

O Currículo de Formação no Ensino Superior de Música em Portugal: Perspectivas Teóricas e Dados de um Estudo Empírico

Comunicação

Vivianne Aparecida Lopes
Universidade Federal de Mato Grosso
viviannealopes@gmail.com

Maria do Céu Neves Roldão
Universidade Católica Portuguesa
mrceuroldao@gmail.com

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

Palavras chave: Currículo, Formação, Ensino Superior de Música.

O Currículo de Formação em Música – Perspectivas Teóricas

Enquanto manifestação artística, a música é por vezes considerada socialmente como menos necessária quando comparada a disciplinas como matemática e história, por exemplo, o que a fez assumir ao longo de décadas um lugar marginal no currículo das escolas. Contudo, pesquisas recentes denotam que a música tem um papel fulcral no desenvolvimento

intelectual, social e pessoal das crianças e dos jovens (HALLAM, 2012), o que Hargreaves (2011, p. 10) complementa ao afirmar que “quando as experiências musicais são positivas, têm o potencial para promover o bem-estar e a autoestima positiva”.

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

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

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

A música ainda hoje assume um papel pouco significativo no contexto da educação básica. Alguns autores chegam a falar acerca da marginalização do ensino das artes nas escolas, realçando, além do pouco espaço em termos de tempo de aula, a formação deficiente de

professores e a desigualdade de oportunidades para os alunos. Em 1974, Paynter já chamava a atenção para este fato. Segundo o autor, o currículo de música parecia estar voltado apenas para os mais aptos. Neste sentido, reforçou que a reforma educativa deveria começar na sala de aula e propôs o que designou por currículo novo (KEMP, 1995). O que seria este currículo novo? Para o autor um currículo essencialmente novo deveria:

1. Ser acessível a todos os alunos;
2. Ser visto como parte de uma política mais genérica para as artes na educação;
3. Oferecer oportunidades aos alunos para desenvolverem a imaginação, a sensibilidade, a capacidade criativa e o prazer;
4. Ser entendido como o principal centro das atividades musicais da escola;
5. Revelar as vastas possibilidades expressivas da música;
6. Dar aos alunos a oportunidade de trabalhar com o som e manipular os instrumentos;
7. Optar por pontos de partida independentes de qualquer aprendizagem musical prévia;
8. Privilegiar a prática musical, deixando à informação teórica um mero papel de suporte (PAYNTER, 1982 *apud* KEMP, 1995, p. 117).

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

Tendo em conta o fato de que na educação básica da maioria dos sistemas o número de alunos em sala de aula é significativo, torna-se um grande desafio para o professor envolver todos os alunos na aprendizagem e fazer com que tenham interesse e percebam a relevância

da aprendizagem musical. Para isto é fundamental: a sensibilidade e a imaginação musical, a exploração de vários tipos de música, a realização de atividades criativas e a comunicação efetiva, que requer abertura para o diálogo e para a construção conjunta da aprendizagem. Dentro deste contexto há espaço para a exploração genuína de música e para a descoberta, bem como espaço para que os alunos aprendam música a partir da sua própria música e das experiências que trazem (ELLIOTT, 1995; HALLAM, 1998; HADDON, 2009).

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

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

Contudo, ao se estruturar o currículo na área da música, deve-se ter o cuidado para não o reduzir apenas a um conjunto de atividades, conteúdos, ou repertório a ser apresentado ao fim do semestre, nomeadamente no que concerne aos currículos da educação básica. O currículo efetivo em música deve ser interativo e percebido de forma holística, não se descurando efetivamente da perspectiva humana que envolve todo o processo de ensino e aprendizagem em música. Grande parte dos autores consultados acredita que o ensino da música pode ser examinado sistematicamente a partir de várias perspectivas. Neste sentido,

Brand (2009) afirma por exemplo, que esta vertente de ensino contém aspetos tanto de arte como de ciência e complementa que “o ensino de música efetivo reflete uma combinação especial de talentos pedagógicos, magnetismo pessoal, habilidades musicais e artísticas, conhecimento e organização e comunicação efetivas, tudo dentro do contexto cultural, político e comunitário do ambiente de ensino-aprendizagem.” (BRAND, 2009, p. 15).

Dentro deste contexto Swanick (1995) chama a atenção para a necessidade de um currículo de formação menos arbitrário e que dê abertura a alguma progressão, o que em sua percepção pode facilitar os resultados da aprendizagem. Contudo, o que se vê nos currículos em música são construções mecânicas baseadas nomeadamente no trabalho sobre repertório. Nesta lógica, o que predomina são princípios clásticos de ensino que desconsideram as particularidades dos alunos. Sobre este prisma Brand (2009, p. 17) afirma que “poucos princípios de ensino efetivo são generalizáveis a alunos de todas as faixas etárias, níveis de desenvolvimento, origens socioeconômicas, culturas, tipos de aprendizagem ou questões individuais.” Os alunos são diferentes e vêm de realidades culturais e socioeconômicas díspares. Portanto, o currículo deve apresentar-se como uma construção flexível e integrada a estas realidades distintas, o que permite ao aluno uma gama de escolhas e liberdade, sem restrições ou limitações. (BRAND, 2009).

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

Mendo (2004, p. 4), no que concerne ao contexto europeu e às reformas ocorridas com o processo de Bolonha, corrobora esta perspectiva afirmando que os currículos “devem consolidar competências específicas, nomeadamente nos campos da criação/execução, da

pedagogia e da análise/pesquisa/investigação/reflexão” e que o intuito é o foco de forma mais singular na formação do criador/intérprete ou a formação do professor, o que não exclui também a hipótese de formação do investigador, do produtor, bem como de estudos de teóricos, atividades que em grande medida, podem ser integradas ao currículo. O currículo, neste sentido, deve ser pensado para a formação de alunos com diferentes perfis, o que se aplica também ao contexto do ensino superior.

Deste modo, coloca-se a tônica novamente na defesa de ideias que trazem implícitas a noção de um currículo aberto e flexível, que, estabelecendo com clareza as aprendizagens comuns pretendidas, todavia não seja fixo a normas, que tenha em conta a individualidade dos alunos e as suas diferenças e que valorize o contexto, o diálogo e o ambiente das aprendizagens. Tendo em conta o processo de Bolonha é possível destacar, dentro deste contexto, a lógica de propor o intercâmbio intercultural e fomentar diálogos construtivos no que concerne às comunidades de aprendizagem e comunidades profissionais, proporcionando também aos jovens em formação possibilidades de fomentarem melhorias na comunidade em que atuam/atuarão.

A Declaração, que originou o processo de Bolonha, foi assinada em junho de 1999 por Ministros da Educação de 29 países europeus, entre os quais se inclui Portugal. De acordo com o documento, via-se a carência de uma Europa mais completa e ampla, especialmente no que concerne à construção e reforço, por exemplo, das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica. Dentro deste contexto, procurou-se criar um Espaço Europeu de Ensino Superior com o intuito de se promover a adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação e baseado em dois ciclos principais – o graduado e o pós-graduado, englobando ainda um sistema de créditos, ECTS. Privilegiou-se também a promoção da mobilidade – ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade – da cooperação europeia na avaliação da qualidade e as necessárias dimensões europeias do Ensino Superior (UE, 1999).

Contudo, aspetos negativos também vieram à tona com o Processo de Bolonha. No sistema atualmente composto, que engloba um primeiro ciclo (graduação) de três anos, que remete para um segundo ciclo (mestrado) de dois anos, há a redução do período da licenciatura de cinco para três anos. No que concerne ao Ensino Superior de Música, numa estrutura curricular organizada em três anos o professor muitas vezes não consegue desenvolver todas as

competências necessárias e esperadas a um aluno graduado. Outro aspecto a ressaltar relaciona-se com a formação profissional. De acordo com a Associação Europeia de Conservatórios, Academias de Música e Escolas Superiores de Música (AEC, 2006, p. 4):

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

O fato de ter sido instituído um ensino aberto, onde todas as pessoas que queiram aprender música se candidatam aos exames de admissão, faz também com que alunos com níveis de desenvolvimento muito díspares ingressem nas licenciaturas. Como resultado têm-se num primeiro ano da graduação, por exemplo, alunos com perfis e níveis de desenvolvimento/desempenho completamente diferentes. Isto é ainda mais evidente na vertente do canto lírico. Neste sentido Mendo (2004, p. 20) afirma que não se pode desconsiderar a relevância dos Conservatórios, Escolas Profissionais e Academias de Música na formação de alunos, em quantidade e qualidade, que possam “permitir um efetivo e qualificado funcionamento de todos os cursos e escolas superiores atualmente existentes”. Tendo em conta estes aspetos, há que se pensar também, reflexivamente, nas formas de acesso ao ensino superior, no direcionamento do percurso dos alunos e nas orientações acerca do futuro profissional dos mesmos, construindo deste modo um currículo de formação aberto e flexível, direcionado não apenas para a formação de performers, mas para a formação de professores que terão um papel fulcral na melhoria da qualidade do ensino e na construção de oportunidades de aprendizagens para todos.

Elementos de um Estudo Empírico

O foco do estudo que convocamos para a análise desenvolvida neste artigo consistiu na análise da problemática da diferenciação curricular no contexto do ensino superior de música português, especialização canto lírico. Tendo em conta o problema de investigação estabelecido optou-se por utilizar uma metodologia híbrida, recorrendo-se às abordagens qualitativa e quantitativa com o intuito de se promover uma análise acurada da problemática.

Esta opção foi feita no sentido de dar voz a todos os atores envolvidos no plano micro curricular, professores e alunos. No âmbito deste artigo, focar-se-á contudo apenas no quadro de análise qualitativa, nomeadamente no que concerne às entrevistas realizadas com professores e alunos de canto.

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

- ✓ Professores que tivessem algum vínculo com a investigadora (ex-professores ou professores no momento em que a pesquisa foi realizada).

Quanto às entrevistas realizadas com os professores de canto, após a construção e validação dos guiões, estas aconteceram entre junho e julho de 2013 nos respectivos locais de trabalho dos docentes. O discurso dos docentes foi submetido a um processo rigoroso de análise de conteúdo (BARDIN, 2004) com recurso ao software Nvivo9, o que permitiu a construção de quadros de análises substanciais, dos quais se destacam para o âmbito deste artigo as linhas centrais da percepção dos professores entrevistados. Destacam-se ainda, relativamente à estrutura curricular da graduação em música, especialização canto, pontos que os professores consideram positivos, lacunas, os reflexos do Processo de Bolonha nesta estrutura curricular e aspetos que os professores consideram que podem ser melhorados, analisando-se também o formato preferencial das aulas – coletivo ou individual – e o porquê.

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

utilizadas no canto lírico (professores A e I) e a questão da própria aprendizagem das línguas estrangeiras (professores B e I), conforme referenciado pelo professor I:

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

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

- ✓ Má estruturação do ensino (professores D, F, G e I);
- ✓ Massificação do ensino (professores D, F e G);
- ✓ Perda da qualidade do ensino nos conservatórios (professores F e I);
- ✓ Pouco grau de exigência para ingresso no curso (professores F e G).

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

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

Destaca-se também neste sentido o fato de ser referenciado por um dos professores a redução do tempo de estudo na graduação – “A graduação era portanto, um primeiro ciclo de estudos [...] Depois, ao abrigo destas alterações devidas a Bolonha, o acordo de Bolonha,

passou a três anos e temos o mestrado a seguir” (Professor B) – e conseqüentemente a realização de uma formação deficiente, conforme explicitado seguidamente:

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

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

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

Quanto às disciplinas complementares ao canto, a que mais referência teve foi “aulas de conjunto” (Professores A e I). De acordo com o professor I, as aulas individuais devem ser complementadas com aulas de conjunto, com os alunos cantando uns para os outros e assistindo outros “performers de grande elite” e aprendendo com o que estão assistindo, “terem uma visão crítica, serem guiados para construírem a sua própria visão crítica”. O mesmo docente refere ainda outros aspetos que considera fundamentais a serem melhorados no contexto da graduação em música, especialização canto, bem como na preparação anterior dos alunos e que têm influência direta no percurso que realizam no curso, como: maior integração ciência e prática, espaço de diálogo entre os profissionais, maior abertura dos professores e revisão dos currículos dos conservatórios (Professor I).

Foi destacado ainda pelo professor G, a relevância da realização do ano zero pelos alunos que apresentam maiores dificuldades, o que significa fazer do primeiro ano da graduação um período de inserção no aluno na Universidade, sem contagem efetiva como ano letivo. Sendo destacada ainda pelo docente a relevância da inserção de cursos livres nas universidades, bem como a defesa de um ensino não global, conforme segue:

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

Verificam-se ainda sugestões de melhorias referenciadas por cinco dos nove docentes entrevistados (professores A, D, F, G e I) que se prendem a questões de cunho governamental e à própria relação entre os colegas de trabalho. Destaca-se neste sentido o seguinte fragmento:

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

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

Conclusão

Ao se relacionar estas percepções que o estudo permitiu evidenciar com as discussões teóricas acerca do currículo e da formação, largamente abordadas na primeira parte deste

artigo, compreende-se que os professores de canto são também elementos que afetam o currículo enquanto veículo de formação (DIOGO; VILAR, 2000). Neste sentido, defende-se que o processo de aprendizagem do canto lírico seja construído em torno de processos de análises reflexivos, onde o formar seja balizado em situações reais e sociais e se constitua como prática emancipatória (LEITE, 2003). A formação deficiente de professores gera a formação deficiente de alunos. Gera a uniformidade das práticas curriculares, gera a inflexibilidade.

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

Referências

- AEC. *1st and 2nd Cycle Studies in Higher Education Professional Music Training: Distinctive Characteristics, Modes of Learning and Learning Outcomes*. Utrecht: AEC, 2006.
- ALARCÃO, I. *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000.
- BAINGER, L. A music collaboration with early childhood teachers. *Australian Journal of Music Education*, v. 2, p. 17-27, 2010.
- BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRAND, M. *Music teacher effectiveness: Select historical and contemporary research approaches*. *Australian Journal of Music Education*, v. 1, p. 13-18, 2009.
- DIOGO, F.; VILAR, A. *Gestão flexível do currículo*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA, 2000.

- ELLIOTT, D. J. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- FERRIS, J. et al. Young Children and music: Adults constructing meaning through a performance for children. *Australian Journal of Music Education*, v. 2, p. 5-16, 2010.
- FORMOSINHO, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.
- FRAENKEL, J. R.; Wallen, N. E. *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill, 2003.
- GARGATÉ, C.; BALEIRO, O. *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo*. Lisboa: Texto editor, 2001.
- GARVIS, S. Establishing the theoretical construct of pré-service teacher self-efficacy for arts education. *Australian Journal of Music Education*, v. 1, p. 29-37, 2009.
- GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- HADDON, E. Instrumental and vocal teaching: How do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, v. 26, n. 1, p. 57-70, 2009.
- _____. Multiple teachers: multiple gains. *British Journal of Music Education*, v. 28, n. 1, p. 69-85, 2011.
- HALLAM, S. *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann, 1998.
- _____. Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, v. 138, p. 29-34, 2012.
- HANDLER, B. Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, v. 3, n. 3, p. 32-42, 2010.
- HARGREAVES, D.J. Criatividade, bem-estar e improvisação musical das crianças, em casa e na escola. *Revista de Educação Musical*, v. 137, p. 5-10, 2011.
- KEMP, A. E. *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- LEITE, C. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, 2003.

MENDO, G. *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional: Grupos por Área de Conhecimento*. Disponível em http://www.fap.pt/fotos/gca/Bolonha_Artes_Espectaculo.pdf. Acesso em 12 de novembro 2012.

MORGADO, J. C. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora, 2005.

MÜLLER, V. Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. *Revista da ABEM*, v. 12, p. 43-47, 2005.

NÓVOA, A (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

RITCHIE, J.; LEWIS, J. (eds.). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.

ROLDÃO, M.C. *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB, 1999.

_____. *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos, 2011.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 71-91.

SOUSA, F. A diferenciação como princípio de organização curricular. In: Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares. 4., 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SWANICK, K. Curriculum and community. In: _____. *Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education*. New York: Routledge, 1994, p. 160-177.

_____. *Music, mind, and education*. New York: Routledge, 1995.

UE. *Processo de Bolonha: estabelecimento do espaço Europeu do Ensino Superior*. Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf. Acesso em: 04 de set. 2012