

RUDESINDO SOUTELO

Oficinas do Ensino Curricular da Música

Pertinência de uma estrutura de apoio aos professores de EB que reduza as carências existentes no ensino curricular da música

<http://www.soutelo.eu>

http://www.soutelo.eu/uploads/Soutelo-Oficinas_do_ECM.pdf

Outubro 2009

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
Objetivo do trabalho.....	4
DESENVOLVIMENTO	5
Pertinência/Desenvolvimento	5
Currículo Nacional do Ensino Básico.....	6
Revolução educativa	11
Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	20
Novos horizontes	26
Aprendizagem permanente.....	28
Oficinas do ensino curricular da música	30
CONCLUSÃO.....	33
BIBLIOGRAFIA	36

“Ainda não chegámos a esse estádio, imaginado, em termos irónicos, nada menos do que por Aristóteles, o de «um mundo onde os teares fiassem sozinhos» e pusessem dessa maneira fim à situação ontologicamente «escrava» da humanidade obrigada a trabalhar.”

Eduardo Lourenço, 2007. *O Esplendor do Caos*. (p. 70)

Introdução

Objetivo do trabalho

O presente trabalho tem por objetivo proceder à revisão do tema em estudo –Pertinência de uma estrutura de apoio aos professores de EB que reduza as carências existentes no ensino curricular da música– e apontar uma estrutura organizativa como processo inovador que remedeie as carências existentes.

Os autores que servirão de suporte são M. Rivas Navarro, responsável pelas duas reformas educativas realizadas na Espanha em 1970 e 1990, e M. Fullan, considerado uma autoridade internacional em reforma educativa. Serão ainda consultados outros autores sobre reforma educativa e de outras áreas como a música, filosofia ou psicologia.

A legislação educativa será amplamente tratada e analisada assim como o Currículo Nacional do Ensino Básico.

A situação da música nas Atividades de Enriquecimento Curricular será também analisada a partir da legislação e dos relatórios da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP)

A pertinência da criação de Oficinas do Ensino Curricular da Música e o seu fundamento teórico será tratado desde a perspetiva de ultrapassar o conceito de ‘formação contínua’ para atingir uma ‘aprendizagem permanente’ que permita aumentar a qualificação dos professores de música no Ensino Básico.

Desenvolvimento

Pertinência/Desenvolvimento

Ana Benavente, Secretária de Estado da Educação de 1995 a 2001 e Investigadora na Universidade de Lisboa, num artigo publicado na Revista Ibero-americana de Educação, refere que:

“um dos objetivos das escolas superiores de educação, integradas no ensino superior politécnico, foi o de assegurar uma melhor formação inicial de professores do ensino básico”. (Benavente, 2001).

Mas, segundo Joan-Carles Mèlich Sagra, professor de Filosofia da Educação na Universidade Autònoma de Barcelona, a filosofia da pós-modernidade –que inspira os processos pedagógicos atuais– nasce no instante em que uma única verdade se decompõe em centos de verdades relativas, que os seres humanos repartem entre si, e cada um deles deve dotar-se da sua história e inventar a sua própria existência. Já não acreditam em nenhum «ponto arquimédico» do conhecimento ou da moral que permita construir um sistema. Desapareceram as verdades absolutas para submergir-se na finitude humana, não para descobrir-se senão para inventar-se. Reinventar-se um sentido (provisional) que o devir do tempo vai pôr em questão. (Mèlich, 2008).

Por outra parte, Susana Villavicencio, professora de Filosofia Política na Universidade de Buenos Aires, em “Filosofias de la Universidad” expõe que se opera uma transformação da função do ensino superior onde o conceito kantiano de Universidade –ciência, cultura, liberdade de ensino e condição cosmopolita– se apresenta agora como um saber técnico-administrativo, funcionalizado às necessidades do mercado de trabalho, linguagem monológica, fragmentação da comunidade educativa e o domínio de uma racionalidade técnica. Com estas mudanças, o ensino superior,

experimentou um enfraquecimento das suas formas de vida e da sua racionalidade própria. Nesse contexto, a autonomia académica mudou o seu sentido convertendo-se num subsistema que interage com outros sistemas complexos, como o económico e o militar. (Villavicencio, 2008, pp. 324-325).

Ultrapassado, pois, pela realidade cultural, social e económica aquele objetivo fundacional das Escolas Superiores de Educação, é preciso acomodar a oferta formativa às necessidades atuais. É aí que se torna pertinente a proposta de Oficinas do Ensino Curricular da Música, no sentido prático que se atribui à palavra 'Oficina' como equivalente de 'Ateliê' –segundo a aceção 5ª do Dicionário Priberam on-line (<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=oficina>) – e concebida como um conjunto de meios pedagógicos, voltados para o apoio e desenvolvimento permanente de conhecimentos específicos para o desempenho dos professores no ensino curricular da música na sala de aula; uma estrutura organizativa da aprendizagem permanente; um espaço de reflexão, análise e partilha; um centro integral de professores constituído como equipa pedagógica que os ajude a descobrir a teoria que sustenta a prática pedagógica.

Currículo Nacional do Ensino Básico

O Currículo Nacional do Ensino Básico¹, na página 165, inicia a descrição das competências essenciais da música com estas palavras:

“A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos

¹ Na consulta feita o dia 9 de agosto de 2009 ao site da D.G. da Inovação e Desenvolvimento Curricular – http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx – do Ministério da Educação, estavam disponíveis, em ficheiros PDF, duas versões do Currículo Nacional do Ensino Básico: português e inglês. Em ambos os enlaces indicavam que se tratava da 'versão completa', mas no ficheiro PDF da versão portuguesa foram eliminadas desde a página 2 até à 14, que correspondem aos créditos (Autores, editorial, ISBN, etc.), prólogos, índice e introdução. (Ministerio da Educação, 2001b).

aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro.” (Ministerio da Educação, 2001b, p. 165).

Esta aberta declaração da importância da música na formação das pessoas é ainda mais contundente na página 166 quando reconhece a sua transversalidade e manifesta que:

“as competências específicas para a música na escolaridade básica, têm como centro a pessoa da criança e do jovem, o pensamento, a sociedade e a cultura, numa rede de dependências e interdependências possibilitadoras da construção de um pensamento complexo. Neste sentido, a música, como construção social e como cultura, pode dar um conjunto de contributos para a consolidação das competências gerais que o aluno deverá evidenciar no final do ensino básico.” (Ministério da Educação, 2001a, p. 166)

A longa enumeração desses contributos refere os diversos instrumentos, técnicas, formas e metodologias que se entrecruzam na prática musical, assim como a aquisição de uma terminologia específica que enriquece o vocabulário do aluno ou a apropriação de conceitos e conteúdos tais como métrica, intensidade, ritmo, acentuação, respiração, rima, entoação, timbre, colocação da voz, expressividade e outros mais que favorecem

“um melhor entendimento da estrutura da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, armam o aluno com recursos no domínio da qualidade, da eficácia e da criatividade presentes na comunicação” (Ministerio da Educação, 2001b, p. 166)

e ainda as trocas culturais quando estude canções em línguas estrangeiras ou faça pesquisas musicais na rede, onde se estimula a necessidade de conhecer outras línguas.

Nessa transversalidade que o Currículo Nacional do Ensino Básico reconhece à prática musical como educação interdisciplinar, figura a percepção e consciencialização do corpo, do espaço, do tempo, e da interação social, já que, ao acontecer em tempo real, obriga a tomar decisões rápidas e coerentes “no respeito pela partilha de contextos comuns” e favorecendo

“espaços de construção de singularidades, inovações, mudanças e adaptações a novos cenários, através do desenvolvimento da autonomia e o pensamento divergente.” (Ministerio da Educação, 2001b, p. 167).

O Currículo Nacional do Ensino Básico desenvolve os princípios orientadores da organização e da gestão curricular estabelecidos no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro², de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, 46/1986 de 14 de outubro, alterada pela Lei 115/97 de 19 de setembro, e versão consolidada 49/2005 de 30 de agosto, que estabelece o quadro geral do sistema educativo. A educação musical, enquadrada na Educação e Expressão Artística, é consagrada como disciplina curricular ao longo dos três ciclos do Ensino Básico e o Currículo Nacional reconhece expressamente a sua transversalidade e interação com todas as áreas curriculares.

Assim, na página 169, um quadro expositivo ilustra as interações da educação musical no Ensino Básico e esclarece como o aluno de música interage com:

² “O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.” (Ministério da Educação, 2001a, pp. 258-259)

- Matemática
 - Utiliza padrões, séries, permutações, proporções, fórmulas, probabilidades e modelos geométricos como componentes de criação e improvisação musical.
 - Explora a relação entre determinadas operações e conjuntos e a criação e improvisação musical.

- Línguas
 - Compõe peças musicais em que utiliza elementos verbais.
 - Canta diferentes tipos de canções em várias línguas.
 - Desenvolve a comunicação verbal e escrita e a apropriação do vocabulário musical na descrição, análise e interpretação dos sons.

- Ciências Humanas e Sociais
 - Compreende a música em relação à sociedade.
 - Investiga o papel da música em diferentes contextos sociais, culturais, históricos e estéticos.
 - Compreende as transformações socio-históricas e socio técnicas de acordo com o contexto.

- Ciências Físicas e Naturais
 - Explora o fenómeno musical, como por exemplo, a natureza dos sons, a série dos harmónicos, como os sons são produzidos.

- Explora as relações entre o som e o meio ambiente e as diferentes influências que afetam o som.
- Tecnologias
 - Utiliza e explora as transformações nos instrumentos ao longo do tempo e em diferentes culturas musicais.
 - Inventa e constrói fontes sonoras e instrumentos musicais.
 - Utiliza diferentes tipos de tecnologias e softwares (acústicas e eletrónicas) associadas à música.
 - Manipula, grava e produz materiais em suporte áudio, vídeo e multimédia.
- Expressão e educação físico motora
 - Utiliza o movimento como reação a determinados sons e obras musicais de diferentes culturas. Incorpora códigos e convenções através do movimento.
 - Desenvolve a motricidade fina.
 - Utiliza técnicas de relaxamento e controlo psicomotor na preparação e apresentação de interpretações vocais e instrumentais.
- Outras artes
 - Interpreta e inventa coreografias de âmbitos e culturas diferenciadas.
 - Cria, prepara e apresenta espetáculos com diferentes pressupostos ou para determinados

eventos em que interseja a dança, o teatro e as artes visuais e audiovisuais.

- Realiza videoclips em que combina coreografias, interpretação musical e técnicas de manipulação áudio e vídeo.

(Ministerio da Educação, 2001b, p. 169)

O Currículo Nacional estabelece ainda que, para desenvolver as competências específicas da disciplina de Educação Musical é preciso ter presentes quatro grandes organizadores: 1.- Interpretação e comunicação; 2.- Criação e experimentação; 3.- Percepção sonora e musical; 4.- Culturas musicais nos contextos. E assim conclui:

“é essencial garantir que as aprendizagens conducentes à construção de qualquer competência se devem basear em ações provenientes dos três grandes domínios da prática musical – Composição, Audição e Interpretação”. (Ministerio da Educação, 2001b, p. 170)

Reconhecendo que a prática vocal e instrumental, bem como a apropriação dos conceitos musicais “só podem ser considerados efetivos se assentarem neste princípio de base” (Ministerio da Educação, 2001b, p. 170).

Revolução educativa

As linhas de atuação marcadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico constituem uma inovação para a educação musical, no sentido que Manuel Rivas Navarro dá ao termo “inovação educativa” e que define como a incorporação de algo novo dentro de uma realidade existente, em virtude do qual esta resulta modificada (Rivas Navarro, 2000, p. 20). Mas esta inovação pode ter significados diferentes segundo os conceitos que se desenvolvam. Assim, Rivas Navarro distingue entre ‘renovação’ e ‘reforma’ dando ao termo renovação o sentido de aplicar uma nova energia que

consiga ultrapassar aquilo que já se considera velho e indica tanto a ação como o resultado de renovar. Porém, o termo ‘reforma’, segundo Rivas Navarro, denota uma forma distinta, uma nova forma, um refazer a forma precedente, o qual implica uma mudança mais intensa e abrangente que a simples renovação. (Rivas Navarro, 2000, p. 21).

Nesta perspetiva é que consideramos o Decreto-Lei 6/2001, que reorganiza o currículo do ensino básico, no que respeita à música, como uma “reforma educativa” pois representa uma mudança de grande alcance.

Podemos concordar com Rivas Navarro em que a inovação é uma ação que implica o processo de incorporação de algo novo numa realidade existente, modificando a sua estrutura e forma de operar, a fim de melhorar os efeitos que levam à consecução dos objetivos educativos. Mas essa ideia de *novo* e *novidade* na inovação educativa leva Rivas Navarro a interrogar-se sobre a novidade que comporta a inovação e para quem é novo. (Rivas Navarro, 2000, p. 27).

Quando as mudanças que promove uma reforma educativa são vigorosas e de transformações radicais de estruturas, funções e fins educativos, é o que Rivas Navarro denomina como *revolução educativa*, pois provoca mudanças não só no sistema educativo mas também uma mudança radical do sistema na sua totalidade. (Rivas Navarro, 2000, p. 22). Talvez nesta ótica é que devemos entender as palavras, citadas acima, da que foi principal responsável dessa reforma educativa expressa no Currículo Nacional, Ana Benavente, quando, referindo-se à criação das escolas superiores de educação manifestava que o objetivo fora “o de assegurar uma melhor formação inicial de professores do ensino básico” (Benavente, 2001).

Lembremos que em Portugal o Ensino Superior não é responsabilidade do Ministério da Educação e as novidades que representa o Currículo Nacional são ‘novas’ precisamente para os professores, pois no caso da música, que é o âmbito exclusivo deste trabalho, excedem em muito o programa formativo dos professores de ensino básico, tanto dos chamados

generalistas como dos mesmos especialistas em música, pois o ideal do Currículo Nacional é talvez demasiado ambicioso.

Assim, no preâmbulo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, que regula os Graus e Diplomas do Ensino Superior reconhece-se que na área artística ainda se precisa duma 'reflexão aprofundada'.

“Na definição dos objetivos e condições para a atribuição de cada um dos graus académicos procurou ter-se em consideração as especificidades das diferentes áreas, designadamente da área artística. Esta é, porém, uma área sobre a qual é indispensável realizar uma reflexão aprofundada, que se irá promover de imediato, tendo em vista criar as condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento no quadro do ensino superior, a exemplo da evolução entretanto registada noutros países.” (Ministério de Ciencia, Tecnologia e Ensino Superior, 2006, p. 2243)

Aquela verdade absoluta de que o ensino devia transmitir conhecimento, com a filosofia da pós-modernidade foi substituída por um ensino que desenvolve competências e assim o reconhece o legislador.

“Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica –instrumentais, interpessoais e sistémicas– quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.” (Ministério de Ciencia, Tecnologia e Ensino Superior, 2006, p. 2243)

O Currículo Nacional, na questão musical, representa uma revolução educativa pelas vigorosas mudanças e transformações radicais que propõe, mas a mudança de paradigma que o Processo de Bolonha impõe no espaço europeu é ainda muito mais radical e brusca, o que, seguindo a análise de Rivas Navarro,

“comporta notables costes sociales, por cuanto que las mutaciones radicales en el ordenamiento educativo implican altos niveles de conflicto y desorganización temporal”. (Rivas Navarro, 2000, p. 22).

Para implementar as inovações educativas é preciso contar com os fatores restritores que obstruem, inibem e limitam a sua posta em prática. Um desses fatores é a resistência pessoal às mudanças e nos anos 70 chegaram a formular-se teorias de superação das resistências como “uma luta entre os que desejam a inovação e a melhora e aqueles que lhe resistem, como se a melhora não fosse uma aspiração comum”. Mas o grau de “inovatividade” dos professores “é de índole multidimensional, com ingredientes pessoais e contextuais” e basta com gerar um estímulo que supere em intensidade a força gerada pela resistência para conseguir que a inovação chegue a ser adotada. (Rivas Navarro, 2000, pp. 117-118).

Existem diversas modalidades de resistência –ativa/passiva, racional/irracional, generalizada/diferencial, persistente/circunstancial– e nem sempre se devem considerar como algo negativo, pois algumas atuam como filtro que impede a entrada de inovações que possam ser disfuncionais ou limitem o ritmo e a quantidade excessiva de mudanças que podem resultar perturbadoras ou dificultem a consolidação e integração no sistema. (Rivas Navarro, 2000, pp. 119-122). Como diz Fullan:

“el problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio; sino la presencia de demasiadas innovaciones ordenadas o elegidas de forma acrítica y superficial sobre una fragmentada base *ad hoc*”. (Fullan, 1993, p. 23 cit. por Rivas Navarro, 2000, p. 122).

Rivas Navarro acrescenta que o problema das grandes mudanças do sistema educativo é a quantidade de inovações que abrange, e o tempo limitado para as integrar no sistema, o qual gera um ritmo acelerado de mudanças que as pessoas e as instituições muito dificilmente podem assimilar. (Rivas Navarro, 2000, p. 122).

A teoria da resistência pessoal à inovação dá por certo que a inovação é boa por si mesma e não questiona os valores intrínsecos da tal inovação. Mas é preciso ultrapassar esse conceito de resistência pessoal à inovação se queremos compreender a natureza da inovação educativa, pois os fatores que a restringem “estão em diversos âmbitos e atuam desde diferentes estratos, limitando e obstruindo as ações inovadoras”. Os valores, normas e estruturas do sistema social condicionam a adoção de novas ideias. As formas de exercer o poder, a liderança, a autoridade, a índole das elites e os valores vigentes também condicionam. A estrutura do sistema escolar, da instituição educativa, da natureza da educação e da própria tarefa docente podem facilitar ou limitar a inovação. (Rivas Navarro, 2000, p. 123)

“Del análisis interpretativo de las informaciones recopiladas, en función de las evidencias sistemáticas que justifican las aseveraciones, emergen los distintos tipos de factores que restringen, inhiben u obstruyen la innovación educativa. En el proceso de análisis se ha encontrado una compleja trama de relaciones e interrelaciones, donde se entrecruzan ingredientes cognitivos y afectivos, contextuales y sociales. Por consiguiente, no resulta fácil aislar elementos y alcanzar la deseada teoría explicativa” (Rivas Navarro, 2000, p. 125).

Para tentar compreender essa “complexa trama de relações e inter-relações” que refere Rivas Navarro podemos recorrer à teoria do caos, nas palavras de R. Marion citadas por Fullan.

“Según la teoría del caos, o, mejor dicho, la rama de la teoría del caos que identificaremos como teoría de la complejidad, el orden emerge de forma natural a causa de la interacción imprevisible – siendo la interacción el vehículo que lo hace posible y lo imprevisible el estímulo que impulsa la novedad [...]. El argumento propuesto en este libro defiende que las entidades que se entrecruzan –los átomos, las moléculas, las personas, las organizaciones– tienden a establecer una correlación entre ellas a causa de su interacción o bien tienden a catalizar su agrupación.

La correlación se da cuando dos o más personas ejercen una influencia interactiva entre ellas [...]. La autocatálisis –la otra posibilidad– empieza cuando el comportamiento de un sistema estimula ciertas conductas en otro sistema que, a su vez, estimula otro, y así sucesivamente; al final, la cadena de estimulación vuelve para motivar, o catalizar, el sistema original, reforzando de este modo el ciclo. Por lo tanto, el orden emerge no porque alguien o algo dedique energía para su creación, sino que el orden surge de las consecuencias naturales y libres de la interacción”. (Marion, 1999, p. XII cit. por Fullan, 2007, pp. 31-32).

Rivas Navarro (2000, pp. 125-128) identifica alguns elementos restritores da inovação que gravitam sobre o processo de implementação como dificuldades próprias da tarefa inovadora, sobre os resultados dessa mesma tarefa inovadora, e ainda, sobre as consequências e repercussões na pessoa do professor, grupo docente ou instituição escolar no seu conjunto. Chamando a atenção para os seguintes pontos:

- *Esforço suplementar.* Os professores percebem a atividade inovadora como uma tarefa adicional que se sobrepõe às tarefas docentes habituais e com as quais têm de partilhar o tempo e esforço.
- *Resposta docente imediata.* A necessidade de atender à tarefa docente ordinária e dar respostas imediatas aos múltiplos requerimentos discentes para atingir os resultados previstos.
- *Rigidez do sistema educativo.* A necessidade de terminar e cumprir na sua totalidade os conteúdos do currículo e as prescrições legislativas com a sua enorme carga burocrática.
- *Insegurança.* A modificação ou introdução de novos comportamentos docentes que representa a inovação, altera a rotina e gera uma certa insegurança.
- *Limitada formação pedagógica.* Esta é uma afirmação frequente entre os professores e a maioria assinala que falta “um sistema de suficiente

informação atualizada” sobre as possíveis inovações para optar pelas mais adaptáveis ao seu contexto escolar e estilo docente.

- *Falta de apoio profissional.* Percepção de desamparo e insegurança perante uma aventura inovadora de caráter complexo, e referindo-se à falta de assessoramento didático, à escassa comunicação pedagógica e intercâmbio de experiências entre professores.
- *Incompreensão e atitudes inadequadas.* A incompreensão dos encarregados de educação e as atitudes inadequadas dos alunos para com determinadas inovações também restringem as decisões inovadoras.
- *Recursos instrumentais.* A carência ou escassez de instrumentos pedagógicos adequados que facilitem e possibilitem as ações inovadoras é outro fator restritor.
- *Incerteza dos resultados.* Os professores acham que os resultados das inovações são dificilmente previsíveis, incertos e de difícil verificação.

Em resumo, os fatores restritores enlaçam entre si, e em conjunto constituem o ‘custo’ da ação inovadora. As exigências quotidianas no desenvolvimento do currículo restringem o iniciar inovações, nomeadamente se envolvem certa complexidade, pois estas acumular-se-ão, em simultâneo às múltiplas tarefas do acontecer docente ordinário. A isto, há que somar a insegurança que vivenciam os professores ao ver a sua ação docente modificada ou alterada. Rivas Navarro conclui:

“Tal sensación de inseguridad solo podría atenuarse con una capacitación más sólida en sus aspectos generales y en el específico dominio operativo de la nueva modalidad de acción docente, junto a un continuado apoyo técnico de carácter personal e instrumental que los profesores estiman actualmente deficiente. Este conjunto de elementos constituye el coste de incorporación de la innovación”. (Rivas Navarro, 2000, p. 128).

Já na introdução da citada obra, Rivas Navarro aponta para o cerne da questão na implementação de inovações educativas:

“El profesor, específicamente formado para la docencia y adecuadamente motivado, constituye el eje de la innovación educativa. Sin embargo, la Administración Pública, que invierte ingentes recursos en la educación, no se ha decidido a realizar la gran apuesta de asegurar una sólida preparación profesional para la docencia, con anterioridad al inicio de la misma, que los propios profesores reclaman. Entre los estudiosos de la innovación educativa se ha llegado al acuerdo unánime de que, sobre la base de una profesionalización específica, la mezcla de cierta presión impulsora, más altas dosis de apoyo, constituye uno de los factores sustanciales para la auto renovación continua de la institución escolar”. (Rivas Navarro, 2000, p. 12).

Mas não se trata de inovar por inovar. Mudar por mudar não faz qualquer sentido. A inovação só se justifica se isso melhora a aprendizagem e formação dos alunos. A melhora implica a resolução de problemas e consegue uma maior satisfação na tarefa docente, que deve transformar-se em melhores resultados e satisfação dos estudantes.

“La innovación ha de ser permanente; pero solvente y prudente. Aquí no se estimula a acometer innovaciones de forma atolondrada, fruto de un amanecer inspirado. Los estudiantes son seres humanos. Las innovaciones emprendidas tienen que tener ciertas garantías”. (Rivas Navarro, 2000, p. 14).

Michael Fullan cita o estudo feito pela consultora Price Waterhouse Coopers em 2001, por encomenda do Governo britânico, sobre as condições laborais dos professores comparadas com as da indústria e das empresas, chegando à conclusão de que para atingir os objetivos do sistema educativo, gerindo a mudança de um modo sustentável para estabelecer a base duma escola melhor e um melhor aproveitamento do aluno no futuro, recomenda as seguintes mudanças:

1. Reduzir o trabalho excessivo dos professores e dos diretores, nomeadamente no que diz respeito à papelada e às tarefas que, podendo ser realizadas por outras pessoas, lhes impedem de ensinar.
2. Aumentar e conceder tempo fora da aula aos professores durante o dia, para que possam trabalhar conjuntamente.
3. Aumentar o número de ajudantes para a docência e aproveitar melhor todo o pessoal de apoio das escolas.
4. Melhorar o modo como os Governos introduzem e apoiam a mudança, como se comunicam com as escolas e fazem o seguimento.

Fullan assinala que esta lista não é exaustiva e, obviamente, não se destina a pessoas pusilânimes. (Fullan, 2007, pp. 15, 83).

Desconhecemos se o Governo português tem encomendado um estudo similar sobre os professores do ensino básico e quais as conclusões mas chegados a este ponto é preciso fazer a distinção entre problemas técnicos e mudanças adaptáveis como propõem Heifetz e Linsky, onde conhecemos as respostas dos primeiros mas não as das segundas, pois os chamados problemas técnicos são aqueles para os quais as pessoas conhecem procedimentos e formas de resolver. Mas existem muitos problemas que não se podem resolver com os procedimentos standard nem com a experiência profissional. São problemas que não pode resolver alguém que dê as respostas desde cima e precisam de mudanças adaptáveis porque exigem experimentação, novos achados e ajustes procedentes de vários pontos da organização ou comunidade. Fullan ainda esclarece que, frente aos complexos problemas de adaptação, o principal papel dos políticos não é proporcionar clareza, mas ajudar as pessoas a encontrá-la. (Heifetz & Linsky, 2003, p. 13 cit. por Fullan, 2007, pp. 38 - 39).

A realidade educativa portuguesa não contradiz os autores consultados.

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

O Decreto-Lei nº 6/2001, que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico” inclui as Expressões artísticas nas áreas curriculares disciplinares mas apenas no 2º ciclo a Educação Musical é mencionada com carga horária obrigatória, ficando no 1º e 3º ciclos como uma opção a ofertar pela escola. Com só dois anos de Educação musical obrigatória, no 2º ciclo, não é possível desenvolver as competências essenciais que o Currículo Nacional estabelece na área da música, nem experimentar –na interação das competências musicais e gerais– os contributos possibilitadores da construção dum pensamento complexo, como se refere no Currículo Nacional. Daí que para atenuar essa contradição entre considerar a música como uma disciplina curricular transversal em todo o ensino básico e a realidade de ser efetivamente disciplinar só no 2º ciclo, o mesmo Decreto-Lei estabelece no seu artigo 9º as Atividades de enriquecimento do currículo, mas de caráter facultativo.

“As escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”. (Ministério da Educação, 2001a, p. 260).

No entanto, estas atividades só foram implementadas com o Despacho 12591/2006 do Ministério da Educação aprovando o *Regulamento de acesso ao financiamento do programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*, popularizando-se a partir daí como AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) e incluindo o ensino da música. O artigo 16º desse Regulamento estabelece o perfil dos professores de ensino da música para AEC:

1- Os professores de ensino da música no âmbito do presente programa devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de educação musical ou música no ensino básico ou secundário.

2- Os professores de ensino da música podem ainda deter as seguintes habilitações: a) Diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12º ano; b) Detentores do 8º grau do curso complementar de Música, frequentado nos regimes supletivo, articulado ou integrado; c) Outros profissionais com currículo relevante.

3- Sempre que os profissionais a afetar sejam os referidos na alínea c), o currículo dos mesmos será objeto de análise por parte da CAP (Ministério da Educação, 2006, p. 8786).

Por sua vez, nas 'Orientações programáticas' do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico publicadas pelo Ministério da Educação, já na Introdução o autor declara que "A elaboração deste documento, enquadra-se e decorre dos princípios expressos para a Música no documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais" (Vasconcelos, 2006, p. 5). António Vasconcelos, conjuntamente com Isabel Figueiredo, é também autor do capítulo de música do Currículo Nacional e amplamente referenciado mais acima. Esta coincidência de objetivos evidencia uma vontade de retirar a música da responsabilidade curricular do 1º Ciclo, como se verifica mais adiante no Relatório da CONFAP.

O citado Despacho 12591/2006 do Ministério da Educação, no artigo 5º do Regulamento antes citado, cria uma Comissão de acompanhamento do programa (CAP) que reveste a forma e a natureza de um grupo de trabalho. Para a monitorização e acompanhamento dos projetos da CAP deve esta reunir com as seguintes entidades:

- a) Associação Portuguesa de Professores de Inglês;
- b) Associação Portuguesa de Educação Musical;
- c) Associação Nacional de Municípios Portugueses;
- d) Confederação Nacional

das Associações de Pais (CONFAP); e) Outras entidades que a CAP entenda convidar. (Ministério da Educação, 2006, p. 8785)

As competências da CAP são também definidas no citado artigo como segue:

a) Analisar, avaliar e aprovar as planificações e respetivas propostas de financiamento; b) Tornar público, através de lista divulgada no endereço da página eletrónica do Ministério da Educação (<http://www.min-edu.pt>), o resultado da aprovação do financiamento por entidade e por tipo de atividade; c) Acompanhar a execução do programa; d) Apresentar relatórios periódicos e propostas de medidas que verifique necessário para a execução do programa; e) Produzir um relatório de avaliação do programa, contendo recomendações para a sua melhoria nos anos subsequentes. (Ministério da Educação, 2006, p. 8785)

Consultados, pois, os Relatórios produzidos pela CAP, que são disponibilizados no site do Ministério da Educação (<http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Enriquecimento-Curricular-1Ciclo.aspx.aspx>), no relativo ao Ensino da Música nas AEC, para além dos problemas comuns a todas as áreas, surpreende a constante referência à escassa qualificação dos professores de música. Assim, no Relatório e Recomendações de julho de 2007, realizado pela APEM, verifica-se que nos dados da apreciação global das aulas do 3º período houve uma melhoria relativamente ao 1º, mas esclarece:

“Este aumento significativo do nível satisfatório e bom das aulas observadas deve-se, em grande parte, à substituição da atividade “ensino da música” por outra, quando verificado no 1º Período que a atividade estava a ser desenvolvida por professores sem perfil adequado para o ensino da música.” (APEM, 2007, p. 5)

Nas recomendações finais há a indicação da necessidade de estabelecer “uma estratégia e um plano de formação contínuos para professores de ensino de música no 1º ciclo do ensino básico”. (APEM, 2007, p. 9)

No Relatório Intercalar de Acompanhamento 2006, em relação à formação dos professores do Ensino da Música nas AEC, constata-se que dos 40 docentes inquiridos:

“apenas 41% possui cumulativamente licenciatura e qualificação para lecionar Educação Musical/Música nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico”. (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006, p. 27)

e acrescenta

“apenas uma minoria (15) dos inquiridos afirma possuir experiência pedagógica em contexto escolar formal como professores de música nos 2.º e 3.º ciclos (11) ou como coadjuvantes em Expressão e Educação Musical no 1.º ciclo (4)”. (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006, p. 28).

No Relatório Final de Acompanhamento 2006/2007 refere:

“apesar dos esforços que visam a melhor qualidade no desenvolvimento das atividades, subsiste a falta de professores qualificados para o Ensino da Música que possam garantir esta atividade de enriquecimento curricular a um número mais alargado de escolas e de alunos”. (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006/2007)

Esta situação não parece circunstancial e nas recomendações do Relatório de acompanhamento AEC APEM 2008 podemos ler:

“Ao verificar-se essencialmente a pouca qualificação dos professores de música das AEC, a APEM considera fundamental a organização de uma estratégia articulada de formação dos professores de música nomeadamente criando-se redes de formação de formadores e parcerias com as instituições de formação de professores, as escolas superiores de música e os conservatórios”. (APEM, 2008, p. 7)

A mesma preocupação aparece no Relatório de Acompanhamento 2007/2008 quando se lê:

“A implementação do **Ensino da Música** continua a deparar-se com um conjunto de constrangimentos associados ao recrutamento de professores habilitados”. (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2007/2008, p. 12)

Quanto às características dos professores das AEC, o mesmo Relatório, na página seguinte, refere que “mais do 80% dos professores das AEC têm licenciatura ou mestrado como habilitações académicas” e destaca o caso particular do Ensino da Música onde as habilitações académicas e as profissionais são as mais baixas. Na página 57 especifica que a habilitação mais referida, no caso do Ensino da Música das AEC, é o “Diploma por Escola Especializada e Currículo Relevante”

No Relatório Pedagógico 2007/2008 evidencia-se que:

“O Ensino da Música e as outras atividades apresentam uma proporção significativa de professores apenas com o 12º ano”. (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2007/2008b, p. 22)

Na página 20, relaciona-se esta baixa qualificação dos professores de música com a diminuição do número de alunos em todos os anos de escolaridade apenas no Ensino da Música pois, segundo se refere na página 66, “assistimos a um fenómeno de substituição do Ensino da Música por Outras Atividades”.

O Relatório Pedagógico 2007/2008, a partir do registo das observações de aulas de Ensino de Música realizado pela APEM segundo parâmetros identificadores do nível científico pedagógico, constata que há uma muito elevada percentagem de aulas de nível insatisfatório (39%), atribuindo esse resultado à falta de formação dos professores. Verificou ainda que

“apenas 22% dos professores [de Ensino da Música] têm habilitação profissional e 40% dos professores têm formação

musical insuficiente ou não têm qualquer tipo de formação musical. Outro aspeto considerado pertinente para a compreensão das práticas diz respeito ao facto de 66% dos professores visitados não terem formação pedagógica”. (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2007/2008b, p. 66)

O Relatório Pedagógico conclui que

“a formação de professores de música numa perspetiva profissionalizante constituirá a estratégia de sucesso para a consolidação do Programa da AEC “Ensino da Música” e a via essencial para garantir a qualidade pedagógica deste Programa”. (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2007/2008b, p. 67)

Ainda, no Relatório de Acompanhamento 2007/2008 da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) há esta anotação importante:

“Evidencia-se uma crescente transferência de responsabilidades, no âmbito das áreas das expressões (física/desportiva e musical), para os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, não garantindo, por conseguinte, que a sua prática seja um direito fundamental de todos os alunos”. (Confederação Nacional das Associações de Pais, 2007/2008, p. 4)

Isto revela que os professores generalistas do 1º Ciclo não se sentem à vontade com a música e afastam-na do currículo convertendo-a numa matéria optativa. Ainda assim, há bastantes professores das AEC que são professores de EB em espera de colocação e com o mesmo nível de competências musicais que os professores titulares. A “precariedade do vínculo laboral e os pagamentos pouco dignos dos professores das AEC” (APEM, 2007, p. 6) não permitem pensar numa profissionalização que dê estabilidade ao programa.

Da leitura destes relatórios deduz-se que existe um elevado défice de professores de música mas, também, que a formação dos professores de EB se tem revelado claramente insuficiente para desenvolver as

competências profissionais adequadas em matérias como a música, que o Currículo Nacional do Ensino Básico considera importante por interagir com todas as disciplinas.

Verifica-se aqui uma escassa coordenação entre o Ministério da Educação e o Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, responsável pela formação dos professores, ao não prever com tempo suficiente o número de professores de música necessários para cobrir as vagas que a implantação das AEC exigia, pois passaram cinco anos desde a criação no Decreto-Lei 6/2001 até a implementação efetiva em 2006. Assim, nesse período foram várias as Escolas Superiores de Educação que fecharam ou estão a acabar o Curso de Educação Musical no Ensino Básico, que seria o que mais se aproxima das 'Orientações programáticas' do Ensino da Música nas AEC. Na altura foi uma decisão económica por terem menos de 10 alunos inscritos no Curso e porque o rácio de colocação/sucesso dos alunos prejudicava a avaliação das instituições formadoras.

Novos horizontes

As competências para resolver os problemas técnicos que os professores de música do ensino básico encontram diariamente podem e devem ser adquiridas no período formativo mas a complexidade dos objetivos do Currículo Nacional português precisam de uma mudança adaptável.

Os fatores e processos de inovação examinados, com base na bibliografia consultada, apontam para uma clara via de ação que Rivas Navarro expressa como 'Difusão e Utilização do conhecimento pedagógico' junto com o 'Desenvolvimento profissional docente'. Mas Fullan, aplicando a teoria da complexidade, define como 'Novos horizontes' pois considera que a complexidade dos sistemas só pode ser 'guiada' mas não 'gerida'.

"No se podrán alcanzar nuevos horizontes si no se comprende la esencia de la teoría de la complejidad. Hay que aprender a familiarizarse un poco más con el gran misterio que entrañan los sistemas complejos, a hacer menos cosas que empeoren lo que

ya es de por sí un problema centrífugo, a no pretender controlar lo que es incontrolable y a utilizar los conceptos clave de la complejidad para diseñar y orientar sistemas de aprendizaje más sólidos. Hay que probar y confiar en el proceso de cambio, sabiendo que es imprevisible". (Fullan, 2007, p. 31).

Se, como diz Marion (1999, p. 212), o bater de asas de uma borboleta no Texas pode mudar enormemente o modelo meteorológico de Chicago, então o movimento dos lábios, as decisões aparentemente inócuas e as condutas arbitrárias podem afetar notavelmente o futuro de uma organização. Mas a teoria da complexidade não se refere a qualquer ação da borboleta mas apenas àquelas que aconteçam em interação com certos fatores e condições.

Fullan defende que a interação é uma condição necessária para a reforma e que o seu conteúdo deve estar constantemente submetido à disciplina das novas ideias e do propósito moral. Isto equivale a pôr em prática os princípios da teoria da complexidade de correlação e auto catálise. A correlação acontece quando os indivíduos intensificam a interação entre eles e exercem uma maior influência mútua, criando novos modelos convergentes; a auto catálise dá-se quando o comportamento dum sistema estimula certos comportamentos noutra sistema, e por sua vez, este estimula outro, e assim sucessivamente, voltando finalmente a incentivar o sistema original, com o qual se reforça um ciclo de desenvolvimento e aprendizagem. (Fullan, 2007, p. 50).

Se conseguirmos uma interação adequada entre os professores numa escola, o resultado será uma diminuição das diferenças da docência entre as aulas. Do mesmo modo, se uma escola interatua com outras escolas do distrito, ou o distrito com o estado e mesmo o estado com outros estados, todos estes sistemas exercerão uma influência mútua. Este argumento dos diferentes níveis de interação estabelece que não se pode atingir a transformação em solitário. Mas Fullan aponta que também não convém esperar que os outros níveis se organizem, e o mais razoável é que desde o nosso próprio nível os ajudemos a porem-se em marcha. Ao fazê-lo, a

autocatálise obriga-nos a mudar, porque trabalhamos com outros que estão mudando. (Fullan, 2007, p. 50).

Cada nível, segundo Fullan, tem pois duas responsabilidades: trabalhar duro para aumentar a interação dentro do seu nível e trabalhar com força para incrementar os intercâmbios entre os distintos níveis. É preciso aumentar consideravelmente esta classe de interações para conseguir a transformação (Fullan, 2007, p. 50).

A qualidade da formação inicial é muito importante para conseguir um nível adequado de interação e transformação contínua mas, com o Processo de Bolonha, o período de aquisição de conhecimentos básicos foi reduzido em favor do desenvolvimento de competências experimentais. Esta mudança, que tem componentes positivas como capacitar para a investigação, obriga a uma aprendizagem continuada após a obtenção da habilitação para o ensino. No caso da música na EB é muito mais evidente pois, se o aluno não tiver uma formação musical de vários anos de prática paralela à sua formação no Ensino Básico, esta última, junta com apenas os 3 anos de Licenciatura, não permitem desenvolver as competências adequadas para o desempenho musical eficaz na sala de aula e, ainda menos, atingir os objetivos que estabelece o Currículo Nacional.

Aprendizagem permanente

A legislação contempla e até fomenta a formação contínua e assim a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005), no artigo 38º reconhece “a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação o direito à formação contínua” de modo a assegurar a atualização de conhecimentos e de competências profissionais, e no ponto 3º estabelece que:

“A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respetivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham”. (Assembleia da República, 2005, p. 5133)

No artigo 33º da mesma Lei, sobre a formação de educadores e professores, estabelece que:

“A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios: [...] *b)* Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente; [...] *g)* Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa; *h)* Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem”. (Assembleia da República, 2005, p. 5133)

No artigo 18º do Decreto-Lei 43/2007, o Ministério da Educação estabelece que os centros de ensino superior que pretendam formar professores

“devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, adiante denominados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e de investigação e desenvolvimento no domínio da educação”. (Ministério da Educação, 2007, p. 1325).

Conclui o citado artigo estabelecendo que dos protocolos devem constar as “Contrapartidas disponibilizadas à escola pelo estabelecimento de ensino superior”.

Fica, pois, claro que corresponde aos estabelecimentos de ensino superior, nomeadamente às Escolas Superiores de Educação, a responsabilidade da formação contínua dos professores. Mas se a formação inicial mudou tão radicalmente com o Processo de Bolonha, não deveria mudar na mesma medida o conceito de formação contínua para se adaptar ao novo paradigma?

Fullan assenta os novos horizontes na teoria da complexidade, na interação entre os professores, na experimentação e confiança no processo de

mudança, sabendo que é imprevisível. Daí que o modelo de formação contínua que considera o professor como objeto individual de formação, de treino, deve ser ultrapassado porque cria dependência hierárquica com os especialistas que conhecem as soluções para resolver os problemas que os professores encontram no exercício quotidiano da profissão.

A interatividade proposta por Fullan exige potenciar a identidade do docente e transformá-lo em sujeito ativo de aprendizagem contínua e agente formador. Já não se trata de atualizar conhecimento mas de aprender a aprender, criando espaços de reflexão em rede que integrem diversos pontos de vista para analisar as situações problemáticas, para observar como agem os outros docentes e aprender a complexidade duma cultura colaborativa, porque não existem problemas idênticos que se resolvam com soluções padrões. Cada caso tem uma complexidade diferente e a cooperação dos colegas ajuda a definir, avaliar e desenvolver as capacidades intelectuais que facilitam a solução.

Oficinas do ensino curricular da música

A pertinência das Oficinas do Ensino Curricular da Música como estrutura organizativa da aprendizagem permanente está justificada na revisão da literatura realizada, na legislação que impôs o Processo de Bolonha mudando o paradigma educativo, e ainda na verificação de uma realidade muito deficiente quanto ao Ensino da Música no Ensino Básico.

Sendo, por Lei, uma responsabilidade dos estabelecimentos de ensino superior a formação dos professores, tanto da etapa inicial como da posterior ou contínua, e tendo já adaptado os planos de estudo inicial ao novo marco educativo europeu, cabe agora implementar estruturas que permitam atingir os objetivos do novo modelo educativo baseado no desenvolvimento de competências. Está na hora de ultrapassar o velho conceito de formação contínua que considera o professor como o objeto da formação e desenvolver o novo conceito da 'aprendizagem permanente'. Neste sentido, as Oficinas do Ensino Curricular da Música foram

concebidas como estruturas integradas nas instituições superiores de formação dos professores para dar apoio na aprendizagem permanente que, para os docentes, representa o quotidiano processamento da informação, de análise, de reflexão, avaliação, reformulação, etc., num contexto colaborativo de interação complexa, o que Fullan define como ‘Novos horizontes’ –sistemas complexos que podem ser ‘guiados’ mas não ‘geridos’– e que é preciso experimentar e confiar no processo de mudança, ainda que este seja imprevisível.

Assim como o Currículo Nacional estabeleceu que a música na escolaridade básica gera “uma rede de dependências e interdependências possibilitadoras da construção de um pensamento complexo” (Ministerio da Educação, 2001b, p. 166), as Oficinas do Ensino Curricular da Música, num primeiro plano, são redes de comunicação horizontal, não hierárquica, entre os professores de música, nomeadamente os do Ensino Básico mas não só, pois é preciso abranger mais pontos de vista tanto dos professores generalistas, como dos especialistas e mesmo do ensino vocacional da música e do ensino superior. Ainda podem participar nestas redes professores de outras áreas. Estas redes organizam-se como as redes sociais de acesso privado e podem utilizar as tecnologias de comunicação de uso gratuito disponíveis na internet.

As Oficinas do Ensino Curricular da Música estão ligadas aos departamentos com responsabilidade na formação musical dos professores de EB, em estreita colaboração com instituições de ensino vocacional da música. Todos os membros dos citados departamentos participarão nas redes estabelecidas com a função de suscitar a interação, recolher e analisar ideias, problemas, propostas, soluções, iniciativas, e se for preciso dar apoio científico aos participantes. O objetivo neste plano é aprender do diálogo profissional e da partilha de experiências, numa comunicação ativa que se pode ‘guiar’ mas não ‘gerir’. Todos os participantes atuam como sujeitos formadores.

Num segundo planos de atuação, as Oficinas coordenam atividades, projetos de formação e linhas de investigação coletiva visando a interação e

a partilha de ideias e conhecimentos entre os participantes; provocam a reflexão e promovem a investigação-ação que permita transformar a própria prática docente. Neste plano, as Oficinas do Ensino Curricular da Música funcionam como um Centro Integral de Professores constituído como equipa pedagógica para ajudar a descobrir a teoria implícita da prática docente da música. São as 'mudanças adaptáveis' de Heifetz & Linsky que não se podem resolver com os procedimentos *standard* nem com a experiência profissional. O objetivo principal é gerar uma dinâmica de trabalho colaborativo para ultrapassar as limitações do individualismo docente.

A vinculação dos professores participantes com a Instituição do Ensino Superior através das Oficinas do Ensino Curricular da Música é tal que permite aos professores do EB utilizar o conjunto de meios pedagógicos, serviços de apoio, biblioteca e outros recursos da instituição.

As Oficinas do Ensino Curricular da Música estabelecem convénios com as escolas de EB e Secundária do seu redor para que possam beneficiar das contrapartidas que representam para as escolas cooperantes a aprendizagem contínua dos seus professores.

Conclusão

Nos processos pedagógicos atuais já não se acredita nos 'pontos arquimédicos' do conhecimento para construir um sistema. As verdades absolutas desapareceram. (Mèlich, 2008). A autonomia académica do ensino superior mudou para um subsistema que interage com outros sistemas complexos. (Villavicencio, 2008). O objetivo de assegurar uma melhor formação inicial aos professores do ensino básico precisa de acomodar-se às necessidades atuais de uma aprendizagem permanente.

Revisamos as mudanças de grande alcance que o Currículo Nacional do Ensino Básico descreveu nas competências essenciais da música, considerando-a como disciplina curricular, transversal, em interação com todas as áreas curriculares e possibilitadora da construção de um pensamento complexo. (Ministerio da Educação, 2001b).

Em 2006 foi adaptada a legislação do Ensino Superior ao espaço educativo europeu completando assim a adequação legislativa ao Processo de Bolonha mas a mudança de paradigma, passando de um modelo baseado na aquisição de conhecimento para outro que desenvolve competências, representou uma mudança muito radical e brusca que, seguindo a Rivas Navarro, qualificamos de revolução educativa com um importante custo social pelo alto nível de conflito e desorganização temporal que originou. Entre os elementos restritores que mais frequentemente referem os professores destacam a limitada formação pedagógica, a falta de apoio profissional e a incerteza dos resultados. O professor, especificamente formado para a docência e adequadamente motivado, constitui o eixo da inovação educativa. Tão importante como uma sólida formação inicial é a auto renovação ou aprendizagem permanente. (Rivas Navarro, 2000, p. 12)

Fullan, por médio de um estudo da consultora Price Waterhouse Coopers de 2001, para o Governo britânico sobre as condições laborais dos professores, fez umas recomendações corajosas: Reduzir a papelada e as tarefas que possam ser realizadas por outras pessoas; Aumentar o tempo fora da aula para que possam trabalhar conjuntamente; Aumentar o número

de ajudantes para a docência e pessoal de apoio; Melhorar o modo como os Governos introduzem e apoiam a mudança, como se comunicam com as escolas e fazem o seguimento. (Fullan, 2007, p. 15)

Verificamos que as 'Orientações programáticas' para o Ensino da Música nas AEC coincidem com as do Currículo Nacional o qual evidencia uma vontade de retirar à música o status de disciplina curricular e transversal para passar a ser optativa. Constatamos também que há um grande défice de professores de música e ainda uma baixa qualificação.

Os objetivos musicais, tanto das 'Orientações programáticas' como do Currículo Nacional, precisam de professores com uma formação inicial muito sólida para poder dar soluções aos problemas técnicos que surgem nas aulas mas há outro tipo de problemas que não se podem solucionar sem experimentação e ajustes procedentes de vários pontos da comunidade. Deixou-se para trás o individualismo docente em favor de uma cultura colaborativa onde a ordem surge das consequências naturais e livres da interação.

Com a mudança do paradigma educativo era preciso ultrapassar o conceito da formação contínua, onde o professor era o objeto de treino, para transformar o professor em sujeito ativo de aprendizagem permanente e agente formador. São os 'Novos horizontes' de Fullan, os sistemas complexos que se podem 'guiar' mas não 'gerir', onde se deve provar e confiar no processo de mudança sabendo que é imprevisível.

Após a revisão da literatura e da legislação adaptada ao espaço educativo europeu, assim como a verificação da quantidade e qualidade dos professores de música, considerou-se pertinente a criação de estruturas organizativas da aprendizagem permanente, espaços de reflexão, análise e partilha, concebidos como um conjunto de meios pedagógicos voltados para o apoio e desenvolvimento permanente de conhecimentos específicos para o desempenho dos professores no ensino curricular da música na sala de aula. Uma estrutura que funcione como um centro integral de professores constituído como equipa pedagógica que coordena atividades, projetos de

formação e linhas de investigação coletiva visando a interação e a partilha de ideias e conhecimentos entre os participantes; provocando a reflexão e promovendo a investigação-ação que permita transformar a própria prática docente.

O nome de Oficina do Ensino Curricular da Música faz referência ao sentido prático que se atribui ao termo 'Oficina' como equivalente de 'Ateliê', e a referência ao Ensino Curricular da Música é a finalidade, pois visa dar apoio aos professores de música do Ensino Básico para desenvolver os objetivos de música do Currículo Nacional.

A responsabilidade de criar estas estruturas organizativas da aprendizagem permanente é, legalmente, das instituições de ensino superior encarregadas da formação dos professores do Ensino Básico. Funcionam como as redes sociais de acesso privado e em estreita colaboração com as instituições do ensino vocacional da música e as escolas cooperantes.

A conclusão filosófica foi antecipada com a citação inicial de Eduardo Lourenço e enquanto os teares não fiem sozinhos a humanidade está obrigada à interação/aprendizagem permanente.

Bibliografia

APEM. (2008). *Relatório. CAP, Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: APEM.

APEM. (2007). *Relatório e Recomendações. CAP, Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: APEM.

Assembleia da República. (30 de agosto de 2005). Lei 49/2005 de Bases do Sistema Educativo (Versão consolidada da 46/1986 e 115/1997). *Diário da República*, págs. 5122 - 5138.

Benavente, A. (setembro - dezembro de 2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educação - Reformas educativas: mitos e realidades*.

Comissão de Acompanhamento do Programa. (2007/2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular. Relatório de Acompanhamento. CAP, Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Comissão de Acompanhamento do Programa. (2006/2007). *Actividades de Enriquecimento Curricular. Relatório Final de Acompanhamento. CAP, Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Comissão de Acompanhamento do Programa. (2006). *Actividades de Enriquecimento Curricular. Relatório Intercalar de Acompanhamento. CAP, Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Comissão de Acompanhamento do Programa. (2007/2008b). *Actividades de Enriquecimento Curricular. Relatório Pedagógico. CAP, Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Confederação Nacional das Associações de Pais. (2007/2008). *Relatório de Acompanhamento. Análise e contributos. CAP, Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CONFAP.

Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.

Lourenço, E. (2007). *O Esplendor do Caos* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Marion, R. (1999). *The Edge of Organization*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Mèlich, J.-C. (2008). Filosofía y educación en la postmodernidad. En VVAA, & G. Hoyos-Vásquez (Ed.), *Filosofía de la educación* (Vol. 29 Enciclopedia IberoAmericana de Filosofía, págs. 35-53). Madrid: Editorial Trotta - CSIC.
- Ministerio da Educação. (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Obtido em 9 de agosto de 2009, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Ministério da Educação. (22 de fevereiro de 2007). Decreto-Lei 43/2007 (Habilitação profissional para a docência). *Diário da República*, págs. 1320 - 1328.
- Ministério da Educação. (18 de janeiro de 2001a). Decreto-Lei 6/2001 (Reorganização curricular do ensino básico). *Diário da República*, págs. 258 - 265.
- Ministério da Educação. (16 de junho de 2006). Despacho 12591/2006 (AEC). *Diário da República*, págs. 8783 - 8787.
- Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (24 de março de 2006). Decreto-Lei 74/2006 (Graus e Diplomas do Ensino Superior). *Diário da República*, págs. 2242 - 2257.
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da música. 1º Ciclo do Ensino Básico - Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Villavicencio, S. (2008). Filosofías da la Universidad. Fines y responsabilidades de la Universidad en el nuevo marco mundial. En VVAA, & G. Hoyos-Vásquez (Ed.), *Filosofía de la educación* (Vol. 29 Enciclopedia IberoAmericana de Filosofía, págs. 321-340). Madrid: Editorial Trotta - CSIC.