

O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA EM PORTUGAL: PERSPETIVAS TEÓRICAS E DADOS DE UM ESTUDO EMPÍRICO

CURRICULUM FOR MUSIC TEACHERS' EDUCATION: THEORETICAL PERSPECTIVES AND EMPIRICAL DATA ISSUED FROM A STUDY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN PORTUGAL

Vivianne Lopes¹

Maria do Céu Roldão²

Resumo

A investigação disponível sobre o currículo de formação de professores tem sido relativamente abundante no âmbito das discussões teóricas educacionais. Neste artigo contudo, percorre-se a revisão de literatura produzida nas áreas da formação e do currículo, problematizando a sua análise também em torno da representação que nos devolve sobre os reflexos do currículo no processo de formação de novos profissionais no contexto do ensino superior de música em Portugal. Qual é a função do professor na organização do trabalho de ensinar e no currículo de formação dos seus alunos? Quais as conceções mais visíveis sobre a natureza, construção e uso do conhecimento necessários ao seu exercício? Os traços dominantes resultantes do confronto destas revisões com o estudo empírico realizado no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação desenvolvido na Universidade Católica Portuguesa apontam para a necessidade de construção de linhas reflexivas sobre o currículo de formação de

¹ Professora Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil).

² Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia (Porto, Portugal).

professores e alunos, englobando-se neste sentido uma visão mais alargada sobre os conceitos associados à natureza da função e do saber do professor como agente de formação.

Palavras-chave: currículo, formação, ensino superior de música.

Abstract

Available research on teachers' education is rich and diverse. In this paper, an overview of main relevant literature in the fields of teachers' training and curriculum development is presented, also discussing the representations that it reflects of the understanding of higher education teachers for the training of teachers of Music in Portugal: Which role is attributed to the higher education teacher in organizing curriculum and teaching for students of Music? Which are their predominant perceptions about the required knowledge for those students and the ways to construct and mobilize it in the future teachers? The confrontation of data of empirical research with reviewed literature, within a doctoral program of Portuguese Catholic University, indicate the need for training institutions to reinforce in their programs for future teachers of Music, the reflection and promotion of a broader view of professional knowledge of teachers and the specificity of teaching profession.

Keywords: curriculum, formation, music teachers' education.

Introdução

As discussões relacionadas com a formação de professores estão no centro das teorizações educacionais. Reconhecendo a sua relevância, reforça-se também o papel do currículo neste contexto. Compreendido como o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias (ROLDÃO, 1999), o currículo exerce um papel fundamental em todo o processo de formação docente e reconhece-se também na formação discente, uma vez que os professores, com os seus respetivos percursos de formação, serão responsáveis pela formação dos alunos, incorrendo-se muitas vezes no que se considera um círculo vicioso de más formações.

Há ainda, um desfasamento do que se propõe a nível macro curricular, para efetivamente o que acontece no dia-a-dia a nível micro curricular, no contexto das salas de aula. Conscientes deste desfasamento, propõe-se na primeira parte deste trabalho uma breve análise das questões ligadas ao currículo, relacionando esta reflexão com a formação de professores.

De seguida, coloca-se a ênfase no currículo de formação do ensino superior de música, no sentido de se perceber as tensões e diacronias que permeiam o campo. Neste sentido, reforça-se também a relevância de uma compreensão mais acurada acerca do papel dos professores na construção do currículo de formação discente. No que concerne ao ensino da música, esta análise torna-se ainda mais pertinente uma vez que há uma relação direta do professor com os alunos no contexto de aulas individuais.

Como terceiro eixo de análise portanto, serão apresentados resultados de análises empíricas desenvolvidas com o intuito de se percecionarem as lacunas no currículo de formação do ensino superior de música, variante canto, em Portugal. Para este efeito serão utilizados os resultados de análises de entrevistas realizadas com professores e alunos de canto neste contexto.

O currículo e a formação de professores

A aceção do termo currículo poderá abarcar, numa perspetiva inclusiva ou de exclusividade mútua “o que, o como e as condições em que se aprende; está-se perante

a aproximação de três ideias básicas: o conteúdo, o modo e o meio (ou o ambiente) da aprendizagem” (Gaspar & Roldão, 2007, pp. 19-20). Dentro deste contexto identifica-se de forma clara a seguinte lógica – conteúdo (currículo), modo (desenvolvimento curricular), meio (ambiente da aprendizagem). O papel dos professores no desenvolvimento curricular é fulcral, mas não se pode olhar para este campo sem se pensar nos alunos, que são a razão de ser do ensino.

Numa perspetiva geral, os professores, apesar de aparecerem como atores centrais no contexto educacional, atuam com um grau de autonomia extremamente limitado e não decidem os processos de gestão curricular transformando-se em meras ferramentas de transmissão de algo pronto, de um *material escolar* na maioria das vezes distante dos alunos. Nas palavras de Roldão (1999) o currículo deve aparecer como substância e função da escola. De que forma? Através do trabalho em profundidade, da gerência e organização da ação curricular por parte dos docentes e escolas, da organização dos elementos conjunturais e das condições em que decorre (GASPAR & ROLDÃO, 2007), o que significa gerir de fato o currículo.

Para Gargaté e Baleiro (2001, p. 25) uma gestão flexível do currículo impõe inevitavelmente “uma forma diferente de abordar os novos desafios que se colocam à escola, na tentativa de encontrar respostas educativas que sirvam, efetivamente, a formação e o crescimento integral e harmonioso dos nossos jovens”, ou seja, que esteja atenta aos alunos concretos e às suas diversas realidades. A visão curricular centralista mais não faz do que acentuar o insucesso educativo, uma vez que os alunos são expostos a um corpo de aprendizagens muito distante da realidade que os circunda. Por todas estas questões o currículo deve ser analisado de forma crítica, numa lógica que valorize todos os seus intervenientes, uma vez que “é no campo da ação curricular concreta e da prática docente quotidiana que se joga a qualidade educativa e o sucesso da aprendizagem” (Roldão, 2011, p. 183).

No entanto, a adequação, potencial e suporte para a realização bem-sucedida deste papel não está clara e é mal suportada (Handler, 2010). É mal suportada em função do pouco grau de autonomia que se confere aos professores na maioria dos sistemas, é mal suportada em muitos casos pelas condições precárias de trabalho, de formação dos

docentes, é mal suportada pela falta de reconhecimento, de que os professores, explícita ou implicitamente, afetam o currículo enquanto veículo de formação (Diogo & Vilar, 2000).

Morgado (2005, p. 10), por exemplo, refere que os professores “constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola”. Dentro deste contexto Leite (2003, p. 48) reforça a necessidade dos professores reconhecerem as especificidades dos seus alunos e lhes darem voz, partindo desta voz para “a construção do conhecimento científico e o desenvolvimento de uma formação pessoal e social.” A não consciência destes aspetos gera, como é patente, uma disfunção da escola, que se torna um veículo de formações mecânicas e insipientes.

Atualmente fala-se numa situação de crise vivida no mundo escolar (Diogo & Vilar, 2000). Esta crise, segundo Diogo e Vilar (2000), se caracteriza tanto pela existência de dificuldades de aprendizagem de um grande número de alunos, como pelo sentimento de impotência que se generaliza entre os professores, pelo fato de não conseguirem combater com eficácia estas dificuldades e não encontrarem uma forma de ensinar de modo que todos possam aprender ou desenvolver o melhor possível suas aprendizagens, ou seja, uma formação inclusiva solidificada numa construção curricular aberta e flexível.

Esta “crise escolar” e a rigidez do currículo, que se torna algo pronto a vestir (Formosinho, 2007), gera a massificação do ensino e a ausência de oportunidades iguais de aprendizagem. O professor, dentro deste contexto, desponta-se como um mero condutor de conteúdos formatados, ao invés de exercer um papel ativo enquanto ator central neste processo de formação.

A este respeito Handler (2010) reforça que, sendo a expectativa que os professores sejam colocados no papel de líderes do currículo, seja nas suas equipas de nível da série, seja em comités de construção a nível distrital, torna-se essencial que tenham a profundidade de conhecimentos necessários para cumprir esse papel de forma eficaz. O apoio para a aquisição desse conhecimento deve começar em programas de formação de professores e continuar por meio de atividades de desenvolvimento

profissional. Segundo a autora, com esse apoio, a reforma educacional e a melhoria dos resultados dos alunos terá hipótese de ser possível.

Neste sentido, Formosinho (2007) refere que a lógica prescritiva dos programas implementados nas escolas mais não faz do que levar professores e alunos a “cumprirem” um currículo, destituindo-os da sua capacidade de realizar e repensar. Dentro deste contexto, apesar da heterogeneidade e diversidade dos públicos escolares, uniformiza-se o currículo, os processos de ensino e fomenta-se uma formação insipiente e conformista de professores que esvaziam cada vez mais a profissão docente. Para o autor, ao destituir as dimensões analítica, reconstrutiva e responsabilizadora do trabalho dos professores, contribui-se para a conseqüente acentuação da sua desprofissionalização (Formosinho, 2007). Para além da desprofissionalização dos professores, contribui-se para o aumento do insucesso escolar e da marginalização dos alunos que não conseguem acompanhar o “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” e o modo como é transmitido pelos docentes.

Neste sentido, “espera-se que a formação escolar se institua em torno de processos de análise de situações reais e de situações sociais, de construção reflexiva de modos de ação que, por isso, constituem práticas emancipatórias” (Leite, 2003, p. 135). Conforme Alarcão reforça, “ser professor implica o saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade.” Tudo isto numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, onde os professores sejam “agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2000, p. 177).

Dentro deste contexto, Nóvoa (1997, p. 16) refere que “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. Ao outorgar-se ao professor o que Nóvoa designa por protagonismo temos uma mudança de paradigma, onde, segundo Roldão (1999), passa-se duma relação de execução, com escassa

construção ou decisão, e níveis bastante restritos de gestão, para uma relação de mediação, onde o professor se assume como decisor e gestor do currículo.

O currículo de formação em música – perspectivas emergentes da literatura

Enquanto manifestação artística, a música é por vezes considerada socialmente como menos necessária quando comparada a disciplinas como matemática e história, por exemplo, o que a fez assumir ao longo de décadas um lugar marginal no currículo das escolas. Contudo, pesquisas recentes denotam que a música tem um papel fulcral no desenvolvimento intelectual, social e pessoal das crianças e dos jovens (HALLAM, 2012), o que Hargreaves (2011, p. 10) complementa ao afirmar que “quando as experiências musicais são positivas, têm o potencial para promover o bem-estar e a autoestima positiva”.

Para além destes aspetos, há outros contributos justificam a legitimação da música no currículo. São comprovados cientificamente por exemplo, benefícios ao nível da saúde física e mental, ao nível das interações sociais, ao nível da literacia tanto musical como linguística, ao nível da capacidade de memorização, da estimulação cognitiva em geral, e das emoções (Hallam, 2012). Segundo Hallam “aumentar o tempo das aulas de música no âmbito do currículo pode fomentar a coesão social do grupo, levar a uma maior autonomia, a uma melhor integração social e a atitudes mais positivas, especialmente no caso de alunos com menos capacidades e insatisfeitos” (Hallam, 2012, p. 30).

No que concerne às discussões acerca do currículo de formação em música isto denota a necessidade de se construir um currículo tendo em conta os diferentes perfis dos alunos e os diferentes objetivos de aprendizagem. Nas últimas décadas percebe-se uma preocupação maior em relação ao que é ensinado nos cursos de música tendo em conta principalmente as diferentes vertentes em que este ensino se desenvolve – ensino generalista (ensino básico e fundamental no Brasil), ensino artístico especializado tanto de caráter público como privado (Conservatórios públicos e escolas de música particulares) e instituições de ensino superior com graduação em música.

Dentro deste contexto, especialistas no âmbito do currículo de formação de música questionam-se acerca do lugar que a música ocupa no currículo do ensino regular, discutindo também acerca das intenções da música no currículo. Relativamente ao ensino vocacional, que em Portugal engloba o ensino da música ministrado em conservatórios e escolas de música em geral, abrem-se novas interrogações, no sentido de se perceber de que forma estes cursos estão organizados – os objetivos e os tipos de conteúdos ensinados tendo em conta as variantes instrumentais – englobando-se ainda, na mesma perspetiva, um olhar atento sobre os currículos de formação em música no contexto do ensino superior de música português.

A música ainda hoje assume um papel pouco significativo no contexto da educação básica. Alguns autores chegam a falar acerca da marginalização do ensino das artes nas escolas, realçando, além do pouco espaço em termos de tempo de aula, a formação deficiente de professores e a desigualdade de oportunidades para os alunos. Em 1974, Paynter já chamava a atenção para este facto. Segundo o autor, o currículo de música parecia estar voltado apenas para os mais aptos. Neste sentido, reforçou que a reforma educativa deveria começar na sala de aula e propôs o que designou por currículo novo (Kemp, 1995). O que seria este currículo novo? Para o autor um currículo essencialmente novo deveria:

- ✓ Ser acessível a todos os alunos;
- ✓ Ser visto como parte de uma política mais genérica para as artes na educação;
- ✓ Oferecer oportunidades aos alunos para desenvolverem a imaginação, a sensibilidade, a capacidade criativa e o prazer;
- ✓ Ser entendido como o principal centro das atividades musicais da escola;
- ✓ Revelar as vastas possibilidades expressivas da música;
- ✓ Dar aos alunos a oportunidade de trabalhar com o som e manipular os instrumentos;
- ✓ Optar por pontos de partida independentes de qualquer aprendizagem musical prévia;

✓ Privilegiar a prática musical, deixando à informação teórica um mero papel de suporte (PAYNTER, 1982 cit. in KEMP, 1995, p. 117).

Num currículo de formação musical construtivo é fundamental que os alunos estejam diretamente envolvidos com a música e que tenham a oportunidade de tomar decisões, integrar-se, pensar acerca das informações recebidas e interpreta-las numa lógica contextual. O que se faz em sala de aula deve promover o alargamento da experiência musical do aluno. Um aspeto igualmente fundamental é a flexibilidade, de modo que diante de situações inesperadas o professor possa ajustar conteúdos e estratégias, ou numa perspetiva mais global ajustar o currículo ao seu aluno. O trabalho deve ser adaptado e adequado a todos os alunos em sala de aula.

Tendo em conta o fato de que na educação básica da maioria dos sistemas o número de alunos em sala de aula é significativo, torna-se um grande desafio para o professor envolver todos os alunos na aprendizagem e fazer com que tenham interesse e percebam a relevância da aprendizagem musical. Para isto é fundamental: a sensibilidade e a imaginação musical, a exploração de vários tipos de música, a realização de atividades criativas e a comunicação efetiva, que requer abertura para o diálogo e para a construção conjunta da aprendizagem. Dentro deste contexto há espaço para a exploração genuína de música e para a descoberta, bem como espaço para que os alunos aprendam música a partir da sua própria música e das experiências que trazem (Elliott, 1995; Hallam, 1998; Haddon, 2009)

Por outras palavras, isto significa que o currículo de formação deve ter uma parte mais criativa. Para Elliott (1995) todos os currículos de música devem ser organizados e implementados como *practicums*, ou seja, um programa de estudos musicais reflexivo, dedicado à experiência prática. Segundo o autor “a maneira mais razoável e eficaz para desenvolver a musicalidade de todos os estudantes de música é estruturar situações de ensino de música como modelos criteriosos de práticas musicais genuínas” (Elliott, 1995, p. 269). As práticas genuínas de música incentivam os alunos a aprenderem mais e oferecem caminhos para que a aprendizagem seja construída a partir do ambiente

social, cultural e familiar do aluno, numa lógica de integração contínua com o professor.

Neste sentido Cooper (2003) destaca que um estilo de ensino instrutivo pode sabotar o sucesso de uma atividade lúdica e inadvertidamente inibir a exploração genuína da música pela criança, o que Wrught (2003) assina e complementa ao mostrar que “o professor idealmente desempenha o papel de coparticipante nos jogos de música, atuando como um líder que envolve todas as crianças numa abordagem de ensino divertida e flexível que aumenta consideravelmente a participação e o divertimento da criança nos jogos musicais” (cit. in Bainger, 2010, p. 23). O que isto implica em termos de currículo? Na perspectiva de Swanwick (1994, p. 161) “as atividades dos alunos e os resultados de aprendizagem são duas dimensões essenciais de todo o planeamento curricular.”

Contudo, ao se estruturar o currículo na área da música, deve-se ter o cuidado para não o reduzir apenas a um conjunto de atividades, conteúdos, ou repertório a ser apresentado ao fim do semestre, nomeadamente no que concerne aos currículos da educação básica. O currículo efetivo em música deve ser interativo e percebido de forma holística, não se descurando efetivamente da perspectiva humana que envolve todo o processo de ensino e aprendizagem em música. Grande parte dos autores consultados acredita que o ensino da música pode ser examinado sistematicamente a partir de várias perspetivas. Neste sentido, Brand (2009) afirma por exemplo, que esta vertente de ensino contém aspetos tanto de arte como de ciência e complementa que “o ensino de música efetivo reflete uma combinação especial de talentos pedagógicos, magnetismo pessoal, habilidades musicais e artísticas, conhecimento e organização e comunicação efetivas, tudo dentro do contexto cultural, político e comunitário do ambiente de ensino-aprendizagem” (Brand, 2009, p. 15).

Dentro deste contexto Swanick (1995) chama a atenção para a necessidade de um currículo de formação menos arbitrário e que dê abertura a alguma progressão, o que em sua perceção pode facilitar os resultados da aprendizagem. Contudo, o que se vê nos currículos em música são construções mecânicas baseadas nomeadamente no trabalho sobre repertório. Nesta lógica, o que predomina são princípios clásticos de

ensino que desconsideram as particularidades dos alunos. Sobre este prisma Brand (2009, p. 17) afirma que “poucos princípios de ensino efetivo são generalizáveis a alunos de todas as faixas etárias, níveis de desenvolvimento, origens socioeconômicas, culturas, tipos de aprendizagem ou questões individuais”. Os alunos são diferentes e vêm de realidades culturais e socioeconômicas díspares. Portanto, o currículo deve apresentar-se como uma construção flexível e integrada a estas realidades distintas, o que permite ao aluno uma gama de escolhas e liberdade, sem restrições ou limitações (Brand, 2009).

Neste sentido Garvis (2009) refere-se à importância de não limitar os alunos a aprenderem música através de livros didáticos. A ideia da aprendizagem da música por manuais didáticos contraria toda a lógica do ensino prático-reflexivo e marginaliza o processo de formação em música. Esta perspectiva é semelhante à de Müller (2005) que complementa ainda a necessidade de se constituir uma educação musical que realize as rupturas políticas, econômicas, culturais e sociais desligando-se assim da lógica do capital. Atento a estas questões Barbosa (2011, p. 166), tendo em conta o contexto brasileiro, refere que “promover a discussão sobre as propostas curriculares, refletir sobre as especificidades do currículo, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar e questionar são ações imprescindíveis no desenvolvimento da prática de ensino.”

O que Mendo (2004, p. 4), no que concerne ao contexto europeu e às reformas ocorridas com o processo de Bolonha, corrobora afirmando que os currículos “devem consolidar competências específicas, nomeadamente nos campos da criação/execução, da pedagogia e da análise/pesquisa/investigação/reflexão” e que o intuito é o foco de forma mais singular na formação do criador/intérprete ou a formação do professor, o que não exclui também a hipótese de formação do investigador, do produtor, bem como de estudos de teóricos, atividades que em grande medida, podem ser integradas ao currículo. O currículo neste sentido deve ser pensado para a formação de alunos com diferentes perfis, o que se aplica também ao contexto do ensino superior.

Deste modo, coloca-se a tônica novamente na defesa de ideias que trazem implícitas a noção de um currículo aberto e flexível, que não seja fixo a normas, que tenha em conta

a individualidade dos alunos e as suas diferenças e que valorize o contexto, o diálogo e o ambiente das aprendizagens. Tendo em conta o processo de Bolonha é possível destacar, dentro deste contexto, a lógica de propor o intercâmbio intercultural e fomentar diálogos construtivos no que concerne às comunidades de aprendizagem e comunidades profissionais, proporcionando também aos jovens em formação possibilidades de fomentarem melhorias na comunidade em que atuam/atuarão.

Contudo, aspetos negativos advindos com a declaração de Bolonha são identificados no contexto europeu relativamente ao currículo de formação em música. A redução das licenciaturas de cinco para três anos é um exemplo. O desenvolvimento técnico do aluno é promovido de modo mais acurado com tempo para a aprendizagem. Numa estrutura curricular organizada em três anos o professor muitas vezes não consegue desenvolver todas as competências necessárias e esperadas a um aluno graduado em música. Outro aspeto a se ressaltar relaciona-se com a formação profissional. De acordo com a Associação Europeia de Conservatórios, Academias de Música e Escolas Superiores de Música (AEC, 2006, p. 4):

O conceito de empregabilidade, que é referido na Declaração de Bolonha, é problemático quando aplicado à formação musical profissional. Há três principais fatores que contribuem para isso: Os diferentes períodos de tempo normalmente necessários para diferentes tipos de formação musical, a natureza altamente individual do talento musical, a base competitiva sobre a qual os músicos são geralmente empregados.

O fato de ter sido instituído um ensino aberto, onde todas as pessoas que queiram aprender música se candidatam aos exames de admissão, faz também com que alunos com níveis de desenvolvimento muito díspares ingressem nas licenciaturas. Como resultado têm-se num primeiro ano de licenciatura, por exemplo, alunos com perfis e níveis de desenvolvimento/desempenho completamente diferentes. Isto é ainda mais evidente na vertente do canto lírico. Neste sentido Mendo (2004, p. 20) afirma que “não se pode ignorar que é a montante, nos Conservatórios, Escolas Profissionais e

Academias de Música, que se formam os alunos, em quantidade e qualidade, que podem permitir um efetivo e qualificado funcionamento de todos os cursos e escolas superiores atualmente existentes”. Tendo em conta estes aspetos, há que se pensar reflexivamente nas formas de acesso ao ensino superior, no direcionamento do percurso dos alunos e nas orientações acerca do futuro profissional dos mesmos, construindo deste modo um currículo de formação aberto e flexível, direcionado não apenas para a formação de performers, mas para a formação de professores que terão um papel fulcral na melhoria da qualidade do ensino e na construção de oportunidades de aprendizagens para todos.

Elementos de um estudo empírico – o caso português

O foco do estudo que convocamos para a análise desenvolvida neste artigo consistiu na análise da problemática da diferenciação curricular no contexto do ensino superior de música português, variante canto lírico. Tendo em conta o problema de investigação estabelecido optou-se por utilizar uma metodologia híbrida, recorrendo-se às abordagens qualitativa e quantitativa com o intuito de se promover uma análise acurada da problemática. Esta opção foi feita no sentido de dar voz a todos os atores envolvidos no plano micro curricular, professores e alunos. No âmbito deste artigo, focar-se-á contudo apenas no quadro de análise qualitativa, nomeadamente no que concerne às entrevistas realizadas com professores e alunos de canto.

Relativamente à caracterização da população do estudo, após o levantamento de informações no terreno, constatou-se que no ano letivo de 2012/2013 havia doze professores de canto atuando a nível do ensino superior de música, variante canto lírico, estando estes professores distribuídos em sete instituições, duas de carácter privado e cinco públicas. Estabeleceu-se assim que seriam entrevistados nove docentes respeitando-se as questões éticas na investigação; três professores foram excluídos tendo em conta o seguinte critério:

- ✓ Professores que tivessem algum vínculo com a investigadora (ex-professores ou professores atuais).

A seleção dos participantes foi portanto intencional. Ritchie e Lewis (2003) referem que embora a seleção intencional implique escolhas bastante deliberadas, esta não deve sugerir qualquer viés na natureza das escolhas feitas, uma vez que o seu processo requer objetividade clara para que a amostra resista a uma análise independente. Fraenkel e Wallen (2003) também referem que neste tipo de amostragem as informações prévias têm um papel fulcral e guiam o investigador. Dentro deste contexto, os investigadores não estudam apenas os integrantes da população disponíveis, como acontece com a amostra por conveniência, mas utilizam o próprio julgamento, baseados em informações prévias, para selecionar participantes que acreditam prover as informações necessárias para o estudo.

Relativamente aos alunos, o processo de seleção também foi intencional. Foram identificados seis alunos das universidades observadas respeitando-se aos seguintes critérios:

Inclusão:

- ✓ Estarem frequentando o segundo ou o terceiro ano da licenciatura;
- ✓ Terem graus de desenvolvimento técnico/interpretativo diferentes (perceção da investigadora através das observações de aulas e dos professores de canto);
- ✓ Estarem disponíveis para colaborarem com a pesquisa.

Exclusão:

- ✓ Alunos do primeiro ano da licenciatura, que ingressaram no ano letivo de 2013/2014 e não tinham experiência de trabalho suficiente com o professor da licenciatura para discorrerem acerca da temática em estudo.

No que concerne às entrevistas realizadas com os professores de canto, após a construção e validação dos guiões, estas aconteceram entre junho e julho de 2013 nomeadamente nos respetivos locais de trabalho dos docentes. Já as entrevistas com os alunos aconteceram nos meses de março e abril de 2014, nas próprias instituições de ensino.

Tanto o discurso dos docentes como dos discentes foram submetidos a um processo rigoroso de análise de conteúdo (Bardin, 2004) com recurso ao software Nvivo9, o que permitiu a construção de quadros de análises substanciais, dos quais se destacam para o âmbito deste artigo as linhas centrais da perceção dos professores entrevistados e dos alunos no sentido de se perceberem, neste contexto de aulas individuais, aspetos relevantes acerca do currículo de formação do ensino do canto lírico em Portugal.

Perceção de professores

No que concerne à entrevista realizada com os docentes, destacam-se para o âmbito deste trabalho, relativamente à estrutura curricular das licenciaturas em música, variante canto, pontos que os professores consideram positivos, lacunas, os reflexos da declaração de Bolonha nesta estrutura curricular e aspetos que os professores consideram que podem ser melhorados, analisando-se ainda neste sentido o formato preferencial das aulas – coletivo ou individual – e o porquê.

Quanto aos pontos positivos, apenas dois professores fizeram referência a este aspeto, destacando a mais-valia de disciplinas complementares às aulas de canto como a correpetição (professor B) e a fonética aplicada às línguas (professor D). Quanto às lacunas, as principais referências concentram-se no número insuficiente de aulas de canto por semana/ao longo da licenciatura (professores A, B, F, H e I). Sendo destacada ainda a falta de recursos e de disciplinas que proporcionem aos alunos o conhecimento das noções fonéticas das línguas utilizadas no canto lírico (professores A e I) e a questão da própria aprendizagem das línguas estrangeiras (professores B e I), conforme referenciado pelo professor I:

Se não há aulas de línguas, se não há aulas de fonética, se não há aulas de correpetição, se não há aulas de audição comentada, por exemplo, eu muitas vezes faço um trabalho extra, que eu não posso fazer muitas vezes porque não tenho tempo (...) E se eles não têm acesso a essas coisas nós nunca vamos poder proporcionar um ensino completo (professor I).

Quanto aos reflexos de Bolonha na estrutura curricular do ensino da música, variante canto, os aspetos referenciados pelos docentes são essencialmente negativos, destacando-se neste sentido as seguintes subcategorias:

- ✓ Má estruturação do ensino (professores D, F, G e I);
- ✓ Massificação do ensino (professores D, F e G);
- ✓ Perda da qualidade do ensino nos conservatórios (professores F e I);
- ✓ Pouco grau de exigência para ingresso nas licenciaturas (professores F e G).

No que concerne à má estruturação do ensino destaca-se o excerto do professor D:

Primeiro, queria fazer aqui um ponto prévio; que é a reestruturação que houve atualmente na música, não é? Em que isto não tem pés nem cabeça, quer dizer, ele reage ao que, o grande problema do ensino do canto é que nós só temos mulheres agora, e muito poucos homens. Isto fruto da reestruturação que houve e portanto, o ensino integrado. Se no secundário as meninas conseguem cantar aos quinze, dezasseis anos, portanto, no 12º, no 11º, 12º ano, um rapaz, normalmente, lá está, as tais exceções à regra também existem. Mas um rapaz normalmente não consegue, porque está a mudar a voz ou está a sair dela. Portanto, não tem consciência vocal. E chama a atenção que este ano, em quarenta e oito candidatos, houve seis rapazes. Portanto, houve quarenta e duas meninas. Portanto, estamos, estamos a trabalhar numa desigualdade muito grande, não é?

Destaca-se também neste sentido o fato de ser referenciado por um dos professores a redução do tempo de estudo na licenciatura:

A licenciatura era portanto, um primeiro ciclo de estudos e o segundo. Depois a licenciatura, ao abrigo destas alterações devidas a Bolonha, o acordo de Bolonha, passou a três anos e temos o mestrado a seguir (professor B).

E conseqüentemente a realização de uma formação deficiente na licenciatura, conforme explicitado seguidamente:

É outra coisa que eu quero chamar a atenção é dos próprios professores. Esta problemática do tratado de Bolonha, aonde é que conduz? A uma coisa muito grave, uma solução muito grave que é, as pessoas acabam por ter um canudo, por ter um diploma e inclusivamente ir dar aulas para as faculdades e para as escolas não tendo a preparação necessária e vão ser responsáveis pela formação (professor F).

Ao apontarem estas deficiências nos cursos, os professores fazem referência a aspetos que consideram que podem ser melhorados, entre os quais se destacam:

- ✓ Utilização de recursos tecnológicos nas aulas (professores D e I);
- ✓ Disciplinas complementares ao canto (professores A e I).

No que respeita às disciplinas complementares ao canto, a que mais referências teve foi “aulas de conjunto” (professores A e I). De acordo com o professor I, as aulas individuais devem ser complementadas com aulas de conjunto, com os alunos cantando uns para os outros e assistindo outros “performers de grande elite” e

aprendendo com o que estão assistindo, “terem uma visão crítica, serem guiados para construírem a sua própria visão crítica”. O mesmo docente refere ainda outros aspetos que considera fundamentais a serem melhorados no contexto da licenciatura em música, variante canto, bem como na preparação anterior dos alunos e que têm influência direta no percurso que realizam na licenciatura, como: uma *maior integração ciência e prática, espaço de diálogo entre os profissionais, maior abertura dos professores e revisão dos currículos dos conservatórios*.

Foi destacado ainda pelo professor G, a relevância da *realização do ano zero pelos alunos que apresentam maiores dificuldades*, da inserção de *cursos livres nas universidades* e de que *o ensino deixe de ser global*, ou nas palavras do professor F, que haja um *filtro para o ingresso na licenciatura* conforme clarificado nas palavras do docente:

Portanto, seria muito mais interessante haver um filtro e haver realmente um cuidado muito grande sobre que pessoas é que ingressam nas universidades para que realmente as pessoas que saiam, é como um arquiteto. Um arquiteto se fizer um projeto ou um engenheiro e a casa cair abaixo nunca mais faz nada na vida. Portanto, tem que, um arquiteto e um engenheiro tem que ser realmente uma pessoa com umas bases sólidas. Até que esteja formado não pode ir construir um edifício porque vai por em risco a vida das pessoas que vivem nesse...Mas como nós, pertencemos à área artística e nunca vamos por em risco, ou, vamos por em risco a aprendizagem de outros alunos, mas digamos, não a nível vital, entendemos a arte como uma coisa especial. Tem que ser uma coisa especial, mas tem que ser agarrada à terra.

Verifica-se contudo, que as sugestões de melhorias referenciadas por cinco dos nove docentes entrevistados (professores A, D, F, G e I) se prendem com questões tanto de cunho governamental como no que concerne à própria relação entre os colegas de trabalho.

Destaca-se neste sentido o seguinte excerto:

Se queremos dar espaço à criatividade, não, não podemos cortar asas, “isto é meu, não podes cantar com mais ninguém, não podes fazer cursos com mais ninguém, se vais estudar com não sei quem, já não te dou aulas, não sei quê”. Eu acho que faz parte do crescimento dum aluno experimentar outras coisas, bater com a cabeça na parede para ele perceber o que que é bom para ele, o que que funciona com ele, o que que não funciona (...) Mas se as pessoas não vêm, nunca sabem o que que é. Portanto, acho que, eu não posso falar bem ou mal dum professor sem saber o método de ensino dele. Se não há diálogo eu nunca vou saber, não é? Portanto, é importante termos diálogo entre os profissionais e acho que, se por um lado, Portugal está muito avançado no sentido de que nem toda a gente pode ser professor de canto, porque tem que haver uma formação, tem que haver uma, um reconhecimento pelo ministério de que tem qualificações para. Por outro lado estamos um bocadinho atrás porque depois, há este universo muito fechado (professor I).

Aspetos como a flexibilidade, abertura para o diálogo, interação entre colegas de trabalho, entre outros, são relevantes quando se discute acerca das práticas curriculares e do reflexo destas práticas na formação de cada aluno. É perceptível no entanto que os espaços de diálogo ainda são reduzidos na comunidade académica, o que interfere também na qualidade do ensino e no modo como se estrutura o currículo de formação no ensino da música.

De seguida, procura-se perceber as perspetivas dos alunos acerca destes aspectos e ter-se uma perceção mais acurada sobre o modo como os alunos avaliam o currículo de formação no ensino superior de música, bem como as práticas curriculares utilizadas pelos seus respetivos professores.

Percepção de alunos

Analisando as percepções dos alunos no que concerne ao currículo de formação na licenciatura é possível constatar que avaliação global dos discentes é positiva. Quatro dos seis alunos entrevistados referiram o aproveitamento como positivo (alunos D1, D2, H1 e H2). Contudo, destaca-se que dois alunos, E1 e E2, classificaram o desenvolvimento como regular, conforme explicitado de seguida:

Eu estou a ter muito boa aprendizagem, mas sinto que às vezes não é o suficiente. O professor é muito bom, é verdade, a nível interpretativo, só que depois há coisinhas que falham porque, há certas coisas que ele não consegue; pronto, ele é muito flexível, ele consegue ajustar muitas coisas, mas há outras que não são tão fáceis. E ele às vezes não varia muito, por exemplo, a nível de vocalizes, não varia de aluno para aluno. Ele faz os mesmo vocalizes para todos. Pronto, são sempre iguais. Ele às vezes não se lembra “Ah, vou experimentar fazer uma coisa; vou improvisar um vocalize.” Ele tem vocalizes fixos na cabeça e faz. E eu já estou tão acostumada a esses vocalizes que acabo por não variar muito e não ganhar mais elasticidade com umas coisas (aluno E1).

Acho que poderia ter evoluído muito mais, não só, se calhar, por algumas coisas que não foram, tão bem ensinadas, mas também pela minha parte, que não foram tão bem trabalhadas. Mas, quer dizer, não saio daqui triste e horrorizado, não. Pronto, fico com um bocadinho de pena, porque acho que poderia ter evoluído mais, e pronto, lá está, se calhar (talvez), ainda não é a minha professora certa, nem o meu professor certo; se calhar ainda vou encontrar alguém, mas pronto; teve coisas boas, teve coisas menos boas. Eu acho que todas as pessoas têm algo para nos dar, portanto, aprende-se sempre alguma coisa. E claro, hei de sair daqui mais enriquecido do que quanto entrei, de certeza absoluta (aluno E2).

Verifica-se deste modo, que um dos aspetos apontados pelo aluno E1 é justamente o fato do professor não variar muito as estratégias no âmbito das aulas, como por exemplo, fazer os mesmos vocalizes para todos e homogeneizar a prática. Estas questões relacionam-se diretamente com as questões da diferenciação curricular e denotam lacunas no currículo de formação destes alunos. Os aspetos negativos referidos pelos discentes concentram-se no desacordo na percepção da linguagem (alunos D1 e D2), na falta de margem para estudar repertório específico e na falta de trabalho técnico sobre vocalizo (aluno D2); na pouca exigência do professor a nível de texto e na utilização de reforço sempre positivo (aluno H2), além da já referenciada realização de vocalizos iguais para todos os alunos (aluno E1).

Relativamente aos aspetos positivos questionou-se os alunos acerca do contributo do professor para o alcance destes resultados, sendo destacado pelo aluno D1 o fato do professor *saber comunicar*, dialogar com o aluno, *lê-lo e perceber os seus problemas*, *motivá-lo e incidir nas componentes técnica e psicológica*. Para o aluno D2 o contributo principal do professor foi *insistir nos aspetos em que tinha maiores dificuldades*, ou seja, não passar pelos problemas, mas superá-los no contexto em que apareciam. Já o aluno H1 destacou o professor *acreditar nos alunos e ser amigo* dos mesmos. Quanto ao aluno H2 os aspetos referenciados relativamente ao contributo do professor focaram no fato do professor *reforçar durante este percurso a componente técnica e orientar os alunos não só a nível profissional, mas também a nível pessoal*. Os alunos do professor E não se manifestaram neste sentido, uma vez que classificaram o percurso de formação na licenciatura como regular.

No que concerne às sugestões de melhorias no currículo de formação da licenciatura em música, variante canto, apenas dois alunos (D2 e H1) referiram estarem satisfeitos e não terem nada a acrescentar, mas destacaram entretanto a necessidade de haver maior tempo de aula por semana. O aluno D2 referiu ainda a importância da vocalização antes do trabalho técnico sobre o repertório e da disciplina complementar de *correpetição*, onde o aluno teria a oportunidade de trabalhar melhor os aspetos musicais das peças com um pianista. Este aspeto é referenciado também pelo aluno H2, conforme explanado a seguir:

Na minha opinião faz falta num curso, principalmente canto (...) Se nós tivéssemos, por exemplo, por semana, uma meia hora com um pianista acompanhador, por exemplo, em que podemos fazer a correpetição. Eu levo determinadas peças, o pianista, antes duma aula já está a dizer “olha, eu acho que isto aqui é mais ao estilo não sei o quê”. Então, trabalhar nesse sentido já antes de chegar à aula com uma peça supostamente bem trabalhada, que geralmente nunca acontece, porque nós não temos conhecimento para montar uma peça como ela deve ser trabalhada, mas uma primeira abordagem, onde poderíamos passar a peça e conhecer melhor a peça com o pianista correpetidor. E depois chegar à aula com um trabalho mais desenvolvido, isso é uma das coisas que eu acho que faz falta.

Os demais aspetos mencionados pelos alunos no que respeita às sugestões de melhorias focam na necessidade de uma maior variedade de exercícios e exemplos e um maior acompanhamento do professor a nível técnico (aluno E1), na necessidade da preparação das aulas em casa pelo professor, da escolha de um repertório mais apropriado aos alunos (aluno E2), bem como na importância da atualização dos professores de formação de base e da inserção da componente prática nas disciplinas complementares ao canto (aluno H2).

Quanto às perspetivas futuras dos alunos, aspeto que também se considerou importante salientar, os discentes referiram, na sua maioria, o interesse em seguir a via da performance (alunos D2, E1, H1 e H2) complementada sobretudo com o estudo no estrangeiro (alunos D2, E1, E2 e H2). Nenhum aluno referiu ter interesse em seguir estritamente a via do ensino, destacando apenas três alunos (D1, E2 e H2) que têm interesse em agregar a carreira como performer à docência.

Estes dados denotam que os alunos participantes do estudo buscam uma formação mais direcionada para a prática performativa e que a docência aparece como segundo plano no que concerne às perspetivas profissionais.

De seguida, tendo em conta o olhar das duas fontes fulcrais – professores e alunos,

procura-se relacionar estes dados com a fundamentação teórica e as questões curriculares de que este estudo se ocupa, no sentido de fomentar reflexões que se tornam elementos fulcrais para uma percepção mais rica e acurada do currículo de formação em música.

Cruzamento de visões

Tendo em conta os resultados acima apresentados é possível constatar que o número insuficiente de aulas de canto por semana/ao longo da licenciatura é referenciado, tanto por professores como por alunos como aspeto que compromete um melhor aproveitamento dos alunos na licenciatura em música, variante canto, sendo inclusive mencionada pelos alunos, como sugestão de melhoria, a necessidade de haver maior tempo de aula por semana. Destacam-se ainda aspetos menos positivos referenciados pelos discentes que se prendem à relação com o professor, sendo maioritariamente referidos o desacordo na percepção da linguagem, a falta de margem para estudar repertório específico, a falta de trabalho técnico sobre vocalizo, a pouca exigência do professor a nível de texto, a utilização de reforço sempre positivo pelo professor e a realização de vocalizos iguais para todos os alunos.

Para além destes aspetos e da necessidade de maior tempo de aula de canto por semana, conforme referido por professores e alunos, torna-se necessário também, segundo os alunos, no que concerne à estrutura curricular do ensino da música, a atualização dos professores de formação de base (conservatórios, academias, etc.), a inserção da componente prática nas disciplinas complementares ao canto, bem como a inserção de disciplinas que permitam aos alunos trabalharem questões musicais das peças em estudo com um pianista.

No que diz respeito à prática do professor, aspetos como uma maior variedade de exercícios e exemplos, um maior acompanhamento a nível técnico, a preparação das aulas em casa, a escolha de um repertório mais apropriado aos alunos e a vocalização antes do trabalho técnico sobre o repertório, são sugeridos pelos alunos, conforme explicitado no excerto abaixo extraído do discurso de um discente:

(...) Se calhar uma maior preparação em casa ou antes de vir para aula em relação a, à especificidade de cada aluno. Porque, pronto, cada aluno tem o seu problema localizado, o seu problema próprio e aí, penso que às vezes ainda falta um bocadinho em relação ao professor; falta um bocadinho essa questão de vir para a aula realmente já com ideias pensadas do que se poderá fazer resolvido para esse aluno, incluindo também a escolha de repertório; pensar exatamente, realmente que repertório, isso poderia ser uma coisa que poderia melhorar bastante ainda (...)

Apesar dos professores referirem nas entrevistas que não há necessidade de preparação das aulas em função da especificidade da aprendizagem do canto, há alunos que defendem que este cuidado é importante para que a especificidade do aluno seja respeitada, aspeto considerado fulcral também nas discussões teóricas acerca do currículo. Na perceção do aluno supracitado, a preparação da aula promoverá a consecução de “ideias”, ou seja, estratégias, que sejam direcionadas para a resolução de problemas singulares a cada aluno. Este olhar é destacado também no *cânon* da prática reflexiva por Schön (1992), ao afirmar que o professor pode pensar no que aconteceu em aula, no que observou e no significado que lhe deu, para assim, poder eventualmente adotar outros sentidos.

Articulando com o quadro teórico acima convocado, os dados analisados neste estudo permitem identificar a necessidade de uma perspectiva que favoreça a elaboração de um currículo de formação que promova a construção do conhecimento numa dinâmica de adequação constante em função de alunos diferentes, com problemas e necessidades específicas. Tendo em conta estas considerações chama-se novamente a atenção para o fato dos alunos que avaliaram positivamente o desenvolvimento tido na licenciatura atribuírem ao professor o contributo de saber comunicar, dialogar, ler e perceber os alunos e os seus problemas, motivá-los, incidir nas componentes técnica e psicológica, insistir nos aspetos com maiores dificuldades, acreditar nos alunos, ser amigo dos mesmos e orientá-los não só a nível profissional, mas também a nível pessoal.

Brand (2009) também reforça que o professor de música deve ter um alto nível de energia e entusiasmo na atividade de ensino, ser espontaneamente criativo e receptivo, conservar o frescor e estímulo das suas aulas, investir tempo necessário para o ensino de sucesso a preparar, elaborar, planejar, estudar, rever, preparar notas de ensaio, marcar folhas de música, encontrar novas músicas e atividades musicais, entre outros aspetos que despoletem o interesse dos alunos e promovam um ensino de sucesso. Compreende-se que este ensino de sucesso, eficaz para o desenvolvimento de todos os alunos, está fundamentando num currículo de formação aberto e flexível.

Tendo em conta estas ponderações, um dos professores entrevistados refere ainda como aspeto fundamental para a melhoria das práticas curriculares no ensino do canto, a necessidade de uma maior flexibilidade, abertura para o diálogo e interação entre os professores de canto e colegas de trabalho uma vez que os espaços de diálogo ainda são reduzidos na comunidade académica portuguesa, conforme se destacou anteriormente. Neste sentido, Haddon (2011, p. 79) também refere que “os professores precisam reconhecer a diversidade, interessar-se por outros valores e abordagens, desejar discutir e modificar os seus pontos de vista, reconhecendo as implicações para o aluno”. A autora complementa ainda que “se os professores colaborassem, as dificuldades associadas com a exposição, a confiança, as orientações conflituosas e o progresso seriam reduzidos” (Haddon, 2011, p. 80). Tendo em conta estas ponderações Ferris, Nyland e Deans (2010, p. 7) propõem que se construa “uma forma de partilhar espaço, interpretar o currículo, interagir criticamente e examinar a cultura e o contexto de música existentes”. Com estas ações diretas no plano curricular, cria-se um universo mais prolífico de possibilidades que auxiliarão no futuro uma mudança no padrão de formação de professores.

Conclusão

Ao se relacionar estas percepções que o estudo permitiu evidenciar com as discussões teóricas acerca do currículo e da formação, largamente abordadas na primeira parte deste artigo, compreende-se que os professores de canto são também elementos que afetam o currículo enquanto veículo de formação (Diogo & Vilar, 2000). Neste sentido,

defende-se que o processo de aprendizagem do canto lírico seja construído em torno de processos de análises reflexivos, onde o formar seja balizado em situações reais e sociais e se constitua como prática emancipatória (Leite, 2003). A formação deficiente de professores gera a formação deficiente de alunos. Gera a uniformidade das práticas curriculares, gera a inflexibilidade.

Tendo em conta estas poderações, reforça-se a necessidade de uma maior participação dos professores no currículo de formação dos alunos, bem como um apoio mais consistente destes docentes aos diferentes perfis de alunos que ingressam nas licenciaturas. Isto remete para a relevância da implementação de práticas curriculares diferenciadas e promotoras não apenas da qualidade e diversidade de estratégias utilizadas nas aulas de canto, mas também de uma maior variedade de recursos, das formas de comunicação e adaptações, que deverão ser pensadas e realizadas em função de alunos que esperam pelas mesmas oportunidades de aprender.

Referências

- AEC. *1st and 2nd Cycle Studies in Higher Education Professional Music Training Distinctive Characteristics, Modes of Learning and Learning Outcomes. 3rd Cycle Study Competences in Higher Education Professional Music Training*. AEC. Utrecht, 2006.
- ALARCÃO, I. *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000.
- BAINGER, L. A music collaboration with early childhood teachers. *Australian Journal of Music Education*, v. 2, p. 17-27, 2010.
- BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRAND, M. Music teacher effectiveness: Select historical and contemporary research approaches. *Australian Journal of Music Education*, v. 1, p. 13-18, 2009.
- DIOGO, F.; VILAR, A. *Gestão flexível do currículo*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA, 2000.
- ELLIOTT, D. J. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- FERRIS, J. et al. Young Children and music: Adults constructing meaning through a performance for children. *Australian Journal of Music Education*, v. 2, p. 5-16, 2010.

- FORMOSINHO, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago, 2007.
- FRAENKEL, J. R.; Wallen, N. E. *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill, 2003.
- GARGATÉ, C.; BALEIRO, O. *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo*. Lisboa: Texto editor, 2001.
- GARVIS, S. Establishing the theoretical construct of pré-service teacher self-efficacy for arts education. *Australian Journal of Music Education*, v. 1, p. 29-37, 2009.
- GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- HADDON, E. Instrumental and vocal teaching: How do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, v. 26, n. 1, 57-70, 2009.
- HADDON, E. Multiple teachers: multiple gains. *British Journal of Music Education*, v. 28, n. 1, p. 69-85, 2011.
- HALLAM, S. *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann, 1998.
- HALLAM, S. Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, v. 138, p. 29-34, 2012.
- HANDLER, B. Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, v. 3, n. 3, p. 32-42, 2010.
- HARGREAVES, D.J. Criatividade, bem-estar e improvisação musical das crianças, em casa e na escola. *Revista de Educação Musical*, v. 137, p. 5-10, 2011.
- KEMP, A. E. *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- LEITE, C. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, 2003.
- MENDO, G. *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional. Grupos por Área de Conhecimento*. Disponível em http://www.fap.pt/fotos/gca/Bolonha_Artes_Espectaculo.pdf. Acesso em 12 de novembro 2012.
- MORGADO, J. C. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora, 2005.

- MÜLLER, V. (2005). Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*, v. 12, p. 43-47, 2005.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.
- RITCHIE, J.; LEWIS, J. (eds.). *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.
- ROLDÃO, M.C. *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Básico (ME-DEB), 1999.
- ROLDÃO, M.C. *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos, 2011.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 71-91.
- SOUSA, F. A diferenciação como princípio de organização curricular. In: *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares VIII Colóquio sobre questões curriculares*. Florianópolis – SC. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1202>. Acesso em 04 de setembro 2012.
- SWANICK, K. Curriculum and community. In: SWANICK, K. *Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education*. New York: Routledge, 1994, p. 160-177.
- SWANICK, K. *Music, mind, and education*. New York: Routledge, 1995.