

# **O ensino da Expressão Musical e Dramática no 1.º CEB — O caso da Região Autónoma da Madeira. Uma visão curricular\***

Filipa Barreto de Seabra  
Universidade Aberta, Portugal

## **Resumo**

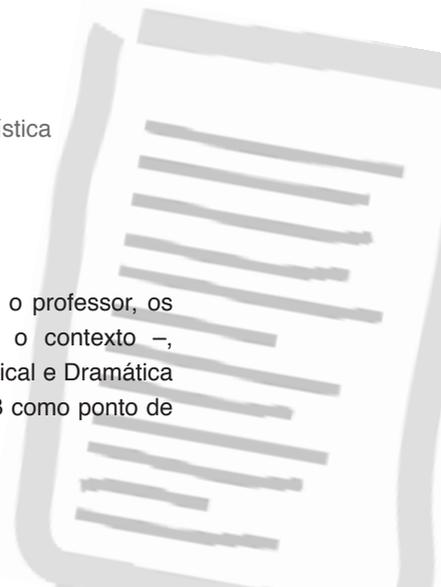
Revisitando os lugares-comuns do currículo propostos por Schwab (1973) (o aluno, o professor, os conteúdos, o processo de desenvolvimento curricular e o contexto), propomo-nos traçar – com base num estudo de caso que parte da análise documental de um conjunto de normativos e documentos de referência e da análise preliminar de dados recolhidos junto dos vários elementos envolvidos (coordenadores, professores, alunos e encarregados de educação), através de inquérito, entrevista, *focus group* e observação – uma visão global do currículo de Expressão Musical e Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Região Autónoma da Madeira (RAM), Portugal, com foco nas questões curriculares relacionadas com a Expressão Musical, ainda que com referências pontuais ao 2.º Ciclo do Ensino Básico e à Educação Artística em geral.

## **Palavras-chave**

Currículo; Regionalização; Expressão Musical; Educação Artística

## **Introdução**

Partindo dos lugares-comuns do currículo – o aluno, o professor, os conteúdos, o processo de desenvolvimento curricular e o contexto –, procurámos analisar a situação do ensino da Expressão Musical e Dramática na Região Autónoma da Madeira (RAM), tomando o 1.º CEB como ponto de



partida, e com ênfase na Expressão Musical, ainda que englobando referências ao 2.º CEB e à Educação Artística em geral. Para tal, começaremos pelo contexto, referindo-nos à problemática da regionalização do currículo, mais premente ainda quando tomamos por referência uma região insular, periférica e dotada de maior autonomia curricular. Ao nível do ensino da música, verifica-se, na RAM, uma preocupação pela recuperação de património local, quer ao nível de práticas instrumentais regionais, quer de composições de autores locais.

Ao nível do processo de desenvolvimento curricular, analisaremos a estrutura organizacional que sustenta todo o processo curricular, as formas de regulação curricular presentes e a articulação dos conteúdos ligados à Educação Musical com o currículo do Ensino Básico. Faremos uma breve apresentação dos conteúdos focalizados e da organização curricular eleita. Destacaremos ainda o papel desempenhado pelos professores, desde a caracterização da sua formação inicial e contínua, passando pelas suas perspetivas pessoais de identificação com o projeto e valorização profissional. Por fim, será feita uma breve referência aos alunos e respetivos encarregados de educação.

A Educação Artística no 1.º CEB tem sido alvo de atenção por parte de teóricos e práticos da educação em muitos países ocidentais. Apesar da sua inclusão no plano dos discursos, a prática revela ainda uma consciência deficiente da necessidade de proporcionar programas de formação musical coerentes a todas as crianças desde o início da escolaridade. O Governo Regional da Região Autónoma da Madeira, através do Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA), tem desenvolvido, ao longo dos últimos 30 anos, um projeto de Educação Musical e Dramática direcionado a todas as crianças do 1.º CEB. O conhecimento e a análise da experiência de ensino acumulada por este projeto pode ser particularmente relevante para a reflexão que atualmente tem vindo a ser realizada no continente, resultante da introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º CEB, em 2006<sup>1</sup>. Atualmente, todas as crianças que frequentam o 1.º CEB na RAM recebem aulas de Expressão Musical e Dramática, em regime de monodocência coadjuvada, assegurada essencialmente por professores de música<sup>2</sup>. As orientações curriculares, a seleção, contratação e formação contínua desses professores, assim como a prestação de contas sobre os resultados do projecto, são da responsabilidade do GCEA.

Perante este contexto, foi desenvolvido um projeto de investigação, contando entre os seus objetivos o de caracterizar o projeto desenvolvido pelo GCEA quanto aos princípios fundamentais a nível da estrutura, organização, orientações curriculares e pedagogia, e o de compreender o papel da formação contínua de professores no mesmo. O presente artigo pretende resumir alguns dos contributos a esse nível, posicionando-se numa perspetiva exclusivamente curricular<sup>3</sup>. Ao nível metodológico, optou-se por uma metodologia de índole sobretudo qualitativa, embora com contributos de natureza quantitativa. A recolha de dados ocorreu mediante observação de aulas, notas de campo dos investigadores, análise documental, entrevistas semi-estruturadas e inquéritos por questionário a professores generalistas, professores de Expressão Musical e Dramática e encarregados de educação, entrevistas não estruturadas a responsáveis do GCEA e entrevista *focus group* com crianças. Os dados foram recolhidos entre Novembro de 2007 e Setembro de 2009.

## **O contexto: regionalização do currículo**

Atravessamos um período de intensa globalização, com crescente influência de instâncias supra-nacionais ao nível da decisão curricular (Seabra, 2010). No entanto, ainda que o contexto global ganhe influência, a globalização não é um processo homogéneo e *bottom-up*, antes se encontrando intimamente ligado com os contextos locais. Na medida em que o currículo é um veículo produtor de identidades, a crescente consciência da necessidade de construir identidades nacionais e locais num mundo em franca globalização tem vindo a crescer ao mesmo tempo que as pressões hegemónicas para a homogeneidade (Pacheco & Pereira, 2007). A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê a existência de componentes regionais e locais no currículo, as quais poderão contribuir para esse desígnio.

A discussão do currículo regional requer uma perspetiva curricular que se posicione face ao currículo enquanto construção dinâmica e permanente, na medida em que "o currículo regional só se torna possível se rompermos com os processos uniformes e estandardizados de decisão curricular" (Pacheco, 2003, p. 1). As conceções estruturalistas e funcionalistas do currículo assentam numa perspetiva baseada na atuação de especialistas ao nível da administração central para a definição de um currículo nacional, de

natureza normativa, que deverá ser implementado em todas as regiões de igual modo. Atravessando nós um momento de forte recentralização do controlo curricular, como é evidenciado pelo recurso crescente à avaliação externa, ou aos *rankings*, que pressionam no sentido da uniformidade curricular, a discussão da regionalização do currículo é desafiante, apelando ao recurso a modelos abertos do currículo, apoiados nas teorias pós-estruturalistas.

Ao nível nacional, têm ocorrido iniciativas no sentido da regionalização do currículo nos contextos insulares, tendo a Região Autónoma dos Açores introduzido o conceito de 'currículo regional' em 2001 (Sousa, 2007) e publicado um currículo regional do Ensino Básico (RAA/SREC, 2005), subsidiário do currículo nacional, o qual se baseia no pressuposto de que a insularidade ultraperiférica contribuiu para a criação de características culturais próprias. Este currículo regional enfatiza aspetos do património histórico, cultural, linguístico e artístico da Região Autónoma dos Açores. Baseia-se numa lógica de diferenciação curricular assente na profissionalidade docente e, conseqüentemente, no esforço de adequar o currículo às características dos estudantes, incluindo a sua identidade local e regional. Visando uma aprendizagem significativa, não se limita a transmitir conteúdos próximos dos estudantes açorianos, antes englobando diferentes níveis de proximidade: competências para a cidadania (nacional), para a insularidade, e para a açorianidade (Sousa, 2007). No caso da RAM, embora não existindo um currículo regional, emprega-se a expressão 'regionalização do currículo', a qual aponta para um processo mais do que para um resultado final, e para a qual contribui a Educação Artística proporcionada pelo GCEA.

O currículo nacional inclui em si uma fragmentação entre as áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares não disciplinares e de complemento curricular, sendo estas últimas facultativas e de natureza cultural (Pacheco, 1994). Esta divisão carece de sentido na medida em que todas estas atividades devem ser entendidas como esforços convergentes no sentido da formação integral dos educandos (Ribeiro, 1990, cit. por Pacheco, 2004). Neste sentido, a descurricularização que tem vindo a afectar as áreas expressivas e a componente cultural do currículo enferma do risco de desculpabilizar a escola na sua integralidade de prosseguir objetivos de natureza cultural. O espaço do não disciplinar e do complemento curricular

tem sido perspetivado como o espaço por excelência para a componente local, regional e cultural do currículo, desde o advento da Área-Escola, passando pela Área de Projeto (Pacheco, 1994) e pelas Atividades de Enriquecimento Curricular, cuja coordenação tem vindo a desenvolver-se ao nível da escola e do município, permitindo maiores margens de autonomia (Pacheco, 2008; Pereira, 2008).

Foi assim com a Educação Artística, introduzida nas escolas do Ensino Básico do continente em 2006, pelo Ministério da Educação, como atividade de complemento curricular. Ora, sendo a Educação Artística, nomeadamente a Educação Musical, parte integrante do currículo nacional do Ensino Básico, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 344 de 1990, e definida no documento "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais", de 2001, gerou-se então uma situação curricular ambígua, em que um mesmo elemento surge como parte integrante do currículo, a ser trabalhado pelo professor titular de turma, e como complemento curricular, a ser ministrado por um professor especialista, redundando no reconhecimento tácito de que, enquanto elemento curricular, a Educação Musical não tem sido implementada com sucesso pelos professores do 1.º CEB (Mota, 2001, 2007; Boal-Palheiros & Encarnação, 2008), que, na sua maioria, se sentem incapazes de lecionar as áreas artísticas, considerando as suas competências nesse domínio insuficientes para fazer face às exigências do currículo (Mota, 2003).

Um efeito secundário desta política, constatado no terreno, tem sido a desresponsabilização de muitos dos professores do 1.º CEB pela Educação Artística, com a correspondente subalternização curricular destas áreas face às áreas científicas que correspondem ao *core curriculum*, e cuja lecionação ganhou terreno à custa das Expressões, relegadas ao plano de complemento curricular. Esta situação é particularmente perigosa na medida em que, como complemento curricular, estas atividades são de natureza facultativa. Nas palavras de Mota (2007, p. 4), "o lugar da Música no currículo do EB continua a ter contornos pouco claros e a ser encarado como algo que, embora esteja aparentemente assumido, se situa numa zona de alguma marginalidade tanto em termos conceptuais como pragmáticos". Fortes implicações para a formação inicial e contínua, quer dos professores do 1.º CEB, quer dos professores especialistas – contratados a nível municipal, e nem sempre portadores de habilitações para a docência, além de privados das condições

profissionais dos restantes colegas de profissão –, devem ser retiradas desta situação. O facto de os professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular terem condições laborais e por vezes grau académico e preparação pedagógica<sup>4</sup> inferior ao dos professores do 1.º CEB coloca-os numa posição de relativa marginalidade profissional.

Contrastando com a realidade vivida no continente português, na RAM a Educação Artística tem vindo a receber atenção considerável, englobando uma forte perspetiva regionalizante. Em 2003, no I Encontro Regional dos Professores de Educação Musical da Madeira, foi tomada a decisão de regionalizar o currículo de Educação Musical do 2.º CEB na RAM. Os objetivos visados por esse processo de regionalização foram: "(1) Inserir no currículo práticas musicais que ajudassem o aluno a integrar-se nas estruturas sociais que o rodeiam; (2) conservar o património musical madeirense, disperso por várias fontes e em risco de se perder, através da educação; e (3) fortificar a identidade regional, numa época de forte globalização económica e cultural". Os conteúdos regionais deveriam representar 30% do currículo e, após experiências em escolas-piloto, este projeto foi alargado a todas as escolas da região em 2006/2007 (Esteireiro, 2007, p. 3).

No âmbito deste projeto, foi feita a recolha e produção de material didático sobre música madeirense, editado sob a forma de livro didático. Foi realizada formação de professores para a implementação das propostas de atividade compreendidas neste material. Os estudantes envolvidos no estudo-piloto foram incentivados a colaborar na recolha de músicas tradicionais e tiveram oportunidade de conviver de perto com músicos madeirenses (*idem*). Esta iniciativa foi alargada ao 3.º CEB em 2009, e tem sido motor da recolha continuada de património musical madeirense. Para além de dois manuais de apoio ao professor, apoiados por CD-ROM e CD áudio, foram ainda publicados diversos livros com pautas de músicas da região e um livro com biografias de músicos madeirenses.

A par desta iniciativa, focalizada, como referimos, nos 2.º e 3.º CEB, as Modalidades Artísticas oferecidas como complemento curricular a todas as crianças (incluindo as do 1.º CEB), com o objetivo de "fomentar as práticas artísticas nas escolas, visando a dinamização dos eventos organizados dentro e fora da escola" (Secretaria Regional de Educação e Cultura, 2010, p. 9),

incluem a modalidade de Cordofones Tradicionais Madeirenses, que conta entre os seus objetivos específicos para o 1.º CEB:

Reconhecer a diversidade do panorama musical madeirense, português, europeu e mundial através da visionação, audição e análise de trechos tradicionais ou provenientes da música étnica (europeia e mundial);

Adquirir um conhecimento geral dos vários instrumentos tradicionais madeirenses (*ibidem*).

Entendemos, desta forma, que a Educação Musical levada a cabo sob a orientação do GCEA, que é realizada no 1.º CEB, inclui elementos regionalizantes do currículo, ainda que a presença da região se faça sentir de forma mais presente e estruturada nos 2.º e 3.º CEB. A modalidade artística de Cordofones Tradicionais Madeirenses, embora seja de complemento curricular e, como tal, facultativa, permite a parte dos estudantes desta região conhecer e contribuir para a preservação de práticas musicais culturalmente relevantes no contexto madeirense. Realçamos ainda o facto de o intuito de contribuir para a regionalização do currículo do 2.º CEB ter sido motor de um trabalho de recolha e manualização de músicas tradicionais madeirenses, contribuindo assim diretamente para a preservação do património artístico e cultural da região.

## **O processo de desenvolvimento curricular**

Todo o processo de desenvolvimento curricular é levado a cabo por atores dotados de relativa autonomia e inseridos em estruturas organizativas que importa descrever de forma a facilitar a compreensão do modelo curricular em questão. O programa tem uma magnitude muito significativa, abrangendo toda a ilha da Madeira, o que só é possível na presença de uma organização bem estruturada, neste caso corporizada pelo GCEA. Este gabinete depende da Direcção Regional de Educação da Secretaria Regional de Educação e Cultura. Na sua dependência encontram-se, entre outros, o Gabinete de Apoio à Educação Artística (DAEA) e a Divisão de Expressões Artísticas (DEA)<sup>5</sup>.

O projeto nasceu em 1980 envolvendo um pequeno grupo de professores do 1.º CEB, sob a direção de um então professor do Conservatório de Música e de uma professora do 1.º CEB especializada em

Expressão Dramática, mas rapidamente passou a dirigir-se a estudantes de música, embora continuasse a trabalhar com professores do Pré-Escolar e 1.º CEB. Este núcleo veio a dar origem ao GCEA, que contou com o apoio do Governo Regional. A hierarquia do GCEA inclui o Diretor (Carlos Gonçalves, um dos mentores originais do projeto), três coordenadores das várias divisões de intervenção, os coordenadores concelhios, os professores de apoio à Expressão Musical e Dramática e os alunos. Cada coordenador concelhio é responsável, ao nível do concelho, por um número variável de professores de apoio, com quem reúne a cada duas semanas para planificar conjuntamente as actividades letivas e cujas aulas supervisiona, sendo cada aula assistida alvo de um relatório enviado ao GCEA. Por sua vez, os coordenadores concelhios reúnem quinzenalmente com a coordenadora do DAEA e com a Coordenadora Regional de Áreas Artísticas, recebendo indicações, discutindo problemas encontrados e dando conta da aplicação do projeto ao nível do terreno.

Verificamos, assim, a existência de uma estrutura curricular fortemente centralizada no GCEA, com formas de regulação curricular direta, através dos coordenadores concelhios, que funcionam, na prática, como sistemas desconcentrados mas não descentralizados, uma vez que a decisão e a prestação de contas emerge de e dirige-se ao gabinete, sendo os professores de apoio e os próprios coordenadores concelhios mais executores das decisões centralmente tomadas do que propriamente decisores curriculares. As entrevistas realizadas aos elementos do GCEA revelaram quatro temas emergentes, dos quais três são consistentes com esta perspetiva, importando ser referidos quanto a este ponto: a) agentes de inovação; b) magnitude do programa; c) liderança e pertença. Estando envolvidos na génese e desenvolvimento do projeto, estes elementos têm o sentimento de terem originado um projeto inovador. As entrevistas revelaram também a magnitude do programa, abrangendo toda a ilha, assente numa estrutura hierárquica de coordenação e organização que permite ao GCEA controlar globalmente as práticas docentes, com base numa liderança forte.

Os quatro manuais escolares produzidos pelo GCEA surgem como instrumentos reguladores do currículo, uma vez que, embora não sejam obrigatórios, a realização de actividades dos manuais é fortemente aconselhada<sup>6</sup> e verificada pelos coordenadores concelhios. Estes manuais

revelam, a nível do seu conteúdo, predomínio da *performance*, em detrimento das atividades de composição e audição. A observação de aulas (n=34) por elementos do projeto confirmou esta posição: observou-se um predomínio de atividades de canto ou prática instrumental, estando as atividades de audição e composição praticamente ausentes. As componentes referidas (*performance*, audição e composição) integram quer o currículo nacional (ME/DEB, 2001), quer as orientações programáticas para a Expressão Musical (DEB, 2004), ao nível do 1.º CEB.

A Educação Musical e Dramática chega às crianças do 1.º Ciclo de duas formas claramente demarcadas: por um lado, as aulas curriculares de Expressão Musical e Dramática, com presença de uma hora semanal na matriz curricular e de natureza obrigatória, contribuindo para a avaliação dos estudantes, que deve ser feita em colaboração pelo professor de apoio e pelo professor titular de turma; por outro lado, as Modalidades Artísticas, de complemento curricular, facultativas e com a duração de 90 minutos por sessão semanal. São oferecidas às crianças 5 modalidades artísticas: Canto Coral, Grupo Instrumental, Cordofones Tradicionais Madeirenses, Dança e Expressão Dramática.

As orientações curriculares encontram-se definidas no documento "Projecto Curricular: Áreas Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Curricular e Enriquecimento Curricular", da autoria da Divisão de Apoio à Educação Artística do GCEA (2010). Este documento compreende 11 objetivos gerais, formulados sob a forma de competências (ex.: Desenvolver competências e conhecimentos aos níveis: vocal e instrumental), revelando alguma indefinição conceptual que não lhe é exclusiva, antes parecendo caracterizar as práticas curriculares ao nível do Ensino Básico (Seabra, 2010). Estes objetivos gerais são próprios a este documento, não sendo decalcados da Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (DEB, 2004), ou do Currículo Nacional do Ensino Básico (ME/DEB, 2001), sendo posteriormente operacionalizados em tabelas que, para cada ano curricular, elencam conteúdos, aos quais correspondem competências de natureza específica. O mesmo documento elenca os objetivos gerais para cada uma das Modalidades Artísticas e um conjunto de critérios de avaliação, de natureza genérica, a considerar, sem indicação das ponderações que cada um desses elementos deve convocar. A margem de autonomia curricular deixada ao

professor é, assim, muito mais ampla nas atividades de complemento curricular do que no tocante à componente curricular, e, nesta, está menos definida no que respeita à avaliação do que no que respeita aos conteúdos a trabalhar e competências a promover. A centralização da decisão curricular parece, no entanto, residir de forma mais premente nas práticas de planificação e supervisão, que preveem um acompanhamento muito próximo por parte dos coordenadores concelhios, e nos próprios manuais, do que do projeto curricular em si mesmo.

Embora sejam lecionadas pelos professores de apoio à Expressão Musical e Dramática, as aulas curriculares devem contar com a presença obrigatória do professor titular de turma. As observações de aulas realizadas por elementos da equipa de investigação revelaram que, embora esteja sempre presente nas aulas, o professor titular de turma raramente se envolve nas atividades desenvolvidas. Os dados recolhidos por inquérito, adiante apresentados em maior detalhe, apontam no mesmo sentido. Assim, o modelo preconizado no artigo 8.º da LBSE, de monodocência coadjuvada (Mota, 2007), é claramente o previsto para o projeto, embora possa encontrar dificuldades ao nível da implementação.

Ainda ao nível extra-curricular, o GCEA promove a realização de Encontros de Modalidades e de um espetáculo anual, transmitido pela televisão regional, o MusicaEB. Estas atividades contribuem fortemente para a visibilidade social do projeto e, em última análise, através da prestação de contas que a apresentação de resultados finais comporta, para a sobrevivência do próprio projeto. Se, por um lado, estas iniciativas presenteiam as crianças com a oportunidade de levar para o palco as suas *performances* musicais e dramáticas, deixando marcas importantes nos seus percursos pessoais, por outro, entendemos haver grande investimento nestes produtos, em detrimento do processo (e, uma vez mais, da audição e da composição). A preparação do MusicaEB esteve muito presente nas reuniões a que assistimos com os coordenadores concelhios e destes com os professores, ocupando boa parte do ano letivo. Esta ideia foi reforçada por um dos elementos do GCEA entrevistados, que afirmou verificar-se um exacerbar em torno do MusicaEB, que, mais do que um mostruário do trabalho desenvolvido ao longo do ano, se transformou, no seu entender, num espetáculo preparado desde Janeiro. Acresce, à preparação deste produto final, a dinamização de inúmeras festas a nível escolar e local, para as quais

a colaboração dos professores de apoio é convocada. Pese embora o facto de o Documento Orientador das Actividades Artísticas no 1.º Ciclo explicitar que a responsabilidade da organização de tais festas não compete ao professor de apoio, devendo este, no entanto, colaborar com o Conselho Escolar nos projetos de Natal, Páscoa e Final de Ano, na prática as aulas parecem incidir muitas vezes sobre a preparação de um produto (festa da escola ou MusicaEB), em detrimento da preocupação com o processo.

## O papel dos professores

Entre 1980 e 2009, 261 professores de apoio ensinaram nas escolas do 1.º CEB na Madeira, tendo recebido o apoio do GCEA sob a forma de *workshops* regulares, supervisão e reuniões de trabalho. A participação dos professores em atividades institucionais, sobretudo nos grupos vocais e instrumentais, é fortemente incentivada, visando contribuir para o desenvolvimento das suas competências musicais. Verifica-se um cuidado importante em proporcionar boas condições de trabalho a estes professores. O professor de apoio às actividades artísticas integra o Conselho Escolar, no qual tem direito a voto, existe um conjunto de preocupações no sentido de lhe garantir um horário organizado e deve lecionar as atividades de complemento curricular às mesmas turmas a que leciona atividades curriculares. Há ainda forte investimento ao nível da formação contínua dos professores: aqueles que lecionam no projeto há menos de dois anos devem frequentar formação no GCEA uma vez por mês, aqueles que pela primeira vez atuam ao nível do Pré-Escolar são obrigados a fazer formação, e todos são obrigados a frequentar no mínimo uma ação de formação por ano no GCEA. Os contactos tidos com os professores de apoio, a par da documentação consultada, sustentam um quadro de forte valorização profissional dos professores de apoio integrados no projeto. Esta situação contrasta, no entanto, com a reduzida autonomia curricular, que, como vimos, lhes é deixada.

Os questionários enviados a professores titulares de turma confirmam a posição sustentada por Mota (2003) quanto à sua falta de confiança na realização de atividades formativas nas áreas artísticas, a par de insuficiência da sua formação de base a este nível, bem como a sua participação apenas marginal nas atividades de ensino artístico desenvolvidas pelos professores de apoio.

Foram enviados 132 questionários a professores titulares de turma, tendo-se obtido um retorno de 107. Mais de 60% destes professores afirmaram não ter qualquer preparação em termos de música e drama. Aqueles que, pelo contrário, referiram possuir formação a este nível (aproximadamente 33%) receberam formação contínua proporcionada pelo GCEA, que se evidencia como a instituição formadora mais relevante para os professores do 1.º Ciclo na RAM. Questionados sobre a sua possibilidade de assumir responsabilidade pelas aulas de música e drama, 64,5% consideraram ter falta de confiança e preparação para o fazer. Ao nível das práticas, a grande maioria (mais de 90%) dos professores titulares de turma nunca participou em atividades formais de música ou drama. Quase todos (92,5%) afirmam permanecer na sala de aula durante as atividades curriculares de música e drama; no entanto, apenas 9,3% reconhecem participar ativamente nas mesmas.

No que respeita aos questionários enviados a professores de música e drama (n=71, num total de 83 enviados), estes confirmam a baixa participação dos professores titulares de turma nas aulas de Expressão Musical e Dramática, e revelam um quadro docente jovem e, em boa parte, qualificado: cerca de metade (49%) tem licenciatura em Educação Musical, 14% em Ensino Básico – 1.º Ciclo e 10% em Educação de Infância (em ambos os casos, com formação musical pelo GCEA); 10% são profissionais de música e drama sem licenciatura (formados pelo GCEA); e 13% têm formação pelo Conservatório de Música. Na sua maioria (51,4%), têm idade inferior a 30 anos e menos de 5 anos de experiência profissional (n=41). Muitos participam em atividades extra-curriculares de música e drama organizadas pelo CGEA, com o objetivo de aumentar as suas competências artísticas. A maioria considera que os professores titulares de turma são pouco colaborativos, inviabilizando a continuidade do trabalho por eles desenvolvido ao longo da semana.

As entrevistas aos professores de apoio permitiram identificar dois perfis distintos: por um lado, os professores oriundos do continente, e por outro os locais (muitos dos quais estudaram no continente e regressaram). Os professores do continente tendem a perspetivar a docência na RAM como uma experiência transitória; poucos são os que permanecem mais de uma década. Assim, o seu nível de envolvimento no projeto tende a ser mais

superficial e procuram evitar o confronto direto com o GCEA. Já os professores madeirenses revelam um envolvimento mais profundo com o projeto (por vezes, já experienciado por eles enquanto alunos do 1.º Ciclo), que se sentem mais capazes de flexibilizar e adaptar.

## Os alunos

Foi realizado um *focus group* (n=50) com crianças, inquirindo-as a respeito da sua participação no MusicaEB e nas aulas de Expressão Musical e Dramática. Os resultados indicam que a generalidade dos alunos que conosco colaborou aprecia as aulas de Expressão Musical e Dramática. Aqueles que já participaram num MusicaEB referem ter gostado de aparecer na televisão e a importância de fazer bem o *playback*. Os que não participaram dividem-se entre o sentimento de rejeição e a noção de que, ao participar nos ensaios, também contribuíram para o evento. Aqueles que vão participar pela primeira vez mostram-se preocupados com o público. Por fim, os que participaram nas gravações queixam-se do número de repetições que tiveram de fazer.

Ao falar de crianças do 1.º Ciclo, a perspetiva dos pais e encarregados de educação não pode ser desconsiderada. Responderam a um questionário 226 pais e encarregados de educação. A maioria possui um nível académico baixo (55,9%) e mais de 40% afirma raramente participar em eventos culturais. No entanto, 80,5% referem participar regularmente nos eventos em que os seus filhos estão envolvidos, e 98,7% apoiariam a escolha, pelo seu filho, de uma carreira musical.

## Conclusão

O estudo de caso realizado ao longo de três anos na RAM permite-nos descrever um projeto com potencialidades e fragilidades ao nível curricular.

Seguindo novamente o percurso indicado pelos lugares comuns do currículo de Schwab (1973), começamos por considerar o contexto. Sendo a Madeira uma região insular e ultraperiférica, sujeita aos efeitos da globalização educacional (e não só), os contributos para a regionalização do currículo, no sentido da afirmação de uma identidade regional e da preservação da herança cultural, são dignos de nota. A Educação Musical tem

impulsionado esse desígnio, nomeadamente a recolha e edição de música tradicional madeirense ou o ensino dos cordofones tradicionais madeirenses.

Ao nível do conteúdo e do processo de desenvolvimento curricular, que analisámos conjuntamente, encontramos um cenário mais problemático. Se, por um lado, existe um sistema eficaz que garante o acesso de todas as crianças do 1.º CEB a aulas curriculares de Expressão Musical e Dramática num modelo de monodocência coadjuvada, a colaboração entre professores de apoio e titular poderia ser melhorada. Ainda que num contexto curricular obrigatório e avaliado, com a presença obrigatória dos professores titulares, as aulas de Expressão Musical e Dramática parecem ser da responsabilidade exclusiva dos professores de apoio, com reduzido apoio dos colegas titulares de turma e, conseqüentemente, reduzida transversalidade dos conteúdos de Educação Artística com as restantes áreas curriculares.

A organização curricular é fortemente centralizada no GCEA, desconcentrada através dos coordenadores concelhios, que reúnem quinzenalmente quer com o gabinete, quer com os professores, assumindo funções de supervisão (incluindo assistência a aulas) dos professores de apoio e assegurando a comunicação nos dois sentidos. Embora eficaz, este controlo muito próximo das práticas docentes, a par de um currículo centralmente definido e da adoção de um manual quase obrigatório da autoria do Gabinete, deixa uma margem autonómica de adaptação curricular muito reduzida aos professores. As orientações curriculares, organizadas por objetivos gerais, conteúdos e competências de natureza específica, parecem ser menos relevantes para esta centralização do que as práticas supervisivas implementadas. A par das atividades curriculares, desenvolvem-se várias atividades de complemento curricular, facultativas, e claramente distintas daquelas, que contribuem para o aprofundamento dos conhecimentos e das práticas artísticas das crianças, permitindo-lhes envolver-se em momentos de *performance* musical. Não se verifica, a este nível, a ambigüidade curricular que se regista no continente português.

Em relação aos conteúdos, a análise dos manuais e a observação de aulas revelou uma centração na *performance* musical, em detrimento da audição e da composição. Este facto é ainda reforçado pela colonização que parece existir das aulas de Expressão Musical e Dramática pela preparação de produtos finais – animação de festas, encontros de modalidades e, em

particular, o MusicaEB, cuja preparação se inicia em Janeiro, ocupando grande parte do ano letivo. Verifica-se, assim, um certo desequilíbrio face aos objetivos e competências que norteiam o currículo da Expressão Musical no 1.º CEB, com ênfase na *performance* e nos produtos finais.

No que respeita aos professores, verifica-se, numa nota muito positiva, o investimento na sua profissionalidade, oferecendo-lhes boas condições laborais, bons horários, participação no Conselho Escolar a par dos colegas titulares de turma e amplas oportunidades de formação contínua. Negativamente, regista-se a insuficiente articulação com os professores titulares de turma e a já referida falta de autonomia profissional. Os resultados confirmaram a insuficiente preparação dos professores titulares de turma para fazer frente às exigências do currículo nacional no que concerne à Educação Artística.

Por fim, relativamente às crianças, verifica-se um agrado generalizado pelas atividades, incluindo o MusicaEB, embora com reservas quanto a este evento por parte daquelas que nunca participaram, algumas das quais sentindo-se excluídas, e daquelas que participaram na gravação, que consideraram esta atividade repetitiva. Temos reservas acerca das virtudes pedagógicas deste evento, que perspetivamos mais como um momento de prestação de contas perante a comunidade e o Governo Regional do que como um momento formativo. A Educação Musical e Dramática poderá estar a ter um impacto positivo também sobre os pais, na medida em que participam nos eventos em que os seus filhos estão envolvidos e mostram estar disponíveis para apoiar uma carreira musical por parte destes. O aprofundamento do estudo do impacto do programa a este nível, de forma longitudinal, poderá ser uma perspetiva de trabalho interessante para estudos futuros.

Salvaguardadas todas as diferenças contextuais, será interessante refletir sobre os elementos deste projeto que poderão iluminar o currículo da Expressão Musical no 1.º CEB no continente. Destacam-se, a este nível, as condições profissionais e a formação contínua oferecidas aos professores de apoio, a aposta num modelo de monodocência coadjuvada e a separação clara entre a Educação Musical integrada no currículo (obrigatória) e as atividades de enriquecimento curricular, que não substituem a primeira mas antes a complementam (facultativas). No que toca ao projeto proporcionado

pelo GCEA, a forte ênfase nos produtos e na *performance* apresentam-se como pontos a melhorar, na medida em que descumrem outras dimensões previstas no currículo nacional para a Educação Musical.

## Notas

- \* O presente artigo apresenta conclusões resultantes do Projeto "Música e Drama no 1.º Ciclo do Ensino Básico – O caso da Região Autónoma da Madeira", financiado pela FCT (PTDC/CED/72112/2006), resultante de uma parceria entre o CIPEM - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, da Escola Superior de Educação do Porto, e o CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da FPCE-UP.
- 1 As Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram-se regulamentadas pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, alterado pelo Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho. De acordo com o artigo 9.º do Despacho n.º 14460/2008, "Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: a) Actividades de apoio ao estudo; b) Ensino do Inglês; c) Ensino de outras línguas estrangeiras; d) Actividade física e desportiva; e) Ensino da música; f) Outras expressões artísticas; g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados". Para uma discussão recente e aprofundada das Atividades de Enriquecimento Curricular visando as suas implicações para a prática docente, *vide*: Magalhães, A. M., & Lopes, D. S. (2011). Dualização dúplice: Sobre a flexibilização dos serviços de ensino em Portugal. *Etnográfica*, 12(2), 261-286.
  - 2 Os currículos dos cursos de formação inicial de professores de música em Portugal contemplam uma dimensão de Expressão Dramática, a qual, no entanto, é pouco aprofundada.
  - 3 Para uma sinopse do projeto global, *vide*: [http://www.fpce.up.pt/ciie/projectos/musica\\_drama.html](http://www.fpce.up.pt/ciie/projectos/musica_drama.html). Outras comunicações e publicações resultantes do mesmo projeto desenvolvem os âmbitos relacionados com a Educação Artística ou a metodologia empregue, sendo objetivo desta publicação a discussão de um ponto de vista curricular.
  - 4 No que respeita ao perfil de formadores (art.º 16, Secção III do Cap. III), os professores podem ser recrutados diretamente dos Conservatórios, Escolas e Academias de Música, hoje Ensino Secundário de Música (Mota, 2007).
  - 5 Para uma discussão mais aprofundada da estrutura hierárquica do GCEA *vide* Pacheco, Tormenta, & Araújo (2010).
  - 6 Orientação Geral presente no Documento Orientador (SREC, 2010, p. 8): "A utilização do manual, Da Escola ao Palco, destinado à área da Expressão Musical e Dramática, a constar da lista de material a adquirir pelos alunos, deverá constituir

uma referência de apoio às actividades destes domínios, atendendo ao trabalho sequencial que propõe".

## Referências

- Boal-Palheiros, G., & Encarnação, M. (2008). Music education as extra-curricular activity in Portuguese primary schools. In G. Mota & S. Malbrán (Eds.), *Proceedings XXII ISME International Seminar on Research in Music Education* (pp. 96-104). Porto: ESE/FCT.
- Departamento de Educação Básica (DEB) (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4ª ed.). Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Esteireiro, P. (2007). *A conservação do património musical regional, através da educação – O processo de regionalização do currículo de Educação Musical (2.º Ciclo), na Região Autónoma da Madeira*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional de Educação Artística, Porto.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (ME/DEB) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt> (acesso em 15 de novembro de 2010).
- Mota, G. (2001). Portugal. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *Musical development and learning: The international perspective* (pp. 151-162). London: Continuum.
- Mota, G. (2003). A formação para a Expressão Musical na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo para um olhar crítico. *Educare Apprendere*, 1, 23-37.
- Mota, G. (2007). A música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo para uma reflexão sobre o conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*, v. 129-129, 16-21.
- Pacheco, J. A. (1994). Área escola: Projecto educativo, curricular e didáctico. *Revista Portuguesa de Educação*, 7(1 e 2), 49-80.
- Pacheco, J. A. (2003). *Teorias curriculares: Políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Disponível em <http://www.dre.raa.pt/Currículo%20Regional/Comunicações/JAPacheco.doc> (acesso em 15 de novembro de 2010).
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Org.), *Organização curricular portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 371-398.
- Pacheco, N. A., Tormenta, N., & Araújo, M. J. (2010). Music and drama beyond school. *In Actes de la 2ème Conférence Internationale Education, Economie et Societé*. Paris.

- Pereira, N. (2008). Ensino Primário/Ensino Básico: 1.º Ciclo. In J. A. Pacheco (Org.), *Organização curricular portuguesa* (pp. 87-132). Porto: Porto Editora.
- Região Autónoma dos Açores/Secretaria Regional de Educação e Cultura (RAA/SREC) (2005). *Currículo Regional – Competências Essenciais do Currículo Regional do Ensino Básico*. Novagráfica.
- Schwab, J. (1973). The practical – Translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501-522.
- Seabra, F. I. B. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Secretaria Regional de Educação e Cultura/Direcção Regional de Educação/Gabinete Coordenador de Educação Artística/DAEA (SREC) (2010). *Projecto curricular: Áreas artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Curricular e enriquecimento curricular*. Disponível em <http://www.madeira-edu.pt/> (acesso em 15 de novembro de 2010).
- Sousa, F. (2007). Curriculum making on the edge of Europe: Two alternative scenarios. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4(2). Disponível em <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci> (acesso em 15 de novembro de 2010).

**MUSICAL AND DRAMATIC EXPRESSION EDUCATION IN THE 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION – THE CASE OF THE AUTONOMOUS REGION OF MADEIRA. A CURRICULAR PERSPECTIVE**

Abstract

Revisiting the common places of curriculum, proposed by Schwab (1973) (the student, the teacher, the contents, the curriculum development process and the context), we intend to outline a global analysis of curriculum of Musical and Dramatic Expression in the 1st Cycle of Basic Education in the Autonomous Region of Madeira, Portugal, particularly attaining to the curriculum of Musical Expression, although referring occasionally to the 2nd Cycle of Basic Education and to Arts Education as a whole. The data come from a case study which included documental analysis of a *corpus* of normative and reference documents and the preliminary analysis of data gathered from the various people involved in the project (coordinators, teachers, students and parents), by survey, interview, *focus group*, and observation. .

Keywords

Curriculum; Regionalization; Music Education; Arts Education

**L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION MUSICALE ET DRAMATIQUE DANS LE 1ER CYCLE DE L'ÉDUCATION BASIQUE – LE CAS DE LA RÉGION AUTONOME DE MADÈRE. UNE APPROCHE CURRICULAIRE**

Résumé

En revisitant les lieux communs du curriculum, proposés par Schwab (1973) (l'étudiant, l'enseignant, le contenu, le processus de développement du curriculum et le contexte), nous proposons de faire une révision globale du curriculum de l'Expression Musicale et Dramatique dans le 1er Cycle de l'Éducation Basique dans la Région Autonome de Madère (RAM), Portugal, en concernant particulièrement l'Expression Musicale, mais avec des références

occasionnelles au 2<sup>ème</sup> Cycle de l'Éducation de Base et à l'Éducation Artistique en général. On part d'une étude de cas, dans lequel on utilise des questionnaires, des interviews, un *focus group* et l'observation, pour obtenir informations des multiples personnes qui participent au projet (les coordinateurs, les professeurs, les élèves et leurs parents).

Mots-clé

Curriculum; Régionalisation; Éducation Musicale; Éducation Artistique

*Recebido em Março/2011*

*Aceite para publicação em Julho/2012*