



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*HISTÓRIA DA MÚSICA NO ENSINO SECUNDÁRIO: CONCEÇÃO DE UM
ESPAÇO EM SUPORTE DIGITAL COMO RECURSO DIDÁTICO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

Dânia Pinheiro Araújo
ESCOLA DAS ARTES

Porto, junho de 2015



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*HISTÓRIA DA MÚSICA NO ENSINO SECUNDÁRIO: CONCEÇÃO DE UM
ESPAÇO EM SUPORTE DIGITAL COMO RECURSO DIDÁTICO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

Por Dânia Pinheiro Araújo

sob a orientação da Professora Doutora *Sofia Lourenço da Fonseca*
e coorientação do Professor Doutor *António Andrade*

Porto, junho de 2015

Resumo

Na viragem para o século XX ocorreu uma expansão do campo de investigação em pedagogia da História da Música, existindo atualmente uma bibliografia internacional abrangente, que foca, entre outros assuntos, os conteúdos, as estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, os materiais didáticos, assim como formas interativas e motivadoras de ensinar História da Música.

Nesta perspetiva e tirando partido das potencialidades das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), o objetivo principal desta dissertação, de design metodológico de reflexão-ação, consiste em conceber um espaço em suporte digital como recurso didático para a disciplina de História da Cultura e das Artes, componente específica de História da Música. Destina-se à utilização por parte dos alunos dos Cursos de Instrumentista de Cordas e Tecla, de Sopros e Percussão, da Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Artave).

Para a sua concretização, foi utilizado como plataforma o CourseSites Blackboard. Considerando a importância da audição musical e a dificuldade em se compilar um conjunto de exemplos musicais relevantes, acompanhados das explicações necessárias para sua compreensão e posterior mobilização a outros contextos, o espaço digital contém uma abordagem aos principais géneros de música instrumental, tanto a solo como orquestral, cultivados no Barroco e no Classicismo. As explicações inerentes a cada género musical são acompanhadas de exemplos musicais representativos.

Em suma, num momento em que se afirma a importância da inovação no ensino, por forma a responder aos desafios atuais, as potencialidades das TIC devem ser exploradas. Pretendem contribuir como recurso didático inovador, quando utilizadas de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem de uma determinada disciplina. Sendo assim, impõe-se cada vez mais, na sociedade do conhecimento e da informação, uma atualização constante dos professores a nível tecnológico, para além de científico e pedagógico.

Abstract

At the turn of the twentieth century, occurred an expansion of the field of research in pedagogy of Music History, and there is currently a comprehensive international literature, which focuses, among other things, content, teaching strategies and learning activities, teaching materials, as well as interactive and motivating ways of teaching Music History .

In this perspective and taking advantage of the potential of Information and Communication Technologies (ICT), the main goal of this thesis, with a methodological reflection-action design, is to create a space in digital form as a teaching resource for the discipline of History of Culture and Arts, specific component of Music History. Intended for use by students of the Instrumentalist Strings and Key Courses, Woodwind and Percussion, in Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Artave).

To accomplish this, it was used as a platform CourseSites Blackboard. Considering the importance of music listening and the difficulty in compiling a set of relevant musical examples, along with the explanations necessary for understanding and subsequent mobilization to other contexts, the digital space contains an approach to the main genres of instrumental music, both solo or orchestral, designed in the Baroque and Classicism. The inherent explanations in each genre are accompanied by representative musical examples.

In short, in a time which states the importance of innovation in education in order to respond to current challenges, the potential of ICT should be explored. They intend to contribute as an innovative teaching tool, when used in accordance with the teaching- learning objectives of a particular discipline. Therefore, in this society of knowledge and information the constant updating of the technological level of teachers, as well as scientific and pedagogical, should be of great importance.

Agradecimentos

Em particular gostaria de agradecer:

À Professora Doutora Sofia Lourenço, minha orientadora, por todo o apoio e disponibilidade demonstrados na realização deste projeto.

Ao Professor Doutor António Andrade, coorientador nesta dissertação, pela ajuda dada na sua realização.

À minha família e amigos pelo apoio incondicional e, sobretudo, pelo ânimo dado na sua concretização.

Índice de Figuras

Ilustração 1-1 Espiral autorreflexiva (Santos et al., 2004)	15
Ilustração 2-1 Enquadramento Teórico	19
Ilustração 2-2 Esquema retirado de <i>História da Música, Uma Introdução</i> (Castanheira, 2012).....	85

Índice de Tabelas

Tabela 1-1 Objetivos específicos e questões de investigação	5
Tabela 2-1 Conteúdos programáticos	83
Tabela 3-1 Bibliografia consultada	142

Índice

Resumo	I
Abstract	II
Agradecimentos	III
Índice de Figuras	IV
Índice de Tabelas	IV
Índice	V
1. Introdução	1
1.1 Definição da problemática de investigação	2
1.2 Relevância profissional	5
1.3 Metodologia adotada	11
1.4 Organização da dissertação	17
2. Enquadramento Teórico	19
2.1 Ensino da Música – perspetiva histórica	20
2.2 A disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música	66
2.2.1 Definição dos conteúdos programáticos	68
2.3 Recursos didáticos	98
2.4 Era Digital: as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Educação	107
2.4.1 As TIC como recurso didático no ensino da música	117
3. Conceção de um espaço digital como recurso didático para a componente específica de História da Música	131
3.1 Estrutura e organização	133
3.2 Materiais utilizados	136
4. Conclusões	143
Bibliografia	148
Anexos	159

1. Introdução

A investigação científica, enquanto estudo aprofundado de um determinado tema, integra um processo contínuo de aprendizagem, muito assente na conceção, cada vez mais enaltecida, de “aprendizagem ao longo da vida”. O seu objetivo principal, em prol do indivíduo que a realiza, mas também da comunidade científica e da sociedade em geral, é o de procurar conhecimento. Como clarificam Sousa & Baptista (2011, p.5): “A palavra ‘conhecimento’ do latim *cognitio* designa a acção de aprender. ‘Aprender’, por sua vez, é o propósito de qualquer investigação que tenta desvendar e entender a natureza dos fenómenos e de si mesmo”. No mesmo sentido, Correia & Mesquita (2013, p.1) focam a importância da Literacia na sociedade do conhecimento e da informação, considerada pelos autores como:

[...] um conjunto complexo de capacidades, que permitem aos indivíduos envolverem-se de forma crítica e darem sentido ao que os rodeia integrando a interpretação do que fazem do mesmo nos seus conhecimentos, permitindo, assim, participar de forma ativa em novas aprendizagens, atividades profissionais ou lúdicas e, por esta via, utilizarem e contribuirão para o contexto informacional em permanente evolução, nas sociedades contemporâneas.

Partindo desta perspetiva, o tema escolhido para a presente dissertação, de natureza científica, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música, espelha uma autorreflexão, crítica e consciente, do contexto educativo do ensino profissional de nível secundário, mais concretamente de uma das disciplinas que integra a Área Científica: a disciplina de História da Cultura e das Artes. Enquanto professora desta disciplina, na Escola Profissional Artística do Vale Ave (Artave), pretendo dar um contributo para o desenvolvimento da área científica em que se insere.

Augusto Cury, no livro *O Código da Inteligência* (2014), foca quatro armadilhas da mente humana, que condicionam o pleno desenvolvimento da excelência psíquica, afetiva, social e profissional: o conformismo, o “coitadismo”, o medo de reconhecer os próprios erros e o medo de correr riscos. Estabelece assim oito códigos da inteligência, que os excelentes

profissionais decifram: o código do *eu enquanto gestor do intelecto*; o código da autocrítica (pensar nas consequências dos comportamentos); o código da psicoadaptação ou da resiliência (capacidade de sobreviver às intempéries da existência); o código do altruísmo (capacidade de se colocar no lugar dos outros); o código do debate de ideias; o código do carisma; o código da intuição criativa; e o código do *eu enquanto gestor da emoção*. É assim importante ter como ponto de partida os códigos da inteligência apresentados pelo autor, pois são capazes de estimular a criatividade, de expandir a arte de pensar e de desenvolver a excelência profissional.

Acredito na pertinência do tema, sobretudo como forma de ressaltar as práticas pedagógicas de professores engajados num ensino potencialmente inovador com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

1.1 Definição da problemática de investigação

A prática pedagógica permite o desenvolvimento das competências profissionais, mas também possibilita a tomada de consciência de possíveis mudanças, que quando conjugada com pesquisas científicas e técnicas pode constituir fonte de inovação.

Como E. Planchard (1998, p.468) expõe: “Pode-se afirmar que nunca os problemas pedagógicos suscitaram tanta atenção e tantos esforços nos diversos campos e modalidades da educação e do ensino”. Atualmente, a comunidade educativa debate questões pedagógicas, como os conteúdos programáticos a lecionar, as competências essenciais a desenvolver, as orientações metodológicas a seguir ou as metas curriculares a atingir, mas também questões de natureza didática, como as estratégias de ensino e as atividades de aprendizagem, assim como o uso diversificado de recursos didáticos e sua aplicabilidade, mais adequados à realidade escolar atual. De facto, o sistema educativo e, conseqüentemente, toda a comunidade escolar, têm estado submetidos às constantes mudanças da realidade política, social e cultural do mundo contemporâneo e, portanto, padecentes da instabilidade do papel do professor perante a sociedade, da massificação do ensino, da heterogeneidade do público escolar, bem como do aparecimento de um

mercado de trabalho restrito e cada vez mais competitivo. Perante uma nova realidade, a escola e sobretudo os professores, enquanto profissionais do ensino, têm de responder de forma inovadora, para cumprirem uma missão, que pode ser considerada como cada vez mais abrangente, no sentido em que se espera uma educação “integral” dos alunos, em vários domínios: *domínio cognitivo (saber-conhecer)*, *domínio psicomotor (saber-fazer)* e *domínio afetivo (saber-ser e saber-estar)*. Deste modo, como afirma Maria do Céu Roldão (2010, p.49), o ato de ensinar:

[...] pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a.

Sendo assim, uma das competências-chave do professor do século XXI (Orvalho et al., 1009; Perrenoud, 2000; Roldão, 2010) é a capacidade de refletir sobre a ação. O problema de investigação subjacente a este estudo surgiu de uma autorreflexão, crítica e consciente, que conduziu a um objeto de estudo de forte motivação profissional, mas também pessoal. O objetivo geral, de cariz prático (reflexão-ação), é *conceber um espaço em suporte digital como recurso didático para a disciplina de História da Cultura e das Artes*, componente específica de *História da Música*, por se tratar de um Curso Profissional de Música (Cursos de Instrumentista de Cordas e Tecla, de Sopro e Percussão). A problemática de investigação surgiu da constatação de duas realidades. Por um lado, a importância da audição musical, evidenciada no programa da disciplina e relevante para a prática instrumental dos alunos, mas também essencial para as provas de acesso ao ensino superior. Os alunos devem ser capazes de distinguir auditivamente géneros, estilos, épocas e autores essenciais. Por outro lado, a dificuldade em se compilar um conjunto de exemplos musicais, acompanhados das explicações necessárias para sua compreensão e posterior mobilização a outros contextos. De facto, existem várias antologias, que maioritariamente acompanham livros de História da Música Ocidental. No entanto, muitos destes livros não estão traduzidos para

português, ressaltando-se que estamos perante alunos de nível secundário, e as suas abordagens aos conteúdos são muitas vezes destinadas a especialistas ou então a alunos do ensino superior. Para além disto, evidencia-se a necessidade de este tipo de trabalho auditivo poder ser realizado fora da sala de aula ou do espaço escolar.

A Internet veio alterar as formas de aquisição e de transmissão dos conhecimentos, não só por ter encurtado distâncias e tempos de comunicação, mas também pela quantidade de informação que disponibiliza a todos. O sistema educativo pode ser visto como um dos setores em que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) mais mudanças trouxeram. De facto, o ensino passou a ser visto de forma diferente, quer pelos professores, quer pelos alunos. Ao contrário dos recursos didáticos mais tradicionais, como é o caso dos manuais, as TIC permitem a criação e a exploração de novos recursos didáticos. Presentemente têm-se realizado investigações científicas sobre a utilização das TIC no ensino básico e secundário, que, utilizadas de forma eficaz, constituem um recurso facilitador do desenvolvimento, da compreensão e do domínio dos conhecimentos. Procedeu-se desta forma à conceção de um espaço digital, enquanto recurso didático, com explicações acompanhadas de exemplos musicais representativos dos principais géneros de música instrumental, tanto solista como orquestral, cultivados no Barroco e no Classicismo.

Subjacentes a este tema, podem ser traçados os seguintes objetivos específicos e levantadas as seguintes questões de investigação:

Objetivos Específicos	Questões de Investigação
<ul style="list-style-type: none">Investigar a evolução histórica do ensino da Música.	Que estatuto adquiriu o ensino da música ao longo dos séculos? Que tipo de papel foi assumindo na educação, nomeadamente em Portugal?
<ul style="list-style-type: none">A partir do Programa proposto pelo Ministério da Educação e Ciência para a disciplina de História da Cultura e das Artes, examinar as finalidades da disciplina e os	Quais as finalidades da disciplina de História da Cultura e das Artes? De que forma está estruturado o Programa proposto pelo Ministério da Educação e Ciência? Quais os conteúdos programáticos a ser

conteúdos programáticos da componente específica de História da Música.	lecionados na componente específica de História da Música?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procurar compreender os conceitos de “pedagogia” e “didática”; refletir sobre a importância dos recursos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem. 	<p>Como se define “pedagogia” e “didática”? Qual a importância dos recursos didáticos para a aprendizagem dos alunos? Quais são os recursos didáticos mais comuns?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Examinar a utilização das TIC na educação, mais especificamente a sua aplicabilidade como recurso didático no ensino da música. 	<p>Quais as aplicações das TIC no ensino? No âmbito do ensino da música como se tem evidenciado a sua aplicabilidade? Que potencialidades e constrangimentos são enunciados?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceber um espaço digital como recurso didático para a componente específica de História da Música. 	<p>Qual estrutura e formato adotar? Como operacionalizar a sua construção? Que fontes consultar?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar o processo de conceção do espaço digital. 	<p>Que avaliação se pode realizar de todo o processo? Quais as dificuldades a apontar? Que sugestões ou recomendações podem ser enunciadas em prol de investigações futuras?</p>

Tabela 1-1 Objetivos específicos e questões de investigação

1.2 Relevância profissional

O estudo realizado pretende contribuir para o desenvolvimento da área científica onde se insere, nomeadamente por se tratar de um contributo prático. De facto, em Portugal, ao nível do ensino da música, ainda existem muitas áreas que carecem de investigação, cujas conclusões possam ser aplicadas na prática pedagógica e traduzidas numa maior eficácia do processo de ensino-aprendizagem. O ensino da música, à semelhança das outras disciplinas que integram os currículos dos diferentes níveis de ensino, tem estado submetido às mudanças históricas do sistema educativo.

Ao refletir sobre os novos discursos acerca da educação e os desafios educativos contemporâneos, Morgado (2005, pp.13-16) expõe:

Hoje, mais do que nunca, torna-se necessário educar no sentido de ajudar o indivíduo a saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, isto é, uma educação que, para além do saber, elege o *saber-ser*, o *saber-estar* e o *saber-aprender* como principais prioridades. Uma educação que faz do conhecimento, da compreensão, do respeito mútuo, da aceitação, da solidariedade e da convivência os pilares essenciais da construção pessoal, social e cultural do indivíduo.

Dentro desta perspetiva, Hargreaves (2003, p.100) aponta que atualmente deve cultivar-se no ensino o carácter, tanto como o desempenho, a aprendizagem social e emocional e não apenas cognitiva, o cuidado com os outros, assim como a continuidade e a memória coletiva.

António Nóvoa, no ensaio *Educação 2021: Para uma história do futuro* (2009), realiza uma projeção do ensino no futuro (2021), onde argumenta em favor de: uma *Educação Pública, Escolas Diferentes*, ou seja, um cenário que valorize a dimensão pública da educação, acolhendo uma diversidade cada vez maior de iniciativas organizacionais, curriculares e pedagógicas, rompendo assim com um sistema excessivamente burocratizado; uma *Escola centrada na aprendizagem*, procurando assim inverter a deriva transbordante de uma escola a quem a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões, evidenciando também que “Uma nova perspectiva de aprendizagem deve ser enriquecida com uma série de estudos e contributos que têm vindo a ser formulados em diversos campos científicos e culturais, mas que, em grande parte, não chegaram ainda às teorias educativas e, muito menos, às práticas escolares” (idem, p.13), como é o caso dos trabalhos recentes das neurociências e dos desenvolvimentos da psicologia cognitiva¹; e de um *novo*

¹ Entre os contributos é de referir a Teoria das Múltiplas Inteligências (M.I.) de Howard Gardner, que revolucionou o campo da psicologia cognitiva. Os estudos de Gardner sugerem que a mente humana é composta por várias inteligências: lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e emocional. O autor considera que “It is of the utmost importance that we recognize and nurture all of the varied human intelligences, and all of the combinations of intelligences. We are all so different largely because we all have different combinations of intelligences. If we recognize this, I think we will have at least a better chance of dealing appropriately with the many problems that we face in

contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e dos jovens. Neste sentido, o autor conclui: “À escola o que é da escola, À sociedade o que é da sociedade. [...] Se é verdade que a escola cumpriu, ao longo do século XX, um importantíssimo trabalho social, não é menos verdade que hoje se torna essencial evoluir no sentido de uma maior responsabilidade da sociedade” (idem, pp.14-15).

De facto, o papel e a função da escola foram-se modificando ao longo dos séculos, consoante os avanços e as necessidades da sociedade, “o ensino é visto como um *puzzle* de “práticas aninhas” [os vários contextos que influenciam as práticas escolares] de que fazem parte não só factores de índole individual, mas também de ordem histórica, cultural, social, institucional e laboral” (Morgado, 2004, p.30). De mencionar a função social da Escola, visível, por exemplo, na importância dada pelo Ministério da Educação e Ciência à *Educação para a Cidadania*, assim como a valorização de um ensino centrado em outros domínios, para além do cognitivo.

Na visão de Paul Tough (2013), as competências mais importantes para o futuro de uma criança têm sobretudo a ver com o seu carácter e não com competências cognitivas, nomeadamente o desenvolvimento de características como a perseverança, o otimismo, a curiosidade, a consciência e o autocontrolo. Mas como alerta António Nóvoa (2006, p.113):

São muitos os desafios da Escola no mundo contemporâneo. Assinalo apenas dois [...]. Em primeiro lugar, a necessidade de construir um outro “modelo de Escola”. Continuamos fechados num modelo de Escola inventado no final do século XIX e que já não serve para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo: escolas voltadas para dentro dos quatro muros, currículos rígidos, professores fechados no interior das salas de aula, horários escolares desajustados, organização tradicional das turmas e dos ciclos de ensino, etc. Defendo, por isso, que é necessário repensar os modos de organização do trabalho escolar [...] Temos de reinventar a Escola se quisermos que ela

the world” (cit. in Armstrong, 2008, p.5). As implicações educativas da teoria das inteligências múltiplas, sob a visão de Gardner, estão relacionadas com a possibilidade de se identificar o perfil intelectual de um indivíduo e assim direccionar a sua aprendizagem.

cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI. Em segundo lugar, a importância de nunca renunciar ao conhecimento e à cultura. Quando se fala de “educação permanente” (e, pior ainda, de “educação e formação ao longo da vida”), há, por vezes, uma tendência para valorizar certas competências técnicas ou instrumentais em detrimento do conhecimento, da ciência e da cultura. [...] Por isso, não nos devemos vergar às modas instrumentais e temos de manter uma grande atenção aos conhecimentos e às disciplinas que formam os nossos alunos.

Importa recordar os quatro pilares da educação apresentados pela UNESCO, que permitem o desenvolvimento integral da pessoa: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser. Mas como atenta Cardoso (2013, p.47), é impossível incumbir à escola e aos professores o desenvolvimento destes quatro pilares, desresponsabilizando o resto da sociedade. O autor expõe:

O professor Paulo Guinote é da mesma opinião: «Acho que essa classificação transcende em muito o papel mais restrito da Educação e se aplica a toda a vida dos indivíduos, sendo que a Educação é uma parcela importante que permite o conhecer e fazer, mas apenas uma das que implicam o viver e ser. Viver e ser são facetas que devem muito à família e à sociedade (enquanto sistema global de relações entre os indivíduos e grupos sociais) não pode fazer repousar apenas na Educação e nas escolas a responsabilidade da preparação dos indivíduos e futuros cidadãos para uma vida plena de significado».

Não desvalorizando a importância das competências afetivas e sociais, a aquisição e mobilização de conhecimentos e saberes é central no ensino, pois como referiu Platão “Não há nada bom nem mau a não ser estas duas coisas: a sabedoria que é um bem e a ignorância que é um mal”. A educação visa desenvolver as competências cognitivas dos alunos, não numa perspectiva de transferência, mas numa perspectiva de construção. E, tal como refere Howard Gardner, todos os esforços educativos têm sido dedicados à “aquisição do conhecimento disciplinar, dos hábitos de pensamento e dos padrões de comportamento apropriados”, uma vez que “o objectivo é sempre o mesmo: erradicar formas de pensar erróneas ou improdutivas e substituí-las pelas formas de pensar e de agir que distinguem o profissional disciplinado” (2008,

pp.36-37). Deste modo, o autor foca a importância da *disciplina*, mais propriamente da mente disciplinada, pois expõe: “Até que ponto foram visionárias as palavras de Winston Churchill: *Os impérios do futuro serão impérios da mente*” (idem, p.21).

Ao focar o papel da escola como mediadora de uma “nova” pulsão cognitiva, que integra conhecimentos em competências, Santos (2014, p.107) expõe: “A escola e a sociedade sempre foram do conhecimento. A escola sempre se preocupou com os conteúdos a ensinar e com práticas eficazes para permitir o seu aprendizado pelos alunos. No entanto, tem sobrestimado o valor informativo e subestimado o valor educativo do saber”. Na sua opinião, a “escola que queremos” é uma escola do saber, mais do que uma escola do conhecimento. Pois o saber implica que o sujeito seja modificado pelo que conhece e pelo trabalho realizado para conhecer, enquanto o conhecimento permite a multiplicação dos objetos cognoscíveis, a sua compreensão, mas o sujeito permanece sempre o mesmo. Neste sentido, o autor acrescenta: “A exigência de um estudo continuado e atualizado, para professores e para alunos, é imposta à escola pelo próprio conhecimento científico [...] O conhecimento, sendo cada vez mais diferenciado e especializado, quer nos conteúdos quer nos métodos, exige que os protagonistas escolares não se alheiem da sua condição de aprendentes” (idem, p.109). Sendo assim, é necessária uma atualização permanente, ou seja, é essencial os profissionais continuarem a própria educação: “Talvez anteriormente fosse possível conseguir uma licença profissional e depois descansar sobre os seus louros durante os 30 ou 50 anos seguintes. Não conheço nenhuma carreira – desde gestor a padre – à qual esta situação ainda se aplique” (Gardner, 2008, p.50).

É neste contexto, por um lado, de valorização do saber dos alunos e, por outro lado, de uma atualização dos meus próprios conhecimentos, que o tema desta investigação se insere. De facto, o conceito de *desenvolvimento profissional* tem assumido grande destaque nos debates sobre a formação de docentes dos diversos níveis de ensino (Day, 2001; Mesquita, 2013; Moreira, 2010; Morgado, 2005; Nóvoa, 2006; Sá-Chaves, 2005), sobretudo porque se constata que, para dar resposta aos atuais desafios da escola, os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores,

se tornam insuficientes para o exercício das suas funções, ao longo de toda a sua carreira.

Tradicionalmente insistiu-se na necessidade do professor ser detentor de um conhecimento específico (de uma disciplina) e de um conhecimento pedagógico. Julgo que ninguém negará a importância destes dois tipos de conhecimento: não é possível ensinar aquilo que não se sabe e não é suficiente dominar uma determinada matéria para ser capaz de a ensinar bem. Mas nem sempre se tem compreendido a importância de um terceiro tipo de conhecimento, que podemos designar de *conhecimento profissional*. Trata-se de um conhecimento que se constrói a partir das intuições dos professores, das suas reflexões sobre a prática e da sua capacidade de deliberar-em-ação. É um conhecimento difícil de definir, pois contém uma dimensão teórica, mas não é só teórico, contém uma dimensão prática, mas não é só prático, contém uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência (Nóvoa, 2006, pp.117-118).

Daí a importância da criatividade, da vontade de mudar e de inovar. Por outras palavras, colocar novas questões e propor soluções. Como Gardner (2008, p.89) expõe: “Na sociedade global e ‘ligada’ dos nossos dias, a criatividade é procurada, promovida e elogiada. O visionário do mundo dos negócios John Seely Brown gracejou que, no mundo de amanhã, diremos, ‘Eu crio; logo existo’. [...] Nem sempre foi assim. Na maioria das sociedades humanas, ao longo de grande parte da história, a criatividade não era procurada nem recompensada”. No mesmo sentido, Moreira & Monteiro (2012, p.46) referem: “Se nos anos 80 falávamos em sociedade da informação, e depois, nos anos 90, em sociedade do conhecimento, atualmente é altura de falarmos em sociedade criativa. Na verdade o sucesso no futuro será baseado não no quanto nós sabemos, mas na nossa capacidade de pensar e agir criativamente”. Sendo assim, Hargreaves (2003, p.276) alerta: “A sociedade do conhecimento está a acenar-nos. É tempo de todos aqueles que estão envolvidos na educação usufruírem o direito de terem acesso e de se envolverem nos níveis mais elevados dessa sociedade. A todos nós se exige o engenho, o investimento, a integridade e uma identidade cosmopolita”.

1.3 Metodologia adotada

Research is one the many different ways of knowing or understanding. It is different from other ways of knowing, such as insight, divine inspiration, and acceptance of authoritative dictates, in that it is a process of *systematic inquiry* that is designed to collect, analyze, interpret, and use *data* to understand describe, predict, or control an educational or psychological phenomenon or to empower individuals in such contexts (Mertens, 1998, p.2).

A investigação é vista como essencial para o desenvolvimento da sociedade e do mundo, sobretudo quando somos capazes de reconhecer os problemas e de os tentar solucionar. A investigação académica gera novas teorias, analisa ou refuta outras, contribuindo para o desenvolvimento das disciplinas científicas. No caso específico da educação, a investigação é uma área cada vez mais fundamental, sobretudo porque nos inserimos numa sociedade da informação e da comunicação mediada pela tecnologia. Neste sentido, os professores não podem ser considerados como profissionais que se dedicam a repetir o que outros investigadores estudaram sobre o assunto, mas pelo contrário profissionais autónomos, capazes de produzir conhecimento e de procurar constantemente um desenvolvimento profissional.

A investigação em geral, para dar resposta aos problemas e interrogações, utiliza determinados conceitos, teorias, técnicas ou instrumentos, dentro de uma determinada metodologia, com a finalidade de fornecer respostas. No campo da investigação em educação existe uma variedade de metodologias. A estratégia metodológica adotada para esta investigação, adequada aos objetivos que se pretendem atingir, foi a investigação-ação. Uma metodologia que tem o duplo objetivo de investigação e de ação: investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador e ação de forma a obter mudança. Por outras palavras, implica uma reflexão sobre a ação para depois atuar sobre a mesma. “Permite que as pessoas se conheçam melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas, bem como o empenho na sua resolução. Ter conhecimento direto dos factos significa aumentar a consciência e dedicação relativamente a questões particulares”, deste modo,

“A própria investigação constitui uma forma de ação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.297).

Esta metodologia é utilizada frequentemente em investigações no campo educativo. Como refere Coutinho (2009, p.466): “É através da praxis e da reflexão sobre essa praxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objectivo daquilo que faz e de si próprio. Pois, a Investigação-Ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas”. No mesmo sentido, Orvalho et al. (2009, p.2) referem que esta metodologia enquanto “estratégia de inovação e formação, com a intenção de melhorar qualitativamente as práticas pedagógicas dos professores, num processo de desenvolvimento profissional intencional e reflectido, através de uma planificação e regulação de acção, construída de soluções assentes numa experiência reflexiva de identificação de problemas centrados na escola, ajusta-se ao novo paradigma de formação”. Deste modo, a investigação-ação conjuga-se com uma atitude autorreflexiva e autocrítica, no contexto de aprendizagem ao longo da vida. O professor enquanto investigador, *professor aprendiz*, com um desenvolvimento profissional constante, em que modifica, ajusta ou atualiza os seus conhecimentos científicos e pedagógicos. Daí que esta metodologia de investigação seja considerada como um recurso apropriado à melhoria da educação e ao desenvolvimento dos seus profissionais.

Numa investigação sobre os cursos profissionais², nomeadamente para aprofundar o conhecimento das práticas letivas e das estratégias pedagógicas e de avaliação usadas pelos professores, examinando possíveis mudanças, Orvalho et al. (2009) optaram por uma investigação de natureza qualitativa, centrada em dois estudos de caso, em duas escolas secundárias públicas, usando como estratégia metodológica a investigação-ação colaborativa. Os autores focaram a importância da colaboração, que está intimamente

² Os cursos profissionais nas escolas secundárias públicas entraram em funcionamento em 2004/05, fruto da Reforma do Ensino Secundário de 2004. A partir de então, consolida-se a possibilidade da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas e do ensino particular e cooperativo que ofereçam nível secundário de educação, até então, só oferecidos por escolas profissionais privadas e públicas. O ensino profissional passou assim a fazer parte integrante das ofertas do ensino secundário.

relacionada com este tipo de investigação, uma vez que é *participativa e colaborativa*, implicando os atores na melhoria das suas práticas, criando *comunidades autocríticas*, que as levam a tomar consciência dos constrangimentos e a ultrapassá-los.

De facto, na realidade atual, cada vez mais se impõe o trabalho em equipa, pois dependemos uns dos outros: o mundo não é feito de forças separadas. Segundo Peter Senge (2002) é preciso valorizar a noção do todo, formando-se “organizações que aprendem” ao trabalharem em conjunto. Estas distinguem-se por possuírem cinco disciplinas básicas: domínio pessoal (aspirações pessoais), modelos mentais (crenças e concepções, que afetam a maneira de compreender as coisas e de agir), construção de uma visão partilhada (compromisso e comprometimento), aprendizagem em equipa (valorização do grupo e não do indivíduo) e pensamento sistémico (é o todo e não as peças isoladas quem permite criar e mudar a realidade). Esta última, “A Quinta Disciplina”, é vista pelo autor como elo de ligação, integrando todas as outras: “o todo pode ser maior que a soma das partes”. A Escola, enquanto comunidade, deve ser vista, tal como Senge defende, como uma organização aprendente, sobretudo através da interajuda entre colegas, de modo a que o espírito colaborativo dê verdadeiros frutos. No entanto, ainda serão precisos largos passos para o estabelecimento de verdadeiras redes de aprendizagem. Como evidencia Guerra (2000, p.271): “Contudo, na realidade, as comunidades de aprendizagem profissional são difíceis de criar. Elas presumem e exigem qualidades de liderança e níveis de capacidade de professores que nem sempre estão disponíveis nas escolas”. No entanto, a cooperação é essencial à natureza humana, pois só assim se encontrarão soluções para os problemas. “A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode alcançar a meta, se todos a não alcançarem também” (Virgínia Burden, cit. in Benítez, p.117). Na educação, os efeitos deste tipo de trabalho englobam, entre outros propósitos: tomar e testar decisões curriculares; refletir sobre as ações dos alunos e as práticas a modificar, manter, melhorar ou abandonar; resolver problemas e superar obstáculos de uma forma construtiva; criar novas estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, testando-as e avaliando a sua potencialidade; mas também reafirmar o sabor da aventura que é aprender e ensinar.

Segundo Day (2004), no contexto educativo, existem quatro modelos

reflexivos (preparação para o que tem de ser feito para obter sucesso; incidentes críticos; reflexão autobiográfica; investigação-ação), sendo que o mais eficaz é a investigação-ação, pois combina a renovação individual com a procura de melhoria da escola. Kemmis y McTaggart (1998, cit. in Latorre, 2003), por sua vez, referem que esta metodologia proporciona uma abordagem participativa e colaborativa; cria comunidades autocríticas; implica um processo sistemático de aprendizagem; induz a uma teorização sobre a prática; coloca à prova as práticas, as ideias e as suposições; implica registar, recopiar, analisar os próprios juízos, as reações e impressões; realiza análises críticas das situações; procede progressivamente a transformações mais amplas; integra pequenos ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, avançando até problemas de maior envergadura. Já segundo Latorre (2003, p.32) podem ser referidas as seguintes metas da investigação-ação:

Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica; Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento; Hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

Reconhecendo as potencialidades desta metodologia de investigação na educação, orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação, é importante referir que implica um processo cíclico (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008; Sanches, 2005; Sousa & Baptista, 2011). Assenta em espirais de ciclos continuados e interativos de planificação, intervenção, observação e reflexão. Engloba quatro fases: diagnosticar o problema; construir o plano de ação; propor um plano de ação; por fim, refletir, interpretar e integrar os resultados. Por outras palavras,

Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua competência pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes

reflectem, esclarecem novos conhecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (McKernan, 1998, cit. in Máximo-Esteves, 2008, p.20).

O Professor visto como bom observador, onde o processo de revisão e reflexão é fundamental: relembrar e refletir sobre ações e experiências, associar aquilo que na realidade se fez (ações, resultados) com os planos efetuados antes, o que permite a compreensão daquilo que na realidade aconteceu. Este é o elemento final de uma sequência planear-fazer-rever, que permitirá mudanças efetivas na prática.

La investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» - espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo (Latorre, 2003, p.35).

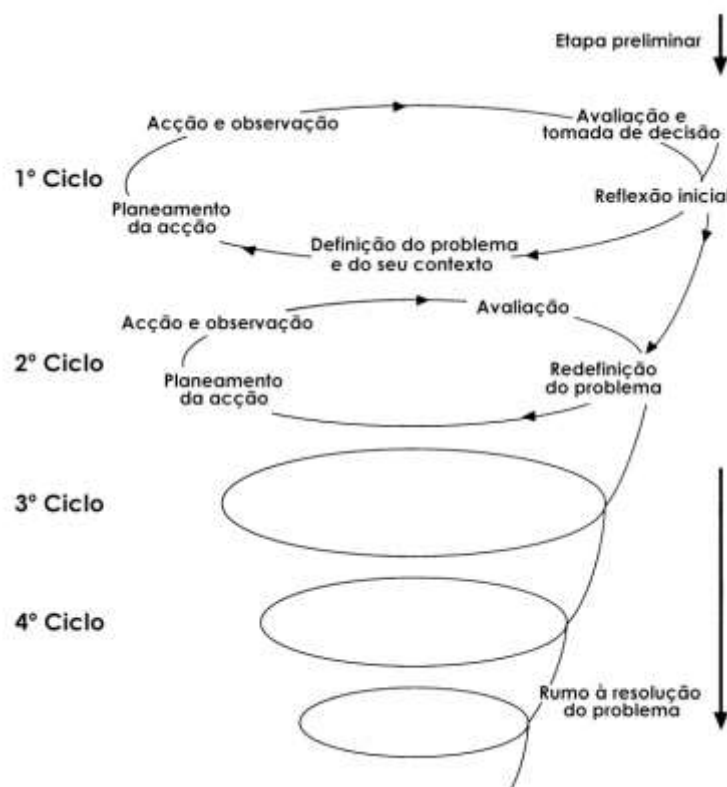


Ilustração 1-1 Espiral autorreflexiva (Santos et al., 2004)

Como apresentado por Sousa & Baptista (2011, p.66), os académicos consideram que existem três modalidades básicas na investigação-ação: técnica, prática e crítica ou emancipatória. Estas modalidades baseiam-se em diferentes critérios: os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que gera, as formas de ação e o nível de participação. De ressaltar os objetivos (Coutinho, 2009; Sousa & Baptista, 2011): se a investigação-ação técnica pretende melhorar as ações e a eficácia do sistema (sobre a ação), a investigação-ação prática destina-se a compreender a realidade (para a ação), já a investigação-ação crítica ou emancipatória pretende participar na transformação social (pela ação). No entanto, apesar destas categorizações é importante salientar a natureza dinâmica e cíclica desta metodologia, adequada à presente investigação. Sendo assim, após ser diagnosticada a problemática (reflexão), foi desenvolvido e proposto um plano de ação (planificação-ação) – conceção de um espaço em suporte digital como recurso didático para a componente específica de História da Música –, seguindo-se a reflexão sobre os resultados, neste caso em particular, sobre o processo e o produto final.

Embora uma grande parte da literatura, nomeadamente no contexto educativo, reconheça os benefícios deste tipo de investigação, cujo interesse ocorre a partir dos anos 80³ do século XX, é importante salientar que não existe um consenso entre os especialistas académicos. As críticas provêm sobretudo dos académicos associados ao paradigma de investigação tradicional, ao recusarem atribuir a esta metodologia legitimidade científica. Como expõe Máximo-Esteves (2008, p.15): “Criticom e continuam a criticar várias características da investigação-acção, por exemplo, a possibilidade desta produzir conhecimento generalizável a outras situações e a promiscuidade gerada pela ausência de fronteiras entre os campos teórico e prático, particularidade que, segundo esta óptica, impede a validade dos estudos efectuados”.

³ A investigação-ação teve a sua génese nos Estados Unidos, onde foi concebida e aplicada, num primeiro momento, mediante o contributo de vários pensadores pertencentes ao campo da educação, mas também ao campo mais vasto das ciências sociais. Depois, o movimento acaba por se disseminar, nomeadamente no Reino Unido e na Austrália. Entre as figuras mais importantes são de destacar John Dewey, Kurt Lewin, Stephen Kemnis, John Elliott, Jack Whitehead, entre outros.

No entanto, como explicita Moreira (2001, cit. in Sanches, 2005, p.58):

A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

1.4 Organização da dissertação

A dissertação está organizada em 4 capítulos. No capítulo 1 encontra-se a presente “Introdução”, na qual se expõe o tema de investigação e se definem os objetivos específicos da dissertação, se apresenta a sua relevância profissional e se expõe a metodologia de investigação: investigação-ação. Por fim, é apresentada a organização da dissertação.

O capítulo 2, “Enquadramento Teórico”, apresenta o enquadramento teórico da tese, estruturado em 4 subcapítulos. No subcapítulo “Ensino da Música – perspectiva história” apresenta-se a evolução do ensino da música e o papel que foi assumindo na educação ao longo da História, enfatizando-se o contexto português. No subcapítulo seguinte, “A disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música”, é apresentado e analisado o programa da disciplina de História da Cultura e das Artes, homologado pelo Ministério de Educação e Ciência em 2007, nomeadamente as finalidades da disciplina, as competências a desenvolver e os conteúdos programáticos a leccionar no tronco específico: área artística da música. Também é apresentada uma reflexão sobre a importância da audição musical, tal como são expostas algumas considerações gerais sobre o ensino da História da Música, nomeadamente a importância do questionamento e do espírito crítico, a complexidade da História da Música e de um ensino que deve ser simples mas simultaneamente abrangente, a criação de um ambiente de sala de aula

desafiador, onde se discutem questões pertinentes e onde os alunos se sentem confortáveis em participar, assim como a importância do envolvimento e da motivação dos alunos numa aprendizagem que seja significativa e relevante. No subcapítulo intitulado “Recursos didáticos” é realizada uma reflexão sobre a importância da intencionalidade dos mesmos, tal como o facto de constituírem fonte de inovação. Num século de mudanças constantes, onde a globalização cresce, a ciência e a tecnologia se impõem e a informação é constante, o subcapítulo que se segue, “Era Digital: as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Educação”, aborda a evolução tecnológica e suas implicações no ensino em geral e, em particular, no ensino da música, sendo apresentados exemplos e conclusões resultantes de algumas investigações neste campo. É ainda apresentada a plataforma escolhida para a conceção do espaço digital: o CourseSites Blackboard.

No capítulo 3, intitulado “Conceção de um espaço digital como recurso didático para a componente específica de História da Música”, é apresentada a estrutura e organização do espaço digital, assim como a bibliografia consultada para a elaboração dos materiais. É também apresentada uma reflexão sobre a importância do contexto histórico e cultural no ensino da História da Música.

Para finalizar, nas “Conclusões”, são apresentadas as ideias fundamentais inerentes à dissertação e as dificuldades encontradas na sua realização, assim como recomendações para possíveis investigações futuras.

2. Enquadramento Teórico

O enquadramento teórico ou revisão da literatura tem como objetivo consultar e recolher informação pertinente relativa à área de investigação em geral e à problemática da investigação em particular (*state-of-the-art*). A recolha de informações foi orientada pelo “mapa” abaixo apresentado, de forma a organizar a revisão e delimitá-la aos pontos essenciais da investigação:

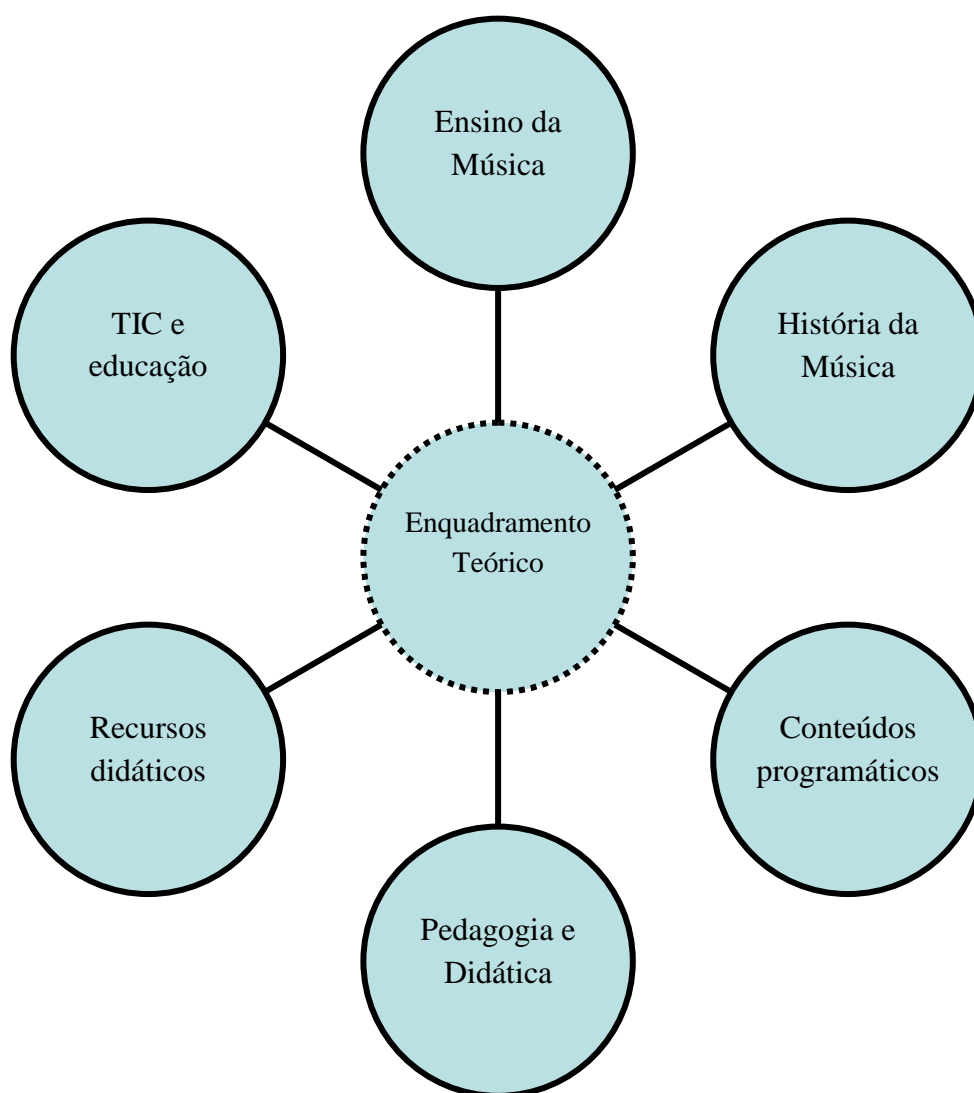


Ilustração 2-1 Enquadramento Teórico

A escola, enquanto instituição dinâmica, permanece em constante transformação, sujeita a diversas críticas e reformulações, obrigada a reinventar-se para responder aos desafios que lhe são colocados. As suas funções, atividades, equipamentos e recursos, mas também os seus desafios,

problemas e insuficiências foram-se modificando. Como expõe Abrantes (2003, pp.119-120):

A realidade social – enquanto sistema de relações entre actores, fenómenos, acções, sentidos, valores, códigos, hierarquias, instituições, estruturas – não é dada, é permanentemente construída e transformada, no decorrer da vida quotidiana. São os indivíduos que conduzem este processo, à medida que adquirem (através dele) disposições práticas, competências, papéis, linguagens, determinantes de uma posição nessa realidade e transponíveis para outros campos da sua vida social. A construção da realidade (e dos sentidos) é um processo colectivo, desenvolvido no decorrer de interacções, através de mecanismos de cooperação, negociação e imposição, nos quais os actores dispõem de recursos diferentes e assimétricos. Enquanto realidade social, a escola não constitui excepção. Os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela.

Neste sentido, Robinson (2010, p.223) considera que todos os sistemas educativos estão atualmente em processo de reforma (Ásia, América, Europa, África, Médio Oriente), existindo duas razões principais: uma económica, outra cultural. Por um lado, “Todas as regiões do mundo estão perante o mesmíssimo desafio económico: como educar o seu povo para que encontre trabalho e crie riqueza num mundo que muda mais depressa do que nunca”. Por outro lado, “As sociedades mundiais querem tirar proveito da globalização, mas não querem perder a sua identidade no processo”, acrescentando, “As identidades culturais estão sempre a evoluir, mas a educação é uma das vias através das quais as comunidades tentam controlar a velocidade da mudança”. É impossível não reconhecer as implicações que os diferentes contextos históricos, nomeadamente no que diz respeito ao contexto sociocultural, foram tendo na educação.

2.1 Ensino da Música – perspetiva histórica

O estudo da história da pedagogia “não se trata de uma pura curiosidade arqueológica, mas de uma necessária iluminação dos problemas presentes mediante o estudo das suas origens e das soluções tentadas no decorrer dos

séculos” (Abbagnano & Visalberghi, 1982, p.22). O problema da educação interessa a um número cada vez maior de pessoas, desde os alunos e os professores aos pais e à sociedade em geral. Como refere Roger Gal (2004, p.11): “Na verdade de uma ou outra forma todos somos educadores, quanto mais não seja pela influência que podemos exercer nos seres com quem vivemos ou trabalhamos. E não há actividade profissional, social, política ou moral, que não provenha, de qualquer modo, da acção educadora”.

A história da pedagogia e, em sentido mais lato, da própria educação, tem de ser analisada como parte da história da cultura, que por sua vez faz parte da história geral. N. Abbagnano e A. Visalberghi, no livro *História da Pedagogia* (1982), consideram que existe uma relação entre a cultura e a educação: a *cultura* deve ser aprendida, ou seja, transmitida pelas gerações adultas às gerações mais jovens, sendo que essa transmissão é a *educação*. A palavra “cultura” é entendida pelos autores (pp.16-17) como:

[...] um conjunto de técnicas de uso, de produção e de comportamento, mediante as quais um grupo de homens está apto a satisfazer as suas necessidades, a proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e a trabalhar e viver em colectividade de uma forma mais ou menos ordenada e pacífica. Pode também dizer-se que uma cultura é um conjunto, mais ou menos organizado e coerente, dos modos de vida de um grupo humano: donde o entenderem-se por “modos de vida” as mesmas coisas, isto é, as técnicas de utilização, de produção e de comportamento. As regras que definem estas técnicas constituem aquilo a que vulgarmente se designa por usos, costumes, crenças, ritos, cerimónias, etc. [...] Resumindo, uma cultura é o conjunto das capacidades e aptidões, não puramente instintivas, de que um grupo de homens dispõe para poder manter-se na vida singular e colectivamente (isto é, como grupo).

No mesmo sentido Jeorme Bruner (2000, p.20) expõe:

A formação de significados envolve encontros situacionais com o mundo nos seus contextos culturais adequados, para saber “a que se referem”. Embora os significados estejam “na mente”, têm origem e significação dentro da cultura na qual foram criados. É esta situacionalidade dos significados que lhes garante a negociabilidade e, em última análise, a comunicabilidade. [...] O traço distintivo

da evolução humana é o de a mente se ter desenvolvido num quadro que capacita os seres humanos a utilizar os instrumentos da cultura. Sem esses instrumentos, sejam simbólicos sejam materiais, o homem não é um “macaco nu”, mas uma abstracção oca. A cultura, pois, sendo embora um produto humano, simultaneamente forma e torna possíveis as operações de uma mente distintivamente humana. Neste sentido, o aprender e o pensar estão sempre *situados* num enquadramento cultural e sempre dependentes da utilização de recursos culturais.

Partindo da opinião dos autores e reconhecendo a polissemia do próprio conceito, consideremos a palavra “cultura” como designando um complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou grupo social, que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições, e cuja aquisição contribui para a formação do indivíduo enquanto ser social, que vive em coletividade. Deste modo, a cultura constitui, em última instância, a herança de uma comunidade ou grupo social, sendo que a educação acabou sempre por desempenhar um papel importante nessa transmissão.

O termo “educação” (do verbo latino *educare* – “elevar”, “alimentar”), enquanto processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e aptidões, visa o desenvolvimento do indivíduo nos seus aspetos intelectual, moral e físico. “É possível, seguindo diversos autores ao longo da história da educação, defini-la como a ação exercida por um ser humano sobre outro ser humano com o fim de o fazer aceder a um estado de desenvolvimento superior, pela aquisição de saberes e valores determinados. Pode significar tanto o processo como o produto dessa ação” (Oliveira, ed., 2009, p.2553). No mesmo sentido, Arenilla et. al (2001, p.188) expõem: “pode definir-se a educação como o conjunto dos processos geralmente dirigidos pelos adultos que, voluntária e intencionalmente, desenvolvem as potencialidades do ser humano para o levar a desempenhar um papel ativo e responsável na sociedade em que vive”. Freitas (1999, p.1227), por sua vez, explica: “educar envolve colocar o educando no meio em que vive, mostrar-lhe as linhas de evolução do que aconteceu antes e provocar-lhe o desejo de ser delas um agente continuador”, o que mais uma vez reflete a estrita relação entre a educação e a cultura.

Por volta do quarto milénio a.C. surgem as primeiras grandes civilizações da História, numa região denominada *Crescente Fértil*, região que se estendia desde o vale do Rio Nilo, no Egito, passando por Israel, Líbano e Turquia, até à Mesopotâmia e à Pérsia (atual Irão). Antes do esplendor das civilizações grega (séculos VII a IV a. C.) e romana (séculos II a. C. a III d. C), destacam-se vários povos, como os Egípcios, os Sumérios, os Acádios, os Assírios, o povo de Israel, os Fenícios e Cartagineses, os Persas, os Celtas, entre muitos outros que deixaram marcas da sua cultura em cada região. Na Ásia, surgem as civilizações chinesa e indiana, ao passo que na América do Sul e Central surgem os povos pré-colombianos (Incas, Maias, Astecas, entre outros).

Estas civilizações antigas, antepassadas do mundo ocidental, deixaram-nos uma grande herança cultural: os primeiros núcleos urbanos, o nascimento da escrita, os primeiros códigos de legislação, o fabrico do papiro, o calendário agrícola, o desenvolvimento da astronomia, da matemática, da ciência e da arte, para além dos costumes, tradições e concepções religiosas. De forma genérica, possuíam monarquias absolutas, o poder e o saber estavam centrados nas classes sacerdotais e guerreiras ou então, como no caso do Antigo Egito, nos escribas, sendo uma grande parte da população iletrada. Havia essencialmente um sentido prático e utilitário do conhecimento. A herança nas funções sociais e nos ofícios determinava o lugar e a educação de cada um, sendo de referir como exemplo o sistema de *castas* indiano, em que a educação depende da condição social.

Como refere Gal (2004, p.24): “É certo que qualquer organização educadora depende em grande medida do regime civilizacional em que se insere, mas o seu papel pode ser mais ou menos activo e criador, pode dar mais ou menos possibilidades ao indivíduo e servir mais ou menos o progresso; nas primeiras civilizações humanas esta dependência é absoluta e o ideal comum tão estático quanto possível”. Também Abbagnano & Visalberghi (1982, p.33) referem que as condições de vida destas civilizações, as levaram “a *cristalizarem-se em formas fechadas de tradicionalismo*, que faziam da educação uma *mecânica prática de mnemotecnia*, a ignorarem a individualidade dos estudantes e a desencorajarem neles qualquer impulso original”. Deste modo, valorizavam a memorização e a imitação, sendo o fundamento da educação inteiramente verbal. No entanto, é de salientar a

existência de escolas, muitas vezes com uma distinção entre *escolas elementares*, destinadas às classes inferiores, e *escolas superiores*, para as classes mais altas. Nelas se ensinavam a leitura, escrita e cálculo e transmitiam-se as crenças, tradições e rituais religiosos. A música era utilizada nos rituais religiosos ou como forma de entretenimento.

O conceito ocidental de música remonta à Antiguidade grega, onde o termo *musiké* designava, no início, as artes das musas, *poesia*, *música* e *dança*, como uma unidade e, mais tarde, a *arte dos sons*. No entanto, o início da música propriamente dito não é conhecido. Uma das hipóteses é o Homem ter começado por imitar as sonoridades da Natureza que o rodeava, agrupando-as, ordenando-as e trabalhando-as, dando assim origem à música. Entre as primeiras civilizações são de destacar a Mesopotâmia e o Antigo Egito, que influenciaram a prática musical da Grécia e Roma antigas. Disponemos de um grande número de vestígios sobre a prática musical destas primeiras civilizações, a partir de fontes escritas mas também de instrumentos sobreviventes e da iconografia. Para além da utilização da música em rituais religiosos, sabe-se que já fazia parte da vida quotidiana e era também utilizada como forma de entretenimento, praticando-se tanto a música vocal como a instrumental.

Apesar da importância destas primeiras civilizações, a civilização ocidental será grandemente influenciada por duas correntes: a corrente judaico-cristã e a corrente greco-romana. No que diz respeito à primeira, a história do povo hebreu, também chamado de israelita ou judeu, esteve sempre ligada à sua religião. Conta a Bíblia (Antigo Testamento da Bíblia cristã) que as tribos hebraicas, originárias do Egito, cruzaram o deserto para se dirigirem a Canaã, a terra prometida. Nesta região do Mediterrâneo Oriental, posteriormente chamada de Palestina, fundaram o reino de Israel, que no ano 931 a.C. se dividiu em dois, Judá e Israel, devido ao confronto entre as tribos hebraicas do norte e as do sul. Em termos educativos, os hebreus destacaram-se não por possuírem uma educação formalmente organizada, mas por terem desenvolvido uma educação moralmente elevada, imbuída de um profundo sentimento religioso, sendo criadas, para além das Sinagogas (inicialmente locais de instrução religiosa), *escolas elementares*.

Esta educação de um povo religioso por excelência, teocrático e monoteísta, só podia ser essencialmente moral e religiosa. Em primeiro lugar, era obra da família e totalmente orientada para o conhecimento da verdade e da lei divinas. Quando a criança já sabia falar, a mãe ensinava-lhe passagens (da Bíblia), era no texto sagrado que aprendia a ler, em seguida reflectia sobre ele e estudava a tradição; [...] tentava-se por todas as formas, quer por cerimónias quer através de lições morais, votá-la à fidelidade ao seu Deus cuidadosamente distinto dos deuses múltiplos das outras nações. A instrução superior era ministrada pelos sacerdotes e escribas nas escolas dos profetas. Os filhos de famílias pobres desde muito cedo que auxiliavam o pai nos trabalhos agrícolas e a cuidar dos rebanhos; alguns aprendiam ofícios e o seu número aumentou com o desenvolvimento das artes. As raparigas, orientadas pela mãe, dedicavam-se a tarefas caseiras e aprendiam a tecer, a confeccionar vestuário e a preparar os alimentos. Além da leitura e escrita, a música e a dança tinham o seu lugar nesta educação que sobretudo tinha em vista dar uma formação religiosa (Gal, 2004, pp.31-32).

A Bíblia Hebraica transmite-nos a concepção musical dos hebreus. De facto, nela se encontram referências aos instrumentos musicais e informação valiosa sobre os contextos sociais e religiosos nos quais a música era executada. A importância da música para os hebreus estava também no seu poder. De destacar, entre muitos exemplos, uma passagem referente a Saul, que atormentado por um espírito maligno, ficou curado ao ouvir David tocar harpa (1º Livro de Samuel, 16, 14-22). No entanto, tal como na Mesopotâmia e no Antigo Egipto, não existem referências há integração do ensino da música na educação destes povos.

O outro pilar da civilização ocidental é o contributo greco-romano. Nas costas do mar Egeu nasceu a primeira grande cultura europeia: a grega. Apresentava um território dividido numa pluralidade de pequenas cidades-Estado (*pólis*), que procuravam formas de autossustento e de autogoverno para garantir a sua independência. Contudo, existiam elementos comuns que uniam os gregos em torno de uma mesma identidade: a língua, entendida por todos apesar dos diferentes dialetos, o alfabeto, a religião, os hábitos e os costumes.

A civilização grega é uma civilização *laica*, na qual não existe uma classe sacerdotal poderosa e organizada, é uma civilização de *cidadãos-soldados*, onde não existe, salvo em tempos e lugares especiais, uma classe ou casta guerreira, é uma civilização que amadurece sobre estruturas político-sociais extremamente fraccionadas (as cidades-estado), e nunca estáticas, mas em permanente desenvolvimento, no qual se afirmam pela primeira vez na história do mundo, formas conscientes e elaboradas de *democracia*; é por isso, uma civilização em que a *discussão* perante assembleias com poderes deliberativos tem uma larga importância, de maneira que o problema de persuasão racional (e assim a ciência e a filosofia) tem ocasião de aparecer sob formas anteriormente desconhecidas (Abbagnano & Visalberghi, 1982, p.27).

O texto apresentado destaca dois aspetos-chave da civilização grega: a democracia e a importância dada ao pensamento racional. Nestes domínios é de referir a cidade de Atenas (“a Escola da Grécia”). A nível político, Atenas era gerida pela democracia, tendo apenas os cidadãos⁴ direito ao seu pleno exercício. A situação política consolidou-se sobretudo a partir das medidas de Péricles, que garantiram que a democracia fosse efetivamente vivida por todos os cidadãos. Este chefiou a cidade entre 460 e 429 a.C., fazendo entrar a Grécia na sua “Idade de Ouro”, apelidando-se frequentemente o século V a.C. como “O Século de Péricles”. Neste período assiste-se a um extraordinário desenvolvimento do pensamento racional. Os gregos interrogavam-se sobre os enigmas do mundo e da natureza que os rodeava. É neste contexto que nasce a “filosofia” (“amor ao saber”) e se desenvolve a ciência. Surgiram várias escolas de pensamento por toda a Grécia, sendo de destacar pensadores como Tales, Pitágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles e Ptolomeu.

Em Atenas⁵, a educação integrava uma formação intelectual, física, moral e cívica – conta o ditado grego “mente sã em corpo sã”. Pretendia formar

⁴ Do ponto de vista social, os cidadãos constituíam um grupo reduzido na cidade-Estado (cerca de 10-15% da população). Eram os únicos que tinham o direito de participar no governo e na administração da *pólis*. A cidadania limitava-se assim aos homens livres, nascidos em Atenas, filhos legítimos de pai e mãe ateniense, maiores de idade e com serviço militar cumprido. Os metecos, os escravos e as mulheres não eram considerados cidadãos.

⁵ Para além de Atenas, também Esparta se destacou na história da Grécia Antiga, sobretudo pelo seu ideal militar. Consequentemente, a educação nesta cidade era essencialmente militar e desportiva, para além de cívica. Tinha em vista formar soldados corajosos, fortes, obedientes à lei e dedicados à pátria.

cidadãos aptos para o cumprimento dos deveres cívicos e religiosos, mas sobretudo ir ao encontro das principais funções de um cidadão: o exercício das funções políticas e, em caso de necessidade, a defesa da sua *pólis*. Ou seja, um político, mas de igual forma, um militar.

A educação destinava-se aos rapazes que, entre os 6 e os 7 anos, iam para a escola elementar aprender com o *gramatistes* (gramático) a leitura, a escrita, a mitologia e os elementos de cálculo. Mais tarde acrescentava-se a este ensino os elementos da geometria e o desenho. Um outro mestre, o *kitharistes* (citarista), ensinava-lhes música, nomeadamente a declamar com acompanhamento da cítara. Deste modo, a música e a recitação de passagens literárias, retiradas de grandes poetas gregos (como Homero⁶), faziam parte da aprendizagem. A partir dos 14 anos, e até aos 16 anos, a educação física adquiria importância e os rapazes aprendiam com o *opaidotribes* (ginástico) corrida, salto, luta e lançamento do disco e do dardo. Continuavam o estudo da gramática e da música. Dos 16 aos 18 anos, os jovens iniciavam uma nova fase do seu percurso educativo, muito assente no convívio social. Por isso, frequentavam a ágora e os ginásios, participando também em banquetes. Dos 18 aos 20 anos, tornavam-se uma competência do Estado, agora denominados efebos, cumprindo o serviço militar, antes da sua entrada na vida adulta. Após dois anos de treino militar recebiam a cidadania plena. Os mais inteligentes e abastados podiam ainda prosseguir os estudos por um período de mais cinco anos. Em suma, tratava-se de uma educação visando a formação integral do indivíduo.

Por volta do fim do século V a.C. surgem os Sofistas (como Protágoras, Antífone de Atenas e Górgias). Um conjunto de pensadores que, embora não constituíssem nem uma corrente doutrinal homogénea nem uma escola com orientações definidas, encontravam-se unidos por uma certa *prática* do saber. Tradicionalmente considerados como mestres do saber, eram professores itinerantes, que faziam palestras e discorriam sobre todas as áreas do saber

⁶ A poesia grega exalta um conjunto de tradições, lendas e aventuras de heróis e deuses. Era cantada pelos aedos. O mais conhecido foi Homero que, apesar de cego, errava de terra em terra, recitando estes poemas épicos, acompanhados pela lira ou cítara, nas praças públicas ou ágoras. Entre estes destacam-se a *Ilíada* (poema épico sobre a guerra de Tróia e seus heróis, como Páris e Aquiles) e a *Odisseia* (poema épico que relata o regresso de 10 anos de aventuras de Ulisses, um dos heróis da guerra de Tróia). Estes dois poemas épicos foram utilizados com fins éticos, pedagógicos e religiosos.

(gramática, poesia, retórica, política, filosofia, etc.). Cobravam taxas, por isso só os mais afortunados podiam pagar as suas lições. O seu objetivo era sobretudo formar políticos, pessoas com capacidade para serem dirigentes, dotadas de poder de persuasão, domínio do discurso e sentido de liderança. De ressaltar a importância da oratória, pois era o dom da palavra que permitia convencer e brilhar em política, assim como da retórica (a arte de bem falar). O termo “Sofista” teve muitas vezes um sentido depreciativo, nomeadamente pelo ideal de um saber enciclopédico superficial, pela valorização da memorização, pelo jogo verbal ou pela exagerada arte da persuasão e da argumentação, em prol de ambições pessoais. No entanto, como aponta Magalhães (2014, pp.26-27): “Eles não só divulgaram os conhecimentos e as doutrinas de outros pensadores mas também promoveram o desenvolvimento da capacidade de raciocínio audacioso e a independência mental dos seus alunos. [...] A eles se reporta a introdução no *curriculum* educativo das sete artes liberais, disciplinas que constituem o trívio (Gramática, Dialéctica e Retórica) e o quadrívio (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música)”.

A nível cultural, a Grécia Antiga ficou marcada pelas festividades religiosas e cívicas, de que são exemplo as Panateneias ou as Grandes Dionisíacas. Verdadeiros momentos de convívio social e cultural compunham-se de representações musicais e teatrais, de recitais de poesia, de provas de destreza física, etc. De facto, os gregos promoviam e valorizavam a arte, sendo de notar que a música desempenhou um papel relevante na educação. Como alude Marques (2001, p.23): “A música era muito apreciada e destinava-se a desenvolver, nos alunos, noções de harmonia e equilíbrio, tão queridas pela cultura grega, e a saber apreciar em festivais, concursos e declamações públicas”. Vários pensadores, como é o caso de Platão e de Aristóteles, apresentaram considerações acerca da música nas suas obras.

A *República* de Platão é uma obra extensa, composta por dez livros, pertencendo aos escritos platónicos da maturidade. Foi redigida provavelmente entre 384 e 410 a.C. Tem a forma de diálogo, sendo Sócrates o condutor. Esta obra retrata o homem e a sociedade, assim como a cidade justa, ideal e perfeita. Abarca para tal uma vasta área de temáticas: as origens da cidade, a teoria política e as origens de cada forma de governo, a psicologia, a teoria das ideias e a teoria da educação. No livro II e III, Platão apresenta a sua teoria da

educação, criticando a educação ateniense, que ensinava através dos maus exemplos dos deuses do Olimpo, e faz uma apologia da educação pela música e pela ginástica. Para Platão, a cidade ideal era constituída por três classes sociais: os escravos; os artesãos, comerciantes e trabalhadores em geral; e os “guardiões”, ou seja, os “auxiliares” (os guerreiros) e os “chefes” (os filósofos). A educação era exclusiva para a elite dos “guardiões” da cidade ideal, não para as classes inferiores. Nesta teoria da educação importa salientar:

A educação elementar e geral é uma educação física, moral e musical, mas «a música deve estar antes da ginástica» (376e), porque não é «o corpo, por melhor constituído que seja, que, pela sua virtude, aperfeiçoa a alma boa, mas, pelo contrário, é a alma que, quando é boa, dá ao corpo, pela sua virtude própria, toda a perfeição de que ele é capaz» (403e). No conceito de música entram todas as artes que as Musas inspiram, mas o primado cabe à educação musical na sua aceção específica, «porque o ritmo e a harmonia têm, no mais alto grau, o poder de penetrar na alma e tocá-la fortemente» (401d). A música deve «conduzir ao amor do belo» (Monteiro, 2005, p.34).

Deste modo, Platão (*República*, *Timeu*, *Leis*) abordou nas suas obras questões práticas, como a influência da música sobre o comportamento e os tipos de música que devem ser permitidos. Da mesma forma, no oitavo livro da *Política*, Aristóteles refere-se à função educativa da música e aponta o seu efeito no desenvolvimento do carácter.

Que a educação deva ser assumida, e como deve ser realizada, são aspetos que não devem ser ignorados. Este assunto tem presentemente gerado controvérsia, na medida em que nem todos estão de acordo acerca do que dever ser ensinado aos mais novos, no que se refere à virtude, e no que diz respeito à vida melhor. [...] São praticamente quatro os estudos liberais que se podem ensinar: a leitura e a escrita, a ginástica, a música e o desenho. A leitura e a escrita e o desenho, por serem úteis para a vida e terem múltiplas aplicações; a ginástica porque incute bravura. Quanto à música, é caso para perguntar por que razão se inclui na educação. No presente, a maioria cultiva-a pelo prazer que dá; porém os que a integraram desde o início na educação fizeram-na porque constitui o princípio de todas as coisas” (Aristóteles, *Política*, cit. in Pacheco, 2014, p.42).

A decadência da Grécia Antiga desencadeou-se a partir da Guerra do Peloponeso (431-404 a.C), conflito entre Atenas e Esparta, que os Espartanos venceram. Mais tarde, Filipe da Macedónia inicia a conquista da Grécia, que o seu filho Alexandre Magno consumará. Contudo, o esplendor da Macedónia termina com a dominação romana (146 a.C.), à qual se segue, já na Idade Média, a invasão dos bárbaros. Contudo, a Grécia Antiga permaneceu como um importante centro da Antiguidade Clássica⁷.

Já a civilização romana constituiu um Império politicamente unificado. A Europa, unida pelo modelo urbano, pela obediência às mesmas leis e à autoridade do Imperador, adquiriu uma feição civilizacional própria. Os romanos destacaram-se pelo seu espírito pragmático e utilitário, pela difusão do latim, que aos poucos substituiu os dialetos locais, pela adoção do Cristianismo⁸ como religião oficial do Império, assim como pela codificação e aplicação do Direito. “Assim, se é na Grécia Antiga que a cultura actual se filia, encontrando aí os fundamentos espirituais, éticos e estéticos do seu pensamento, foi todavia com Roma e através do seu Império que esses fundamentos se expandiram e consolidaram, organizando-se numa dimensão verdadeiramente civilizacional, base da moderna sociedade” (Pinto, Meireles & Cambotas, 2006, p.192).

Relativamente à educação, Magalhães (2014, p.28) evidencia: “Bons organizadores, legisladores, administradores, militares, engenheiros e arquitetos, os romanos não promoveram significativos desenvolvimentos

⁷ A Antiguidade Clássica designa o período da História que compreende a origem e o desenvolvimento das civilizações grega e romana, do 1º milénio a.C. a 476 d.C., ano da queda do Império Romano do Ocidente. O adjetivo “clássico” ou “classicismo” refere-se a tudo o que é deste período ou que com ele se assemelhe.

⁸ No decurso do século III, o Cristianismo registou um crescimento sem precedentes. O Imperador Constantino (306 – 337) converte-se a esta religião e, em 313, publica o Édito de Milão, em que garante tolerância e inteira liberdade de culto aos seguidores de Jesus Cristo. A partir desta data, Constantino concede aos cristãos um tratamento preferencial (coloca-os nos altos cargos do Império, ergue templos imponentes, etc.) e convoca, em 325, o Concílio de Niceia, onde se reúnem os bispos cristãos para definir a doutrina cristã. Em 380, o Imperador Teodósio promulga o Édito de Tessalónica, pelo qual ordena a conversão de todos os habitantes do Império. O Cristianismo torna-se então a religião oficial do Estado romano. Um império cristão, com o Imperador como o mandatário que Deus escolheu para governar a Terra em Seu nome. A organização eclesial tinha por base a diocese, que correspondia à cidade, dirigida por um bispo. As dioceses agrupavam-se em províncias, sob a coordenação de um metropolista, o bispo da cidade capital da província. Nesta estrutura, Roma vai ganhando importância como cidade-mãe. O seu bispo receberá o título de Papa (em grego, “pai”) e, mais tarde, reivindicará a suprema autoridade sobre todos os fiéis.

filosóficos, científicos e pedagógicos. A educação visava a formação moral e prática e incluía a leitura, a gramática, a retórica, e tudo quanto era necessário para saber combater”. Sendo assim, ao completarem 7 anos, rapazes e raparigas eram enviados ao *letterator*, espécie de professor primário. Os mais abastados podiam dispor de mestres particulares, estudando em casa. Este ensino estendia-se até aos 11 anos. Para além da escrita, da leitura e do cálculo, os alunos decoravam os trechos poéticos mais edificantes e as máximas morais. Para o nível secundário, ministrado pelo *gramático*, transitavam apenas aqueles (raparigas e rapazes) que tinham mais posses, já que era muito mais dispendioso. Aí se aperfeiçoavam os conhecimentos da língua e se estudavam as principais obras literárias (a poesia de Virgílio e a retórica de Cícero, por exemplo). A matemática, a geometria, a astronomia e a música desempenhavam um papel secundário. Aos 17 anos, uma minoria de rapazes ingressava no ensino superior, ministrado pelo *rethor* (mestre de retórica), que se centrava na aprendizagem da Retórica e do Direito, destinado assim ao desempenho de altos cargos políticos e administrativos, reservados aos homens. Este terceiro nível de ensino não fazia assim qualquer sentido para as raparigas.

É importante referir que Roma foi edificando escolas nas regiões que conquistou. O Estado desde cedo incentivou o ensino, no qual viu um poderoso meio de unificação cultural do Império. Assim, insistiu com as autoridades municipais para que criassem escolas e suportassem os seus custos, concedeu aos professores proteção e privilégios de ordem fiscal. Pragmáticos por natureza, os romanos consideravam que a educação e a cultura eram tão importantes quanto as proezas militares.

No século III, o Império Romano mergulhou numa profunda crise político-militar e no fim do século IV ocorre a divisão definitiva do Império. Teodósio (r.379-395), o último imperador a reinar sobre um território unificado, dividiu-o, à sua morte, pelos dois filhos: a Honório coube o Ocidente e a Arcádio o Oriente. O Oriente estabeleceu a capital em Constantinopla, cidade fundada por Constantino, em 324, sobre a antiga cidade de Bizâncio, que hoje corresponde à capital cultural da Turquia, com o nome de Instambul. Este Império, chamado de Império Bizantino, resistiu até 1453, ano em que cai nas mãos dos Turcos Otomanos. Já o Império do Ocidente, com capital em Roma,

sucumbiu logo no século V, com as grandes invasões bárbaras⁹. Em 410, os Visigodos saquearam Roma e, em 476, o último imperador romano, Rómulo Augusto (r.475-476), é deposto do trono. O Império romano do Ocidente tinha terminado, representando o fim da Civilização Greco-Latina e o início de uma outra época da História, a Idade Média.

Uma multiplicidade de novos reinos substituiu a antiga unidade imperial. São, no geral, estados efémeros, com fronteiras mal definidas. Praticamente, só o reino dos Visigodos, na Península Ibérica, e, sobretudo, o dos Francos, na Gália, estabelecem um poder sólido e organizado.

Os Francos eram originários do Norte da atual Alemanha e estavam divididos em tribos. Criaram o mais forte e duradouro dos reinos germânicos. Estabeleceram-se no Norte da Gália (antigo nome da França), dirigidos pela família nobre dos Merovíngios. A dinastia carolíngia sucedeu na Gália à merovíngia em 751, sendo fundada por Pepino, o Breve. O seu filho, Carlos Magno, inicia no século VIII um processo de alargamento das fronteiras, através de uma série de campanhas militares, ressuscitando a ideia de um novo Império Romano, de carácter cristão e ocidental. Formou-se assim o Império Carolíngio. No dia de Natal de 800, Carlos Magno foi coroado imperador do Ocidente pelo Papa Leão III, como reconhecimento do auxílio prestado durante as invasões dos Lombardos. Protetor do Papado e da Igreja, esta coroação celebrou uma aliança entre o poder espiritual (Papa) e o poder temporal (Rei).

Carlos Magno centralizava o governo no seu próprio palácio em Aix-la-Chapelle, rodeado de conselheiros e homens sábios. O monge inglês Alcuíno elaborou programas de estudo baseados no saber clássico, isto é, nas sete artes liberais: o trívio (gramática, retórica e dialética) e o quadrívio (aritmética, geometria, astronomia e música). Foi decretada, em todo o império, a restauração de antigas escolas e a fundação de novas, que podiam ser monacais, sob a responsabilidade dos mosteiros, catedrais, junto à sede dos

⁹ Os Germanos eram chamados de *Bárbaros* – “estrangeiros”, nome que os Romanos davam a todos os povos que habitavam fora dos limites do Império. Ocupavam o norte das fronteiras dos rios Reno e Danúbio e eram originários da Ásia Central. Nos finais do século IV estabeleceram-se em grandes grupos nas terras do Império, com consentimento dos romanos. Mas no início do século V, empurrados pelos Hunos, povo de raça mongol, os Germanos invadiram o Império. Entre os reinos que se formaram destacam-se: os Visigodos, os Ostrogodos, os Vândalos, os Francos, os Vândalos, os Anglos e os Saxões.

bispos, ou palatinas, junto às cortes. Apesar de vocacionadas para a formação do clero, estas escolas eram igualmente abertas aos laicos que as quisessem frequentar. Sendo assim, Carlos Magno estimulou o interesse pela educação, mas também pela filosofia e pela literatura, para além de ter promovido o desenvolvimento das artes, num período que ficou conhecido como “Renascimento Carolíngio”. Mas como menciona Fernandes (2004, p.50): “Também o Império de Carlos Magno desaparecerá com ele e a cristandade será assolada uma vez mais pelas invasões nórdicas de 850 a 950, mas esta humilde renovação terá sido suficiente para transmitir a herança do passado, para construir um outro elo da cadeia da civilização”.

De facto, o início do período medieval ficou marcado por fomes e epidemias, guerras, quebra demográfica, insegurança e medo, desestruturação da vida económica, que passou a estar centrada no mundo rural (agricultura e criação de gado), decadência do comércio e das cidades, instauração do feudalismo, assim como por um retrocesso ou empobrecimento cultural. A população era guerreira, rural, arcaica, analfabeta e inculta.

O homem da Idade Média era um homem integrado, sem conflitos, sem rupturas, profundamente crente e dependente de Deus. As angústias existenciais do homem moderno eram-lhe estranhas. Cada um tinha o seu lugar na sociedade e aceitava essa hierarquia com naturalidade. A vida terrena era marcada pelo pecado e pela fraqueza, mas o homem medieval sabia que o acesso à vida eterna estava ao alcance do mais fraco e do mais pobre (Marques, 2001, p.50).

Deste modo, o Cristianismo expandiu-se e a fé impôs-se como elemento aglutinador e ordenador de uma Europa dividida. A exclusividade no acesso ao saber (escolas, bibliotecas, scriptoria) estava na classe eclesiástica, que sabia ler e escrever, pela necessidade de interpretar os textos sagrados. Os mosteiros converteram-se nos únicos locais de estudo e ensino, verdadeiros depositários da cultura medieval, os “guardiães do saber”. Como refere Gardner (2008, pp.34-35): “Os professores eram normalmente membros de uma ordem religiosa; os textos para ler e dominar eram livros sagrados; e as lições da escola tinham um carácter moral. A finalidade da escola era atingir um nível de literacia suficiente para que se pudesse ler os textos sagrados – de

facto, em muitos casos, a capacidade de entoar cânticos, em vez da capacidade de compreender ou interpretar, era suficiente”. É de referir como exemplo o cantochão dos monges medievais, que celebravam nas suas linhas vocais a glória de Deus. O ensino deste canto baseava-se inicialmente numa transmissão oral, sendo depois introduzida a notação neumática (tetragrama). Destaque para a *Scholae Cantorum*, uma escola coral e um coro de jovens, aos quais se ensinava o latim e o canto. Estes cantores eram depois enviados para as outras regiões da Europa Ocidental, para difundirem o chamado canto gregoriano.

Uma figura a destacar neste período é Santo Agostinho (345-430), cujas obras mais importantes foram “A Cidade de Deus”, “As Confissões” e “Sobre a Doutrina Cristã”. Considerava que ensinar é fazer aprender e aprender não é mais do que relembrar aquilo que já se sabe. Como Marques explicita (2001, p.62), Santo Agostinho considerava: “O olho da sabedoria não são os sentidos mas a alma e a luz que permite iluminar os objectos para que a alma os veja é Deus. É por isso que as verdades não são transmitidas nem construídas; são descobertas. O professor não é o mestre; é um aluno como o seu aluno. Ambos são alunos do Mestre que é Deus”, acrescentando, “O verdadeiro papel do professor não é transmitir, mas interrogar o aluno e o seu discurso é apenas um questionamento progressivo que incita o aluno a procurar respostas na luz do espírito”. Considerava Deus o Ser, a Verdade e o Amor, cuja renúncia era a verdadeira causa do pecado. No tratado “Sobre a Doutrina Cristã”, Santo Agostinho fornece orientações sobre a educação cristã dos jovens. Defende a aprendizagem do latim, do grego e do hebraico. Embora não descure as ciências da natureza, atribui maior importância à retórica, gramática, geometria, história, filosofia e música. Marques (2001, pp.64-65) faz referência a um pequeno tratado, intitulado “De Catechizandis Rudibus”, onde Santo Agostinho expõe um conjunto de normas didáticas, ainda hoje pertinentes. Como aponta o autor:

Santo Agostinho mostra alguma preocupação com as aulas monótonas e desinteressantes, deixando alguns conselhos para evitar que isso aconteça. Em primeiro lugar, o professor deve motivar o aluno, mostrando alegria e entusiasmo. Agostinho aponta as seis causas do enfado e refere os remédios para sanar esta situação. O professor, por vezes, pode ficar desiludido com a

falta de brilho da sua aula. O remédio para isso é evitar essa impressão, pois se os alunos não manifestarem desagrado, não vale a pena o professor desejar uma excessiva perfeição. Outras vezes, o professor lamenta o tempo perdido com as aulas e é incapaz de mostrar entusiasmo. Está a dar a aula, mas tem o pensamento nos livros que ficaram em casa. O remédio para isso é lembrar-se que o seu dever é ensinar e que os seus alunos precisam dos seus ensinamentos. Embora as aulas possam tornar-se rotineiras, o professor deve manter o entusiasmo porque está a desempenhar uma importante função social. Por vezes, o professor lamenta-se por todos os anos voltar aos mesmos assuntos. O remédio para isso é ter consciência da renovação das gerações. Embora as lições sejam as mesmas, os alunos que as recebem são diferentes. Às vezes, os alunos ficam indiferentes aos esforços do professor e parece que não dão importância a nada. O remédio é envidar os melhores esforços para chamar a atenção dos alunos e procurar, por meio de perguntas, se eles estão a entender a exposição. Por último, o professor pode estar afectado por algum problema pessoal ou familiar que lhe retira a força de vontade e o ânimo. O remédio é lembrar-se que os alunos não têm culpa dos seus problemas pessoais e que a dedicação aos alunos pode até ser um factor de estímulo.

No século XII ocorre um “renascimento”, desencadeado por um clima de paz e estabilidade, para o qual contribuíram o desenvolvimento das práticas agrícolas, o aumento da produtividade, o crescimento demográfico, o renascimento das cidades e a dinamização das trocas comerciais. Neste período surge também um novo grupo social, a burguesia, em geral, comerciantes e artesãos com um estatuto mais elevado do que o povo em geral. Na zona ocidental da Europa, os reinos constituem já unidades políticas estáveis. Portugal¹⁰, Castela, Aragão, França e Inglaterra são, por esta altura reinos consolidados. De salientar ainda o Sacro Império Romano-Germânico, que englobava territórios germânicos e italianos.

¹⁰ O Reino de Portugal nasceu, como unidade política autónoma, no século XII. Teve origem no Condado Portucalense, que Afonso Henriques libertou da sujeição de Leão e Castela (1143) e fez reconhecer pelo Papa (1179). Foi contudo no contexto das lutas com os muçulmanos (Reconquista) que o Reino de Portugal foi definindo as suas fronteiras e os monarcas, de D. Afonso Henriques a D. Afonso III, reforçaram a sua autoridade e obtiveram reconhecimento internacional. Se a conquista do Algarve terminou em 1429, com D. Afonso III, só no reinado do seu filho D. Dinis o reino fixou as suas fronteiras, através do Tratado de Alcanises (1297).

Até ao século XI, a leitura e a escrita eram privilégio quase exclusivo do clero. Os mosteiros eram verdadeiros centros de saber e as suas escolas monacais destinavam-se à preparação de jovens candidatos a monges e ao aprofundamento dos conhecimentos dos religiosos mais velhos. A revitalização das cidades fez decair estas escolas, que, pela localização dos mosteiros, se inseriam em áreas predominantemente rurais. No século XI, organizam-se as primeiras escolas urbanas ou escolas-catedrais, junto das sés, no centro da cidade. Inicialmente eram destinadas a formar eclesiásticos, contudo, dedicaram-se também a instruir nobres, preparando-os para ocupar cargos na Igreja ou no Estado, bem como burgueses, de modo a prepará-los para os negócios ou para o desempenho de cargos na cidade. No decurso do século XII, algumas destas escolas, especializaram-se em áreas como o Direito, a Teologia ou a Medicina. A necessidade de uma estrutura mais rígida, que definisse claramente as matérias a estudar e a forma de obtenção de graus académicos, assim como defendesse os seus membros, fez surgir a Universidade (do latim *universitas*), uma criação tipicamente medieval que corresponde a uma corporação de professores e/ou estudantes. Embora no início a Universidade se tenha dedicado, sobretudo, à formação de clérigos, no século XIII, o número de estudantes laicos de origem burguesa aumentou significativamente.

Duas das escolas catedrais que primeiro se organizaram nestes moldes foram a de Notre-Dame, em Paris, e a de Bolonha. Enquanto a Universidade de Paris se notabilizou no ensino da Teologia, a de Bolonha especializou-se no estudo do Direito. A primeira Universidade portuguesa, o Estudo Geral de Lisboa, foi criada em 1290, pelo esforço conjunto de um grupo de prelados e do rei D. Dinis. Funcionou com as faculdades de Artes, Direito Canónico, Leis e Medicina. O ensino da Teologia continuou a ser ministrado nas escolas dos Mosteiros de Santa Cruz de Coimbra e de Alcobaça. Em 1323, D. Dinis pagava 65 libras ao professor de música da Universidade (dez vezes menos do que recebia um professor de Direito). Não havia diploma para os alunos formados em música, o que deixa supor o pouco interesse pela música neste período.

Os estudos universitários organizavam-se em faculdades, termo que designa o grupo de professores e de alunos do mesmo ramo do saber. O seu número variava conforme as universidades, embora todas tivessem a de Artes.

Portanto as setes artes liberais eram consideradas a base dos estudos universitários. O curso de Artes durava seis anos. Iniciava-se entre os 14 e os 16 anos e conferia o grau de licenciado. Uma vez licenciado em Artes, o estudante podia especializar-se em Medicina, Direito ou Teologia. Como aponta Gal (2004, p.56): “era um ensino puramente formal, baseado sobretudo no conhecimento das palavras e dos textos e na lógica dedutiva ou dialéctica. Esta característica explica-se certamente pelo insuficiente desenvolvimento dos conhecimentos científicos da época e pelo desdém que o apreço pelo espírito conferia ao conhecimento das coisas”.

De referir ainda neste período as guildas, corporações ou associações profissionais, que desempenharam um papel importante no controlo das práticas profissionais e comerciais e também na própria formação dos aprendizes das diferentes artes e ofícios. Também se cultivou a chamada educação cavaleiresca. Ao mesmo tempo que, nos centros urbanos, proliferavam escolas e universidades, a vida na corte dos reis e grandes senhores tornava-se mais suave e requintada. A nobreza, que outrora exibia as maneiras rudes e violentas próprias dos guerreiros, passou a cultivar a contenção e a delicadeza. Surgem então o ideal de cavalaria, em que um nobre de nascimento tem de possuir virtudes militares (honra, coragem e lealdade), às quais se somam a virtude e o amor a Deus. Passados os primeiros anos de vida sob os cuidados da mãe, o rapaz era enviado para o paço de um senhor de maior estatuto, onde permanecia até à idade adulta. Aí servia como pajem e depois como escudeiro. Estava submetido a um treino intenso, de forma a adquirir destreza física, necessária à futura condição de cavaleiro. Só depois de catorze anos de aprendizagem, o jovem escudeiro proferia os votos de cavalaria, vistos como votos sagrados. Armado cavaleiro, passava então a integrar uma das muitas ordens de cavalaria que, nesta época, proliferavam pela Europa.

Um outro aspeto que marcou o crepúsculo da Idade Média é a redescoberta de fontes gregas e romanas. São Tomás de Aquino foi o grande filósofo do século XIII que estabeleceu uma síntese entre o pensamento aristotélico e a tradição cristã. Deste modo, está associado à escolástica, sobretudo com a sua obra *Summa Theologica*. A palavra *escolástica* designa a filosofia cristã da Idade Média. O nome *scholasticus* aplicou-se durante os

primeiros séculos da Idade Média ao professor das Artes Liberais. Depois, veio também a aplicar-se ao docente de Filosofia e de Teologia. A escolástica está assim estreitamente relacionada com a atividade didática dos mestres medievais, que se desenvolvia em duas formas: a *lectio*, que consistia no comentário de um texto, e a *disputatio*, que consistia no exame de um problema mediante a discussão de todos os argumentos que se pudessem aduzir a favor ou contra. Trata-se de um método de pensamento que pretendia conciliar a fé cristã com um sistema de pensamento racional. Uma das contribuições mais importantes de São Tomás de Aquino foi ter realizado uma “releitura” da obra de Aristóteles dentro de uma perspectiva cristã. Tentou conciliar a razão com a fé, acreditando que não havia contradição entre elas, pois ambas provinham de Deus.

Em termos do papel desempenhado pela música, importa ressaltar que fazia parte do quadrívio. Neste período, estava intimamente relacionada com a religião, de que é exemplo o Canto Gregoriano¹¹ e os primeiros géneros polifónicos (como o Organum¹²). No entanto, a música monódica profana foi cultivada com o movimento trovadoresco e no século XIV surgem géneros polifónicos profanos (como o *rondeau*, a *ballade* e o *virelai*).

Um centro importante foi a Escola de Notre-Dame de Paris. Uma verdadeira escola de música, criada em torno da capela e da nova catedral em construção (1163). Constitui um dos primeiros pontos culminantes na história da polifonia. A música cultivada neste local era uma arte requintada do clero, destinada sobretudo à liturgia. O Organum melismático passou a ser elevado a categoria artística, com um carácter virtuosista, e foram cultivadas duas outras formas de polifonia: o Conductus e o Motete. É também característico desta escola a prática dos modos rítmicos, o primeiro sistema rítmico na música europeia. Associados a esta escola surgem os primeiros nomes de compositores da música ocidental: Léonin (c.1159-1201), que era cónego da

¹¹ Música litúrgica sem acompanhamento utilizada pela Igreja Cristã desde os tempos mais antigos. Consistia numa única linha de texto e melodia, cantada por uma única voz ou por várias vozes em uníssono.

¹² Uma forma antiga de polifonia na qual a voz mais grave mantinha o cantochão enquanto as outras partes se movimentavam de forma mais livre, em geral paralelamente, nas vozes superiores. Foi uma forma corrente da música litúrgica entre os séculos IX e XIII.

catedral de Paris, Notre-Dame, e Pérotin (c.1170-c.1236), que trabalhou na mesma igreja.

O período seguinte é o Renascimento¹³, termo criado pelo pintor e escultor Giorgio Vasari (1511-1574) para designar, a partir do século XV, um ressurgimento da literatura e das artes baseado nas obras e nos autores da Antiguidade Clássica. Como evidenciam Abbagnano & Visalberghi (1982, p.257): “A palavra, aliás, é de origem religiosa. *Renascimento* é o segundo nascimento, o nascimento do homem novo ou espiritual de que fala o Evangelho de S. João e as *Cartas* de S. Paulo”, no entanto, “No período renascentista a palavra adquire um significado terreno e mundano: é a renovação do homem nas suas capacidades e nos seus poderes, na sua religião, na sua arte, na sua filosofia e na sua vida associada. É a *reforma* do homem e do seu mundo, no sentido de uma restituição à *forma* originária”. Este período coincide com um notável dinamismo civilizacional do Ocidente, sendo de referir os descobrimentos marítimos e a invenção da imprensa, que permitem a expansão cultural e o intercâmbio de ideias, assim como o início de uma revolução científica assente na defesa de um novo método de investigação, baseado na observação e na experimentação. Ocorre a passagem de um pensamento religioso e teocêntrico, dominante na Idade Média, para uma mentalidade que coloca o Homem no centro das preocupações (antropocentrismo), valorizando-se o racionalismo e o espírito crítico. Surge assim o Humanismo, um movimento cultural (filosófico, literário, artístico) que valoriza o Homem, as suas características e potencialidades. Os humanistas (escritores, filósofos, historiadores, pedagogos) ressuscitaram a Antiguidade Clássica (poesia, teatro, história, filosofia, retórica, arte), procurando harmonizar o legado greco-romano com os valores morais do Cristianismo, de modo a formar homens cultos e virtuosos.

No final do século XV existiam três Estados modernizados na Europa: França, Espanha e Inglaterra. A Itália, berço do Renascimento, encontrava-se dividida em várias unidades políticas autónomas, que se constituíam como

¹³ Renascimento foi o nome utilizado pelos historiadores do século XIX para designar um período histórico compreendido entre o início do século XV e o fim do século XVI, isto é, na transição entre a Idade Média e a Idade Moderna. Esta última, de acordo com a periodização tradicional, compreende os séculos XV, XVI, XVII e XVIII. Convencionalmente, incia-se com a queda do Império bizantino, em 1453, e termina com a Revolução Francesa de 1789.

reinos, ducados, principados ou repúblicas. O tempo do Renascimento viu nascer uma atitude otimista de exaltação da vida, com destaque para as elites sociais, cortesãs e burguesas. Nobres e burgueses, rodeados de luxo, conforto e sabedoria, ostentavam vestes sumptuosas, ricos palácios, investiam na aquisição de obras de arte e no reforço das suas bibliotecas. Criaram famosas cortes (por exemplo, os Médicis em Florença), que rivalizavam com as cortes dos reis e papas. Associadas à figura do cortesão, considerada a imagem perfeita e ideal do Homem renascentista, tal como descrita por Baltasar Castiglione (1478-1529) em *O Cortesão* (1528), estas elites estavam condicionadas por um conjunto de regras de formalidades e de comportamento social, que pautavam a vida quotidiana e a convivência social. Promoviam festas e tertúlias e fomentavam a erudição, pelo que se convertem em focos de mecenato. Distintos nobres e burgueses, para além dos eclesiásticos, monarcas e papas, notabilizaram-se pelas encomendas que fizeram a intelectuais e artistas. Solicitavam aos intelectuais manuscritos antigos, originais ou copiados, e obras literárias que exibiam nas suas bibliotecas, assim como encarregavam os artistas de grandiosos projetos de arquitetura de estátuas, túmulos e retratos.

Como exemplos deste período são de referir as cortes dos famosos Médicis, em Florença, as dos papas Júlio II e Leão X, em Roma, ou a do Rei Francisco I de França. Mas também a corte régia portuguesa sobressaiu neste período, com sumptuosas festas realizadas por ocasião de casamentos reais ou de embaixadas. De referir a boda celebrada em Évora, em 1490, entre o príncipe D. Afonso, filho de D. João II, e a princesa D. Isabel, filha dos Reis Católicos, com atividades desportivas para os cortesões e um banquete. Também o mecenato foi cultivado, uma vez que D. João II, D. Manuel I e D. João III acolheram humanistas estrangeiros e custearam bolsas de estudo a estudantes portugueses na Itália, França e Países Baixos.

No que diz respeito à música, os compositores continuam a combinar as funções de homens de Igreja e de músicos (frequentemente como cantores de capela ou de catedral), mas também começam a servir nas cortes, com o papa, os príncipes e os duques como patronos. De facto, neste período florescem as capelas musicais, que se transformam em escolas de música, onde se formavam cantores e músicos para o serviço da capela. O número de cantores

e músicos profissionais variava em função das disponibilidades financeiras. Posteriormente, com o crescimento da importância musical da capela, aparece o mestre-de-capela. Embora se cultive a música polifónica profana, a missa e o motete, géneros vocais sacros, dominam a produção musical.

De referir neste período o ducado da Borgonha. Embora vassalos feudais dos reis de França, os duques da Borgonha tinham um poder praticamente igual aos dos seus suseranos. Com uma série de territórios, que se estendiam desde o centro de França até aos territórios pertencentes ao Luxemburgo e aos Países-Baixos, tornaram-se a região mais próspera da Europa do Norte durante a primeira metade do século XV. É geralmente aceite que a música renascentista nasceu aqui. A corte possuía uma capela, com um corpo auxiliar de compositores, cantores e instrumentistas, que faziam música para os serviços religiosos, contribuindo também para os divertimentos profanos da corte e acompanhando o seu senhor nas viagens. A corte e a capela de Filipe, o *Bom* (1419 a 1467), foram das mais brilhantes da Europa. O seu prestígio influenciou outros centros musicais europeus, como as capelas do papa em Roma, do imperador da Alemanha, dos reis de França e Inglaterra e das diversas cortes italianas.

Entre os compositores que estiveram ao serviço da corte da Borgonha são de referir Gilles Binchois (c.1400-1460), Guillaume Dufay (c.1400-c.1474), Johannes Ockeghem (c.1425-1497), Josquin des Près (1440-1521) e Adrian Willaert (c.1480-1562). De destacar Guillaume Dufay, um compositor franco-flamengo, nascido perto de Cambrai, no Norte de França. Iniciou a sua carreira como menino de coro na catedral da cidade. Os seus dotes musicais chamaram a atenção do bispo, que o encorajou a prosseguir a aprendizagem musical. Depois, passou a viajar pela Europa, sendo cantor no coro papal em Roma, compositor da corte da Borgonha, para além de ter trabalhado em algumas cortes italianas. Deste modo, as suas obras foram escritas para famílias nobres, para comemorar certos acontecimentos públicos ou sociais e para acompanhar cerimónias religiosas. O percurso musical de Dufay evidencia assim o papel ocupado pela música neste período, assim como o facto de a aprendizagem musical estar associada à Igreja.

Em Portugal, apesar de nesta época o ensino da música estar restringido à capela real e às classes favorecidas, surge em várias Igrejas, nomeadamente

nas Sés, um ensino sistemático da música, com diversas escolas, entre as quais as das Sés de Évora, de Vila Viçosa e de Coimbra. A aprendizagem musical não se restringia apenas à música polifónica vocal, mas abrangia também a aprendizagem de alguns instrumentos, nomeadamente o órgão. De referenciar os mestres de capela Manuel Mendes (c.1547-1605), Duarte Lobo (c.1565-1646), Filipe de Magalhães (c.1571-1652), Fr. Manuel Cardoso (1566-1650), D. Heliodoro de Paiva (c.1500-1552) e D. Pedro de Cristo (c.1545-1618).

No ensino em geral, maior atenção foi dada às áreas de estudo fundamentais para a formação moral do ser humano, as *studia humanitatis* (“humanidades”), designando um conjunto de disciplinas a estudar nos autores clássicos, tais como a gramática, a retórica, a poesia e a história. Os reis e príncipes apoiaram a criação de colégios e academias onde se ensinavam as humanidades, mas também as línguas antigas, a geografia, a medicina, entre outras matérias, promovendo uma educação que visava preparar as elites com novos saberes e qualidades. Neste sentido, Abbagnano & Visalberghi (1982, pp.268-271) evidenciam:

[...] emerge a ideia de uma estreita conexão existente entre o humanismo e a educação. Assim o sentiram os próprios humanistas mais insignes, nenhum dos quais deixou de dedicar um tratado ou pelo menos um bom número de páginas eloquentes aos métodos da nova educação, contrapostos aos da educação escolástica. [...] todos os humanistas apresentaram a educação¹⁴ humanística como empenhada em «formar o homem enquanto homem», não o médico ou jurisconsulto, o capitão ou o eclesiástico, ou qualquer outro tipo de habilitação profissional. Uma outra característica fundamental da educação humanística está no facto de ser *integral*, isto é, no tender para desenvolver todos os aspectos da personalidade humana, os físicos não menos do que os intelectuais, os estéticos não menos do que os religiosos. [...] As matérias de estudo, as *artes liberales*, não eram estudadas em razão de si mesmas, mas porque eram consideradas como meio capaz de desenvolver harmonicamente as faculdades do indivíduo, e geralmente acabavam por ser integradas com actividades desportivas e artísticas, como, por exemplo, a equitação, a natação

¹⁴ Entre os pensadores deste período, com obras referentes à educação, são de ressaltar: Eramos de Roterdão (1466-1536), Thomas More (1478-1535), François Rebelais (1494-1553), Francis Bacon (1561-1626), Michel de Montaigne (1533-1592), entre outros.

e a dança. A importância assim atribuída à *harmonia* do desenvolvimento completo reclama talvez mais do que nada o ideal educativo grego, de preferência ao romano, por tal forma é verdade que muito a reconhecem na educação humanístico-renascentista uma terceira característica além das duas mencionadas, e que é precisamente *estética*. Uma quarta característica que é geralmente reconhecida como própria da educação humanística é a de ser *aristocrática*. [...] Permanece, por outro lado, o facto de que os humanistas não se ocupam realmente da educação popular, e descuraram também a educação artística sempre que esta tivesse pontos de contacto com a actividade artesanal: pintores, escultores, arquitectos, formavam nas oficinas e no tirocínio directo, e, embora ressentindo-se profundamente do novo sopro humanístico, raramente fruíram de uma verdadeira e precisa educação humanística.

Refletindo sobre o contexto português, Carvalho (2001, p.55) expõe:

Apesar de não se terem registado grandes avanços na nossa instrução pública, tanto em expansão como em qualidade, verifica-se que, neste período, a cultura atingiu, em Portugal e em toda a Europa, um dos seus pontos altos. Destacaram-se, entre nós, vultos como Gil Vicente, Luís de Camões, Pedro Nunes, Duarte Pacheco Pereira, Garcia de Orta e outros. [...] Elementos da classe popular começaram a sentir uma certa predisposição para aumentar a sua dimensão cultural, o que se reflectia em iniciativas pessoais de cariz educacional. [...] Saber ler e escrever passou a ser uma necessidade de maior número de pessoas; os elementares conhecimentos de aritmética eram indispensáveis a quem modificava os tradicionais hábitos de trabalho e de convivência. Parte da população adulta começava a sentir a falta de conhecimentos básicos e tornou-se mais receptiva à alfabetização, em especial para seus filhos. Impunha-se uma mobilização de meios para a instrução pública, porque a vontade de muitos elementos da classe popular já se havia mobilizado nesse sentido.

De referir neste período a criação do Real Colégio das Artes e Humanidades, ou simplesmente Colégio das Artes. Uma instituição de ensino, sedeadada em Coimbra, onde eram realizados estudos de artes liberais e de humanidades. Foi criada pelo Rei D. João III, em 1542, com o objetivo de preparar os futuros estudantes universitários. Até então, não existiam instituições em Portugal que ministrassem um ensino com a qualidade que se

julgava necessária para preparar os candidatos à Universidade. Muitos portugueses eram obrigados, por isso, a frequentar instituições no estrangeiro. Para dirigir o Colégio das Artes foi escolhido o humanista André de Gouveia (1497-1548), ao qual se juntou uma equipa de notáveis professores portugueses e estrangeiros. Em 1555, a direção do Colégio das Artes é entregue à Companhia de Jesus, mas, na sequência da expulsão dos Jesuítas de Portugal, ordenada pelo Marquês de Pombal, em 1759, todos os professores do Colégio das Artes o abandonam rumo ao exílio. O Colégio passa a ser administrado diretamente pela Coroa e torna-se um dos novos estabelecimentos públicos de ensino secundário, criados pela reforma da educação. Em 1772, o Colégio passa para a dependência da Universidade de Coimbra.

O século XVI ficou bastante marcado, do ponto de vista religioso, pela Reforma Protestante¹⁵ e pela Contrarreforma Católica¹⁶. Ao nível da educação, a principal consequência da Reforma Protestante foi a transferência da escola para as mãos do Estado nos países protestantes. Contudo, a escola pública defendida por Lutero não é laica, mas sim religiosa e também não perde o seu caráter elitista, uma vez que o mesmo entendia que a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente às classes populares, às quais deveriam ser ensinados apenas elementos imprescindíveis, entre os quais a doutrina cristã reformada. Relativamente à reação da Igreja Católica, é de destacar, no campo educacional, a Companhia de Jesus. Fundada em 1534, a Ordem dos Jesuítas

¹⁵ A grande rutura concretiza-se com a ação de Martinho Lutero, um monge agostinho alemão, que no dia 31 de outubro de 1517, afixou na porta da Catedral de Winttemberg as «95 Teses Contra as Indulgências». Nelas acusava o Papa e os dogmas da Igreja, afirmando que a salvação depende da Fé e não de boas obras. Lutero foi excomungado pelo Papa, sendo que a sua atitude conduziu ao aparecimento das doutrinas protestantes: o luteranismo, o calvinismo, o anglicanismo, entre outras. Embora com particularismos, os credos protestantes têm como pontos comuns, a justificação pela Fé, o sacerdócio universal e não aceitação da supremacia pelo Papa.

¹⁶ A resposta da Igreja Católica assumiu-se na chamada Contrarreforma ou Reforma Católica, um combate doutrinário, ideológico e repressivo ao protestantismo. As resoluções do Concílio de Trento (entre 1545 e 1563 reuniu-se o Concílio, assembleia de eclesiásticos, geralmente bispos e cardeais, presididos pelo Papa, na cidade de Trento, no qual se regulamentaram questões do dogma e do culto, assim como se pôs em prática uma reforma disciplinar), o aparecimento de novas ordens religiosas (por exemplo, a Companhia de Jesus, reconhecida pelo Papa Paulo III em 1540) e a ação repressiva da Inquisição e do Index foram instrumentos que permitiram a sua operacionalização.

tornou-se uma congregação essencialmente docente, contribuindo para a formação da juventude. Os colégios espalhados pelo mundo cresceram rapidamente em número. De referir a *Ratio Studiorum* ou programa dos estudos, publicada em 1599, que distinguia dois ciclos de estudos, sendo o primeiro dividido em cinco classes: três de gramática, uma de humanidades e uma retórica; o segundo ciclo compreendia três anos de filosofia e quatro de teologia. Sobre presença e a influência dos Jesuítas em Portugal, Carvalho (2001, p.99) evidencia:

Para além da Universidade de Évora, os Jesuítas chegaram a dirigir em Portugal mais de 20 colégios, 30 seminários, 17 residências e 12 aulas das primeiras letras. Acrescente-se a tudo isso os 15 colégios que tiveram no Brasil e muitos estabelecimentos de ensino que criaram no Oriente e em África. A grandeza destes números demonstra, acima de tudo, a importância que acabaram por atribuir ao ensino da juventude, mas demonstra também, mais uma vez, que a instrução popular, apesar de popularmente considerada, não constituía uma preocupação dominante dos Jesuítas. [...] No entanto, continuava a haver escolas nos mosteiros, nas paróquias e junto das catedrais, e até na Corte e nas casas da nobreza e alta burguesia, onde os meninos eram ensinados por mestres contratados para o efeito.

O século XVII estabelece um momento de transição entre o Renascimento e o Iluminismo do século XVIII. Influenciado pelo empirismo de Francis Bacon e pelo racionalismo de Descartes, assim como pelo movimento científico da época, liderado por Galileu e Kepler, não esquecendo a profunda revolução causada pela teoria heliocêntrica elaborada por Nicolau Copérnico, este período procura substituir o conhecimento verbalista anterior pelo conhecimento verdadeiro das coisas. Para isso procura-se criar uma nova didática. Neste contexto é de destacar Comenius (1592-1670), mais propriamente, Jan Amos Komensky, um humanista checo, cuja obra mais importante é a *Didacta Magna* (1632, em checo; 1657, em latim). Monteiro (2005, pp.45-46) evidencia:

A *Didacta Magna* começa pela justificação do seu ambicioso título, afirmando, nomeadamente: «A proa e a popa da nossa *Didáctica* será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os

estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade». Segue-se uma “Saudação aos Leitores”, com esta definição: «Didáctica significa arte de ensinar».

Comenius desejava que a pedagogia se tornasse uma ciência autónoma. Convicto de que existia uma relação íntima e natural de interdependência entre os diversos ramos do saber, defendia uma educação baseada no desenvolvimento harmónico das faculdades. Para tal, preconizou um ensino gradual, que parta do mais fácil para o mais difícil, do concreto para o abstrato, por meio de exercícios de repetição para memorização do aprendido. Para tal, proponha um ensino organizado em quatro etapas, de seis anos cada, desde o nascimento aos 24 anos, sendo as duas últimas de carácter não obrigatório, e a primeira vinculada pela própria mãe da criança. Conceptualizou um ensino coletivo, em classe, com todos os alunos ao mesmo ritmo, segundo os mesmos métodos e com o mesmo professor. Qualquer pessoa, de qualquer condição social, incluindo as mulheres, podia aprender o mesmo. Como aponta Marques (2001, p.118): “A perenidade e a actualidade da pedagogia de Coménio reside no facto de ele ter colocado a pessoa no centro do processo educativo, valorizando a aprendizagem, as diferenças individuais e a educação permanente. Nada daquilo que é atribuído ao movimento da escola nova é estranho a Coménio e podemos mesmo afirmar que as correntes pedagógicas do século XX muito pouco se adiantaram em relação àquilo que é preconizado na *Didáctica Magna*”.

No que diz respeito à música, desde meados do século XVI existiam em Itália conservatórios, entre eles *Santa Maria di Loreto* (1537), *Sant'Onofrio a Capuana* (1578), *Pietà dei Turchini* (1583) e *I Poveri di Gesù Cristo* (1589). Embora criados como instituições públicas de beneficência, acolhendo crianças abandonadas, ficaram conhecidos pela excelência na formação de músicos, não apenas no âmbito da música religiosa, mas também instrumental. Vários compositores ficaram associados a estas escolas, entre eles, Nicolo Porpora (1686-1768), Giovanni Battista Pergolesi (1710-1736), Niccolò Jommelli (1714-

1774) e Niccolò Piccinni (1728-1800). Também Antonio Vivaldi (1678-1741), em 1704, foi nomeado *maestro di violino* e, mais tarde, em 1716, *maestro de concerti* do “Ospedale della Pietà” (Hospedaria da Pietá). Um convento, orfanato e escola musical para mulheres, criado em 1346 e regido pela Igreja. Destacou-se pelo elevado nível de educação musical das internas, sendo um dos principais locais de trabalho de Vivaldi.

Portugal usufruiu desta riqueza musical italiana, não só contratando mestres e músicos italianos, como enviando para Itália diversos músicos portugueses, como foi o caso de Francisco António de Almeida (c.1702-1755), que recebeu uma bolsa de D. João V (1685-1750) para estudar em Roma. Quando regressou a Portugal, em 1726, tornou-se organista da Capela Real e Patriarcal de Lisboa. De mencionar ainda que Domenico Scarlatti (1685-1757), por volta de 1700, veio a Lisboa, onde ensinou música à princesa portuguesa Maria Bárbara, filha de D. João V. Quando esta se casou, em 1733, com o Príncipe Herdeiro de Espanha, assumiu o cargo de seu mestre-de-capela.

A partir do século XVII¹⁷ assiste-se pela primeira vez à tentativa de democratização da educação e com as ideias iluministas¹⁸ e a Revolução Francesa, a partir do século XVIII aumentam as exigências ao nível do ensino. Ocorre a diminuição significativa da influência da Igreja neste domínio, sendo que a instrução passa a aliar-se ao Estado.

O Iluminismo aspirava à divulgação do saber e da educação como forma de desenvolver as capacidades naturais e racionais de cada um e formar não súbditos, mas cidadãos cultos e esclarecidos. Os iluministas empenharam-se

¹⁷ O século XVIII foi um período marcado pela ascensão da burguesia mercantil, financeira e industrial e pelo progresso económico em toda a Europa. Talvez o acontecimento que maiores consequências teve para o futuro tenha sido a declaração da independência das colónias inglesas da América do Norte (1778) e a constituição dos Estados Unidos da América. A Revolução Francesa, com a aprovação da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789) e a Constituição (1791), foi, igualmente, um acontecimento marcante.

¹⁸ O Iluminismo foi uma corrente filosófica do século XVIII, nascida na Inglaterra, mas com maior protagonismo na França, que valorizou a razão como meio de “iluminar”, esclarecer, levar o conhecimento aos seres humanos. O ser humano seria tanto feliz quanto mais esclarecido fosse. A grande meta a atingir era o progresso, a felicidade e o respeito pelos direitos naturais da pessoa humana. Para a ampla difusão e aceitação do Iluminismo muito contribuiu o dinamismo dos seus filósofos e intelectuais (como Condorcet, Turgot, Montesquieu, Voltaire, Holbach, Buffon, Rousseau, António Ribeiro Sanches, entre outros). Estes deixaram numerosos escritos e espalharam a sua ação pelo ensino, pela literatura, pela política, pelas ciências ou em palestras e discursos nos salões e clubes culturais.

em ver reconhecida a importância da educação pelas sociedades do seu tempo. Para tal, destacaram a escolaridade como meio primordial do desenvolvimento pleno das faculdades naturais dos indivíduos e fator do seu sucesso e felicidade futuros; propagaram a necessidade do alargamento da educação escolar a todos os indivíduos (inclusive as mulheres); promoveram, junto dos estados, o crescimento da instrução e das escolas públicas como forma de criar cidadãos mais capazes e úteis e de, assim, incentivar o progresso e a riqueza das nações; defenderam a completa reforma do ensino existente pela renovação dos currículos e dos métodos pedagógicos, mais ajustados à mentalidade e necessidades da época.

Quanto aos currículos escolares, os iluministas propunham que as línguas nacionais tivessem mais peso que o Latim e que algumas ciências (como a Geografia, as Ciências Naturais, a Matemática e a Física) ganhassem terreno face às de carácter filosófico-especulativo e teológico. Recomendavam o estudo da história da pátria, a realização de trabalhos manuais (incentivo para a aprendizagem de um ofício ou profissão) e a prática de exercícios físicos destinados a tornar o corpo são. Quanto aos métodos pedagógico-didáticos, estes deviam incentivar uma aprendizagem pelo gosto ao saber, feita em liberdade e responsabilidade, assente no estudo da Natureza e dos factos.

Embora tenham sido muitos os iluministas que se preocuparam e se empenharam nas questões da educação e do ensino, destacaram-se, em França, as teorias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e, em Portugal, de Luís António Verney (1713-1792). Rousseau, na sua obra *Emílio* (1762), defendeu a educação como meio de fazer desabrochar os dons naturais do Homem e de o aperfeiçoar espiritualmente. Como evidencia Monteiro (2005, p.65): “A revolução pedagógica de Rousseau foi tripla: foi psicológica, sem dúvida, ao insistir na necessidade do *conhecimento* da criança, na sua diferença; foi *ética* também, ao proclamar o *reconhecimento* da dignidade, liberdade e igualdade da criança; mas foi principalmente jurídico-política, ao problematizar a *legitimidade do poder de educar*”. Já Verney criticou os métodos de ensino tradicionais e o ensino teórico dos jesuítas. Com a sua obra *O Verdadeiro Método de Ensinar* (1746) apresentou um novo método de ensino baseado em realidades concretas e na experiência. Defendeu que a instrução elementar devia ser para ambos os sexos e que o Estado tinha obrigação de

fomentar e custear as despesas da educação. Como refere Carvalho (2001, pp.142-143):

Com o Iluminismo, aconteceu nos países católicos algo de semelhante aquilo que no século XVI, com a Reforma, aconteceu nos países protestantes: foi-se radicando a ideia de que as responsabilidades do ensino deviam ser assumidas pelo Estado. [...] Os iluministas mostravam grande confiança na educação como instrumento para aperfeiçoar e reformar em definitivo a natureza do homem e da sociedade; consideravam que era da educação que dependia a felicidade dos homens.

Foi neste contexto, que entre 1759 e 1772, o governo de Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), secretário do Estado do Reino durante o reinado de D. José I (1750-1777), desenvolveu em Portugal um Sistema Nacional de Ensino, tornando estatal o ensino primário.

[...] o Estado assumiu os encargos da instrução pública e passou a controlar a vida escolar, especialmente em termos de selecção, colocação e disciplina dos professores. Porém, esse controlo ainda não abrangia os aspectos técnicos da docência, pelo que continuou sem controlo a parte mais nobre da questão – o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, bem como a avaliação e outros aspectos de natureza pedagógica. [...] No período que antecedeu o regime de Pombal, o Estado aceitava que as escolas existissem, mas não as criava, não as financiava, nem se mostrava preocupado com o seu funcionamento. Isso, era incumbência da Igreja, que tinha interesses e mecanismos de regulação próprios. Pontualmente, também alguns encarregados de educação passaram a interessar-se pela escolarização dos seus filhos, mas a esses faltava o esclarecimento necessário sobre o assunto e o poder reivindicativo para exigir condições favoráveis à promoção social dos mais jovens. Carvalho e Melo era homem do seu tempo e tinha em mente grandes reformas económicas, sociais e políticas, pelo que não podia deixar de investir na expansão e dinamização da instrução pública (Carvalho, 2001, pp.149-152).

Sendo assim, Carvalho e Melo planeou a primeira rede de escolas primárias públicas e estabeleceu normas gerais de organização e funcionamento do que se pode chamar de uma espécie de “sistema escolar”.

Em 1759, com a reforma Pombalina, os jesuítas haviam sido expulsos do território português. A Universidade de Évora, por exemplo, que havia sido fundada no século XVI pelo cardeal D. Henrique, pertencente aos jesuítas, foi extinta, e a Universidade de Coimbra, sofreu uma profunda reforma. De destacar também a fundação do Real Colégio dos Nobres em Lisboa, por iniciativa de Carvalho e Melo, em 1761. Um estabelecimento de ensino pré-universitário voltado especificamente para a formação inicial de jovens aristocratas portuguesas, entre os 7 e os 13 anos de idade. Procurava-se formar os jovens nobres, propiciando-lhes, para além da tradicional formação nas humanidades clássicas, uma sólida formação científica e literária que lhes permitisse o acesso à Universidade de Coimbra. O seu corpo docente era constituído, quase na totalidade, por mestres estrangeiros. A instituição acabou por extinguir-se em 1837, tendo em conta que os seus objetivos não podiam subsistir no enquadramento criado pela implantação do regime liberal em Portugal. Sendo assim, as suas instalações e equipamentos foram atribuídos à Escola Politécnica de Lisboa (atual Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa).

No início do século XIX¹⁹, vários acontecimentos, entre eles a Revolução Liberal de 1820 e a instauração de uma Monarquia Constitucional em 1822, geraram um clima de instabilidade, que se repercutiu na instrução pública.

A revolução de 1820 criou as condições para que Portugal tivesse a sua primeira Constituição Política – a de 1822 – que deu maior visibilidade ao problema da instrução pública, face ao reconhecimento de que todo o indivíduo tem direito à educação popular, cabendo ao Estado o dever de a proporcionar.

Todavia, a essa expectativa de enriquecimento imediato do património cultural

¹⁹ O século XIX foi um tempo de grande crescimento demográfico e de grandes mudanças que acabaram com o Antigo Regime e instalaram o modo de vida contemporâneo. As mais importantes foram: o avanço do Liberalismo nos vários países e o seu aperfeiçoamento jurídico; a evolução da Revolução Industrial, que não mudou apenas os modos e as relações de produção e a economia, mas também toda a sociedade (êxodo rural, aparecimento do proletariado, nascimento do movimento operário e dos sindicatos, etc.); a *Revolução dos Transportes*, iniciada principalmente com o aparecimento e expansão das linhas férreas; o crescimento dos centros urbanos, onde a vida “moderna” se instalou com todas as novidades do tempo (transportes urbanos, telefones, parques e jardins, teatros e cafés, etc.); o grande desenvolvimento do pensamento científico (positivismo, cientismo), consubstanciado em numerosas descobertas e invenções; e a instalação da sociedade de classes e da mentalidade burguesa, laica e individualista.

não corresponderam medidas adequadas, nem sequer se tomaram providências de que resultassem consideráveis melhorias no ensino existente (Carvalho, 2001, p.301).

No entanto, a obrigatoriedade escolar surgiu com a Carta Constitucional de 1826, que instituía a frequência da Instrução Primária entre os direitos civis e políticos de todos os cidadãos. Deu-se então início à construção dos primeiros currículos formais²⁰, que integravam o ensino básico, e cuja ênfase se centrava na aquisição das competências de ler, escrever e contar. Em 1835 estipulou-se o ensino primário gratuito, em que os pais e as entidades locais, nomeadamente as câmaras e as paróquias, eram responsáveis pelo cumprimento desta obrigatoriedade, a partir dos sete anos de idade. Mais tarde, em 1896, surge o Regulamento Geral do Ensino Primário, contendo a regulamentação administrativa, o recenseamento escolar e a estrutura curricular em quatro classes.

A aprendizagem da música não era tida como uma competência essencial a desenvolver, apesar de continuarem a existir capelas musicais em quase todas as dioceses portuguesas, sendo de destacar a atividade musical dos Duques de Bragança em Vila Viçosa, o apreço pelo órgão ibérico e a divulgação da guitarra, assim como os Teatros de Ópera (Teatro da Trindade, Teatro da Rua dos Condes), que durante o século XVIII denotavam a influência da música italiana, sobretudo na Capela Real e Patriarcal.

Em 1834, com a extinção do Seminário da Patriarcal, em Lisboa, que ministrava aos seus alunos uma preparação baseada nos modelos italianos do século XVIII e tinha em vista a produção religiosa, o ensino da música passou a ser ministrado na Sé, com uma aula de música que assegurava provavelmente a aprendizagem dos meninos de coro. Mas em 1835 é criado um Conservatório de Música²¹, anexo à Casa Pia. Tinha na direção da parte instrutiva o pianista e

²⁰ Como explica Ramos do Ó (2012, p.29), a “matriz seiscentista que produziu o enclausuramento do escolar, a racionalização magistercêntrica do trabalho docente, a uniformização dos métodos e materiais didáticos, sempre acompanhados de um reforço da disciplina e da exclusão garantida pela avaliação, seria *universalizada* com o triunfo do liberalismo iluminista, ao longo da primeira metade do século XIX, constituindo desde então a gramática de escola laica, democrática e republicana”.

²¹ Entre os Conservatórios destinados ao ensino da música é de referir o Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris (1795), um modelo seguido por muitas instituições semelhantes. Era regido por um regulamento que, entre outros aspetos, definia a organização do pessoal, estabelecia regras orçamentais, o número de alunos, bem como a organização da biblioteca.

compositor João Domingos Bomtempo (1775-1842), com seis disciplinas, não se sabendo se chegou efetivamente a funcionar. Em 1836, o Conservatório de Música foi incorporado no Conservatório Geral de Arte Dramática, criado em Lisboa, durante o secretariado de Manuel da Silva Passos, e dividido em três escolas: declamação, música e dança. Mas em 1869, com o objetivo de reduzir a despesa pública, é suprimida a escola de dança, passando a ser constituído só por duas escolas. Ao longo da segunda metade do século XIX, o Conservatório Real de Lisboa sofreu várias reformas, facto que demonstra a importância que o ensino da música representava para a sociedade lisboeta, sendo de destacar também o Teatro S. Carlos e o Teatro S. João, e as várias coletividades musicais desta época. No entanto,

Apesar de ter mantido ao longo do século XIX como a única escola oficial do ensino da música existente no nosso país, o Conservatório não parece ter conseguido dar à maioria dos músicos que o frequentaram uma sólida formação musical, tanto do ponto de vista prático como teórico, forçando muitos dos nossos instrumentistas a tentarem completar a sua preparação no estrangeiro. São exemplos desta situação o pianista Eugénio Mazoni (1831-1889), que trabalhou com Marmontel em Paris, e o fagotista Augusto Neuparth (1830-1887), que em 1852 partiu para Leipzig e viria a ser o introdutor do saxofone em Portugal. Outros músicos, como Francisco de Sá de Noronha, gozando já do estatuto de concertistas, ao realizarem digressões por vários países da Europa e pelas Américas (Brito & Cymbron, 1992, p.145).

Quanto ao ensino da música não especializado, apercebendo-se do impacto pedagógico do canto em coro na Europa, a disciplina de Canto Coral foi introduzida no currículo escolar português, pelo ministro D. António da Costa, em 1870, num conjunto de disciplinas reunidas sob o título “Educação Intelectual”. Contudo, muitas foram as vicissitudes, pela falta de preparação musical dos professores ou pela prioridade dada à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Contudo, o Canto Coral permaneceu como disciplina integrante do currículo. Em paralelo, verifica-se neste período algum dinamismo por parte de uma elite cultural e económica, que desenvolve várias iniciativas, como a criação do Orpheon Portuense (1881), fundado pela violinista Moreira de Sá e a Academia de Amadores de Música (1884), bem

como, na cidade do Porto, a abertura do Teatro Baquet (1859), o Carlos Alberto (1897) e o Avenida (1888).

No dia 5 de outubro de 1910 dá-se a implantação da Primeira República. Uma das grandes prioridades foi “universalizar” a instrução e reduzir a taxa de analfabetismo. A estrutura do ensino passou então a compreender três graus (o elementar, de frequência obrigatória entre os 7 e os 14 anos de idade, o complementar e o superior). O número de escolas aumentou e foram surgindo mudanças legislativas.

Quanto ao ensino especializado da música, há que referir as reformas de 1898 e de 1901, de onde surgiram os cursos gerais e superiores de música instrumental e de canto, entre as disciplinas, contam-se a História da Música, a Música de Câmara, a Harmonia, a Literatura Musical, etc. Com a implantação da Primeira República, o Conservatório de Música passou a denominar-se “Conservatório Nacional de Lisboa”, mas em 1919 adquiriu uma nova designação, “Conservatório Nacional de Música”, tendo como diretor e vice-diretor, respetivamente José Viana da Mota (1868-1948) e Luís de Freitas Branco (1890-1955). De destacar Viana da Mota, diretor entre 1919 e 1938, cuja ação reformadora se centrou na oposição à cultura da ópera italiana, que tinha dominado a música portuguesa dos séculos XVIII e XIX, em prol da música instrumental de raiz germânica e de uma certa “europeização” das mentalidades. Esta emancipação, tal como a intenção de estimular um novo gosto musical no público português, coincidiu com a fundação da Sociedade de Concertos de Lisboa (1917), Sociedade Nacional de Música de Câmara (1919), Filarmonia de Lisboa (1921) e Renascimento Musical (1923).

A 28 de Maio de 1926 dá-se em Portugal um golpe militar que põe fim à Primeira República portuguesa, inaugurando uma ditadura militar que se transforma, a partir de 1933, no Estado Novo²². Durante este regime, mais propriamente até 1950, a intenção política de alargar a escolaridade obrigatória

²² Como explicita Magalhães (2014, p.19): “A educação serviu para desenvolver competências e criar, desenvolver e fazer perdurar grandes civilizações. Serviu, também, para impor o controlo dos súbditos e dos seus comportamentos pelos poderes dominantes, matar a contestação, estiolar a criatividade, promover bloqueios e até desenvolver incompetências para tornar os povos incapazes de se libertarem do jugo dos poderes. Condição, assim, para o melhor e para o pior, a marcha da humanidade e determinou, em larga medida, os paradigmas culturais, sociais, políticos, religiosos e económicos dominantes em cada sociedade e em cada época”.

tinha como objetivo inculcar determinados valores (patriotismo, corporativismo, ruralismo, religião católica). A atenção centrou-se na escola primária, com o intuito de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados. O currículo para o ensino primário, em 1936, era constituído pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética e Sistema Métrico, Moral, Educação Física e Canto Coral. Este último devia transmitir através do texto, apoiado pela melodia e pelo ritmo, os sentimentos patrióticos necessários a uma grande nação. Portanto, uma função doutrinária, para além de pedagógica, sendo que em 1932 foi publicado o primeiro regulamento, definindo três finalidades para a disciplina: a “estética” para uma educação das faculdades emotivas e morais dos alunos, a “fisiológica” para a ginástica dos aparelhos vocal e respiratório, com base rítmica, e a “recreativa”, para repouso e distração agradável. Para a sua lecionação foram requeridas habilitações específicas através da formação de professores, contudo, afastada dos objetivos pretendidos pelas bases excessivamente teóricas. Quanto ao ensino especializado da música, mais especificamente no que diz respeito ao Conservatório Nacional de Música, após o golpe militar de 28 de Maio de 1926, o Decreto-Lei nº18461, de 14 de junho de 1930, determina que o Conservatório Nacional de Música e o Conservatório Nacional de Teatro passam a constituir uma instituição escolar única, o Conservatório Nacional. Em setembro desse ano, o Conservatório foi alvo de nova legislação, passando a ser uma entidade controlada pelo Estado e a funcionar na dependência da Direção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes, sendo constituído por uma secção de música e por uma secção de teatro. Neste período, os currículos foram sofrendo várias mudanças do ponto de vista legislativo, sendo apontadas muitas vezes vantagens de ordem pedagógica, administrativa, disciplinar e económica, mas também de ordem artística. No entanto, esta não era a crença de Viana da Mota, de Luís de Freitas Branco ou de Ivo Cruz (diretor do Conservatório Nacional de 1938 a 1971). De facto, surge uma cultura de resistência em termos pedagógicos entre os professores do Conservatório Nacional, a qual, mitificando a figura e obra de Viana da Mota, foi responsável por várias tentativas de revitalização do Conservatório Nacional.

Na década de 50²³ ocorre uma revisão da Constituição de 1933. O Estado Novo, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foi obrigado a mostrar-se mais “democrático”. Em 1952 foi implementado o Plano de Educação Popular, sob o ministério de Pires de Lima, com a finalidade de erradicar o analfabetismo. Em 1964 promulgou-se a escolaridade obrigatória para seis anos, sendo retirada à família o papel de estrutura oficial para a realização da educação, a qual passa a ser legalmente expressa e assumida pela Escola. Surge o conceito de “ensino básico”, constituído por um ciclo elementar de quatro anos e por outro complementar de dois anos. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento quer industrial quer no sector dos serviços, enfatizou as carências de mão-de-obra qualificada e a elevada taxa de analfabetismo do país, que condicionava o seu desenvolvimento. Começam então a surgir pressões internacionais (por exemplo, pela OCDE, *Organisation de Coopération et de Développement Économique*, de que Portugal era membro) para a escolarização de toda a população. Contudo, apesar da implementação de certas medidas, como a Telescola, havia discrepâncias, desde a formação dos professores à dicotomia meios urbanos/meios rurais em termos de acesso à educação e de divisão social do trabalho.

Quanto ao ensino geral da música, ocorreram grandes alterações na década de 60. Com o aparecimento das quatro classes obrigatórias, surge a expressão “Educação Musical”, e em 1964, com o ensino primário ampliado para mais duas classes, a Educação Musical continua a integrar a organização curricular, com o intuito de contribuir para um desenvolvimento integral do aluno. Como esclarecem António Ângelo Vasconcelos e Maria José Artiaga (2010, p.404):

²³ No final dos anos 50 começou a entrever-se um novo entendimento do ensino da música, sendo de destacar a entrada de Olga Violante para a Direção dos Serviços Musicais de Canto Coral da Mocidade Portuguesa, em 1957. Uma das suas iniciativas foi colaborar com a Fundação Calouste Gulbenkian na realização de cursos de Pedagogia e Didática Musical, dirigidos por Edgar Willems, para os professores de Canto Coral. Estes cursos, depois realizados anualmente, tiveram um grande impacto nos professores. Quando a disciplina de “Educação Musical” passou a substituir o Canto Coral, os seus conteúdos, atividades e orientações metodológicas assentaram na pedagogia de Willems. Mais tarde, nas décadas de 1980 e 1990, vários pedagogos estrangeiros vieram a Portugal, sendo também lecionados cursos sobre as pedagogias e metodologias de Carl Orff, Jos Wuytack, Zoltan Kodály, entre outros, da responsabilidade da Associação Portuguesa da Educação Musical (APEM), criada em 1972, e da Fundação Calouste Gulbenkian.

A mudança do nome da disciplina adquiriu um duplo significado: o fim do entendimento da música como uma linguagem capaz de veicular valores éticos, sociais e ideológicos que tinham sido determinantes para a sua vivência no sistema educativo, quer durante a República, quer durante o período de maior ideologização do Estado Novo; o começo de uma nova época, a do entendimento da disciplina como parte da formação integral do indivíduo, com particular relevância nos primeiros anos de formação da criança, acompanhando todos os estágios do seu desenvolvimento e contribuindo para o seu enriquecimento pessoal.

No que diz respeito ao ensino especializado, em 1966, foi proposto pelo Ministro da Educação, Dr. Galvão Teles, a elaboração, por parte dos professores do Conservatório Nacional, de um projeto de reforma do ensino. O Projeto de Ivo Cruz não foi “aprovado” pelo facto de aumentar a despesa pública, contudo, muitas vezes são apontadas razões de carácter ideológico. Só em 1971 ocorre a primeira grande rutura ao nível do ensino, com a reforma do Ministro da Educação Veiga Simão. Considerava que não bastava criar igualdade de acesso ao ensino, mas era preciso criar “igualdade de oportunidades”. Surgiu um número significativo de debates em torno da democratização e modernização do ensino português e no campo político foram lançadas diversas medidas e programas de intervenção para uma reforma global do Sistema Educativo, sendo de destacar o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos (quatro anos de ensino primário e quatro anos ministrados em escolas preparatórias), o investimento na qualidade da formação de professores e a criação do IASE (Instituto de Ação Social Escolar).

A estrutura do sistema escolar compreendia assim três níveis de ensino: primário, secundário (1º e 2º ciclos) e superior. A escolaridade obrigatória, denominada também de ensino básico, abrangia os quatro anos do ensino primário e os quatro anos do 1º Ciclo do ensino secundário, num total de oito anos. O 2º Ciclo do ensino secundário, dividido em dois ciclos de dois anos, correspondendo a um curso geral e a um curso complementar. Estes cursos eram ministrados em três tipos de liceus: o liceu clássico, o liceu técnico e o liceu artístico. No caso dos liceus artísticos, que englobam os Conservatórios, deviam assegurar o ensino da música, a par de uma formação geral

equivalente à dos liceus clássico e técnico. Relativamente ao ensino superior, era assegurado pelas Universidades e pelos Institutos Politécnicos, conferindo o grau de Bacharel, de Licenciado e de Doutor.

Na sequência da apresentação pública da proposta de reorganização²⁴ do sistema escolar, em Janeiro de 1971, os professores, assim como as escolas, foram chamados a colaborar através da elaboração de pareceres. Neste sentido, o Conservatório Nacional, a 6 de Abril de 1971, envia o seu parecer, prevendo a possibilidade de se efetuar a tão desejada reforma de 1930, para a qual tinham, ao longo de quarenta anos, sido apresentadas diversas propostas, a última em 1966. Relativamente à secção de música, este parecer fez críticas à proposta apresentada, desde a idade em que se deve iniciar o estudo de um instrumento musical à falta de preparação psicopedagógica dos professores de música.

Em 1974 a ditadura foi derrubada e a democracia levantou novas questões no que diz respeito ao ensino, com uma nova perceção da Educação²⁵ como forma de enriquecimento sociocultural do País. No entanto, vários obstáculos e limitações impediram a concretização da Reforma Educativa, desde a objeção dos sectores mais conservadores do regime às dificuldades de meios humanos e materiais para tornar real a escolaridade de oito anos. Em 1974, o país continuava a debater-se com um importante défice de educação e com a Revolução de 25 de abril de 1974 passou-se a valorizar a construção de uma escola democrática, com a intervenção do Estado, de forma a garantir o princípio da “igualdade de oportunidades”. Foram então aprovados novos

²⁴ Uma das iniciativas durante esta Reforma foi a criação em 1971 da Escola-Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte, com o objetivo de formar professores do Ensino Artístico e de Educação pela Arte (música, teatro, dança). Os professores desta escola, entre eles, Arquimedes da Silva Santos, foram responsáveis por vários programas oficiais.

²⁵ De destacar entre os grandes pensadores Sérgio Niza (Campo Maior, 1940), que desde os anos 60 tem sido um protagonista da educação em Portugal, quer pelo seu trabalho prático, quer pela reflexão teórica em torno da Escola e das suas práticas educativas. Tem colaborado em projetos de formação contínua de professores e em projetos de investigação. Em 1966 fundou, com Rosalina Gomes de Almeida, o Movimento da Escola Moderna português. Citando o *Boletim do Sindicato dos Professores*, 5(3), de 1965, “Uma democratização do ensino, uma educação de base para cada homem são o alicerce de um novo edifício, de uma nova estrutura social. Já vamos, ou deveríamos ir, longe da disciplina napoleónica, autoritária, dominadora; longe também da escola seletiva da radicação feudal. Para uma Educação de homens libertados, impõe-se uma escola orientadora: a cada um o que a cada um compete no tão variado e rico complexo social” (cit. in Nóvoa et al., 2012, p.41).

programas para o ensino primário, uma nova organização pedagógica baseada num regime de fases de aprendizagem, de dois anos cada, para além de um sistema de avaliação que contemplava a vertente diagnóstica, formativa e sumativa. No que diz respeito à música, no ensino primário existia nos dois primeiros anos de estudo a disciplina “Movimento, Música e Drama” e nos outros era designada por “Educação Musical”, seguindo-se no ciclo preparatório a disciplina de “Música”.

As preocupações dos sucessivos governos pós-25 de Abril incidiram, não tanto no aumento do período da escolaridade obrigatória (segundo a Constituição de 1976, o Estado era responsável por assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito), mas na melhoria da qualidade do ensino, na efetivação do período escolar obrigatório, na ampliação do acesso e do sucesso dos alunos, investindo-se na formação dos professores, na transformação dos currículos e em materiais pedagógicos de apoio. Muitas tomadas de posição foram acompanhadas por conflitos e tensões, visto que muitas das mudanças não foram apoiadas por ações de formação e pela “reciclagem” dos docentes, não se preocupando também com as instalações ou os equipamentos.

Durante a década de 1980, o binómio educação/modernização vai substituindo o binómio educação/democracia, originando um novo programa educativo, que definia metas comuns a todas as áreas disciplinares, estabelecia os resultados de aprendizagem para cada disciplina, acompanhados pela definição dos conteúdos, dos conceitos básicos e ainda das capacidades a desenvolver. Incentivou-se a pesquisa, o desenvolvimento do espírito crítico, as capacidades de análise e de síntese. Surgem novos discursos pedagógicos, novas preocupações, nomeadamente em torno da individualização do ensino, dos diferentes ritmos de aprendizagem e do respeito pela autonomia dos alunos.

Nas últimas décadas do século XX, as preocupações educativas, ao estruturarem-se em torno da utilidade da educação para a modernização da economia e para o combate ao desemprego juvenil, foram acompanhadas pela influência do mundo empresarial, enfatizando-se a utilidade económica da educação. Em 1986 surge a Lei de Bases do Sistema Educativo, com novos pressupostos que determinam aspetos como a universalidade, a

obrigatoriedade e a gratuidade, por um período escolar de nove anos. O sistema educativo foi reorganizado pela subdivisão em educação pré-escolar, escolar (ensino básico, secundário e superior) e extraescolar. A escola passou a ser encarada como uma comunidade educativa com relações com os pais, os encarregados de educação, os órgãos de poder local e a comunidade envolvente, a partir de um projeto educativo autónomo. As ideologias da inclusão, os problemas sociais, a formação contínua dos professores, a criação de espaços educativos alternativos, assim como a Educação para a Cidadania ou a Educação para a Saúde, passaram a integrar as preocupações educativas. No que diz respeito à música, como afirmam Vasconcelos & Artiaga (2010, p.405):

Até ao final do século, a educação musical continuou a refletir, da parte dos sucessivos ministérios, negligência, falta de clareza sobre o papel do ensino musical na escolaridade geral e falta de vontade política de dar à disciplina as condições necessárias à sua efetiva realização. Da parte dos professores e músicos foi constante a ausência de uma ação coletiva e concertada que refletisse o papel do ensino da música no sistema educativo em todas as suas vertentes, em particular a artística e estética.

Em 1990, a Educação Musical adquire maior importância com a publicação do Decreto-Lei nº344, de 2 de novembro. Este diploma define como educação artística genérica “a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da formação geral” e como educação artística vocacional “a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica”. A música foi integrada nos três ciclos de ensino. Atualmente encontra-se no 1º Ciclo do Ensino Básico sob a vertente de uma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC). No 2º Ciclo, o Ensino da Música está presente nos currículos do 5º e 6º ano de escolaridade, sendo obrigatória a disciplina de Educação Musical. No 3º ciclo é uma disciplina opcional. No ensino secundário, os alunos podem frequentar um curso artístico especializado (atualmente, Curso Secundário de Música), em regime integrado, articulado ou supletivo. Como referem Vasconcelos e Artiaga (2010, p.402):

O ensino da música esteve organizado em três grandes eixos. O primeiro, ensino geral, esteve presentes nas escolas públicas e privadas que ministram o ensino obrigatório; o segundo, ensino especializado, foi ministrado em escolas especificamente criadas para o efeito e que possibilitavam uma formação secundária e superior (até à década de 80), depois da qual esta última formação passou para o ensino politécnico e universitário; o terceiro, outros modos de formação, que compreendia o ensino doméstico, o ensino das bandas filarmónicas e nas associações recreativas, bem como noutra tipo de instituições dedicadas a outros modelos de ensino e de culturas musicais, não consignadas no sistema educativo.

Os Conservatórios, como estabelecimentos de ensino não superiores, públicos e privados, e de frequência não obrigatória, ministram uma formação especializada sobretudo no domínio da música “erudita ocidental”. São escolas equiparadas às do ensino regular, mas onde se ministra o ensino básico e secundário de música. Mas como refere Vasconcelos (2011, p.325):

[...] pode afirmar-se que este tipo de escolas tem vivido na confluência de um conjunto de paradigmas, tensões e abandonos que resultam das formas como o poder político, as escolas e os profissionais encaram o ensino artístico, a que se associa algum desinteresse social a cultural no que se refere aos investimentos articulados para este sector na determinação e na assunção do papel que a música e a sua formação ocupam na sociedade portuguesa e no interior do sistema educativo.

A reforma levada a cabo pelo Decreto-Lei nº310/83, de 1 de julho de 1983, inseriu as Artes no sistema geral de ensino. Foram criadas áreas vocacionais de Música e Dança e integradas no sistema de ensino preparatório e secundário. Ao nível superior foram criadas as Escolas Superiores de Música, Cinema, Dança e Teatro – inseridas no âmbito do Ensino Superior Politécnico. De citar a Escola Superior de Música de Lisboa, criada 1983 como resultado da conversão do Conservatório Nacional, e a Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo (ESMAE), no Porto, com existência efetiva a partir de 1985. Um outro marco importante foi, sem dúvida, a criação das Escolas Profissionais de Música (EPM), instituições privadas de ensino e de divulgação musical, não superiores, criadas inicialmente ao abrigo do Decreto-Lei de 1989.

Os cursos básicos, de nível II, e os cursos secundários, de nível III, têm a duração de três anos, sendo a progressão no plano de estudos efetuada por módulos. A sua conclusão realiza-se através de uma Prova de Aptidão Profissional de natureza transdisciplinar, integrando as competências e saberes adquiridos. Como aponta Vasconcelos (2010, p.418):

A interligação e integração das escolas profissionais de música e dos alunos na comunidade e a criação e o desenvolvimento de hábitos artísticos e culturais nas regiões onde se inserem têm tido preocupações dominantes em termos pedagógicos e organizacionais, com substanciadas na realização de animações musicais, concertos regulares, estágios de orquestra, seminários e *masterclasses* em diferentes áreas disciplinares e artísticas [...] Apesar das potencialidades evidenciadas desde a sua fundação, as escolas profissionais de música apresentam algumas fragilidades no que se refere à relação formação-emprego-trabalho, às práticas de autoavaliação organizacional, à dependências das fontes de financiamento e às dificuldades de autofinanciamento. Com a limitação dos fundos estruturais provenientes da União Europeia, um dos desafios mais importantes que as escolas profissionais de música têm de responder é a construção de alternativas aos modelos existentes, respondendo de um modo criativo e inovador às exigências relacionadas com o desenvolvimento dos recursos humanos e com os diferentes contextos sociais e culturais onde se inserem.

A par com o ensino da música nas escolas profissionais e de ensino regular, nos Conservatórios, é de citar o ensino amador de música, sobretudo com o surgimento das primeiras Bandas Filarmónicas no século XIX.

Quer numa tendência objetivada para o ensino da música, quer numa perspetiva de educação musical ou mesmo na perspetiva de educação pela música, durante o século XX, apareceram uma série de metodologias que revolucionaram a didática musical. Como menciona Mendonça (2009, p.4):

O desenvolvimento tecnológico e as efémeras mudanças de pensamento social e político criaram um ambiente para o aparecimento de métodos pedagógico-musicais que buscavam a sensibilização integral da criança quanto ao fazer e ouvir obras musicais. Jacques Dalcroze e a educação do corpo na vivência musical; Zoltan Kodaly e a educação musical autóctone; Edgar Willems e a educação auditiva quanto à sensorialidade, afetividade e inteligência; Shinichi

Suzuki e a educação para o talento. Da segunda geração de pedagogos musicais (a partir dos anos 1960), Murray Schafer, Keith Swanwick e John Paynter também contribuíram com novas estratégias em relação ao desenvolvimento cognitivo-musical da criança, à educação sonora e aos aspectos psicológicos observados nas diversas fases da infância e da adolescência.

Atualmente têm sido realizadas reflexões (entre outros, Clements, 2008; Abrahams, 2005) sobre o processo de ensino-aprendizagem da música em geral, que focam a importância de um ensino mais centrado no aluno, com oportunidades de aprendizagem que atendam às suas necessidades, assim como a importância de se desenvolver o pensamento crítico e de se conceber uma variedade de atividades que enfatizem o “fazer”. No entanto, importa ressaltar o contexto específico da pedagogia da História da Música.

Scott Dirkse, em *A Bibliography of Music History Pedagogy* (2014), refere que na viragem para o século XX ocorreu uma expansão do campo de investigação em pedagogia da História da Música. O autor fornece uma bibliografia abrangente. Destaca na primeira metade do século XX a contribuição da *Music Teachers National Association*, fundada em 1876 por Theodore Presser, que nas suas reuniões anuais focava este campo de investigação. Atualmente promove o ensino e a aprendizagem da música, a expressão e criatividade musical, a pesquisa e o diálogo, assim como a diversidade e a interação interdisciplinar. As suas atividades incluem publicações, conferências, fóruns e eventos de desenvolvimento profissional.

Na segunda metade do século XX o autor destaca a *The College Music Society*, fundada em 1958 em resultado da fusão de duas organizações: *The College Music Association* e *Society for Music in Liberal Arts Colleges*. “CMS provided room for music history pedagogy discourse at its annual meetings, published music history pedagogy scholarship in the Society’s official journal (the *College Music Symposium*), and sometimes included short music history pedagogy articles in its *Newsletter*” (Dirkse, 2014, p.60). Mas só no século XXI é que surgem coleções de ensaios referentes ao ensino da História da Música. O autor aponta:

Mary Natvig's 2002 essay collection, *Teaching Music History*²⁶, was the first extended work devoted to music history pedagogy topics, with sixteen essays about the music history survey, teaching non-majors, topics courses, and general issues. A few years after the publication of Natvig's book, the *College Music Society* began to increase its focus on music history pedagogy for music majors, featuring panels devoted to the subject at its annual conferences, as well as sponsoring two CMS Institutes for Music History Pedagogy. James Briscoe – one of the strongest advocates for music history pedagogy in CMS – compiled fourteen essays for the 2010 collection *Vitalizing Music History Teaching*²⁷, many of which were based on presentations at these CMS events. Most recently, James Davis edited a collection of essays focused on teaching the music history survey called *The Music History Classroom*²⁸ (2012). The essays in these three collections cover a wide range of topics and can serve as a valuable starting point for anyone exploring the pedagogy literature for the first time (idem, p.61).

O autor ressalta ainda o *Teaching Music History Study Day*, assim como publicações esporádicas sobre o ensino da história da música em *Notes, Music*

²⁶ *Teaching Music History* (Mary Natvig, ed., 2002) é uma coleção de ensaios destinados a professores que lecionam cursos de História da Música ou de Apreciação Musical de nível universitário. Está dividido em quatro seções e os artigos abordam diversas questões, como a música e as mulheres, a música e o cinema, as antologias, o afastamento do “cânone” clássico, assim como a organização de um curso tendo em consideração as limitações de tempo ou a necessidade de elaborar atividades diversificadas. Entre os muitos autores são de referir Patrick Mace, Kenneth Nott, Ralph P. Locke, Robert Fink e Maria Archetto.

²⁷ *Vitalizing Music History Teaching* (James R. Briscoe, ed., 2010) contém catorze artigos sobre o ensino da História da Música. Os autores reconhecem de forma genérica que se deve ampliar o ensino da História da Música, quer para incluir outros estilos e gêneros musicais (jazz, rock, pop), quer para considerar múltiplas perspectivas (como a contribuição das mulheres e de compositores negros). Neste sentido, James R. Briscoe sugere um estudo da História da Música mais holístico em vez de como uma coleção de factos e Gavin Douglas propõe que se considere o ensino da História da Música a partir de uma perspectiva etnomusicológica, mudando o foco cronológico para uma abordagem mais temática. Numa abordagem pedagógica, Per Broman e Jessie Fillerup sugerem que se deve valorizar o questionamento e a discussão na sala de aula, complementados com tarefas criativas, realizadas fora da sala de aula.

²⁸ *The Music History Classroom* (James A. Davis, ed., 2012) reúne um conjunto de ensaios, escritos por professores experientes (Susan McClary, William A. Everett, Mary Natvig, Melanie Lowe; Eleonora M. Beck, José Antonio Bowen, Elizabeth A. Wells, Scott Warfield, Marjorie Roth, Michael Markham, Jessie Fillerup). Como evidenciado no prefácio do livro, destinam-se a auxiliar a conceção, implementação e revisão de cursos de História da Música de nível universitário. Deste modo, abordam-se, entre outros assuntos, os projetos de um curso, a escolha dos livros didáticos, o uso criativo do tempo na sala de aula, a utilização da tecnologia, etc.

Educators Journal, *College Music Journal* e *Journal of Research in Music Education*. Em 2010 surge o *Journal of Music History Pedagogy*, um jornal bi-anual, de acesso livre, disponível online, que se dedica à publicação de artigos relacionados com o ensino da História da Música. Trata-se de uma publicação gerida pelo *Pedagogy Study Group* da *American Musicological Society* (AMS), uma sociedade fundada em 1934 para promover a investigação académica nos mais diversos campos da música. Este grupo, organizado por alguns membros da AMS em 2005, obteve o reconhecimento oficial em 2006. Como indicado no site oficial: “Initiatives of the PSG include fostering discussion about teaching music history, sharing resources and teaching strategies, and providing a forum within the AMS for considering the role of teaching in our work as musicologists”.

Numa nota introdutória à primeira publicação do jornal, realizada em 2010, *Toward a Scholarship of Music History Pedagogy*, os editores focam a ausência da pedagogia entre as investigações académicas da musicologia americana. No entanto referem que uma grande parte dos musicólogos acaba por se dedicar ao ensino da História da Música, apesar de não constituir a sua atividade principal. Alertam, contudo, que a maior parte destes investigadores não tem preparação académica sobre questões relacionadas com a pedagogia. “Teaching is an activity that is central to the work of most musicologists, and, by extension, teaching is central to the work of musicology. Few beginning musicologists have an opportunity to study pedagogy in their graduate work, as the vast majority of PhD programs in musicology in the U.S. do not offer classes on pedagogy (Meyer & Seaton, 2010, p.2). Deste modo, concluem:

Musicologists are increasingly interested in scholarship on good teaching and the editors believe there is need in the discipline for a regularly published journal of both original research and reviews of textbooks and teaching materials related to music history pedagogy. The *Journal of Music History Pedagogy* will be a forum in which teachers of music history of all levels (music appreciation, history survey, and graduate seminars) and disciplines (western, non-western, concert and popular musics) can find articles which will challenge and develop our own teaching philosophies, explore methodologies for specific courses, and review appropriate teaching materials. The editors believe that good teaching can be discussed and studied with the same incisive thinking,

scholarly rigor, and individual insight that are the basis of all sound scholarship in music. We hold no single viewpoint on what constitutes good music history teaching and seek to promote all types of scholarship on music history pedagogy that are well researched, objective, and challenging (idem, p.3).

Em Portugal, o ensino superior de música é ministrado em várias instituições, entre elas a Universidade de Aveiro, a Universidade do Minho, o departamento de Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa (UNL), a Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa (UCP) do Porto, a ESML (Escola Superior de Música de Lisboa), a ESMAE (Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo) e a ESART (Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco). Nestas instituições, as licenciaturas (1º ciclo de Bolonha) em Música desenvolvem-se em ramos específicos – performance ou interpretação, composição, direção, musicologia e jazz. Analisando os planos de estudos verifica-se a ausência de unidades curriculares relacionadas com a pedagogia e, mais propriamente, com a didática. Contudo, uma grande parte dos alunos que concluem estas licenciaturas, embora exercendo atividades paralelas de performance, composição e direção, acabam por dedicar uma parte da sua vida profissional ao ensino.

No que diz respeito aos Mestrados (2º ciclo de Bolonha), em Portugal, estão organizados em diferentes ramos (instrumento, canto, composição, direção, formação musical, ciências musicais, jazz, música antiga, música eletrónica e produção musical), que se destinam maioritariamente a uma qualificação dos músicos para a performance musical ou para a investigação científica. Recentemente surgiram mestrados de cariz profissionalizante, orientados para o ensino especializado da música.

No que diz respeito à História da Música, o seu estudo aprofundado pode realizar-se nas licenciaturas em Ciências Musicais, presentes na Universidade do Minho (UM) e na Universidade Nova de Lisboa (UNL), existindo também mestrados e doutoramentos em Ciências Musicais, no entanto, não são cursos destinados à formação de professores de História da Música, privilegiando-se a reflexão teórica e metodológica, assim como a investigação científica. Deste modo, o interesse por uma abordagem específica ao ensino da História da Música será com certeza necessário, uma vez que é parte integrante dos

currículos universitários das licenciaturas em música em Portugal, para além de integrar, enquanto componente específica da disciplina de História da Cultura e das Artes, os currículos dos Cursos de Instrumentista de Cordas e Tecla, de Sopro e Percussão, assim como dos Cursos Secundários de Música. Deste modo, perante a pergunta inicial dos editores do *Journal of Music History Pedagogy*: “Perhaps the first question is, Do we really need a journal on music history pedagogy?” (Meyer & Seaton, 2010, p.1), a resposta será afirmativa.

2.2A disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música

Os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação. São caracterizados pelo desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, embora também possibilitem o ingresso no ensino superior. De facto, em Portugal, as escolas profissionais privadas e públicas têm contribuído para a redução do abandono escolar, sendo elevada a taxa de empregabilidade. A formação em contexto de trabalho estabelece, do ponto de vista curricular, uma ligação entre conhecimentos teóricos, práticos e teórico-práticos, que ultrapassam a usual nomenclatura de letivo e/ou não letivo, de curricular e/ou extracurricular.

De acordo com o *Decreto-Lei n.º 92/2014*, de 20 de junho de 2014, o XIX Governo Constitucional assumiu uma forte aposta no ensino dual, portanto, na dupla certificação, escolar e profissional. Como atribuições das escolas profissionais, independentemente da sua natureza, o Governo estabelece: (a) proporcionar aos alunos uma formação geral, científica, tecnológica e prática, visando a sua inserção socioprofissional e permitindo o prosseguimento de estudos; (b) preparar os alunos para o exercício profissional qualificado, nas áreas de educação e formação que constituem a sua oferta formativa; (c) Proporcionar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiências profissionais de carácter sistemático; (d) promover o trabalho em articulação com as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais, da respetiva região e ou setor de intervenção, tendo em vista a adequação da oferta formativa às suas necessidades específicas e a otimização dos recursos

disponíveis; (e) contribuir para o desenvolvimento económico e social do país, em particular da região onde se localizam e dos setores de atividade, através de uma formação de qualidade dos recursos humanos.

O Plano de Estudos dos Cursos Profissionais, de acordo com o *Decreto-Lei nº139/2012*, de 5 de julho de 2012, desenvolve-se segundo uma estrutura curricular organizada em módulos, ao longo de três anos letivos, com três componentes de formação: Sociocultural, Científica e Técnica. Segundo comunicação do Ministério da Educação, pela *Portaria nº220/2007*, de 1 de março de 2007, retificada através da *Declaração de Rectificação nº32/2007*, de 24 de abril de 2007, a componente de formação científica visa a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respetivo curso. No Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla (*Portaria nº 220/2007, de 1 de Março*) e no Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão (*Portaria nº 221/2007, de 1 de Março*) compreende três disciplinas: História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical e Física do Som.

No entanto, num momento em que se afirma, quer pelas Administrações das Escolas públicas e privadas, quer pelo próprio Governo, as inúmeras vantagens da autonomia das Escolas, mas também dos Professores (como profissionais da arte de ensinar ou mais propriamente de *fazer aprender*), é de ressaltar a possibilidade das Escolas Profissionais de Música²⁹ desenvolverem projetos educativos autónomos, enraizados no seu contexto regional e atendendo à comunidade envolvente. Deste modo, a tríade curricular proposta pelo Governo é o ponto de partida para um desenvolvimento curricular progressivamente ajustado às circunstâncias. Como refere Morgado (2005, p.7): “Há que definir quais as finalidades que se pretendem alcançar com o processo educativo, uma tarefa que cabe à própria sociedade através dos seus órgãos de poder político, e entregar a execução àqueles que dispõem de conhecimentos e competências necessárias à educação”. Sendo assim, como Alonso (1997, p.1232) expõe:

²⁹ Em Portugal, das dez Escolas Profissionais de Música que estiveram em funcionamento, seis permanecem em atividade: para além da ARTAVE (Escola Profissional Artística do Vale do Ave), a Escola Profissional de Artes da Beira Interior, a Escola Profissional de Música de Espinho, a Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, a Escola Profissional de Música de Évora e a ESPROARTE (Escola Profissional de Arte de Mirandela).

A determinação dos *fins gerais* da Educação é tarefa fundamental da política educativa de um país. Estes fins gerais vão-se especificando até chegar aos *objectivos* concretos de um processo de aprendizagem: estes devem consistir em uma formulação explícita dos factores que provocarão umas possíveis *mudanças* nos alunos ao longo do processo educativo, como consequência das experiências de aprendizagem, isto é, os factores que suscitaram alterações no seu modo de pensar, sentir e actuar. [...] De acordo com estes *objectivos* se deve desenhar todo o esquema instrutivo, isto é, toda a programação do processo instrutivo estará condicionada pela formulação prévia dos *objectivos*.

2.1.1 Definição dos conteúdos programáticos

[...] ninguém diz ao artista como deve acabar a obra. Quando muito, o que se lhe propõe é uma “encomenda”. É, precisamente, a liberdade de que o artista dispõe para materializar a sua criatividade que torna mais singular a sua obra. O artista tem o poder de criar (Morgado, 2005, p.7).

A profissionalidade docente tem sido desafiada a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cujo centro deve ser o aluno. Partindo deste pressuposto e estando conscientes da sua função, os profissionais da educação devem valorizar a sua autonomia e poder de decisão. Neste sentido, planificar é essencial, ao consistir no “ato ou efeito de planificar” ou, mais propriamente, na “organização de acordo com um plano” (Dicionário da Língua Portuguesa). O professor concebe, organiza, gere e regula o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, deve, a partir do seu saber científico e da sua experiência profissional, analisar, integrar, colocar hipóteses, seleccionar, organizar e decidir. Neste sentido, a planificação a longo, médio e curto prazo, pode ser vista como uma espécie de guião hipotético, um fio condutor que antecipa e prevê. Vários autores (Arends, 1999; Morgado, 2005; Roldão, 2010) referem as vantagens de um ensino bem planeado, como a maior articulação de ideias, escolhas e decisões, o sentido de autoconfiança e de controlo, mas sobretudo o facto de contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é de ressaltar que este processo não é linear,

unidirecional, pelo que o professor no contexto da sala de aula tem de ser capaz de gerir situações inesperadas e diversificadas e de responder da forma mais adequada possível à imprevisibilidade e complexidade do ato de “fazer alguém aprender”. Muitas vezes é preciso imaginação e ponderação para fazer modificações num processo que é flexível e dinâmico.

A tarefa de lecionação começa assim pelo planeamento, ou seja, por um plano de ação. Trata-se de um processo intelectual no qual objetivos internos dão forma a ações antecipadas, transformando-se as intenções em propósitos, através da definição dos conteúdos, dos objetivos, das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem, assim como das formas de avaliação. Como refere Roldão, num ensino estrategicamente concebido: “Uma estratégia justifica-se sempre, no plano da *concepção*, pela resposta às questões: *como* vou organizar a acção e *porquê*, tendo em conta o *para quê* e o *para quem*? A um segundo nível, *instrumental*, operacionaliza-se respondendo à questão – *Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?*” (2009, p.29).

É importante ressaltar que a autonomia aqui referida, nomeadamente no que diz respeito à planificação anual e semestral e aos planos de aula, acaba sempre por ser condicionada pelas orientações programáticas de cada disciplina, provenientes do Ministério da Educação e Ciência. Existem ainda muitas prescrições e normativos, sendo que os professores muitas vezes ainda se remetem ao papel de meros executores daquilo que lhes é prescrito. Ao nível do ensino da música existe, em termos de gestão do currículo³⁰ e da conceção de programas, uma certa autonomia. No entanto, se o facto de não existir qualquer tipo de orientação programática proporciona autonomia e poder de decisão às escolas e aos professores, faz também com que, por exemplo, não haja uma grande articulação entre as disciplinas. Ao analisar *O Estudo De Avaliação do Ensino Artístico*, Domingos Fernandes (2008, p.3) expõe:

³⁰ “Currículo é passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento. Mas, se procurarmos defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que o currículo escolar é – em qualquer instância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar [...] Assim, torna-se claro que os programas nacionais que todos conhecemos, aprendemos e ensinamos, enquadrados no funcionamento uniforme da escola e do sistema que é o nosso, constituem *currículo* e corporizam uma *determinada forma de o gerir*, adequada às finalidades de um longo período da história da escola e dos sistemas” (Roldão, 1999, pp.23-24).

[...] o panorama actual mostra que o “currículo” tem sido “desenvolvido” pelas diferentes escolas com pouca, ou mesmo nenhuma, concertação entre si e sem a necessária fundamentação e actualização pedagógicas. Consequentemente estamos perante um “currículo” que tem resultado mais de adaptações casuísticas dos *programas das disciplinas* (alguns dos quais radicam a 1930!), do que de uma visão sistémica e fundamentada do que deve ser o currículo do ensino básico. De igual modo verificam-se situações disfuncionais, tais como a desarticulação entre as disciplinas de Instrumento (para cuja aprovação os alunos, regra geral, necessitam de dois anos) e as de Classe de Conjunto (que o aluno não consegue acompanhar no repertório mais exigente, visto ainda não terem completado a sua formação instrumental correspondente).

De facto, estabelecido o corpo de aprendizagens é preciso desenvolver o modo, o caminho, a organização, a metodologia para o conseguir. Isto constitui os programas:

Qualquer currículo ou projecto curricular requer programas e programação, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem. Mas os programas (que podem elaborar-se para um ciclo ou destinar-se a um período curto, preverem aprendizagens para uma área ou para várias) são sempre *apenas instrumentos do currículo*, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais. [...] Existe assim uma modelação permanente de programas, que se melhoram, se alteram, se constroem, para chegar mais adequadamente às metas pretendidas. Ou seja, em vez do famoso “síndrome do cumprimento dos programas”, o que importa é que os programas que se criam, se reconstroem e desenvolvem, dêem cumprimento ao currículo – isto é, alcancem as finalidades curriculares que lhes deram origem (Roldão, 1999, pp.44-45).

Se pensarmos numa “disciplina académica” como um modo de cognição em que se vai desenvolvendo e aperfeiçoando certas competências, como se define a disciplina de “História da Cultura e das Artes”? Howard Gardner, em *Cinco Mentes Para o Futuro* (2008), considera que para se alcançar sucesso nos próximos anos é preciso conquistar e desenvolver cinco capacidades cognitivas: a mente disciplinada, a mente sintetizadora, a mente criadora, a mente respeitadora e a mente ética. Sobre a mente disciplinada, que está

relacionada com o domínio das principais correntes do pensamento, o autor expõe:

Porque é que, apesar dos melhores esforços, tantos estudantes continuam a seguir formas erradas ou inadequadas de pensar? Um dos grandes motivos é que nem os professores, nem os alunos, nem os políticos, nem o cidadão comum compreendem bem as diferenças entre *temática* e *disciplina*. A maioria dos indivíduos na maior parte das escolas ou programas de formação estuda a temática. Ou seja, tal como muitos dos seus professores, julgam que a sua tarefa é memorizar uma grande quantidade de factos, fórmulas e números. [...] Nas Artes sabem quem criou as obras-primas e quando (Gardner, 2008, p.37).

Refletindo sobre a última frase da citação “Nas Artes sabem quem criou as obras-primas e quando”, importa referir que a disciplina da História da Cultura e das Artes é de facto mais abrangente. A sua finalidade principal é contribuir para a formação cultural e artística dos alunos. Para tal é realizado um estudo orientado dos períodos da História e, tratando-se de um Curso de Instrumentista, é dada, como componente específica, importância à História da Música Ocidental, de acordo com os fenómenos musicais de cada época (géneros, formas, principais intérpretes, compositores, obras-primas, etc.), sempre em articulação com um contexto cultural, social, político, religioso e artístico mais vasto. Como explicita o programa proposto pelo Ministério da Educação e Ciência (2007, p.2) para os Cursos Profissionais de nível Secundário que integram a disciplina de História da Cultura e das Artes nos seus planos de estudo:

A disciplina de História da Cultura e das Artes, sem prejuízo da autonomia epistemológica de cada uma das áreas artísticas analisadas – Artes Visuais, Teatro, Dança e Música – há muito consagrada, pretende que estas sejam entendidas como materialização daquela, isto é, de ser a arte, a despeito da forma que tenha revestido, sempre uma forma de expressão da cultura que a gerou. Porém, se as diversas expressões artísticas não podem ser compreendidas, na sua complexidade, à margem da compreensão global do quadro genérico onde se inscreve o seu devir, a criação de uma disciplina onde a cultura e as artes se estudam em confronto permitirá avançar também para um pressuposto em certo sentido mais radical: o de que é a própria História da

Cultura que adquire uma nova dimensão se analisada em permanente interacção com os objectos artísticos nos quais, no decurso do tempo, se foram materializando as sucessivas formas de entender e questionar o mundo. O presente programa procuraria consagrar essa perpétua e fundamental interacção entre as artes e a cultura ou entre a cultura e as artes, consoante a perspectiva que se adopte na abordagem da questão. E foi por isso também que procurou favorecer uma abordagem não hierárquica, mas essencialmente dinâmica e transversal dessa interacção.

Por último, entendeu-se dever centrar-se a análise do programa, à semelhança da opção feita em programas homólogos de outros percursos formativos de nível secundário, tanto no plano da História da Cultura como no das diferentes áreas artísticas, numa perspectiva ocidental de base europeia. Esta inclui o necessário enfoque na correlativa situação portuguesa, que particularmente se pretendeu valorizar, no que respeita aos casos práticos analisados. O programa assume, assim, uma matriz que funda a nossa própria cultura, cimentando uma informação identitária, não sem procurar pontos de contacto com outras culturas e formas de expressão artística.

Deste modo, o programa, homologado em 2007, estrutura-se a partir de um tronco comum de *História da Cultura*, articulado com troncos específicos das diversas *Histórias das Artes*, de acordo com os diferentes percursos formativos. Neste caso, a área artística da música constitui o tronco específico. O programa está estruturado em dez módulos, submetidos a coordenadas de significado cultural, material e temporal, designados por: *A Cultura da Ágora*, *A Cultura do Senado*, *A Cultura do Mosteiro*, *A Cultura da Catedral*, *A Cultura do Palácio*, *A Cultura do Palco*, *A Cultura do Salão*, *A Cultura da Gare*, *A Cultura do Cinema*, *A Cultura do Espaço Virtual*. Como explicitado (2007, p.3):

Efectivamente, entendeu-se dever potenciar, numa disciplina de História da Cultura integrada no âmbito do estudo das diversas Histórias das Artes, a compreensão dos tempos longos da História observados no plano cultural e nos que lhe subjazem, político, económico, social, mental, etc. Perspectivam-se, assim, a partir de marcos materiais particularmente representativos da vida social (e, logo, cultural, política, económica, etc.) dos sucessivos tempos históricos em presença, concebidos por forma a que cada um deles projecte o

anterior e antecipe o que se lhe segue, por molde a induzir sempre um entendimento dinâmico da construção da história.

No que diz respeito à componente específica de História da Música é referido (2007, p.12):

No âmbito específico da Área Artística da Música, apresentam-se as principais linhas de desenvolvimento musical que marcaram a cultura europeia. O aluno deverá familiarizar-se com as principais linguagens, técnicas e formas, conhecer o repertório básico e os principais autores.

Procurou apresentar-se, não um quadro exaustivo, mas antes uma estrutura que permita um posterior aprofundamento dos conhecimentos e uma problematização histórica, cultural e artisticamente mais fundamentada. Assim, quando ao longo do programa se referem autores e obras específicas, cabe ao professor seleccionar aqueles que julgue mais relevantes para a caracterização do assunto em análise, bem como fazer uso de outros que considere exemplares, sem prejuízo dos conteúdos programáticos traçados na sua essencialidade.

Em relação aos casos práticos de música que surgem no âmbito do tronco comum da disciplina, os professores deverão optar por leccioná-los, ou não, em função da abordagem que entendam ser pedagogicamente mais eficaz, tendo em conta que também os poderão analisar no contexto da área específica da música.

Acima de tudo, entende-se como essencial que as matérias leccionadas sejam exemplificadas auditivamente, observadas em partitura e, sempre que possível, apreciadas em contextos performativos práticos. O aluno deverá ser capaz de caracterizar os diferentes estilos musicais, perspectivando-os na cultura em que se inscrevem, e reconhecê-los auditivamente (p.12).

De notar a autonomia dada aos professores nas escolhas específicas da sua área científica, assim como a importância atribuída à audição musical, por forma a os alunos estarem familiarizados com “as principais linguagens, técnicas e formas, conhecer o repertório básico e os principais autores”.

As finalidades da disciplina são: ensinar/aprender a ver, a ouvir, a interpretar e a contextualizar. No que diz respeito às competências a desenvolver são apresentadas as seguintes: pesquisar, seleccionar e organizar informação diversificada de uma forma autónoma, responsável e criativa;

compreender o objeto artístico como documento /testemunho do seu tempo histórico; evidenciar uma atitude crítica enquanto recetor de objetos de cultura; mobilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina para criticar a realidade contemporânea; enquadrar as categorias de cada área artística na análise conjuntural do tempo e do espaço (histórico e cultural) para desenvolver referenciais profissionais específicos da sua área; mobilizar os conhecimentos adquiridos de modo a preservar e valorizar o património artístico e cultural; e interiorizar a defesa do património como ato de cidadania.

A partir do programa (a versão integral está em Anexo), segue-se o elenco modular para a Área Artística da Música:

M1. A Cultura da Ágora As raízes da cultura musical europeia.	
1. <u>A origem divina da música</u>	O conceito de <i>Mousiké</i> . Música e mitologia (destaque para o papel da música nos cultos de Apolo e de Dionísio).
2. <u>A interligação das artes</u>	A ligação entre música, poesia e dança (incluindo os conceitos de <i>arsis</i> e <i>thesis</i> e de pé métrico). Música no teatro.
3. <u>A racionalização da música</u>	A relação entre música, aritmética e astronomia derivada dos conceitos pitagóricos. As teorias sobre a ética da música (Platão e Aristóteles). O sistema teórico (tetracórdio, o sistema perfeito, géneros de oitava) e a notação musical. Exemplos de música grega e os problemas da sua reconstituição.

M2. A Cultura do Senado A assimilação e expansão da cultura musical dos povos conquistados.	
1. <u>Da influência etrusca à República</u>	A influência etrusca e os <i>Ludi Scenici</i> (<i>Ludiones</i> e <i>Histriones</i>). A importação e modificação da dramaturgia grega. <i>Deverbia</i> , <i>cantica</i> (a solo ou a duo) e coros nas obras de, por exemplo, Plauto. A crescente helenização da cultura romana e a sua influência na poesia latina de, por exemplo, Catulo ou Horácio.
2. <u>A época imperial</u>	O virtuosismo e a espetacularidade da música concebida para os anfiteatros. A popularidade dos mimos.
3. <u>Música nos cultos religiosos</u>	A música nos cultos de Cybele, de Dionísio

	(Bacchanalia), de Isis e no culto Cristão.
4. <u>A teoria musical e a sua transmissão</u>	A sistematização e transmissão da teoria musical grega (incluindo Boécio).

M3. A Cultura do Mosteiro A música nos espaços religiosos. Da monodia à polifonia.	
1. <u>Canto Gregoriano</u>	A construção do repertório gregoriano do final do Império Romano do Ocidente a Carlos Magno (a herança judaica, o papel de S. Gregório, os diferentes ritos na Europa, a tentativa de imposição de um rito único no Império Carolíngio). A aplicação do rito gregoriano na Península Ibérica e os vestígios do rito visigótico. O desenvolvimento da notação musical (das notações adiastrémicas à notação quadrada). Os tipos de liturgia e as rubricas litúrgicas. O sistema modal. Em Portugal: a época da influência de Cluny, a influência da Ordem de Cister e dos monges de S. Agostinho. A proliferação de manuscritos após 1150, revelando a austeridade cisterciense e a especificidade da notação portuguesa a partir de finais do século XII.
2. <u>Tropos e Sequências</u> 3. <u>Drama litúrgico</u> 4. <u>Polifonia medieval: do Organum paralelo ao Discante melismático</u>	Os géneros musicais acrescentados à liturgia após o século IX: Tropos, Sequências, Dramas Litúrgicos e Polifonia (das origens a <i>St. Martial de Limoges</i>). A inexistência de manuscritos polifónicos em Portugal.

M4. A Cultura da Catedral Dos espaços religiosos aos profanos.	
1. <u>Trovadorismo</u>	A poética musical trovadoresca no seio da cultura cortesã emergente, <i>Jongleurs</i> , <i>Troubadours</i> e <i>Trouvères</i> , as suas temáticas e formas musicais. Os géneros trovadorescos ibéricos e os principais manuscritos preservados. As especificidades do trovadorismo alemão. A problemática da recriação deste repertório.
2. <u>Polifonia medieval: de Notre-Dame de Paris à polifonia profana</u>	O desenvolvimento da polifonia no tempo de Leonin e Perotin (<i>Organum purum</i> , <i>Motete</i> , <i>Conductus</i>) e o surgimento de polifonia profana. A <i>Estampie</i> enquanto um dos primeiros exemplos de música instrumental. Em Portugal: a organização das instituições musicais das Sés Catedrais durante o século

	XII e XIII, a instituição da Capela Real em Lisboa e da cátedra de música nos “Estudos Gerais” por D. Diniz.
3. <u>Ars Nova e Ars Subtilior</u>	<i>Ars Nova</i> versus <i>Ars Antiqua</i> . As inovações de escrita (Phillipe de Vitry). O <i>Roman de Fauvel</i> enquanto espelho de uma época. O surgimento da Missa polifónica (destaque à <i>Messe de Notre-Dame</i> de Guillaume de Machaut). Isorritmia e hoqueto. O desenvolvimento da música profana em França e Itália e o papel de compositores como Guillaume de Machaut e Francesco Landini. A complexidade da <i>Ars Subtilior</i> , desenvolvida em cortes como a do Duque de Berry. Em Portugal: a ausência de fontes musicais de polifonia religiosa e profana nos séculos XIV e XV a contrastar com as múltiplas referências documentais relativas à vida musical.

M5. A Cultura do Palácio Da arte contrapontística franco-flamenga à polifonia europeia.	
1. <u>Período internacional da Renascença</u>	O período franco-flamengo e a fusão estilística aí operada. 1. ^a Geração (G. Dufay, por exemplo): a influência da música inglesa e o Ducado de Borgonha, o <i>Fauxbourdon</i> , a <i>Chanson</i> , o <i>Motete</i> e as Missas cíclicas (<i>Motto</i> e Tenor). 2. ^a Geração (J. Ockeghem, por exemplo): o desenvolvimento do contraponto e o <i>Canon</i> , a prática de <i>musica ficta</i> . 3. ^a Geração (Josquin Desprez, por exemplo): a técnica de contraponto imitativo, a evolução das missas cíclicas, a relação texto/música. O impacto do surgimento da imprensa musical.
2. <u>Música vocal profana no século XVI</u>	A apropriação do conceito de maneirismo à História da Música. Caracterização estilística do Madrigal (dos Franco-Flamengos a Monteverdi). Outras formas de música profana em Itália: <i>Canzon vilanesca</i> e <i>Balletto</i> . O madrigal inglês e outras formas como a <i>Ayre</i> e as <i>Consort songs</i> . Em Portugal: os Cancioneiros portugueses e as formas do Vilancico, Cantiga e Romance - do estilo franco-flamengo, passando pela escrita vertical tipo <i>Frottola</i> , até à escrita mais maneirista.
	A Contra-Reforma, o Concílio de Trento e o

3. <u>Música vocal religiosa no século XVI</u>	seu efeito na produção musical, com destaque para a obra e o estilo Palestriniano. Em Portugal: o surgimento das primeiras fontes de música polifónica, a expansão da actividade polifónica das capelas privadas às Capelas das Sés (como as de Évora, Lisboa e Braga) e ao Mosteiro de Sta. Cruz de Coimbra - conhecer os principais compositores e entender a influência do estilo franco-flamengo e os traços de maneirismo.
4. <u>Autonomização da música instrumental</u>	Obras inspiradas nos modelos da música vocal (<i>Ricercare</i> e <i>Canzona di Sonare</i> , por exemplo), danças (<i>Pavana</i> e <i>Galharda</i> , por exemplo), obras de estilo improvisatório e variações. Música policoral na Basílica de S. Marcos e a sua influência no Barroco. Em Portugal: as primeiras obras instrumentais conhecidas - transcrições de obras vocais, <i>ricercari</i> e tentos (António Carreira, por exemplo).

**M6. A Cultura do Palco
Esplendor, Dramatismo e Harmonia.**

1. <u>Música vocal</u>	<p>A. <u>Ópera</u>: Da <i>Camerata Fiorentina</i> ao Orfeo de Monteverdi. Ópera romana (o patrocínio dos Barberini, os <i>castrati</i>). Os teatros públicos e a modificação do modelo operático em Veneza. Ópera napolitana (<i>Intermezzi</i> e Ópera Séria). A influência do <i>Ballet de Cour</i>, da tradição teatral francesa e de J. B. Lully na criação de um modelo francês de ópera (<i>Tragédie Lyrique</i> e <i>Comédie-Ballet</i>). Produção dramático-musical em Inglaterra: as <i>Masks</i>, William Davenant e <i>The Siege of Rhodes</i>, a Semi-Ópera, <i>Venus and Adónis</i> de John Blow, <i>Dido and Aeneas</i> de Henry Purcell e as óperas de G. F. Handel.</p> <p>B. <u>Oratória</u>: A congregação dos oratorianos e S. Fillipo Neri. As Oratórias de Giacomo Carissimi. Oratória Handeliana. As Paixões na Alemanha (por exemplo, em J. S. Bach).</p> <p>C. <u>Cantata</u>: O desenvolvimento da Cantata em Itália e as especificidades da Cantata luterana alemã.</p>
2. <u>Música instrumental</u>	<p>A. <u>Música para Órgão</u>: Do <i>Ricercare</i> à Fuga, o Prelúdio-Coral, da <i>Toccata</i> à <i>Toccata e Fuga</i>. Repertório de J. S. Bach.</p> <p>B. <u>Música para Cravo</u>: Tema e Variações,</p>

	<p><i>Suites e Ordres</i>. Repertório de J. S. Bach.</p> <p>C. <u>Música de Câmara</u>: <i>Sonata a Tre – da Camera e da Chiesa</i> – e as suas variantes. Destaque para A. Corelli e A. Vivaldi.</p> <p>Repertório de J. S. Bach.</p> <p>D. <u>Música Orquestral</u>: <i>Suite Orquestral ou Overture e Concerto – Rippieno, Grosso e Solista</i>. Destaque para A. Corelli, G. Torelli e A. Vivaldi. Repertório de J. S. Bach.</p>
3. <u>A codificação da linguagem tonal</u>	O <i>Traité de l'Harmonie</i> de Jean Philippe Rameau.

M7. A Cultura do Salão Objetividade, clareza e equilíbrio.	
1. <u>A popularização da música</u>	<p>A crescente influência da classe média, a proliferação de salas de concertos, a emergência do artista independente (comparar os casos de J. Haydn, W. A. Mozart e L. Van Beethoven), o jornalismo musical, a edição de música.</p> <p>Distinguir as linguagens musicais do Barroco e do Classicismo (quadratura, ritmo harmónico lento, <i>baixo d'Alberti</i>, etc.) de forma a entender o modo como a música se aproxima do ouvinte médio.</p>
2. <u>O Pré-Classicismo: Estilo Galante e Estilo Expressivo</u>	O estilo galante enquanto “estilo médio” e a sua raiz francesa. Da sentimentalidade ao Sturm und Drang na Alemanha.
3. <u>A Forma-sonata</u>	Descrição da forma sonata do século XVIII, explicitando as suas origens na forma binária das danças barrocas.
4. <u>Música instrumental</u>	<p>A. <u>Música de Tecla</u>: Sonatas e Variações para Piano de Mozart a Beethoven (das obras para amadores às obras para profissionais, das variações decorativas às variações de carácter).</p> <p>B. <u>Música de Câmara</u>: Elencar os vários géneros, destacando o Quarteto de Cordas (em Haydn, Mozart e Beethoven).</p> <p>C. <u>Música Orquestral</u>: Da Abertura Italiana à Sinfonia pré-clássica (exemplificar com, por exemplo, G. B. Sammartini e compositores do estilo expressivo alemão como J. Stamitz e C. P. E. Bach). A Sinfonia clássica em Haydn, Mozart e Beethoven. A actualização do Concerto (exemplificar com, por exemplo,</p>

	Concertos de Mozart e Beethoven).
5. <u>Ópera</u>	A reformulação da ópera séria metastasiana (de N. Jommelli e T. Traetta a C. W. Gluck). A <i>Ópera Buffa</i> e o contributo de C. Goldoni para a criação do <i>Dramma Giocoso</i> (N. Piccini, G. Paisiello, D. Cimarosa ou Mozart, por exemplo). Outros modelos de ópera cómica – <i>Ópera Comique</i> , <i>Ballad-Opera</i> , e <i>Singspiel</i> . <i>Fidelio</i> de Beethoven.
6. <u>Música Religiosa</u>	A degradação do antigo regime e o declínio da música religiosa. As Missas de Haydn e de Mozart e a <i>Missa Solene</i> de Beethoven. A Oratória (<i>A Criação</i> de Haydn, por exemplo).
7. <u>Em Portugal</u>	D. José I e a secularização da vida política e cultural. O grande investimento na Ópera, ainda nos moldes italianos. O terramoto de 1755 e a retoma da Ópera dentro e fora da Corte. Bolseiros em Nápoles (como João de Sousa Carvalho e Jerónimo Francisco de Lima) que foram mestres da geração seguinte (de António Leal Moreira e Marcos Portugal, por exemplo). A grande actividade da Capela Real e da Real Câmara. A degradação dos Teatros e dos estabelecimentos musicais da Corte no reinado de D. Maria I. A música religiosa e a sua semelhança estilística com o idioma operático (entre o pré-clássico e o clássico). As Modinhas, o Lundum e a influência afro-brasileira. Na música instrumental: Pedro António Avondano enquanto principal compositor de música orquestral, os quartetos de cordas de João Pedro de Almeida Mota e a música de tecla de, por exemplo, João de Sousa Carvalho e Francisco Xavier Baptista.

M8. A Cultura da Gare Subjetividade, genialidade e virtuosismo.	
1. <u>O Lied</u>	Origens: o <i>Lied</i> clássico e a <i>Ballad</i> . Caracterização do <i>Lied</i> romântico em F. Schubert, R. Schumann e J. Brahms.
2. <u>Música para Piano</u>	O desenvolvimento organológico do piano e as escolas pianísticas. Tipos de literatura para piano. Principal repertório de F. Schubert, R. Schumann, F. Chopin e F. Liszt.

3. <u>Música Orquestral</u>	A influência de Beethoven e as correntes de Música Absoluta e de Música Programática. Primeira metade do séc. XIX: F. Schubert, F. Mendelssohn, R. Schumann e H. Berlioz. Segunda metade do séc. XIX: J. Brahms e F. Liszt (da Sinfonia ao Poema Sinfónico).
4. <u>Ópera e Drama Musical</u>	Em França: <i>Opera Série, Grand Opera, Opera Comique, Opera Lyrique, Opera Bouffe</i> . Em Itália, a continuidade de uma longa tradição: V. Bellini, G. Donizetti e G. Rossini na 1.ª metade do século, G. Verdi na 2.ª metade do século. Na Alemanha: das 1.ªs óperas românticas alemãs (C. M. von Weber) ao drama musical wagneriano.
5. <u>O final de século</u>	A. <u>Pós-Romantismo</u> : O anúncio do fim do período clássico-romântico: G. Mahler (Sinfonias, <i>Lied</i> Sinfónico), R. Strauss (Poema Sinfónico e Ópera) e Hugo Wolf (<i>Lied</i>). B. <u>Nacionalismo</u> : O nacionalismo oitocentista (em compositores como, por exemplo, os do “Grupo dos 5” ou A. Dvorak) C. <u>Novas tendências em França</u> : A “renascença francesa” (<i>Société Nationale de Musique Française, Schola Cantorum</i>), o cosmopolitanismo de César Frank e de Vincent d’Indy, a raiz francesa de C. Saint-Saens e de G. Fauré. Impressionismo/Simbolismo e Claude Debussy.
6. <u>Em Portugal</u>	Domingos Bomtempo: o significado da sua obra e a tentativa de fomentar a música instrumental, procurando contrariar a hegemonia da cultura musical italiana. A decadência da produção musical religiosa a partir da revolução liberal de 1834. O repertório mais ligeiro cultivado em teatros como o da Rua do Conde, do Bairro Alto ou do Salitre. As tentativas de criação de uma ópera nacional (Francisco de Sá Noronha e Alfredo Keill, por exemplo). A gradual deslocação do pólo central da vida musical portuguesa do teatro lírico para a música instrumental, acompanhada por uma importação da cultura musical germânica, a partir da década de 70.

**M9. A Cultura do Cinema
Modernismos.**

<p>1. <u>Modernismo pré 1ª Guerra Mundial</u></p>	<p>A. <u>A revolução atonal da 2.ª Escola de Viena</u>: Arnold Schoenberg, Alban Berg e Anton Webern (do pós-romantismo ao expressionismo e ao atonalismo). O paralelo com o percurso que leva Kandinsky ao abstracto.</p> <p>B. <u>As respostas à crise tonal de Stravinsky e de Bartok</u>: Igor Stravinsky e os <i>Ballets Russes</i>. Bela Bartok e o modalismo de inspiração popular.</p> <p>C. <u>Os futuristas italianos</u>: Luigi Russolo e “A Arte dos Ruídos”: pôr em causa também as noções do que é som e do que é ruído</p>
<p>2. <u>Período Entre-Guerras</u></p>	<p>A. <u>Neoclassicismo e nova objectividade</u>: Neoclassicismo enquanto anti-romantismo. Jean Cocteau, o Grupo dos Seis e Erik Satie. Neoclassicismo em Stravinsky (Pulcinella, História do Soldado ou o Octeto, por exemplo). Neoclassicismo em Bartok (Concerto para Piano nº1, por exemplo). O fascínio do Jazz (em Stravinsky, D. Milhaud ou M. Ravel, por exemplo). O neoclassicismo em compositores como, por exemplo, D. Shostakovich, S. Prokofiev, M. de Falla, W. Walton ou B. Britten.</p> <p>B. <u>A 2.ª Escola de Viena e o dodecafonismo</u>: A criação da técnica dodecafónica enquanto método de organizar o discurso musical.</p> <p>C. <u>Edgar Varése</u>: A originalidade da pesquisa tímbrica e textural na obra de E. Varése.</p>
<p>3. <u>Pós 2ª Guerra Mundial (A vanguarda nos anos 50)</u></p>	<p>A. <u>Serialismo integral</u>: Os cursos de Darmstadt, a influência de O. Messiaen (<i>Modes de Valeurs et d’Intensités</i>) e o culto de Webern. Serialismo integral em P. Boulez, K. Stockhausen ou Milton Babbitt. O pontilismo. O esgotamento do serialismo integral e a passagem ao serialismo livre.</p> <p>B. <u>Música aleatória</u>: Indeterminismo ou o <i>alter ego</i> do serialismo. John Cage. O aleatorismo em vários graus (P. Boulez, K. Stockhausen, L. Berio ou W. Lutoslawski, por exemplo).</p> <p>C. <u>Música electrónica</u>: Da <i>Musique Concrete</i> (Pierre Schaeffer) aos estúdios de electrónica e à electrónica “ao vivo” (K. Stockhausen, H. Pousseur, L. Berio, J. Cage, M. Babbitt, B. Maderna, E. Varése, entre outros).</p>
	<p>Bernardo Moreira de Sá e José Viana da Mota (em conjunto com Luis de Freitas Branco)</p>

<p>4. <u>Em Portugal</u></p>	<p>enquanto renovadores da vida musical e do ensino nas 1.ªs décadas do século XX. Viana da Mota enquanto compositor - da estética romântica alemã à criação de um estilo nacional, em moldes oitocentistas. A aproximação a estéticas mais modernas por Luis de Freitas Branco e por outros compositores como Francisco de Lacerda, Cláudio Carneiro e António Lima Fragoso. Nacionalismo e neoclassicismo em Luis de Freitas Branco e em outros compositores portugueses, a partir dos anos 20 (Armando José Fernandes, Frederico de Freitas ou Joly Braga Santos, por exemplo). O modernismo na linha de um folclorismo bartokiano de Fernando Lopes Graça. A implementação do Estado Novo e os veículos de propaganda cultural do regime. O folclorismo das obras encomendadas a compositores como Armando José Fernandes, Frederico de Freitas, Cláudio Carneiro ou Rui Coelho.</p>
------------------------------	--

M10. A Cultura do Espaço Virtual Pluralismo estético, geográfico e histórico.	
<p>1. <u>Pós-serialismo</u></p>	<p>O desafio a todas as convenções, a todo o tipo de fronteiras estilísticas e de normas culturais.</p> <p>A. <u>Música de texturas</u>: A utilização de blocos sonoros em obras como <i>Threnody to the Victims of Hiroshima</i> de Krzysztof Penderecki e <i>Atmosphères</i> de Gyorgy Ligeti. Iannis Xenakis e a Música Estocástica.</p> <p>B. <u>Novas técnicas instrumentais e vocais</u>: A utilização de instrumentos musicais de modos não convencionais e a exploração de novas técnicas de execução (<i>Sequenzas</i> de L. Berio, por exemplo), abrindo o caminho a novas possibilidades expressivas.</p> <p>C. <u>Citação do passado e abertura a outras culturas</u>: A utilização da técnica da citação na obra de compositores como, por exemplo, L. Berio (Sinfonia), P. Maxwell Davies (<i>Seven In Nomine, Antechrist</i>) ou K. Stockhausen (<i>Telemusik</i>). A integração de processos de</p>

	<p>composição característicos de culturas não ocidentais em obras como, por exemplo, <i>Sept Haikai</i> de Messiaen, <i>Drumming</i> de Steve Reich, ou os <i>Estudos para Piano</i> de G. Ligeti.</p> <p>O surgimento de um movimento para a interpretação da música antiga (David Munrow, N. Harnoncourt, etc.).</p> <p>D. <u>Minimalismo</u>: La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich e Philip Glass, enquanto uma das facetas da oposição ao serialismo dos anos 50: a procura da simplicidade conceptual e auditiva.</p> <p>E. <u>Neo-Romantismo e Vanguarda</u>: A partir dos anos 70, mais do que nunca, a coexistência de múltiplas tendências: destaque para o Neo-Romantismo - uma linguagem mais acessível, em termos de recepção - na obra de, por exemplo, Wolfgang Rihm, K. Penderecki ou Arvo Part e para a ala mais experimentalista que mantém vivo o espírito de vanguarda (a fundação do IRCAM por Boulez, a obra de Emmanuel Nunes, por exemplo).</p>
<p>2. <u>Em Portugal</u></p>	<p>A gradual abertura do país ao exterior e o papel essencial da Fundação Calouste Gulbenkian. A aproximação à vanguarda europeia, na maior parte dos casos sob influência dos cursos de Darmstadt, de compositores como, por exemplo, Alvaro Cassuto, Filipe Pires, Jorge Peixinho, Constança Capdeville, Alvaro Salazar, Cândido Lima e Emmanuel Nunes.</p>

Tabela 2-1 Conteúdos programáticos

Como enunciado anteriormente, os objetivos gerais ou as principais finalidades da disciplina de História da Cultura e das Artes são: ensinar e aprender a ver, a ouvir, a interpretar e a contextualizar. Na área artística da música, ouvir, interpretar e contextualizar uma determinada obra musical é extremamente importante. A presente dissertação está assim centrada num objetivo específico de aprendizagem: identificar e reconhecer auditivamente géneros, estilos, épocas e autores essenciais. Para que este objetivo seja atingido os alunos, para além reconhecerem os períodos da História da Música e suas características principais, têm de contactar com exemplos dos diversos

gêneros musicais, relacionando-os com os seus traços distintivos. Só depois de haver esta familiarização, os alunos serão capazes de mobilizar estes conhecimentos para novos contextos. Como expõe Maria Helena Vieira (cit. in Iria, 2011, pp.82-83).

[...] a maioria dos portugueses não se torna escritor; no entanto, todos recebem formação adequada e suficiente para se poderem exprimir em português, de diversas maneiras e em diversos graus. É dessa criatividade que falam os pedagogos musicais, e é essa que pretendem que se desenvolva nas escolas: a capacidade de ouvir uma obra musical e reconhecer as suas características, as suas partes, a sua forma, o seu estilo, as suas influências.

Este tipo de trabalho auditivo é realizado na sala de aula, sob a orientação da professora da disciplina. No entanto, à medida que são lecionados os diferentes módulos, embora haja sempre uma articulação, no sentido de que a própria História da Música Ocidental está rodeada de elementos de continuidade e de rutura, é necessário que os alunos continuem este tipo de trabalho auditivo, abrangendo sempre todos os gêneros, estilos, épocas e autores estudados. Para além disto, também se impõe um relacionamento entre os conteúdos programáticos. Sendo assim, o espaço digital concebido nesta dissertação está orientado em duas dimensões: por um lado, evocar os principais gêneros da música instrumental, tanto solista como orquestral, cultivados no Barroco e no Classicismo, mais especificamente, do início do século XVII ao final do século XVIII; por outro lado, acompanhar essa apresentação com exemplos musicais representativos.

Para facilitar a organização dos principais gêneros musicais será utilizado como base o esquema abaixo apresentado. A confrontação deste esquema com o programa da disciplina, apresentado pelo Ministério de Educação e Ciência, permite-nos estabelecer os seguintes gêneros de música instrumental, tanto a solo como orquestral, cultivados no Barroco e no Classicismo: concerto, fuga, sinfonia, sonata e suite.

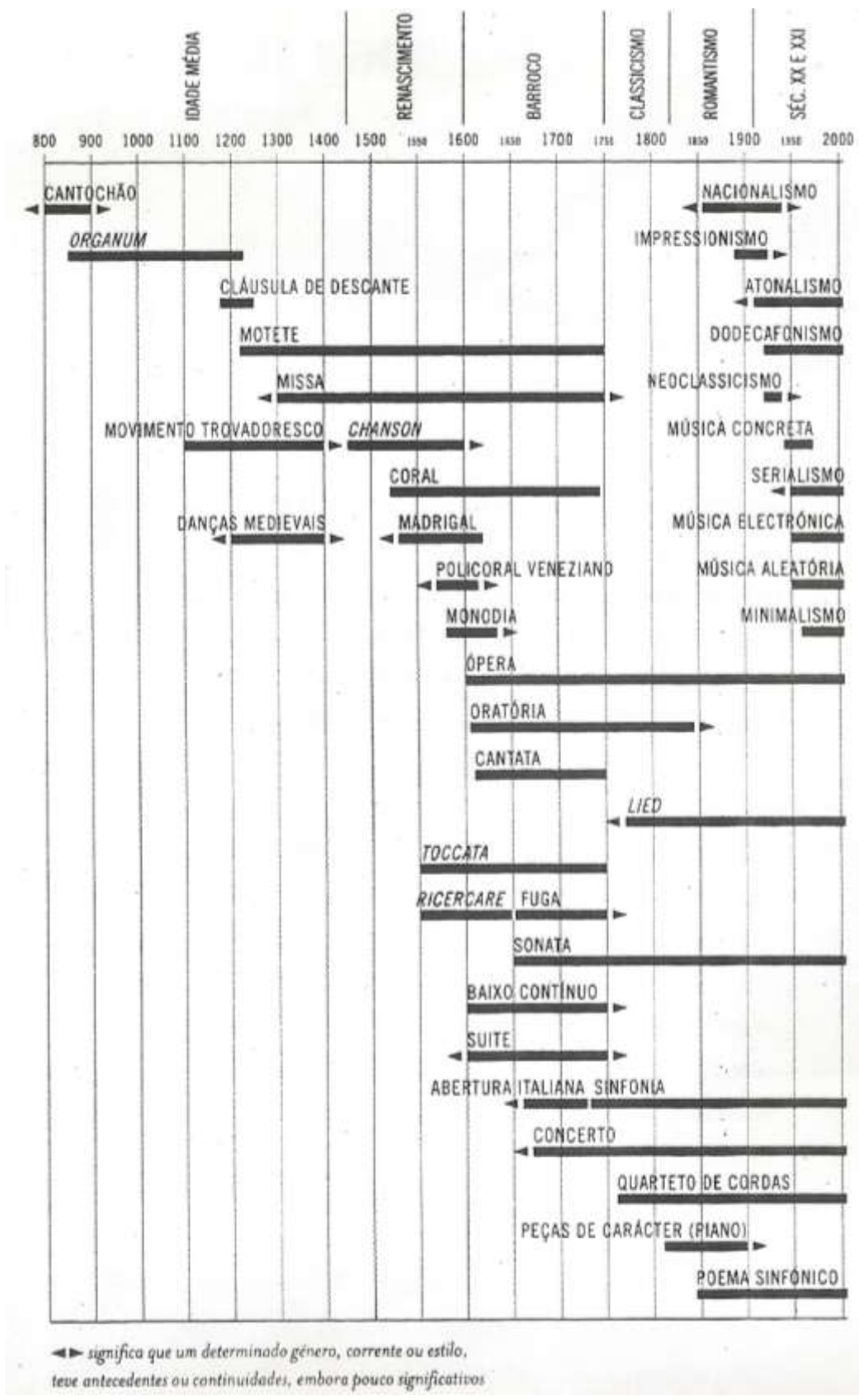


Ilustração 2-2 Esquema retirado de *História da Música, Uma Introdução* (Castanheira, 2012)

Considero que quando os alunos atribuem significado àquilo que estão a aprender, o processo de aprendizagem torna-se mais fácil, sobretudo se forem capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos à sua prática instrumental. Se ensinar nunca é lançar sementes sobre um terreno virgem, no caso específico do ensino da música, a articulação entre os conhecimentos das disciplinas mais “teóricas” (não destinadas à performance musical propriamente dita), que integram a Área Científica, e a prática musical, tem toda a pertinência. Alguns dos problemas de insucesso académico são por vezes consequência de uma memorização de informação descontextualizada e desconectada. Os alunos até podem ser capazes de reproduzir o que lhes foi ensinado, sem que isso signifique qualquer avanço em relação à maneira como concebem a realidade e o mundo. É praticamente indiscutível a importância que a História da Música, tal como a Física do Som e a Análise e Teoria Musical, desempenha na vida dos músicos, enquanto performers informados.

Ressalto assim a importância da audição musical. Como referem Iria (2011, p.82) e Flowers (2003, cit. in Gohn, 2009, p.99), respetivamente:

Uma criança, antes de aprender a ler e a escrever aprende sempre primeiro a falar. E o processo de aprendizagem da língua surge quando a criança começa a imitar as palavras que ouve. Só depois começa a criar frases. A audição é, mesmo que não tenhamos consciência de tal, um dos sentidos que primeiro fazemos uso. Sabe-se hoje que os fetos, na incubadora natural que é o ventre das mães, já ouvem e reagem a estímulos sonoros. Os pais são mesmo aconselhados a falar e a cantar para uma vida que ainda não saiu do manto protector do ventre materno. Após o nascimento dizem que as primeiras vozes que o recém-nascido identifica são as dos pais. Eis a importância da audição. Uma criança, antes de falar, ouve.

Ouvir é como respirar ou comer: a maioria das pessoas faz sem instruções diretas. Mas assim como especialistas no corpo humano têm sugestões para que se possa respirar mais eficientemente e nutricionistas têm princípios sobre como comer bem, também os educadores musicais têm diretrizes sobre como ouvir mais efetivamente, para tirar o máximo da música, focando a nossa atenção para o maior impacto musical possível.

Importa ressaltar que na língua portuguesa, para além de “audição musical”, são utilizados outros termos, como “audição musical ativa”, “percepção musical”, “audição musical crítica” ou “audição musical comentada”. A definição e diferenciação destes termos não é simples, no entanto, todos se relacionam com uma audição consciente de obras musicais. No caso da Educação Musical e da Formação Musical, o conceito de “audição musical ativa” é recorrente. Relativamente a este conceito, Swanwick (2003, p.43) expõe: “Trata-se do ato de ouvir de modo atento, tendo o compromisso estético como parte da experiência e que transforma a audição na razão central da existência da música. Esta experiência lembra o estado de contemplação que torna o aluno em ouvinte comprometido, absorvido e transformado pela experiência estética”. Entre os vários pedagogos musicais (como Jacques Dalcroze, Zoltan Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Edwin Gordon) é de destacar, neste contexto, Jos Wuytack (n.1935). Criador do sistema de Audição Musical Ativa, destinado ao ensino da apreciação musical e baseado na metodologia do musicograma, Wuytack considera que a música é significativa para os indivíduos porque tem a capacidade de suscitar emoções profundas e de enriquecer a vida humana. Daí que a principal finalidade da Educação Musical seja tornar possível viver e compreender a música. Para tal é essencial a audição musical: “Nas actividades que constituem a experiência musical, a audição ocupa um lugar particularmente importante. Por um lado, porque a audição é a própria razão da existência da música, sendo inerente a todas as actividades musicais. Por outro lado, porque contribui decisivamente para o desenvolvimento musical do indivíduo (Wuytack & Palheiros, 1995, p.11). Deste modo, Wuytack & Palheiros (1995) consideram a audição musical ativa como base da experiência musical, ressaltando a importância dos seguintes elementos na audição de uma determinada obra musical: observar e reproduzir o motivo ou tema; compreender e sentir o carácter do ritmo; estudar a estrutura harmónica; reconhecer elementos da forma; valorizar a orquestração e o timbre.

Maria Luísa Amado (1999), também reconhecendo o papel importante da audição musical, elaborou um elenco abundante de exemplos musicais para os diversos níveis etários, com ênfase na “música erudita”. A autora explica:

Penso que na educação em qualquer arte é indispensável o conhecimento directo das grandes obras, e que, para uma educação musical completa, não se poderá, portanto, prescindir do contacto com obras do repertório da chamada «música erudita». Não é só o valor intrínseco que uma história de muitos séculos lhe confere e que, por si só, é um factor importante a ter em conta. Pela minha parte, como ouvinte e estudiosa da música de tradição europeia, e sem pretender que se deva restringir a variedade das músicas propostas para audição, considero que a «música erudita» é a que melhor satisfaz certas exigências de qualidade estética, cujo efeito no apuramento da sensibilidade e do gosto não pode ser esquecido. Além disso, é a que melhor se presta à aprendizagem global dos elementos constitutivos da música, dada a variedade não só de géneros mas também de formas, ritmos e timbres que nela existem (idem, p.14).

A autora considera também: “Seria óptimo que a criança tivesse acesso a estas já na educação pré-escolar; e, se se conseguir que ela seja sensível à beleza da música, é já algo de extremamente importante”, acrescentando, “As actividades de audição programada podem ser um meio para, pouco a pouco, tornar a criança capaz de interpretar a música vocal e instrumental, assim como de improvisar ou até de criar as suas próprias músicas” (idem, p.132). Apesar da referência, por parte da autora, à música erudita, vários pedagogos musicais têm defendido a inclusão da música popular ou tradicional na aprendizagem musical das crianças.

Já a designação “percepção musical”, por vezes também “percepção sonora”, está intimamente relacionada com os atributos físicos do som, como a intensidade, o timbre e a afinação, mas também com os elementos musicais, como a melodia (percepção melódica) e o ritmo (percepção rítmica). Como expõe Sousa (2003, p.74): “A percepção é o acto pelo qual uma pessoa, num dado momento, se apercebe das características físicas de um dado objecto. Esta percepção é efectuada através dos órgãos sensoriais e elaborada em estruturas cognitivas”, acrescentando, “A percepção auditiva refere-se essencialmente à apreensão dos sons nesta dimensão qualitativa, ultrapassando, portanto, a sua simples recepção sensorial”.

A percepção musical enquanto disciplina é comum nos currículos das universidades brasileiras, embora se possa considerar a sua inclusão,

enquanto processo de percepção ou compreensão de uma obra musical, em aulas de Teoria Musical, Formação Musical e Formação Auditiva, comuns no ensino da música em Portugal. Segundo Barbosa (2009), a disciplina de percepção musical, presente nos cursos de graduação em música, no Brasil, centra-se num *treinamento auditivo*, baseado na realização de solfejo, ditados e exercícios rítmicos. A autora considera que é necessário mudar as concepções existentes sobre a disciplina, de forma a se concretizar *a percepção musical como compreensão da obra musical*, uma vez que o solfejo apenas ajuda a solfejar melhor, os ditados desenvolvem simplesmente a capacidade de anotar melodias e os exercícios rítmicos apenas aprimoram a capacidade de decifrar a escrita rítmica e de a executar com destreza. Um outro exemplo a referir é a *Society for Music Perception and Cognition*, cujo objetivo é aumentar a compreensão científica e académica da música a partir de uma ampla gama de disciplinas, incluindo a teoria musical, a psicologia, a linguística, a neurologia, a inteligência artificial, a informática, entre outras. Esta finalidade permite-nos depreender que a percepção musical está intimamente relacionada com a cognição.

Importa também referir que a terminologia inglesa é também bastante diversificada. Como aponta Wohlman (2013, p.1):

To a musician, the term “ear training” may conjure multifarious observations, practical implications and possible definitions. “Aural skills”, “ear training”, “aural training”, and “musicianship” are all names given to essentially the same set of musical priorities. All of these terms suggest the welding of aural experience to intangible musical concepts. There are numerous related tasks and skills which determine the processes and goals involved in musically training one’s ear.

Deste modo, o desenvolvimento de competências inerentes à audição musical não é fácil, sobretudo porque envolve os vários elementos de uma composição musical: forma, textura, melodia, harmonia, métrica, ritmo e timbre.

O compositor Copland (1939), por exemplo, considera a audição musical em três níveis diferentes: o plano sensorial, em que se escuta sem pensar, havendo uma fuga da realidade presente; o plano expressivo, em que a música é analisada para descobrir o “significado por detrás das notas” e onde a linguagem verbal é utilizada para descrever as reações humanas; e o plano

puramente musical, aquele em que a música existe em termos das notas e suas manipulações, melodias, harmonias e formas. Para o autor apenas os músicos profissionais têm consciência do terceiro plano, porém, considera que todos deveríamos estar preparados para o fazer.

Nos EUA são comuns os cursos de Apreciação Musical, quer presenciais, quer à distância, via internet. Constituem-se essencialmente de escutas orientadas, focando a atenção do ouvinte em aspetos considerados relevantes. Este tipo de estudo gera muitas vezes interesse em indivíduos que não são músicos, para além do interesse de músicos profissionais e não-profissionais. Hafer (2012) leciona um seminário de Pedagogia de Apreciação Musical em duas partes distintas: uma de teoria e outra direcionada para a prática. Após a preparação de um projeto, os seus alunos lecionam um curso de apreciação musical para os membros da comunidade local. Entre os objetivos são de destacar os seguintes: identificar os principais períodos históricos e relacioná-los com a evolução da história, da arte e da literatura; reconhecer e identificar auditivamente características principais de estilos, géneros e obras-primas representativas de vários períodos; discutir a função da música e sua receção por parte do público. Deste modo, a finalidade principal é estimular a audição musical, ou seja, ensinar a ouvir de forma crítica, pois não se trata de uma habilidade inata. No mesmo sentido, Johnson (2006, p.1) considera:

Listening is of fundamental importance in understanding how music is experienced. In every culture, people think about music and its role in society (Serafine, 1988). Listening to music frequently involves thinking about musical style, patterns, and meaning. Serafine (1986) suggested that listening involves thinking about music in active, cognitive processes, in which listeners develop their own understandings of music. Listening, then, is a process of making meaning from sounds and developing new ways of hearing the same music (Bamberger, 1994). Despite advances in music listening and music cognition, the act of listening to music has often taken a secondary role in music education (Johnson, 2006, p.1).

Deste modo, o autor acrescenta: “Therefore, thinking while listening to music is a promising avenue for promoting thoughtful music curricula,

developing students' musical independence, and advocating for critical thinking in the arts and education" (idem, p.8).

A expressão "audição musical crítica", por sua vez, está relacionada com a capacidade de se analisar criticamente uma obra musical. Trata-se de uma atividade associada aos críticos musicais, sendo de referir como exemplo o Curso de Jornalismo e Crítica Musical da Escola de Tecnologias, Inovação e Criação (ETIC), que prepara profissionais para se tornarem críticos especializados em música. A audição musical crítica pode desenvolver-se já no ensino secundário, por exemplo, a partir da comparação de diferentes execuções da mesma obra musical, de forma a analisar a interpretação do(s) músico(s) ou do maestro.

Um outro termo frequente em Portugal é "audição musical comentada", com particular interesse nesta dissertação. De referir, como exemplo, uma unidade curricular existente na Universidade de Aveiro, designada por "Audição Musical Comentada – Culturas Musicais", destinada a desenvolver a capacidade de os alunos expressarem verbalmente a compreensão de uma obra musical, tendo sempre como ponto de partida a audição da mesma, mas também em articulação com uma exposição teórica dos diversos temas. O objetivo é que os alunos adquiram um quadro conceptual para a sua prática educativa ou para a sua atividade de compositor ou intérprete.

Como considera Haydon (1963), este quadro conceptual pode estar organizado de maneiras diferentes. Ao analisar os cursos lecionados na Universidade da Carolina do Norte, o autor expõe:

In our program of graduate courses at the University of North Carolina, we have three main categories of style studies: style periods, style species, and the styles of individual composers. The style period courses include a series of survey courses covering the history of music from ancient to modern times. The style species courses deal with the various genres; such as: the Mass, the motet, the opera, the oratorio, the sonata form, keyboard music, the string quartet, and the art song. Composer courses may survey the works of single composers: Bach, Beethoven, or Brahms; or small groups of composers, such as Ravel and Debussy, or the French "Six." Or, they may concentrate on individual genres in the works of a given composer; as for example: the

cantatas of Bach, or the string quartets of Beethoven (Haydon, 1963, pp.252-253).

Sendo assim, pode considerar-se que a historiografia da música pode desenvolver-se em direntes aspetos: privilegiar compositores individuais, enquanto génios criadores; focar obras de arte específicas; ou então realizar um estudo a partir dos principais estilos, géneros ou escolas artísticas. No caso específico desta dissertação, destaca-se uma abordagem à História da Música a partir dos principais géneros de música instrumental, tanto a solo como orquestral, cultivados no Barroco e no Classicismo.

Importa recordar a complexidade do ato de ensinar e de aprender. Como refere Douglass Seaton, numa entrevista a Timothy D. Watkins (2014): “I’m more and more convinced that we have to remember always that teaching by itself can’t really exist. You can’t walk into a classroom and teach, because you never accomplish it unless someone else is learning... If students do learn, it doesn’t necessarily mean you taught them anything, but if they don’t learn, it means that you haven’t taught them, despite whatever slick pedagogical tricks you’ve performed” (Watkins, 2014, p.193). Douglas Seaton, professor de História da Música e de Musicologia, tem-se destacado pela publicação de livros académicos, capítulos de livros e artigos, por inúmeras apresentações e painéis de discussão, que atestam o seu interesse pela pedagogia da História da Música. Valoriza nas suas aulas a colocação de questões por parte dos alunos, pois considera que o questionamento e o pensamento crítico devem ser desenvolvidos: “the basic pedagogical idea is essentially the same: confront students with some material, and then let them come and puzzle over it and figure out what’s new in it” (idem, p.197). Considera também que os alunos devem dominar o conteúdo da disciplina, engajar os seus problemas e aceitar o desafio de ampliar o seu conhecimento, assumindo novas questões, cada vez mais profundas. Por isso, é importante estabelecer padrões elevados, tanto para o professor como para os alunos. “Sometimes I just tell them this is going to be a hard course. We’re talking about music, for goodness sake, and it’s difficult to talk about music intelligently. It’s a whole lot easier to deal with something that isn’t primarily expressing itself non-verbally in the first place. So

part of it is just to say, *This is going to be hard. These are the expectations*".
Acrescenta,

Because there is always more to learn, your narrative is always partial. You're arranging and interpreting the things you know in order to make your narrative. You don't know all of the repertoire in the world; you don't know all the historical contexts in the world. How many times do you have to read Goethe's *Faust* before you think you know what you're talking about? How many times do you go back and dig out the historical context and try to figure out what kinds of instruments were being played and how many musicians were in the orchestra, and read the treatises on performance practice, and try to create a narrative that makes sense, that you can believe in? You always have to keep in mind that you don't know everything. But the other thing is that your narrative needs to include everything that you can bring to it – you need to feel confident that you've brought enough, that you've got the right things, that you're not suppressing something. Your narrative is going to be your narrative, one hopes, not because you're skewing the evidence, but because you're able to make a sufficiently complex narrative. Or write your narrative sufficiently broadly to encourage complexity within it. And you just keep trying (idem, p.203).

Deste modo, Seaton ressalta a complexidade da História da Música e a capacidade que o professor deve ter para simplificar e, ao mesmo tempo, tornar a sua abordagem abrangente, sem perder a noção dessa complexidade. Já Davis (2010), em *Classroom Discussion and the Community of Music Majors* salienta: "Modern theories of teaching and learning recommend that students actively participate in their own education. For the music history teacher this usually means some form of in-class discussion. Yet generating meaningful discussions can be problematic, and many instructors lament the difficulties they experience when attempting to instigate and sustain discussions in their classes for music majors" (p.5). O autor considera que a troca verbal de ideias entre os alunos e entre os alunos e o professor é considerada como uma das formas mais eficazes para criar experiências de sala de aula interativas. Salienta, no entanto, a dificuldade sentida pelos professores em colocar as questões corretas, uma vez que diferentes tipos de perguntas vão provocar diferentes tipos de respostas, que podem ou não ser propícias à discussão subsequente, independentemente da qualidade ou do conteúdo da resposta do

aluno. No caso específico do professor de História da Música, certas perguntas aparentemente simples podem na realidade conter níveis de complexidade que não são encontrados quando se trabalha em outras disciplinas. Se existem aspectos técnicos que podem ser tratados de forma objetiva, o estudo da música inclui quase sempre uma componente estética, muitas vezes com respostas e justificações de valor pessoal. Neste sentido, Davis refere:

Before offering an answer to a teacher's question or joining in an emerging debate, any student will be extremely self-conscious of how they are perceived by their peers. Being wrong, or revealing ignorance, is an intimidating experience. While this is true of most teaching situations, the problem is exacerbated in the music history classroom. For the music major it goes far beyond appearing stupid in front of your peers. Making a mistake when replying to a music-based question could indicate a lack of musicianship, the key to a student's membership in the exclusive clique of the music school. This hazard is amplified by the potentially incestuous environment in which music majors live and work. [...] As a result, a "wrong answer" for the music major is not something that will evaporate at the end of the class period. A poor performance in the classroom, just like a poor performance on stage, is something students will carry with them through the day (if not longer), with the potential to impact their interpersonal relations with both students and faculty members (idem, pp.11-12).

Os professores devem, portanto, criar um ambiente na sala de aula desafiador, no qual os alunos se sintam confortáveis a participar, reconhecendo, por um lado, a identidade comum dos alunos enquanto músicos e, por outro lado, a diversidade de experiências musicais dos mesmos. O autor sugere o modelo discursivo triádico, apresentado por Jay L. Lemke (*Using Language in the Classroom*, Oxford University Press, 1989): "Triadic dialogue consists of three primary components: initiation, response, and evaluation (IRE) or follow-up (IRF). Generally speaking, initiation consists of the teacher asking a question, and the response is the student's answer. In the IRE model the third stage is an evaluation of the student's response and a correction if necessary; in IRF the student's answer is followed by some action that expands upon the student's response or moves into a new direction" (idem, p.6). Depois de

algumas aulas com discussão de sucesso os alunos tornam-se confortáveis, mesmo expectantes. “At that point the teacher will have achieved a true community of learners, where all participants are refining their ideas and broadening their horizons through respectful, productive communication” (idem, p.16).

Já Melanie Lowe (2010), ao refletir sobre o ensino da História da Música atualmente, refere dois aspetos: por um lado, a dificuldade em lecionar de uma forma completa e abrangente, apesar de todos os recursos disponíveis (livros, antologias); por outro lado, o desafio de tornar o estudo da História da Música relevante na vida dos alunos.

How do we make the study of music history tangibly relevant in the lives of our students, especially when their student lives seem so different from the student lives we (sometimes all too fondly) remember? And by “relevant,” I do not mean just musically relevant, for that goes (mostly) without saying. We all know and have experienced the tremendous benefits performers gain by studying music history. But, of course, we music historians are not in this business merely to serve at the feet of the almighty musical performance. The real challenge for teachers of music history is to put this history in direct dialogue with our contemporary, everyday lives – to make music history not just musically relevant, but intellectually relevant, politically relevant, sexually relevant, spiritually relevant, psychologically relevant, even ecologically relevant not just in the “there and then” of history but in the “here and now” of today. In other words, our musical-historical teaching needs to reach our students in ways that profoundly impact their existence as twenty-first-century citizens of Planet Earth. This is a tall order (Lowe, 2010, pp.46-47).

Deste modo, a autora defende uma interligação entre o passado e o presente, ou seja, todos os aspetos históricos, sociais, culturais e musicais são emoldurados por questões que sejam relevantes atualmente. Por exemplo, Lowe propõe aos seus alunos um trabalho que consiste na elaboração de uma poposta de encenação da ópera *Le Nozze de Figaro* (Viena, 1786) de W. A. Mozart. Uma proposta que considere os temas centrais da ópera, os ideais políticos e sociais do Iluminismo, a relevância de tais ideais no mundo atual, assim como as expectativas de um público específico de ópera. Como expõe: “The question, of course, is one of quantity: how much information – how many

facts per se – do our undergraduate students need to have at their fingertips to be able to think intelligently, meaningfully, and humanely about music? Perhaps far fewer than we may think” (idem, p.50).

Também Burkholder (2010) considera que aumentar o envolvimento e a motivação dos alunos é um grande desafio nas aulas de História da Música.

There are many other aspects to student motivation. A helpful study by Raymond Perry, Verena H. Menec, and C. Ward Struthers found several factors that motivate students to learn, including a sense of control; feeling challenged by the tasks before them but still able to accomplish those tasks without feeling overwhelmed; seeing connections between things (such as the links my students discovered between the characteristics of a chant genre and its historical context and function); seeing the relevance to their own work and interests; and getting feedback quickly. Naturally, on the other side it is demotivating and disheartening when they feel helpless, are overwhelmed by the quantity of material, see that material as only a disorganized group of unconnected facts, see the course content as irrelevant, or have to wait a long time to get back their tests and papers. In my own teaching, I have found the following approaches particularly helpful in motivating students: make it fun; learn about your students’ goals and show how the class will help them achieve them; divide tasks into steps of reasonable size and make clear how to accomplish each step; draw connections with music that students already know, in or outside the class; show how learning and practicing the skills taught in the class can help them think about the music they are interested in; make students aware of preconceptions they have that may limit their appreciation for and understanding of the music under study and the values that music reflects (Burkholder, 2010, pp.107).

Uma outra abordagem é apresentada por Bowen (2011), em *Review Essay: Six Books Every College Teacher Should Know*. O autor expõe:

Few of us would assume that the experience of watching other people cut hair, drive trucks, or play football would qualify us to do the same, but that is our assumption about college teaching. Despite stacks of empirical data and controlled studies by our counterparts in schools of education, most of us base our teaching methods on the discipline-specific models we observed as students. We make assumptions about what techniques are appropriate or

effective based only upon our own experience with theory teachers who made us sing in class and music history teachers who did not. We could and should, of course, run our own experiments, but we do not need to start from scratch: there is a large body of research on how college students learn, what they remember, and how professors can have the long-term impact we all desire. Some of this will need to be adapted for music classrooms, but reading a few standard and practical guides can quickly make you a more effective teacher and feed your creativity in the classroom.

Deste modo, o autor considera um conjunto de obras de referência, entre elas, *What The Best College Teachers Do* (2004) de Ken Bain. Director do *Center for Teaching Excellence* da Universidade de Nova Iorque, Ken Bain ganhou com este livro o prémio Virginia e Warren Stone da Harvard University Press, que é atribuído anualmente à melhor obra sobre educação e sociedade. O livro é o resultado de um estudo conduzido num número considerável de universidades americanas. Após a seleção de um conjunto de professores, Bain e a sua equipa procederam a uma investigação aprofundada sobre estes docentes, recolhendo informação a partir de diferentes tipos de fontes (entrevistas formais e informais, questionários, etc.). Dividida em sete capítulos, a obra organiza as conclusões do estudo à volta de questões que vão desde os processos de aprendizagem à avaliação dessa aprendizagem, passando pela reflexão não só sobre práticas de preparação e lecionação de aulas, mas também sobre os currículos e os programas.

Entre as suas conclusões são de destacar as seguintes: os melhores professores focam-se em como os alunos aprendem, envolvendo-os e desafiando-os num ambiente de apoio; transmitem aos alunos uma sensação de controlo; procuram constantemente feedback; entendem que a aprendizagem é emocional e que os modelos mentais (ou “aprendizagem profunda”) mudam lentamente; ultrapassam as fronteiras da sua especialidade ou disciplina, pois têm a capacidade de relacionar diferentes saberes e de pensar metacognitivamente; criam nas aulas aquilo a que Bain chama “a natural critical learning environment”, isto é, um ambiente que estimula a curiosidade intelectual, que fomenta o debate e o questionamento, exigindo que o professor tenha a capacidade de expor abertamente as suas próprias

dúvidas e os limites do seu conhecimento. Criar um ambiente crítico de aprendizagem é, portanto, fundamental para formar sujeitos críticos e, por conseguinte, para a produção de conhecimento. Ao abordar a aplicação destas conclusões ao ensino da História da Música, Bowen (2011, pp.176-177) indica:

Music history classrooms are an ideal environment for this approach, since most of our students think of music as performance. Professors and students both lose when we view music history either as necessary background for performance or entirely separate from it. [...] I challenged myself, and them, to make music history relevant to performance at every moment. The results were a more intense but intellectually open atmosphere. [...] a purpose that the best teachers share: since the personal and the intellectual are intertwined, the point of our courses is not the accumulation of knowledge, but change. The most effective teachers see true learning as an engine for change in human beings.

O autor aponta assim a importância que a História da Música pode desempenhar na performance musical. Conclui que acima de tudo a aprendizagem deve ser significativa, sendo que pequenas mudanças fazem a diferença.

Good teaching involves risk and practice, as all of this research demonstrates. The very best teachers get things wrong, correct mistakes, and try new approaches. Mostly, the research is emphatic that good teaching comes from hard work and thoughtfulness about student needs, stimulation and challenge coupled with support, active engagement during class time, clear grading strategies that correspond to articulated learning outcomes, and a focus on creating an environment where students can change (idem, p.182).

2.3 Recursos didáticos

Ao refletir sobre os “Sentidos da Escola”, mais propriamente sobre as culturas produzidas e negociadas entre os agentes educativos, que regulam o real funcionamento das escolas, Pedro Abrantes (2003, p.1) expõe na introdução:

Leitmotiv. A escola de hoje não ensina os saberes essenciais, nem educa para os valores, é um antro desregulado onde reinam a desordem, a indisciplina e a violência, visto não existir autoridade, onde os professores estão desmotivados e paralisados, sem quais quer condições para leccionar, e onde os alunos “fazem aquilo que querem”, regendo-se pela “lei do menor esforço”. Eis um retrato apocalíptico da escola, cheio de enunciados polémicos e generalizações abusivas, mas que constitui uma representação partilhada e dominante em muitos sectores da opinião pública, suportada por um jornalismo sensacionalista e por uma ideologia saudosista. A “crise da escola” atinge tais proporções que chegamos a duvidar do óbvio: as escolas permanecem em funcionamento, as instalações ainda não arderam, continuam a realizar-se aulas e avaliações, muitos dos professores e alunos mantêm-se saudáveis, dedicando-se diariamente ao trabalho escolar.

Na verdade, esta descrição da escola é frequente, sobretudo num momento de “descrença” por parte da sociedade no papel da escola e dos professores, como se não existissem professores motivados e interessantes, a desenvolver iniciativas e projetos inovadores, assim como escolas bem equipadas, a contribuir para a formação integral dos seus alunos. Por detrás destas generalizações, escondem-se práticas educativas bem diferentes. Como expõe o mesmo autor (idem, p.107): “Ainda assim, não podemos negar que encontramos também nichos em que prevalecem lógicas e dinâmicas opostas, onde a informalidade, a criatividade, a iniciativa, o entusiasmo ganham terreno. Outros espaços e protagonistas que trabalham diariamente para ‘quebrar o gelo’ da cultura escolar, construindo uma outra face da escola”.

Deste modo, como menciona Howard Gardner: “Consigo encontrar duas razões legítimas para se executar novas práticas educacionais. A primeira razão é que as práticas actuais não estão realmente a funcionar [...] A segunda razão é que as condições no mundo estão a mudar significativamente. Como resultado destas mudanças, certos objectivos, competências e práticas podem já não ser indicadas, ou podem até começar a ser vistas como contraproducentes” (Gardner, 2008, pp.20-21). Face a estas mudanças, Moreira & Monteiro (2012, p.24) destacam a importância de novos cenários educativos, nos quais o professor deverá ver reforçados os seus conhecimentos e as suas competências nas seguintes áreas: conhecimentos

sobre o desenvolvimento humano, conhecimentos sobre os conteúdos a lecionar, conhecimentos didáticos e pedagógicos, assim como conhecimentos tecnológicos. Deste modo, os autores referem: “As alterações também se fazem sentir ao nível do próprio professor. Este vê redefinido o seu papel e as suas funções, por forma a adaptar-se às características deste tipo de ensino” (idem, p.25).

A função que define a ação do professor consiste em *ensinar*. Como expõe Maria do Céu Roldão “Ensinar constitui-se transversalmente a épocas e culturas, como a mediação operacionalizada por alguém (professor) entre o conhecimento a adquirir (o conteúdo da aprendizagem em causa) e o sujeito aprendente (alunos). [...] O que se altera, nomeadamente no contexto das escolas (que apenas se afirma como instrução pública no século XIX), é o peso relativo das ações que colocam esses três elementos em contacto” (Oliveira, 2014, p.95). A autora refere que durante muito tempo a função do professor era disponibilizar e dar a conhecer a outros o saber disponível (*mediação entre saber e aprendente*). Com as alterações da própria realidade educativa, o centro passou a estar no *aprendente*. “O professor, responsável pela mediação aluno-saber, tem então de incidir com mais intensidade e muito mais habilidade estratégica (*saber como fazer para obter um fim*) no modo como cada sujeito acede ou pode aceder ao conhecimento, visto que transmiti-lo apenas deixou de ser eficaz” (idem, p.96). Neste sentido, destaca-se o *saber agir*, preocupações inseridas na área da didática.

Como explica Roldão (*idem*, pp.100-101), o currículo deve ser entendido como um *corpus* de aprendizagens socialmente percecionadas como necessárias, no tempo e contextos atuais, aos cidadãos, destinatários da educação escolar. A didática, por sua vez, consiste no *corpus* de saberes específicos relativos ao *como ensinar*, tendo em consideração as finalidades curriculares e a especificidade científico-didática de cada campo do saber. Por outras palavras, “a didática enfatiza os modos de operacionalização e apropriação/construção de um saber, o currículo enfatiza a sua finalização em termos de objetivos datados e socialmente construídos e negociados” (idem, p.101). Sobre a importância da didática, José Carlos Libâneo (Oliveira, 2014, p.153) afirma:

[...] defendendo uma didática básica como teoria e prática do processo de ensino-aprendizagem, generalizando princípios, metodologias e procedimentos, obtidos a partir das ciências da educação (tais como a psicologia, a sociologia, o currículo) e dos conhecimentos resultantes de pesquisas concernentes às próprias disciplinas específicas. As didáticas específicas (ou disciplinares), por sua vez, e em conexão com a didática básica, têm como objeto de estudo as peculiaridades do processo de ensino de cada uma das disciplinas no que se referem a objetivos, conteúdos e métodos, conforme os níveis de ensino a atender. Elas abordam o processo de ensino-aprendizagem na sua relação imediata com os conteúdos das disciplinas: a natureza e gênese do conteúdo a ensinar, os modos de ensinar, levando em conta as particularidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, o contexto das práticas socioculturais e a organização das situações didáticas à base dessas características.

Deste modo, a didática tem em consideração os seguintes aspetos: *o que ensinar e para quem ensinar*, mas sobretudo *como ensinar*. Considerada por Bertrand & Valois (1994) como zona operacional, a abordagem pedagógica procura estratégias para atingir um determinado fim. Segundo os autores: “É necessário compreender que há uma multiplicidade de abordagens pedagógicas, visto haver uma multiplicidade de formas de conceber a organização concreta necessária para realizar um fim” (p.48). Contudo, consideram que todas as abordagens assentam numa comunicação pedagógica baseada nos seguintes elementos: o conteúdo da comunicação, os meios de comunicação, o destinatário, o emissor e o meio.

Neste sentido, Planchard (1998, p.466) também evidencia: “O conteúdo das ciências pedagógicas é vasto e variado, porque são inúmeros os elementos que se relacionam directa ou indirectamente com a acção educativa. O educando constitui um microcosmo integrado num macrocosmo; além disso, é uma pessoa humana, dotada de razão e vontade livre”. E no que diz respeito à complexidade das tarefas pedagógicas, refere as seguintes questões: “Que fazer? Porque fazê-lo? Como fazê-lo? Formulação do ideal educativo e dos objectivos a atingir – justificação dos mesmos pelas concepções a que se adere e pelas necessidades que verificamos – realização, enfim, no aluno, do plano educativo”. Deste modo, importa ressaltar a difícil distinção entre

pedagogia³¹ e didática, assim como a sua relação com a educação, o ensino e a aprendizagem.

Como expõe Arenilla et. al (2013, p.163): “É difícil fazer uma distinção pertinente entre pedagogia e didática”, considerando a pedagogia como mais abrangente, “ligando-se às relações afetivas nas aulas, ao clima da classe, incluindo os saberes do mestre ou do professor, habilidades, até mesmo truques de profissão”. Já a didática “mais rigorosa, porque se ligaria mais a uma certa disciplina e ao seu ensino específico”. Importa assim clarificar que a pedagogia, atualmente inserida nas chamadas Ciências da Educação, é a ciência que tem como objeto de estudo a educação ou, mais propriamente, o processo de ensino-aprendizagem. O sujeito é o ser humano enquanto educando ou aprendente. A pedagogia estabelece as finalidades da educação, ou seja, os ideais educativos, tendo em consideração os meios e os modos como essas finalidades ou esses ideais podem ser atingidos. Já a didática diz respeito ao conjunto de métodos, técnicas e procedimentos usados no ensino em geral (didática geral) ou no ensino de uma disciplina em particular (didática específica). Como Freitas (1998, p.261) aponta: “A palavra «didática» proveniente do verbo grego *didaskhein*, ‘ensinar’, dominou o vocabulário técnico, em especial na Europa (Alemanha e países francófonos), desde que Comenius escreveu, no século XVI, a sua monumental *Didacta Magna*”, considerando a didática como “o conjunto das técnicas e meios utilizados pelos professores para provocar nos alunos a aprendizagem”, cuja aplicação não deve ser rotineira, mas partir sempre do próprio currículo, de forma a se escolher, entre as técnicas disponíveis, as mais eficientes. Sendo assim, a didática está relacionada ao “como ensinar”, orientando elementos que vão desde a postura do docente até aos meios empregados para promover o ensino e garantir a aprendizagem. Estes meios são comumente designados por “recursos didáticos”, embora seja de salientar que, por vezes, são utilizados outros conceitos, como “recursos educativos”, “recursos curriculares”, “materiais didáticos”, “materiais instrucionais” ou ainda “materiais manipuláveis”.

³¹ O termo “pedagogo” (*paidagogos*) designava na Grécia Antiga o escravo encarregado de acompanhar a criança nas suas deslocações, de a levar à escola e de lhe ensinar as suas lições em casa. O pedagogo acaba por designar o professor e, a pedagogia, a atividade que este desenvolve para ensinar.

Graells (2000) considera que os recursos ou materiais didáticos são sempre construídos com uma intencionalidade, salientando as seguintes funções: fornecer informação; constituir guiões das aprendizagens dos alunos; proporcionar o treino de capacidades; cativar o interesse e motivar os alunos; avaliar competências e conhecimentos; e proporcionar simulações, com o objetivo da experimentação, observação e interação. Considera também que podem ser classificados em três tipos: convencionais (livros, revistas, fotocópias), audiovisuais (CDs, DVDs, rádio) e novas tecnologias (computador, internet). Para Zabala (1998) todos os meios que o professor utiliza para ensinar são designados por “recursos didáticos”. Isto é, todos os recursos que sejam criados, produzidos e aplicados na ação educativa e que promovam o desenvolvimento do processo cognitivo são recursos que servem de apoio ao professor enquanto leciona. Neste sentido, Chamorro (2003) salienta que o recurso didático não é em si um conhecimento, mas o meio que auxilia a construção do conhecimento e a sua compreensão. Já Serrazina (1990), destacando que qualquer recurso deve ser usado pelo professor de forma cuidadosa, afirma que o mais importante não é o recurso didático em si mesmo, mas a experiência significativa que deve proporcionar ao aluno, uma vez que a sua utilização, por si só, não é sinónimo ou garantia de uma aprendizagem. Destaca assim o papel importante do professor na planificação relativa aos recursos didáticos.

Sendo assim, a preparação didática tem como centro o próprio professor, pois as escolhas das técnicas e dos meios adequados recaem nas suas opções. “A crescente universalização da sociedade da informação que se tem vindo a assistir, acrescida de uma procura de novos contextos socioeconómicos e a crescente complexidade científico-tecnológica que se instaurou no mundo profissional, exigem uma preparação diferente do profissional de ensino. Digamos em jeito de *gíria computacional*, uma preparação em *banda larga*” (Mesquita, 2013, p.29). Deste modo, talvez se deva enfatizar entre os pilares da educação do século XXI, para além da colaboração, a autonomia e a criatividade, em prol de formas de inovação.

No campo educativo, o conceito de inovação torna-se quase que um imperativo, visto como uma forma de transformação dos sistemas educativos. Par tal impõe-se a utilização da autonomia como forma de inovar, pelo que as

instituições devem ser mais autónomas na sua maneira de ser, de fazer e de pensar, não se submetendo a decisões únicas, tidas como aplicáveis a qualquer contexto. É preciso inovar de forma consciente, operacionalizando mudanças de forma intencional e sistemática, baseadas na reflexão, na colaboração e num aproveitamento crítico da autonomia.

Quando os professores inovam, estão mais conscientes do que está ou não a funcionar no seu ensino, prestam mais atenção às evidências contraditórias, estão mais interessados em descobrir quaisquer consequências intencionais e não intencionais do seu ensino, e têm maior consciência dos efeitos das inovações sobre os resultados finais. Nestas situações os professores tornam-se aprendizes do seu próprio ensino. A mensagem não é só inovar, mas conseguir a diferença quando se inova. A adopção de qualquer inovação significa interromper o uso da prática familiar [...] Isto significa que a mudança pela mudança não é necessária nem recomendável e que a inovação não ocorre apenas porque o professor introduz algo novo ou diferente na sua prática habitual. A inovação ocorre quando o professor pratica uma acção deliberada (não necessariamente nova), para introduzir um método de ensino, currículo, ou estratégia diferente do que habitualmente usa (Lopes & Silva, 2011, pp.7-8).

Afonso (1993) analisa os diferentes significados atribuídos ao termo “inovação” no contexto educativo, referindo que para alguns autores significa uma rutura com um determinado sistema educativo, mas para outros trata-se de uma mudança ou transformação intencional com a finalidade de melhorar. Conclui que esta falta de consenso leva ao surgimento de dúvidas na forma de encarar o verdadeiro objeto da inovação. Acrescenta que sobretudo é preciso passar do nível da intenção ao da aplicação e, neste sentido, a “vontade” de inovar defronta-se com os constrangimentos próprios quer das escolas, quer dos atores sociais que nela atuam, com diferentes interesses e atitudes. Por isso, expõe:

[...] uma inovação provoca sempre rupturas, entrando em conflito com hábitos e preconceitos anteriores, existentes já num determinado contexto organizacional e individual, onde os diversos actores em presença perseguem finalidades que mais lhes convém, defendendo os seus interesses e

satisfazendo as suas necessidades mais imediatas, perante supostas propostas inovadoras que ameaçam invalidar a sua experiência e perturbar os seus racionalismos. [...] Constatámos que as preocupações que predominam dizem respeito à consolidação de um determinado reportório pedagógico; que esse reportório se fundamenta na centralidade do professor, como figura predominante na sala de aula, daí emergindo a adopção de estratégias e ensino/aprendizagem em que a “exposição” e o “diálogo vertical” (professor-aluno) assumem a primazia; que estes professores consideram, uma vez implicitamente, outras de forma explícita, que os recursos utilizados são os que lhe permitem manter o controlo e o poder, daí que privilegiem o manual como fonte e que dêem pouca importância às máquinas e equipamentos, cujos benefícios têm dúvida em reconhecer, por contraste com as estratégias e recursos a que estão habituados (Afonso, 1993, p.135).

Uma das formas de inovação são de facto os recursos didáticos: “A abertura à inovação aceita-se, é até desejada, porque é sentida como condição de progresso. Esta é a nova função do professor e, tal como acontecia nas sociedades fechadas, conservadoras, em que a inovação se fazia por meio de uma ‘revolução’, o professor de hoje deverá ser pois fundamento dessa ‘revolução’, quer na sociedade quer na escola” (Cunha, 2008, p.60). Neste mundo inovador e globalizado, mediado pelo uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), já não é possível caminhar sem a sua utilização, pelo que a comunidade escolar deve reconhecer e explorar as TIC enquanto ferramenta didático-pedagógica e como instrumento de inovação no processo de ensino-aprendizagem. Alguns professores ainda limitam os recursos didáticos à utilização do manual escolar. Muitas vezes há uma falta de iniciativa em construir o próprio material didático, assim como falta de tradição em recorrer a outros recursos (jornais, artigos de revista). Deste modo, o manual escolar não deve ser o único recurso didático, o único guia de prática letiva, assim como o único transmissor de conhecimentos. Como salienta Cardoso (2013, pp.169-170):

Os recursos didáticos são todos os elementos utilizados no processo de ensino com vista a melhorar atingir o objectivo: fazer com que o aluno perceba melhor a matéria. [...] Os recursos didáticos podem ter várias vantagens:

tornam a mensagem mais rigorosa e chamativa pois, em geral, desperta a atenção do aluno, ajudando-o, por esta via, a compreender melhor a temática. Outra vantagem é que o professor poupa tempo numa explicação, podendo usar esse tempo em informações complementares. Mas muitas outras vantagens poderiam ser apontadas: melhora a observação e apreensão intuitiva e sugestiva de um tema, torna o ensino mais objetivo, concreto e próximo da realidade.

Entre os recursos didáticos está o computador, com todas as suas potencialidades, inclusive a Internet, que é uma fonte diversificada de pesquisa de conteúdo, assim como de atividades variadas e diferenciadas. De facto, as TIC disponibilizam uma multiplicidade de recursos, que serão explorados no subcapítulo seguinte.

Para finalizar é de destacar o *Global Teacher Prize*, atribuído anualmente pela Fundação Varkey, uma organização sem fins lucrativos que pretende melhorar os padrões de educação de crianças carenciadas, por meio de projetos de incentivo à frequência escolar, empreender programas mundiais de formação de professores, assim como campanhas de advocacia. O prémio destina-se a um professor(a) que se destaque pela inovação e pela inspiração que transmita aos alunos e à comunidade envolvente. Como explicita a fundação, o prestigiado prémio é atribuído com base num conjunto de critérios que visam identificar um professor extraordinário, com um excelente contributo para a profissão. São consideradas várias evidências, entre as quais: utilização de práticas pedagógicas inovadoras; participação em debates públicos de forma a contribuir para o avanço da profissão docente (artigos, blogs, eventos, conferências, etc.); preparação dos alunos para se tornarem cidadãos globais num mundo em que vão encontrar pessoas de várias religiões, de diferentes culturas e nacionalidades; desenvolver e partilhar a liderança do pensamento inovador, que melhore o acesso ao ensino e à educação de qualidade, para crianças de todas as origens; entre outras. Em 2015 o prémio foi atribuído à Professora americana Nancie Atwell. No ensino desde 1973, tem-se destacado na promoção da leitura entre os alunos, sendo uma obra de referência *In The Middle: New Understandings About Writing, Reading, and Learning* (1987). Em 1990 fundou o *Center for Teaching and Learning (CTL)* em Edgecomb (Maine), que se dedica a desenvolver e a promover novos métodos de ensino-

aprendizagem. Tem recebido vários prémios, destacando-se também pelas palestras e conferências, onde explica as suas metodologias. Esta educadora defende a necessidade de se transformar as crianças em protagonistas da sua própria aprendizagem e o compromisso em lhes dar liberdade de escolher os seus próprios caminhos. Acredita que só assim se pode manter a motivação e o interesse pelo conhecimento. De destacar mais recentemente o seu livro *Systems to Transform Your Classroom and School* (2013). Trata-se de um exemplo de inovação, em prol da real aprendizagem dos alunos.

2.4 Era Digital: as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Educação

O Homem não está totalmente condicionado e determinado; pelo contrário, tem capacidade para decidir se quer ceder às circunstâncias ou fazer-lhes frente. O Homem não se limita a existir; decide sempre a forma como será a sua existência, o que fará no momento seguinte. Do mesmo modo, todos os seres humanos têm liberdade para mudar a qualquer instante... Uma das principais características da existência do Homem é a sua capacidade para se elevar acima das [suas] circunstâncias e crescer para lá delas (Frankl, 2012, p.120).

Este excerto, retirado do livro *O Homem em Busca de um Sentido* de Viktor Frankl, destaca a liberdade que o Homem possui para mudar, sendo que no contexto educativo atual a palavra “mudança” quase se torna um imperativo.

O século XXI é de facto um século de mudança: a evolução das novas tecnologias, a acessibilidade da informação, a procura constante de conhecimento e de atualização, a existência de um mercado de trabalho global e competitivo, o aparecimento de uma escola de massas, etc. Guerra (2004, pp.20-36) refere, entre outros aspetos que marcam a sociedade atual, o individualismo exacerbado, a competitividade externa, a obsessão pela eficácia, o relativismo moral, o conformismo social, a hipertrofia do “presentismo”, bem como o esquecimento dos mais desfavorecidos.

No caso específico de Portugal, nos últimos anos tem-se assistido a mudanças na Educação, com a criação de agrupamentos e de mega-agrupamentos, o alargamento da escolaridade obrigatória a 12 anos, a revisão

curricular dos ciclos de ensino e o estabelecimento de metas curriculares. Contudo, muitas polémicas se geram, não apenas em torno destas decisões, mas também sobre a avaliação dos professores, a municipalização da Educação ou, no campo específico da música, o apoio financeiro dado às escolas particulares e cooperativas do Ensino Artístico Especializado.

A educação na Europa está de facto a mudar, sendo notória a preocupação, por parte do Estado, mas também por parte de toda a comunidade escolar, em se ajustar os sistemas educativos a uma nova realidade, tendo em consideração as investigações académicas que abordam, entre outras temáticas, a participação ativa, autorreflexiva e autocrítica dos alunos, a importância da diferenciação pedagógica, a valorização da teoria das inteligências múltiplas e de uma visão construtivista da aprendizagem. Por exemplo, países como a Finlândia e a França, bem como os colégios jesuítas na Catalunha (Espanha), para além de valorizarem a participação ativa dos alunos na construção do currículo, estão a tentar ajustar a divisão tradicional em disciplinas com um ensino mais centrado em tópicos ou fenómenos. É de ressaltar sobretudo o exemplo da Finlândia, que desde a divulgação dos primeiros resultados do PISA³², em 2001, tem-se destacado pelo bom desempenho dos seus estudantes e por apresentar menor desigualdade entre as escolas do país. Entre os aspetos positivos do sistema educativo finlandês tem-se apontado o respeito e o prestígio social da docência, os programas de formação docente³³ e a grande autonomia concedida para a atuação destes profissionais.

De facto, os professores, para responder aos problemas e às adversidades do quotidiano (como a descrença generalizada, a heterogeneidade do público escolar, a indisciplina e a falta de motivação de alguns alunos, as dificuldades de gestão do tempo, as burocracias, a falta de colegialidade), têm de utilizar a

³² O PISA (*Programme for International Student Assessment*), feito de três em três anos pela OCDE, diz respeito a uma avaliação internacional à literacia dos alunos de 15 anos, em três áreas: Ciências, Matemática e Leitura. Cada conjunto de testes vai privilegiando uma área em particular. Por exemplo, no PISA 2012 a área de eleição foi a Matemática.

³³ A formação de professores constitui um tema que tem atraído a atenção de académicos, investigadores e decisores políticos, ao ser entendida como um dos fatores que contribuem para a melhoria da educação. “Embora a formação de professores não seja a panaceia para todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas” (Flores, 2014, p.231).

autonomia que lhes é concedida (entre outros, Day, 2004; Guerra, 2000; Hargreaves, 2003).

Fonseca (2014) refere que o sucesso da escola depende da interação de quatro componentes: o aluno, o professor, a escola e o currículo. No que diz respeito ao professor, que considera ter um papel fundamental no sucesso escolar dos alunos, o autor refere:

Todo o controlo operacional da aprendizagem dos estudantes depende da excelência pragmática do seu ensino, na qual se devem ter em consideração as seguintes qualidades humanas e mediatizadoras: a sua experiência, cultura e o seu estilo de ensino; a sua tática, familiarização e o seu domínio dos conteúdos a apresentar; a colocação em terreno das suas estratégias de mediatização; a planificação, propiciação, e colocação de experiências de aprendizagem; o recurso a novos instrumentos de comunicação e a novos apoios pedagógicos; a sua comunicação (não verbal e verbal), harmonia, confiança, o seu empenho relacional e a sua estabilidade emocional; o seu interesse e sua intencionalidade em resolver as necessidades dos alunos ou estudantes; o seu poder de facilitação e ajustamento entre o conhecimento a transmitir e o perfil cognitivo dos alunos para o assimilar, compreender e generalizar” (idem, p.119).

O “ofício do professor” começa assim a estar centrado num conjunto mais vasto de competências-chave (Orvalho, 2012; Perrenoud, 2000), sendo que os professores devem inteirar-se das mesmas, para formar e estabilizar uma visão clara do seu ofício. No entanto, importa referir que se trata de uma tarefa complexa, pois o professor não lida com objetos e materiais, mas sim com sujeitos.

Estas competências profissionais não implicam apenas conhecimentos científicos e técnicos, mas também conhecimentos pedagógicos. No passado era essencialmente exigido ao professor um bom domínio científico e técnico. De acordo com o seu papel social, tinha a função de professar um saber, restrito e limitado, que o aluno apreendia. O professor assumia-se essencialmente como emissor de ordens, corretor de processos e avaliador de produtos. E como expressa Fonseca (2014, p.113),

Diz-se que a educação está em crise, porque ela não responde às necessidades que são impostas por uma sociedade do conhecimento, da informação e da tecnologia, em mudança acelerada e contínua, ficando isolada e fechada sobre si própria, sem se abrir aos múltiplos desafios de uma cultura dinâmica e criativa. O *ensino clássico* ou *tradicional*, que tem por objecto a assimilação acrítica e passiva do conhecimento e a sua pura e amorfa reprodução memorizada nos exames, já não tem lugar na sociedade cognitiva actual, já passou de moda.

Num século onde as mudanças ocorrem de forma abrupta, onde a globalização cresce, a ciência e a tecnologia se impõem e a informação é constante, a escola já não tem o “monopólio” do saber exclusivo, ou seja, atualmente há muitas outras fontes de informação igualmente credíveis. A evolução tecnológica tem afetado a nossa forma de estar e de aprender, sendo que estas mudanças são centrais nas vivências e nas formas de comunicação dos jovens e mesmo das crianças. A interação entre pessoas e ideias está completamente modificada, pois compartilhamos o que sabemos e procuramos o que queremos saber com um simples clique. “O imediato caracteriza a nova geração. Com um SMS marca e desmarca um encontro, com um clique *posta* na rede social. A conexão permanente à Internet, através de tecnologias móveis dilui a distância e vivencia o imediato. [...] O *agora* e o *já* caracterizam a forma de estar e de aprender” (Monteiro & Moreira, 2012, p.3). Operando à escala global, é praticamente indiscutível a grande dimensão da Internet (Gardner, 2008; Lagarto & Andrade, 2010; Moreira & Monteiro, 2012; Ntoulas et al., 2005; O’Neil et al., 2003).

Como referem Correia & Mesquita (2012, p.116): “[...] Há cerca de quinze anos, quando a Internet se abriu à utilização maciça por parte de instituições de ensino e investigação e outras, não se fazia a mais pequena ideia do impacto que tal ferramenta iria ter no que concerne ao acesso à informação”. Vítor Gonçalves (in Moreira & Monteiro, 2012), ao abordar a criação de ambientes virtuais tridimensionais, reconhece que os limites do mundo físico e do mundo virtual são cada vez mais difíceis de perceberem, evidenciando que “Conceitos tais como geração net, geração digital ou geração e (e-mail, *e-banking*, *e-business*, *e-commerce*, *e-government*, *e-health*, e-escola, *e-Learning*, e-cursos, e-conteúdo, *e-book*, *e-journal*, *e-news*, *e-ticket*, *e-entertainment*, e-etc.) são

termos comumente usados não só nos artigos científicos, mas também nos mais diversos *media*” (idem, p.121). Também Fátima Goulão (in Moreira & Monteiro, 2012, p.16) expõe:

Sabemos que a literacia dos computadores é uma competência importante no século XXI. [...] Esta competência foi recomendada pela Comissão Europeia como uma das competências-chave no mundo actual. De acordo com este organismo a mesma é definida: “A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via internet” (p.7). As alterações e evolução nas sociedades implicam alterações na forma de aceder à informação e os serviços e as pessoas precisam de estar preparadas para esta nova realidade.

Importa referir que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) referem-se aos procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar. A forma de como passaram a ser utilizadas possibilitou o surgimento da Sociedade da Informação. Para tal contribuiu a popularização da Internet, que potencializou o uso das TIC em diversos campos. A Internet designa assim a rede mundial de computadores que se encontram ligados entre si. A sua origem pode ser colocada nos finais dos anos sessenta, quando as autoridades militares dos EUA lançaram o projeto Arpanet, com o objetivo de interligar os computadores das instalações do exército americano. Com a adesão gradual de novas empresas, das universidades e de alguns particulares, a rede foi-se estendendo a todo o país. Em princípios dos anos oitenta, na sequência da partida dos militares, iniciou-se a sua expansão internacional. Nessa mesma década, Tim Berners-Lev, no CERN (Centro Europeu de Pesquisa Nuclear) teve a ideia de associar os computadores em rede ao conceito mais antigo de hipertexto, o que deu origem, mais tarde, à invenção da *World Wide Web (WWW)*. Esta consiste em páginas de informação interligadas, que contêm texto, mas que podem também incluir elementos multimédia (como imagens) e ligações a outras páginas.

O surgimento da Internet provocou muitas mudanças sociais, que são defendidas mas também criticadas. Entre os aspetos positivos é de referir a facilidade de pesquisa, a agilidade e velocidade nas trocas de informação, a maior diversidade nas relações profissionais e pessoais, tal como a superação de distâncias. Contrariamente, a informação pouco fiável, o predomínio da escrita face a oralidade, o uso indevido de informações pessoais, a grande acessibilidade a jogos e a formas de entretenimento por vezes desadequados são apontados como os seus aspetos negativos. Para Caetano et al. (2010) os riscos da Internet dividem-se em três categorias: os riscos associados aos conteúdos; os riscos relacionados com a participação em serviços interativos; e os riscos ligados ao excesso de tempo de utilização, que podem conduzir ao vício e ao isolamento social.

Passando a considerar o contexto educativo, é de notar que as TIC, por um lado, podem ajudar o professor a preparar melhor as suas aulas, a ampliar as suas formas de lecionar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com os alunos. De referir também o acesso rápido às últimas investigações ou aos últimos artigos publicados sobre um determinado tema, assim como a facilidade em solicitar ajuda a outros colegas e em trocar opiniões e materiais didáticos. Por outro lado são consideradas uma ferramenta de ensino e de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. De referir a utilização do correio eletrónico, a criação de websites e de blogs, assim como o uso de plataformas digitais, de que são exemplo o Moodle, o Blackboard ou o TelEduc.

António Nóvoa, no ensaio *Educação 2021: Para uma história do futuro*, refere que o sistema de ensino está hoje a ser posto em causa por correntes e tendências que o consideram incapaz de se renovar. Identifica três cenários de evolução dos sistemas de ensino: o regresso a formas de educação familiar, a definição da educação como “bem privado”, com uma limitação da intervenção do Estado, e por fim a importância das novas tecnologias.

O terceiro cenário alicerça-se na importância das novas tecnologias. Imaginam-se formas totalmente distintas de ensino, que tornam dispensáveis as escolas tradicionais e que promovem a individualização do ensino. A educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo como referência

professores reais ou virtuais. Autores diversos assinalam a tecnologia como a chave para a educação do futuro: “As escolas, tal como as conhecemos deixarão de existir. No seu lugar, haverá centros de aprendizagem que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos seus professores, mas à distância. As salas de aula passarão a estar dentro dos seus computadores”. Frases deste tipo ouvem-se todos os dias. É um futuro que os enormes avanços na produção de “ferramentas” interactivas de aprendizagem tornam cada vez mais possível (Nóvoa, 2009, pp.3-4).

A aprendizagem *online*, como explicam Moreira & Monteiro (2012, p.12), designa o processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de competências propiciados ou mediados pela Internet. Os autores apresentam diferentes perspectivas e experiências sobre ensinar e aprender *online* com recurso a tecnologias digitais (no ensino superior, nos jardins de infância, nas bibliotecas escolares, em contexto de formação empresarial), evidenciando que as TIC, para além de constituírem novas de formas de comunicação e sociabilização, possibilitam um novo leque de possibilidades pedagógicas na sala de aula, que deve ser bem explorado e compreendido pelos professores. “A adoção de ambientes virtuais no campo educativo já deu provas do seu potencial nesta área. Entre estes destacamos a possibilidade de planificar situações de aprendizagem e atividades que propiciem a interação entre os aprendentes com vista a uma aprendizagem significativa; a estruturação de materiais mais apelativos e flexíveis com a possibilidade de introduzir diferentes formatos/*media* e linguagens para trabalhar conteúdos e conceitos” (idem, p.18).

Outros aspetos positivos da utilização das TIC no cenário educativo são apontados por outros autores (Adelman et al., 2002; Barros, 2009; Cardoso, 2013; Hargreaves, 2003; Lagarto & Andrade, 2010; Morais, 2014; Moreira & Monteiro, 2012; Sangra & Duart, 2000), entre eles: proporcionar uma nova relação entre o conhecimento e a aprendizagem; permitir que o aprendente esteja no centro do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo pela possibilidade de adaptação ao estilo e ritmo de aprendizagem de cada aprendente; permitir diversificar estratégias de ensino e atividades de aprendizagem; contribuir como um meio facilitador do trabalho na sala de aula;

desenvolver a autonomia, que, por sua vez, envolve uma maior maturidade, uma maior motivação e uma maior autodisciplina; servir como instrumento de suporte ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, potenciando as relações entre pares; desenvolver as competências de cooperação e o espírito de grupo; proporcionar a aquisição de conhecimento pela via da ação, num processo de aprendizagem construtivo, significativo e ativo; proporcionar a todos os agentes de ensino formas mais chamativas, apelativas e interativas de aprender; refletir o papel do professor enquanto *mediador* ou *facilitador*. É de ressaltar ainda a utilização das TIC enquanto tecnologias de interação e comunicação entre escolas e professores, atenuando, por exemplo, situações de isolamento e fomentando o trabalho colaborativo.

No entanto, são referidos alguns aspetos negativos. Para além de muitas vezes serem apontadas questões de ordem relacional, como uma diminuição do convívio e um condicionamento das próprias relações humanas, destaca-se a mudança do papel do professor na sala de aula ou o facto de as experiências de aprendizagem se tornarem pouco fiáveis e até solitárias. De ressaltar também a abundância das informações, assim como a sua maior ou menor fiabilidade. Neste sentido, é preciso desenvolver nos alunos o sentido crítico, a capacidade de seleção e de confrontação de informações diversas e de pontos de vista contrastantes. Como refere Pacheco (2014, p.117): “Apesar das inúmeras vantagens que apresenta em termos escolares, a informática torna-se num contrapoder curricular, não só pelo excesso de informação, gerando continuamente possibilidades de acesso a fontes muito diversas, bem como pela falta de análise crítica dos pesquisadores, podendo facilmente ser induzidos em erros significativos”. O autor acrescenta, “As tecnologias de informação e comunicação não são fator suficiente para mudar a escola, pelo que, sempre que se fala de novos códigos de utilização de recursos, é fundamental analisar se não fazem parte da utopia escolar, admitindo-se que a reorganização dos processos de aprendizagem refletirá outras práticas de trabalhar a informação e a sua eventual transformação em conhecimento escolar” (idem, p.121).

Muitos professores ignoram as inovações tecnológicas, provavelmente por não as conhecerem e não as dominarem. Hesita-se em alterar as estruturas existentes há muito tempo, porque estas mudanças exigem uma formação,

uma preparação e uma organização suplementares, uma vez que os meios tecnológicos não valem por si mesmos. A sua utilidade depende da metodologia com que são usados. Não são apenas os meios que contam, mas sim a forma de como nos apropriamos desses meios para criar uma situação educativa. “Existem, actualmente, muitos recursos tecnológicos disponíveis. Nem sempre os mais sofisticados são os mais aconselháveis. É necessário diversificar esses recursos e começar por aqueles que se dominam bem. Seria um erro escolher, só porque está na moda ou agrada aos alunos. A regra não é valorizar mais os meios do que os conteúdos” (Estanqueiro, 2013, p.37). Neste sentido, “a importância de recorrer às novas tecnologias não como mero material didático que se usa para suscitar uma memorização e compreensão dos conteúdos ensinados, mas, sim, para dele criar um meio que favoreça uma adequada recontextualização e relação cultural dos conhecimentos ensinados” (Moreira & Monteiro, 2012, p.34).

Há que reconhecer as potencialidades das TIC no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo porque a sua utilização pode facilitar o ensino e permitir melhores resultados, dependendo evidentemente, da forma como é utilizada. Mas como demonstram Carlos Seco e António Andrade (in Lagarto & Andrade, 2010), ao analisarem o papel das TIC nas escolas associadas de um agrupamento vertical de escolas, enquanto forma de interação e de comunicação, as escolas “estão muito longe de uma utilização real, generalizada e sustentada” das TIC, limitando-se a sua utilização a processos de pesquisa. Embora a maioria dos docentes tenha afirmado possuir uma boa ou razoável competência para trabalhar com as TIC, recorrendo frequentemente à Internet, sobretudo em casa, a sua utilização nas sala de aula é esporádica. Daí a necessidade de sensibilizar, convencer e motivar os professores a utilizá-la no contexto educativo, uma vez que, para os autores, permite a ligação e coesão das diversas escolas associadas, diminuindo situações de isolamento físico e pedagógico dos seus atores.

Um dos problemas frequentes é que as TIC, nomeadamente a utilização do computador e da internet são maioritariamente exclusivos dos professores da disciplina de TIC, em vez de serem algo transversal a todas as disciplinas. No que diz respeito à utilização de computadores no ensino secundário, Hargreaves (2003, p.44) menciona: “nas escolas do ensino secundário, os

computadores têm sido instalados, normalmente, não nas salas de aula, mas em laboratórios de informática separados. Porquê? Porque, desta forma, a gramática tradicional da escolaridade, com o seu sistema de ‘uma disciplina, um professor, uma turma’, permanece intacta”. Fernando Batista e João Freitas (in Lagarto & Andrade, 2010), ao realizarem um estudo de caso sobre o impacto da utilização do computador portátil no ambiente da sala de aula, numa escola do Alentejo Litoral, ressaltam que a maioria dos professores afirma ter reservas na sua utilização na sala de aula, como a falta de tempo para a preparação das aulas, a necessidade de cumprimento dos programas, o número insuficiente de computadores disponíveis, o tempo despendido na preparação e arrumação da sala, assim como a própria falta de formação. De facto, a aquisição de conhecimentos e competências no uso das TIC, por partes dos professores, é fundamental, mas também existem dificuldades na sua implementação que têm de ser ultrapassadas, muitas vezes relacionadas com as próprias infraestruturas das escolas. Porém, há que destacar os diversos programas implementados no ensino em Portugal, como é o caso, na década de 80, do Projeto Minerva (Meios Informáticos no Ensino, Racionalização, Valorização, Actualização) e, mais recentemente, do Plano Tecnológico da Educação (PTE), um programa de modernização tecnológica da escola portuguesa. Sendo assim, reconhece-se que as TIC abrem novas vias ou possibilidades para a construção, representação e comunicação dos conhecimentos. É necessário, então, responder ao desafio de criar, a partir de meios informáticos, novos materiais didáticos, que sejam utilizados dentro e fora da sala de aula.

Atualmente, a grande maioria dos professores utiliza as tecnologias na sua sala de aula, como é o caso do projetor, do DVD, do leitor de música ou dos quadros interativos. Recorrem também a outras ferramentas: correio eletrónico, chat, fórum, blogues, websites, moodle, vídeo-conferência, etc. Numa nova didática que tenta tirar partido dos recursos tecnológicos, Sangrá & Duarte (2000) identificam três tipos de modelos: modelos mais centrados no professor, isto é, em que o papel mais importante é o do professor enquanto transmissor de informações através das tecnologias; modelos mais centrados na tecnologia, em que o professor é o fornecedor de conteúdos e o estudante é o utilizador, cabendo à tecnologia o papel de transmissora da informação;

modelos mais centrados no estudante, que se baseiam, portanto, na autonomia e na atividade discente e têm como princípio as teorias construtivistas. No caso desta dissertação podemos considerar que se insere no segundo modelo.

Deste modo, os professores têm de adquirir um novo estatuto, reorganizando a sua identidade e integrando-se num novo profissionalismo. Uma vez que nada substitui um bom professor, há que reconhecer a sua importância dentro das mudanças educacionais tão esperadas. Em suma, “Na nossa pressa de reformar a educação, esquecemo-nos de uma verdade simples: a reforma nunca será conseguida renovando simplesmente as contratações ou restringindo as escolas, reescrevendo os currículos ou revendo textos, se continuarmos a desvalorizar e a desmotivar os recursos humanos denominados professores, de quem tanto depende” (Palmer, 1998, cit. in Day, 2004, p.35).

2.4.1 As TIC como recurso didático no ensino da música

O desenvolvimento tecnológico sempre teve ampla influência na música, seja nos seus mecanismos de produção e de distribuição, seja no surgimento de novos estilos musicais. Desde 1900, a música desenvolveu-se numa grande variedade de estilos, muitos deles influenciados por mudanças ideológicas, sociais e tecnológicas. De facto, dentro pluralidade de estilos, a tecnologia desempenhou um papel importante.

A electrónica também se tornou uma componente extremamente importante da cena musical contemporânea da vanguarda, na década de 1950. Os músicos estavam interessados na utilização da tecnologia electrónica desde a década de 1920, tendo sido inventados vários instrumentos que a integravam, incluindo as ondas Martenot (cujo emprego mais famoso ocorreu na *Turangalila-symphonie* de Messiaen, de 1948), o teremin e o órgão de Hammond. O desenvolvimento do gravador de fita em meados da década de 1940 abriu uma vasta gama de possibilidades, tendo sido criados estúdios de música electrónica em estações estatais de rádio e em universidades em toda a Europa e Estados Unidos, especificamente para os compositores escreverem peças neste novo género excitante (Jenkins et al., 2013, p.416).

Surge assim um novo tipo de música, criada ou modificada através do uso de equipamentos e instrumentos eletrónicos. De referir compositores como Edgard Varèse (1883-1965), Bruno Maderna (1920-1973), Iannis Xenakis (1922-2001), Luciano Berio (1925-2003), Pierre Boulez (n.1925), Karlheinz Stockhausen (1928-2007) e Steve Reich (n.1936). Deste modo, como afirma Stanley (2006, p.233), no que diz respeito à atualidade: “O mundo evoluiu a passos gigantescos do ponto de vista tecnológico, nomeadamente na exploração do espaço e na miniaturização. Na década de 1960, os computadores passaram a ter um uso generalizado”, acrescentando, “Na música, foi um período de experimentação. Os princípios do Serialismo³⁴ foram levados mais longe nas obras de Boulez e Stockhausen, enquanto Cage se interessava pelo elemento aleatório³⁵ na música. Outras evoluções foram a música electrónica e o Minimalismo³⁶, embora uma tradição mais ortodoxa tenha sobrevivido na obra operática de Britten, Tippett e Henze”.

Estes avanços da tecnologia, quer em termos da produção musical, quer enquanto formas de difusão (discos, rádio, televisão, etc.), tiveram igualmente impacto no ensino da música. Numa prática educacional mediada pela tecnologia, muitos professores de música utilizam nas suas aulas os teclados eletrónicos, CDs e DVDs, assim como recorrem à utilização de projetores e de quadros interativos, por exemplo, para projetar partituras ou para proceder a uma correção dos exercícios mais interativa. Rudolph (2004) divide estes dispositivos tecnológicos em duas categorias: passivos e interativos, sendo que

³⁴ Técnica composicional atonal, desenvolvida por Arnold Schoenberg (1874-1951), assim como por outros compositores da Segunda Escola de Viena. Assinalando uma rutura com a tonalidade, a música serial baseia-se em “séries” ou “sequências”, em que as doze notas de uma escala cromática surgem numa ordem particular. Uma vez definida a ordem, pode ser utilizada de quatro modos: desenvolvendo-se para a frente, para trás como num espelho (retrógrada), ao contrário (inversão), ou ao contrário para trás (inversão retrógrada). Cada uma destas formas pode ser transposta para os doze meios-tons da escala cromática, perfazendo quarenta e oito representações diferentes. Como exemplos podem citar-se a *Serenade*, Op.24, de Schoenberg e o *Trio para cordas*, Op.20, de Webern.

³⁵ Na década de 1950, alguns compositores também começaram a introduzir elementos do acaso nas suas obras, criando a chamada música aleatória ou indeterminação. O elemento do acaso podia ocorrer no tempo da composição, por exemplo, *Music of Changes* (1951) de John Cage, ou podia envolver a entrega de certas decisões à descrição dos músicos durante a execução, por exemplo, *Klavierstück XI* (1956) de Karlheinz Stockhausen.

³⁶ Técnica musical surgida na década de 1960 em que os compositores constroem peças inteiras com base na repetição, num ritmo regular, de acordes ou motivos simples. Como exemplos é de referir *Four Organs* (1969) de Steve Reich e *Music in Fifths* (1969) de Philip Glass.

no primeiro incluem-se os dispositivos que apenas reproduzem música ou apresentam informação (por exemplo, a visualização de um concerto a partir de um leitor de DVDs) e no segundo estão inseridos os dispositivos que envolvem diretamente o utilizador (por exemplo, os jogos didáticos a partir do computador).

Segundo o *Technology Institute for Music Educator (TI:ME)*, a tecnologia utilizada em música, pode ser dividida em seis áreas ou categorias: instrumentos eletrónicos; *softwares* de notação musical; MIDI ou sequenciamento de áudio digital; *softwares* educativos ou de instrução; multimédia; processamento de informação e gestão de laboratórios (cit. in Rudolph et al., 1997). São de ressaltar os *softwares* musicais, com aplicações, por exemplo, no campo da composição musical e na edição de partituras. Entre estes destacam-se os seguintes: *Rhapsody*, *Music Time*, *Encore*, *Finale*, *Cakewalk* e *Sibelius*. De mencionar ainda *softwares* de treino auditivo ou destinados à teoria e análise musical, como é o caso do *EarMaster*, *Auralia*, *MacGAMUT*, *MusicTheorySite* e *TrainEar*.

No que se refere ao ensino da música, Miletto et al. (2004) referem que a utilização de *softwares* pode observar-se em três níveis: (1) o uso de *software* musical em geral (como os editores de partituras) como ferramenta educativa, embora não tenha sido criado especificamente para tal; (2) o uso de *software* especificamente educativo-musical (treino auditivo, tutores teórico-musicais, etc.); (3) a programação sónica, que permite aos músicos a criação do seu próprio *software* adaptado a uma estratégia de ensino particular ou para situações de ensino específicas que envolvam programação de computadores (por exemplo, o ensino da composição eletroacústica). Os autores referem ainda que, seja qual for o tipo de *software* utilizado, é importante ter em consideração os objetivos de aprendizagem estabelecidos e não esquecer que a sua utilização deve proporcionar aos alunos um desenvolvimento musical abrangente.

Vários estudos (Marques, 2012; Miletto et al., 2004; Cunha, 2006; Oliveira, 2008) concluem que a utilização deste tipo de *softwares*³⁷ musicais, em

³⁷ Importar ressaltar também que cada vez mais se tornam comuns os cursos online relacionados com a aprendizagem musical. De referir como exemplo a *Berklee School of Music*, situada em Boston (EUA), que criou uma divisão chamada *Berkleemusic*, que oferece

contexto de sala de aula, melhora a performance dos alunos ao nível da interpretação vocal e instrumental, da audição musical e na realização de exercícios rítmicos/melódicos. No entanto, Webster (2002) aponta três razões para o uso ainda pouco influente das tecnologias pelos professores de música. Primeiro, os professores e investigadores demoram algum tempo a adotar as novas tecnologias, especialmente os programas de computador. Segundo, sentem que não possuem as competências necessárias para a sua utilização e, por isso, revelam falta de formação nesta área. Terceiro, a quantidade de equipamento disponível para levar avante este tipo de investigação ainda não é relevante. Contudo, como refere Krüger (2006, p.85):

A educação musical tem sido desafiada a passar por uma série de transformações. As novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – desafiam-nos a transformar nossos conceitos educacionais, nossas perspectivas didáticas, nos constroem a rever e complementar nossa formação, nos levam a refletir sobre as novas possibilidades e exigências quanto às interações com nossos alunos e colegas. [...] É premente que nos apropriemos mais das novas tecnologias, atualizando-nos constantemente, utilizando-as e pesquisando sobre suas possibilidades e limites técnico-pedagógicos. A vivência, aliada às pesquisas e estudos da literatura, poderá fornecer a fundamentação e experiência necessária para trabalharmos mais música ainda, de modo mais musical – parafraseando Swanwick (2003) –, com apoio nas novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

No artigo *Add technology and stir: Music, gender, and technology in today's music classrooms*, V. Caputo (1993-1994) aborda a introdução da tecnologia nas salas de aula de música. Lembra que as salas de aula são espaços complexos, social e culturalmente construídos, “the classroom is composed of active, thoughtful social actors involved in the production and management of meaning for their own social lives” (Caputo, 1993-1994, p.86). Sendo assim, as salas de aula podem ser consideradas como espaços dinâmicos, onde a tecnologia tem desempenhado nas últimas décadas uma importância cada vez maior, explicitando o autor (idem, pp.86-87):

cursos online para o estudo da harmonia e teoria musical, história da música, treino auditivo, edição de partituras, entre outros. Esta prática é também comum em outras universidades, dando estes cursos créditos aos alunos que os frequentem.

Music technology may generally be defined by three broad categories of technological developments: communications technology, audio technology and computer technology. Communications technology includes various advances in telephone and television technology, including cable networks and satellite transmission. The speed at which we are able to interact, as well as the quality of these communication lines, has been dramatically enhanced by these inventions.

Audio technology has moved rapidly from early recording techniques that used analog signals to the present digital sound recordings, including compact disc (CD) and digital audio tape (DAT) formats. Digital sound synthesis has developed as well, making digital synthesizers available to the general public relatively inexpensively. This kind of technology, which stores the musical creations of performers/composers in computer memory or on disk, has significantly expanded the ways one is able to create music.

Computer technology developed specifically for music instruction emerged in the late 1960s and early 1970s, when music instruction programs created by large software corporations began to be implemented by teachers. Computers now can be configured for many new capabilities, including graphics options, which enable users to display music notation; digital sound synthesis technologies that provide high quality sound; greatly increased random access memory (RAM); devices that convert sound directly into digital information; and Musical Instrument Digital Interface (MIDI). In addition, advancements in educational software now include interactive environments. For example, videodisc technology adds interactivity to moving images. Interactive environments are also available for MIDI/computers.

Considerando o potencial da tecnologia para afetar as formas de como é ensinada a música nas escolas, Caputo salienta que, se por um lado, muitos educadores consideram a tecnologia como uma ferramenta útil ao processo de ensino-aprendizagem da música, por outro lado, “many educators have continued with the traditional practices of the classroom, quietly accepting the technology by making some adjustments in routines to allow students to participate in computer music labs, for example. And some music educators reject the use of the new technology” (idem, p.87). Refletindo sobre a não neutralidade da tecnologia, aponta (idem, p.89):

First, computers devalue knowledge that cannot be communicated in a digital format, homogenizing differences and marginalizing particular voices. Secondly, while the components of the technology itself may be neutral, the way that people must interact with it is not, for technology elicits a certain kind of response and demands a predominantly direct rather than relational interface. It differs significantly from traditional educational “tools” not only because it is used in different ways and for different purposes, but because computers in music classrooms are introduced in a completely different manner as well. For instance, computer music technology is not usually introduced early in the education process, nor are students carefully guided through many steps while learning how to use technology effectively. Educators indicate that in music classrooms, technology often is merely added to existing music programs in upper grades. This “tool” is not introduced in the same way nor to the same degree as others. In presenting technology without assessing the space of the classroom as historically shaped by cultural forces and related issues that move beyond the technology itself, non-technical considerations are dangerously marginalized.

Deste modo, Caputo expõe: “Music technology should not bar anyone from furthering their musical potential. To this end, it is important to examine the social consequences of the technology. It is then up to music educators and students to learn how to appropriate the technology in their own ways to seek new and different kinds of knowledge. In pursuing these goals, the challenge of education is to understand the intricacies and complexities of our classrooms” (idem, p.90).

Adams (1990) considera que as novas tecnologias estimulam novas formas de pensar sobre o significado musical e melhoram a instrução, servindo para ampliar a paleta de recursos didáticos disponíveis para os educadores musicais. Como expõe o autor (1990, p.112):

Computer courseware designed for teaching music theory, ear training, music fundamentals, sight-singing, keyboard skills, instrumental fingerings, music history, and music terminology is available at all levels. While many music teachers have found such programs to be useful supplements to their curricula, there are many more who remain unconvinced of the value of technology and continue to teach entirely by traditional means.

These traditional teachers have based their concerns about mixing technology and music instruction on hardware and software systems developed several years ago. The inferior sound quality, poor screen resolution, and cumbersome user interfaces of such systems were indeed problematic. Recent systems, however, are user-friendly, provide high-resolution graphics, and have good to excellent sound-reproduction capabilities. With the addition of MIDI, which allows for the integration of computers and synthesizers, not only is there good sound production quality, but the student can interact with the computer through means familiar to musicians (e.g., by playing notes on a MIDI keyboard or wind controller, or by using a MIDI microphone). These technical improvements have made the ideas of computer-assisted instruction palatable to a wider audience of music instructors. Still, there are those who argue - legitimately - that, despite such improvements, the educational approach or content of the available programs does not complement their own curricular approach, and therefore they remain hesitant about purchasing and using this technology.

De facto, os desenvolvimentos tecnológicos têm gerado mudanças práticas na educação musical (por exemplo, Bauer, Reese & McAllister, 2003; Cain, 2004; Crow, 2006; Hugill, 2005), sendo de referir a criação de materiais didáticos mais apelativos e interativos, que aumentam a motivação. Ho (2009) destaca a possibilidade, através das novas tecnologias, de os alunos comporem, fazerem misturas de sons, assim como alterarem uma determinada obra musical. Permitem incentivar o pensamento crítico, não apenas uma educação baseada na execução.

R. Piccioni, em *Integrating technology into undergraduate music appreciation courses* (2003), demonstra os resultados de um estudo cujo objetivo foi fornecer uma avaliação qualitativa das mudanças criadas pela incorporação de tecnologias digitais em cursos de apreciação musical.

Making music provides individuals with opportunities to express their creativity and humanity, and listening to music allows others to interpret and reflect on the creations of others. Today sites on the Internet and commercial software allow replication, modification, creation, deconstruction, and reconstruction of sound, and thus by virtue of doing so, have changed the way music is experienced. A growing number of music appreciation teachers are using these digital technologies in their teaching. [...] Reflecting on what I heard, reviewed, and

read, I concluded that using a variety of digital technologies to teach music to non-music majors is growing. The instructors shared commonalities including a vision about the necessity of their projects for their students and the drive to create their own digital environments. Each instructor had to persevere through technical learning curves as well as the challenges presented by the equipment, students, and school administrations. Finally, many of the instructors interviewed felt that the most important future needs were the ongoing development of their own technological understanding and the skills to create more advanced digital learning environments complemented by the collection and distribution of best practice information and research from the music technology literature. (Piccioni, 2003, p.6).

November (2011, p.5), em *Literacy Loops and Online Groups: Promoting Writing Skills in Large Undergraduate Music Classes*, refere:

Twenty-first century undergraduates integrate the latest communication, information, and management technologies seamlessly into their daily lives. This enjoyment and competency can be turned to effective educational ends. Researchers have shown how interactivity is essential to the most effective learning scenarios, that the online environment is an ideal place in which to foster student interactivity, and, more specifically, that online discussion has proven a highly effective tool for achieving student engagement.

O autor investigou como a literacia digital dos alunos para interações online pode ser utilizada para melhorar as habilidades de escrita sobre a música. Aplicando o trabalho em grupo online, o autor concluiu que este melhora as habilidades de escrita dos alunos, permitindo a criação de respostas mais informadas e críticas. Para utilizar o trabalho em grupo online por forma a melhorar as habilidades de escrita dos alunos, November aponta quatro diretrizes: diversificar as ferramentas de ensino-aprendizagem, escolhendo aquelas que melhor se adequam a uma certa atividade de aprendizagem, tanto off como online; motivar a partir de uma perspectiva do aluno, caminhando de tarefas mais simples para outras mais complexas, permitindo sempre aos estudantes expressarem as suas próprias ideias; possibilitar que os alunos desempenhem o papel de “professores”, trabalhando em pares e fornecendo feedback uns aos outros; por fim, o professor como moderador e orientador,

fornecendo sugestões aos alunos para melhorarem as respostas e mostrando-lhes formas de validarem as suas próprias vozes.

Como expõe Clague (2011), a questão crítica para a utilização da tecnologia na sala de aula é a sua eficácia, pois o seu objetivo é melhorar a aprendizagem. O autor atenta que, em termos de sala de aula, a tecnologia não deve ser confundida com os objetivos de aprendizagem.

In terms of the classroom, technology should not be confused with learning goals. Before deciding whether or not to apply a new technology to your classroom, a goal must be articulated. Without a goal, teaching technology is simply entertainment and its best result is collateral learning, most likely limited to the technology itself. Motivated by a learning goal, however, technology can solve learning problems and catalyze student growth. The other papers in this conference session and resulting special online issue offer immediate examples of learning goals addressed by technology (Clague, 2011, pp.61-62).

O autor apresenta o projeto *Living Music*, iniciado em 2003, que consiste em entrevistas realizadas por alunos, que trabalham enquanto “musicólogos”, da University of Michigan. Como explicita o autor (idem, p.62):

In *Living Music* students interview cultural informants, transcribe their conversation, and publish these research results on the Web. In sum, the project is a database of music related oral histories. I wanted students to learn about their interview subjects certainly, but also to experience the challenges of representing their subjects, not only accurately, but also in a way that was meaningful. In doing so, I hoped they would discover the creative, problem-solving aspects of research that go beyond any tautological recipe of reading and regurgitation. I wanted them to understand both the art and rigor of musicology and thus to appreciate the potential for subjectivity and bias in ostensibly objective historical writing. This, in turn, would urge them to become more informed users of history. What I discovered through this process was that (1) publishing student work on the Web can be highly rewarding for both the student and the instructor and (2) that Web-based discourse is not simply cool and hip, but an essential skill of twenty-first century literacy.

Todos os entrevistados estão envolvidos com a música de uma forma ou outra, desde profissionais a amadores e até mesmo ouvintes. Ao publicar este

tipo de investigação, incluindo a transcrição da entrevista e a apresentação de detalhes biográficos, os alunos realizam o trabalho real de musicólogos, vivendo uma nova experiência, com sentido de aventura, incerteza, descoberta, percepção e emoção, que caracteriza a pesquisa acadêmica. Para além disto, os alunos são confrontados com as questões de integridade e veracidade da entrevista, com as suas habilidades de escrita, assim como a capacidade de juízo crítico. O autor alerta, contudo, que os professores não precisam, nem devem, utilizar cada nova tecnologia. Para serem eficazes, as ferramentas de ensino devem complementar os objetivos de aprendizagem específicos. Na sua opinião, as melhores aplicações da tecnologia na educação devem possuir as seguintes características fundamentais: desenvolver o interesse dos alunos pela aprendizagem; inserir-se nos conhecimentos e habilidades do curso ou disciplina; fornecer feedback regular e rápido sobre a avaliação da qualidade da aprendizagem; alimentar a criatividade, energia e paixão do professor pelo ensino; ser eficientes, divertidos, valiosos e valorizados. Sendo assim, o autor conclui:

Most provocative, however, is the possibility that technology itself reconfigures our instructional goals. Beyond the excitement of new teaching and classroom experiences, the shifting dynamics of technology place new requirements on our graduates to develop new skills to function successfully in today's world. If education serves to prepare students to contribute to society – say as artists or physicians, musicians or engineers – they must be able to communicate their critical insights and ideas with others. Technology has altered the conduits of communication. Everyone who wishes to share their arts or ideas needs to understand the structure of twenty-first century communication. Such a skill requires not only that students gain practical experience with new tools, but also that they explore the rhetorics, biases, and social implications of shifting communication conduits. Only by assessing how people use and perceive ideas in new formats can they use these communications pathways effectively. Thus the motivation for the instructor expands beyond the needs of a particular subject and course to include familiarizing students with new forms of literacy (idem, pp.74-75).

Também Bowen (2011), em *Rethinking Technology outside the Classroom*, foca a importância da literacia digital. Atualmente, no ensino, não se deve

valorizar a acumulação de conhecimento e a memorização, mas a capacidade de encontrar o que é relevante e, em seguida, utilizar e aplicar esse conhecimento. Como o autor salienta:

It is a little counter-intuitive, but my point about technology is that the most important use of new technology is to get students to access the basic content before they come to your class. So our primary mission as teachers is to create homework and assignments that inspire and maneuver students to interrogate material outside of class so they are prepared for more sophisticated intellectual work in class. We can use the relatively low cost of knowledge in the digital age to increase student engagement before they come to the classroom. We can then use that extra class time to help students apply what they have learned through problem solving, reflection, critical thinking and active learning (Bowen, 2011, p.43).

O autor foca assim o contributo que a Internet pode fornecer como complemento do trabalho realizado na sala de aula. Há um tesouro de informações e conteúdos online, que podem ser explorados como trabalho de casa, por exemplo, o que pode contribuir para a motivação dos alunos e para tornar a aprendizagem mais significativa. Depois, na sala de aula, o professor poderá investir no desenvolvimento do pensamento crítico e na resolução de problemas. O autor dá como exemplo, para o ensino da música, o *Keeping Score* (<http://www.keeping-score.org>), um espaço digital no qual Michael Tilson Thomas e a San Francisco Symphony focam o percurso e a produção musical de oito compositores influentes: Tchaikovsky, Beethoven, Copland, Stravinsky, Berlioz, Ives, Shostakovich, e Mahler. Foi projetado para dar a todas as pessoas a oportunidade de explorar a música e a vida destes compositores. Apresenta áudio e vídeo, assim como materiais interativos, explorando as partituras. Inclui também uma cronologia histórica, de forma a enfatizar os ambientes político, social e cultural. O objetivo é sobretudo aumentar o interesse do público pela música clássica. No entanto, estas ferramentas podem ser exploradas nas aulas de história da música.

Já Jocelyn Neal (2011), em *The Online Challenge: Why Not Teach Music History Unconventionally?*, foca a conceção e execução de cursos online. A sua primeira tarefa foi a de traduzir o seu curso – incluindo as palestras, as

atividades da sala de aula, as atividades de escuta, as experiências e elementos de participação dos alunos, e todas as avaliações – num formato online. Entre os aspectos positivos da sua aplicação aponta: permitiu-lhe lidar com um grupo mais diversificado de alunos, do que nas suas aulas convencionais; possibilitou que todos os participantes tivessem uma “voz” na turma, apesar de se expressarem através do texto; tornou-o ainda mais consciente e atento à definição dos resultados da aprendizagem desejados, tanto online como na sala de aula convencional; desenvolveu nos alunos a leitura e as habilidades de escrita. Entre os aspectos negativos ressalta a dificuldade em controlar a forma como os alunos interagem com os materiais, sendo que os outros aspectos estão relacionados com os custos e com a admissão dos alunos. Assim, o autor conclui:

After seven years of teaching online college-level music history and fundamentals courses, I am convinced that online teaching is neither better nor worse than conventional face-to-face classrooms, but rather, fundamentally different. [...] The first is how do we connect with students in an online age? Our students are already in an online classroom environment of their own making. They just happen to sometimes be sitting in the same room as us. I keep a count of how many e-mails I receive versus how many students stop by office hours in person, and it will likely come as no surprise that the ratio is around 100:1. I believe that we are already teaching at least partially online when we interact with our students through so many electronic media on a regular basis – but we seldom think of it that way. My answer to the question is that we have to explore the ever-changing arsenal of online delivery tools and interactive media, and continually evaluate and implement them with as much creativity and follow-up as we can. Meanwhile, we should acknowledge the irrevocable aspects of online teaching that have appeared in our face-to-face instructional models, while simultaneously getting involved in the inevitable online music instruction that will happen with or without us.

My second question is one that I freely admit I'm still pondering: if we set aside our egos, what is it about our physical presence in the classroom that actually matters when it comes to student outcomes? Part of the answer, I believe, is in the emotional connection with another human being, where tone of voice, body language, and general empathy for another creature of the species opens us up to deeper and more attentive learning. [...] That is something that I will continue

to ponder as I design and refine all my courses, both the in-person and the online ones. In conclusion, I invite us all to examine these issues, reflect on our own experiences, and test out new ideas that might fit in today's educational landscape in our upcoming discussion, and to continue these conversations, both in person and online, in our professional work.

Como consideram Stephen & Douglass (2011), em *Roundtable: New Models for Teaching Music History in the Online Age*, a tecnologia está a transformar radicalmente o papel do instrutor na sala de aula tradicional. Como evidenciam os autores:

[...] technology is changing the role of the historian in traditional classroom – especially when combined with the rising interest of nonlecture based modes of teaching, such as discussion sections in small groups and peer-reviewed class work. As online quizzes and lectures recorded as podcasts are freeing up class time and as more communication with students is done as e-mail (rather than in office hours), technology is forcing music historians to re-evaluate their roles both in the classroom and on campus (idem, pp.39-40).

Deste modo, a tecnologia permite uma diversidade de abordagens pedagógicas, tal como transforma o papel do professor. De destacar investigações e publicações recentes que focam a importância das TIC no ensino em geral e, em particular, no ensino da música nas seguintes fontes: *Journal of Research on Technology in Education*, *British Journal of Educational Technology*, *Music Education Research*, *Journal of Educational Computing Research*, *Journal of Educational Change*, *Computers & Education*, *Music Educators Journal*, *Journal of Music Teacher Education*, entre outras.

No caso específico desta dissertação será concebido um “espaço” digital, como forma de apoio ao estudo dos alunos e como complemento às aulas, utilizando-se para tal as potencialidades das ferramentas tecnológicas. As plataformas digitais (Monteiro et al., 2012; Ramos, 2009) são utilizadas pelos professores como recurso pedagógico, em contexto de sala de aula, mas também como complemento fora da sala de aula. São espaços virtuais, nos quais os alunos têm acesso a informações disponibilizadas pelo professor. Estes espaços, para além de poderem contribuir para a motivação dos alunos, podem facilitar a interação e a comunicação entre o professor e os alunos,

sobretudo no trabalho a realizar fora da sala de aula, para além de contribuírem para a organização dos conteúdos e da informação por parte do professor.

Neste trabalho utilizou-se como mediador didático o CoursesSites Blackboard, uma plataforma de aprendizagem online, livre e gratuita. Permite conceber um curso inteiro online ou então desenvolver determinadas componentes desse curso. Como referem Gautreau & Ahmed (2008, p.379):

It is being utilized not only to enhance teaching and learning within and outside the realm of a classroom, but also for the secure distribution and sharing of content and other information, communication, and establishing web based communities. Furthermore, it is used to promote and introduce other technologies on campus, such as podcasting, audio and video conferencing, new software, assessment tools.

Em suma, as TIC são uma ferramenta importante e complementar no processo de ensino-aprendizagem, pois permitem a criação e o desenvolvimento de competências diversificadas, podem ser um fator facilitador da aprendizagem e incrementar a motivação dos alunos. Para tal, destaca-se a formação ajustada dos professores na integração das TIC no contexto educacional.

3. Conceção de um espaço digital como recurso didático para a componente específica de História da Música

Segundo Abrantes (2003), a escola deve ser vista como um espaço social, ou seja, um espaço de relações e de interações entre os diferentes atores (alunos, professores, funcionários), inseridos num determinado contexto cultural. Como refere o autor: “é impossível compreender a escola sem compreender os agentes que a produzem diariamente, nomeadamente os alunos; dado que as identidades são construídas em dialéctica constante com as condições e experiências proporcionadas pelo meio envolvente, as identidades juvenis (tal como as dos professores) são, em parte, produzidas na (e pela) escola” (p.5). Para o autor, os jovens e a escola constroem-se mutuamente, o que significa que “os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela” (idem, p.120). As políticas, estratégias e práticas das escolas e dos professores interferem significativamente na construção ou estruturação das identidades juvenis das crianças e jovens.

A investigação empreendida por Abrantes (2003) insere-se na área da sociologia. O autor analisou a articulação entre as identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade nas sociedades contemporâneas, a partir de uma pesquisa de terreno, realizada numa escola secundária, cujo foco de observação foram as disposições dos jovens face à escola. O autor concluiu que a relação entre as identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade é extremamente complexa.

Por escolaridade entende-se o processo global de passagem dos agentes sociais pela escola, incluindo as experiências proporcionadoras, as relações estabelecidas, os saberes e competências adquiridos, as disposições e culturas incorporadas, as qualificações e resultados obtidos. É, pois, um processo contextualizado, multidimensional, dinâmico e permanentemente “em construção”, sujeito a inúmeras influências, no qual intervêm múltiplos actores, lógicas e instituições. As *dinâmicas de escolaridade* são precisamente os contextos, as experiências, as culturas e as estratégias que (enquanto plataformas mediadoras) envolvem, dão sentido e estruturam essa passagem

pela escola. Produzidas na intersecção e articulação entre as redes sociais, as etnias, as culturas juvenis, os contextos locais, mas também as políticas educativas, as culturas e estratégias da escola, as redes de sociabilidade, entre outras variáveis, as dinâmicas de escolaridade podem ser de integração ou exclusão, mobilidade ou estagnação, sucesso ou insucesso, participação ou passividade, resistência ou conformismo, interesse ou desinteresse (idem, p.121).

O autor relembra que as crianças e os jovens, ao crescerem no interior de uma cultura, reproduzem-na ou então a abandonam, subvertem ou transformam. Deste modo, as atitudes dos estudantes face à escola, bem como o seu percurso escolar (e de vida) são, pelo menos em parte, determinados pela cultura que produzem e reproduzem nos seus quotidianos. “Talvez a conclusão mais marcante deste estudo seja, afinal, uma verdade elementar que às vezes esquecemos: a escola tem um papel estruturante nos jovens: nas disposições e identidades que adoptam, nas redes de sociabilidade que estabelecem, nos sentidos que atribuem (à escola), nos seus desempenhos e resultados, nos seus trajectos e projectos” (p.129), acrescentando: “Mas em última instância, serão sempre os próprios actores (professor e alunos) a definir localmente – através das suas práticas e representações, posições e disposições – os *sentidos da escola* (p.134). Deste modo, devemos, enquanto professores, ter consciência do impacto das nossas decisões na aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, devemos ser aprendizes do nosso próprio ensino, sabendo o que funciona ou não. Não se trata apenas de inovar, mas de conseguir a diferença quando se inova de forma deliberada. Como referem Lopes & Silva (2011, p.17): “Vários processos psicológicos levam a que aceitemos o que fazemos como sendo o ‘melhor’: a necessidade de segurança, controlo e simplicidade; a procura de exemplos para confirmar os nossos métodos actuais; a falta de procura de provas para demonstrar o que não está a funcionar; a responsabilização exclusiva do aluno quando não aprende e do professor quando o aluno está a aprender; bem como criar imunidade às ideias novas ou às maneiras diferentes de fazer as coisas”. Talvez se possa acrescentar a excessiva confiança que certos professores depositam nos seus

conhecimentos e raciocínios ou a dificuldade de outros, derivada talvez de uma certa insegurança, em expressar as suas ideias. Como evidencia Freitas (1997, p.1228).

[...] a ideia de uma sociedade sem escolas, tal como defendia Ivan Illich, é uma utopia. Contudo, à medida que o tempo passa, com o desenvolvimento da ciência e da técnica, percebe-se que a Educação não tem acompanhado o ritmo dessa evolução. Se educar é sempre olhar para o futuro, que tipo de Educação se deve proporcionar hoje a quem vai viver em pleno século XXI? A discussão entre pessoas tradicionalistas, que encaram as mudanças com dificuldades, e pessoas progressistas, que anseiam por estimular a criatividade, será sempre uma discussão difícil.

Esta dissertação procura inovar de uma forma consciente, inserindo-se no conjunto de “pessoas progressistas, que anseiam por estimular a criatividade”, como referido anteriormente, em prol de uma aprendizagem mais significativa e eficaz por partes dos alunos. Como exposto anteriormente, para a conceção deste espaço digital foi utilizado, perante os objetivos traçados, o CourseSites Blackboard. Considerando a importância da audição musical e a dificuldade em se compilar um conjunto de exemplos musicais relevantes, acompanhados das explicações necessárias para sua compreensão e posterior mobilização a outros contextos, este espaço digital contém uma abordagem aos principais géneros de música instrumental, tanto a solo como orquestral, cultivados no Barroco e no Classicismo.

De ressaltar que as explicações inerentes a cada género musical são acompanhadas de exemplos musicais representativos, de forma a desenvolver a audição musical, centrando-se deste modo num objectivo de específico de aprendizagem da disciplina: identificar e reconhecer auditivamente géneros, estilos, épocas e autores essenciais.

3.1 Estrutura e organização

O espaço digital concebido no CourseSitesBlackboard está estruturado em duas partes: a primeira contém os itens “Apresentação”, “Contextualização”

e “Géneros Musicais”; a segunda especifica cada género musical – “Concerto”, “Fuga”, Sinfonia”, “Sonata” e “Suite”.

Após uma introdução, no separador “Apresentação”, segue-se uma breve abordagem histórica aos dois períodos abordados: Barroco e Classicismo. De referir a opinião de Douglas Seaton (Timhoty, 2014), que considera que no ensino da música pensar e compreender são mais importantes do que memorizar, ou seja, mais importante do que examinar as mudanças ao longo da História da Música, é compreender a razão pela qual as ideias e os estilos foram diferindo. Para esta compreensão é importante considerar, segundo Seaton, a análise musical e o contexto cultural.

[...] need to be told to read Shakespeare, they need to be told to remember the Franco-Prussian War or the Spanish-American War. You don't understand music in the 1780s in Vienna unless you know something about Joseph II. You don't understand songs unless you can read poetry well... Keep saying, what do I not yet know about the context? What difference would it make if I understood what the ticket prices were? What difference would it make if I understood what singers had to wear when they sang eighteenth-century opera? (idem, p.35).

A ênfase simultânea na análise musical e no contexto cultural permite a Seaton encontrar um equilíbrio entre uma história intelectual da música, que considera influências externas sobre a música, e uma história mais tecnicamente focada no estilo musical, ou seja, centrada nas suas mudanças internas. De referir o seu livro *Ideas and Styles in the Western Musical Tradition* (3ª edição, Oxford University Press, 2010). Como aponta o autor: “That's why it's called *Ideas and Styles* - because ideas affect style, and style expresses ideas. The textbook is really about ways in which cultural units – they're historical units, and they're also geographical, obviously – cultures cohere around ideas about how music and ideas, or ideas and styles, relate to each other”. Trata-se de um livro que aborda a História da Música Ocidental como parte da cultura, desde a Antiguidade ao século XX. Estabelece uma ligação entre os músicos, as suas obras e as suas atividades e os contextos históricos, intelectuais e sociais, onde se inseriam.

Não podemos deixar de notar que a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas também pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras. A música e o compositor se identificam num determinado tempo e espaço. Daí que o programa da disciplina de História da Cultura e das Artes evidencie: “Efectivamente, entendeu-se dever potenciar, numa disciplina de *História da Cultura*, a compreensão dos *tempos longos* da História observados no plano cultural e nos que lhe subjazem, político, económico, social, mental, etc.” Sendo assim, procedeu-se a uma breve caracterização dos séculos XVII e XVIII do ponto de vista político, económico e sociocultural, sendo também dada importância ao contexto artístico e à História da Música em geral. Para tal foram consultados os livros didáticos da disciplina de História da Cultura e das Artes, procedendo-se a uma síntese dos acontecimentos-chave e das ideias principais. Convém lembrar que a História da Música esbarra com os limites de qualquer estudo histórico e com as dificuldades que lhe são específicas.

Assim, não pode haver história da música objectiva, no sentido familiar deste termo. [...] Este subjectivismo torna os testemunhos sobre a música particularmente frágeis. Ora os fenómenos musicais passados não podem ser estudados directamente, como os monumentos da pintura ou da literatura, e não se prestam, como os acontecimentos políticos ou militares, a relatos exactos e precisos: a música é fugidia e indiscritível. As fontes com que o historiador se tem que contentar, então, são, por um lado, testemunhos suspeitos e sem rigor, por outro lado, a reprodução aproximativa dos fenómenos musicais, graças à notação (Candé, 2003, p.38).

Neste sentido, tentou-se abordar a História da Música com objectividade, com uma apresentação coerente e simples das ideias, por forma a criar condições para os alunos pensarem e sistematizarem os seus conhecimentos, por meio de conteúdos programáticos significativos, que possibilitem a formação de uma consciência histórica, entendida no sentido de orientação, localização e interpretação do passado, e uma compreensão da História como um processo dinâmico. É importante ressaltar que o objetivo deste espaço digital é ser utilizado pelos alunos dos Cursos de Instrumentista de Cordas e Tecla, de Sopro e Percussão, da Artave (Escola Profissional Artística do Vale

do Ave), enquanto recurso didático complementar às aulas de História da Cultura e das Artes, área artística da música, sobretudo para os alunos do 3º Ano (12º ano de escolaridade), uma vez que as provas de acesso ao ensino superior implicam um conhecimento geral dos principais géneros musicais cultivados ao longo da História da Música. Para além de que estes alunos, de nível secundário, estão num curso profissional de música destinado à formação de instrumentistas, pelo que estes tipo de conhecimento se torna essencial à performance musical.

No separador “Géneros Musicais” é realizada uma introdução a este conceito e apresentado o esquema geral dos vários géneros musicais cultivados ao longo da História da Música. Na segunda parte, por sua vez, cada género musical é abordado isoladamente, sendo apresentada a sua evolução histórica, acompanhada com exemplos representativos de obras musicais e de compositores. Os exemplos musicais são acompanhados pela partitura da obra musical e retirados do youtube, sendo a sua escolha o mais criteriosa possível, no sentido de corresponder a uma boa interpretação da obra musical. Não foi intenção desta dissertação contrapor interpretações ou gerar reflexões e discussões sobre as mesmas, embora se reconheça a importância desse tipo de atividade na vida de um músico. Deste modo, poderá constuir fonte de trabalho futuro.

3.2 Materiais utilizados

Como explica Stanley (2001) foram vários os teóricos a escrever sobre a teoria e prática musical (por exemplo Guido d’Arezzo, Johannes de Garlandia, Nicola Vicentino, Vincenzo Galilei e Fux) ao longo da História da Música. Mas só no início do século XVIII surgem as primeiras Histórias da Música, de que são exemplo: *Histoire de la Musique et de ses effets* (1715) de Pierre Michon Bourdelot e Pierre Bonnet-Bourdelot; *Storia della musica* (1761-1781) de Giovanni Battista Martini; *Kritische Einleitung in die Geschichte und Lehrsätze der alten und neuen Musik* (1759) de F. W. Marpurg; e *A General History of the Science and Practice of Music* (1776) de John Hawkins. No início do século XIX, o interesse pela História da Música aumenta, sendo de referir a obra

Allgemeine Geschichte der Musik (1801) de J. N. Forkel. De notar também, neste período, o interesse por compositores do passado, sobretudo J. S. Bach, o aparecimento de novas edições musicais, nomeadamente de obras de J. S. Bach, G. F. Haendel e G. P. Palestrina, assim como o “renascimento” prático da música antiga, por vezes em contexto privado, mas também em concertos públicos (Londres, Berlim, Paris).

É importante salientar que até à segunda metade do século XIX, o estudo da música não era considerado uma disciplina independente, mas parte do conhecimento geral, estando submetido a um tratamento essencialmente teórico. O Romantismo foi então o primeiro período a sentir a história através de um processo de apropriação consciente. Como refere Vargas (2010, p.112) “O termo ‘*Musikwissenschaft*’ apareceu em 1827 em Johann Bernhard Logier e tornou-se aceite no início da década de 1860. Foi Guido Adler, que, em 1885, tentou associar a musicologia às ciências da natureza no seu artigo ‘*Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft*’, procurando desse modo dar-lhe um estatuto científico”. No seu sentido mais amplo, a musicologia é a ciência que estuda a realidade musical, englobando a história, a estética, a sociologia, etc., ou seja, abarca todas as disciplinas que constituem o estudo da música nas várias vertentes.

A partir de 1900, os vários ramos da investigação musical adquiriram um novo rigor e profundidade, graças a uma investigação e interpretação de fontes e de tratados cada vez mais metódica. Uma influência decisiva sobre a historiografia da música foi a tese de que todos os períodos são de igual valor. Surgem então obras sobre géneros, formas e instrumentos musicais. Como refere Stanley (2001):

In the same period monographs appeared on almost every important composer, as well as books covering separate historical periods such as those on the Middle Ages by Besseler (1931), Gustave Reese (1940) and Jacques Chailley (1950), on the Baroque period by Robert Haas (1928) and M. F. Bukofzer (1947), on the 19th century by Georg Knepler (1961), and on the 20th century by W. W. Austin (1966). Fundamental studies are also to be found in comprehensive guides to music history whose chapters or separate volumes are entrusted to various specialists. Particularly prominent among these are the *Oxford History of Music* (6- vols., 1901-5), edited by W. H. Hadow, and its

successor the *New Oxford History of Music* (1954-); the first part of the *Encyclopédie de la musique* (1920-22), edited by Albert Lavignac and Lionel de La Laurencie; the *Handbuch der Musikgeschichte* (1924), edited by Adler; the *Handbuch der Musikwissenschaft* (1927-34), founded and directed by Ernst Bücken; and *Gattungen der Musik in Einzeldarstellungen* (1st ser., 1973), edited by Wulf Arlt, Ernst Lichtenhahn and Hans Oesch as a memorial to Leo Schrade. As with publications on music history as a whole, general works by a single author began more and more to be designed for different kinds of readership. General introductions to music history which achieved wide-spread dissemination include those of Einstein (1917), Karl Nef (1920), Johannes Wolf (1925-9), Moser (1936), Massimo Mila (1946) and Chailley (1961); K. H. Wömer's much-used *Geschichte der Musik* (1954) was avowedly designed as a textbook, being an assemblage of basic material. Among the ever smaller numbers of general histories which combine evaluation with original research are Franco Abbiati's *Storia della musica* (1939-46), P. H. Lang's *Music in Western Civilization* (1941) and D. J. Grout's *A History of Western Music* (1960); an outstanding example is Jacques Handschin's *Musikgeschichte im Überblick* (1948), and in his *Die vier Weltalter der Musik* (1961) Walter Wiora dealt with music in the context of world history. Gerald Abraham's *Concise Oxford History of Music* (1979) takes account of non-Western musical systems as well as Western music history. In addition publishers produce annually a large and barely surveyable quantity of music histories for a broad public.

Desde 1945 uma enorme quantidade de trabalhos tem sido publicada, no sentido de tornar amplamente disponíveis fontes e edições históricas da música, havendo também grande divulgação de conhecimento sobre música em dicionários e enciclopédias. As obras de quase todos os compositores considerados relevantes foram publicadas e iniciou-se um processo de reedição de tratados musicais.

A musicologia, enquanto disciplina, também sofreu alterações. Como expõem Duckles & Pasler (2001, p.1113), no final do século XX, surgem críticas históricas à musicologia, no sentido de esta se tornar também cultural, prestando atenção também a outros aspetos, como o sociológico, o semântico e o psicofisiológico. Neste sentido, Roldan de Candé, no livro *Histoire de la Musique* (1978, p.40) evidencia: “Muitos musicólogos têm tendência para limitar a sua disciplina ao estudo das fontes musicais, à descoberta das músicas

esquecidas, e por fim à reconstituição das obras do passado sob uma forma que permitia a sua interpretação adequada. Esta musicologia tradicional deixa de lado alguns aspectos fundamentais”, acrescentando, “Quando estiver menos atravancada de semiologia, quando tiver acabado de crescer, quando tiver definido os seus métodos e alargado o seu campo de acção, talvez ela seja o instrumento de um renascimento da nossa cultura musical”.

No ensaio *Análise Musical e Contexto: propostas rumo à crítica cultural* (2004), Maria Alice Volpe aborda as tendências recentes da musicologia, que têm procurado uma interligação entre a análise musical e o contexto histórico e sociocultural.

As preocupações iniciadas na década de 1960 pela superação do positivismo na musicologia em favor de abordagens mais críticas, se intensificaram a partir da década de 1980 com estudos que visavam maior integração entre contexto cultural e análise musical. Esses estudos, embasados por quadros teóricos bastante diversos, têm demonstrado duas grandes tendências: uma mais polémica, chamada “Nova Musicologia” e que tem questionado as histórias hegemónicas da música; e outra, que poderíamos chamar “Musicologia Cultural”, e que embora apegada aos métodos da musicologia tradicional, tem promovido estudos revisionistas do discurso historiográfico musical. [...] As tendências discutidas neste artigo revelam crescente interdisciplinaridade, que muito tem contribuído para o entendimento da música no seu contexto cultural. Essas abordagens interdisciplinares, com pronunciada vocação para a crítica cultural, talvez possam ser consideradas uma histeria cultural no seu sentido mais amplo. Assim sendo, o empreendimento maior da história cultural da música não reside mais no paradigma de *Stilkritik* que guiou a musicologia tradicional, mas num novo conceito de crítica cultural que tem abordado o discurso musical como parte de uma rede de discursos sociais, visando sobretudo o entendimento do sistema musical como sistema cultural (idem, pp.133-134).

No artigo *Uma análise do ensino da História da Música na Graduação Norte-Americana e suas possíveis contribuições à Academia Brasileira* (2009), Leonardo Tramontina apresenta o seu estudo dos paradigmas historiográficos, musicológicos e metodológicos da disciplina de História da Música, a partir de uma análise de informações obtidas no *Institute for Music History Pedagogy*.

Destaca que a partir da segunda metade do século XX surgem abordagens da historiografia musical mais próximas dos estudos da antropologia e da história cultural e menos centradas na análise musical. Este modelo materializou-se em antologias de História da Música (*musico-historical anthologies*), constituídas por exemplos representativos de estilos, géneros, formas e práticas musicais. Como afirma o autor (idem, p.3): “Entre os primeiros exemplos de Antologias incluem-se *Geschichte Der Musik In Beispielen* (1931) de Arnold Schering, as conhecidas coleções de Davison e Apel (1946-50) e a monumental coleção editada por Fereller, *Das Musikwerk* (1951)”, embora com ênfase na área da análise musical. As antologias contemporâneas, por sua vez, são constituídas normalmente por um compêndio de História da Música, por uma Antologia de partituras com pequeno texto de análise da obra, gravações correspondentes aos exemplos da Antologia de Partituras, por vezes um livro de exercícios e um espaço digital com materiais de apoio. Demonstam uma maior ligação à historiografia cultural. No mesmo sentido, Vargas expõe (2010, p.111): “A problemática emergente na musicologia anglo-saxónica nos anos 80 repete *grosso modo* a cesura, o cisma, o debate fundamental entre os defensores do tipo de análise interna e formalista, que pressupõe e reproduz os valores canónicos e os defensores da análise que procura integrar na compreensão das obras o seu contexto e a sua história”.

Outro aspeto a referir, para além da importância dada à análise musical e ao contexto cultural, é o conceito de “cânone” na História da Música Ocidental, que nem sempre foi unânime entre os musicólogos, uma vez que o processo de construção da história está constantemente em curso. O cânone musical, formado a partir de meados do século XIX, diz respeito ao conjunto de obras musicais que são frequentemente executadas nas salas de concerto e nos teatros de ópera. Portanto, um corpo acumulativo de obras-primas que formam o fundamento do repertório da música erudita ocidental. Jim Samson (2001) define cânone musical como um termo usado para descrever uma lista de compositores e de obras aos quais é atribuído valor e grandiosidade por consenso.

António Pinho Vargas, na sua Tese de Doutoramento *Música e poder: para uma sociologia da ausência da música portuguesa no contexto europeu* (2010), procede à análise do carácter subalterno da música portuguesa da tradição

erudita no contexto europeu. No capítulo 5, “O cânone musical ocidental e a sua contestação”, o autor considera:

Ao contrário da literatura, onde a discussão versa a constituição dos *curricula* universitários, a escolha das obras que devem ser lidas pelos alunos, no campo musical, embora o mesmo se verifique no plano do ensino, é a própria vida musical “clássica” – tal como funciona em todo o mundo onde tem presença a cultura ocidental – que confirma plenamente a validade operativa das escolhas canónicas e a sua extraordinária capacidade de se manter em grande parte inalterável” (Vargas, 2010, p.111).

Relativamente a Portugal, Vargas expõe:

Finalmente, em Portugal, não existe propriamente um debate sobre o cânone e a sua primazia e, do nosso ponto de observação especificamente localizado, não se vislumbra grande alteração em relação ao poder canónico musical europeu, nem no ensino da composição, nem no ensino de instrumentos, nem na programação das instituições culturais dedicadas à “grande música”, nem sequer no âmbito universitário da musicologia” (idem, p.126).

Segundo o autor, o alargamento do cânone a repertórios e obras de outros países tem sido lenta e parcial, pois considera que o *Outro* dos musicólogos é apenas e sempre aquele que está no seu horizonte, ao alcance do seu olhar e próximo da sua academia.

Embora reconhecendo o facto da História da Música ser dinâmica e o facto de outras obras musicais poderem ser incluídas no ensino, neste espaço digital considerou-se, para a evolução histórica dos géneros musicais abordados, obras musicais e compositores representativos, considerados como fazendo parte do “cânone” da música erudita ocidental.

O programa da disciplina de História da Cultura e da Artes salienta, para a área artística da música, um conjunto de obras de referência, ou seja, uma bibliografia recomendada para a disciplina, à qual foram acrescentadas outras fontes, consideradas relevantes. A partir desta bibliografia foram elaborados os materiais referentes a cada género, escolhidas as obras musicais e os compositores. Na tabela abaixo apresentada segue a bibliografia consultada.

Bibliografia consultada
Brito, Manuel Carlos de & Cymbron, Luísa (1992). <i>História da Música Portuguesa</i> . Lisboa: Universidade Aberta.
Candé, Roland de (2005). <i>História Universal da Música</i> . Edições Afrontamento.
Castanheira, Teresa (2012). <i>História da Música, Uma introdução</i> . Arranha-céus.
Downs, Philip G. (1992). <i>Classical Music</i> . New York: W. W. Norton & Company.
Grout, Donald J. & Palisca, Claude V. (trad. port. 1997). <i>História da Música Ocidental</i> . Lisboa: Gradiva.
Jenkins, Lucien; Unger-Hamilton, Clive; Johnson, Stephen & McCleery, David (2013). <i>Breve História da Música Ocidental</i> . Bizâncio.
Lord, Maria (2008). <i>História da Música da Antiguidade aos Nossos Dias</i> . H. F. Ullmann.
Michels, Ulrich (trad. port. 2003). <i>Atlas de Música (Vol.1)</i> . Lisboa: Gradiva.
Moore, Douglas (2008). <i>Guia dos Estilos Musicais</i> . Lisboa: Edições 70.
Nery, Rui Vieira & Castro, Paulo Ferreira de (1991). <i>História da Música</i> . Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
Sadie, Stanley (Ed.) (1980). <i>The New Grove Dictionary of Music and Musicians</i> . London: Macmillan.
Schulenberg, David (2001). <i>Music of the Baroque</i> . Oxford: Oxford University Press.
Stanley, John (2006). <i>Música Clássica, Os grandes compositores e as suas obras-primas</i> . Editorial Estampa.
Strunk, Oliver (Ed.) & Treitler, Leo (Ed.) (1998). <i>Source readings in Music History</i> . New York: W. W. Norton & Company.
Tranchefort, François-René (trad. port. 1998). <i>Guia da Música de Câmara</i> . Lisboa: Gradiva.
Tranchefort, François-René (trad. port. 1998). <i>Guia da Música Sinfónica</i> . Lisboa: Gradiva.
Weiss, Piero & Taruskin, Richard (1984). <i>Music in the Western World – A History in Documents</i> . New York: Schirmer Books.

Tabela 3-1 Bibliografia consultada

O acesso a este espaço digital carece de uma autorização por parte do instrutor. Uma vez criada uma conta no [CourseSites Blackboard](#), deve ser enviado um pedido para o seguinte endereço eletrónico, de forma a poder ser convidado enquanto aluno/estudante: danialaraujo@22gmail.com. Ou então aceder a partir de um aluno modelo, criado para o efeito, da seguinte forma:

1. Aceder ao [CourseSites Blackboard](#).
2. Utilizar como username e password: alunomodelo.
3. Selecionar a opção em *My Courses*: História da Música.

4. Conclusões

Caminhando pela praia, um homem notou uma jovem que parecia se dedicar a algo como um ritual de dança. Ela se abaixava, depois aprumava-se traçando um arco com seu braço. Aproximando-se, ele viu que a areia em torno da jovem estava repleta de estrelas-do-mar, e ela as estava jogando, uma por uma, de volta ao oceano. Gentilmente brincou com ela: “Existem estrelas-do-mar encahadas até onde a vista alcança, por quilômetros de praia. Que diferença faz salvar umas poucas delas?” Sorrindo, ela se abaixou e mais uma vez arremessou outra estrela-do-mar sobre a água, dizendo com serenidade: “Certamente isso faz diferença para esta aqui” (Zander, 2001, p.65).

Comecei este desafio com grande expectativa, de espírito aberto a uma nova atitude profissional e a uma nova visão do processo de ensino-aprendizagem. No meu percurso acadêmico estive essencialmente em contacto com um método de ensino unidirecional, essencialmente expositivo-transmissivo. Quando comecei a lecionar pela primeira vez em 2011 logo me deparei com dificuldades e obstáculos. Como expõe Maria Assunção Flores:

As exigências e responsabilidades colocadas as professores são, assim, cada vez mais complexas, pois estes têm não só de lidar com uma maior diversidade de alunos provenientes de diferentes *backgrounds* sociais e culturais e com capacidades de aprendizagem distintas e de fomentar uma variedade de situações de aprendizagem para responder a necessidades e motivações diversas, mas têm também de demonstrar um conhecimento pedagógico e didáctico fundamentado para seleccionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores. Espera-se que eles pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística (Moraes et al., 2006, p.129).

Deste modo, é preciso viajar até ao “reino das possibilidades” e encontrar soluções, encarando os erros como ponto de partida para a mudança e considerando o desenvolvimento profissional e a formação docente, que

colocam o professor no centro das preocupações educativas, como necessários a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O Mestrado em Ensino de Música permitiu-me desenvolver a competência de *aprender a aprender*. Assumi uma atitude reflexiva, consciente e crítica, revi as minhas ações e as minhas escolhas profissionais e adquiri um conjunto de estratégias de ensino e de atividades de aprendizagem mais centradas nos alunos. Entendo que aprendi, compreendi e apliquei novos conhecimentos à minha vida profissional. Tomei consciência de que é preciso desenvolver um espírito colaborativo, baseado em redes de que nada substitui um bom professor. Como explicitam Lopes & Silva (2011, p.7):

Várias dezenas de investigações, cujo objetivo tem sido identificar os factores mais susceptíveis de ajudar os alunos a aprender, permitem contrariar a ideia bastante generalizada de que a qualidade dos professores tem pouca ou nenhuma variação no rendimento escolar dos alunos e questionar um dos maiores mitos do ensino: todos os professores são iguais. Deixando de apoiar estas ideias, amplamente difundidas, os resultados dessas e doutras investigações permitem afirmar que o que os professores fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal factor extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem.

Portanto, um agradecimento aos desafios criados neste percurso, às leituras recomendadas, aos trabalhos exigidos e por todas as considerações dadas, sobretudo no que diz respeito à Prática Profissional. De facto, também “Não entendo como a felicidade de aprender é partilhada por tão poucos – essa felicidade que iluminou toda a minha vida, e fez dela uma existência sem rotina e sem tédio. Gostaria de perceber como é possível que o prazer da descoberta não desempenhe na vida da maior parte das pessoas o mesmo papel que nelas desempenha o prazer de amar ou de possuir” (Closets, 2002, pp.8-9). Segundo Ken Robinson (2010), o Elemento é o ponto onde a aptidão natural e a paixão pessoal se encontram, possuindo duas características principais, *aptidão* e *paixão*, e duas condições necessárias, *atitude* e *oportunidade*. A aptidão está relacionada com uma capacidade natural para fazer algo, uma compreensão do que essa coisa é, de como funciona e de como pode ser

usada. Mas não basta possuir uma aptidão, é preciso algo mais: paixão. A atitude, por sua vez, está relacionada com a nossa perspectiva pessoal sobre nós próprios e as nossas circunstâncias, isto é, o modo como percebemos as nossas circunstâncias, criamos e aproveitamos as oportunidades depende em grande parte daquilo que esperamos de nós próprios. No entanto, sem as oportunidades certas, podemos nunca saber quais as nossas aptidões. Tudo depende das oportunidades de que dispomos, das oportunidades que criamos e de como as aproveitamos. Neste sentido, o autor expõe: “Como Miguel Ângelo disse uma vez, «o maior risco não é que as nossas aspirações sejam demasiado altas e não as consigamos concretizar, mas que sejam demasiado baixas e as alcancemos». Temos de apontar alto e de possuir determinação para sermos bem-sucedidos” (idem, p.247).

Há muitos fatores que se interpõem nos contextos escolares e o próprio modelo de ensino vigente no nosso país estará com certeza longe do que supostamente será o ideal: uma escola onde todos os alunos aprendem efetivamente. Apesar de tudo, cada vez mais surgem esforços, individuais e de grupo, neste sentido. Não posso deixar de referir que os professores são cada vez mais alvo de pressão, quer pela população em geral ou pelos pais, quer pela administração das suas escolas, de forma a despertar e a manter o interesse e motivação dos alunos, a fomentar métodos efetivos de organização, de estudo e de trabalho, a estabelecer critérios de avaliação transparentes e justos, a alcançar os objetivos definidos, a seguir as orientações curriculares e a participar ativamente no projeto educativo da escola. No entanto, o ambiente social dentro e fora da escola, o ambiente familiar e a própria personalidade dos alunos e mesmo do professor têm um peso preponderante na realização destes normativos.

Para além disto, desde o final do século XX, transformações rápidas e radicais têm ocorrido, afetando o estilo de vida e o modo de pensar das sociedades ocidentais. Novos rumos se têm imposto, focando-se a importância da reflexividade e do espírito crítico, da formação ao longo da vida, com a aquisição de novas competências ao longo dos trajetos profissionais, mas também da criatividade e de um espírito empreendedor. Um contexto em que são exigidas aos professores novas funções, como a atualização dos seus conhecimentos científicos e pedagógicos.

O mundo atual acolhe uma sociedade centrada no conhecimento e na informação. O avanço tecnológico fez com que surgisse uma nova realidade sociocultural, que valoriza a procura constante de conhecimento em todos os âmbitos do saber. No contexto educativo, estas alterações, impõem uma reflexão sobre os modelos pedagógicos dominantes. A escola como hoje a conhecemos terá de se preparar para responder às novas solicitações operadas pelas evoluções tecnológicas, já que elas colocam novos desafios ao sistema educativo e a cada um dos seus intervenientes.

Com esta dissertação, centrada no ensino da História da Música, podem ser retiradas as seguintes conclusões: a música desempenhou um papel importante na educação ao longo da História; nas últimas décadas tem aumentado, no campo científico, o interesse pela pedagogia da História da Música; na área artística da música, presente na disciplina de História da Cultura e das Artes, particular ênfase é dada à audição musical; os recursos didáticos, escolhidos de forma deliberada e consciente, devem atender aos objetivos de ensino-aprendizagem, sendo que o professor desempenha um papel central na sua escolha e utilização; as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) podem ser vistas como um recurso facilitador da aprendizagem, isto é, ajudar a conceber recursos didáticos inovadores e poderosos suportes de aprendizagem; o espaço digital concebido, enquanto recurso didático, para a componente específica de História da Música, possibilita a existência de um espaço inovador, onde os alunos podem ter acesso, fora do espaço escolar, a explicações dos principais géneros de música instrumental, tanto a solo como orquestral, cultivados no Barroco e no Classicismo, acompanhados de exemplos de obras musicais relevantes e de compositores representativos do “cânone” da música erudita ocidental; a importância do contexto histórico (político, económico, religioso, sociocultural) para um estudo “contextualizado” da História da Música; e a importância da formação contínua dos professores – científica, pedagógica, tecnológica.

No que diz respeito às limitações ou obstáculos, para além da dificuldade na gestão do tempo, inerente à vida profissional e pessoal, são de destacar: a dificuldade em encontrar bibliografia com informações, investigações, reflexões sobre a pedagogia da História da Música, mas também sobre a “História da Música” enquanto disciplina académica; a dificuldade em conceber materiais

objetivos, mas simultaneamente abrangentes e significativos para a prática musical dos alunos, sobre os géneros musicais abordados no espaço digital; e, para finalizar, os obstáculos e desafios inerentes à construção de um espaço digital, que exige outro tipo de competências profissionais.

É ainda importante realçar as possibilidades para posteriores trabalhos e novas investigações, nomeadamente a ampliação dos géneros musicais aos restantes períodos, tal como ao domínio da música vocal. Para além disto, de referir uma posterior avaliação da aplicação deste espaço, enquanto recurso didático, nas turmas da Artave, de forma a analisar o seu impacto no aproveitamento escolar dos alunos. Para além disto, de ressaltar que se trata de uma dissertação em constante atualização e com aplicação prática no ensino da História da Música, quer no contexto de sala de aula, quer fora do espaço escolar.

Em suma,

Os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um factor decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Reflectem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança. Os bons professores dedicam-se ao ensino com entusiasmo. Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores. Apesar das dificuldades, sentem orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros. Os bons professores deixam marcas positivas nas vidas dos seus alunos. Tem razão o pedagogo Rubem Alves: «Ensinar é um exercício de imortalidade» (Estanqueiro, 2010, p.121).

Bibliografia

- Abbagnano, N. (1982). *História da Pedagogia*. Horizonte Pedagógico.
- Abrahams, F., Jenkins, L. J., & Schmidt, P. (2002). *Jubilate: A music curriculum for the adolescent soul*. Unpublished Manuscript, Rider University.
- Abrahams, F. (2005). "Critical Pedagogy for Music Education: A Best Practice to Prepare Future Music Educators". *Visions of Research in Music Education* 6.
- Abrahams, F. (2005). "The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning". *Visions of Research in Music Education* 6.
- Abrahams, F. (2005). "Transforming classroom music instruction with ideas from critical pedagogy". *Music Educators Journal*, 92(1), 62-67.
- Adams, S. M. (1990, Spring). "Interactive Audio as a resource for music courseware development". *The Quarterly*, 1 (1-2), pp.112-115.
- Adelman, N., Donnelly, M., Dove, M., Tiffany-Morales, T., Wayne, J., & Zucker, A. (2002). *The integrated studies of educational technology: Professional development and teacher's use of technology*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Afonso, C. (1993). *Professores e Computadores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, Pedro (2009). *Escola de Voz, as TIC no Ensino Artístico da Música*, Faculdade de Ciências. Universidade do Porto (dissertação de mestrado em Educação Multimédia).
- Alonso, L. (s.d.). *A Investigaçãõ Acção como estratégia de inovação educacional*. Braga: IEC.
- Antcliffe, Herbert. "Problems of Music and History". *Music & Letters*, Vol.9, No.3 (Jul., 1928), pp.265-275.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., & Roussel, M.-P. (2013). *Dicionário de Pedagogia*. Instituto Piaget.
- Armstrong, T. (2008). *Inteligências Múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.

- Augusto, C. (2008). *O Código da Inteligência*. Pergaminho.
- Azevedo, M. (2011). *Teses, Relatórios e trabalhos escolares (8ª ed.)*. Lisboa: Universidade Católica.
- Azevedo, M. (s.d.). *Teses, relatórios e trabalhos escolares*. Unisersidade Católica Editora.
- Barbosa, Maria Flávia (2009). *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural* (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Barry, Nancy H. (2008). *The Role of Integrated Curriculum in Music Teacher Education*, *Journal of Music Teacher Education*, 10570837, Vol.18, nº1.
- Bartolomé, A. (1999). *Nuevas Tecnologias en el aula*. Barcelona: Grao.
- Bauer, W. I., Reese, S., & McAllister, P.A. (2003). "Transforming music teaching via technology: The role of professional development". *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 289-301.
- Benítez, L. (2014). *Educar e aprender com valores*. Bookout.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Horizontes Pedagógicos.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bonds, Mark Evan (2003). *A History of music in western culture*. New Jersey: Prentice Hall.
- Botstein, Leon (1996). "Teaching Music". *The Musical Quarterly*, Vol.80, No.3 (Autumn, 1996), pp.385-391.
- Briscoe, James R. (2004). "Teaching Music History by Mary Natvig". *Journal of the American Musicological Society*, Vol.57, No.3 (Fall 2004), pp.693-702.
- Caetano, H., Miranda, G. L. & Soromenho, G. (2010). Comportamentos de risco na internet: um estudo realizado numa escola do ensino secundário, *Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa – RELATEC*, 9(2), 167-185.
- Cain, T. (2004). "Theory, technology and the music curriculum". *British Journal of Music Education*, 21(2), 215-221.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz.

- Caputo, V. (1993---1994). "Add technology and stir: Music, gender, and technology in today's music classrooms". *The Quarterly*, 4-5 (5-1), pp.85-90.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Clements, Ann. 2008. From the Inside Out: The Case Study of a Community Rock Musician. Unpublished paper and poster presented at *the Music Educations National Conference Bi-annual Meeting*: Milwaukee, Wisconsin, April 2008.
- Clements, A. (2008). "Escaping the Classical Canon: Changing methods through a change of paradigma". *Visions of Research in Music Education* 12.
- Closets, F. (2002). *A Felicidade de Aprender, e Como Ela é Destruída*. Terramar.
- Collis, B., & Moonen, J.(2001). *Flexible Learning in a digital world – experiences and expectations*. Londres: Kogan Page Limited.
- Copland, Aaron (1939). *What to listen for in music*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Correia, A., & Mesquita, A. (2013). *Mestrados & Doutoramentos*. Porto: Vida Económica.
- Coutinho, Clara P. (2009), *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*, Psicologia, Educação e Cultura, vol.12, nº2, pp.455-479.
- Covington, K. (2005). *The Mind's Ear: I Hear Music and No One Is Performing*. College Music Society.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Merrill.
- Crow, B. (2006). "Musical creativity and the new technology". *Music Education Research*, 8(1), pp.121-130.
- Cunha, P. F. (2006). *Tecnologias da Música em Expressão e Educação Musical no 1º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Cunha, C. (2008). *Ser Professor. Bases de uma Sistematização Teórica*. Edições Casa do Professor.

- Day, D. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Davison, Archibald T. & Apel, Willi (1982). *Historical Anthology of Music*. Cambridge: Harvard, 1982.
- Deyoe, N. (2006). *Ear Training: A Critical and Practical Approach. Practicum in Conducting*.
- Eckert, Erika (2010), *What Did You Hear? Are You Listening? American String Teacher*, vol.60.
- Eco, H. (2011). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Editorial Presença.
- Fereler, K. G. (ed.) (1951). *Anthology of Music: a collection of complete musical examples illustrating the history of music*. Köln: Arno Volk Verlag.
- Fernandes, Domingos (2008). *Avaliação das Aprendizagens, Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores.
- Fernandes, Domingos (2008), Jorge Ramos do Ó & Ana Paz, *Ensino Artístico Especializado da Música: para a definição de um currículo do ensino básico*, Lisboa.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto Editora.
- Flores, M. A. & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Cadernos CIED. Braga: IEP, UM.
- Flores, M. (2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Almedina.
- Fonseca, V. (2014). *Aprender a aprender, O papel da Educabilidade Cognitiva e da Neuropsicopedagogia*. Âncora Editora.
- Frankl, V. (2012). *O Homem em Busca de um Sentido*. Lua de Papel.
- Freitas, C. (1997). *Cadernos de Organização e Gestão Escolas*.

- Gal, R. (2004). *História da educação*. Vega.
- Gardner, H. (2008). *Cinco Mentes para o Futuro*. Actual Editora.
- Gautreau, Cynthia & Ahmed, Shariq (2008). *Blackboard Management and Professional Development Strategies to Augment Teaching and Learning*. Journal of Online Learning and Teaching, Vol.4, No.3.
- Gohn M., (2003). *Auto-Aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas*. São Paulo: Annablume.
- Gohn, D. (2009). *Educação musical à distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão* (Tese de Dissertação). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Goulão, M. (2011). *Ensinar e Aprender na Sociedade do Conhecimento: O que significa ser Professor? Educação e Tecnologias: reflexão, inovação e práticas*.
- Green, Lucy. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire, England, UK: Ashgate Publishing.
- Guerra, M. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento, A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Haydon, Glen (1963). "Music Theory and Music History". *Journal of Music Theory*, Vol.7, No.2 (Winter, 1963), pp.249-255.
- Ho, W. C. (2009). "The role of multimedia technology in Hong Kong higher education music programs". *Visions of Research in Music Education*, 13.
- Hugill, A. (2005). "From online symphonies to MusiM00: Some creative uses of the internet in music and education". *Contemporary Music Review*, 24(6), pp.527-540.
- Iria, Alexei V. K. (2011). *O Ensino da Música em Portugal: Desde 25 de Abril de 1974* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

- Kelly, S. N. (2012). John Dewey and James Mursell: Progressive educators for contemporary music education. *Visions of Research in Music Education*, 21.
- Kotter, John & Rathgeber, Holger (2007). *O Nosso Icebergue está a derreter – Mudar e ser bem - sucedido em condições adversas*. Porto: Ideias de Ler.
- Krüger, S., (2006). *Educação Musical apoiada pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes*. Revista da ABEM, Porto Alegre.
- Largato, J., & Andrade, A. (. (2010). *A Escola XXI, Aprender com TIC*. Universidade Católica Editora.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Accion. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O Professor faz a Diferença*. Lidel.
- Luvizotto, Caroline Kraus; Fusco, Elvis; Scanavacca, Aline Cristina. Educational websites: considerations on architecture of information in teaching-learning process. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.2, p. 23-40, Jul.-Dez. 2010.
- Magalhães, A. (2014). *A evolução dos modelos educativos e a formação de engenheiros-cidadãos para o mundo*. Publindústria.
- Maria Eduarda Vaz Moniz dos, S. (2014). *Que Escola? Que educação? Que cidadania? Em que escola?* Alfarroba.
- Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Plátano Edições Técnicas.
- Marques, Henrique (2012). *Sistemas Musicais Interativos no Ensino Especializado da Música* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Masetto, M. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publication.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor, Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Messina, G. (2001). *Mudança e Inovação Educacional: Notas para reflexão*. Cadernos de Pesquisa. Nº114/novembro. Chile: UNESCO.
- Miletto, E. M.; Fritsch, E. F.; Flores, L. V.; Lopes, N.; Costalonga, L. L.; Pimenta, M.; (2004). Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências. *Revista da ABEM*, Porto Alegre.
- Moll, Kevin N. (2003). "Teaching Music History by Mary Natvig". *Notes*, Second Series, Vol.60, No.1 (Sep., 2003), pp.191-193.
- Monteiro, A. (2005). *História da Educação*. Porto Editora.
- Monteiro, Angélica; Moreira, J. António & Almeida, Ana Cristina (orgs.) (2012). *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moraes, M. C., Pacheco, J. A., & Evangelista, M. O. (2003). *Formação de Professores, Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Morais, Carla (2014). *Práticas Pedagógicas Inovadoras com TIC* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor, o Portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Moreira, J., & Monteiro, A. (2012). *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais*. Porto Editora.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto Editora.
- Morgado, J. & Reis, M. I. (2007). (Org) *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Perspectivas Europeias*. Cadernos CIED. Braga: IEP.

- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Colóquio da Afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola Pública: “Gestão Democrática, Colegialidade e Individualismo”. In *Revista Portuguesa de Educação*. 17(002). Braga: Universidade do Minho, pp.115-131.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. Comunicação feita na Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*, no âmbito da Presidência do Conselho da União Europeia, dias 27 e 28 de Setembro. Lisboa: Pavilhão Atlântico.
- Ntoulas, A., Cho, H., & Cho, Y. (2005). A study on the evolution of the Web. *Proceedings of the US - Korea Conference on Science, Technology & Entrepreneurship*. University of California, Irvine, USA.
- O’Neil, E., Lavoie, B., & Bennett, R. (2003). *Trends in the evolution of the Public Web:1998-2002*.
- Oliveira, J. (2004). Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre.
- Oliveria, M. R. (2014). *Professor: Formação, Saberes e Problemas*. Porto: Porto Editora.
- Orvalho, L., Alonso, L., & Azevedo, J. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas como trampolim para o sucesso: dos princípios de enquadramento curricular e pedagógico às práticas na sala de aula e trabalho colaborativo. *Seminário Nacional 1989-2009 20 anos de Ensino Profissional. Analisar o Passado e Olhar o Futuro*. UCP: Porto.
- Orvalho, L. (2010). *Teorias de aprendizagem e estratégias de ensino*. Porto: FEP/UCP.
- Orvalho, L. (2012). *O movimento do ofício de professor*. Porto: FEP-UCP.
- Orvalho, L. (2012). *Planificação do ensino por módulos com uma visão estratégica de ensino para a competência*. Porto: FEP-UCP.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2014). *Educação, Formação, Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação, uma Prática Diária*. Editorial Presença.

- Pereira, A., & Poupá, C. (2012). *Como escrever uma Tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 Competências Para Ensinar*. (Reimpressão em 2007). Porto Alegre (Brasil): Artmed.
- Pinto, M. (2007). *Tecnologia e ensino – Aprendizagem musical na Escola: uma abordagem construtivista interdisciplinar mediada pelo software Encore versão 4.5*. Universidade Federal de Minas Gerais (dissertação de Pós-Graduação não publicada).
- Plank, Steven (2000). “*Source Readings in Music History* by Leo Treitler”. *Notes*, Second Series, Vol.56, No.3 (Mar., 2000), pp.689-691.
- Portela, Carla (2011). *Excertos Musicais como Estratégias de Formação Auditiva*. Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado).
- Pratt, G. (1998). *Aural awareness - principles and practice*, Oxford University Press.
- Raimundo, A. (2011). *As Novas Tecnologias no Processo Ensino/Aprendizagem da Educação Musical – Breve Reflexão*, PROFFORMA nº02.
- Ritchi, J., & Lewi, J. (2003). *Qualitative Research Practice, A Guide for Social Science Students and Researchers*. SAGE Publications.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada, Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino, O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Rudolph, T.; Richmond, F., Mash, D. & Williams, D. (1997). *Technology Strategies For Music Education*. Wyncote: The Technology Institute For Music Educators.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* Nº5, pp. 127-142.
- Sangra, A., & Duart, J. (2000). *Aprender en la virtualidade*. Barcelona: Gedisa.

- Santos, E., Carlos, M., & Paiva, J. (2004). Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira. *6º Simpósio Internacional de Informática Educativa*.
- Schmidt, P. (2005). Music education as transformative practice: Creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective *Visions of Research in Music Education*, 6.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: PACTOR.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Coleção Educação Especial (18). Porto: Porto Editora.
- Tough, P. (2012). *Educar para o Futuro*. Clube do Autor.
- Tramontina, Leonardo (). *Uma análise crítica do ensino de História da Música na Graduação Norte-Americana e suas possíveis contribuições à academia brasileira*.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vargas, António Pinho (2010). *Música e Poder. Para uma sociologia da ausência da música portuguesa no contexto europeu* (Tese de Doutoramento). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Volpe, Maria Alice (2015). *Análise musical e contexto: propostas rumo à crítica cultural*.
- Webster, P. R. (2001). Repensar o Ensino da Música no Novo Século. *Música, Psicologia e Educação*, 3, 5-17.
- Webster, P. R. (2002). Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning. In R. Colwell & C. Richardson (eds.), *The New Handbook of Research on Music teaching and Learning* (pp.416-435). New York: Oxford University Press.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. SAGE: Publications.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir as mudanças nas escolas*. ASA Editores.
- Wuytack, J., & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Zander, B. (2001). *A Arte da Possibilidade*. Editora Campus.

Anexos

Anexo I – Programa oficial da disciplina de História da Cultura e das Artes
(2007)