia, sabia, quem não sabia, continuou sem saber nada.

E qual a tua opinião relativamente à adequabilidade dessa distribuição, do ponto de vista da tua formação? Como é que era feita a distribuição, o que é que era semestral, o que é que era anual?

Havia disciplinas que eu acho que deveriam estar mais presentes, só que realmente como o curso era variante a... nós também tínhamos consciência que... era praticamente... era difícil ter a parte de primeiro ciclo e a parte de segundo ciclo. Só no

quarto ano é que tivemos disciplinas de educação musical... da área da música, apenas no quarto ano.

E quais as disciplinas que tu achas que deveriam ter sido mais aprofundadas ou que deveriam ter uma duração diferente?

Mais tempo de pedagogia musical, mais tempo de prática de instrumentos quer Orff, quer flauta, instrumento de sopro, mais tempo de guitarra, mais tempo de... de, de teclas, a... aliás mais tempo no fundo de disciplinas práticas na área da música. Também na área das tecnologias tivemos uma disciplina, mas foi apenas um semestre terceiro, um semestre no quarto ano. **E essas disciplinas que acabaste de dizer, acabavam por ser as estruturantes do curso, as que deveriam ser as estruturantes do curso de formação inicial de educação musical?** Sim acabavam por ser.

Quais as disciplinas que, segundo a avaliação que hoje fazes, menos se adequavam à formação do futuro professor de educação musical?

Nós tivemos uma disciplina... no... geral todas as disciplinas eram importantes, só que a forma como foram leccionadas é que não, não foi a mais indicada. Eu pessoalmente considero que todas eram importantes. Mas depois não havia..., muitas delas não havia aplicabilidade. Se o objectivo... algumas das disciplinas do primeiro ciclo deveriam estar vocacionadas para o primeiro ciclo, portanto, a... às vezes eram demasiado ambiciosas, pediam-nos coisas de nós que sabíamos à partida que não iríamos aplicar no primeiro ciclo e quando chegávamos à prática, sentíamos-nos desamparados porque nunca tínhamos feito... queríamos fazer coisas simples. Nós não tínhamos capacidade para fazermos as coisas mais exigentes que nos pediam e depois não tivemos preparação para fazer projectos mais simples. Aliás eu acho que projectos interdisciplinares, foi algo que faltou muito.

Passando agora para o bloco quarto desta entrevista, gostaria que me falasses um pouco sobre o caso especial da prática pedagógica.

Como sabes, existem diferenças relativas à estruturação da prática pedagógica entre as instituições de formação inicial de professores de educação musical. Gostaria, assim, que apresentasses o teu próprio testemunho, falando um pouco acerca da estruturação da prática pedagógica proporcionada pela escola que frequentaste, em que ciclos realizaste estágio, quais os que leccionaste em primeiro lugar...entre outros aspectos que consideres relevante.

No primeiro ano tivemos a prática pedagógica semestral, no primeiro semestre e no segundo semestre. No primeiro, acho que... foi no... creio que foi no primeiro semestre,

a... para o primeiro ciclo, no segundo semestre para o segundo ciclo. Fizemos observação nos dois, só observação. Pouquíssimo tempo. No segundo ano tivemos prática pedagógica no... primeiro ciclo a...era uma disciplina anual, acho eu, acho que era uma disciplina anual a... mas a prática não era muito tempo. No terceiro ano tivemos semestral, novamente primeiro ciclo e segundo ciclo e aí a prática foi mais prolongada no, no no... segundo ciclo não sei se foram três meses, aliás no primeiro ciclo. Era uma prática intensiva. Portanto, a semana inteira em... prática. Depois no segundo semestre, tivemos prática no segundo ciclo, já portanto a leccionar mesmo, mas menos tempo. No quarto ano a prática foi o ano inteiro só Educação Musical.

E em que anos é que fizeste estágio no terceiro ano ou no quarto? Em Educação Musical no segundo eram só sextos anos, no quarto ano eram sextos também. A nível de terceiro ciclo e primeiro ciclo em educação musical tiveste algum tipo de estágio? Nós o estágio que tínhamos era dentro da prática implementarmos actividades. No segundo ano o meu grupo especificamente esteve num colégio e eles tinham aulas de educação musical e aí foi uma prática mais a... portanto... tivemos aulas normais e aliás... a nível de mono-docência e também só de educação musical, depois no terceiro ano tivemos só prática de mono-docência e integrávamos actividades de educação musical no horário normal da turma.

Partindo, então, do principio que a prática pedagógica se caracteriza pela aplicação das aprendizagens efectuadas na parte teórica do curso de formação inicial, sentiste que estavas preparado para ingressar na prática pedagógica ou estágio do curso e procederes à aplicação dessas aprendizagens? Como encaraste este processo, inicialmente? Com ansiedade, insegurança, entusiasmo?

O entusiasmo não era muito, sinceramente, o entusiasmo não era muito porque... a ansiedade era demasiado grande nós sentíamos que a preparação era muito reduzida e não nos disseram abertamente quais é que eram as condições de avaliação, quais é que eram os criteriosos, foi um bocado vago, pelo menos com o meu grupo de trabalho, foi o que eu senti, mas como os grupos foram escolhidos por nós, a prática acabou por resultar melhor porque conseguimos dialogar facilmente entre nós e tentávamos ajudar-nos uns aos outros a ultrapassar as nossas dificuldades.

E como é que caracterizas a preparação que sentias ter, para iniciares o estágio, tanto a nível científico, como em termos pedagógicos, para procederes à aplicação das aprendizagens anteriormente realizadas?

A nível científico não sentia dificuldades, a nível pedagógico havia... sentia mais dificuldade porque...a... sobretudo a nível da pedagogia musical foi extremamente reduzido, nós utilizávamos mais a pedagogia que nos tinham dado para o primeiro ciclo do que depois para ... a pedagogia musical.

Consideras que existia uma articulação e adequabilidade entre a teoria e a prática do curso, ou achas que houve aqui um desfasamento?

A nível do primeiro ciclo não, acho que estava tudo... até de certa forma houve algumas coisas que foram mais fáceis do que nós estávamos à espera. A nível do segundo ciclo (risos). **Sentes que estavas mais bem preparado para o primeiro ciclo do que propriamente para o segundo.** Estava mais bem preparado para o primeiro ciclo, preferi o segundo ciclo mas estava mais bem preparado para o primeiro ciclo. No segundo ciclo acabámos por ganhar a prática observando-nos uns aos outros no último ano de estágio. **Se calhar se não tivéssemos os pré-requisitos que tinhas antes de ingressares no curso, o 8.º grau de formação musical, de instrumento, etc... de calhar tinha sido mais difícil ainda, não? Principalmente a nível científico ou nem por isso?** Não sei, portanto... não sei dizer mas um dos meus colegas, alguns dos meus colegas não tinham a preparação que eu tinha a nível científico e não sentiram depois dificuldade, realmente a exigência científica por parte do... para a prática de educação musical é reduzida. Para quem tem alguma prática de instrumento não é nada de extraordinário. A nível de pedagógico, isso sim é muito mais exigente.

Durante o estágio em que situações sentiste as maiores lacunas a nível das disciplinas que constituem o curso? Na pedagogia essencialmente como acabaste de dizer?

A nível da pedagogia e depois a nível da prática do instrumento de teclas que não... não tivemos e guitarra porque sentíamos que poderia ser uma experiência mais rica para os alunos utilizar instrumentos ... outros instrumentos. Um dos meus colegas de estágio tocava... é guitarrista e ... notou-se logo diferença. Nós notávamos logo diferença quando levávamos o nosso instrumento, quando variávamos os instrumentos da sala de aula, os alunos entusiasmavam-se mais, portanto sentíamos a falta de preparação desses instrumentos.

Gostaria agora que falasses um pouco acerca da tua interação com o orientador ou orientadores de estágio, nomeadamente no que tem a ver com todo o processo que envolve a prática pedagógica, a preparação de aulas, as planificações, as

reflexões e o tipo de relação que tinhas com os orientadores...como é que funcionava a esse nível?

Com o orientador especificamente a... **tinhas um orientador para o primeiro ciclo e outro para o segundo ciclo, era assim?** Tivemos três orientadores diferentes, um para o primeiro ciclo depois no terceiro e quarto ano, um no terceiro e outro no quarto ano. A orientação do primeiro ciclo foi muito boa mesmo e... mesmo muito boa, todos nós ficámos super contentes ... **E os professores titulares das turmas do primeiro ciclo também davam alguma orientação ou não?** Os que nós tivemos sim, os que eu apanhei davam bastante orientação e agradeceram-nos bastante e davam-nos bastantes conselhos a... a orientação do primeiro ciclo foi tão boa e gostámos tanto que depois mais tarde quando fomos para o segundo ciclo chegámos a falar com a orientadora colocando questões a nível de ... relação com os alunos, não tanto específico a nível de educação musical mas outros detalhes. Depois a orientação a nível de educação Musical no terceiro ano foi boa embora o nosso orientador estava a passar por uma ... estava num período complicado a nível de trabalho pessoal e sentimos alguma falta de acompanhamento. No quarto ano a orientação a... eu pessoalmente considero que não foi tão boa a ... sentimos que havia um desfasamento de pedagogias de escolas, por assim dizer, pedagogias dentro da nossa faculdade ... a orientadora a... no quarto ano defendia um certo tipo de prática enquanto o... **o professor da turma defendia outra não?** Aquele professor não, era totalmente a favor da prática que ... a orientadora defendia, mas tudo o que nós tínhamos aprendido a nível do primeiro ciclo, tudo o que nós tínhamos aprendido com outros professores também de segundo ciclo a... era um bocado desfasado, sentíamos que a prática que... nos queriam impor estava desfasada da realidade. **E com é que funcionava em termos de preparação de aulas, as planificações, as reflexões com a orientadora neste caso de educação musical? Funcionavam... ajudava a planificar? Não. Vocês planificavam e depois mostravam-lhes a planificação?** Sim, nós procurávamos fazer isso ... **E o tipo de actividades ela concordava sempre ou discordava ou dava sugestões, como é que era?** Regra geral ela concordava com as actividades mas depois criticava em detalhes de ... que a execução deveria ser desta forma e não de... em detalhes específicos e não em passos, em coisas que considerávamos que se calhar vinham com o tempo ou não... **Isto acontecia já na parte da reflexão, no pós aula, quando estavam com ela a fazer uma reflexão do que tinha acontecido na aula, ou era durante a planificação, como é que era, vocês faziam a planificação, mostravam-lhe e depois davam a aula ou...**

Nós tentávamos mostrar a planificação nas aulas específicas para mostrar a planificação... tínhamos muita dificuldade em mostrar as nossas planificações... **Mas porquê? Porque ela não estava disponível?** Sim ela não se mostrava muito disponível. **Presentemente, sentes que o teu desempenho docente é em parte influenciado pela experiência proporcionada pela prática pedagógica realizada na formação inicial?** Sim, mas não por influência do orientador ou do cooperante mas sim pela prática que tive com os meus colegas, portanto, pelo facto... pelo diálogo que nós tínhamos a... a reflexão era feita com os meus colegas porque a reflexão com o orientador e com o cooperante era demasiado centrada no ponto de vista deles ... era demasiado... era segundo o modelo que eles defendiam, não havia grande espaço para contestação, o diálogo era muito reduzido.

Durante o estágio continuaste a ter aulas na ESE ou houve uma paragem para as actividades lectivas. Tinham aulas na ESE e iam dar aulas ou havia uma paragem? Acho que tínhamos algumas aulas sinceramente o curso não foi assim há tanto tempo mas... creio que tínhamos uma ou noutra disciplina sim. Acho que o estágio eram quatro dias e um dos dias era só... sim tínhamos, tínhamos pelo menos prática instrumental que era classe conjunto e acho que tínhamos uma outra disciplina que ... acho que também tínhamos tecnologias... não me recordo bem.

Consideras ainda a existência de partilha de experiências de estágio não só entre o par pedagógico, mas entre os colegas da tua turma, portanto, a nível da prática pedagógica falavam uns com os outros, achas que era importante isso ou a reflexão como tu dizias era só a nível do par pedagógico?

Não, nós falávamos entre... portanto, falávamos com os meus colegas de... grupo de estágio, falávamos também com outros colegas da turma mas as características do curso fizeram com que ao final do ano as relações entre as pessoas da turma fossem menos boas e o diálogo era reduzido. Esse acho que foi um dos problemas da prática pedagógica. Havia vários grupos de trabalho, mas não havia diálogo... nós não fazíamos a menor ideia o que é que se passava nas outras aulas, eram experiências diferentes, eram turmas diferentes, eram anos diferentes, formas de trabalho diferentes e não fazíamos a mínima ideia do que é que os outros faziam. **Mas consideras que era importante ter havido uma partilha de experiências ou não?** Eu considero fundamental ainda hoje considero, nós depois conseguimos com aqueles colegas com quem mantínhamos um contacto maior, mas isso não era incentivado pelos outros... não

era incentivado pelo coordenador da prática pedagógica, acho que isso foi uma falha muito grave.

Por vezes, as expectativas que formulamos para a prática pedagógica e as vivências que experienciamos durante a realização da mesma não coincidem. Isso leva-nos, com frequência, a questionar o tipo de preparação dada pelo curso de formação inicial que frequentámos.

Alguma vez te questionaste a esse respeito? De que forma... a que nível?

Não a... eu e outras pessoas tínhamos uma expectativa maior em relação ao curso e em relação último ano, julgávamos que nos iriam preparar-nos melhor, sabíamos que não era só pelo facto de estarmos a dar aulas naquele espaço de tempo que iríamos ter a preparação toda mas considerávamos que ou esperávamos que nos dessem mais pistas que nos dessem mais informação, o diálogo foi muito reduzido, não houve qualquer ... tivemos uma disciplina de prática pedagógica mas não houve qualquer formação nessa área.

Gostaria agora que compartilhasses algumas vivências que nos demonstrem a adequação, ou não, do curso de educação musical que frequentaste, à realidade do ensino de hoje.

Haviam algumas coisas que defendiam que acho que têm a ver... a importância que se dava à prática, sobretudo a ... diferenciar a ... tentar a... aplicar diferentes tipos de prática a ...prática vocal, prática instrumental, individual e em grupo, a importância das audições, da composição, embora essa tenha sido muito reduzida, quase nula a...até depois a nível, às vezes de sequência de ... metodologia... ensinar uma melodia assim ou uma parte rítmica assim, achei que estava adequado a...

Consideras que seria conveniente uma reestruturação do curso de formação inicial que frequentaste, de forma a adequá-lo à presente realidade educativa? Que contributo darias?

Acho que bastava eliminar o curso de variante e passar o curso só para educação musical e isso aumentar logo o número de aulas e de disciplinas diárias a nível de formação inicial na área da música. Mais pedagogia não a nível de teoria mas sim de prática, diálogo sobre casos práticos quer a nível de disciplina quer a nível de aplicação de actividades a nível de exploração de diferentes planificações, referências, exemplos práticos, mais prática instrumental também para nós, se calhar uma disciplina de pesquisa de... pontos de informação, de diferentes músicas... e novas tecnologias aplicadas à música? Sim, nós tivemos mas foi curto, mas a... por exemplo a... ajudar-

nos a aumentar o repertório, o repertório foi reduzido, nós chegámos à prática e tínhamos um repertório... e quase todos nós limitamo-nos ao livro, não que eu considero isso de todo errado mas em certas situações o livro não chega e isso... práticas interdisciplinares com outros cursos, depois nós chegámos, alguns de nós, os que não comunicavam com pessoas de outros cursos acabaram-nos por dizer que tinham dificuldade em fazê-lo na escola

Já alguma vez analisaste, ainda que de modo geral, o(s) plano(s) curricular(es) de cursos de professores de educação musical de outras escolas, ou se já debateste ou comparaste com algum colega que tenha frequentado o mesmo curso mas em outra escola?

Sim, eu conheço pronto... desde pessoas que não tiveram formação inicial como nós conhecemos hoje, que tinham só o conservatório e depois fizeram só complementos de formação, pessoas que fizeram cursos noutras ESE's, nomeadamente na ESE de Beja e de Setúbal, conheço mais ou menos como é que funciona a ESE do Porto entre outras. **E que opinião tens?** A minha opinião sincera é que a... no caso da ESE de Setúbal a área da música é muito mais forte e tem muito mais prática mas pelo que eu percebi eles chegam à prática com alguns dos mesmos problemas a... uma pessoa com quem eu falei disse que nomeadamente a nível de primeiro ciclo se calhar poderiam ter tido mais embora ela considere que o curso de variante não seja o mais indicado para formar os professores de educação musical, consideram que a importância que nós tínhamos do primeiro ciclo é uma mais valia nem que fosse só para conhecer melhor os alunos do quinto ano, portanto, aquela fase de transição de qualquer forma o facto de nós termos tido formação, a nível de pedagogia de primeiro ciclo, se calhar modificou a relação que nós iríamos ter com os alunos, pelo menos eu vejo dessa forma, mas faltaram-nos algumas coisas, algumas coisas que eu acho que eram muito interessantes noutros cursos... mais importância para a área das novas tecnologias, mais importância para a ... realização de eventos, espectáculos, mais formação a nível de outros instrumentos, cavaquinho, teclas, guitarras... que nós não tivemos, a nível de pedagogia sei que não houve assim grandes diferenças. A nível de formação musical sei que também houve problemas como connosco, a nível de teorias também houve problemas, portanto, não creio que os cursos sejam nem melhores nem piores, eu acho que se calhar o principal problema é que muitas das pessoas que estão a ensinar nunca foram professores de dedicação musical e por acaso os que eu considero os melhores professores, já tinham

sido professores de educação musical ou então foram professores de educação musical mas há vinte anos atrás e eu acho que a escola é um bocadinho diferente hoje.

Tendo em conta a actual realidade de ensino em Portugal, a diversidade de escolas e alunos existentes, as classes sociais e as diferentes etnias, que tipo de currículo de formação de professores de educação musical e que tipo de prática pedagógica sugerias, de forma a melhor conseguir dar resposta à grande maioria dos factores que te mencionei?

Eu acho que tem de haver muito diálogo, acho que houve pouco diálogo e pouca partilha de experiências, se calhar promover situações de debate com professores que já estão no ensino, contarem situações nem que seja só para o facto de uma pessoa estar alerta e chegar à situação de sala de aula e... não ser apanhada desprevenida a... porque eu acho que os maiores problemas que eu sinto e que alguns dos meus colegas sentem não são específicos da educação musical ... como ensinar esta canção, como ensinar aquela canção porque isto são coisa que depois temos de adequar a diferentes turmas, porque algumas coisas funcionam com umas turmas e com outras não, os maiores problemas são ao nível da disciplina, ao nível de situações caricatas que nos apanham desprevenidos e que nos põem numa situação complicada em frente aos alunos e há coisas que são específicas da nossa disciplina e acho que há falta de informação como nós tentássemos esconder os problemas que temos em sala de aula e que acho são naturais acontecer, como se tentasse esconder, como se nos dissessem se vocês fizerem isto corre tudo às mil maravilhas e na realidade acho que não, acho que não funciona assim.

Obrigado então pela tua participação!

ANEXO III

**Exemplar de um protocolo de entrevista
da ESE de Setúbal**

| |
|----------------------------------|
| PROTOCOLO DA ENTREVISTA D |
|----------------------------------|

Qual a denominação do teu curso de formação inicial?

Curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico.

E que instituição frequentaste para a obtenção da tua formação inicial?

Escola Superior de Educação de Setúbal.

Em que ano iniciaste essa formação?

Em mil novecentos e noventa e quatro.

Actualmente, quanto tempo de serviço tens?

Após a profissionalização tenho nove anos, tive dois anos antes da profissionalização o que dá um total de onze anos.

Tiveste algum tipo de experiência docente antes de ingressares no curso de formação inicial de educação musical?

Sim, sim, dois anos.

Um dos primeiros objectivos desta entrevista visa conhecer a tua opinião acerca da licenciatura que frequentaste.

Que tipo de pré-requisitos eram pedidos para ingressares no curso?

Os requisitos que eram pedidos era uma prova de história da música, uma prova de composição e uma prova de formação musical.

Que tipo de formação musical tinhas antes de ingressares no curso?

Tinha o quinto grau de conservatório de formação musical e de instrumento, três anos de história da música, dois anos de composição e acústica.

Como caracterizas globalmente a formação do teu curso da ESE de Setúbal?

Muito boa.

E que importância atribuis às diferentes áreas do curso?

Para mim foi muito importante se bem que a nós não nos ensinam como dar aulas, talvez nos lancem algumas directrizes para sabermos estar com os alunos, algum vocabulário mais específico que havemos de tomar perante os alunos, o saber estar e algumas atitudes. Agora é uma vocação que à priori nasce connosco penso eu de qualquer forma é muito importante porque aprende-se sempre novos métodos, novas metodologias, novas técnicas para por exemplo aprender flauta, que eu utilizava por exemplo uma maneira completamente diferente e após o curso comecei a utilizar a maneira que via os meus orientadores de estágio utilizarem.

Consideras que o curso de formação inicial te garantiu, de algum modo, facilitou o teu actual desempenho como docente da disciplina de educação musical?

Sim, sem dúvida.

Que aspectos consideras não terem sido devidamente desenvolvidos ou concretizados na tua formação inicial? O que é que achas que ficou aquém?

A parte científica, está bem que é mais direccionado para a parte pedagógica, mas a parte científica ficou muito aquém. Embora nós tivéssemos algumas disciplinas da parte científica como História da música e da Organologia, Prática de Teclado, Orquestrações, mas foi coisas muito leves.

Tendo por base o pressuposto de que o plano curricular de curso visa, sobretudo, proporcionar uma formação de qualidade aos alunos, como avalias o plano curricular do teu curso em educação musical, a esse respeito?

Demasiado teórico ou prático? Com muita ou pouca aplicabilidade na formação do futuro docente? Como é que consideras?

A nível de prática gostei muito e foi muito importante como já tinha referido. A nível de prática bastante. No geral a comparação que faço entre a teoria e a prática foi razoável, bom ou até muito bom, aliás só não gostei muito de algumas disciplinas como por exemplo Sociologia da Educação que não via prática nenhuma nas aulas que eram ministradas, portanto, não gostei sinceramente não gostei. O curso teve um equilíbrio, mas mais prático do que teórico sem dúvida e com bastante aplicabilidade, tirando uma disciplina por outra.

E a que disciplinas era atribuída menor e maior carga horária? E qual a sua frequência, anual ou semestral?

Equilibrava, aquelas de índole científico eram anuais, aquelas mais importantes digamos assim porque todas eram importantes, as práticas pedagógicas isso era tudo anual também. Algumas eram semestrais como por exemplos... havia uma que era espaços lúdicos que também não via grande utilidade e essa por exemplo era semestral, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem também era semestral, por tanto equilibrou. Portanto, formação musical, análise, prática orquestral isso era anual sim.

E qual a tua opinião relativamente à adequabilidade dessa distribuição, do ponto de vista da tua formação?

Estava bem distribuída.

E que disciplinas consideras estruturantes para a formação do futuro professor de educação musical?

História da Música e Organologia sem dúvida, portanto de índole científico essa, formação musical, Orquestração também é muito importante e direcção coral, basicamente essas e depois as pedagógica, a prática e reflexão pedagógica que é sempre importante.

E quais as disciplinas que tu achas que estavam mais desfasadas do curso, aquelas que consideres que menos se adequavam à formação do futuro professor?

À excepção de sociologia da educação não me recordo assim de mais nenhuma.

Como sabes, existem diferenças relativas à estruturação da prática pedagógica entre as instituições de formação inicial de professores de educação musical. Gostaria, assim, que apresentasses o teu próprio testemunho, falando um pouco acerca da estruturação da prática pedagógica proporcionada pela escola que frequentaste, em que ciclos realizaste estágio, quais os que leccionaste em primeiro lugar...entre outros aspectos que consideres relevante.

No primeiro ano não foi direi que foi assim uma prática pedagógica... foi assim direi mais uma observação directa e essa observação foi feita na pré e então cada grupo de alunos, portanto éramos divididos por grupos e éramos portanto encaminhados para uma pré-escola para observar e registar, também fizemos um trabalho sobre esses registos que observámos, portanto ficámos só por aí, não participámos activamente, no segundo ano então aí sim já participámos tivemos que elaborar planificações, éramos observados, portanto era mesmo estágio já propriamente dito no primeiro ciclo. Depois no terceiro ano estagiei na escola EB 2,3 do Bocage com segundo ciclo também a mesma coisa já mesmo estágio, um semestre foi quinto ano e o segundo semestre foi sexto ano e no quarto ano foi no terceiro ciclo. Portanto, tive um oitavo ano que também gostei imenso.

Portanto a aplicação da parte teórica que tiveste no curso como é que te fez encarar a entrada no estágio? Como é que entraste no processo do estágio com ansiedade, insegurança, entusiasmo?

Com entusiasmo, gostei imenso de todos os ciclos, mas gostei ainda mais do terceiro ciclo, nada de ansiedade, de insegurança, até porque eu tive muita sorte porque tive um grupo de estágio muito coerente, as pessoas estavam ali para se ajudar umas às outras, portanto gostei imenso e tive muita sorte nisso.

Como caracterizas a preparação que sentias ter tanto a nível científico como pedagógico para procederes à aplicação das aprendizagens que realizaste anteriormente?

Não tive qualquer dificuldade, não tive qualquer dificuldade, as únicas dificuldades talvez porque não sabia fazer planificações e talvez a minha pequena insegurança fosse mesmo o fazer a planificação e o medo de ter mal mas depois com a prática e o passar do tempo verifiquei que esses medos e esses receios foram completamente ultrapassados. No saber estar com os alunos, nas atitudes, na relação aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno portanto não senti qualquer dificuldade.

Consideras a existia de uma articulação e adequabilidade entre a teoria e a prática do curso?

Eu acho que como também já trazia alguma experiência, eu tive dois anos antes da profissionalização mas esses dois anos foram ... ou seja, eu dei durante nove anos mas foram com horários incompletos e então o passar por diversas escolas e deparar-me com diversas situações faz com que nós fiquemos com alguma experiência portanto penso que isso foi meio caminho andado para que obtivesse algum sucesso. Agora para alguém que não teve qualquer tipo de experiência docente antes do estágio sem dúvida que é mais complicado. Agora também reconheço que depende em parte não só da preparação que trazemos para o estágio mas também de nós, a forma como vamos encarar isso.

E durante o estágio em que situações sentiste as maiores lacunas a nível das disciplinas que constituem o curso?

Não senti dificuldades.

Gostaria agora que falasses um pouco acerca da tua interacção com o orientador ou orientadores de estágio, nomeadamente no que tem a ver com todo o processo que envolve a prática pedagógica, a preparação de aulas, as planificações, as reflexões e o tipo de relação que tinhas com os orientadores...como é que funcionava a esse nível?

Nós tínhamos dois orientadores, portanto um na ESE que era o nosso professor que supervisionava o nosso trabalho também e tínhamos um na escola onde estávamos a dar aulas que era o professor titular da turma. Eu com os meus professores da ESE nunca tive problemas absolutamente nenhuns e também nunca tive problemas com os outros mas é claro que a relação com os meus professores da ESE era diferente porque sentia-me muito mais à vontade para questionar algumas dúvidas que iam surgindo do que propriamente com os outros que eram os professores titulares da turma de qualquer modo a professora que me orientou no terceiro ciclo era também impecável portanto a que estava na outra escola e também foi impecável, sempre que iam surgindo dúvidas

ela orientava mesmo era mesmo uma orientadora e estava ali para nos ajudar. Foi mesmo muito positivo.

E em termos de planificação, como é que funcionava?

Nós fazíamos a planificação e antes de irmos fazer a aula era mostrada e depois se houvesse alguma correcção corrigíamos e depois então só íamos ...A planificação era mostrada aos dois orientadores e nunca houve discrepâncias funcionava sempre muito bem.

E em termos de observação de aulas?

Portanto o professor titular da turma assistia sempre à aula e o orientador da ESE assistia esporadicamente e depois dava-me a sensação que havia uma grande articulação entre eles e depois faziam então o feedback. Normalmente quando o orientador da ESE ia assistir às aulas avisava sempre e aí a responsabilidade era muito maior pois afinal era o nosso professor.

E em termos de reflexão pós-aula como é que era?

Isso acontecia mesmo na aula de prática e reflexão pedagógica. O nosso estágio é integrado e então da parte da manhã íamos para o estágio e da parte da tarde tínhamos aulas na ESE. Portanto sempre que apanharíamos aula de prática e reflexão pedagógica era aí que nos debatíamos sobre os nossos problemas e as nossas dificuldades. **E a reflexão assim era sempre feita em grande grupo e nunca individualmente ou com o par pedagógico?** Sim sempre em grande grupo e isso era positivo porque estávamos sempre a par do que os outros estavam ... das actividades que os outros estavam a leccionar e ... embora o programa seja sempre igual para todos mas havia sempre variadíssimas actividades. **Isso significava que havia uma boa relação entre todos os pares pedagógicos da turma?** Alguns (risos) alguns, eu por acaso tive sorte, pois nem sempre as coisas funcionavam da melhor forma e nós sabemos que cada pessoa é um mundo e cada pessoa tem o seu feitio e às vezes as coisas nem sempre funcionam da melhor maneira. **E não havia pequenas rivalidades entre vários pares?** Sim, sim havia uma grande disputa e havia aquela rivalidade de querer ser sempre o melhor. Havia pares pedagógicos que queriam ser melhores do que os outros e não é à toa que foram três convidados para ficar na ESE ...

Presentemente, sentes que o teu desempenho docente é em parte influenciado pela experiência proporcionada pela prática pedagógica realizada na formação inicial?

Em parte claro. O método principalmente... o método de ensino. O método de ensinar flauta. Nunca partir da teoria para a prática, sempre da prática para a teoria isso sem

dúvida. Tive umas boas bases que uso que continuarei a utilizar. O Professor José Carlos Godinho é fabuloso e acho que ele é um grande mestre.

Durante o estágio continuaste a ter aulas na ESE ou houve uma paragem para as actividades lectivas. Tinham aulas na ESE e iam dar aulas ou havia uma paragem?

O estágio foi sempre integrado em todos os ciclos.

Consideras ainda a existência de partilha de experiências de estágio não só entre o par pedagógico, mas entre os colegas da tua turma, portanto, a nível da prática pedagógica falavam uns com os outros, achas que era importante isso e aconteceu?

Sim aconteceu e considero que foi muito importante, também ouvirmos os outros, partilhámos também materiais, ideias, portanto é sempre muito importante.

Por vezes, as expectativas que formulamos para a prática pedagógica e as vivências que experienciamos durante a realização da mesma não coincidem. Isso leva-nos, com frequência, a questionar o tipo de preparação dada pelo curso de formação inicial que frequentámos.

Alguma vez te questionaste a esse respeito? De que forma... a que nível?

As expectativas coincidiram sempre com as vivências em todos os sentidos.

Gostaria que compartilhasses algumas das vivências que demonstram a adequação ou não do curso de formação inicial que frequentaste com a realidade de hoje.

Tudo aquilo que eu aprendi e com o Professor José Carlos Godinho, o método, o saber estar, a própria linguagem que se há-de utilizar com os alunos, tudo sempre foi exequível dentro de uma sala de aula. Aliás penso que nem sequer se pode ser de outra forma. Portanto um professor de educação musical tem de ser activo, tem de estar sempre em cima do acontecimento, sempre com uma grande prática, não deixar espaços mortos pelo meio. Nunca demos nenhuma metodologia que fosse impensável de utilizar.

Consideras que seria necessário uma reestruturação do curso que frequentaste de forma a adequá-lo à presente realidade educativa?

Não, não eu acho que está óptimo, não há necessidade nenhuma.

Já alguma vez analisaste, ainda que de modo geral, o(s) plano(s) curricular(es) de cursos de professores de educação musical de outras escolas, ou se já debatestes ou comparaste com algum colega que tenha frequentado o mesmo curso mas em outra escola?

Não propriamente assim muito ao pormenor, no geral sim, tenho outros colegas que vêm da ESE de Beja e já calhou perguntar-lhes como é o plano de estudos e vejo que é

um bocadinho diferente, mas também não sei analisar se é melhor ou pior, não tenho nenhuma opinião formada sobre isso, não andei lá, não frequentei e por isso prefiro não emitir opiniões.

Tendo em conta a actual realidade de ensino em Portugal, a diversidade de escolas e alunos existentes, as classes sociais e as diferentes etnias, que tipo de currículo de formação de professores de educação musical e que tipo de prática pedagógica sugerias, de forma a melhor conseguir dar resposta à grande maioria dos factores que te mencionei?

O meu curso é um bom exemplo e eu recomendo a ESE de Setúbal. Não sei se é devido ao espaço geográfico Setúbal tem muitos problemas, tem a parte boa e eu deparei-me com a parte boa na pré e no primeiro ciclo e depois deparei-me com a parte menos boa no segundo e no terceiro ciclo, portanto tive as duas oportunidades, tive a oportunidade de duas experiências completamente diferentes. No primeiro ciclo eu estagiei num bairro muito bom que é considerado a flor de Setúbal e na pré também. No segundo ciclo já não foi assim e no terceiro ciclo ainda pior, portanto eu apanhei miúdos drogados com dez anos iam completamente drogados para a sala de aula e portanto considero que é uma boa experiência só pelo espaço geográfico, está bem que há miúdos com grandes problemas já em todas as escolas mas considero que ali há ... Prepararam-nos muito bem e os orientadores ajudavam muitos e isso também é muito importante.

Obrigado pela tua participação!

ANEXO IV

Plano de estudos do curso da ESE de Lisboa

Página Web 1 de 1

Professores do Ensino Básico: Variante Educação Musical

Portaria n.º 614/91, de 9 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 482/97, de 14 de Julho, e 47/2004, de 14 de Janeiro, alterada pelo Despacho n.º 18 693/2005 2.ª (série) de 26 de Agosto.

1.º Ano

| Unidades Curriculares | Duração | Carga Horária Total | | |
|--|---------|---------------------|-----|---|
| | | T | TP | P |
| Intervenção Educativa I | A | | 90 | |
| Expressões Dramáticas Plásticas Musicais Educação Plástica | A | | 180 | |
| Instrumento e Formação Musical I | A | | 120 | |
| Língua Portuguesa | A | | 60 | |
| Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I | A | | 48 | |
| Fundamentos da Pedagogia | A | | 48 | |
| Tecnologias da Informação | A | | 45 | |
| Fundamentos da Matemática | A | | 60 | |
| Ciências da Natureza | A | | 45 | |
| História de Portugal | A | | 45 | |

2.º Ano

| Unidades Curriculares | Duração | Carga Horária Total | | |
|--|---------|---------------------|-----|---|
| | | T | TP | P |
| Metodologia do Ensino das Expressões | A | | 120 | |
| Instrumento e Formação Musical II | A | | 180 | |
| Intervenção Educativa II | A | | 120 | |
| Gestão do Currículo | A | | 48 | |
| Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II | A | | 48 | |
| Sociologia da Educação | A | | 48 | |
| Metodologia do Ensino do Português I | A | | 45 | |
| Literatura para a Infância | A | | 45 | |
| Educação Matemática | A | | 60 | |
| Metodologia do Ensino das Ciências no 1.º ciclo | A | | 45 | |
| Metodologia do Estudo do Meio Social | A | | 45 | |
| Pedagogia Musical: Modelos e Processos de Ensino | A | | 30 | |

3.º Ano

| Unidades Curriculares | Duração | Carga Horária Total | | |
|--|---------|---------------------|-------|---|
| | | T | TP | P |
| Instrumento e Formação Musical III | A | | 112,5 | |
| Música de Conjunto e Regência I | A | | 11,5 | |
| Intervenção Educativa III | A | | 180 | |
| Seminário de Educação Musical | A | | 30 | |
| Produção e Investigação | A | | 37,5 | |
| Necessidades Educativas Especiais | A | | 48 | |
| Administração e Gestão Educativa | A | | 37,5 | |
| Metodologia do Ensino do Português II | A | | 30 | |
| Atividades e Materiais no Ensino de Matemática - 1.º ciclo | A | | 30 | |
| Saúde e Primeiros Socorros | A | | 36 | |
| Metodologia do Ensino de Música I | A | | 30 | |

4.º Ano

| Unidades Curriculares | Duração | Carga Horária Total | | |
|------------------------------------|---------|---------------------|-------|---|
| | | T | TP | P |
| Música de Conjunto e Regência II | A | | 105 | |
| As TIC na Música | A | | 60 | |
| Intervenção Educativa IV | A | | 180 | |
| Metodologia do Ensino de Música II | A | | 90 | |
| História da Música | A | | 172,5 | |
| Seminário de Educação Musical | A | | 30 | |

ANEXO V

Plano de estudos do curso da ESE de Setúbal

Curso: Professores de Educação Musical do Ensino Básico**1º Ano**

| Código | Disciplina | Semestre | Horas | Créditos |
|-----------|---------------------------------------|----------|-------|----------|
| > 261.107 | Língua Estrangeira Inglês | 1º | 45 | |
| > 261.108 | Língua Estrangeira Francês | 1º | 45 | |
| > 261.109 | Introdução aos Computadores | 1º | 45 | |
| > 261.110 | Actividades para a Autonomia I | 1º | 30 | |
| > 261.101 | Introdução à Educação | A | 105 | |
| > 261.102 | Língua Portuguesa | A | 75 | |
| > 261.103 | Prática e Reflexão Pedagógica I | A | 90 | |
| > 261.104 | História da Música e da Organologia I | A | 120 | |
| > 261.105 | Formação e Análise Musical I | A | 120 | |
| > 261.106 | Prática Coral e Instrumental I | A | 120 | |

2º Ano

| Código | Disciplina | Semestre | Horas | Créditos |
|-----------|---|----------|-------|----------|
| > 262.106 | Actividades para a Autonomia II | 1º | 45 | |
| > 262.108 | Seminário de Teatro Musical | 1º | 85 | |
| > 262.128 | Opção | 1º | 45 | |
| > 262.107 | Introdução à Etnomusicologia I | 2º | 30 | |
| > 262.101 | Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem | A | 105 | |
| > 262.102 | Prática e Reflexão Pedagógica II | A | 130 | |
| > 262.103 | História da Música e da Organologia II | A | 90 | |
| > 262.104 | Formação e Análise Musical II | A | 120 | |
| > 262.105 | Prática Coral e Instrumental II | A | 120 | |

3º Ano

| Código | Disciplina | Semestre | Horas | Créditos |
|----------|-----------------------------------|----------|-------|----------|
| > 263106 | Introdução à Etnomusicologia II | 1º | 30 | |
| > 263107 | Necessidades Educativas Especiais | 1º | 45 | |
| > 263127 | Opção | 1º | 45 | |
| > 263108 | História da Música Portuguesa | 2º | 45 | |
| > 263101 | Sociologia da Educação | A | 90 | |
| > 263102 | Oficina Musical I | A | 120 | |
| > 263103 | Pedagogia Musical I | A | 90 | |
| > 263104 | Prática e Reflexão Pedagógica III | A | 220 | |
| > 263105 | Prática Coral e Instrumental III | A | 90 | |

4º Ano

| Código | Disciplina | Semestre | Horas | Créditos |
|----------|---------------------------------------|----------|-------|----------|
| > 264101 | Análise Social da Educação | A | 90 | |
| > 264102 | Oficina Musical II | A | 156 | |
| > 264103 | Pedagogia Musical II | A | 78 | |
| > 264104 | Prática e Reflexão Pedagógica IV | A | 195 | |
| > 264106 | Seminário de Produção de Espectáculos | A | 120 | |
| > 264105 | Investigação Educacional | S | 45 | |

ANEXO VI
Quadros de indicadores das
entrevistas

Quadro 3a – Formação musical antes de ingressar no curso

| INDICADORES | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <i>(...) oitavo grau de formação musical (...) sexto ou sétimo grau de instrumento (...) primeiros anos de ... canto. (7a)</i> |
| A2 | <i>(...) quinto grau de formação musical e de instrumento. (7b)</i> |
| A3 | <i>(...) quinto grau de formação musical e de instrumento (...) e um ano de história da música. (7c)</i> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | <i>(...) quinto grau (...) de formação musical e de instrumento, três anos de história da música, dois de composição e acústica. (7d)</i> |
| B2 | <i>(...) quarto grau de conservatório de violino e de formação musical. (7e)</i> |
| B3 | <i>(...) oitavo grau de flauta de bisel, o de formação musical, o de classe conjunta, tinha acústica e prática de teclado. (7f)</i> |

Quadro 8a – Experiência docente antes da formação inicial

| INDICADORES | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <i>Não. (5a)</i> |
| A2 | <i>Tive um horário de nove horas antes da profissionalização durante mais ou menos três meses. (5b)</i> |
| A3 | <i>Não. (5c)</i> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | <i>Dois anos. (5d)</i> |
| B2 | <i>Não. (5e)</i> |
| B3 | <i>Não. (5f)</i> |

Quadro 9a – Existência de pré-requisitos para o ingresso no curso

| INDICADORES | |
|---|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <i>(...) equivalentes mais ou menos a um terceiro grau de conservatório (...) de instrumento e (...) quarto grau de formação musical. (6a)</i> |
| A2 | <i>(...) um teste escrito e uma prova instrumental. (6b)</i> |
| A3 | <i>(...) ao nível do 5.º grau de formação musical do conservatório e o 5.º ano de instrumento. (6c)</i> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |

| | |
|----|---|
| B1 | <i>(...) prova de história da música, prova de composição e prova de formação musical. (6d)</i> |
| B2 | <i>(...) exame teórico de formação musical (...) exame prático com o instrumento (...) outro teste que era para cantar uma peça à escolha e práticas de teclado(...). (6e)</i> |
| B3 | <i>(...) uma entrevista (...) depois tocámos uma peça no nosso instrumento preparada previamente, depois foi harmonização ao piano, depois deram-nos uma canção popular para cantarmos à primeira vista e depois pegámos nessa canção e harmonizámos ao piano. (6f)</i> |

Quadro 10a – Qualidade global da formação

| INDICADORES | |
|--|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <i>Não creio que me tenha dado boas bases (...) não aprendia nada de novo [a não ser ao] nível de determinados instrumentos, flauta de bisel (...) instrumental Orff (...). (8a)</i> |
| A2 | <i>Penso que deu uma base boa para começar a trabalhar. (8b) (...) o curso englobava a parte do primeiro ciclo e de segundo ciclo de educação musical e quando se quer muito não pode ser com muita qualidade (23b)</i> |
| A3 | <i>(...) Considero as duas [vertente do 1.º ciclo e vertente da música] suficientes. Por estarem as duas integradas não permitiu que se aprofundasse muito cada uma delas. (8c)</i> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | <i>Muito boa. (8d)</i> |
| B2 | <i>Fiquei um pouco decepcionada, estava à espera de mais, pensei que sáísse melhor preparada. Foi um pouco fraca (...). (8e)</i> |
| B3 | <i>Na altura quando terminei achei que o curso não tinha feito sentido nenhum. Agora já consigo ver alguns aspectos importantes. (8f)</i> |

Quadro 12a - Aspectos tendencialmente favoráveis quanto ao perfil da formação

| INDICADORES | |
|--|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <i>(...) interacção com os meus colegas (...) ao nível da pedagogia (...). (11a)</i> |
| A2 | <i>[Sem o curso] sabemos música, conhecemos a teoria mas depois não sabemos aplicar (...) (11b) (...) é uma base muito importante para começarmos a evoluir. (12b) Temos as linhas mestras pelas quais nós nos</i> |

| | |
|---|---|
| | <i>devemos orientar. (13b)</i> |
| A3 | <i>A nível da prática pedagógica também a nível da metodologia de ensino, a todos os níveis. Eu não era Professor e aprendi a ser. (10c)</i> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | <i>(...) lançam-nos algumas directrizes para sabermos estar com os alunos, algum vocabulário mais específico que havemos de tomar com os alunos, o saber estar e algumas atitudes. (9d)</i> <i>(...) aprende-se sempre novos métodos, novas metodologias, novas técnicas (...) (10d)</i> |
| B2 | Não verificada |
| B3 | <i>(...) houve disciplinas que na altura parecia não fazerem sentido nenhum mas agora até fazem sentido (...) (11f)</i> |

Quadro 15a – Caracterização do plano curricular quanto à componente teórica e prática

| INDICADORES | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <i>(...) Demasiado teórico (...) (17a)</i> <i>(...) Com pouca aplicabilidade (...) (18a)</i> |
| A2 | <i>(...) teve uma boa vertente prática (...) (16b)</i> |
| A3 | <i>Acho que era equilibrado a nível da prática e da teoria (...). (13c)</i> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | <i>(...) mais prático do que teórico (...). (12d)</i> |
| B2 | <i>Muito teórico e pouco aplicável. (13e)</i> |
| B3 | <i>(...) muito prático (...). (16f)</i> |

Quadro 17a - Aspectos tendencialmente desfavoráveis à formação do futuro professor

| INDICADORES | |
|---|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <i>(...) é pena que na formação tenham incidido (...) sobretudo na teoria. (20a)</i> <i>(...) havia pouca prática, (...) poucos projectos, (...) pouco dinamismo(...). (21a)</i> <i>[A teoria que era dada] nunca púnhamos em prática porque (...) para os graus de ensino que eram, não tinha interesse. (22a)</i> <i>Havia disciplinas que eu acho que deveriam estar mais presentes, só que realmente como o curso era variante (...) (26a)</i> <i>(...) todas as disciplinas eram importantes, só que a forma como foram leccionadas é que não foi a mais indicada.(...) muitas delas não havia aplicabilidade (29a)</i> <i>(...) projectos interdisciplinares foi algo que faltou muito. (30a)</i> |

| | |
|---|--|
| A2 | <i>(...) nós sentimos sempre que muitas ideias que aprendemos lá não têm depois aplicação, parece que os professores do ensino superior [da parte do 1.º ciclo] estão desligados da realidade (...). (19b)</i> <i>(...) todas eram importantes, penso é que a forma como alguns docentes leccionaram essas disciplinas é que se calhar não foi a mais adequada (...). (26b)</i> |
| A3 | <i>Acho que era equilibrado a nível da prática e da teoria só que era pouco tempo (...). (14c)</i> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | <i>(...) algumas disciplinas como sociologia da educação que não via prática nenhuma nas aulas que eram ministradas (...). (14d)</i> |
| B2 | <i>Muito teórico e pouco aplicável. (13e)</i> |
| B3 | Não Verificada. |

Quadro 25a – Preparação científica e pedagógica

| INDICADORES | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <i>(...) a preparação era muito reduzida (...). (38ª)</i> <i>A nível científico não sentia dificuldades, a nível pedagógico (...) sentia mais (...) porque a (...) pedagogia musical foi extremamente reduzida (...). (39a)</i> <i>Estava mais bem preparado para o primeiro ciclo (...). (40a)</i> |
| A2 | <i>(...) cai no estágio (...) sem qualquer tipo de preparação (...). (31b)</i> <i>(...) a nível científico (...) já trazia [bases] do ensino [do conservatório], não do ensino superior, e a nível pedagógico também não [tinha preparação] (...). (33b)</i> |
| A3 | <i>Em termos científicos na altura achava que sim, neste momento acho que nem tanto. Em termos pedagógicos ... não estava preparada de modo algum (...). (25c)</i> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | Não verificada. |
| B2 | <i>(...) não nos deram qualquer preparação [para o estágio na APPACDM]. (36e)</i> <i>(...) não me sentia preparada, faltava-me bases. (38e)</i> <i>(...) A nível científico dominava os conteúdos, a nível pedagógico é que era mais complicado. (40e)</i> |
| B3 | <i>A preparação foi zero, a nível científico sentia-me bem... mas em termos pedagógicos não me sentia nada preparada (...). (28f)</i> |

Quadro 30a – Qualidade da interacção com os orientadores da ESE e com os professores cooperantes

| INDICADORES | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <p>(...) <i>A orientação do 1.º ciclo foi muito boa (...). (45a)</i></p> <p>(...) <i>a orientação a nível da educação musical no terceiro ano (...) o nosso orientador estava a passar por um (...) período complicado (...) e sentimos alguma falta de acompanhamento. (...). (46a)</i></p> <p><i>No quarto ano (...) a orientadora [da ESE] (...) defendia um certo tipo de prática enquanto o (...) professor [da turma] não era totalmente a favor da prática que [defendia] a orientadora (...). (47a)</i></p> |
| A2 | <p>[Os orientadores] <i>não orientavam muito, orientava mais o professor cooperante do que o orientador (...). (37b)</i></p> <p>(...) <i>O orientador do quarto ano apoiava um pouco mais, era um pouco mais pragmático, permitiu-nos termos mais segurança, em termos de planificação era mais fácil (...). (39b)</i></p> |
| A3 | <p>(...) <i>Tínhamos uma boa relação, bastante informal. (32c)</i></p> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | <p>(...) <i>com os [orientadores] da ESE sentíamos muito mais à vontade para questionar algumas dúvidas (...). (28d)</i></p> <p>(...) <i>quando o orientador da ESE ia assistir às aulas avisava sempre e aí a responsabilidade era muito maior pois afinal era o nosso professor. (33d)</i></p> |
| B2 | <p><i>No 1.º ciclo era uma orientadora da ESE, que aparecia lá para ver as aulas e pronto mas em termos de comunicar, corrigir... nada (43e)</i></p> <p>[No 2.º ciclo] <i>Até tínhamos uma relação próxima porque nós éramos poucos alunos. (56e)</i></p> |
| B3 | <p>(...) <i>eu dei-me sempre muito bem com os professores todos e nunca tive qualquer tipo de problemas agora em relação ao trabalho feito(...)(33f)</i></p> <p>(...) <i>Relativamente ao professor da turma não havia qualquer feedback (...). (34f)</i></p> |

Quadro 31a - Frequência da observação das aulas de estágio

| INDICADORES | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | Não verificada. |
| A2 | <i>Os orientadores apareciam de vez em quando na sala de aula, poucas vezes (...) (36b)</i> <i>(...) O orientador do quarto ano (...) assistia à aulas muito pouco frequentemente. (...) (40b)</i> |
| A3 | Não verificada. |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | <i>(...) o professor titular assistia sempre à aula e o orientador da ESE assistia esporadicamente (...) (31d)</i> |
| B2 | <i>(...) [a orientadora] às minhas aulas nunca foi assistir [no 1.º ciclo]. (...) (45e)</i> <i>[No 2.º ciclo] (...) o professor titular da turma estava sempre presente, mais os dois orientadores da ESE ou então pelo menos um da ESE. (49e)</i> |
| B3 | <i>(...) [A] orientadora ia assistir às aulas muito esporadicamente (...)</i> |

Quadro 32a – Reflexão sobre as aulas de estágio

| INDICADORES | |
|---|--|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <i>(...) a reflexão era feita com os meus colegas porque a reflexão com o orientador e com o cooperante era demasiado centrada no ponto de vista deles (...)segundo o modelo que eles defendiam, não havia grande espaço para contestação, o diálogo era muito reduzido. (52a)</i> |
| A2 | <i>(...) fazíamos sempre uma reflexão depois de cada aula dada mesmo que só estivesse o professor cooperante só que isso rapidamente caiu na banalidade, às tantas está tudo bem (...) nesse aspecto acho que foi fraquinho. (41b)</i> |
| A3 | <i>(...) A reflexão era feita no final do dia. Na fase inicial este processo começou muito bem mas depois começou a haver um pouco do deixa andar. (30c)</i> <i>(...) A reflexão era feita com os orientadores e com o grupo de trabalho. (...) (31c)</i> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | <i>Isso acontecia na aula de prática e reflexão pedagógica. (...) aí debatíamos sobre os nossos problemas e as nossas dificuldades. (...) (35d)</i> |

| | |
|----|---|
| B2 | [Nunca existiu reflexão no 1.º ciclo] <i>Eu é que no final de cada aula reflectia sozinha sobre o comportamento dos alunos e sobre outros aspectos. No final de cada semestre eu fazia uma reflexão por escrito. (46e)</i> [No 2.º ciclo] <i>Quando a aula acabava (...) ficávamos com os professores orientadores e depois eles davam-nos um feedback que era quase sempre negativo, era raro recebermos um reforço positivo, para eles estava quase sempre tudo mal (...). (50e)</i> |
| B3 | <i>(...) No 2.º ano praticamente não tivemos aulas de prática e reflexão pedagógica (...). (32f)</i> |

Quadro 35a - Partilha de experiências durante o estágio ao nível do par pedagógico e dos colegas de turma

| INDICADORES | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <i>(...) [Inicialmente] falávamos com os meus colegas de grupo de estágio, falávamos também com outros colegas da turma mas as características do curso fizeram com que no final do ano as relações entre as pessoas da turma fossem menos boas e o diálogo reduzido. (...) (54a)</i> <i>(...) [Posteriormente] não havia diálogo... nós não fazíamos a menor ideia o que é que se passava nas outras aulas (...). (55a)</i> <i>(...) Eu considero fundamental ainda hoje considero [fundamental a partilha de experiências entre colegas] (...). (56a)</i> |
| A2 | <i>(...) era suposto ter acontecido (...) no quarto ano numa disciplina que se chamava seminário (...). (43b)</i> <i>(...) No entanto, houve partilha de experiência porque trabalhávamos sempre em grupo mas apenas a nível do grupo (...). (44b)</i> |
| A3 | <i>Acho isso muito importante. Conosco aconteceu mas foi muito pouco. (34c)</i> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | <i>[A reflexão era] sempre em grande grupo e isso era positivo porque estávamos sempre a par das actividades que os outros estavam a leccionar (...). (36d)</i> <i>Sim, aconteceu e considero que foi muito importante, também ouvimos os outros, partilhámos também materiais, ideias, (...) (37d)</i> |
| B2 | <i>Aconteceu ainda que de uma forma informal. (...) (58e)</i> <i>(...) Eu (...) tinha uma colega que já tinha dado aulas e então eu pedia-lhe ajuda (...). (59e)</i> <i>(...) partilha de experiências na aula que era como devia funcionar não aconteceu, só se</i> |

| | |
|----|--|
| | <i>houvesse uma caso muito grave é que era debatido em sala de aula. (60e)</i> |
| B3 | Não verificada. |

Quadro 42a – Conhecimento da formação inicial em outras escolas

| INDICADORES | |
|---|---|
| Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical – ESE Lisboa | |
| A1 | <i>Sim, eu conheço (...) na ESE de Beja e de Setúbal (...) ESE do Porto (...). (65a)</i> |
| A2 | <i>Quando me inscrevi na ESE (...), vi o do Piaget (...). (51b)</i> |
| A3 | <i>(...) a ESE (...) de Setúbal (...) a de Coimbra (...). (39c)</i> |
| Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESE Setúbal | |
| B1 | <i>(...) tenho outros colegas que vêm da ESE de Beja (...). (44d)</i> |
| B2 | <i>(...) a ESE de Coimbra (...). (68e)</i> |
| B3 | <i>Tenho conhecimento da existência do curso em outras escolas mas não sei como é que funciona. (40f)</i> |

ANEXO VII

Tabela 1 – Unidades Curriculares, por anos, da formação geral e específica dos cursos da formação inicial em investigação

Formação geral e formação específica

Currículo A - Curso de Professores do Ensino Básico variante de Educação Musical - ESE de Lisboa

Currículo B - Curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico - ESE de Setúbal

Nota: Esta tabela não inclui as disciplinas que dizem respeito à formação específica do 1.º ciclo no curso da ESE de Lisboa

| | | Currículo A | | Currículo B | |
|------------|---|---|-----------|--|-----------|
| 1.º Ano | Formação Geral | Intervenção Educativa I | Anual | Língua Portuguesa | Anual |
| | | Língua Portuguesa | Semestral | Introdução à Educação | Anual |
| | | Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I | Semestral | Língua Estrangeira (Inglês ou Francês) | Semestral |
| | | Fundamentos da Pedagogia | Semestral | Actividades para a Autonomia I | Semestral |
| | | Tecnologias da Informação | Semestral | Introdução aos Computadores | Semestral |
| | Formação Específica - Educação Musical | Expressão Musical | Anual | Prática e Reflexão Pedagógica I | Anual |
| | | Instrumento e Formação Musical I | Anual | Formação e Análise Musical I | Anual |
| | | | | Prática Coral e Instrumental I | Anual |
| | | | | História da Música e da Organologia I | Anual |

| | | Currículo A | | Currículo B | | |
|------------|---|---|-----------|---|-----------|--|
| 2.º Ano | Formação Geral | Gestão do Currículo | Semestral | Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem | Anual | |
| | | Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I | Semestral | Actividades para a Autonomia II | Semestral | |
| | | Sociologia da Educação | Semestral | | | |
| | | | | | | |
| | Formação Específica - Educação Musical | Metodologia do Ensino das Expressões (Musical) | Anual | Formação e Análise Musical II | Anual | |
| | | Instrumento e Formação Musical II | Anual | Prática e Reflexão Pedagógica II | Anual | |
| | | Pedagogia Musical: Modelos e Processos de Ensino | Semestral | História da Música e da Organologia II | Anual | |
| | | | | Prática Coral e Instrumental II | Anual | |
| | | | | Seminário de Teatro Musical | Semestral | |
| | | | | Introdução à Etnomusicologia I | Semestral | |
| | | | | | | |

| | | Currículo A | | Currículo B | | |
|------------------------|---|------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|-----------|--|
| 3. ^o ANO | Formação Geral | Necessidades Educativas Especiais | Semestral | Sociologia da Educação | Anual | |
| | | Introdução à Investigação | Semestral | Necessidades Educativas Especiais | Semestral | |
| | | Administração e Gestão Educativa | Semestral | | | |
| | | | | | | |
| | Formação Específica - Educação Musical | Instrumento e Formação Musical III | Anual | Prática e Reflexão Pedagógica III | Anual | |
| | | Música de Conjunto e Regência I | Anual | Oficina Musical I | Anual | |
| | | Intervenção Educativa III | Anual | Pedagogia Musical I | Anual | |
| | | Seminário de Educação Musical | Semestral | Prática Coral e Instrumental III | Anual | |
| | | Metodologia do Ensino da Música I | Semestral | Introdução à Etnomusicologia II | Semestral | |
| | | | História da Música Portuguesa | Semestral | | |
| | | | | | | |

| | | Currículo A | | Currículo B | |
|-------------------------------|--|------------------------------------|-------|---------------------------------------|-----------|
| 4.º ANO | Formação Geral | | | Análise Social da Educação | Anual |
| | | | | Investigação Educacional | Semestral |
| | | | | | |
| | Formação Específica - Educação Musical | Música de Conjunto e Regência I | Anual | Oficina Musical II | Anual |
| | | As TIC na Música | Anual | Pedagogia Musical II | Anual |
| | | Intervenção Educativa IV | Anual | Prática e Reflexão Pedagógica IV | Anual |
| | | Metodologia do Ensino da Música II | Anual | Seminário de Produção de Espectáculos | Semestral |
| | | História da Música | Anual | | |
| Seminário de Educação Musical | Semestral | | | | |