

## REFLEXÃO SOBRE A DIDÁTICA COMO FATOR DETERMINANTE NO ENSINO ARTÍSTICO – MÚSICA

### *Reflection on Didactics as a determining factor in Art Teaching - Music*

NEVES, José António de Matos Esteves das<sup>1</sup>

---

#### **Resumo**

Esta reflexão pretende evidenciar como a Didática pode assumir um papel importante, no que concerne aos aspectos práticos de execução do processo educativo. Pretende-se, ainda, questionar qual o papel do Ensino da Música, qual o seu interesse, qual o fundamento da sua inclusão na formação geral das pessoas, bem como os currícula do Ensino Básico, do Ensino Artístico e Profissional. É preciso confrontar os alunos com os diferentes materiais, no sentido de que os utilizem e que estes lhes possam proporcionar idênticas oportunidades de experimentar, organizar, combinar e comunicar distintas vivências musicais. Os 42 anos quer como docente nos diferentes níveis de ensino, quer como precursor e responsável pedagógico de novas estruturas pedagógicas, como investigador, bem como as vivências e partilhas entre pares, foram cruciais para esta reflexão.

#### **Abstract**

This reflection intends to show how Didactics can assume an important role, with regard to the practical aspects of carrying out the educational process. It is also intended to question what is the role of Music Education, what is its interest, what is the basis for its inclusion in the general education of people, as well as the curricula of Basic Education, Artistic and Professional Education. It is necessary to confront students with different materials, in the sense that they use them and that they can provide them with identical opportunities to experiment, organize, combine and communicate different musical experiences. The 42 years both as a teacher at different levels of education, as a precursor and pedagogical responsible for new pedagogical structures, as a researcher, as well as the experiences and sharing between peers, were crucial for this reflection.

**Palavras-chave:** *Ensino; Música; Qualidade; Saberes.*

**Key-words:** *Teaching; Music; Quality; Knowledge.*

**Data de submissão:** maio de 2020 | **Data de aceitação:** dezembro de 2020.

---

<sup>1</sup> JOSÉ ANTÓNIO DE MATOS ESTEVES DAS NEVES - CIPEM (Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical) Polo no IPP do INET- MD (Instituto de Etnomusicologia - Música e Dança - FSCH/UNL). PORTUGAL. Email: [neves.ja@gmail.com](mailto:neves.ja@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

O ensino da Música tem tido uma grande procura social, nos últimos anos, no nosso País. O número de crianças e mesmo adultos que mostram interesse em aprender a tocar um instrumento é cada vez maior, devido aos efeitos que esta aprendizagem produz no ser humano. No entanto, torna-se necessário gerar condições e orientar a formação do mesmo, pois “a música tem o poder de produzir um determinado efeito no carácter moral da alma e se tem este poder é evidente que os jovens devem ser orientados para ela e devem ser educados com ela” (Aristóteles).

Como tal, é, efetivamente, natural que esta procura tenha proporcionado a criação de novas escolas, principalmente privadas, que partilham o ensino da Música também com o Ensino Geral e Generalizado com as disciplinas obrigatórias. Estamos a falar, nomeadamente, da criação de escolas que, também pelos novos currículos, se transformam em escolas de Ensino Integrado ou desenvolvem mesmo o Ensino Articulado. Este espectro de níveis e âmbitos do ensino da Música tem uma abrangência tão grande que existem objetivos comuns na Música que, também, são objetivos de outras disciplinas. No entanto, há que seriar e ver quais são os planeamentos e a forma de planear, de colocar e de fazer sentir esta matéria, isto é, qual a didática que deve ser utilizada (Mejía, 2002). “A didáctica é o estudo do conjunto de recursos técnicos que tem em mira dirigir a aprendizagem do educando, tendo em vista levá-lo a atingir um estado de maturidade que lhe permita encontrar-se com a realidade, (...). Focalizada do ponto de vista do professor ou do educando, a didáctica interessa-se, preponderantemente, em como ensinar ou como orientar a aprendizagem” (Gomes, 2008, p. 114).

### 1. DIDÁTICA GERAL

É, por assim dizer, fundamental que o ensino proporcione o desenvolvimento das capacidades preceptivas, expressivas e comunicativas. Seguindo novamente a perspectiva de Mejía, estas três grandes premissas correspondem aos grandes níveis obrigatórios de escolaridade: Infantil, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo) e finalmente Ensino Secundário. De acordo com a mesma autora, não podemos esquecer que a Didática da Música e da Educação Musical é um processo em constante mutação, atendendo às mudanças sociais e aos novos modelos educativos.

A sua principal fonte são as grandes metodologias que surgiram nos princípios do século XX e que mais tarde iremos abordar. Contudo, não poderemos deixar de mencionar a própria legislação, nomeadamente aquilo que está decidido no decreto que regulamenta a Lei de Bases do Ensino e obviamente alguma subjetividade que decorre da interpretação e da aplicação de todos estes processos por quem a coloca em prática, isto é, por quem ministra as aulas.

Didáctica vem do grego *didaktiké* e quer dizer arte de ensinar. A palavra *didáctica* foi empregue pela primeira vez, com sentido de ensinar, em 1629, por Ratke, no seu livro, *Aphorisma Didacticī Precipui* ou Principais Aforismos Didácticos. O termo, porém, foi consagrado por João Amos Comenius, na sua obra *Didáctica Magna*, publicada em 1657. Didáctica, inicialmente, significou arte de ensinar, dependente do jeito e da intuição do professor, da sua capacidade empática, ou seja, sensibilidade de colocar-se na situação do outro para melhor compreender o seu olhar sobre as coisas, facilitando a aproximação do educador até ao educando, e possibilitando a adequação da acção didáctica, na orientação da aprendizagem. Posteriormente, passou a ser entendida como ciência e arte de ensinar, podendo ser compreendida em dois sentidos, sentido amplo e sentido pedagógico: em sentido amplo, preocupando-se com os procedimentos que levem o educando a aprender algo, sem conotações sócio-morais; em sentido pedagógico, apresentando compromissos com o sentido sócio-moral da aprendizagem do educando e propondo-se à formação de cidadãos conscientes, eficientes e responsáveis (Gomes, 2008, pp.113- 114).

Em Portugal, o Ensino da Música aparece-nos, de forma oficial, no Ensino Básico, no 1º ciclo, desde que foram implementadas as atividades de enriquecimento extracurricular, com a possibilidade de criarmos uma disciplina de Iniciação ou Formação Musical.

No entanto, no caso dos conservatórios ou dos estabelecimentos de Ensino Particular, esta começa a ser ministrada a partir do momento em que as crianças entram para o 1º ciclo do Ensino Regular, apesar de não ser considerado um ensino oficial, isto é, sem reconhecimento tácito por parte do Estado em termos metodológicos, pedagógicos e de currículo nesta primeira etapa no ensino da Música.

Este ensino apenas adquire o seu carácter oficial nas escolas de Música quando os jovens ingressam no 2º ciclo do Ensino Básico, isto é, com 10 anos de idade, e entram para o 5º ano de escolaridade. Curiosamente, vamos encontrar na Europa, já nos anos 30, uma filosofia em que a Educação Musical estava organizada como um dos objetivos e com critérios metodológicos muito definidos.

Por exemplo, a inclusão da Música no Ensino Geral em Espanha começou em 1970, estando neste momento a atravessar uma fase regressiva.

No entanto, questiona-se qual o papel da Didática na Educação da Música e na própria Educação Musical, qual o seu interesse e qual o fundamento. Devemos equacionar estas situações, conforme diz Pascual, por estas questões: Quem e para quem? Professor, alunos e a relação professor e aluno. Porquê? A justificação didática. Para quê? Os objetivos. O quê? Os conteúdos e as próprias atividades. Como? A metodologia e os recursos. Quando? A temporalidade.

A resposta a cada uma destas perguntas será desenvolvida em seguida, mas, sem dúvida, torna-se pertinente realçar que são os grandes fios condutores que devem estar presentes no ensino quer da Música, quer de qualquer outra disciplina, apesar de neste estudo dedicarmos a nossa atenção apenas à Música.

Vejamos então:

*a) Quem?*

A Educação Musical deve estar nas mãos de professores especializados, ou seja, que tenham conhecimentos musicais necessários acompanhados de uma preparação didática específica. Se analisarmos os currículos (e vamos ver isso mais à frente) das escolas superiores de Música, somente nestes últimos quatro ou cinco anos se começou a ter em atenção uma preparação didática específica.

Por outro lado, a excessiva carga horária e o elevado número de alunos não são factores que favoreçam a qualidade. É de realçar ainda que o Ensino que não estimula o professor a uma formação permanente na didática específica da sua especialidade não é correto (Mejía, 2002).

*b) Para quem?*

É um dos pilares de toda a ação da didática. Conhecer o aluno, o sujeito que está diante de nós, para quem o programa está planificado, para quem estão delineados os objetivos, ver quais são as capacidades de quem temos à nossa frente, a forma de desenvolver o trabalho do próprio aluno é um ponto fundamental. Como se verá mais adiante, esta metodologia do Ensino da Música é dirigida a todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam, muitas vezes, dificuldades físicas ou psíquicas (Mejía, 2002).

*c) Porquê?*

Recentes investigações chegaram à conclusão de que não são só os campos educativos, mas também as áreas da Biologia e da Fisiologia, que se integram na necessidade e se imbuem dentro da própria formação integral, na qual está incluída o ensino da Música (Mejía, 2002).

A Educação Musical e da Música é de vital importância porque esta última faz com que os sons e as sensações desagradáveis se tornem, muitas vezes, mais uniformes e mais lentas na absorção das ondas cerebrais; influi positivamente na respiração, no ritmo cardíaco e na pressão arterial; reduz a tensão muscular; melhora o movimento e a coordenação do corpo; aumenta os níveis de endorfinas; regula as hormonas; estimula a atividade imunitária; reforça a memória e a aprendizagem; favorece a produtividade; estimula a digestão; cria e desenvolve uma sensação de segurança e bem-estar (Mejía, 2002).

*d) Para quê?*

No fundo, a Educação Musical no Ensino Primário tem um objetivo, que se prende com a formação integral da pessoa em todos os aspetos da sua personalidade, através de todos os seus conteúdos.

A educação pela música colabora com o resto das matérias educativas, ainda que defira dos seus próprios objetivos específicos. Os processos cognitivos básicos baseiam-se na percepção visual e auditiva e a percepção auditiva da música, a noção de tempo, espaço, ritmo, melodia, etc. servirá de grande apoio para o desenvolvimento da inteligência e outras aprendizagens de representações visuais e gráficas como a leitura ou a própria escrita (Gastan, Tayler, & Athol, citados por Mejía, 2002, pp 7-8).

Nesta fase, o aluno deve educar-se como intérprete, como ouvinte, como receptor de Música e também como um realizador expressivo e criativo ao qual são fornecidos conhecimentos de rudimentos da técnica e da linguagem musical. Por último, também fazer-lhe desenvolver a noção crítica relativamente àquilo que ouve na Música, à relação entre a Música e a sociedade e sobre as funções dos distintos tipos de Música.

Mais tarde, quando os alunos entram para o Ensino Básico, ainda segundo Mejía, o ensino da Música deverá ter um papel de consolidar toda uma série de conhecimentos que se foram desenrolando nestas fases iniciais e, obviamente, aumentar o conhecimento da parte teórica, bem como o papel de saber escutar, dialogar e partilhar

com outros. Por isso, nestas idades e não só, a Música não tem apenas um papel e uma importância no campo artístico, mas também no aspeto cultural, uma vez que é uma das formas de crescimento em toda a sua forma de ser enquanto pessoa e enquanto Homem.

Na fase do Ensino Secundário o objetivo principal é o conhecimento de uma linguagem musical e o poder de ampliar as probabilidades de expressão, de comunicação do próprio aluno mediante a abordagem de um tema musical através da própria programação e dos currículos que estão estipulados para cada instrumento. Por outro lado, a aquisição e o enriquecimento de mais vocabulário musical vão permitir ao aluno uma melhor descrição dos elementos musicais e da sua compreensão, isto é, uma melhor interpretação, uma melhor expressão artística e também um melhor conhecimento e integração do contexto histórico e social (Mejía, 2002).

*e) O quê?*

Remete para os conteúdos e atividades. Para Mejía, a expressão “saber música” significa popularmente saber ler Música. No entanto, muitos pais e professores esperam que o ensino da Música, principalmente nas camadas mais jovens, seja ainda o Ensino do Solfejo, no sentido mais tradicional da própria palavra, isto é, a leitura logo de imediato de partituras, a entoação de melodias, o fazer ditados rítmicos e musicais. Porém, há que ver qual é a importância de saber trabalhar estes conteúdos e integrá-los numa linguagem específica da Música, tendo em conta a faixa etária a que se destina. Muitas vezes não podemos exigir ou permitir que grandes conceitos musicais se deem de uma forma tão condensada e com uma linguagem às vezes tão técnica, que deverá ser abordada, como já foi referido, em fases já mais avançadas. Nestas idades iniciais pretende-se traduzir o vivido de uma forma mais representativa e não com tanta preocupação de fazer Música logo desde o início. Interessa mais o “saber música”, logo torna-se necessário que os currículos estejam bem delineados e as atividades estejam efetivamente muito bem relacionadas entre a idade do nosso público-alvo e aquilo que pretendemos fazer (Mejía, 2002).

*f) Como?*

A determinada altura, Mejía diz que cada professor tem a sua cartilha, isto é, cada professor tem a sua metodologia. Entre os critérios metodológicos do professor, deve primar a preocupação da aprendizagem da Música, enquanto disciplina específica, e o favorecimento das aprendizagens significa que integra conhecimentos anteriores do

aluno e tem que fazê-lo de uma forma altamente motivadora para criar uma certa funcionalidade, de acordo com aquilo que é exigido no nosso quotidiano. Os métodos didáticos, empregados geralmente nos conservatórios, nas escolas de Música ou noutros centros que façam este tipo de ensino até de forma profissionalizada, apresentam uma série de características que se denominam como tecnicismo profissionalizador, isto é, a diferença dos métodos musicais empregados no Ensino Geral da Música mesmo a nível elementar. O tipo de um tecnicismo profissionalizador é caracterizado por um estudo prévio e sistemático da linguagem musical, já que para o aluno “a música está no papel”, mas deverá existir também necessidade de o aluno fazer o estudo do instrumento. Aliás, este estímulo é incentivado em termos neurológicos no hemisfério esquerdo do nosso cérebro (Despins, 2001).

Assim, a resposta “como” não se cinge somente ao método, alargando-se aos recursos necessários para desenvolver a atividade musical com o mínimo de qualidade e de dignidade, ou seja, às características da aula, dos próprios instrumentos, dos materiais educativos, de uma panóplia de recursos e meios que devemos ter ao nosso dispor.

O som e a Música são inatos ao Homem. Por isso, a Educação da Música está muito inserida na formação daquilo que, no fundo, será a personalidade da pessoa. Refere-se no trabalho de Mejia a anedota que se conta sobre o grande pedagogo húngaro Zoltán Kodály, numa conferência organizada pela UNESCO sobre a educação musical, que respondendo a uma pergunta sobre quando convém começar o estudo da Música, sustenta: “nove meses antes do nascimento”.

Mais tarde, noutra entrevista, viria a assegurar que se tinha enganado na opinião e que a sua resposta seria “a música deve começar nove meses antes do nascimento da mãe”.

A Educação Musical pode começar já no ventre materno, quando a mãe canta ou escuta Música. No sentido genérico, a Educação Musical deve começar o quanto antes, através de jogos, canções, danças, audições ativas, etc.

Ainda que a aprendizagem do instrumento individual (e aqui, sim, estamos a falar do ensino da Música específico do Instrumento), seja de um âmbito extraescolar ou até mesmo um caminho profissional se adoptado pelas escolas profissionais, deve começá-la quando o aluno sente interesse e motivação e a sua maturação o permita. Tal

estado tem a ver não só com a parte psíquica, mas com a parte psicomotora. É importante ainda que seja do seu agrado, que lhe permita concentração, uma consistência e uma constância intelectual.

Na verdade, se educar é sempre alargar a fronteira da liberdade, o incremento da educação artística integra esse movimento sob uma dupla vertente: por um lado na medida em que vem abrir novas oportunidades de escolha para os jovens em formação e por outro porque desencadeia uma humana e inesgotável maré viva de afirmação da diferença e de expressão da diversidade (Azevedo, 1991, pp. 7- 8).

Este autor vai ainda mais longe e com uma visão perfeitamente realista, com a qual, apesar de volvidos vinte anos, continuamos a concordar, afirma que:

Tanto a educação artística genérica como a educação artística – especializada – a aprendizagem da música, da dança, da expressão dramática e do teatro, das artes plásticas e do cinema e do audiovisual - contribuem inequivocamente para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens. Sublinhe-se, em abono desta tese, quão importante é na formação humana a experiência de comunicação da verdade de cana se' em maturação. A educação artística vem aumentar consideravelmente os espaços e as ocasiões de manifestação da criatividade e da inováção, da tolerância e da humildade. É a própria dimensão ética da educação que se reforça e que penetra, para os reduzir, os limites meramente instrutivos da educação formal. Numa sociedade tão crescente e assustadoramente marcada pelo consumo, em que os jovens são desenvolvidos no «espírito» do ter, aprendizes de devoradores do que vem de fora, prontos para experimentar os produtos industriais que lhes são «vendidos» como a fonte da vida, o alargamento do acesso à educação artística pode representar para muitas crianças e jovens a sua descoberta como pessoas, seres únicos e irrepetíveis, fontes de incontáveis possíveis. A profunda alegria destas descobertas deixará menos espaço à procura de soluções fáceis e de evasões inconsequentes. As grandes evasões, essas que o ensino tantas vezes cerceia, hão-de crescer no coração até se tornarem homens e mulheres, portugueses de corpo inteiro (Azevedo, 1991, pp. 7- 8).

Assim, podemos concluir que a Música é um bem cultural que se deve garantir a todo o aluno em idade escolar, mas também é algo que pode estar ao alcance de toda a pessoa que queira encontrar na Música um meio de lazer, desenvolvendo-o em maior ou menor grau. Além disso, a Educação Musical deve garantir a formação e existência dos futuros profissionais da Música. Esta Arte e o seu Ensino apresentam-se, portanto, como elementos educativos obrigatórios nos diferentes ramos do Ensino Obrigatório.

O Homem é, entre todos os animais, o único dotado de ritmo e capaz de responder à Música com movimentos. É também o único a apresentar um cérebro adaptado para compreender complexas estruturas musicais e ainda se emocionar com estas. Músicos apresentam alterações em regiões cerebrais jamais vistas em outros profissionais. A musicalidade é tão primordial à espécie quanto a linguagem e entender a relação entre Música e cérebro é crucial para a compreensão do Homem (Sacks, 2007).

O livro deste conceituado neurologista britânico, “Alucinações Musicais”, relata casos de pessoas que reagem à Música de formas incomuns.

Há os que simplesmente não conseguem ouvi-la e há os que a ouvem o tempo todo, mesmo quando nenhuma melodia está a ser tocada. Há pessoas que passam a ouvir os sons de forma diferente após serem submetidas a uma cirurgia cerebral, tendo em alguns casos sido desenvolvido um incomum talento musical. Numa entrevista concedida ao jornal Globo, Sacks realça que existe ainda um vasto caminho a percorrer para que se possa entender completamente estes fenómenos, tendo no entanto a certeza que “a Música se apossou de muitas partes do cérebro humano.”

## **2. DIDÁTICA ESPECÍFICA**

Nos últimos 30 anos temos vindo a assistir no nosso País a um crescente interesse no desenvolvimento do nosso panorama cultural, nomeadamente no que concerne ao interesse pelo ensino da Música como forma integrante da formação global dos jovens. Este interesse advém não só de aspectos políticos, mas também de factores sociais.

Teoricamente a prática de uma Educação no âmbito da Música adquire uma relevância, quer como elemento de um património cultural, quer como uma forma potenciadora de uma formação da mente artístico-musical, que cada vez se consagra como um elemento fundamental na construção da personalidade de cada jovem.

Este processo é tão evidente que no seu estudo podemos ver evidenciada a importância do Ensino Artístico através de quatro factores determinantes na formação dos jovens.

A educação artística desempenha um papel importante no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão dos indivíduos. fomenta a sua capacidade de imaginação e criação autónomas, e contribui de modo muito significativo para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e dos jovens. O objectivo da realização pessoal de cada educando, núcleo central da educação, encontra no ensino artístico uma das vias privilegiadas de concretização. A educação na e para a liberdade tem na educação artística um veio nuclear de afirmação e incremento. O progressivo desenvolvimento das manifestações artísticas das indústrias culturais e o alargamento constante dos tempos de lazer fazem inscrever com veemência nas políticas educativas o objectivo do acesso e usufruto dos bens culturais. Valorizam-se assim, cada vez mais, a educação da sensibilidade e a educação estética, o desenvolvimento das expressões artísticas e a própria formação de artistas, executantes, criadores e profissionais dos diversos ramos artísticos. As expressões artísticas tendem a servir, num espaço de comunicação cada vez mais alargado, como cimento da aproximação de povos e culturas e, nomeadamente, fomentam uma linguagem comum que pode acelerar a união europeia (Azevedo, 1991, pp. 7-8).

Mas que processos mentais sobressaem do acto de ouvir Música? Que relação existe entre a mente e a coordenação sensorial e motora enquanto um jovem interpreta uma peça musical? Como interage o binómio Música/Intelecto? Até que ponto os aspectos psicológicos poderão interferir na composição de uma obra musical?

Estes são os desafios que se colocam à Psicologia Cognitiva da Música, de maneira a que se possam entender as bases psicológicas desenvolvidas pelas competências musicais (Gordero, 1995).

O conceito psicológico de aprendizagem é muito amplo e pode ser entendido à luz de diferentes pontos de vista. A aprendizagem ocorre sempre que se verifica uma mudança no comportamento do indivíduo. O modo como esse comportamento é atingido, pode ser discutido à luz de diversas teorias. Mas é, face a duas teorias de aprendizagem diferentes, que fizeram escola no séc. XX: a teoria behaviorista (ou comportamentalista) representada por Watson (1878-1958) e a teoria construtivista (ou cognitivista), representada por Wertheimer (1880-1943), que nós vamos fazer a nossa reflexão, relativamente à aprendizagem musical. O Behaviorismo surgiu nos finais do século XIX, justamente no momento em que se discutia o que cada um pensava (introspecção), e pretendia ser uma psicologia científica. Para o Behaviorismo, a psicologia deve ser uma ciência exacta, cujo objecto é o estudo do comportamento observável (mensurável), reduzindo-o a pequenas quantidades para se poder avaliar. Em oposição a este movimento reducionista e objectivista, constituiu-se, nos anos trinta, o Construtivismo, Gestalt ou teoria da Forma – os Gestaltistas. De acordo com estes últimos, a aprendizagem não resulta de associações do tipo estímulo/reacção, mas consiste numa mudança da estrutura cognitiva. Para os defensores do Construtivismo, o conhecimento é interior ao indivíduo, pois este constrói modelos, estruturas interpretativas do conhecimento, que vai transformando à

medida que aprende. A aprendizagem acontece, então, quando se gera um conflito cognitivo (desequilíbrio cognitivo), ou seja, quando existe uma discrepância (Gomes, 2008, p. 117).

Nesta sequência, pensamos que o desenvolvimento da inteligência nos alunos provoca decisivas transformações na aprendizagem, bem como na sua evolução natural e gradual durante o processo de adaptação à realidade. Na nossa opinião, este é um dos modelos pedagógicos que contribuem para a educação pela arte.

Este enfoque cognitivo da psicologia musical é o que está subjacente à *Psychomusicology*, revista que “se propõe trazer a análise da resposta humana para a música, de sua natureza... subministrar um novo ponto de referência para estudar conteúdos fronteiriços de áreas como a audiologia, a psicologia, a acústica, a musicologia ou a educação musical”. O que distingue a psicomusicologia das outras áreas é que esta aborda as dimensões sensorial, estrutural e expressiva desde a perspectiva de um sucesso musical (Williams, 1981). Os seus conteúdos sobrepõem-se com a maioria dos aspectos da psicologia: as investigações neurológicas e fisiológicas das bases biológicas da percepção musical e os estudos de lateralização hemisférica; os estudos acústicos e psicológicos dos mecanismos de percepção auditiva; os estudos psico-cognitivos de tópicos como a representação e a codificação auditiva, a percepção melódica e o treino interpretativo musical, análises psicométricas de aptidão musical e o seu desenvolvimento; estudos sobre o desenvolvimento e aquisição de destrezas musicais; investigações psico-sociais da estética e dos aspectos afectivos da audição musical; análises estruturais da aprendizagem da música; estudos “aplicados” nos campos da terapia, da educação, da indústria, etc. (...) Este retorno à natureza da resposta musical teve a ver com o aperfeiçoamento teórico e metodológico que permite actualmente investigar os fenómenos complexos da criação, da interpretação e da experiência musical (Gordero, 1995, p. 91).

Na realidade, estudos mais recentes evidenciam a confluência da Psicologia do Desenvolvimento à Psicologia da Música, passando mesmo pela própria Psicologia da Educação. Efetivamente, a Psicologia do Desenvolvimento é uma das áreas mais ativas da Psicologia Contemporânea, como demonstra a constituição da *British Psychological Society's Developmental Psychology Section*. De referir ainda que o *British Journal of Developmental Psychology* surge em 1983.

Durante várias décadas a denominação «psicologia do desenvolvimento» foi entendido como sinónimo de «desenvolvimento da criança». Na actualidade, no entanto, os estudos estão a prestar igual atenção às mudanças comportamentais de adolescentes e de adultos, ressaltando a «média de vida» (Ambron y Brodzinsky, 1979) mais que um período em particular (Gordero, 1995, p. 92).

Assim, podemos concluir que Psicologia está a fornecer à Música uma série de perspectivas especializadas tais como: os estudos sobre o desenvolvimento evolutivo, a análise psicológica das variantes da situação educativa e a incidência na Música das teorias sobre a aprendizagem. Neste sentido os dados psicométricos associados a Psicologia Social complementa este conjunto de contribuições à Educação através da Música.

A psicologia da música é, todavia, uma colecção de tópicos relacionados com a música e a sua educação mais do que uma disciplina sistemática integrada conceptual e empiricamente. Não obstante, está a perfilar-se cada vez mais como uma área de conhecimento com recursos próprios. Os livros editados em *Curriculum issues in arts education* (Ross, 1982) representam uma intenção de avançar em direcção a uma organização teórica neste sentido. A fundação, em 1984, do *British Journal of Music Education*, demonstra a necessidade de este tipo de investigação assim como o muito que está por fazer. Investigações centradas em aspectos puramente educativos são as que são recolhidas pelo *Journal of Research into Music Education y Psychology of Music*, além do *International Journal of Music Education* que é publicado pela *International Society of Music Education (ISME)*. Estes trabalhos estudam os processos específicos do desenvolvimento subjacentes à percepção, à cognição ou à interpretação musical (Gordero, 1995, p. 92).

Paralelamente à Psicologia Cognitiva, a Música está a começar a renascer, depois de muitas décadas no esquecimento, sendo que estes estudos nos levam à constatação de que músicos, musicólogos, teóricos da Música e todos os que trabalham nos diferentes ramos da Música têm as suas próprias perspetivas sobre a atividade que desempenham.

Temas como “bom gosto”, “sensibilidade” e “compreensão musical” são vistos como se fossem “propriedades mágicas de um certo tipo de sacerdócio musical” (Davis, 1978). Enquanto psicólogo, Davis defende a desmistificação destes fenómenos através da investigação científica.

A investigação empírica debruçou-se, ainda, sobre questões mais complexas e interrelacionadas que afectam a Música, tais como o significado da Música e a sua relação com a emoção e com a língua.

O tema da emoção surge intimamente relacionado com o significado com o significado da música. Meyer estabelece o conceito do significado consagrado da música referindo-se às expectativas que se suscitam no ouvinte. A bagagem de experiência - conhecimento musical (obras, estilos e idiomas) acumulada pelos indivíduos produz expectativas para eventos musicais do seguinte tipo: «o que é provável que venha a seguir?» Estas expectativas dependem tantos das

características da música como da experiência do ouvinte. Em certa medida, a arte do compositor consiste em criar e aliviar a tensão mediante o controle destas expectativas. Meyer (1956) defendeu que as reacções emocionais resultam da sua violação: «O afecto ou a emoção sentida suscita-se quando uma expectativa – uma tendência para responder – activada pela situação - estímulo musical, é inibida temporalmente ou bloqueada permanentemente» (Gordero, 1995, p. 93).

Deste modo podemos afirmar que a investigação de temas tão complexos como os referidos tornam cada vez mais ténues os limites entre a Música e a Filosofia, a Estética, a Psicologia, e mesmo a Linguística.

A Música é reconhecida por muitos investigadores como uma ferramenta que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas, voltadas para o pensamento filosófico.

Concluimos, desta forma, que a Música possui um modo particular de atuar para ativar os neurónios que actuam no relaxamento, funcionando, assim, como um meio indutor para que a criança se torne mais criativa.

Algumas dessas pesquisas nos demonstram que há vias neurológicas específicas para o processamento, análise e conexões afectivas dedicadas exclusivamente à música. Outras demonstram que ouvir música pode reduzir dor crónica, atenuar a severidade de quadros depressivos, estimular o desenvolvimento da inteligência, garantir melhoras na saúde mental e aumentar a actividade do sistema imunológico (Paula, 2010, p. 5).

Podemos aferir que algumas teorias defendem, assim, a ideia segundo a qual a Música influi em primeiro lugar na parte somática do ser humano para se transformar em emoção. Existe, ainda, quem defenda que a emoção é a primeira que se desencadeia, para influenciar, em segundo lugar, a parte somática do Homem.

A Música, em nosso entender, e outras artes possuem a habilidade de apelar simultaneamente a diferentes níveis da nossa personalidade, pelo que podemos ser conscientes ao mesmo tempo de padrões intelectuais, emocionais e corporais. Na nossa perspectiva, os benefícios de aprender Música são vastos e permanecem para toda a vida. A Música evoca memórias e melhora a memória e imaginação, desenvolvendo, assim, o processo criativo.

Embora possamos encontrar distintos métodos para desenvolver as características supramencionadas, parece-nos que os efeitos encontrados a partir da utilização da

Música Clássica, em especial na música de Mozart, induzem a uma aprendizagem que estimula não só o progresso mental, como também o físico, podendo mesmo funcionar como meio terapêutico em situações de défice de atenção, dislexia e outros problemas comuns nas crianças e até mesmo nos adultos.

A motivação que nós somos capazes de criar aos alunos, neste tipo de ensino, é outro dos aspectos que devemos ter igualmente em conta. Desde que nascemos estamos condicionados a determinados comportamentos motores, que vão evoluindo ao longo das idades e, além disso, estamos em constante desenvolvimento bio-psicológico. Assim, sabemos que é impossível ensinar um bebé de três meses a andar ou mesmo ensinar Filosofia a uma criança de três ou quatro anos. Para existir aprendizagem é necessária uma preparação física, intelectual e emocional.

Este conjunto de condições que deve pré-existir para que seja possível a aprendizagem é designada, pelos psicólogos, por disposição e por maturidade.

Podemos concluir, então, que esta aprendizagem é crucialmente importante e omnipresente, sendo-o igualmente no caso da Música.

Ouvimos muitas vezes os psicólogos dizerem que a aprendizagem baseia-se na seguinte lei: “o efeito de um estímulo depende das condições variáveis do organismo e do seu estado de disposição de reagir”. O actuar causa satisfação, na medida em que se está preparado, ou não, para isso. Está-se preparado ou disposto para uma determinada aprendizagem quando se possui minimamente maturidade bio-psicológica, suficiente para essa maturidade específica, isto é, quando se obtém uma certa capacidade intelectual ou um certo grau de aptidão. Tudo isto também se aplica, obviamente, no ensino da Música.

Na situação de ensino – aprendizagem, que estamos a falar, àquela a que estamos mais diretamente ligados, não basta querer, é necessário também ver e ouvir. Eis porque o estudo da motivação deve também estar estruturalmente relacionado com a disposição no campo da didática, pois estes fatores afetam a predisposição.

Um professor antes de começar a ensinar deve verificar o grau de disposição ou maturidade dos seus alunos. Isto porque o rendimento do Ensino e da aprendizagem não depende somente da técnica docente do professor, nem apenas da motivação do aluno, outros factores são condicionantes e actuam. Entre eles, o mais importante é, sem dúvida, a disposição ou maturidade para aprender.

Todo o acto educativo implica a necessidade de planificação e terá sempre em conta, a aquisição de competências, sendo que para isso se considerem três momentos-chave no processo: a planificação, a execução e a avaliação. Aparentemente eles são compartimentados, mas a avaliação terá que ser transversal aos outros dois momentos, pois essa está presente a todo o instante, na medida em que nada se faz sem reflexão e, esta instiga-nos à avaliação da acção, numa perspectiva de investigação-acção. Para a consecução do conceito da educação e de seus objectivos gerais ou particulares, mediatos ou imediatos, Nérici aponta como seus objectivos: 1. Efectivar os propósitos dos de educação; 2. Tornar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem mais eficiente; 3. Aplicar novos conhecimentos advindos das diversas áreas de conhecimento que possam tornar o ensino mais conseqüente e coerente; 4. Orientar o ensino de acordo com a idade evolutiva do educando, de maneira a auxiliá-lo a desenvolver-se e a realizar-se, em função de seus esforços de aprendizagem; 5. Adequar o ensino às possibilidades e necessidades do educando; 6. Inspirar as actividades escolares na realidade e ajudar o educando a perceber o fenómeno da aprendizagem como um todo; 7. Orientar a planificação das actividades de aprendizagem, a fim de que haja progresso, continuidade e unidade para que os objectivos do ensino sejam alcançados com eficiência (Gomes, 2008, p. 118).

Vejamos, então, como é que existe esta relação entre motivação e aprendizagem.

A aprendizagem, como atividade pessoal, exige dos alunos:

- Atenção, esforço de observação e de estudo e de atividade em novas áreas de conhecimento;
- Autodisciplina, como sacrifício de outros prazeres e satisfações imediatas, para realizar os estudos e cumprir as tarefas exigidas;
- Perseverança no estudo e no trabalho escolar, até adquirir o domínio do estudo de modo, que venha a ser de utilidade real para a vida.

Assim, não basta explicar bem a matéria e exigir que os alunos aprendam. É necessário despertar a atenção dos alunos para a Música, criar neles o interesse pelo estudo e estimular o seu desejo de conseguir resultados positivos. Mas o que será motivar? Para os psicólogos, “motivar” refere-se ao comportamento que visa um objetivo, no entanto não é o exemplo de Pavlov que nos interessa.

Para nós, motivar é despertar o interesse e atenção do aluno para os valores implícitos da matéria, provocando ainda o interesse, o gosto e a satisfação por cumprir as tarefas que lhe são inerentes. Quantos de nós ficámos com aversão a esta ou àquela matéria? Quantos de nós começámos a estudar Música em pequenos e por uma má aprendizagem acabámos por deixar de gostar da Música e abandonar definitivamente o instrumento que começamos a aprender? Muitas vezes este abandonar pode ser

provocado por um professor que não nos soube despertar o interesse por ela. Isto porque o professor tem um papel fundamental, no que diz respeito à dualidade motivação – aprendizagem.

Quem ensina bem transmite mais do que o que sabe, isto é, amor e carinho, e isso não tem medida. A medida do amor é amar sem medida. Para conseguir que os alunos estudem e aprendam a matéria que ensinamos, neste caso Música, o Instrumento, a Formação Musical, não basta apresentá-los de um modo erudito, em aulas formais, recheadas de longos monólogos expositivos, nos quais, muitas vezes, o professor desenvolve toda sua capacidade intelectual e técnica ou toda a sua capacidade de conhecimento do assunto.

É condição necessária e suficiente que um professor tenha a capacidade de transformar as suas aulas em mensagens significativas que façam ressaltar na mente dos seus alunos os valores básicos e vitais da disciplina. Todos nós sabemos o quão difícil é, muitas vezes, descermos ao nível intelectual dos alunos.

Podemos então afirmar que o professor é a base da motivação. Como deve proceder então o professor? Numa primeira análise achámos que este deve:

- Ter conhecimento do aluno:
  - Auscultar as necessidades que o aluno tem e o seu interesse pelo instrumento que está a estudar.
  - As aspirações que o aluno tem relativamente à Música, neste caso: ser um profissional, ser um melómano, ser alguém que quer a Música como forma de descompressão, um *hobby*.
  - Criar atividades de acordo com as possibilidades de cada um. Tem de se ter em conta aquilo que cada um é capaz de fazer.
  - Ter em conta o interesse do próprio aluno.
  - Promover boas relações. Criar uma empatia entre aluno-professor e professor-aluno.
- A. Ter em atenção a relação escola – vida:
- Considerar os acontecimentos da vida social ou manipular o exterior, a fim de atuar e motivar o aluno.
  - Recorrer a notícias ocasionais, concertos, notícias de referência, de músicos, de novos conceitos, novos estilos, novos géneros, que abram os horizontes.

- Utilizar materiais. Ainda que muitas vezes a gente comece por trabalhar com material simples, instrumentos não muito sofisticados, conforme vamos graduando e evoluindo, exigir também mais da parte física do instrumento para que o aluno consiga obter melhores resultados.
- Partir das bases. Saber o que é útil, na realidade, para o aluno e para aquilo que se propõe e nós nos propomos fazer.
- A experimentação. “Obrigar” os alunos a tocar muito, participar em trabalho de conjunto, no trabalho de orquestra, à colaboração, à relação comportamental e interpessoal, à relação com os outros, ao respeito pelos outros. Concluindo, utilizar as classes de conjunto, as orquestras, os *ensembles*, os coros, para criar o respeito e também o reconhecimento pelo outro (Neves, 1985).

No entanto, não se pense que basta motivar o aluno no início da aula ou no começo de um percurso. A motivação deve ser constante, deve ser durante toda a aula, deve ser durante todo o curso, deve ser algo que não deve desaparecer nunca, em qualquer momento do período de estudo que efetuamos coletivamente.

O abuso que habitualmente se faz nos círculos pedagógicos da palavra motivação faz com muitas vezes se esvazie o próprio conteúdo. Utilizando-a como uma arma arrojada, para criticar as dificuldades dos professores e professoras ou, em sentido irônico, para descrever a incapacidade de apontar algo que os próprios pedagogos, ou ditos cujos pedagogos. Não obstante, o professor está continuamente a valorizar elementos que têm que ver com a motivação na actividade da aula. Assim, nunca é demais recordar algumas das características específicas que tem a motivação nestas idades em função dos temas. Conseguir aprender, o incrementar da própria competência, valorizar uma evolução positiva da mesma e actuar com autonomia (Garcia, 1991, p. 42).

Nada disto é possível se as atividades desenvolvidas na aula de Música não buscarem uma ampliação das competências dos estudantes e não oferecerem possibilidades de eles utilizarem de uma forma autónoma, fora da aula, o que aprendem nesta.

Então, como saber os interesses reais do aluno? “É suposto cada estudante ter os seus interesses particulares. No entanto, não é menos certo que existem modelos de desenvolvimento musical que nos podem fazer chegar o que sentem e aprendem os alunos, segundo os critérios da idade” (Garcia, 1991, p. 42).

### **3. A DIDÁTICA, A PEDAGOGIA E A METODOLOGIA NO CONTEXTO DOS CONSERVATÓRIOS**

Na realidade, só a partir de 1980 começou-se novamente a questionar o Ensino Artístico, nomeadamente o que concerne à Música, e quais as melhores didáticas e metodologias a adoptar. A promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, não conseguiu mais do que algumas referências às vagas para ingresso no Ensino Artístico. É, sem dúvida, com a criação do GETAP, em novembro de 1988, que este tipo de ensino vê definirem-se metodologias e objectivos capazes de criarem condições completamente novas para potenciar o seu desenvolvimento a partir de 1933. Ao analisarmos o crescimento, quer de escolas do ensino de Música, quer o número de alunos que as frequentam, desde a criação deste organismo, dá para aperceber a força catalisadora destas novas diretrizes.

Assim, diríamos que pela primeira vez, após 1974, o Ministério da Educação dotou-se de um organismo, ao nível de Direcção-Geral, responsável pela concepção, orientação e coordenação do sistema de ensino não-superior na área da Educação Artística (Art. 1.º, 2.º). Ao GETAP compete:

Conceber, planear, coordenar e avaliar acções de educação artística, na perspectiva da formação básica e especializada e da preparação para o exercício profissional qualificado” [Art.º 2.º, b)], fomentar a iniciativa autónoma de ensino artístico no sector privado e cooperativo [f)], participar na definição dos planos curriculares, propor uma rede diversificada de ensino artístico [i)] (Decreto-Lei n.º 397/88).

Dotando-se de um grupo de técnicos especializados nas áreas artísticas, situação que hoje não acontece após a criação da Agência Nacional de Qualificação (ANQ), o GETAP deu início a um longo processo de reorganização deste segmento do Sistema de Ensino e de auscultação das suas principais carências e perspectivas.

Criavam-se, assim, ao fim de mais de cinquenta anos, as bases para o desenvolvimento da Educação Artística em Portugal, sobretudo no domínio do Ensino Artístico Especializado. A criação das escolas profissionais, em 1989, e o conseqüente desenvolvimento de currículos integrados de formação específica dão origem ao crescimento e desenvolvimento da qualidade deste ensino, bem como à melhoria da oferta existente até 1989.

O predomínio de um modelo de organização curricular e pedagógico, assente nos pressupostos de uma formação instrumentista, solista, alicerçado numa perspectiva oriunda do século XIX e numa única tipologia musical, tem dificultado respostas adequadas à procura crescente da aprendizagem do indivíduo, da música, atendendo à heterogeneidade dos diferentes territórios, dos alunos, no desenvolvimento do mercado de emprego e da fruição artístico-musical (Vasconcelos, 1991, p. 155).

Muitas questões se continuam a colocar relativamente a todo este tipo de ensino, tendo em conta a falta de políticas devidamente definidas e estruturadas, nomeadamente no que se relaciona com a elaboração de curricula e curriculum próprios e capazes de motivar e desenvolver este tipo de ensino.

A estas questões tem que se acrescentar a desatualização e/ou a inexistência de programas, a ausência de debate e de medidas políticas de fundo, bem como alguma rotina e inércia do subsistema. Factores estes que têm contribuído para que estes géneros de escolas funcionem num regime de *part-time*.

A Reforma do Ensino da Música passa então a vigorar nos programas da Experiência Pedagógica de 1971, tendo em conta as disciplinas onde ainda não tinham sido aprovados os novos programas para os cursos básicos e complementares do Ensino Artístico / Música.

Os programas da Experiência Pedagógica de 1971 são de facto inexistentes, pois, como vimos, para além do regime da Experiência Pedagógica dividir-se quatro fases completamente distintas entre si, em Dezembro de 1973 estavam somente elaborados os programas de Educação Musical Básica, Piano, História da Música, Composição, Violino, Violoncelo e de Música Eletroacústica, referentes aos planos curriculares aprovados para o ano de 1973/1974. Estes dizem respeito a uma estrutura curricular distinta daquela que veio a vigorar nestas escolas após o 25 de Abril de 1974 e que acabou por ser homologada recentemente pela Portaria N.º 370/98, de 29 de Junho. É preciso ainda considerar que nenhum destes programas possui qualquer tipo de existência legal, pois nunca foram alvo de uma homologação por parte da tutela, à excepção do já referido Programa de Análise e Técnica de Composição, homologado por despacho pelo secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, a 23 de Julho de 1987 (Gomes, 2002, p. 123).

Um outro problema, que não deixa de estar relacionado com este, diz respeito ao aumento exponencial verificado durante as últimas décadas das durações globais das diferentes formações instrumentais.

Ora, se nós analisarmos aquilo que hoje acontece, apesar de actualmente a Formação ir praticamente em 15 anos, pós-Bolonha temos oito anos de Formação Não-superior, seguidos três anos de Formação Superior, de uma licenciatura e posteriormente mais dois de Mestrado.

Contudo, apesar deste crescimento exponencial relativamente à duração da Formação Académica, o que se pode verificar é que os conteúdos ministrados são em muitas Instituições praticamente os previstos na reforma de 1930, ou seja, esta reprodução dos modelos na altura aí preconizados não é mais do que o alargamento no espaço temporal dos mesmos conteúdos.

É verdade que se entendermos a formação instrumental não só do ponto de vista técnico, mas também do ponto de vista de rodagem de um repertório é-nos sempre possível considerar uma duração de formação instrumental àquela que se encontra num dado momento estabelecido. De facto, um músico que pretenda prosseguir uma carreira de instrumentista passará toda a sua vida profissional a estudar o seu instrumento. Isto é especialmente verdade se este pretender seguir uma carreira de solista. Contudo, o alongamento excessivo de uma formação escolar formal pode ter, a partir de um determinado momento, um efeito perverso, ao funcionar como factor desmotivador da realização dessa mesma aprendizagem ou ser suplantado por outros percursos alternativos, considerados igualmente eficazes, em função dos objectivos de aprendizagem de quem os procura (Gomes, 2002, p.123).

Mais do que nunca, a justificação da Música no currículo pode ser um fenómeno positivo ou negativo.

“Mau” é um adjectivo utilizado para indicar que algo é mau, agressivo, perigoso, desagradável, que está corrupto, que está enfermo, mas “não está muito mau” utiliza-se quando está relativamente bom ou algo positivo (Philpott, 2004, p. 78).

Na realidade, actualmente, nós estamos perante um sistema que é mau, ou seja, que está enfermo, que está nefasto e que poderemos mesmo dizer que muitas vezes é ofensivo, tendo em conta as metodologias e as didáticas que ainda são protagonizadas em pleno século XXI e também porque este tipo de ensino nunca teve uma verdadeira reflexão e uma análise capazes de criar algo importante e que valorize o Ensino Artístico, por parte do Estado. Esta atitude leva-nos a pensar que a Música não é tão séria no Ensino conforme se quer fazer crer.

Na verdade, podemos encontrar algumas justificações ao analisarmos todo o sistema existente.

Justificações instrumentais, em que as experiências e a compreensão da música somente se valorizaram em relação a outras dimensões do conhecimento humano, por exemplo, o desenvolvimento das habilidades matemáticas, espaciais ou linguísticas. Inclusivamente sugeriu-se que o contacto com a grande música poderia ser um desenvolvimento da inteligência, o chamado efeito Mozart. Justificações terapêuticas, em que há um compromisso com a música. Esta pode ter efeitos de catarse ou mesmo curativa, pode proporcionar saúde, desenvolver a auto-estima e, enfim, amenizar vidas mais turbulentas. Justificações civilizadoras, em que a aprendizagem musical produz seres humanos melhores, mais completos, enfim, uma sociedade melhor. Justificações emocionais, em que a actividade musical é um meio para desenvolver a nossa inteligência emocional, em ocasiões denominada inteligência dos sentimentos (Philpott, 2004, p.65-67).

Estas justificações baseiam-se em suposições em que, no pior dos casos, a Música simplesmente serve as outras áreas do conhecimento humano, ainda que aquilo que de melhor ela contém é uma contrapartida suave e necessária de um mundo mais racional.

Esta é, na verdade, a realidade que atravessamos em Portugal actualmente. Os vários estudos realizados apontaram sempre para uma necessidade da incrementação da Música logo a partir do 1º Ciclo, como algo que venha a melhorar a formação dos jovens e que venha também dar uma ênfase maior à necessidade de criarmos uma sociedade mais completa e mais harmoniosa.

Neste sentido, podemos constatar que, apesar desta primeira reorganização ou tentativa de reorganização do Sistema de Ensino da Música em termos vocacionais, através do Decreto-Lei 310/83, de 1 de julho, apenas 15 anos depois vemos ser legislado, através da Portaria n.º 693/98, aquilo que define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos de Ensino Vocacional da Música e que aprovam o respetivo tipo de habilitações para a docência. É notório aquilo que esta portaria começa por dizer:

As habilitações para a docência do ensino vocacional da música do nível não superior encontram-se fixadas em legislação dispersa e desactualizada, que não contempla as formações surgidas a partir da década de 80, nem é consentânea com os princípios introduzidos na reorganização do referido ensino operada pelo Decreto-Lei N.º 310/83, de 1 de Julho (Portaria n.º 693/98).

Na realidade, produz-se esta noção de desenvolver as coisas de forma avulsa, sem um fio condutor, sem uma lógica e com hiatos, por exemplo, como estes produzidos. Quinze anos revelam bem o estado em que o Ensino Artístico em Portugal se tem encontrado.

Uma referência, também, para o aspeto do Ensino Superior. Ainda que não esteja diretamente ligado ao nosso estudo, torna-se forçoso falar dele, pois a legislação em vigor, principalmente a partir de 1998, aponta para que todos os estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo apenas serão reconhecidos para leccionarem os referidos cursos no caso de estes serem ministrados por professores devidamente habilitados, ou seja, à data, os cursos que passaram a ter o grau de Licenciatura. Verifica-se, assim, um crescimento enorme nas licenciaturas a partir de 1998, não só em número de instrumentos, como também a nível de oferta.

Hoje são variadíssimas as universidades, quer públicas, quer privadas, que têm autorização e reconhecimento da parte do Estado para ministrar e criar cursos na especialidade da área da Música. Contudo, durante vários anos assistimos a uma falha grave, uma vez que os curricula destes cursos superiores eram vocacionados, essencialmente, para o ramo de instrumentista, isto é, a falta de visão para olhar a Música como uma grande árvore, que possui vários ramos, todos eles importantes, e perceber que cortando um dos ramos da árvore esta acaba por morrer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Tutela tem-se preocupado muito com os instrumentistas e, provavelmente, tem-se preocupado pouco, aliás isso é visível pela inexistência de legislação, com os docentes e com o curso que estes têm que realizar, em termos superiores, para se prepararem devidamente para o ensino da Música. Isto é, os curricula não contemplavam, até há dois anos atrás, nenhuma formação na área da didática e da pedagógica. Este hiato em termos de conteúdos de didática neste tipo de ensino provocou muitas vezes as referidas quebras de motivação e o desinteresse, pois os professores, ainda que tecnicamente estejam muitíssimo bem preparados, careciam dos conhecimentos e da fórmula para transmitir essas técnicas aprendidas e desenvolvidas em termos superiores.

É também curioso refletir, tal como referíamos atrás, sobre a necessidade e imposição de docentes licenciados para o Ensino em estabelecimentos particulares e cooperativos.

Lamentavelmente, esta exigência não é feita para o Ensino Profissional, cuja carga curricular e as metodologias são muito mais vocacionadas, com um currículo muito mais extenso na área da Música e para o qual basta ter um currículo meritório.

Torna-se, ainda, premente chamarmos a atenção para o facto de ser possível encontrar conservatórios públicos e escolas públicas com permissão para que a docência de alguns instrumentos esteja a cargo de docentes que não possuem qualquer habilitação superior. A nosso ver, trata-se de uma exigência demasiadamente elevada para as escolas do Ensino Particular e Cooperativo, ainda que correta. Mas, pelos vistos, esquecida no quadro de Ensino Profissional e até no quadro de ensino das escolas públicas.

Este tipo de ensino é muitas vezes dificultado, principalmente no Interior, em regiões afastadas das grandes áreas metropolitanas, devido à falta de técnicos e de pessoas devidamente preparadas em termos científicos.

Aqui se ressalva, mais uma vez, que estes conhecimentos científicos não só apenas tecnicamente, mas também de ordem metodológica e didática, se tornam necessários para poderem ministrar os cursos ligados ao Ensino Vocacional da Música.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AA.VV. (1996). *ENSINO ARTÍSTICO*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.

Adorno, T. W. (2002). *Filosofia da Nova Música*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Azevedo, J. (1991). *Educação Artística Especializada – Preparar as mudanças qualitativas*. Porto: GETAP, Ministério da Educação.

Carretero, M. (2001). Las Escuelas Municipales de Música y Danza de Madrid: Una rica experiencia y un camino por recorrer. *Música Tradicional, Eufonía*, 22, 27-35.

Copland, A. (1974). *Como ouvir e entender música*. São Paulo: Editora Artenova.

- Despins, J. (2001). *La Musica y el Cerebro*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., & Palma, E. (1998). *O ensino secundário em debate / Ensino especializado da música: reflexões de escolas e de professores*. Lisboa: Edição do Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical: Dos décadas de Pensamiento y Acción Educativa*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Michigan: Ann Arbor, University of Michigan, School of Education.
- GETAP (1999). *Educação Especializada da Música – Preparar as mudanças qualitativas*. Porto: GETAP, Ministério da Educação.
- Girbau, R., & Vilar, J. (1995). *El Bachillerato Musical*, in *Aprender música, dónde y para qué?*. *Eufonía*, 1, 51-57.
- Gomes, A. (2008). *O Contributo das Bandas Filarmónicas para o Desenvolvimento Pessoal e Comunitário – Um Estudo efectuado no Altô Tâmega: Sub-Região do Norte de Portugal*. Chaves: Edição de Autor.
- Gomes, C. (2002). *Discursos sobre a «Especificidade» do Ensino Artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Gordero, P. (1995). *Perspectiva Psicológica de la Educación Musical*, in *Aprender música, dónde y para qué?*, *Eufonía*, 1, 89-96.
- Mejía, P. (2002), *Didáctica de La Música*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Ministério da Educação (1997). *Encontros no Secundário – Documentos de Apoio ao Debate*. Lisboa: Ed. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Ensino Especializado da Música: Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: Ed. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música*. Relatório do Grupo de Trabalho do Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2003). *Documento orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado*. Lisboa: ME.

Neves, J, (2017). *Da Composição ao Aplauso de um Projeto Cultural – A Fundação Comendador Manuel Correia Botelho, Conservatório Regional de Música de Vila Real*. Vila Real: Lema D' Origem – Editora, Ld.<sup>a</sup>

Neves, J. (1985). *Motivação como Fonte de Aprendizagem. Comunicação no Colégio dos Cedros*, Vila Nova de Gaia.

Nietzsche, F. W. (2004). *A origem da tragédia*. São Paulo: Centauro Editora.

Paula, M. (2010). *Mente Musical – As Quatro Estações, Lidando com as Emoções. X Fórum de Musicoterapia do Estado de São Paulo*. Disponível em: [www.neuroacustica.com/archive.htm](http://www.neuroacustica.com/archive.htm)

Philpott, C. (2004), *La Justificación de la Música en el Currículo: la música puede ser mala para usted, La Música Educa, Eufonía*, 30,65-68.

Roederer, J. G. (2002). *Introdução à Física e Psicofísica da Música*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Sacks, O. (2007), *Alucinações Musicais*. Coimbra: Companhia das Letras.

Schafer, R. M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Schafer, R. M. (2009). *Educação Sonora*. São Paulo: Editora Perspectiva.

UNESCO (1998). *Professores e Ensino num mundo em mudança. Relatório Mundial da Educação*. Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, A. (2002), *O Conservatório de Música – Professores, Organização e Políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.