



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DO ALINHAMENTO CURRICULAR NO CURSO DE MÚSICA DA
UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**

Edson Gopolane Uetela Uthui

Maputo, Dezembro de 2016



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DO ALINHAMENTO CURRICULAR NO CURSO DE MÚSICA DA
UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**

Edson Gopolane Uetela Uthui

Supervisora: Doutora Cristina Tembe

Maputo Dezembro de 2016

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre da Universidade Eduardo Mondlane.

Edson Gopolane Uetela Uthui

Maputo, Dezembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Endereço os meus sinceros agradecimentos aos meus docentes do curso de Mestrado, em especial a minha supervisora, pela disponibilidade, interesse e dedicação que sempre demonstrou ao longo do desenvolvimento deste trabalho, desde a concepção do projecto até à redacção da dissertação.

Aos meus colegas do curso e amigos, pelas contribuições que me foram dando, em algumas fases da elaboração do trabalho, destacando-se Tongogarra Eugénio, Jorge Manhique, Luzumira Simbine e Anastácia Wilson, a Paulina Micael Chiziane, pelo apoio permanente e à Orquestra da UEM.

A direcção e docentes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, em particular do curso de Licenciatura em Música, com enfoque para os da disciplina de Teoria de Música, onde e com quem desenvolvi o estudo, pela preciosa ajuda que me prestaram no contacto com os entrevistados.

À minha família, a quem a realização deste trabalho fez escassear a atenção devida, a Deus, o provedor de tudo e a todos os que directa ou indirectamente contribuíram para que este trabalho se tornasse uma realidade.

Índice

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	iii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
LISTA DE TABELAS	xi
CAPÍTULO 1	1
INTRODUÇÃO	1
1.1 Origem e relevância do estudo	3
1.2 Problema	4
1.3 Objectivos e questões da investigação	5
1.3.1 Objectivos	5
1.3.1.1 Objectivo geral	5
1.3.1.2 Objectivos específicos	5
1.3.2 Questões da investigação	6
1.4 Organização da dissertação	6
CAPÍTULO 2	8
CONTEXTO LOCAL E TEÓRICO	8
2.1 Educação Musical a partir das zonas libertadas	8
2.2 A Educação Musical em Moçambique 1975 - 2015	11
2.3 Características dos candidatos ao curso de Licenciatura em Música	13
2.4 Material instrucional	13
2.5 Empregabilidade	14
2.6 Contexto local	14
2.7 Contexto teórico	16
CAPÍTULO 3	17

ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
3.1 Currículo.....	17
3.2 Teorias curriculares.....	18
3.3 Desenvolvimento curricular	19
3.4 Alinhamento curricular	20
3.5 Gestão do currículo.....	23
3.5.1 Docentes como gestores curriculares.....	23
3.7 Plano de Estudos do currículo de formação musical em Moçambique.....	26
3.7.1 Plano de Estudos da Escola Nacional de Música.....	26
3.7.2 Plano de Estudos da Escola de Comunicação de Artes	29
CAPÍTULO 4.....	31
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
4.1 População e amostra	31
4.1.1 População.....	31
4.1.2 Amostra.....	32
4.2 Instrumentos de recolha de dados	32
4.2.1 Entrevista semi-estruturada.....	33
4.2.2 Observação não participante	33
4.2.3 Questionário	33
4.3 Validade e fiabilidade	34
4.4 Plano de análise de dados	35
4.5 Limitações do estudo.....	35
4.6 Aspectos sobre ética	36
CAPÍTULO 5	37
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	37
5.1 Processo de formação musical em Moçambique	38

5.2 Pré-requisitos para a disciplina de Teoria de Música.....	41
5.2.1 Resultados das entrevistas.....	42
5.2.2 Resultados dos inquéritos.....	48
5.2.3 Resultados da observação de aulas.....	50
5.3 Gestão e Alinhamento curricular da disciplina de Teoria de Música	51
5.3.1 Resultados das entrevistas.....	52
5.3.2 Resultados da observação de aulas.....	56
5.3.3 Resultados dos inquéritos.....	63
CAPÍTULO 6	65
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	65
6.1 Conclusões	65
6.2 Recomendações	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
APÊNDICES	74

RESUMO

Este estudo aborda o processo de formação musical em Moçambique e o alinhamento que se estabelece entre diferentes níveis de ensino. Até que ponto a inexistência do nível médio em música influencia o cumprimento dos objectivos do currículo prescrito na disciplina de Teoria de Música, na UEM? é o problema que se coloca. O objectivo é compreender o alinhamento entre a disciplina de Teoria de Música no nível básico e a mesma disciplina no nível superior de modo a que se atinjam os objectivos definidos neste último nível. O método utilizado é o qualitativo, integrado nas pesquisas exploratórias. A população, que coincide com a amostra compõe-se pelos três docentes da disciplina de Teoria de Música na UEM e os participantes definiram-se com base na amostragem probabilística, onde se utilizou a técnica de amostragem por conveniência. A recolha de dados fez-se utilizando a entrevista semi-estruturada, o questionário e a observação não participante. Os resultados do estudo revelam que há, por um lado, aprendentes que acedem ao curso de Licenciatura em Música sem pré-requisitos necessários para a disciplina de Teoria de Música, mas há, por outro, aprendentes que acedem com pré-requisitos, porém num nível ainda por consolidar. Os dados também demonstram que há limitações no cumprimento integral e eficaz dos objectivos definidos no programa. As conclusões indicam que falta, por um lado, formação musical e por outro lado, há inconsistência na formação musical de base.

Palavras-chave: Currículo; Alinhamento curricular; Gestão curricular; Formação musical

ABSTRACT

This study tackles the process of musical training in Mozambique, the relationship that establishes between different levels of education. Until point the nonexistence of the intermediate level in music influences the greeting of the aims of the curriculum prescribed in the discipline of Theory of Music, in the UEM? It is the problem that plants. The aim is to comprise the relation between the discipline of Theory of Music in the basic level and the same discipline in the higher level of way to that reach the clear-cut aims in this last level. The method used is the qualitative, integrated in the investigations exploratory research. The population, which coincides with the sample, composes by the three teachers of the discipline of Theory of Music in the UEM and the participants defined with base in the probabilistic sampling, where used the technician of sampling by suitability. To it collect of data did using the semi-structured interview, the questionnaire and the non-participant observation. The results of the study reveal that there is, on the one hand, learners that access to the course of Degree in Music without necessary requirements for the discipline of Theory of Music, but there is, on the other hand, learners that access with requirements, however in a level still for consolidating. Also they show that there are limitations in the integral and effective greeting of the clear-cut aims in the program. The conclusions indicate that lacking, on the one hand, musical training and on the other hand, there is inconsistency in the musical training of base.

Keywords: Curriculum; Curriculum alignment; Curriculum management; Musical training

LISTA DE ABREVIATURAS

DEC	Departamento de Educação e Cultura
ECA	Escola de Comunicação e Artes
ECA - UEM	Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane
EG	Ensino Geral
ENM	Escola Nacional de Música
EP1	Ensino Primário do 1º Grau
EP2	Ensino Primário do 2º Grau
EPC	Escola Primária Completa
ES	Ensino Superior
ESG	Ensino Secundário Geral
ETP	Ensino Técnico-Profissional
SNE	Sistema Nacional de Educação
TPC	Trabalho para Casa
RDA	República Democrática Alemã
UEM	Universidade Eduardo Mondlane

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Plano de Estudos da Escola Nacional de Música	26
Tabela 2:	Plano de Estudos da Escola de Comunicação e Artes	28
Tabela 3:	Relação entre os instrumentos de recolha de dados e as perguntas de pesquisa	31
Tabela 4:	Provisão da disciplina/conteúdos de Teoria de Música	38

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O estudo formal de música em Moçambique como estado independente, começou em 1977 com a criação do Centro de Estudos Culturais, que teve como precursores Aveni Bakir Awendila, também chamado Abílio Filipe Awendila, Calisto Mijigo Malido e Tobias Simão Lindolondolo. Estes saíram das zonas libertadas em 1972 para formação musical de nível superior na República Democrática Alemã, tendo-se seguido Amândio Didi Mungwambe, Fausto Caldeira e José Queirós (Escola Nacional de Música, 2011). O centro dividia-se em departamentos, em que o de música associava-se ao de dança na que se chamava Escola Nacional de Música e Dança, dirigido por Gabriel Simbine e conferindo aos seus aprendentes o nível Básico.

Em 1982, deu-se o encerramento do Centro de Estudos Culturais e a criação da Escola Nacional de Música, que iniciou as suas actividades de forma experimental em 1983, passando ao funcionamento pleno em 1991 após a aprovação e publicação dos seus estatutos (Ministério da Cultura, Ministério da Educação & Ministério das Finanças, 1991). A Escola Nacional de Música é até ao momento a única escola pública especializada no ensino de música, criada para leccionar os níveis básico e médio, contudo, leccionando apenas o básico (Ministério da Cultura, Ministério da Educação & Ministério das Finanças, 1991). Em paralelo, o Sistema Nacional de Educação (SNE) prevê o ensino de música no nível primário através da disciplina de Educação Musical e para o nível secundário, prevê a disciplina de Artes Cénicas, entendida como continuidade da de Educação Musical, sendo no entanto, de carácter opcional (INDE/MINED – Moçambique, 2008).

Em 2006, a Universidade Eduardo Mondlane introduziu o Curso de Licenciatura em Música na Escola de Comunicação e Artes (Universidade Eduardo Mondlane, 2005) ; assim, actualmente a formação musical em Moçambique acontece em dois níveis, designadamente básico, que é ministrado pela Escola Nacional de Música (Ministério da Cultura, Ministério da Educação & Ministério das Finanças, 1991) e superior, que é ministrado pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

O facto de a formação musical acontecer apenas nos níveis, básico e superior, contraria o que se preconiza no Sistema Nacional de Educação, onde se refere que em Moçambique a formação escolar faz-se em três níveis que são o básico, o médio e superior (Assembleia da República, 1992). Os documentos de criação da Escola Nacional de Música preconizam também que esta instituição deve leccionar os níveis básico e médio, como forma de preparar os aprendentes para leccionar em instituições de formação de professores ao mesmo tempo que, prepará-los para ingressar ao nível superior (Ministério da Cultura, Ministério da Educação & Ministério das Finanças, 1991).

O presente estudo orientou-se para incidir no campo de alinhamento curricular do curso de Licenciatura em Música da Escola de Comunicação e Artes na Universidade Eduardo Mondlane e centrar-se no facto de os aprendentes deste curso ingressarem sem o nível médio em música. Dá-se enfoque à disciplina de Teoria de Música, que é tida como base para a formação musical de qualquer nível. Aqui pretende-se analisar a percepção dos docentes em relação ao nível de conhecimento com que os aprendentes são admitidos ao curso de Licenciatura em Música e por essa via, procurar entender que acções esses docentes realizam durante o processo de leccionação, no contexto de gestão curricular, dada a inexistência de nível médio em música.

O presente estudo faz uma reflexão sobre o processo de formação artística em Moçambique, particularmente musical, buscando levar à superfície as eventuais lacunas e potencialidades do Sistema Nacional de Educação no que a este aspecto diz respeito. Pretende igualmente contribuir para aprofundar as acções de reflexão no campo curricular, quer em instituições vocacionadas a formação musical, como são a Escola Nacional de Música e a Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, mas também a nível do Programa do Ensino Básico e do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, sempre em relação a componente de formação musical.

A partir da reflexão anterior, o presente estudo poderá ser o primeiro a levar à sociedade esta perspectiva de estudo e propostas de minimização, contribuindo para aumentar o acervo de trabalhos moçambicanos sobre a área de formação de professores e estudos curriculares e por outro lado contribuir para o início de pesquisas sobre currículo e formação de professores no contexto artístico e musical, em particular.

À partida, assume-se que haja possibilidades de se identificar lacunas no Sistema Nacional de Educação, primeiro se se considerar que por um lado, há escolas primárias em que a disciplina de Educação Musical não é leccionada por falta de docentes, por outro, há escolas em que não se lecciona por falta de preparação por parte dos docentes. Assume-se, igualmente, que haja lacunas no processo de formação em música na Escola de Comunicação e Artes, considerando que os aprendentes apresentam desníveis consideráveis uns em relação aos outros, em função dos seus antecedentes musicais. Assim, pretende-se aferir as percepções que os docentes têm em relação a esses desníveis e a sua influência no cumprimento do currículo prescrito e ao mesmo tempo, aferir as acções desses docentes atinentes a colmatação das referidas lacunas.

1. 1 Origem e relevância do estudo

O pesquisador foi formado em música na Escola Nacional de Música e, em seguida, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane. Leccionou nas duas instituições e tem como área de interesse e de pesquisa o processo de formação de professores, o que o levou a frequentar o curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional.

O estudo teve origem no processo de formação musical em Moçambique, descrito neste capítulo. Existe, por um lado, a Escola Nacional de Música cujos graduados têm o nível básico em música; existem também os graduados pelo Ensino Geral, que tiveram no seu currículo a disciplina de Educação Musical, embora não leccionada em algumas escolas. Por outro lado, existe a Universidade Eduardo Mondlane que oferece o nível superior em música sem que, no entanto, exista o nível médio. O interesse está na forma como o alinhamento curricular ocorre.

Com este pressuposto de não existir até o momento um curso de nível médio em música, associado ao facto de ainda não serem conhecidos estudos em número considerável, versando não só sobre conteúdos especificamente musicais, como também sobre o próprio processo de formação musical em Moçambique, com este estudo pretende-se dar um contributo para o melhoramento do currículo do curso de Licenciatura em Música na Universidade Eduardo Mondlane.

O estudo proporciona um espaço de reflexão para a comunidade escolar, a partir dos próprios aprendentes incluindo os futuros candidatos ao curso até ao corpo docente, de onde se espera poder gerar ideias que levem à melhorias. Propõe-se então, contribuir com algumas inovações com vista a eficácia do processo de ensino e aprendizagem beneficiando assim a actuação dos docentes e dos aprendentes.

A área de conhecimento em alusão ganha aqui, um estudo que contribuirá para o crescimento do acervo bibliográfico sobre os estudos musicais em Moçambique. Entende-se que procurando analisar as limitações que o processo de formação musical enfrenta na Universidade Eduardo Mondlane, a pesquisa pode gerar interesse em torno da necessidade de melhorar, planificando-se mudanças e que tais sejam efectivas, tal como refere Fulan (2001), considerando que o reconhecimento de limitações no processo de desenvolvimento não significa assumir que tal processo seja fracassado.

1.2 Problema

Pretende-se compreender o alinhamento entre a disciplina de Teoria de Música no nível básico e a mesma disciplina no nível superior de modo a que se atinjam os objectivos definidos neste último nível. A perspectiva é verificar a relação que se estabelece entre as diferentes formas do currículo, prescrito, percebido, real e experienciado, partindo dos pré-requisitos a nível da disciplina de Teoria de Música do curso de Licenciatura em Música da Escola de Comunicação e Artes, na Universidade Eduardo Mondlane.

O Sistema Nacional de Educação prevê o Ensino Vocacional, direccionado para os que se demonstrarem talentosos na ciência e/ou nas artes, sendo esse realizado em escolas vocacionais (Boletim da República, 1992), como é o caso da Escola Nacional de Música, para os talentosos em música. Ainda no Sistema Nacional de Educação, refere-se que os ensinamentos vocacional e geral devem acontecer sem prejuízo mútuo (Boletim da República, 1992).

Nessa perspectiva, a falta de instituições que leccionem o nível médio em música pode ser entendida como uma lacuna, fazendo com que os aprendentes do curso de Licenciatura ingressem neste nível de formação sem o referido nível médio e noutros casos sem o nível básico em música. O problema que se coloca é: Até que ponto a inexistência do nível médio de música influencia o cumprimento dos objectivos do currículo prescrito na disciplina de Teoria de Música, ministrada na Universidade Eduardo Mondlane?

1.3 Objectivos e questões da investigação

1.3.1 Objectivos

Declarado o problema da pesquisa, apresenta-se na presente subsecção o objectivo geral, igualmente se apresenta os objectivos específicos, que contribuirão para a concretização do objectivo geral e por fim enunciar-se-ão as questões da investigação, que servirão de orientação para o estudo.

1.3.1.1 Objectivo geral

O objectivo geral do presente estudo é compreender o alinhamento que se estabelece entre a disciplina de Teoria de Música no nível básico e a disciplina de Teoria de Música no nível superior de modo a que se atinjam os objectivos definidos.

1.3.1.2 Objectivos específicos

Os objectivos específicos do presente estudo são os seguintes:

- Analisar o alinhamento entre os conteúdos do currículo prescrito da disciplina de Teoria de Música no ensino básico e os da disciplina de Teoria de Música do nível superior.
- Comparar o plano analítico com o plano temático da disciplina de Teoria de Música no curso de Licenciatura em Música.
- Comparar o plano temático da disciplina de Teoria de Música no curso de Licenciatura em Música com os tópicos abordados durante as aulas.

1.3.2 Questões da investigação

O problema do estudo, apresentado em 1.2.1 deu origem as questões de investigação que se seguem:

- Em que medida os conteúdos prescritos para a disciplina de Teoria de Música no ensino básico estão alinhados com os definidos para a disciplina de Teoria de Música no ensino superior?
- Em que medida o plano analítico está alinhado com o plano temático da disciplina de Teoria de Música no curso de Licenciatura em Música?
- Em que medida o plano temático da disciplina de Teoria de Música no curso de Licenciatura em Música está alinhado com os tópicos abordados durante as aulas?

1.4 Organização da dissertação

A organização do presente estudo obedece a uma sequência de seis capítulos, nomeadamente: Introdução, onde se faz a apresentação do assunto a ser tratado no estudo, a declaração do problema, a apresentação dos objectivos e também se abordam questões ligadas a origem do próprio estudo.

O segundo capítulo centra-se na contextualização sob ponto de vista teórico mas também local, descreve-se o processo de formação musical e Moçambique, partindo da independência em 1975 até ao presente momento, fala-se das diferentes instituições ligadas a formação musical que foram existindo, abordam-se as características dos candidatos ao curso de Licenciatura em Música, também aspectos ligados ao material instrucional necessário para o curso e ainda os aspectos ligados a empregabilidade da área de formação.

No mesmo capítulo apresenta-se a caracterização do espaço físico da Escola de Comunicação e Artes, local onde se dá o fenómeno em estudo. Fala-se da quantidade de salas de aula e todos os outros elementos inerentes ao pilar de processos e meios no contexto educacional. Faz também um realce as principais teorias ligadas e de suporte para o presente estudo.

O terceiro capítulo é o enquadramento teórico. Neste capítulo apresentam-se as ideias centrais de outros estudos a volta do alinhamento curricular e busca-se dessas ideias contribuições para o assunto deste estudo que é, o alinhamento curricular no curso de Licenciatura em Música.

O quarto capítulo é referente aos processos metodológicos, aborda aspectos ligados a definição da população, selecção da amostra, sobre os instrumentos de recolha de dados seleccionados para o efeito, sobre a sua validade e fiabilidade e também sobre os aspectos ligados a ética na escrita académica.

O quinto capítulo trata da apresentação e análise de dados. O sexto capítulo apresenta as conclusões e recomendações a volta do estudo, tendo sempre em consideração o problema e objectivos.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO LOCAL E TEÓRICO

No presente capítulo o enfoque será dado à descrição do meio sobre o qual o estudo incide, caracterizando-o sob ponto de vista físico e de funcionamento. Debruçar-se-á também sobre as principais abordagens evidenciadas por diferentes autores em relação ao assunto em alusão.

Os aspectos que caracterizam a formação musical em Moçambique desde a independência, as suas características e os desafios que foi enfrentando e o estado actual serão neste capítulo abordados.

O destaque será para as instituições de ensino vocacionadas à formação musical, sobre o Sistema Nacional de Educação e as suas previsões em relação a essa formação musical. Falar-se-á igualmente sobre o perfil dos indivíduos que se candidatam a Universidade Eduardo Mondlane com o objectivo de se formar no curso de Licenciatura em Música, isso sob ponto de vista de formação de base e conhecimentos prévios sobre a área.

Espera-se assim contribuir para que se perceba o presente estudo e as acções de gestão curricular dos docentes da disciplina de Teoria de Música do curso de Licenciatura em Música na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, com vista a garantir o alcance dos objectivos prescritos, considerando as diferenças dos aprendentes no que aos conhecimentos prévios diz respeito.

2. 1 Educação Musical a partir das zonas libertadas

A música, como se referiu anteriormente e como se referem diferentes autores, fez sempre parte da vida humana desde que ela existe (Dufourcq, 1988). No contexto de Moçambique, a música esteve igualmente presente mesmo na altura em que ainda não se vivia a colonização, tendo se mantido presente até ao momento, no entanto, para este trabalho importa a música no campo da formação.

No período colonial o estudo da música em Moçambique era realizado por um pequeno grupo de especialistas na área e centrados no campo da etnomusicologia, entre eles Henri Junod, Hugh Tracy, Belo Marques, Gerard Kubik, Margt Dias e Kamba Simango, todos provenientes do ocidente a exceção do último que era moçambicano (Sopa, 2014).

Henri Junod iniciou em Lourenço Marques uma turma de música, na qual iniciou o ensino de música e de onde resultou um coro que se assemelhava aos coros europeus (Junod, 1975). Segundo este autor, era onde chegou a juntar sessenta jovens provenientes mesmo de Lourenço Marques mas também da província de Gaza e os conhecimentos musicais que tinham, próprios da sua tradição eram ensinados e aprendidos de geração em geração.

Já no decurso da guerra colonial, entre os anos de 1965, um dos nomes sonantes na área cultural era o de Abílio Filipe Awendila que tinha aprendido a tocar guitarra na Missão de Nangololo da igreja católica, no distrito de Mueda, na província de Cabo Delgado e mais tarde se aperfeiçoou na empresa de construção civil onde trabalhava (Machungo, 2011). Nesse ano de 1965, Awendila passou a professor de artes, dança e música, numa escola da FRELIMO situada na base de Lyungu, que mais tarde se chamou Escola Primária de Lyungu (Machungo, 2011).

Em resultado do trabalho realizado em Lyungu, os dirigentes militares e as próprias comunidades incentivaram-se a abrir novas escolas onde Awendila formou mesmo sendo único professor e sem ter programa concebido (Machungo, 2011). Em 1967, realizou-se a primeira conferência do Departamento de Educação e Cultura - DEC, em que o Grupo Cultural de “Sofala”, outra designação da escola de Lyungu, destacou-se na apresentação que fez, o que valeu ao seu professor Awendila um reconhecimento e levou a decisão de indicação de enviados a diferentes pontos da província para abertura de novas escolas (Machungo, 2011).

Foi a seguir ao reconhecimento referido e a participação no Festival Pan-Africano da Juventude em Argel que Awendila, Lindolondolo e Malido foram designados pelo então presidente Samora Machel para estudar música na antiga República Democrática Alemã, RDA, como se referiu no início deste trabalho (Machungo, 2011).

Após a independência, Moçambique ainda não dispunha de um Sistema Nacional de Educação, mas haviam no país escolas que obedeciam ao sistema do regime colonial, por um lado, mas por outro, haviam as escolas das zonas libertadas assumidas pela FRELIMO como um espaço de ensaio do modelo que viria a ser o Sistema Nacional de Educação (Castiano & Ngoenha, 2013).

Nos primeiros anos de independência, 1975 e 1976, houve transformações curriculares que consistiram em mudar os conteúdos de determinadas disciplinas com o propósito de torna-las reflectoras do contexto africano, ao mesmo tempo, introduziram-se novas disciplinas, como a de Actividades Culturais (Castiano & Ngoenha, 2013).

O objectivo principal da introdução da disciplina de Actividades Culturais era incentivar a criação de grupos artísticos de dança e de música para promover posteriormente concursos entre turmas e entre escolas (Ntonikhel, 2000, apud Merique, 2006).

Os conteúdos programáticos da disciplina de Actividades Culturais eram essencialmente constituídos por canções revolucionárias oriundas dos diferentes grupos etno-linguísticos de Moçambique na perspectiva de promover a unidade nacional e contribuir para a mudança de mentalidade dos que ainda se identificavam com manifestações culturais tidas como coloniais (Ntonikhel, 2000, apud Merique, 2006).

Atentando ao momento histórico, a preocupação do sector da educação era a formação de quadros e operários que suprissem as necessidades em diferentes áreas produtivas, ao mesmo tempo estava em preparação o Sistema Nacional de Educação que seria alternativo ao colonial e nesse contexto, indagava -se sobre o lugar dos elementos tradicionais e culturais de Moçambique nesse novo sistema, havendo ideias de tornar a escola num centro de dinamização cultural das comunidades à sua volta (Castiano & Ngoenha, 2013).

2.2 A Educação Musical em Moçambique 1975 - 2015

Após a independência nacional, criou-se em Moçambique o Centro de Estudos Culturais, que leccionava o nível básico e tinha como professores, indivíduos idos das zonas libertadas para se formar em música na extinta República Democrática Alemã. O Centro de Estudos Culturais funcionou desde 1977 até 1982 nas actuais instalações da sede da Universidade Pedagógica em Maputo (Escola Nacional de Música, 2011).

Depois de extinto o Centro de Estudos Culturais em 1982, em 1983 entrou em funcionamento experimental a Escola Nacional de Música, que foi oficializada e passou a funcionamento pleno em 1991, como escola que deveria formar graduados com nível básico e também graduados com nível médio, como forma de preparar futuros professores da disciplina de Educação Musical para as escolas públicas do Sistema Nacional de Educação e preparar candidatos ao ensino superior em música, para além de apoiar a formação de professores nos centros de formação de professores primários (Boletim da República, 1991).

Desde a sua criação, a Escola Nacional de Música não chegou a cumprir com o previsto nos seus estatutos e nem no Diploma Interministerial Nº 39/91 de 08 de Maio, que a criou. Até ao presente momento a Escola Nacional de Música não tem currículos aprovados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e pelo Ministério da Cultura e Turismo como se definiu nos seus documentos de criação e ao mesmo tempo a Escola Nacional de Música continua sem leccionar cursos de nível médio em música passados 30 anos de existência.

A formação musical não ficou centrada só ao Centro de Estudos Culturais e posteriormente a Escola Nacional de Música. O Sistema Nacional de Educação prevê nos seus currículo a componente musical a partir do 2º Ciclo, da 3ª a 5ª Classes, até ao 3º Ciclo, de 6ª à 7ª classes do Ensino Primário (INDE/MINED – Moçambique, 2003a; INDE/MINED – Moçambique, 2003b). A nível do Ensino Secundário Geral, o currículo prevê a leccionação da disciplina de Artes Cénicas como continuidade da disciplina de Educação Musical leccionada no Ensino Primário, no entanto, define-se que a disciplina seja opcional e se efective através da criação de ciclos de

interesse nas escolas (Ministério da Educação e Cultura & Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2007).

Embora estejam previstas as disciplinas de Educação Musical para o Ensino Primário e Artes Cénicas para o Ensino Secundário Geral, tem-se a percepção de que a formação musical não é eficaz devido à falta de quadros qualificados associada à não priorização destas e de outras disciplinas integradas no currículo, fazendo com que as disciplinas não sejam leccionadas (Castiano & Ngoenha, 2003).

Este conjunto de factos leva ao entendimento de que há um défice de formação musical de base em Moçambique. Não obstante, em 2005 a Universidade Eduardo Mondlane criou o curso de Licenciatura em Música, ministrado na Escola de Comunicação e Artes (Universidade Eduardo Mondlane, 2005) e a partir desse momento em Moçambique passaram a existir apenas duas instituições públicas voltadas para o ensino de música, sendo uma de nível básico e outra de nível superior.

Um dos fundamentos apontados para a criação do curso de Licenciatura em Música pela Universidade Eduardo Mondlane assentou na existência da Escola Nacional de Música que gradua indivíduos de nível básico. Estes graduados não podiam dar continuidade ao seus estudos musicais dentro do país pela inexistência de cursos de níveis médio e superior. Outro fundamento é a constatação da existência de indivíduos que não tendo passado pela Escola Nacional de Música e tendo concluído o nível médio no Ensino Secundário Geral ou no Ensino Técnico, optam por uma formação de nível superior em música (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

Neste contexto, os graduados da Escola Nacional de Música, que ostentam o nível básico em música, desde que tenham concluído o nível médio do Sistema Nacional de Educação ou equivalente, concorrem ao ensino superior, para o curso de Licenciatura em Música mesmo que não tenham o nível médio em música. A semelhança, os graduados do Ensino Secundário Geral e os do Ensino Técnico, tendo o nível médio ou equivalente do Sistema Nacional de Educação, concorrem ao mesmo curso.

2. 3 Características dos candidatos ao curso de Licenciatura em Música

Os candidatos aos cursos da Universidade Eduardo Mondlane são indivíduos de todo o país, que tenham concluído o nível médio, correspondente a 12ª Classe. Para aceder ao curso de Licenciatura em Música o candidato deve obter de classificação favorável em exames de admissão que consistem numa prova escrita de música e uma prova prática de música (Universidade Eduardo Mondlane, 2015).

Os candidatos têm origens diferenciadas, em relação à formação musical de base: uns vêm de escolas do Ensino Geral em que a disciplina não é leccionada por falta de professores qualificados, outros vêm do Ensino Técnico, em que a música não consta nos planos de estudos. Existem também candidatos que por inerência de funções, aprenderam música nas Forças Armada de Defesa de Moçambique e/ou na Polícia da República de Moçambique, integrando as respectivas bandas. Outro grupo de candidatos, tem uma formação autodidacta e/ou resultante de experiências em virtude da sua integração em grupos musicais nas igrejas ou bandas da praça. Um último substrato ostenta uma formação de nível básico obtida na Escola Nacional de Música.

Esta descrição traz a diferença que caracteriza as turmas do curso de música do curso de Licenciatura em Música na Escola de Comunicação e Ares da Universidade Eduardo Mondlane. É nesse aspecto que se encontra o desafio dos docentes, principalmente no 1º ano e no caso concreto deste estudo, os docentes da disciplina de Teoria de Música de forma a garantir uma aprendizagem efectiva.

2. 4 Material instrucional

O curso de Licenciatura em Música na Universidade Eduardo Mondlane caracteriza-se por ter escassez de material bibliográfico e, nessa perspectiva, os docentes procuram de forma individual o material a utilizar no processo de facilitação da aprendizagem. Os aprendentes não têm acesso aos planos temático e analítico da disciplina de modo a poderem acompanhar de forma mais participativa, decidindo a sua própria aprendizagem como preconiza (Diogo, 2010).

2. 5 Empregabilidade

Prevê-se que os graduados pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane no curso de Licenciatura em Música, possam desenvolver suas actividades profissionais em instituições como as de investigação científica, escolas públicas e privadas centradas nos Ensinos Primário, Secundário ou Superior, Ministérios das áreas da cultura, turismo, educação, juventude, nos Conselhos Municipais, editoras discográficas, associações artísticas e empresas de promoção de eventos (Universidade Eduardo Mondlane, 2015).

Parte dos aprendentes frequenta o curso numa condição de trabalhadores, sendo que alguns são professores quer no Ensino Primário, quer no Ensino Secundário do Sistema Nacional de Educação. Assim, engrossa-se o número de graduados no curso de Licenciatura em Música que trabalham posteriormente como professores em diferentes níveis, incluindo o superior, considerando que a própria Escola de Comunicação e Artes tem absorvido seus graduados. Refira-se que parte significativa dos conteúdos da disciplina de Educação Musical é baseada na área de Teoria de Música (INDE/MINED – Moçambique, 2003a; INDE/MINED – Moçambique, 2003b).

2. 6 Contexto local

A Escola de Comunicação e Artes é uma das oito escolas da UEM e foi criada em 2012. São ministrados nesta escola os cursos de Licenciatura em Jornalismo, Licenciatura em Ciências de Informação, Licenciatura em Relações Públicas e Marketing, Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Música (Universidade Eduardo Mondlane, 2005). A Escola de Comunicação e Artes faz com que a Universidade Eduardo Mondlane seja a primeira instituição de ensino superior pública que ministra o curso de Licenciatura em Música.

Depois de se ter iniciado nas salas do chamado Espaços Comuns, no campus universitário principal da UEM, a escola transferiu-se para espaços arrendados à Escola Maometana, onde tem estado a funcionar com 14 salas de aulas, uma sala de palestras, que funciona também como sala

de aulas e de ensaios, uma oficina de reparação de instrumentos, uma sala de informática, uma biblioteca, sala de professores e gabinetes para serviços administrativos e o registo académico.

A escola funciona num edifício em que as salas de aula não tem isolamento sonoro, o que provoca interferências a diferentes níveis, ou seja, as aulas de música interferem nas aulas dos outros cursos e no curso de música, as disciplinas de instrumentos interferem umas nas outras, nas aulas de disciplinas teóricas e até nos trabalhos administrativos.

Embora haja uma sala equipada com computadores, as limitações permanecem na medida em que, a sala serve às aulas de informática relacionadas com cada um dos cursos e também para consultas dos próprios estudantes. A sala de informática não possui a preparação desejada para o funcionamento de laboratórios de música, em que se exige computadores com internet permanente, dispendo de *softwares* de gravação, programação, escrita e edição, com significativa capacidade de memória e que estejam conectados a um teclado.

No que aos aprendentes diz respeito, há diferenças nos pré-requisitos e experiências de formação musical, considerando que um grupo tem o nível básico em música, adquirido na Escola Nacional de Música depois de completar o 7º Ano, outro grupo tem experiência de formação musical do nível básico do 2º e 3º Ciclos do Ensino Geral. Um terceiro grupo é oriundo das forças polícias e militares, que aprenderam música durante a realização das suas actividades enquanto integrantes das bandas, da polícia e militar respectivamente. Por fim, existe um quarto grupo que não teve formação musical nem no nível básico e nem médio, tendo aprendido de forma informal e autodidacta.

Estas diferenças influenciam o processo de ensino e aprendizagem, visto que para cada matéria nova a ser leccionada, os estudantes devem ter determinados pré-requisitos e, não os tendo, o professor obriga-se a orientar a aprendizagem dos estudantes, partindo da leccionação de conteúdos que constituem os pré-requisitos, para que tal orientação seja eficaz e os estudantes desenvolvam as competências desejadas (Ostermann & Cavalcanti, 2010; Diogo, 2010).

2.7 Contexto teórico

A disciplina de Teoria de Música é semestral e com precedência, sendo leccionada a partir do 1º ao 3º Ano do curso de Licenciatura em Música. Neste sentido importa que haja alinhamento entendido como a congruência entre o currículo, a instrução e a avaliação (Leitzel & Vogler, 1994). A mesma fonte refere que se considera alinhamento quando existe inter-relação entre todas as componentes do currículo, na dimensão vertical, ao longo dos ciclos e na dimensão horizontal, dentro dos próprios ciclos.

A consubstanciar a aceção anterior, afirma-se que pelo facto de o currículo ser um programa académico intencionalmente concebido para facilitar a aprendizagem, deve ser alinhado em todo o seu percurso, desde a concepção, passando pelas disciplinas, conteúdos, aulas, critérios de avaliação e classificação, incluindo repetições desnecessárias (Watermeyer, 2012).

O alinhamento curricular é da responsabilidade dos gestores educacionais e professores, de modo a que se garanta a realização da instrução com ordenamento, concordância entre os objectivos instrucionais, a instrução propriamente dita na sala de aula e os sistemas de avaliação (Scott, 1983). Por sua vez, o alinhamento curricular tem como base a estratégia de organização e integração curricular, que se faz considerando a sequência, as necessidades *versus* ideal e por coordenação e integração de conteúdos (Glatthorn, Boschee & Whitehead, 2006).

Refere-se também que os professores devem estar cientes de que a implementação do alinhamento curricular visa alcançar uma melhor relação possível entre os elementos do desempenho do aprendente, a instrução, que é sua função na escola e os recursos que utiliza para esse fim (Glatthorn, Boschee & Whitehead, 2006).

As aceções presentes nesta sub-secção sobre o contexto teórico resultam das aproximações feitas a diferentes obras de diferentes autores que abordam a matéria em estudo.

CAPÍTULO 3

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo traz um conjunto de informação que constitui a base teórica que fundamenta a pesquisa (Mutimucio, 2008). Assim, debruçar-se-á sobre questões de currículo, as teorias curriculares, desenvolvimento curricular, alinhamento curricular e gestão curricular, dentro das quais falar-se-á das acções que são responsabilidade dos docentes com vista ao cumprimento do currículo prescrito.

3.1 Currículo

O conceito de currículo é trazido por Cícero, referindo-se a uma pista de corridas, falando da trajectória e formas de vida proposta aos seus seguidores (Doll, 2000, como citado em Pacheco, 2005). É também entendido como aprendizagem cuja planificação e direcção se faz pela escola com vista a atingir os seus objectivos educacionais (Tyler, 1949, como citado em Gaspar & Roldão, 2007) e um terceiro entendimento sobre este conceito é o conjunto de experiências de aprendizagem a que os aprendentes são submetidos pela escola (Saylor, 1966, como citado em Ribeiro, 1999).

Considerando a primeira percepção sobre currículo, tomam-se em atenção as experiências que os indivíduos vão acumulando na vida, sem que necessariamente estejam ligados e/ou integrados na escola ao contrário das duas seguintes, que fazem referência à intervenção da escola na planificação e no proporcionar dessas experiências aos aprendentes.

Nesta perspectiva, adopta-se nesta pesquisa o entendimento do conceito de currículo enquanto conjunto de experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola (Saylor, 1966, como citado em Ribeiro, 1999).

3.2 Teorias curriculares

Pretende-se neste tópico fazer referência às diferentes formas de representação de uma realidade no campo da educação, ao mesmo tempo que “descobrir” as partículas que compõem o objecto a representar. Considerando a ideia de que uma teoria é uma descoberta e ao mesmo tempo uma representação de um objecto real (Silva, 2007), o objecto cuja realidade se pretende representar e cujas partículas constituintes se pretendem “descobrir” para a sua representação é o currículo.

Toma-se também a teoria como sendo uma sistematização e fundamentação de decisões epistemológicas, a teoria curricular seria um conjunto de análises, interpretações e compreensões sobre os fenómenos curriculares (Mclutcheon, 1982, como citado em Pacheco, 1996). Silva (2007), sugere a existência de teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, enquanto Pacheco (1996) faz referência às teorias técnica, prática e crítica e é destas últimas que se falará neste trabalho.

A teoria técnica caracteriza-se por ter um discurso científico, por ter uma organização burocrática e pela sua acção tecnicista, hierarquizando a relação teoria/prática, considerando que a prática depende da teoria (Pacheco, 1996). A definição de currículo que o toma como conjunto de experiências de aprendizagem adquiridas pelos aprendentes sob orientação da escola enquadra-se nesta teoria técnica, visto que inclui as ideias de essência das exigências académicas, base de experiências, tecnologia e eficiência (Pacheco, 1996). Esta teoria preserva a parte normativa da construção do currículo o que a torna parte das teorias tradicionalistas (Pacheco, 1996).

Na teoria técnica toma-se como referentes curriculares o plano de estudos, a disciplina e os conteúdos, associando-se ao conjunto de concepções que integra a ideia de currículo como conteúdos organizados em disciplinas, como auto-realização dos aprendentes e como meio tecnológico facilitador da aprendizagem, contendo os objectivos educacionais, as experiências educacionais e a sua forma de organização. Isto faz com que o currículo se centre, à luz desta teoria, no campo de intenções e não de implementação (Pacheco, 1996; Silva, 2007).

A teoria prática opõe-se à técnica por considerar que os problemas do currículo são de soluções práticas e não teóricas, centrando-se no currículo em acção onde os factores e variantes determinantes não são totalmente previsíveis (Pacheco, 1996). É com base nesta aceção que na teoria prática toma-se o currículo numa perspectiva de processo e não de produto, considerando-se por isso que os aprendentes devem ser tidos como parte importante do processo, cabendo-lhe parte da interpretação desse currículo (Pacheco, 1996).

A teoria crítica traz à luz a ideia da articulação e complementaridade entre as teorias prática e técnica, na medida em que considera que o currículo não pode ser planificado sem considerar a implementação desse currículo, portanto o currículo deve ser experimentado num contexto real, com aprendentes reais, em que a sua relação o professor é dialógica e não de imposição e autoritarismo (Pacheco, 1996).

Sendo o alinhamento curricular uma questão relacionada com a congruência entre a planificação e prática curriculares o presente estudo é orientado pela teoria crítica pelo facto de buscar complementaridade e continuidade entre o currículo enquanto plano e as actividades na sala de aula.

3. 3 Desenvolvimento curricular

À semelhança do conceito de currículo, o de desenvolvimento curricular é definido sob diferentes pontos de vista de diferentes autores.

Desenvolvimento curricular é um plano que visa estruturar o ambiente de ensino e aprendizagem, coordenando os elementos tempo, espaço, materiais, equipamentos e o capital humano (Wiles & Bondi, 1998, como citado em Gaspar & Roldão, 2007). Por outro lado, entende-se que desenvolvimento curricular é um processo de estudo e aperfeiçoamento do próprio currículo no que acontece de forma contínua (Tanner & Tanner, 1980, como citado em Gaspar & Roldão, 2007).

São duas definições que se entendem complementares uma em relação a outra, na medida em que o estudo e aperfeiçoamento do currículo incide nas matérias ou conteúdos de aprendizagem

tendo em conta as variações temporais, dos materiais, capital humano e equipamento. Por outro lado, o estudo é contínuo precisamente porque em função do tempo o espaço, os materiais e o capital humano vão sofrendo alterações que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

A complementar, Pacheco (2005), refere que desenvolvimento curricular é a construção de um plano em que se integra o contexto, a justificação e as condições da aplicação. Este plano concebe-se podendo tomar diferentes estruturas, a que se chamam modelos, entre eles o administrativo, o normativo, o crítico-analítico, o interaccional, o comportamental, o computacional, o de acção-investigação e o demonstrativo (Gaspar & Roldão, 2007).

3. 4 Alinhamento curricular

Alinhamento curricular tem o propósito garantir que haja coerência entre os resultados definidos no currículo prescrito, os métodos de ensino, a avaliação e o currículo em acção (UNESCO, 2016). O conceito de alinhamento curricular traz consigo a ideia de conjunto de acções realizadas pelo docente com vista a proporcionar aos aprendentes um ambiente de aprendizagem que leva a atingir os objectivos de aprendizagem definidos (Biggs, 2002).

A fundamentação para o alinhamento curricular centra-se na intenção de tornar cada vez mais perceptível a compreensão sobre como o currículo pode beneficiar diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, como professores, aprendentes e a comunidade em geral (Marsh & Willis, 1988).

No contexto da fundamentação para que se faça o alinhamento curricular considera-se que é importante que os intervenientes directos na gestão curricular, evidenciando-se os professores, trabalhem em coordenação de modo a que as suas acções possibilitem acessibilidade ao currículo por parte dos aprendentes, partindo da resposta às questões sobre a missão da escola, sobre o que se espera que os aprendentes aprendam e que estratégias e instrumentos se utilizam no processo de levar os aprendentes a atingir os objectivos definidos no currículo prescrito (Glatthorn, Boschee & Whitehead, 2006).

Os aspectos abordados na Secção 3.3 configuram parte das estratégias de alinhamento curricular, que se pode ver em dois prismas, um é o alinhamento curricular entendido como relação entre o currículo e a avaliação e o outro, que é utilizado neste estudo, é o alinhamento curricular de entrega, entendido como a relação entre o que se ensina para o teste e o currículo prescrito (Leitzel & Vogler, 1994).

Esta acepção, relacionada com os dois prismas em que se pode ter o alinhamento curricular, chama à discussão a ideia de implementação do currículo, considerando que esta obedece a procedimentos, como o de maior aproximação possível do currículo prescrito. Ainda na perspectiva de implementação curricular traz-se à responsabilidade do professor um conjunto de acções como a análise, em que se relacionam as dificuldades que previsivelmente os aprendentes tenham, as suas potencialidades e características contextuais (Gaspar & Roldão, 2007).

Outra acção levada à responsabilidade do professor no processo de implementação curricular é a integração, em que se relacionam os conteúdos da aprendizagem presente com os conteúdos de um momento antecedente e com os conteúdos a serem aprendidos num momento posterior, considerando isto, uma articulação nos sentidos horizontal e vertical (Gaspar & Roldão, 2007).

No parágrafo anterior, faz-se referência aos pré-requisitos, quando se fala em conteúdos antecedentes mas também ao alinhamento curricular, quando se fala em articulação dos conteúdos de forma horizontal e vertical. No entanto, numa perspectiva diferente, Roldão (2008), afirma que se deve prestar atenção a obrigatoriedade no cumprimento dos programas de ensino, considerando que o que se deve cumprir é o currículo, entendendo-se o programa como um meio para atingir os objectivos definidos e não um fim em si mesmo, sendo que não se cumpri o programa mas sim o currículo, as aprendizagens definidas.

Nessa perspectiva, cabe aos professores conhecer cada um dos seus aprendentes, no que as suas necessidades de aprendizagem diz respeito e definir estratégias que permitam a esses aprendentes dominar os conteúdos e atingir os objectivos de aprendizagem definidos.

É nessa perspectiva que se afirma que é importante o alinhamento curricular, mas também, afirma-se que a qualidade desse alinhamento curricular é dependente das habilidades dos próprios professores, que se entende que influenciam na elaboração dos planos de aula, planos quinzenais, trimestrais e/ou anuais (Marsh & Willis, 1988). Esses planos são parte do que se deve alinhar com vista a contribuir para o alcance da aprendizagem por parte dos aprendentes.

Afirma-se também que, sendo o professor o planificador final, porque tem a liberdade de incluir ou suprimir conteúdos, incluir e/ou suprimir materiais didáticos, alterar abordagens, alterar as formas de comunicação, ele deve contribuir para a estrutura geral pois, o que se tem verificado é que as acções dos professores tendentes ao alinhamento curricular são expressivas no currículo em acção e não são partilhadas entre os pares (Marsh & Willis, 1988).

Em função disso, a nível da consciencialização sobre os objectivos instrucionais, o docente deve ter consciência e certeza sobre o que deve/há-de ensinar, em seguida, a nível de planificação, deve decidir sobre o tempo, materiais e estratégias de ensino e aprendizagem que ajudem os aprendentes a desenvolver as habilidades esperadas e os resultados previstos pelo currículo prescrito (Scott, 1983). Essa informação o professor obterá a partir de um plano instrucional no qual irá estabelecer o alinhamento curricular respeitando as características dos seus aprendentes e todo o ambiente envolvente do processo de ensino e aprendizagem (Posner & Rudnitsky, 2001).

Para além dos objectivos da aprendizagem que se esperam que os aprendentes atinjam, dos conteúdos a serem ensinados, do tempo, materiais didáticos e as estratégias de ensino e aprendizagem, faz-se referência a avaliação como um aspecto inerente ao alinhamento curricular. Biggs (2002), afirma que é importante que os aspectos ligados ao ensino e associados à avaliação estejam alinhados de modo a que se constitua um suporte para aprendizagem de alto nível e bem sucedida. Nesse sentido sugere-se que se entenda o alinhamento curricular é parte do design curricular que leva a optimização das condições para um ambiente de aprendizagem de qualidade.

A concordar com esta posição, faz-se referência a estudos de diferentes autores demonstrando que o alinhamento curricular contribui significativamente para que os aprendentes atinjam os

objectivos definidos pelo currículo prescrito, aproximando o plano às práticas ao mesmo tempo que se consideram as características dos aprendentes (Glatthorn, 1999).

3. 5 Gestão do currículo

A escola surgiu como uma instituição curricular cuja função é a de garantir que um determinado conjunto de aprendizagens sejam aprendidas pelos respectivos aprendentes e associado a isso, a definição e aplicação dos mecanismos que garantam o alcance desse desiderato são responsabilidade da própria escola (Roldão, 2008).

É a esse processo de garantir que as aprendizagens previstas sejam aprendidas que se considera gestão curricular (Roldão, 2008). Ainda segundo Roldão (1999a), esse processo de gestão curricular implica tomar decisões sobre o currículo em acção, avaliar os resultados e adequar os processos.

É no âmbito da gestão curricular que o docente se apercebe do alinhamento entre os diferentes componentes do currículo.

3. 5.1 Docentes como gestores curriculares

Espera-se que o docente tenha no seu conjunto de competências a referente ao domínio do desenvolvimento curricular junto com os aprendentes, considerando as características particulares de cada um (Sacristán, 2000). Realça-se a importância dessa competência considerando que as acções inerentes a gestão curricular realizadas pelos docentes implicam uma (re)organização dos conteúdos, das estratégias de ensino e aprendizagem e das condições e recursos (Gaspar & Roldão, 2007).

Algo que se toma como responsabilidade do docente, entre outras, é o processo de ensino e este, depende da antecipação aos aprendentes dos objectivos da aprendizagem, da exploração dos conhecimentos anteriores desses aprendentes, que são os pré-requisitos, para a partir daí explicar

a matéria nova em relação a qual os aprendentes devem estar estimulados e motivados (Libâneo, 2013a).

Estes aspectos remetem a acção de gestão curricular que tem como ponto de partida a planificação e que se pode entender em três etapas, que são a análise, a decisão e a concretização (Roldão, 1999b). A respeito, Libâneo (2013b) refere que as actividades de ensino e aprendizagem devem ser planificadas com base numa intencionalidade, que é o conjunto de objectivos e conteúdos de aprendizagem. Na mesma perspectiva, entende-se que se deve estabelecer a padronização e uniformização dos processos de ensino e aprendizagem durante o currículo em acção, de modo a que todos aprendam a mesma coisa (Niquice, 2006), coincidindo com Libâneo (2013a) que entende que embora haja dificuldades de vária ordem, os aprendentes tem o direito ao sucesso escolar.

Esta posição coincide também com um dos princípios que orientam a gestão curricular, que é o princípio de identificação da especificidade da missão da escola e da função profissional dos professores. Este princípio chama atenção para a forma como trabalhar e gerir o currículo, para a contextualização do currículo em função da situação real e para que se garanta que todos aprendam (Gaspar & Roldão, 2007).

O docente é chamado a participar de forma activa e reflexiva no processo de construção do currículo, bem como no de adequação curricular (Libâneo, 2013a). Esta aceção é partilhada por outros autores que entendem que o docente, enquanto gestor curricular, é responsável por avaliar os resultados, tomar decisões que podem levar a que se refaça ou se adequé o currículo (Roldão,1999a). Na relação entre o professor e o currículo aquele, assume uma posição de prática, em que realiza correcções pedagógicas com base no seu conhecimento científico, ensinando e levando os aprendentes à aprendizagem, sendo precisamente isto gerir o currículo (Roldão,1999b).

Estas ideias remetem a uma situação em que os docentes fazem uma avaliação diagnóstica a partir da qual tomam a decisão de adequar o currículo, introduzindo primeiro conteúdos que

supostamente seriam de níveis de escolaridade anteriores e que constituiriam os pré-requisitos para a frequência no nível em questão e assimilação dos conteúdos inerentes.

Macedo (2006) demonstra que a posição dos docentes é a de que se deve abordar conteúdos de níveis anteriores porque os aprendentes podem esquecer ou não saber sobre os conteúdos por esses não terem sido tratados. Essa demonstração é feita no trabalho sobre o papel dos professores na construção do currículo, em que também se aborda a questão ligada ao seu papel na gestão curricular (Macedo, 2006), sustentando o exposto no parágrafo anterior.

A adequação do currículo é tratada também como integração do currículo num determinado contexto, em que acontece com base na sequência e necessidades versus ideal e por coordenação (Glatthom, Boschee & Whitehead, 2006). A sequência, remete a definição de objectivos de aprendizagem claros e concisos, colocação de ideias complexas a seguir às simples, consideração das habilidades dos aprendentes na definição de estratégias de ensino, observância dos tópicos em currículo de espiral com nível de aprendizagem avançado (Glatthom, Boschee & Whitehead, 2006).

Na perspectiva da importância da participação do docente na construção do currículo, avaliando e decidindo sobre a adequação desse currículo, considera-se que o docente é o elemento principal tanto na construção quanto na gestão do currículo pelo facto de ser a ele que se exigem os resultados do processo educativo e por se considerar ser através dele que a sociedade avalia a escola (Pacheco, 2011).

Contribuindo para um cada vez melhor resultado da acção de gestão do currículo propõem-se diferentes dimensões, destacando-se aqui a do departamento curricular e da direcção da turma. Na primeira, o coordenador dinamiza o trabalho colaborativo entre os docentes do departamento e/ou da disciplina, enquanto que na segunda, o coordenador atenta às estratégias de desenvolvimento curricular por cada docente na turma (Gaspar & Roldão, 2007), de alguma forma sugerindo alinhamento curricular.

3. 7 Plano de Estudos do currículo de formação musical em Moçambique

Como se referiu na Secção 2.2 em Moçambique existem actualmente duas instituições que realizam formação musical, uma a Escola Nacional de Música e outra, a Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane.

A Escola Nacional de Música forma para o nível básico, no entanto, pelos estatutos deveria formar também para o nível médio. A Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane forma para o grau de licenciatura.

Neste tópico trazer-se-ão os planos de estudos da Escola Nacional de Música mas também da Escola de Comunicação e Artes.

3. 7.1 Plano de Estudos da Escola Nacional de Música

A Tabela 1 divide-se em duas partes, sendo uma referente ao curso regular e outra ao curso de especialidade. A tabela reflecte as disciplinas que se leccionam em cada ano e em cada trimestre no curso de Música de nível básico na Escola Nacional de Música.

Através desta tabela pode-se saber quanto tempo, durante o curso, os aprendentes tem contacto com conteúdos sobre Teoria de Música e em que disciplinas esses conteúdos são abordados.

Tabela nº 1 – Plano de Estudos da Escola Nacional de Música

CURSO REGULAR		CURSO DE ESPECIALIDADE	
Iniciação		1º Ano	
	H/Semana		H/Semana
Solfejo	1	Solfejo	1
Canto Coral	1	Canto Coral	1
		Canção Tradicional	1/2h
		Piano	1
		Mbila	1
		Flauta	1
		Instrumento de Especialidade	1
1º Ano		2º Ano	
Solfejo	1	Solfejo	1
Canto Coral	1	Canto Coral	1
Canção Tradicional	1/2h	Canção Tradicional	1/2h
Piano	1	Piano	1
Mbila	1	Mbila	1
Flauta doce	1	Fauta doce	1
		Instrumento de Especialidade	1
2º Ano		3º Ano	
Solfejo	1	Solfejo	1
Canto Coral	1	Canto Coral	1
Canção Tradicional	1/2h	Literatura Musical	1/2h
Piano	1	Piano	1
Mbila	1	Flauta doce	1
Flauta doce	1	Instrumento de Especialidade	1
3º Ano		4º Ano	
Solfejo	1	Solfejo	1
Canto Coral	1	Canto Coral	1
Literatura Musical	1/2h	Literatura Musical	1/2h
Piano	1	Piano	1
Flauta doce	1	Instrumento de Especialidade	1
Instrumento de Especialidade	1		
4º Ano		5º Ano	
Solfejo	1	Solfejo	1
Canto Coral	1	Canto Coral	1
Literatura Musical	1/2h	Literatura Musical	1/2h
Piano	1	Piano	1
Instrumento de Especialidade	1	Instrumento de Especialidade	1
5º Ano		6º Ano	
Solfejo	1	Solfejo	1
Canto Coral	1	Canto Coral	1
Literatura Musical	1/2h	Literatura Musical	1/2h
Piano	1	Piano	1
Instrumento de Especialidade	1	Teoria de Música	1

CURSO REGULAR		CURSO DE ESPECIALIDADE	
Iniciação		1º Ano	
6º Ano	H/Semana	7º Ano	H/Semana
Solfejo	1	Solfejo	1
Canto Coral	1	Canto Coral	1
Literatura Musical	1/2h	Literatura Musical	1/2h
Piano	1	Piano	1
Instrumento de Especialidade	1	Teoria de Música	1/2h
Teoria de Música	1/2h		
7º Ano	H/Semana		
Solfejo	1		
Canto Coral	1		
Literatura Musical	1/2h		
Piano	1		
Instrumento de Especialidade	1		
Teoria de Música	1/2h		

3. 7.2 Plano de Estudos da Escola de Comunicação de Artes

A Tabela 2 divide-se em duas partes, sendo uma referente ao curso regular e outra ao curso de especialidade. A tabela reflecte as disciplinas que se leccionam em cada ano e cada semestre no curso de Música de nível superior na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane.

Através desta tabela pode-se saber quanto tempo, durante o curso, os aprendentes tem contacto com conteúdos sobre Teoria de Música e em que disciplinas esses conteúdos são abordados. Dessa forma, pode-se ver a continuidade ou não em relação ao nível básico, considerando a inexistência do nível médio.

Tabela nº 2 – Plano de Estudos da Escola de Comunicação e Artes

CURSO REGULAR		CURSO DE ESPECIALIDADE	
1º Ano			
1º Semestre	H/Semana	2º Semestre	H/Semana
Português I	3	Português II	3
Inglês I	3	Inglês II	3
História de Música I	4.30	História de Música II	4.30
Teoria de Música I	4.30	Teoria de Música II	4.30
Etnomusicologia I	3	Etnomusicologia II	3
Prática de Teclado I	3	Prática de Teclado II	3
Instrumento Principal I	3	Instrumento Principal II	3
2º Ano			
1º Semestre		2º Semestre	
Português III	3	Português IV	3
Inglês III	3	Inglês IV	3
História de Música III	4.30	Direcção Coral e Instrumental I	3
Teoria de Música III	4.30	Música Vocal e Instrumental I	4.30
Etnomusicologia III	3	Etnomusicologia IV	3
Prática de Teclado III	3	Teoria de Música IV	4.30
Instrumento Principal III	3	Instrumento Principal IV	3
3º Ano			
1º Semestre		2º Semestre	
Pedagogia e Didáctica da Música I	3	Pedagogia e Didáctica da Música II	3
Psicologia do Desenvolvimento a da Aprendizagem II	3	Psicologia do Desenvolvimento a da Aprendizagem II	3
Teoria de Música V	3	Teoria de Música VI	3
Acústica e Organologia I	3	Acústica e Organologia I	3
Sociologia da Educação e da Escola	3	Direcção Coral e Instrumental II	3
Direcção Coral e Instrumental II	3	Música Vocal e Instrumental II	3
Música Vocal e Instrumental II	3	Análise e Técnica de Composição I	3
Análise e Técnica de Composição I	3	Filosofia da Educação	3
4º Ano			
1º Semestre		2º Semestre	
Tecnologia Educativa em Música I	3	Tecnologia Educativa em Música II	3
Filosofia e História das Ideias	3	Seminário sobre Investigação em Metodologia Pedagógica	3
Análise e Técnica de Composição III	3	Seminário sobre Construção de Instrumentos Tradicionais de Moçambique	2
Investigação Musicológica	4	Estágio	8
Metodologia de Investigação	3	Trabalho de Fim de Curso	10
Trabalho de Campo em Etnomusicologia	5		
Análise Organológica de Instrumento Tradicionais Moçambicanos	3		

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo seguiu uma abordagem qualitativa e enquadra-se no grupo de pesquisas exploratórias e descritivas que segundo Solomon (2001) descrevem comportamentos de fenómenos não atingindo o nível de diagnóstico e/ou solução adequada do problema como nas pesquisas aplicadas. A finalidade do estudo é compreender a relação que se estabelece entre a disciplina de Teoria de Música no nível básico e a disciplina de Teoria de Música no nível superior de modo a que se atinjam os objectivos definidos. Neste contexto se reforça o enquadramento do método qualitativo, por ser o adequado em estudos de compreensão de fenómenos e suas características (Richardson, 2009). Utilizam-se neste estudo os métodos bibliográfico, em que se tem por base livros e artigos de outros autores e documental, cuja base são documentos oficiais, para além de outro material bibliográfico sem tratamento analítico (Mutimucuiu, 2008).

4.1 População e amostra

Constitui população do presente estudo o conjunto de docentes da disciplina de Teoria de Música do curso de Licenciatura em Música na ECA - UEM, como anteriormente se referiu, a única escola em Moçambique que lecciona o curso de Licenciatura em Música e que oferece a disciplina em referência.

4.1.1 População

Richardson (2009) refere-se a população como conjunto de elementos que possuem determinadas características. Mutimucuiu (2008) completa dizendo que os elementos da população têm todas, características que serão objecto de estudo.

A população é composta por três docentes de Teoria de Música da ECA – UEM.

4.1. 2 Amostra

Em relação a amostra, Mutimucio (2008) diz ser um conjunto representativo da população alvo. Richardson (2009) afirma que amostra é um determinado número de elementos, subconjunto do universo, população.

A amostra define-se com base no método de amostragem não probabilística, definida para casos em que a população é específica e de disponibilidade limitada, em que trabalha com os respondentes acessíveis e considerados pelo pesquisador como representativos em relação à população (Mutimucio, 2008).

Assim, dentro do método de amostragem não probabilística, a selecção dos indivíduos integrantes da amostra fez-se com base na técnica de amostragem por conveniência, em que se envolvem os indivíduos que se afirmam disponíveis e dispostas para participar no estudo (Mutimucio, 2008). Por conseguinte, assegura-se o nível e importância dos mesmos, pelo facto de a amostra ser composta por todos integrantes da população. Portanto, tanto a população, quanto a amostra da pesquisa é composta por todos os docentes da disciplina de Teoria de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane.

4.2 Instrumentos de recolha de dados

Espera-se colher dos informantes do presente estudo, um conjunto de suas opiniões e atitudes sobre a gestão curricular e sobre o alinhamento curricular, sobre tudo, em relação o que é feito por eles para estabelecer esse alinhamento na disciplina de Teoria de Música na Escola de Comunicação e Artes. Para a concretização do referido desiderato, serão utilizados documentos inerentes a formação musical como planos analíticos, temáticos e de aula. Como instrumentos de recolha de dados, questionário e ficha de observação de aulas considerando que de forma combinada ou em triangulação, contribuam para a obtenção de informação útil em relação aos propósitos do estudo (Marconi & Lakatos, 2010), constituem instrumentos de recolha de dados os seguintes:

4.2.1 Entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada será utilizada de forma focalizada que consiste na definição de um roteiro de tópicos relativos ao problema a ser estudado, tendo o pesquisador a liberdade de fazer as perguntas que quiser, sobre razões, motivações e esclarecimentos (Marconi & Lakatos, 2010).

4.2.2 Observação não participante

A observação não participante é aquela em que o pesquisador não se insere no meio e/ou contexto do objecto de pesquisa sendo por isso menos obstrutiva e é chamada perspectiva “*outsider*” (Nieuenhuis, 2007).

Através da observação não participante a ser utilizada durante a assistência às aulas, aferir-se-ão as acções dos docentes perante as limitações dos aprendentes. Proporcionarão dados que possibilitem, em comparação com os planos analítico, temático e de aula, aferir o currículo percebido e mais precisamente, se os docentes terão estabelecido o alinhamento curricular no processo de adaptação do currículo prescrito, em que a partir dos temas indicados, definem os tópicos a serem desenvolvidos (Diogo, 2010).

4.2.3 Questionário

O questionário será útil para confirmação dos dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas. Em seguida, procura-se esclarecer a escolha e a aplicabilidade dos instrumentos a utilizar para a busca de informação através da tabela que se segue.

Tabela nº 3 – Relação entre os instrumentos de recolha de dados e as perguntas de pesquisa.

Pergunta	Instrumento	Entrevista semi-estruturada	Questionário	Plano analítico	Plano de aula	Ficha de observação de aulas
Como é que os docentes da disciplina de Teoria de Música na Universidade Eduardo Mondlane estabelecem o alinhamento curricular entre os conteúdos do nível básico e os do nível superior?		X	X	X	X	X
Quais são as alternativas à falta de pré-requisitos dos estudantes que os docentes utilizam no exercício da sua actividade com vista a tornarem o processo de ensino e aprendizagem eficaz?		X	X	X		X

4.3 Validade e fiabilidade

Sobre a validade dos instrumentos, faz-se referência à capacidade que eles devem ter para medir exactamente o que se deseja (Richardson, 2009). Na presente pesquisa procurar-se-á garantir a validade interna, a que mostra que os dados podem explicar o fenómeno em estudo sendo exactos na descrição do referido fenómeno (Mutimuciuo, 2008). Para o efeito, utilizaram-se meios mecânicos, máquinas fotográficas, de filmar e gravadores áudio para registar, armazenar e reavê-los, para além de se ter aberto espaço para que colegas e outros especialistas pudessem examina-los (Mutimuciuo, 2008).

A validação da entrevista semi-estruturada e questionário, fez-se testando-os em grupos similares, antes de utilizar na pesquisa definitiva. Em relação a fiabilidade, que diz respeito a consistência dos instrumentos, sendo fiável a pesquisa que realizada noutra momento, usando os mesmos instrumentos e aplicados a grupos-alvo semelhantes, os resultados seriam igualmente semelhantes (Mutimuciuo, 2008).

4.4 Plano de análise de dados

A análise de dados é entendida como sendo o conjunto de técnicas de análise de comunicações com objectivo de, por meio de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição dos conteúdos das mensagens que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens (Risardson, 2009).

Assim, a análise dos dados nesta pesquisa fez-se categorizando-se as respostas obtidas nas entrevistas, agrupando as respostas semelhantes e categorizando-as, de modo a certificar os resultados, por se considerar que esta técnica é a adequada para pesquisas cujo objectivo se centra na percepção e entendimento sobre a natureza geral de um fenómeno, dando espaço para interpretações (Mutimucio, 2008; Solomon, 2001).

4.5 Limitações do estudo

Este estudo é centrado no alinhamento do currículo no curso de Licenciatura em Música na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, concretamente na disciplina de Teoria de Música. Realiza-se num contexto em que Moçambique está numa fase que se entende inicial, no que diz respeito a formação musical de nível superior, considerando que, este curso teve início em 2006 (Universidade Eduardo Mondlane, 2005). Não foi antecedido de outros cursos similares, nos quais a disciplina tenha sido leccionada.

Este contexto mostra os desafios no processo de docência, entre eles o facto de não ter sido possível aceder aos planos analíticos e nem os planos de aula para todas as aulas. Assim, as limitações centrais do presente estudo assentam-se na falta de parte dos planos analíticos e planos de aula que servem para comparar os temas do currículo prescrito com a percepção dos docentes, reflectida na selecção dos tópicos a leccionar. A acrescer, também constitui limitação a escassez de literatura sobre a área, principalmente centrada no contexto moçambicano.

4.6 Aspectos sobre ética

Neste estudo considerou-se um conjunto de aspectos inerentes à ética académica, formulando-se uma solicitação escrita para a recolha de dados na instituição, direccionada à direcção da mesma, com cópia para a Direcção do curso. Em relação aos respondente respeitou-se o seu direito a anonimato e a escolha sobre a sua participação, continuação ou desistência do processo.

A ética manifesta-se na reflexão, também através do registo e transcrição fiel da informação colhida, registando-as também em formato áudio, para além da garantia de sigilo não só sobre os informantes como da própria informação sensível que for fornecida. Distribuíram-se pelos respondentes as transcrições e/ou gravações de modo a que possam confirmar e/ou corrigir os dados, para além de lhes serem disponibilizados os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Depois da recolha de dados com recurso aos instrumentos e técnicas seleccionados, entrevista, questionário e observação de aulas, segue-se neste capítulo a sua apresentação e discussão. O objectivo definido para o presente estudo integra a identificação das acções dos docentes de Teoria de Música para a gestão curricular de modo a cumprir os objectivos prescritos, a comparação do plano analítico com o plano temático da disciplina no curso de Licenciatura em Música com vista a aferir a percepção dos docentes sobre o currículo prescrito, a comparação do plano temático da disciplina no curso de Licenciatura em Música com os tópicos abordados nas aulas do mesmo curso com vista a verificar se haverá tópicos não previstos que sejam leccionados como forma de minimizar as lacunas dos aprendentes e a identificar os tópicos aprendidos por estes aprendentes do curso de Licenciatura em Música.

Como forma de garantir que estejam patentes os aspectos ligados à ética neste estudo, as fontes são preservadas e tratadas aqui de forma codificada. Aos professores foram atribuídos os códigos P1, P2 e P3 e G1 e G2 para os dois grupos de estudantes. É importante que se refira que os professores entrevistados constituem a totalidade de professores da disciplina de Teoria de Música na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane e os conjuntos de estudantes representam aproximadamente 50% dos estudantes do 1º Ano, do curso de Licenciatura em Música e que assistem às aulas da disciplina em causa.

A discussão que ora se apresenta fez-se tomando como base o objectivo geral deste estudo cujo alcance resultou da administração dos instrumentos de recolha de dados aos professores da disciplina de Teoria de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane e de parte dos aprendentes do 1º Ano do curso de Licenciatura em Música. As informações buscadas são referentes a duas perspectivas tidas como centrais para esta pesquisa e são elas, primeiro, os pré-requisitos para a disciplina de Teoria de Música e segundo, os aspectos ligados à gestão e alinhamento curricular.

5.1 Processo de formação musical em Moçambique

Já se referiu em momentos anteriores deste texto que a formação musical em Moçambique não se faz de forma linear e contínua, não tem um ponto de partida no nível básico que siga continuamente até ao superior, passando pelo médio. Inferindo-se dessa aceção, que as experiências de formação musical dos aprendentes do curso de Licenciatura em Música na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane são variadas. Este facto é visível e consubstanciado na acção da Escola de Música tendente à introdução do nível médio em música (Escola Nacional de Música, 2014).

O ponto de partida para a presente descrição é o Sistema Nacional de Educação, aprovado pela lei 6/92 de 6 de Maio. Nesta lei estrutura-se o SNE em diferentes níveis, entre eles, o Ensino pré-escolar, referente as creches e jardins de infância e o Ensino escolar (Boletim da República, 1992), sobre o qual se ocupa o presente estudo. O Ensino escolar compreende três partes que são, o Ensino Geral, o Ensino Técnico-profissional e o Ensino superior (ibidem).

O ensino Geral divide-se em dois níveis, o nível primário, que vai da 1ª classe à 7ª Classe e o nível secundário, que vai da 8ª Classe à 12ª Classe (Boletim da República, 1992). O processo inicia precisamente na 1ª Classe, onde o aprendente entra com seis anos de idade e tem o primeiro contacto com a disciplina de Educação Musical, que o acompanha até a 7ª Classe, fim do nível primário (INDE/MINED – Moçambique, 2003c).

Terminado o nível primário, o aprendente transita para o nível secundário e neste nível, não existe a disciplina de Educação Musical, passa-se a ter a disciplina de Artes Cénicas em todas as cinco classes (Ministério da Educação e Cultura & Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2007). A expressão artes cénicas integra o teatro, a dança e a música e nessa perspectiva, a disciplina de Artes Cénicas no nível secundário deverá integrar conteúdos dessas expressões artísticas.

Não se tendo tido acesso aos programas da disciplina e nem aos planos de aula, não se pôde aferir se de facto nela se congregam os conteúdos do teatro, da dança e da música. Ao mesmo

tempo, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral estabelece que a disciplina de Artes Cénicas no nível secundário é opcional (Ministério da Educação e Cultura & Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2007), portanto, os aprendentes podem optar por não aderir a disciplina e nesse sentido ficam cinco anos sem contacto com disciplinas ligadas à música e chega ao fim do nível secundário, tem por concluído o Ensino Geral (Boletim da República, 1992) e iniciam a preparação para o Ensino Superior.

Em paralelo como Ensino Geral existe o Ensino Técnico-Profissional que se divide em três níveis, o elementar, o básico e o médio (Boletim da República, 1992). Acende-se ao Ensino Elementar após a conclusão do 1º Grau do Ensino primário, o que significa que é depois de concluída a 5ª Classe (Ibidem) e nessa fase o aprendente já teve, teoricamente, a disciplina de Educação Musical durante cinco anos (INDE/MINED – Moçambique, 2003b). Outra porta de entrada para Ensino Técnico-Profissional é pelo nível básico, em que se acede após a conclusão do 2º Grau do nível primário do EG, correspondente a 7ª Classe (Boletim da República, 1992), presumindo-se que o aprendente terá frequentado durante sete anos a disciplina de Educação Musical.

Os aprendentes podem aceder ao ETP a partir do nível médio, após a conclusão da 10ª Classe (Boletim da República, 1992), sendo que idealmente, o aprendente terá frequentado para além de sete anos de Educação Musical, três da disciplina de Artes Cénicas (Ministério da Educação e Cultura & Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2007).

O SNE faz referência ao Ensino Vocacional, direccionado aos aprendentes que nas suas escolas, seja no EG ou no ETP, demonstrem-se talentosos, sendo encaminhados para escolas vocacionais, sem prejuízo da sua formação no EG (Boletim da República, 1992). A ENM é uma instituição vocacional e é coordenada por um lado pelo ministério que superintende a área da Cultura e por outro, pelo ministério que superintende a área do ETP, no caso, através da Direcção do Ensino Técnico-Profissional (Ministério da Cultura, 1991b).

À ENM, pode-se aceder com idade compreendida entre 6 e 8 anos para o curso regular, que dura 8 anos e gradua para o nível básico em música (Escola Nacional de Música, 2011). Pode-se

também aceder à ENM com idade entre os 9 e os 12 anos, para o curso de especialidade, com duração de 7 anos graduando igualmente para o nível básico (Ibidem).

Considerando a primeira hipótese de aceder à ENM, os aprendentes terminam o curso frequentando a 10^a classe, há dois anos de concluir o nível secundário e poder concorrer ao Ensino Superior. Na segunda hipótese, terminam na altura em que se presume concluírem a 12^a Classe e com ela o nível secundário.

Assim, em condições ideais, o aprendente do EG que não frequente a ENM, tem sete anos de Educação Musical e cinco de Artes Cénicas no ESG. Este mesmo aprendente, frequentando a ENM acrescenta entre sete e oito anos de formação musical específica. O aprendente do ETP terá frequentado a disciplina de Educação Musical apenas durante o período em que tiver estado no EG, podendo ser de 5 ou 7 anos ou ainda mais 3 da disciplina de Artes Cénicas no ESG.

Em condições não óptimas, podem-se encontrar aprendentes do EG que por falta de professores nunca tiveram a disciplina de Educação Musical ou tiveram em algumas classes. É possível encontrar aprendentes que tendo tido a disciplina em todas ou em algumas classes, apresentem fragilidades resultantes das limitações dos próprios professores em relação ao domínio de conteúdos, uma dificuldade apresentada tanto por gestores escolares, quanto pelos próprios aprendentes (Castiano, Ngoenha & Guro, 2014).

Chagada à fase de concorrer para o Ensino Superior, que é o último do Ensino Escolar (Boletim da República, 1992), os candidatos, independentemente da sua proveniência, se do EG ou do ETP, tendo ou não frequentado a ENM podem concorrer ao curso de Licenciatura em Música. Acedem ao curso aprendentes provenientes de cada um dos grupos referidos anteriormente e daí as diferenças em termos de experiências anteriores e formação de base.

Como forma de auxiliar a percepção sobre este assunto, pode-se ver a Tabela n^o 4 que se segue, que demonstra especificamente a provisão da disciplina de Teoria de Música ou de conteúdos relacionados.

Tabela nº 4 – Provisão da disciplina/conteúdos de Teoria de Música

Instituições de ensino	Ensino	Níveis/Classes	Disciplinas	Idades¹	
Escolas do Ensino Primário	Básico	1 ^a à 7 ^a	Educação Musical	12/14 anos	
Escola Nacional de Música	Básico	Regular	Iniciação ao 5 ^o	Solfejo	11/12
		Especialidade	1 ^o ao 5 ^o	Instrumento	13/14
		Regular	6 ^o à 7 ^o	Solfejo	13/14
		Especialidade		Instrumento de Teoria de Música	15/16
	Médio ²	-	-	-	-
Escolas do Ensino Secundário Geral	Secundário	8 ^a a 12 ^a	Artes Cénicas (Com carácter opcional)	17/18	
Escola de Comunicação e Artes da UEM	Superior	1 ^o ao 3 ^o	Teoria de Música Instrumento	Variável	

5.2 Pré-requisitos para a disciplina de Teoria de Música

A partir das entrevistas e questionários aos professores chegou-se à percepção de que existem pré-requisitos e que tais devem ser considerados para formação superior em música, falando no contexto da disciplina de Teoria de Música. Ao mesmo tempo, chegou-se à percepção de que existem outros factores que se devem considerar na discussão sobre os pré-requisitos e de forma geral, os professores convergem para a reduzida possibilidade de acesso à formação musical em idades e níveis de escolaridade mais baixas.

¹ A coluna indica as idades com que os aprendentes concluem as classes ou anos terminais do nível.

² O Diploma Ministerial nº39/91 confere à Escola Nacional de Música competências para ministrar o Nível Médio em Música. Contudo, ainda não se efectivou.

5.2.1 Resultados das entrevistas

A Escola Nacional de Música é única instituição pública em Moçambique que oferece formação musical para o nível básico, embora os seus estatutos estabeleçam igualmente a leccionação do nível médio (Boletim da República, 1991; Escola Nacional de Música, 2014). A nível do ensino primário e também do ensino secundário geral, as disciplinas ligadas à música foram introduzidas, retiradas e reintroduzidas diversas vezes em diferentes momentos do percurso do Sistema Nacional de Educação em Moçambique (Merique, 2006; Castiano & Ngoenha, 2013). Em associação a estes factos, as escolas quer do ensino primário, quer do ensino secundário geral ressentem-se da falta de professores qualificados em matérias de educação musical como atesta o estudo de (Niquice, 2006).

Os aspectos levantados nos parágrafos anteriores consubstanciam a ideia de inacessibilidade, tida por Quilambo (2015) como etilização da educação e no caso vertente, da educação musical. Essa etilização leva a que poucos possam aceder e aprender o conjunto de conhecimentos que se consideram pré-requisitos para a formação musical, no que a disciplina de Teoria de Música diz respeito.

Os aprendentes do curso de Licenciatura em Música entram para a Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, uma parte, com experiências de canto coral nas igrejas, outra com experiências de participação em bandas populares ou militares e policiais, uma outra parte, com experiência de aprendizagem informal e/ou autodidacta e um último grupo, que ao que se referi o menor, com formação básica obtida na Escola Nacional de Música.

Os professores de Teoria de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane concordam entre si ao afirmar que os candidatos ao curso de Licenciatura em Música deveriam ter uma preparação anterior a do nível superior, ao mesmo tempo que compreendem as limitações do país, assumindo que se seleccionam os melhores de entre os que se candidatam, mesmo cientes da fraca preparação. Esta posição pode se atestar nos extractos das entrevistas que se seguem:

P1: *“O maior problema é que eles, muitos deles, nunca estudaram música e quando chegam aqui, vêm tudo pela primeira vez e nós, como docentes temos de aceitar a eles e ajudar a eles a melhorar”.*

P2: *“Os alunos vêm com muitas dificuldades, mas entende-se, porque só temos uma Escola de Música no país e as escolas primárias não tem professores. Onde há, esses também tem muitas lacunas”.*

P3: *“Para mim eles estão e não estão preparados. Digo isso porque temos alunos que são bons a executar o instrumento mas a componente teórica é muito baixa e temos que entender isso porque deve-se as condições do país”.*

Com estas respostas dos docentes de Teoria de Música sugere-se a existência de pré-requisitos para esta disciplina e partindo desse pressuposto, buscar-se-iam esses pré-requisitos. Por um lado, Teoria de Música em si, é tida como fundamental para a formação musical em qualquer nível e como que a fazer juízo a esta ideia, os conteúdos da disciplina de Educação Musical no ensino primário são na sua maior parte sobre teoria de música, como se pode ver, por exemplo, nos livros da 6^a e 7^a classes (Chipanga, Siquisse & Siteo, 2002; Pita, Himua & Gomate, 2004). É nessa perspectiva que se buscaram para esta pesquisa aspectos de teoria musical, como são as figuras musicais, a localização das notas no pentagrama, leitura rítmica e melódica, para além de outros, para perceber se os aprendentes da Escola de Comunicação e Artes tem conhecimentos à respeito ou não.

Por aquilo que foram as respostas dos professores, verificou-se que há dificuldades de base em relação a conhecimentos teóricos e que tais, estão na origem de várias outras dificuldades que os aprendentes apresentam durante o processo de formação visto que, é um processo em forma de cascata, em que o domínio de um determinado conteúdo influencia directamente na aprendizagem do conteúdo seguinte.

A acepção anterior é consubstanciada pela posição segundo a qual a linguagem musical, onde se insere a teoria musical, que é importante para a formação do músico (Cardoso & Mascarenhas,

1996), determina não só a formação, mas a formação de uma forma integrada e sistematizada (Tarchini, 2004). A complementar, o programa curricular do curso de Licenciatura em Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane aponta na justificação da disciplina de Teoria de Música I, que os conhecimentos contidos nessa disciplina são fundamentais para qualquer vertente do curso (UEM, 2005).

Os docentes da disciplina de Teoria de Música indicaram como dificuldades dos seus aprendentes a identificação e classificação de intervalos musicais, construção e classificação de acordes maiores e menores, construção e identificação de escalas e também as leituras melódica e rítmica. Eles entendem que os aspectos apontados, que são parte da Teoria de Música, constituem a base de orientação para a prossecução da aprendizagem de outras matérias e isso pode-se notar em parte da entrevista que a seguir se apresenta.

P2: “...Desde a classificação e identificação de intervalos, ... é um conteúdo básico para tudo que pode acontecer mais afrente..., a classificação e identificação de intervalos, a leitura melódica e rítmica, eles apresentavam muitas dificuldades nisso.”

P3: “... eu tenho reclamado que os estudantes, para mim, têm problemas é em relação aos intervalos ..., repara que quando a gente está a dar escalas maiores já tem esses problemas, quando a gente já tem que dar escalas simétricas, que são escalas diminutas, de tons inteiros e cromáticas, aí ainda é maior.”

Concordam com a posição apresentada pelos professores outros estudiosos ao assumir que o conhecimento sobre escalas maiores, escalas menores, nas suas diferentes formas, tonalidades e sua progressão por quintas, valores das notas e das pausas, sinais de indicação de compassos, claves de Sol e Fá, bem como os intervalos em todas as suas formas constituem requisitos preliminares para aprendizagem de outras matérias de formação musical como a harmonia (Hindermith, 1998). Percebendo a importância desses aspectos para a formação musical, Cardoso e Mascarenhas (1996) prepararam oito lições a serem dadas antes de iniciar o curso completo de teoria musical e os tópicos dessas lições são ligados a notação musical e sons musicais, pauta,

clave de Sol, notas da escala de Dó Maior, entoação, figuras musicais, solfejo sem ritmo, figuras sem pausa, duração dos valores, compasso e ditado.

A origem das dificuldades apontadas pelos docentes de Teoria Musical do curso de Licenciatura em Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, cujas matérias são tidas como essenciais para a formação musical enquanto pré-requisitos, é, segundo esses mesmos docentes, por um lado o facto de os aprendentes chegarem à universidade sem antes terem passado por uma formação musical e por outro lado, o facto de executar um instrumento não harmónico, para o caso dos que chegam já executando um instrumento. Um terceiro factor é a falta de paixão pela música e por essa via não se empenham o suficiente, optando pelo curso de música como alternativa a um curso.

Como se pode ver a seguir, parte das entrevistas com os docentes aclaram essa sua posição.

P1: “... para mim, tudo começa de baixo. Eles nunca antes estudaram música e por isso não tem como saber isso.”

P2: “Os alunos vem com muitas dificuldades, mas entende-se, porque só temos uma Escola de Música no país e as escolas primárias não tem professores, onde há, esses também tem muitas lacunas”.

P3: “Geralmente as pessoas que executam um instrumento não harmónico têm essas dificuldades. É que eu considero que quem toca piano ou toca guitarra, obrigatoriamente esse indivíduo tinha que saber construir essa escala...”

A partir dos pressupostos colocados acima, questiona-se o processo de selecção dos próprios aprendentes, no sentido de buscar percepção sobre os conteúdos do próprio exame. Por um lado, há conhecimentos que deviam ser do domínio dos aprendentes logo à entrada e nota-se no primeiro ano que tal não acontece e por outro lado, como terão esses indivíduos acedido a ensino superior? O que lhes terá sido avaliado se não os aspectos tidos como básicos e essenciais para a formação musical?

Para que se tenha acesso ao curso superior de música é imprescindível que se passe por uma prova, que em função do local pode tomar diferentes designações, sendo que em Moçambique é chamada de exame de admissão. O exame de admissão é realizado com base em conteúdos específicos da área (Universidade Federal de Santa Maria, 2013). Outras instituições determinam que os candidatos ao curso de música tenham preparação para prestar provas de admissão, cujos conteúdos são sobre teoria de música e percepção musical como são o timbre, a altura, a duração, a intensidade, a textura e o andamento (Faculdade de Música do Espírito Santo, 2015).

Em relação ao processo de admissão, parte do nosso grupo alvo, dois docentes, afirma desconhecer pelo facto de nunca ter estado envolvido no grupo de trabalho para o efeito, outra parte, a que pôde fornecer informação, considera que o mais importante nesse ponto específico, que é o exame de admissão, é mais garantir que alguém entre e dessa forma que o curso funcione, do que garantir que só se procure quem responda às condições ideais, como se pode aferir abaixo.

P3: *“Havia questões que eu dizia: honestamente, para um indivíduo que nunca teve uma ligação, nunca teve um contacto com a teoria de música, essas questões que a gente está a abordar aqui são muito difíceis. Estou falar de identificação de figuras..., formação de acordes e saber se o acorde é maior ou menor...se contarmos que o grosso vem das igrejas, o contacto que tem com música é através de grupos corais. Mas surpreendentemente há alguns que conseguem superar agora não sei se essa gente preparou..., porque observei que os exames dos anos anteriores eram idênticos.”*

Estabelecendo uma ponte como o que o entrevistado P3 afirmou, chama-se mais atenção também para as experiências anteriores dos aprendentes. Que formação tiveram antes da de nível superior? Sobre esse aspecto os professores disseram:

P2: *“Bom sei que aqueles que têm tido sucesso estão a sair da Escola de Música, Estão a sair do Instituto de Formação de Professores, alguns que saem nas bandas militares tem tido sucesso*

mas, num índice muito baixo, mas aqueles que saem do ensino geral precisam trabalhar muito...”

P3: *“Existe um grupo reduzido que vem da Escola Nacional de Música, que até antes da abertura da ECA era a única escola oficial que eu conhecia, mas acredito que outros tiveram oportunidade de ter contacto com a música nas igrejas, com padres ou diáconos e foi assim que eu comecei...”*

Embora a abordagem central da presente pesquisa seja em relação ao nível médio, traz-se para aqui a ideia sobre a essência do nível básico, que concorda com as respostas que os docentes apresentaram. Faz-se referência ao nível básico como sendo o estágio onde se encontra o fundamento necessário sobre o qual novos conhecimentos se possam adquirir (Diogo, 2010).

A partir destes pressupostos, pode-se entender que há dificuldades no seio dos aprendentes do curso de Licenciatura em Música, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane e há também um entendimento de que essas dificuldades para além de serem de base, são condicionantes em relação a aprendizagem de conteúdos futuro.

Essa posição encontra suporte na ideia segundo a qual a Escola Nacional de Música foi criada para formar para os níveis básico e médio, mas também, para formar indivíduos com preparação suficiente para aceder e continuar a formação musical de nível superior (Ministério da Cultura, 1991a). Evidencia-se assim, a lacuna existente no processo formativo em relação à área da música em Moçambique, não só em relação a inexistência de uma instituição que forme para o nível médio, mas também, em relação a eventual fragilidade no nível básico, principalmente nas escolas primárias e secundárias do ensino geral.

Apela-se portanto à intervenção no âmbito da gestão curricular, mas também, no âmbito do alinhamento curricular, chamando-se para o efeito o papel de todos intervenientes, desde docentes da disciplina de Teoria de Música, Director do curso de Música, Director da Escola de Comunicação e Artes, sem deixar de lado o contributo que outros docentes de outras disciplinas podem dar neste assunto.

5.2.2 Resultados dos inquéritos

A partir da informação obtida através dos inquéritos que estes mesmos professores responderam, verificou-se que não havendo consenso sobre a forma como classificam os aprendentes à entrada para o curso de Licenciatura em Música, as suas posições são aproximadas.

Por um lado o professor P3 indica que os aprendentes à entrada para o curso de licenciatura em Música, tem um domínio sobre a identificação das figuras musicais, sobre o funcionamento das figuras musicais e também sobre leitura melódica, por outro lado, o mesmo professor considera medíocre o nível de conhecimentos sobre teoria musical com que os aprendentes entram para o curso.

A justificar a sua classificação, afirma que se conhecem as figuras musicais e como elas funcionam, mas não sabem o que entende ser principal e de base, os intervalos musicais, o que dificulta a construção de escalas. P3

Sobre o mesmo assunto, os professores P1 e P2 coincidem ao considerarem que os aprendentes entram para o curso com um nível suficiente de conhecimento em relação a identificação das figuras musicais e ao seu funcionamento. Em relação aos outros aspectos como leitura melódica, leitura rítmica, ditado melódico, ditado rítmico e conhecimentos sobre teoria musical, o professor P2 considera ser de nível medíocre, enquanto, o professor P1 classifica de mau.

A posição dos professores P1 e P2 são contrárias as dos professor P3 mas, coincidem com a posição de Bona (2004), segundo a qual conhecer as figuras musicais e a forma como estas funcionam é uma questão directamente ligada à parte rítmica da música enquanto que a leitura melódica, para além da localização das notas no pentagrama, depende do domínio de leitura rítmica e todos estes aspectos em conjunto e associados a outros, constituem a base para a teoria musical.

O professor P1, comentou à volta da identificação das figuras musicais e seu funcionamento. Considerou que nem os que tiveram Educação Musical no ensino primário sabem porque

esqueceram ou foram mal ensinados, nem os que entram já tocando algum instrumento conhecem porque a aprender o instrumento esses aspectos foram negligenciados. O professor referiu-se ainda que os que nunca antes estudaram música e nem tocam instrumento algum não dominariam esses conteúdos.

O professor P2 fez um comentário a volta da leitura melódica, da leitura rítmica e o conhecimento sobre teoria musical. Este entende que os aprendentes são medíocres em relação a leitura rítmica por serem fracos na identificação de figuras musicais e saber sobre o seu funcionamento. Sobre a leitura melódica, entende que deveriam ter conhecimentos de base, sobre escalas e em relação aos conhecimentos sobre teoria musical, entende que não dominam por não terem tido em níveis anteriores de formação.

Todos os professores consideram que os aprendentes entram para o curso de Licenciatura em Música com as fragilidades apresentadas por diferentes factores a saber:

- a) A disciplina de Educação Musical não é valorizada no ensino primário;
- b) Por não terem tido professores e/ou por estes não terem sido competentes em Educação Musical em níveis anteriores;
- c) O baixo peso dado à disciplina nesses níveis; e
- d) Ao facto de não terem acesso a material bibliográfico.

Esta percepção também se teve nos depoimentos que os professores deram durante as entrevistas.

O professor P1 considera que as dificuldades que mais se evidenciam entre os aprendentes frequentando o primeiro ano são a identificação de figuras musicais, os seus valores e leitura rítmica e melódica, enquanto o professor P2 considera que as dificuldades são a identificação de acordes dissonantes, identificação da estrutura das escalas maior e menor e leitura de trechos com semifusas. Em relação ao mesmo assunto o professor P3 faz referência a localização das

notas musicais no pentagrama, a identificação dos acordes dissonantes, a identificação das estruturas das escalas maiores e menores, identificação das fórmulas de compasso simples e compostas, leitura de trechos em semicolcheias numa extensão de oito compassos, o mesmo em relação as fusas e também as semi-fusas, sem deixar de lado a classificação de intervalos.

Voltando e com base no raciocínio de Bona (2004), justifica-se o conjunto de dificuldades apontadas como frequentes pelos professores. Não obstante, como motivo para justificar essas dificuldades, os docentes P1 e P3 concordam que seja o facto de não terem estudado as matérias em níveis de escolarização anteriores. Para o docente P2, a justificação está na falta de domínio em relação aos intervalos.

5.2.3 Resultados da observação de aulas

A observação não participante foi utilizada como técnica de recolha de dados para este trabalho, como se referiu anteriormente. O que se percebeu em resultado da utilização desta técnica, é que embora os professores possam elaborar os planos de aula, os aprendentes não tem acesso nem ao plano analítico, nem ao temático e nem se quer ao de aulas.

Foram também confirmadas afirmações dos docentes e mesmo dos próprios aprendentes em relação ao conjunto de dificuldades. Os aprendentes com antecedentes considerados mais sólidos, são tomados pelos professores como exemplo para a resolução de exercícios que grande parte turma não consegue resolver, no entanto, até estes apresentaram limitações em exercícios de identificação e construção de escalas maiores e menores, incluindo os respectivos acordes e ao que se notou, limitações estiveram relacionadas com os intervalos musicais.

Uma dificuldade que se revelou generalizada é a de leitura musical. 60% dos aprendentes do primeiro ano do curso de Licenciatura em Música apresentaram dificuldades nos exercícios de leitura musical, uns ligadas às fórmulas de compasso compostas, outros a pulsação, pontos de aumento e ligaduras de valor, outros ainda, ligados à combinação rítmica de colcheias e semicolcheias, sendo que as dificuldade se vão agravando com a introdução de fusas e semifusas. Essas dificuldades podem ser tidas como exemplo para mostrar que os aprendentes não tiveram

preparação de base ou esta não foi sólida, servindo-se disso os professores para consubstanciar as suas afirmações nas entrevistas e também no inquérito.

5.3 Gestão e Alinhamento curricular da disciplina de Teoria de Música

À escola, enquanto organização educacional obriga-se a definição de um mecanismo de coordenação e controlo visando a sua eficácia, sendo que o centro é o conjunto de factores de gestão da sala de aulas, entre os quais a relação aluno-professor e as estratégias instrucionais (Scheerens, 1999).

Esta acepção remete a ideia de gestão curricular, enquadrada no campo de desenvolvimento curricular e com mais precisão na implementação do currículo, entendida por Roldão (1999) como essencial para que se atinja a eficácia escolar. A gestão curricular é feita por diferentes actores e cada um com características específicas em função da sua posição na estrutura da administração do sistema de educação.

Em relação ao alinhamento curricular, chama-se a atenção as diferentes dimensões que o assunto sugeri. As dimensões seriam o sistema educativo, o processo de desenvolvimento curricular e o processo de avaliação (Leitzel & Vogler, 1994) e a respeito da dimensão ligada ao sistema educativo estes autores referem que se tem em consideração a congruência entre o currículo, a instrução e a avaliação e nesse sentido, entende-se que se está a falar do que se previu que os aprendentes devessem aprender, combinado com o que é ensinado diariamente na sala de aulas e os critérios definidos para aferir o nível de aprendizagem dos aprendentes.

Case e Zucker (2005) trazem à superfície para discussão duas vertentes sobre o alinhamento curricular, em que uma faz referência ao chamado alinhamento vertical, ligado a sincronização e combinação das matérias desde o nível mais baixo ao nível mais alto, na mesma disciplina e faz também referência ao chamado alinhamento horizontal, ligado a congruência entre os objectivos de aprendizagem e o currículo em acção dentro de um nível ou de uma classe ou ainda dentro de uma disciplina. Nesta pesquisa, analisa-se o alinhamento curricular na vertente vertical.

5.3.1 Resultados das entrevistas

Em relação à disciplina de Teoria de Música do curso de Licenciatura em Música, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane a gestão curricular, na perspectiva de alinhamento curricular seria realizada tomando em consideração os aspectos levantados no tópico sobre os pré-requisitos para a disciplina de Teoria de Música. Os docentes como gestores curriculares entendem que, é difícil que se cumpra com os programas previstos para a disciplina, tendo em conta as dificuldades com que os aprendentes acedem ao nível superior, podendo-se ver das entrevistas.

P1: “*É preciso um esforço muito grande para conseguirmos cumprir o programa, isso por causa de tudo o que antes falamos.*”

P2: “*Bom..., se eles não têm noções básicas sobre os conteúdos preliminares que são pautas, por exemplo, notas musicais, dificilmente eles poderão ter sucesso na disciplina, então é mesmo por falta de bases que eles não cumprem os programas*”

P3: “*Para mim, falando pessoalmente, eu acho que influenciam bastante, nem..., mesmo olhando para o plano temático, a gente leva um plano temático e a gente não consegue nem..., cumprir no tempo previsto por perceber que há muitas lacunas...*”

Em relação às dificuldades que os docentes enfrentam no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que ao cumprimento do currículo prescrito respeita, são unânimes ao afirmar que quando se consegue cumprir, faz-se sem muita segurança de que efectivamente a aprendizagem tenha acontecido.

P2: “*Eu estou a evitar repetir a mesma informação, porque as dificuldades são mesmo aquelas que eles trazem em relação aos conteúdos básicos da disciplina.*”

P3: “ ...Um capítulo tem um certo número de aulas e as vezes não consigo mesmo cumprir por causa do nível de dificuldades que os estudantes têm. Ou até acabo passando para um outro capítulo mas eu próprio consciente de que o estudante não percebeu.”

Os docentes são tidos como agentes interventivos nos processos curriculares e principalmente no campo de desenvolvimento curricular, em que se assume que sendo responsáveis por levar à prática as intenções educativas definidas acima deles, tem a prerrogativa de modelá-las, tomando decisões que influenciam os conteúdos dos aprendentes (Diogo, 2010).

Os docentes também são tidos como responsáveis primeiros, pela concretização das orientações do currículo prescrito, tomando como base as exigências da situação concreta do contexto em que se dá a implementação curricular (Diogo, 2010). A concordar com esta posição Libâneo (2013a), considera que a primeira responsabilidade do docente é o próprio trabalho docente e a evidência desse trabalho é o seu empenho na instrução com vista a que os aprendentes ganhem domínio dos conhecimentos e habilidades básicos, tornando-se preparados para enfrentar os desafios do quotidiano prático.

Nesse sentido e para colmatar a situação, os docentes realizam, cada um da sua forma e em função de critérios próprios, acções tendentes a minimizar as dificuldades dos aprendentes, como se pode verificar a seguir:

P1: “Eu aposto na explicação e nos trabalhos de casa.”

P2: “Bom, primeiro eu olho para aquilo que é o prospecto da UEM, que é o desenho que fizeram mas depois, olho para o nível do estudante e o nível de dificuldade que eles apresentam então, mediante as dificuldades que eles apresentam eu planifico um tema subsidiário, quer dizer..., que é para poder fazer a superação pedagógica nesse sentido e muitos trabalho de casa e correcção, isso é muito importante porque muitas vezes nós damos trabalho de casa e já não nos damos tempo para corrigir.”

P3: “... Eu não sei se vou responder de uma maneira científica mas..., eu adoptei um sistema também, de tentar ..., ser simples e usar muito sentido de humor e usar exemplos do quotidiano, do dia a dia...o sentido de humor ajuda que o estudante relaxe, porque há vezes que há uma questão e eu coloco no quadro e digo: voluntários. E tenho as vezes me apercebido que os voluntários são sempre os mesmos e há um grupo de indivíduos que nunca vai ao quadro por medo de pensar que não sabe ou medo mesmo de, vergonha, quero dizer, então muitas das vezes tenho que ser um pouco rude para pedir a esses estudantes que sobressaem que não falem, não respondam, de modo a tentar ver se consigo incentivar os outros a perderem o seu medo.”

As acções apresentadas pelos docentes com vista a minimizar as dificuldades dos aprendentes e tornar a aprendizagem efectiva, remetem à ideia segundo a qual para que se atinjam bons resultados no processo de ensino e aprendizagem, para além de respeitar o seu curso natural, é importante que seja facilitado e incrementado, considerando que a aprendizagem pode ocorrer de forma simples e espontânea mas também pode ocorrer de forma precisa e técnica (Singo, 2014). Tomando em atenção as respostas dos docentes P2 e P3, coincidem em parte com a posição de Libâneo (2014), segundo a qual ao se planificar uma aula, tem-se que atentar ao facto de uma matéria nova ser continuidade de uma anterior, ao mesmo tempos que, é importante que se atente ao nível de preparação inicial dos aprendentes.

Considerando o conjunto de aspectos colocados anteriormente, todos ligados, na opinião dos docentes, à fragilidades que os aprendentes apresentam, é importante buscar soluções, encontrar estratégias que sejam eficazes com vista a efectivação da aprendizagem. Os docentes levantam diferentes ideias sobre soluções, acções que entendem ser determinantes para o melhoramento do nível e em consequência contribuir para a qualidade de ensino sob ponto de vista de eficácia e também de relevância.

P2: “Era importante que se valorizasse a disciplina nas classes anteriores, a formação de professores e quando eu falo da valorização aí é de como é enfrentada a cadeira em relação as outras disciplinas, porque é normal que nas escolas dizem essa disciplina em relação a Matemática e Português não tem nenhum peso, portanto, não vamos nos atrapalhar por isso então, é uma questão de valorização e formação de professores e mesmo a existência de mais

escolas, isso pode ajudar. Se nós tivermos mais escolas de música para o nível de base isso pode ajudar.”

P3: *“Tem que se fazer uma revisão curricular e se calhar diminuir o número de cadeiras que não tem exactamente a ver com música, nós temos cadeiras de psicologia, mas aí depende da variante que a pessoa está a fazer, mas também não olho assim com bons olhos, um estudante que está a fazer a variante performativa muitas das vezes tem que passar..., mesmo em termos de estudos indirectos, passar muito tempo com disciplinas que não tem esse lado de execução, eu vou dar um exemplo: seria uma questão de receio em relação ao professor a maior parte dos estudantes as vezes passa mais tempo a ler os conteúdos da cadeira de Etnomusicologia do que com assuntos que primeiro, tem a ver com o seu instrumento e segundo, cadeira de Teoria, que eu também acho que é mais importante.”*

Em relação ao cumprimento do currículo prescrito apresentam posições controversas, sendo que por um lado são unânimes a afirmar que sim, cumpriram com o que se previa que fosse ensinado mas por outro, também afirmam que não houve, em muitos casos aprendizagem, pelo que consideram estar numa situação de incumprimento.

P2: *“Bom, cumprir o programa significa alcançar os objectivos, eu entendo desta forma, então por mais que eu tenha abordado todos os conteúdos com eles, sinto que não cumpri o programa quando volto para o segundo semestre porque eles dão conta de não estar a perceber naquele contexto mas quando você volta a buscar a mesma informação, eles retiveram a informação naquele momento e depois perderam, então o programa não foi cumprido na íntegra.”*

P3: *“Eu acho que em 92 ou 93%.”*

Considerando a posição de incumprimento a que se referem os docentes, seria importante saber de que forma é que eles abordariam esses conteúdos de modo a que a aprendizagem acontecesse e sobre isso referem que:

P2: *“Da mesma forma que fazia uma abordagem subsidiária em relação ao primeiro semestre, eu volto a fazer eu continuo a fazer a abordagem dos conteúdos do primeiro no segundo semestre de forma subsidiária.*

P3: *“Bom, existem duas possibilidades, uma se calhar é dar um trabalho de pesquisa e a outra, é depois da aula, depois de ver o nível de dificuldades, sugerir um livro que aborde a questão, dando a referência bibliográfica, para além do que posso tentar dar porque 90 minutos não são suficientes para isso.”*

5.3.2 Resultados da observação de aulas

Falar sobre a forma como abordar determinados conteúdos numa aula pressupõe a planificação dessa aula (Libâneo, 2013a). No entanto, durante as assistências às aulas de Teoria Música verificou-se a ausência do plano de aula e segundo este mesmo autor, este plano é uma ferramenta que deve estar escrita e que serve de orientação para o docente, não só no processo de leccionação mas também no de monitoria e avaliação do currículo de ano para ano. Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2013a) faz menção a cinco momentos da metodologia de ensino e aprendizagem que interligados entre si levam a aprendizagem e entre eles tem-se a orientação inicial dos objectivos de ensino e aprendizagem e todos eles dependem de uma planificação da aula.

Com a discrição que os docentes do curso de Licenciatura em Música fazem sobre os aprendentes, que segundo as respostas anteriormente expostas, apresentam dificuldades de base, sugere-se que se fale sobre o docente reflexivo. Embora por um lado se considere que tradicionalmente a formação académica, independentemente do lugar onde se realize, pressupõe a existência de um formador ou professor e de um formado ou aprendente e que é responsabilidade do primeiro garantir a aprendizagem do segundo, por outro lado, considera-se que ainda que com um professor ou formador, a aprendizagem só acontece quando se dá a incorporação do novo material e se estabelece uma relação entre este e o conhecimento que se vem tendo (Singo, 2014).

Em relação ao mesmo assunto, refere-se ainda que para que haja aprendizagem, não basta a motivação do docente e/ou do aprendente, é também importante o conjunto de conhecimentos com que este aprendente chega ao novo aprendizado (Singo, 2014). Em paralelo, afirma-se que o entendimento do currículo como uma construção de opções diferenciadoras e ao mesmo tempo adequadas a metas comuns, associada a ideia de assegurar que todos aprendam mais e melhor transporta o docente para uma posição cada vez mais privilegiada para tomada de decisões com vista adaptar o ensino aos aprendentes a partir do direito que lhes assiste de aprender o que lhes será útil na vida bem como as ferramentas para sua autoformação (Roldão, 1999).

Ao professor, por ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, cabe a gestão do processo de gestão do desenvolvimento curricular e nesse sentido, dentro dos momentos da metodologia de ensino apresentados por Libâneo (2013b), o de transmissão/assimilação da matéria nova é tida como dependente do grau de aproximação que o docente tem com o assunto mas também, com o nível de pré-requisitos dos aprendentes.

Libâneo (2013a) considera que se o nível de pré-requisitos é baixo, então o docente deve fazer a aproximação do conhecimento aos aprendentes a partir de pequenos experimentos, manipulação e estímulo do pensamento de modo a que se possa atingir o objectivo desejado.

Centrando no ponto sobre alinhamento curricular, como se referiu, fez-se uma comparação entre o que os Programas do Ensino Básico para o 2º e 3º Ciclos preconizam e o que está plasmado nos livros da disciplina de Educação Musical a partir da 5ª classe até a 7ª Classe. Também se procurou comparar os conteúdos referidos com os previstos no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral e estes com o previsto no currículo do Curso de Licenciatura em Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, especificamente em relação a disciplina de Teoria de Música.

O primeiro aspecto constatado é que a disciplina de Educação Musical é obrigatória e começa na 5ª Classe, que corresponde ao 2º Ciclo do nível básico e vai até a 7ª Classe, que é a última do 3º Ciclo do mesmo nível (Ministério da Educação e Cultura & Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2007). No Ensino Secundário Geral, esta disciplina não existe e

a substituir, introduziu-se a disciplina de Artes Cénicas, tida como continuidade da disciplina de Educação Musical, no entanto, é de carácter opcional (Ministério da Educação e Cultura & Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2007). Depois tem-se o nível superior em que a disciplina de Teoria de Música está presente (UEM, 2005).

Em paralelo, existe a Escola Nacional de Música, cuja comparação se fez tomando em atenção os seguintes aspectos: primeiro a instituição não dispõe de um currículo aprovado pelas entidades competentes para o efeito (Escola Nacional de Música, 2014; Escola Nacional de Música, 2011), segundo, a relação de conteúdos, foram tomadas duas disciplinas, a de Solfejo e Teoria de Música. A disciplina de Solfejo é leccionada até ao 4ºAno, enquanto que a disciplina de Teoria de Música é leccionada a partir do 5ºAno.

Entende-se que há limitações no alinhamento curricular. Por um lado, não há concordância em termos de conteúdos entre as disciplinas de Educação Musical leccionada no Ensino Básico e a de Artes Cénicas, no Ensino Secundário Geral, entendendo que esta foi pensada como continuidade daquela, por outro lado não há concordância entre os conteúdos da disciplina de Artes Cénicas e a de Teoria de Música no Ensino Superior. Veja-se nos seguintes exemplos:

O centro desta análise comparativa é o terceiro ciclo por ser o último do nível, no entanto, havendo necessidade, abordar-se-á sobre os ciclos inferiores. O Programa de Educação Musical para a 3ª Classe, traz no seu conteúdo questões ligadas à notação musical, fazendo menção a representação gráfica do ritmo, as fórmulas de compasso e formas rítmicas, da escala diatónica (INDE/MINED – Moçambique, 2003b). O livro do aluno, para a disciplina de Educação Musical na 3ª Classe versa sobre os assuntos referidos no currículo prescrito.

Na 4ª Classe, a nível do currículo prescrito, dá-se continuidade aos assuntos seguintes: fórmulas de compasso, formas rítmicas e escala diatónica (INDE/MINED – Moçambique, 2003b). Em relação às escalas, introduz-se a sua classificação em maiores e menores e introduz-se o estudo sobre os graus da escala, que são o primeiro passo para estudar os intervalos musicais (INDE/MINED – Moçambique, 2003b). Estes assuntos estão plasmados no livro do aluno correspondente a disciplina em alusão e a classe em referência.

Na 5ª Classe, a última do 2º Ciclo, introduz-se a leitura musical no sistema padrão e no sistema Tónico Sol-fá, introduz-se a escala pentatónica, o que significa que se trabalham os intervalos musicais (INDE/MINED – Moçambique, 2003b). No livro correspondente a esta classe os assuntos referidos no currículo prescrito mostram-se presentes.

À entrada para o último ciclo do ensino básico, na 6ª Classe, prescreve-se que na disciplina de Educação Musical os aprendentes trabalhem os assuntos seguintes: Fórmulas de compasso compostos e as respectivas formas rítmicas, solfejo rítmico que é mesmo que leitura rítmica, para além da marcação de pulsos e seu relacionamento com a estrutura rítmica da peça musical (INDE/MINED – Moçambique, 2003b).

Também são leccionados nesta classe os intervalos musicais, introduz-se a construção de acordes maiores e menores, cuja base são os intervalos musicais com destaque para os de 2ª, 3ª, 5ª e 8ª, o solfejo melódico que é o mesmo que leitura melódica e por extensão, leitura musical, que associa a rítmica e a melódica (INDE/MINED – Moçambique, 2003b).

Ainda na 6ª Classe, na penúltima unidade temática, faz-se referência ao estudo das noções de Teoria musical, abordando sobre o pentagrama, as claves, escrita e leitura de notas e figuras rítmicas (INDE/MINED – Moçambique, 2003b), no entanto, estes assuntos constituem pré-requisitos para que se possa trabalhar todos os aspectos referidos anteriormente, não só nesta classe como nas anteriores, pertencentes ao 2º Ciclo.

No livro do aluno da disciplina de Educação Musical da 6ª Classe faz-se menção aos acordes musicais, tonalidades, fórmulas de compasso composto e as respectivas formas rítmicas (Chipanga, Siquisse & Siteo, 2002).

Na 7ª Classe, a última do 3º ciclo e ao mesmo tempo a última do ensino básico, prescreve-se que se faça uma abordagem dos intervalos musicais voltada não só a classificação quanto ao número, destacando-se os de 2ª, 4ª, 6ª e 7ª, mas também, a classificação quanto a harmonia, define-se o estudo dos acordes classificando-os quanto ao modo (INDE/MINED – Moçambique, 2003b).

No livro do aluno para a 7ª classe constam temas como notação musical, intervalos musicais, escalas diatónicas maiores e menores, acidentes, acordes e leitura musical (Pita, Himua & Gomate, 2004). Nesse sentido, percebe-se que o livro do aluno vai de acordo com o currículo prescrito.

Em relação ao Ensino Secundário Geral, em que se prevê que a disciplina de Artes Cénicas seja continuidade da de Educação Musical, leccionada no Ensino Básico e pretende-se com ela que os aprendentes desenvolvam, entre outras, competências para a realização de produções artísticas na música, na dança, no teatro e nas artes visuais (Ministério da Educação e Cultura & Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2007). Esta disciplina não dispõe de um livro do aluno e na lista dos conteúdos prescritos consta, sobre a música, a interpretação musical vocal e/ou instrumental (Ministério da Educação e Cultura & Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2007). Assim, não se pode ter certeza sobre o quê de facto será trabalhado no currículo em acção e esta situação verifica-se num período de cinco anos, correspondente ao Ensino Secundário Geral, da 8ª à 12ª Classes, com o agravante de não ser leccionada pelo facto de ser de carácter opcional.

Na Escola Nacional de Música, as disciplinas de Solfejo, entre os níveis de iniciação e 4º ano e de Teoria de Música para os níveis a partir do 5º Ano até ao 7º Ano alinham-se entre si, como se pode ver no exemplo.

Dentro da disciplina de Solfejo, ministrada a partir da iniciação até ao 4º Ano de Escola de Música como referiu, os aprendentes estabelecem os primeiros contactos com as figuras musicais, seja as de valor, as claves ou os acidentes. Aprendem sobre a sua funcionalidade e fazem as primeiras combinações rítmicas, somando primeiro figuras de números inteiros como a semibreve, a mínima e a semínima, sendo que no 3º e 4º Anos já incidam sobre a colcheia, cujo valor é metade de 1. Poder-se-ia estabelecer uma comparação com os primeiros anos de aprendizagem de leitura e escrita, em que se aprende a combinar vogais e a produzir as primeiras sílabas, palavras e depois pequenas frases.

Chegado ao 5^a Ano, quando começa a disciplina de Teoria de Música, os conteúdos são voltados para aspectos mais profundos da música como são a função tonal de cada um dos graus da escala diatónica, o que se relaciona directamente com a construção de acordes. Trabalha-se sobre os diferentes tipos de encadeamento, cuja base são os acordes e que por sua vez dependem do trabalho com mais profundidade na classificação de intervalos.

A disciplina de Solfejo centra-se no exercício de leitura musical, em que trabalha-se por um lado as diferentes possibilidades de combinação de figuras de valor, gerado ritmos diferentes e por outro lado, a capacidade de visualização, identificação das figuras nos lugares onde se colocam e a seguir reproduzir o som correspondente, em diferentes alturas e dinâmicas (Dourado, 2004). Depreende-se daí que tal qual se lê um texto em língua portuguesa com fluidez, espera-se que o aprendiz em música seja capaz de ler uma pauta e/ou partitura com igual continuidade. Em contrapartida a disciplina de Teoria de Música na Escola Nacional de Música ocupa-se pela elaboração dos elementos musicais, é nela que se centra a essência da ciência da música (Dourado, 2004).

Na disciplina de Teoria de Música, que se lecciona no curso de Licenciatura em Música na Escola de Comunicação e Artes, nota-se uma repetição em relação aos assuntos tratados nas disciplinas de Solfejo e Teoria de Música leccionadas na Escola Nacional de Música como também, na disciplina de Educação Musical no Ensino Básico do Sistema Nacional de Educação com se pode ver no exemplo de tópicos patentes nos seus programas. Faz-se referência às propriedades do som, como tema a abordar no entanto, como competências a desenvolver, fala-se entre outros de notação musical e leitura musical (UEM, 2005), competências cujo desenvolvimento não depende necessariamente das propriedades do som.

Mesmo com a repetição de conteúdos, que se verificou durante as aulas assistidas da disciplina de Teoria de Música na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, verificou-se que os aprendentes apresentam dificuldades de leitura musical. As maiores dificuldades notam-se na leitura nas claves de Fá e Dó, sendo que na clave de Sol, as dificuldades são mais notáveis nas linhas suplementares.

A observação de aulas permitiu ainda verificar que, se os aprendentes conseguem identificar as notas musicais de forma isolada, eles não conseguem fazer uma leitura contínua e fluida de peças com entre quatro e oito compassos contendo intervalos de quartas, quintas, sextas, sétimas, oitavas em diante.

Em relação à componente rítmica, as maiores dificuldades eram mais visíveis em combinações de colcheia, semi-colcheias, pontos de aumento e ligaduras de valor. Notou-se que havia dificuldades com a marcação da pulsação, que é essencial para a leitura rítmica (Pita, Himua & Gomate, 2004).

Este facto pode estar na origem da percepção dos docentes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, plasmada nos excertos de entrevistas apresentados anteriormente, segundo a qual, os aprendentes cujos antecedentes de formação musical estão ligados à formação na Escola Nacional de Música, são os que melhores resultados apresentam.

Assim, os docentes são chamados a definir estratégias que permitam que todos os aprendentes, principalmente, os que se mostram com níveis de pré-requisitos baixo, possam chegar à aprendizagem efectiva. A propósito, o docente disse: *“Por causa dessa situação, preparo matérias subsidiárias para os alunos perceberem as lições básicas e depois as lições do nível deles.”*

Apela-se neste caso ao princípio de diferenciação pedagógica que é entendida como mestria (Cardinet, 1986, como citado em Pacheco, 2011), mas também como individualização do ensino (Pacheco, 1995, como citado em Pacheco, 2011), que consiste em ajudar cada um dos aprendentes em função das suas necessidades particulares com vista a atingir os resultados de aprendizagem esperados (Pacheco, 2011).

5.3.3 Resultados dos inquéritos

A partir dos inquéritos a que os docentes foram submetidos, verificou-se que com vista a superar as dificuldades demonstradas pelos aprendentes, os professores adoptam em concordância com diferentes estratégias, entre elas, exercícios constantes de formação e identificação de intervalos e acordes e execução de ritmos simples e compostos (P1, P2 e P3), para além de escalas nas 12 tonalidades (P2).

Os professores concordam também nos pontos em relação aos procedimentos para a elaboração do plano analítico da disciplina. Todos partem do documento que contém o currículo do curso e em seguida, tomam atenção ao nível dos aprendentes (P1, P2 e P3), no entanto o docente (P2) acrescenta os conteúdos subsidiários por si elaborados. No contexto dos conteúdos subsidiários, os docentes falaram sobre os conteúdos não previstos no programa da disciplina e que foram ministrados no primeiro semestre com vista a melhorar o nível dos aprendentes.

Os três docentes falaram também de intervalos e a seguir o P1, referiu-se à localização das notas na pauta, o P2 referiu-se às figuras de valor e a leitura rítmica, por último o P3, falou da identificação dos modos maior e menor.

Coincidentemente, os três professores não responderam em relação aos conteúdos previstos para o primeiro trimestre que não foram leccionados. Em relação aos objectivos de aprendizagem definidos para o mesmo período e que não foram alcançados, os P1 e P3 não responderam, no entanto, o P2 afirmou que faltaram a identificação da estrutura das escalas de modo maior e menor, intervalos dissonantes e leitura melódica.

Em relação à forma de acesso às matérias não leccionadas no primeiro semestre, por parte dos aprendentes, apenas o P2 respondeu, fazendo referência aos conteúdos subsidiários. Em relação à preparação dos aprendentes para aceder ao curso de Licenciatura em Música e ter sucessos, são unânimes em considerar que os candidatos não estão em condições, embora o P3, considere que em função do empenho e dedicação durante o curso é possível superar as limitações.

Durante a observação de aulas verificou-se que os professores apostam em Trabalhos para Casa – TPC, em que são dados aos aprendentes diferentes exercícios com os conteúdos em que apresentam mais dificuldades, mas também se atribuem trabalhos em grupo, como forma de incentivar a interação e a interajuda entre aprendentes.

Os próprios aprendentes servem-se das tecnologias de informação e comunicação para aceder à informação, mesmo dentro da sala e durante a aula. No entanto, a sua preocupação foi encontrar a solução para o problema concreto apresentado pelo professor e não procurar perceber a essência do conteúdo programático em causa.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo são apresentadas as conclusões e recomendações resultantes das análises realizadas sobre os dados recolhidos, tomando como foco os objectivos e perguntas de pesquisa que regem o estudo. O objectivo deste estudo era compreender a relação que se estabelece entre a disciplina de Teoria de Música no nível básico e a disciplina de Teoria de Música no nível superior de modo a que se atinjam os objectivos definidos.

6.1 Conclusões

Depois da análise dos dados recolhidos no âmbito do presente estudo chegou-se as seguintes conclusões:

- Há aprendentes que acedem ao curso de Licenciatura em Música na Universidade Eduardo Mondlane sem pré-requisitos para a disciplina de Teoria de Música.
- Os aprendentes que possuem pré-requisitos, precisam consolida-los mais antes de aceder ao ensino superior.
- Os aprendentes do curso de Licenciatura em Música, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane apresentam limitações a nível de conteúdos de base e determinantes para a assimilação de conteúdos próprios do nível superior.
- Falta consistência na formação de base em música no contexto do Sistema Nacional de Educação.
- A demanda é maior em relação a Escola Nacional de Música.

- Parte dos pré-requisitos para o curso de Licenciatura em Música seriam obtidos no nível médio em música.

6.2 Recomendações

As recomendações do presente estudo decorrem das conclusões tiradas nas análises de dados e tem premente não só o problema declarado mas também o objectivo definido e as perguntas de pesquisa. Entre as recomendações presentes estabelece-se uma relação de complementaridade e ao mesmo tempo de interdependência. As recomendações orientam-se para diferentes níveis, sendo o nível macro composto pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, o Ministério da Cultura e Turismo.

O nível meso é composto pela Escola Nacional de Música, pela Escola de Comunicação e Artes pelos Institutos de Formação e Professores. O nível micro é composto pelos docentes da disciplina de Teoria de Música quer na ENM, quer na ECA – UEM.

A nível macro, em que se integram os ministérios referidos, recomenda-se que:

Seja garantida a leccionação efectiva e eficaz da disciplina de Educação Musical nas Escolas Primárias Completas e também nas Escolas Secundárias.

Sejam aprovados currículos para os cursos de Nível Básico em Música e de Nível Médio em Música, ambos em regime integrado.

Os graduados em Música pela Escola Nacional de Música sejam absorvidos como professores para a área de música nos institutos de formação de professores e também nas escolas primárias completas, bem como secundárias.

A nível meso, em que se integram a Escola Nacional de Música e a Escola de Comunicação e Artes, recomenda-se que:

- Sejam introduzidos na Escola Nacional de Música s cursos de Nível Básico e de Nível Médio em Música, ambos em regime integrado, como se prevê no estatuto da instituição.
- Sejam abertas mais delegações da Escola Nacional de Música pelas províncias.
- O processo de admissão ao curso de Licenciatura em Música na Escola de Comunicação e Artes obedeça a duas fases, sendo que na primeira o acesso seja a um curso preparatório com duração de entre seis e doze meses, findos quais os pré-selecionados prestam exames de acesso ao curso de Licenciatura.

A nível micro, em que se tem os docentes da disciplina de Teoria de Música, recomenda-se que:

- Preparem aulas em fichas de apoio, cujo conteúdo seja essencialmente o que se mostra estar em falta nos aprendentes.
- Elaborem planos de aula e junto com os planos temático e analítico seja facultado aos aprendentes para que possam melhor orientar a sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assembleia da República. (1992). *Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional.
- Biggs, J. (2002). *Aligning the curriculum to promote good learning*. Disponível a 2 de Abril 2014 em <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Bona, P. (2004). *Método musical*. Editora Grafipress.
- Case, B & Zucker, S. (2005). *Horizontal and vertical alignment*. Pearson.
- Cardoso, B. & Mascarenhas, M. (1996). *Curso completo de Teoria Musical e Solfejo*. (15ª ed.). São Paulo: Irmãos Vitale Editors-Brasil.
- Castiano, J. P. & Ngoenha, S. E. (2013). *A longa marcha de uma “educação para todos” em Moçambique* (3ª ed.). Maputo: Publifix, Lda.
- Castiano, J. P., Ngoenha, S. E. & Guro, M. Z. (2014). *O barómetro (II) da educação básica em Moçambique – O professor: o elo mais fraco da qualidade do “saber saber” do ensino básico?*. Maputo: Publifix, Lda.
- Chipanga, J., Siquisse, A. & Siteo, P. (2002). *Ritmos e sons: 6ª classe – Livro do Aluno*. Maputo: Macmillan.
- Dias, H. N., Francisco, Z. & Muria, A. J. (2014). *Reflexões sobre o desenvolvimento curricular*. Maputo: Alcance Editores.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Porto: Plural Editores.
- Dourado, H. A. (2004). *Dicionário de termos musicais e expressões da música*. São Paulo: Editora 34.

Dufourcq, N. (1988). *Pequena história da música*. Lisboa: Edições 70.

Escola Nacional de Música. (2011). *Breve História da Escola Nacional de Música*. Maputo.

Escola Nacional de Música. (2014). *Despacho nº1*. Maputo.

Fulan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (3ªed). New York: Teacher College Press.

Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa.

Glatthorn, A. A. (1999). *Curriculum Alignment Revisited*. Disponível a 19 de Julho 2017 em <https://www.books.google.co.mz>

Glatthorn, A. A., Boschee, F. & Whitehead, B. M. (2006). *Curriculum Leadership: Development and Implementation*. London: Sage publication.

Hindermith, P. (1998). *Curso Condensado de harmonia tradicional*. (13ª ed.). São Paulo: Irmãos Vitale Editores-Brasil.

Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação - Moçambique. (2008). *Programa do Ensino Básico: 3º Ciclo - 6ª e 7ª Classes*. Maputo: INDE/MINED – Moçambique

Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação – Moçambique. (2003). *Programa do Ensino Básico: 1º Ciclo - 1ª e 2ª Classes*. Maputo: INDE/MINED – Moçambique a.

Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação – Moçambique. (2003). *Programa do Ensino Básico: 2º Ciclo - 3ª, 4ª e 5ª Classes*. Maputo: INDE/MINED – Moçambique b.

- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação - Moçambique. (2003). *Programa do Ensino Básico: 3º Ciclo - 6ª e 7ª Classes*. Maputo: INDE/MINED – Moçambique c.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: Documento Orientador, objectivos, políticas, estrutura, plano de estudos, e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED – Moçambique.
- Junod, H. A. (1975). *Cantos e contos dos Rongas*. Maputo: Instituto de Investigação de Científica de Moçambique.
- Leitzel, T. C. & Vogler, D. E. (1994). *Curriculum alignment: theory to practice*. Best copy available.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didáctica*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. (6ª ed.). São Paulo: Heccus editorab.
- Macedo, E. (2006). *Currículo: Política, cultura e poder*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível a 2 de Abril 2014 em <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Machungo, A. C. A. (2011). *Planalto de Mueda: Seu papel na luta de libertação nacional* (2ª ed.). Maputo: Ciedima Lda.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). *Metodologia científica*. (5ª ed.). São Paulo.
- Marsh, J. C. & Willis, G. (1988). *Curriculum: Alternative ongoing issues*. (2ª ed). New Jersey: Prentice Hall.

- Merique, A. M. (2006). *Educação na Música: Recuperação do Papel da Música no Processo de Aprendizagem no Ensino Primário do II Grau*.
- Ministério da Cultura (1991a). *Diploma Ministerial N° 39/91 de 8 de Maio*. Maputo: Imprensa Nacional.
- Ministério da Cultura; Ministério da Educação & Ministério das Finanças. (1991). Diploma Ministerial N° 39/91 de 8 de Maio. In Assembleia da República (Ed.), *Estatuto Orgânico da Escola Nacional de Música*. Maputo: Imprensa Nacional.
- Mutimucuío, I. V. (2008). *Métodos de investigação: apontamentos*. Centro de Desenvolvimento Académico.
- Nieuenhuis, J. (2007). Qualitative research designs and data gathering techniques. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* (pp. 69 - 97). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Niquice, A. F. (2006). *Formação de professores primários: Construção do currículo*. Maputo: Texto Editores.
- Ostermann, F. & Cavalcanti, C. J. H. (2010). *Teorias de aprendizagem*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contexto de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pita, J. M., Himua, D. & Gomate, A. (2004). *Viver a música: Livro do aluno – Educação*

- Musical 7ª classe*. Maputo: Porto Editora.
- Posner, G., Rudnitsky, A. N. (2001). *Course design: a guide to curriculum development for teacher*. (6ª ed). New York: Longman.
- Quilambo, O. A. (2015). *A necessidade da expansão do ensino superior e a empregabilidade dos graduados* [filme]. Universidade Eduardo Mondlane. Cd, ...min. color.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento curricular*. (8ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Richardson, R. J.(2009). *Pesquisa social*. (3ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Roldão, M. C. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. (5ª ed). Lisboa: Editorial Presença.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artimed Editora.
- Scheerens, J. (1999). Concepts and Theories of School Effectiveness. In A. Visscher (Ed.), *Managing schools towards high performance: linking school management theory to the school effectiveness knowledge base* (pp. 37 - 70). Netherland. Swets & Zeitlinger publishers.
- Scott, R. (1983). *Curriculum alignment as model for school improvement*.(ERIC Document Reproduction Service Nº. ED252508).

- Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (2ª ed). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Singo, B. (2014). Estratégias de ensino e aprendizagem – como gerir as actividades e o ambiente de aprendizagem. In H. N. Dias, Z. Francisco, & A. J. Muria (Eds.), *Reflexões sobre o desenvolvimento curricular* (pp. 77 - 97). Maputo: Alcance Editores.
- Solomon, D. V. (2001). *Como fazer uma monografia*. (10ª ed). São Paulo: Martins fontes.
- Sopa, A. (2014). *A Alegria É uma Coisa Rara: Súbitos para a história da música popular urbana em Lourenço Marques (1920-1975)*. Maputo: Marambique.
- Tarchini, G. (2004). *Análisis musical*. Buenos Aires.
- UNESCO. (2016). *Glossário de terminologia curricular*. Disponível a 18 de Julho de 2017 em <http://www.unesdoc.unesco.org>.
- Universidade Eduardo Mondlane. (2005). *Programa de Licenciatura em Música*. Maputo: Escola de Comunicação e Artes.
- Universidade Federal de Santa Maria (2013). *Manual de candidatura*.
- Watermeyer, R. (2012). *Curriculum alignment: articulation and the formative development of learner*. Disponível a 20 de Novembro de 2014 em <http://www.ibo.org>.

APÊNDICES

APÊNDICE I: ENTREVISTAS



ENTREVISTA COM OS DOCENTES

A presente entrevista realiza-se no âmbito da elaboração da dissertação do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional e tem em vista recolher informações e opiniões de docentes da disciplina de Teoria de Música sobre a relação entre os conteúdos integrados na disciplina a nível do ensino básico e os integrados na mesma disciplina a nível do ensino superior de modo a que se cumpram os objectivos definidos neste último nível.

A sua participação é voluntária e está livre de responder ou não às questões que lhe são colocadas. Em nenhum momento será identificado e as informações que prestar serão tratadas com confidencialidade e apenas para o fim a que se destinam. Assim, agradece-se que, tendo em conta a sua experiência de trabalho, responda às questões com honestidade.

A entrevista é constituída por duas partes: a 1ª diz respeito aos pré-requisitos ou conhecimentos prévios dos estudantes; a 2ª é sobre a gestão que o docente faz do programa e currículo para que haja uma sequência harmoniosa das aprendizagens dos estudantes.

I – PRÉ-REQUISITOS PARA A DISCIPLINA DE TEORIA DE MÚSICA

1. Que impressão tem/teve em relação ao nível de conhecimento dos estudantes sobre Teoria de Música?
2. Quais as maiores dificuldades que eles apresentaram?
3. Quais considera serem as causas para as dificuldades apresentadas?
4. Quais são os aspectos tidos em conta no exame teórico para admissão ao curso?
5. Quais são/costumam ser os antecedentes dos estudantes em relação a formação musical?

II – GESTÃO E ALINHAMENTO CURRICULAR

A formação musical integra-se, actualmente, no Sistema Nacional de Educação em Moçambique no Ensino Técnico, leccionando-se na Escola Nacional de Música, no Ensino Geral até a 7ª Classe e no Ensino Superior, na Escola de Comunicação e Artes.

1. Até que ponto o nível com que os estudantes entram influencia no cumprimento dos objectivos da disciplina aqui na Escola de Comunicação e Artes?
2. Que dificuldades enfrenta para cumprir os objectivos?
3. Quais são as estratégias que o docente aplica para superar as limitações dos estudantes de modo a adquirirem os pré-requisitos e atingirem os objectivos da disciplina?
4. Quais poderiam ser as soluções para eliminar as dificuldades dos estudantes?
5. Em que medida o programa do 1º Semestre foi cumprido?
6. Como serão abordados os conteúdos que faltaram no 1º Semestre?

Data da entrevista ____/____/ 2015

Local da entrevista _____

Obrigado pela colaboração

APÊNDICE II: QUESTIONÁRIOS



QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

O presente questionário insere-se no contexto da pesquisa inerente a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional. A pesquisa sobre a disciplina de Teoria de Música aborda questões sobre gestão e alinhamento curricular. O questionário é anónimo e aos respondentes são dadas e respeitadas todas as garantias de confidencialidade.

As respostas deverão ser dadas com um X ou com texto nos espaços/linhas reservados.

I – Informação pessoal do docente

1. Sexo F _____ M _____

2. Habilitações literárias _____

3. Tempo de leccionação _____

4. Ano em que iniciou a docência da disciplina de Teoria de Música no Curso de Licenciatura em Música _____

II – Sobre os estudantes

5. Classifique os aspectos que se seguem sobre o nível de conhecimento dos estudantes à entrada no curso:

Domínio	Classificação			
	Muito bom	Bom	Medíocre	Mau
Identificação das figuras musicais				
Funcionamento das figuras musicais				
Leitura melódica				
Ditado melódico				
Leitura rítmica				
Ditado rítmico				
Conhecimentos sobre Teoria de Música				

Comente 3 dos domínios classificados, à sua escolha.

6. Indique três razões para que os estudantes entrem para o curso nas condições que apresentou.

6.1 _____.

6.2 _____

6.3 _____

7. Assinale com um **X** as dificuldades mais frequentes entre os estudantes do 1º Ano na disciplina de Teoria de Música?

7.1 Localização das notas musicais no pentagrama _____

7.2 Identificação de figuras musicais _____

7.3 Identificação de acordes consonantes _____

7.4 Identificação de acordes dissonantes _____

7.5 Identificação da estrutura das escalas maiores _____

7.6 Identificação da estrutura das escalas menores _____

7.7 Identificação das fórmulas de compasso simples _____

7.8 Identificação das fórmulas de compasso compostas _____

7.9 Leitura de trechos com colcheias, numa extensão de oito compassos _____

7.10 Leitura de trechos com semicolcheias, numa extensão de oito compassos _____

7.11 Leitura de trechos com fusas, numa extensão de oito compassos _____

7.12 Leitura de trechos com semifusas, numa extensão de oito compassos _____

7.13 Leitura de trechos com pontos de aumento, numa extensão de oito compassos _____

7.14 Leitura de trechos com ligaduras, numa extensão de oito compassos _____

7.15 Outras _____

Especifique:

8. Qual é a razão que leva os estudantes a apresentarem estas dificuldades apontadas?

9. Quais são as estratégias que o docente desenvolve para suprir as dificuldades dos estudantes?

9.1 _____

9.2 _____

9.3 _____

10. Indique três procedimentos que segue para a elaboração do plano analítico da disciplina.

10.1 _____

10.2 _____

10.3 _____

11. Quais são os conteúdos que, não estando previstos no programa da disciplina, foram abordados no primeiro semestre com vista a melhorar a aprendizagem dos estudantes?

11.1 _____

11.2 _____

11.3 _____

12. Quais são os conteúdos da disciplina que ficaram por abordar durante o primeiro semestre?

12.1 _____

12.2 _____

12.3 _____

13. Quais são os objectivos da disciplina que não foram atingidos no primeiro semestre?

13.1 _____

13.2 _____

13.3 _____

14. Como é que os aprendentes poderão realizar a aprendizagem sobre os conteúdos que não foram abordados no primeiro semestre?

15. Acha que os estudantes estão preparados para ingressar e ter sucesso no ensino superior?

Sim _____ Não _____

Justifique: _____

**APÊNDICE III: FICHA DE
OBSERVAÇÃO DE AULAS**



FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

ESCOLA _____
CURSO _____
ANO ACADÉMICO _____
CURSO _____
DISCIPLINA _____
UNIDADE TEMÁTICA _____
DATA DA OBSERVAÇÃO _____ DE _____ 2015
INÍCIO DA OBSERVAÇÃO _____ HORAS _____ MINUTOS
FIM DA OBSERVAÇÃO _____ HORAS _____ MINUTOS
NÚMERO DE ESTUDANTES _____ SEXO FEMININO _____ SEXO MASCULINO _____

A presente observação destina-se a recolha de informação sobre gestão e alinhamento curricular na disciplina de Teoria de Música, no curso de Licenciatura em Música, no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado em Desenvolvimento Curricular e instrucional.

Informação prévia sobre a turma

Plano de aula

Inclui elementos fundamentais da aula:

Objectivos

Conteúdos

Métodos

Meios didácticos

I	Início de aula		Sim	Não
1	Desperta a atenção dos alunos para a aula			
2	Estabelece boa comunicação com o aluno/bom clima?			
3	Anuncia o objectivo da aula aos alunos?			
4	Verifica os pré-requisitos para o novo tema?			
5	Toma em consideração e valoriza as experiências dos alunos?			
6	Usa vocabulário conhecido pelos alunos?			
7	Verifica se os alunos estão a compreender?			
II	Apresentação do tema		Sim	Não
1	A sequência é lógica e acessível aos alunos?			
2	O professor domina a matéria?			
3	Usa os meios apropriados?			
4	Os meios são bem aproveitados?			
III	Participação dos alunos		Sim	Não
1	As actividades dos alunos na sala são adequadas aos objectivos da aula?			
2	Os alunos participam individualmente ou colectivamente:	Respondem e fazem perguntas?		
		Lê um texto e comenta o texto?		
		Apreciam uma imagem/ figura?		
		Praticam o que estão a estudar?		
		Explicam o que fizeram?		
		Utilizam os meios didácticos disponíveis?		
	Os alunos participam na aula:	Todos?		
		A maioria?		
		Alguns?		
IV	Final de aula		Sim	Não
1	O professor verifica a aprendizagem?			
2	Faz o resumo das ideias principais?			
3	Leva os alunos a estabelecer relações entre o aprendido e outras aprendizagens?			
4	Marca um trabalho para realizar em casa?			

V	Observações do professor assistido
----------	---

a) Aspectos positivos

b) Aspectos a melhorar

VI	Observações do observador
-----------	----------------------------------

1. Aspectos positivos

2. Aspectos a melhorar

VII	Tema/ Sugestões para acções de desenvolvimento profissional do professor
------------	---
