

Os Caminhos da Diferença no Contexto das Aulas de Canto: Docentes e Discentes no Interior das Práticas Curriculares

Vivianne Aparecida Lopes

Universidade Federal de Mato Grosso e Conservatório de Música Mestre Vicente
viviannealopes@gmail.com

Resumo: Este trabalho surge de uma inquietação da investigadora, tendo em conta a sua formação, no sentido de compreender o modo como a diferenciação curricular se manifesta no contexto das aulas de canto no ensino superior de música. À semelhança do que acontece no âmbito do ensino regular, em que se encontra um público escolar diverso, no ensino superior de música a diversidade é uma realidade cada vez mais comum, havendo carência no sentido de a perceber não como um obstáculo, mas como uma fonte enriquecedora do processo de ensino e aprendizagem de música. Deste modo, procurou-se perceber com o estudo se os professores de canto conseguiam uma efetiva flexibilização do currículo aos alunos, com os seus diferentes perfis e percursos de aprendizagem ou se mantinham práticas uniformes e destituídas da realidade dos discentes. Para o efeito, recorreu-se a uma metodologia mista, que incluiu num primeiro momento a aplicação de um questionário a alunos do ensino superior de música, especialização canto lírico, em Portugal, no ano letivo de 2012. Num segundo momento realizou-se a observação de aulas pelo período compreendido entre abril de 2013 e março de 2014 contabilizando um total de 136 horas de aulas observadas e incluiu-se também entrevistas a nove professores de canto e a seis alunos, o que permitiu à investigadora, na sua conclusão, realçar que as questões curriculares no contexto das aulas de canto lírico são complexas, sendo as práticas curriculares realizadas, muitas vezes, numa lógica uniformizadora e não diferenciada.

Palavras chave: Desenvolvimento Curricular, Diferenciação, Canto Lírico.

Desenvolvimento curricular e diferenciação

As deficiências das escolas na maioria dos sistemas atuais aparecem como reflexo de políticas públicas fragilizadas, que continuam a manter inalterado o formato organizativo do trabalho escolar. Os currículos continuam uniformes e as escolas reféns das mesmas dinâmicas e diretrizes; as práticas permanecem mecânicas e desprovidas de significados para os atores principais: os alunos.

De modo a contrapor este modelo tradicional de ensino distributivo e de educação e currículo uniformizados, muitos estudos têm sido construídos no sentido de mostrar que o desenvolvimento curricular deve ser pensado como um conjunto de ações a diferentes níveis – um sistema que englobe um nível político, um nível organizacional (referente ao sistema escolar e às suas dinâmicas) e um nível prático. Para Gaspar e Roldão (2007), em todas as fases do desenvolvimento curricular é possível vislumbrar estes três níveis distintos de decisão e ação – macro, meso e micro.

Quanto ao primeiro nível, as decisões focam maioritariamente no plano da concepção e funcionam como indicadores das fases de implementação/apropriação e avaliação. Relativamente aos dois últimos níveis, o plano da concepção é alvo de readaptações/contextualizações, sem contudo ser inteiramente independente, visto que se vincula ao que é proposto a nível nacional, ou seja, integram-se e articulam-se com as diretrizes curriculares nacionais, com um maior grau de autonomia nomeadamente ao nível da implementação e avaliação (GASPAR E ROLDÃO, 2007).

Estas considerações vão ao encontro do que diz Pacheco (2001) ao referir que o processo contínuo de decisão curricular implica uma construção em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e se situam entre as perspectivas macro e micro curricular. O autor menciona também três contextos/níveis de decisão curricular: o nível político-administrativo, no âmbito da administração central; o nível de gestão, no âmbito da escola e da administração regional; e o de realização, que acontece no âmbito da sala de aula (PACHECO, 2001). Há, portanto, o currículo nacional (macro) e com ele as políticas educativas e diretrizes gerais. Há o nível meso, onde se desenvolvem os projetos curriculares locais, contextualizados às escolas. E por último, tem-se o nível micro, onde é possível vislumbrar o reflexo de toda esta estrutura nos atores em concreto, a ação nas salas de aula.

É comum, contudo, uma relação rígida e distorcida destes três níveis, hierárquica, o que interfere de forma direta e negativa no processo de ensino e aprendizagem. Não é, por isso, de admirar que haja um número significativo de indicadores do insucesso da escola no seu

desiderato de promover a aprendizagem de um currículo a todos, denotando um sistema ineficaz de ensino, baseado em um currículo hierárquico nas suas mais variadas formas, exteriorizado em práticas que selecionam e privilegiam os “bons” e uniformizam o todo. Tendo em conta estas questões, Roldão mostra que em cada nível está em causa a mesma “dilemática questão – articular a finalidade social do currículo que é, por natureza, comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são inevitavelmente diversos” (ROLDÃO, 2003, p. 22). A este respeito, Sousa (2010, p. 8) diz que a diferenciação curricular pode ser ativada quer nos planos macro, meso ou micro na seguinte dinâmica: macro ou meso, “através do encaminhamento de diferentes alunos para a frequência, durante períodos de tempo relativamente longos, de diferentes vias de estudo; micro, “através de práticas de gestão diferenciada de um currículo comum na sala de aula”. O autor considera também que neste último grupo é possível utilizar diferentes abordagens ao currículo através de estratégias e procedimentos diversos que se organizem em função de procurar dar respostas às diferenças. Trata-se no fundo, de refletir sobre as alternativas disponíveis e escolher as que melhor se enquadram às situações específicas das salas de aula.

Com este panorama, pode-se perfilhar a emergência de uma diferenciação curricular que tenha como agente principal os professores, de modo que seja possível dar respostas concretas ao que é complexo no âmbito micro curricular – o fato de se promover a aprendizagem do currículo nuclear a alunos completamente diferentes. Deste modo, Morgado (2005, p. 10) refere que “os professores constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola”, o que Barata (2010, p. 33) complementa ao afirmar que num contexto de decisão micro curricular cabe ao docente, “de acordo com a interpretação que faz do conceito de currículo, proporcionar vias não excludentes, portanto não discriminatórias, de alcançar as aprendizagens essenciais e, por isso mesmo, básicas”.

Neste âmbito, o professor procura dar respostas práticas às dificuldades dos alunos e compreender o modo de aprender de cada um, o que despoleta as ferramentas necessárias para o ensinar e para aprender com ele. Neste meio complexo, que mobiliza diferentes ações, surgem dimensões das motivações, dos sentimentos, dos sucessos e dos fracassos. Aprende-se

também a ensinar que as dificuldades fazem parte de todo o processo de ensino e aprendizagem e que esta consciência em si já é uma forma de aprender.

Sousa (2010, p. 50), tendo em conta os diferentes níveis de diferenciação do currículo, refere que “o projeto de construção de aprendizagens significativas falha quando não se consegue compatibilizar o conhecimento representado pelo currículo formal com o conhecimento resultante da experiência pessoal do aluno”. É esta distância, currículo formal - experiência pessoal do aluno, que bloqueia a construção de um processo significativo de aprendizagem e revela a sensibilidade que ainda permeia o campo curricular. Apesar das propostas de enquadramento currículo formal-prática serem múltiplas, não expressam no quotidiano do aluno e do professor uma realidade holística; denotam sim a densidade e a complexidade de relações hierárquicas que regulam os modos de ser escola, de ser professor, de diferenciar numa perspectiva inclusiva o currículo, de ensinar efetivamente a todos a mesma base.

O Ensino Superior de Música em Portugal

Ao entrar no âmbito do ensino superior de música português, percebe-se que os estudos são restritos às questões curriculares. Até 1983, quando foi criado o decreto que dissociou o ensino superior dos conservatórios, não havia escola superior de música em Portugal, todo o ensino era ministrado nos conservatórios. A partir de 1983 fundou-se a Escola Superior de Música de Lisboa e a Escola Superior de Música do Porto, que nesta época eram instituições isoladas no país. Em 1985, sentindo as pressões pela melhoria da qualidade do ensino ministrado no ensino superior de um modo geral, bem como da estrutura das instituições, o Ministério da Educação, ao abrigo do Decreto do Governo n.º 46/85 criou os institutos politécnicos, integrando desta forma as citadas Escolas Superiores, respectivamente, ao Instituto Politécnico de Lisboa e ao Instituto Politécnico do Porto (RIBEIRO, 2013).

Estas novas diretrizes geraram uma quebra no estatuto dos conservatórios e dos professores que ministravam nestas instituições, uma vez que apenas alguns docentes foram promovidos ao ensino superior. Neste sentido, a falta de estrutura, de orientações curriculares,

de integração docente, fez com que o ensino artístico ficasse camuflado por uma rede de tensões e idiosincrasias. Vargas (2011, p. 96) afirma que o grande problema foi a adoção em Portugal do sistema anglo-americano, principalmente no que concerne à contratação de professores, com muitas injustiças no plano de carreiras profissionais dos docentes.

Este processo complicado de transição ainda tem reflexos no sistema de ensino de música. A forma de ingresso dos alunos nos cursos superiores é um exemplo. Segundo Ribeiro (2013), o subsistema do ensino da música é desvalorizado pelo sistema geral de ensino, ficando à margem, uma vez que não é necessário “o diploma do curso complementar de música para acesso ao ensino superior, tornando ainda mais confusa a função, posição e necessidade da escola de música vocacional” (RIBEIRO, 2013, p. 15). Uma vez que não é exigido nenhuma formação oficial para ingresso na graduação, tem-se duas situações – a manutenção de um ensino muitas vezes deficiente nas escolas vocacionais e o ingresso de alunos despreparados no ensino superior.

Na perspectiva de autores como Fernandes et al. (2007) um dos fatores que caracteriza o ensino artístico em Portugal é a falta de cooperação entre as instituições. E neste sentido reforça que há falta de articulação com as formações congêneres do ensino superior, perspectiva concordante com a apresentada por Ribeiro e Vieira (2010), e Ribeiro (2013). Ribeiro (2013, p. 64) ressalta que “a partir da década de 90 do século anterior, a oferta universitária prolifera e as universidades começam a formar graduados nestas áreas, ao nível performativo e de ensino”. O fato de existir uma proliferação de ofertas não significa, contudo, que houve melhoria no currículo dos cursos e na sua implementação. Percebe-se a ausência de planos curriculares fundamentados aos contextos dos alunos e a falta de um real conhecimento das perspectivas profissionais a que estes alunos estão sujeitos, o que na percepção de Ribeiro (2000, p. 103) reflete uma situação de completa obscuridade, “do que decorrem equívocos de formação, de carreiras de professores e de oportunismos vários que em nada contribuem para a qualidade e dignificação deste Ensino”.

Para combater estas situações paradoxais e fazer com que o currículo no ensino superior de música seja construído com base nas necessidades concretas dos seus atores e

numa lógica de promoção do sucesso educativo, o Grupo de Contato entre os Ministérios da Educação e da Cultura, através de um relatório apresentado no início do novo milênio propôs que o ensino superior artístico atinja um nível de excelência, contrariando a lógica de serem meras réplicas do ensino vocacional, através: a) do desenvolvimento de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade; b) da ligação recíproca entre práticas artísticas, práticas de investigação e práticas de ensino; c) da estabilização de uma carreira docente com direitos e deveres claros e processos transparentes de promoção e avaliação; d) da atualização permanente e a abertura cultural à contemporaneidade e à multiplicidade dos gêneros, das correntes e dos modelos artísticos. (SILVA, 2000, p. 111).

Vê-se, contudo, na prática, que quase quatorze anos após serem apresentadas estas diretrizes, muito pouco se alterou no quadro do ensino superior. Vivencia-se um ensino excludente e marginalizado, com um currículo centralmente erudito e direcionado aos gênios e talentos. Neste sentido Ribeiro (2013, p. 381) afirma que “a perspectiva erudita não permite propostas pedagógicas e abordagens inovadoras desligadas da partitura. A partitura ocupa um lugar absolutamente central”. Dentro deste contexto, grande parte dos alunos vive no ostracismo ou é conduzida por um ensino mecânico, que a levará possivelmente ao abandono ou à manutenção, no futuro, com os seus alunos, dos mesmos moldes de ensino. Defende-se assim, que a escola de música, na generalidade, seja detentora de “um espírito renovado, forte e consciente para reformular o processo e fortalecer o produto com base numa filosofia de ensino: tudo para todos” (RIBEIRO, 2013, p. 381).

Elementos do estudo empírico

Questões metodológicas

O estudo desenvolvido no âmbito do doutorado, do qual apresenta-se resultados gerais nesta comunicação, consistiu na análise da problemática da diferenciação curricular no contexto do ensino superior de música, especialização canto lírico, em Portugal. Tendo em conta a questão de investigação, optou-se por utilizar uma metodologia híbrida, recorrendo-se às abordagens qualitativa e quantitativa com o intuito de se promover uma análise acurada da

problemática. Esta escolha justificou-se pela intenção da investigadora de dar voz a todos os atores envolvidos no plano micro curricular, professores e alunos.

No que concerne à abordagem quantitativa, utilizou-se como instrumento de recolha de dados o questionário, procurando-se perceber, a nível nacional, se os alunos consideravam as práticas curriculares utilizadas pelos seus professores eficazes no que concerne ao seu grau de diferenciação. Dos 101 alunos de canto regularmente matriculados no ano letivo de 2012/2013, alcançou-se 83 discentes. Quanto à abordagem qualitativa, após o levantamento de informações no terreno, constatou-se que no ano letivo de 2012/2013 havia doze professores de canto atuando no ensino superior de música, distribuídos em sete instituições, duas de carácter privado e cinco públicas. Estabeleceu-se, assim, que seriam entrevistados nove docentes sendo três professores excluídos (ex-professores ou professores de canto da investigadora no momento em que a pesquisa foi realizada) respeitando-se à questão da ética na investigação.

Relativamente às observações de aulas, das sete instituições a nível nacional, selecionou-se três, sendo identificadas as classes de professores com maior número de alunos e com diferentes perfis de formação. Assim, acompanhou-se entre abril de 2013 e março de 2014 as aulas de cinco docentes, contabilizando um total de 136 horas observadas. No que se refere aos discentes, identificou-se seis alunos das universidades observadas para serem entrevistados. Os alunos do primeiro ano da graduação não foram incluídos por se considerar que não tinham experiência de trabalho suficiente com o professor para discorrerem acerca da temática em estudo.

A seleção dos participantes foi portanto intencional. Fraenkel e Wallen (2003) referem que neste tipo de amostragem as informações prévias têm um papel fulcral e guiam o investigador, que não estuda apenas os integrantes da população disponíveis, como acontece com a amostra por conveniência, mas utiliza o próprio julgamento, baseado em informações prévias, para selecionar participantes que acredita proverá as informações necessárias para o estudo.

Em termos de análises, os questionários foram submetidos a procedimentos estatísticos rigorosos, com recurso ao SPSS. Na abordagem qualitativa, recorreu-se à análise de conteúdo, com o estudo minucioso dos discursos dos docentes e discentes, bem como dos registros de observação da investigadora (BARDIN, 2004), o que permitiu a construção de quadros de análises substanciais, dos quais se destacam para o âmbito desta comunicação as linhas centrais dos atores.

Resultados – Questionário

Pela abordagem quantitativa foi possível constatar que os alunos do ensino superior de música, especialização em canto, em Portugal, consideram que as práticas curriculares dos professores de canto, no que concerne ao seu grau de diferenciação, são eficazes. Destaca-se, contudo, que a incidência maior de percepção de eficácia encontra-se nos alunos que estudaram menos tempo com os professores da graduação e que estudaram também com um número menor de professores antes de ingressarem no curso e conseqüentemente têm um menor grau de comparação com a prática de outros docentes.

Resultados – Entrevistas Professores

Destaca-se, de um modo geral, que os resultados mencionados pelos professores são na sua maioria positivos, o que denota um entendimento por parte dos docentes de que as suas práticas curriculares, no que diz respeito ao seu grau de diferenciação, são eficazes para os alunos. Quanto aos resultados negativos, mencionados por três docentes, são atribuídos, não a alguma falha nas suas práticas, mas em problemas já trazidos pelos alunos que ingressam na graduação.

Resultados – Entrevistas Alunos

A abordagem qualitativa utilizada com os alunos deixa patente que para quatro dos seis alunos entrevistados os resultados alcançados na graduação foram positivos. Ainda assim, dois

alunos classificaram o seu desenvolvimento como regular e apontaram lacunas ao nível das práticas curriculares dos seus respectivos professores, como a falta de variedade de exercícios e repertório; a falta de preparação da aula e a falta de acompanhamento do professor a nível técnico, sendo referida na subcategoria sugestões de melhorias, a necessidade de uma maior variedade de exercícios por parte dos professores.

Resultados – Observações investigadora

Sob a ótica da investigadora através da observação de aulas, foi possível depreender que os professores procuram incluir a diferenciação nas suas práticas através da utilização de recursos diferenciados, de orientações de cunho técnico e interpretativo, orientações de cultura geral, orientações musicais, orientações de estudo, bem como orientações em termos de saúde vocal. Despontam, no entanto, aspectos menos positivos, como situações de atrito entre professor e aluno; desacordo na percepção da linguagem; falta de respeito do aluno pelo professor e questões relacionadas com a autoconfiança em demasia do aluno ou a falta de confiança do aluno no trabalho do professor.

Conclusão

Apesar dos professores entenderem a diferenciação como um elemento necessário no contexto das aulas de canto, ainda há um longo caminho a ser percorrido no sentido de se fazer efetivamente uma diferenciação curricular inclusiva, que permita a construção do conhecimento para todos os alunos. Os professores, na sua maioria, procuram efetivamente utilizar estratégias que tenham em conta o perfil e as dificuldades dos alunos, numa tentativa de ressignificar a construção da aprendizagem no canto e fazer com que o currículo seja apreendido e construído de acordo com as necessidades de cada um. Contudo, o estudo mostra que há uma tendência para a uniformização das práticas, pouca variedade de exercícios e um desajuste de repertório, admitido também por professores e alunos, prevalecendo a ideia de formar talentos em contraposição à ideia de formar alunos com dimensões mais amplas.

As aulas de canto, por serem individuais, deveriam abrir um leque acrescido de possibilidades aos professores, permitindo também uma maior abertura para diálogo; uma maior flexibilidade curricular e espaços holísticos de construção do saber, que ainda se desenvolve muito à base de imagens desconectadas da realidade de quem está a aprendendo, conforme reforçado por um dos professores entrevistados. Esta desconexão e problemas de compreensão da linguagem, conforme referido no discurso dos participantes, faz com que se crie ainda hoje alguma rigidez nas práticas curriculares.

Este olhar atento sobre as práticas curriculares tendo em conta a percepção e a ação dos professores, bem como a voz dos alunos e a observação cuidadosa da investigadora, poderá ser uma mais-valia para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem do canto lírico, abrindo caminhos para que o professor, neste contexto, seja o que Arends (1995) designa como “o trabalhador do conhecimento por excelência” e para que os alunos assumam um papel mais ativo na própria aprendizagem. Espera-se assim, fomentar a implementação de práticas curriculares diferenciadas numa lógica inclusiva e de promoção, não apenas da qualidade e diversidade de estratégias utilizadas nas aulas de canto, mas também de uma maior variedade de recursos, da estrutura das aulas, das formas de comunicação e adaptações, que deverão ser pensadas e realizadas em função de alunos reais que esperam pelas mesmas oportunidades de aprender.

Referências

- ARENDS, Richard. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw- Hill, 1995.
- BARATA, Clarinda. *Processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- FERNANDES, Domingos et al. *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Relatório final. Ministério da Educação, 2007.
- FRAENKEL, Jack. ; WALLEN, Norman. *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill, 2003.
- GASPAR, Maria Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- MORGADO, José Carlos. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora, 2005.
- PACHECO, José. António. *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora, 2001.
- RIBEIRO, António. (2000). Recomendações para a revisão dos cursos do ensino superior artístico. In: SILVA, Augusto Santos. (coord.). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas: Relatório do Grupo de Contacto entre Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.
- RIBEIRO, António. O Ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho, 2013.
- RIBEIRO, António; VIEIRA, Maria Helena. O ensino da música em regime articulado: projecto de investigação-acção no Conservatório do Vale do Sousa. In: *Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiás: Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cénicas, p. 1424-1434, 2010.
- ROLDÃO, Maria do Céu. *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora, 2003.
- SILVA, Augusto Santos (coord.). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas*. Relatório do Grupo de Contacto entre Ministérios da Educação e da Cultura. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.
- SOUSA, Francisco. *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora, 2010.
- VARGAS, António Pinho. Elites culturais de Lisboa e Porto têm mais tendência para o complexo de inferioridade. *A Página da Educação*, Série II, v. 195, p. 92-97, 2011.