

Formação Inicial de Professores de Educação Musical

Relatório Final de Estágio / Portfolio – início de uma auto-formação continuada

Marta Garcia Tracana e Estela P. Ribeiro Lamas¹

Considerando que o Relatório Final [RF], previsto como etapa final do mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico [EEMEB], convoca a aplicação dos conhecimentos obtidos na componente curricular em contexto profissional e sabendo que o seu objectivo último é demonstrar a clara interacção entre conhecimento científico e integração organizacional, entendemos necessária uma reflexão sobre o processo pressuposto para a realização do referido relatório. Sustentamos a nossa reflexão em dados concretos, incidindo sobre o primeiro momento avaliativo da *praxis* docente dos/as mestrandos/as, numa perspectiva comparativa entre o que era prática a nível da Licenciatura pré-Bolonha e o que agora se faz a nível do 2.º Ciclo Bolonha. A nossa intenção é, pois, focar o primeiro momento avaliativo da prática docente dos nossos/as estudantes do mestrado EEMEB, na Instituição onde trabalhamos e fazê-lo numa perspectiva comparativa com o que era usual fazer-se no final da Licenciatura pré-Bolonha.

Efectivamente, são dois os modelos de cursos na área da Educação Musical que se encontravam em vigor na ESE Jean Piaget de Vila Nova de Gaia no ano lectivo 2009/10; o modelo Bolonha – com 1.º ciclo, ou seja, a licenciatura em Educação Musical, já no seu terceiro ano de funcionamento e o 2.º ciclo, ou seja, o mestrado EEMEB em fase de iniciação. Mantinha-se, ainda, o curso de licenciatura Professores do Ensino Básico 2.º ciclo, variante de Educação Musical, o qual passamos a designar por licenciatura pré-Bolonha, que terminou no final do ano lectivo referido. Para a conclusão do curso pré-Bolonha, constituído por quatro anos, contávamos com o estágio integrado no 4.º ano para a prática docente na área específica — a Prática Pedagógica Específica [PP] — e também a realização de um trabalho de carácter científico, uma monografia, a qual se designava por Memória Final [MF].

O trabalho da PP incidia, principalmente, na *praxis* docente num centro de estágio (Agrupamento de Escolas ou Escola E.B.2/3), onde se pretendia que o/a aluno/a tomasse contacto, pela primeira vez, com a *praxis* educativa no seu todo — o desempenho profissional do docente numa escola (planificação e leccionação de aulas da disciplina de Educação Musical, participação na planificação e desenvolvimento de projectos artísticos na área da Música, realização de tarefas inerentes a cargos como o de director de turma, o de delegado de grupo, o de delegado de instalações, por parte do professor cooperante), sendo o registo deste período de estágio feito no Dossiê de Estágio [DE].

Quanto à MF, esse trabalho assumia-se sob a forma de trabalho de investigação, cujos objectivos visavam “formar para uma postura profissional de formador/a-investigador/a e, por outro, desenvolver competências de trabalho em investigação” no/a aluno/a, conforme consta no Regulamento do Centro de Investigação e Orientação de Memórias e Projectos desta instituição (R-CIOMP, 2007/2008, p.2). Feito o enquadramento de ambos os trabalhos finais — a MF e o DE, verificamos que eram distintos os dois trabalhos escritos a apresentar no final do curso pré-Bolonha, com um peso considerável na avaliação do/a aluno/a.

No caso da MF, a sua estrutura era constituída por duas partes: a revisão de literatura que visava fundamentar a segunda parte, caracterizada pelo desenvolvimento de uma investigação dentro da área específica em causa. Relativamente ao conteúdo, este situava-se dentro das escolhas do/a aluno/a, enquadrado nos âmbitos da educação, sociedade e cultura e directamente relacionado com a variante do curso. No que se refere ao DE, previa-se a apresentação de uma caracterização do Agrupamento onde se inseria o centro de estágio, incluindo o meio envolvente, as escolas agrupadas, o pessoal docente, não docente e discente, os projectos educativo e curricular, plano anual de actividades e toda

¹ Professoras da Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo – mtracana@gaia.ipiaget.org e elamas@gaia.ipiaget.org

a parte funcional da escola. Seguiu-se uma segunda parte mais focalizada na componente da PP, onde se expunham planos a longo, médio e curto prazo, critérios de avaliação da disciplina e todas as actividades passíveis de serem realizadas no âmbito da Música (clubes, espectáculos, workshops, ...). A aplicação de novas metodologias de trabalho e de novas dinâmicas de leccionação da disciplina de Educação Musical seriam expostas na segunda parte do DE. Apresentavam-se propostas de trabalho inseridas nos planos de aula cuja viabilidade seria depois avaliada numa pequena reflexão após a(s) aula(s). Tal como as aulas propriamente ditas, também os projectos artísticos desenvolvidos eram avaliados pelo/a aluno/a no seu DE, através de pequenas reflexões de auto-avaliação inseridas no documento.

Uma vez apresentados os dois grandes trabalhos previstos para finalizar o curso pré-Bolonha, entendemos ser pertinente reflectir sobre a realidade com que nos deparávamos; na prática, o que acontecia era que o/a aluno/a tinha que elaborar dois momentos de investigação, ambos relevantes, ambos com um cunho pessoal muito vincado, num deles mostrando os seus interesses científicos — a MF e no outro os pedagógicos — DE, pois, como refere Figueiredo (2004, p.16), “apesar de haver um programa de ensino definido, (...) há sempre mudanças e adaptações quando o professor está atento às reacções e aos interesses dos alunos por questões que não haviam sido necessariamente previstas no plano original”.

Todavia, consideramos que este modelo de avaliação, no final do curso, incidindo sobre o desempenho do/a aluno/a futuro professor/a, para além de lhe trazer uma sobrecarga de trabalho, por vezes, fazia surgir duas situações que, não convergindo quanto aos conteúdos abordados nos trabalhos, em certa medida, podia trazer obstáculos/dificuldades ao/no caminho percorrido pelo/a aluno/a, como vista a alcançar os objectivos predefinidos – uma *praxis* docente de qualidade assente na figura do/a profissional que se pretendia promover, isto é, na figura do/a professor/a reflexivo/a e inovador/a, que “conduz o processo intelectual da compreensão e do intercâmbio de ideias” (Leite, 2004, p.30), nunca esquecendo os alunos com quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem, e conferenciando continuamente com o/a supervisor/a e o/a orientador/a cooperante.

Efectivamente, se o/a aluno/a optava por realizar, para a sua MF, uma investigação mais relacionada com os seus gostos pessoais, através de estudos etnográficos, estudos de caso, ou até mesmo desenvolvendo uma investigação-acção de carácter social e cultural e/ou de carácter educativo, podia ver-se confrontado com a escolha de outro local ou terreno, que não a escola que o acolheu para a PP, isto é, o centro de estágio, para realizar a sua investigação. O/a aluno/a faria, então, a partir de um segundo contexto, uma caracterização do objecto de estudo inerente ao capítulo de cariz empírico — a recolha e tratamento de dados, procurando resultados que o/a levariam a conclusões, no âmbito da investigação que se propunha realizar. Ao mesmo tempo, o/a aluno/a tinha outro processo de investigação em curso, no seu centro de estágio. Se tivermos em consideração que a inovação, criatividade e originalidade na planificação e execução dos planos de aula são uma parte importante no processo de investigação para a PP, a qual requer a pesquisa no âmbito dos saberes docentes, podemos concluir que o/a aluno/a estava perante uma segunda investigação, de cariz profissional – *o saber fazer* docente, estritamente relacionado com a prática docente, onde os resultados obtidos fariam com que reflectisse sobre a sua postura e desempenho como professor/a.

Implicado em duas investigações em paralelo com conteúdos distintos, será que o/a aluno/a reunia as condições necessárias para as realizar em condições? É evidente que esta situação podia ser evitada. De facto, um outro caminho podia ser seguido – é o exemplo do que se passava quando o/a aluno/a decidia reflectir sobre a aplicação de uma metodologia de trabalho docente no âmbito da PP, focada em simultâneo, no DE e na MF, constituindo esta a oportunidade para fazer uma revisão de literatura sobre o tema a investigar, implicando as teorias na componente empírica, para a qual traria os dados recolhidos aquando da sua experiência na PP, evidenciando os resultados obtidos. Todavia, o/a aluno/a apresentaria os mesmos resultados em dois trabalhos escritos de investigação – o DE e a MF.

A título de exemplo, referiremos um caso concreto. O Estagiário X no início do ano lectivo considerou que o tempo que dispunha para a realização da MF era curto e a sua indecisão quanto ao tema a escolher estava a condicioná-lo ainda mais. No início do seu estágio, o Estagiário X verificou

numa das turmas de 6º ano um potencial musical de enorme relevância, que fez com que as suas ideias começassem a surgir em catadupa. Passadas as duas semanas de observação, na reunião de distribuição de serviço para o início da prática docente, o Estagiário X apresentou ao grupo uma proposta muito aliciante: leccionar todos os conteúdos programáticos de Educação Musical num rol de peças musicais que seriam apresentadas num concerto no final do ano lectivo. Estava decidido a leccionar a disciplina como um Projecto, intitulando esse projecto como “Chocolate Concerto”, uma vez que a turma em questão se encontrava a desenvolver em Área de Projecto o tema “Receitas de Chocolate”; outro motivo apresentado pelo Estagiário X foi o facto de considerar importante trabalhar em interdisciplinaridade.

O objectivo do Estagiário X foi incidir na prática musical e na análise de partituras, nunca esquecendo a importância da aquisição de uma literacia musical e manipulação de códigos e convenções musicais. Cada peça musical, que era proposta à turma para ser trabalhada na aula, teria que ser analisada, destacando-se aspectos novos na escrita musical, na composição, e mostrando os novos conteúdos que, ao nível de ensino, estavam implícitos. O Estagiário X levou a turma a seleccionar um leque de peças para apresentar com vários graus de dificuldade quanto à execução instrumental de flauta de bisel e de Instrumental Orff, dando importância a todos os alunos, não descurando a prática vocal. Uma vez que a turma contava com duas crianças a frequentar o ensino especializado da música, aprendendo oboé e trompete, foram destacadas essas potencialidades de instrumentistas, o que levou a um entusiasmo ainda maior por parte dos restantes elementos. Os resultados foram muito bons! O Estagiário X alcançou os objectivos a que se tinha proposto na primeira reunião de grupo de estágio de organização da prática docente e os alunos da turma mostraram um interesse pela disciplina muito maior do que outras do mesmo ano de escolaridade.

Esta experiência no terreno da PP acrescentou um especial interesse ao Estagiário X, vindo este, a partir do vivenciado, a transpor para a sua MF a apresentação desta metodologia de trabalho. Foi feito um enquadramento teórico, fundamentando as suas ideias; tal estratégia levou-o a descobrir, através da revisão de literatura, novas estratégias para a aplicação do seu projecto, identificando, assim, formas de lidar com casos que pudessem vir a revelar-se problemáticos no tocante às aprendizagens a implementar. A junção da componente teórica sobre o ensino da Educação Musical no ensino genérico e a aplicação das suas ideias, através da originalidade, inovação e criatividade fez com que o trabalho da MF e o DE fossem feitos em simultâneo, não despendendo o seu curto tempo em dois trabalhos paralelos. A componente de aplicação prática foi realizada no centro de estágio, numa turma de 6º ano de escolaridade, apresentando esmiuçadamente a forma como foi aplicado o projecto no DE, enquanto a componente teórica fez com que o interesse pelo tema e o enriquecimento sobre o mesmo fosse reforçado com a revisão de literatura, análise de dados e aferição de resultados na MF.

Antes de se apresentar o modelo do mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico [EEMEB], convém enquadrá-lo, mostrando algumas das potencialidades do primeiro ciclo de estudos — a licenciatura em Educação Musical. A escolha pela especialização no mestrado pode estar relacionada com a experiência que a unidade curricular de “Iniciação à Prática Profissional I e II” proporcionará ao estudante. Em curso nos 4.º e 6.º semestres, esta unidade curricular tem como objectivo principal dar a conhecer o máximo de ramificações profissionais inseridas no âmbito da Educação Musical. O/a estudante usufrui da oportunidade de micro-estágios integrados, privilegiando a observação, não descurando contudo a intervenção acompanhada, em escolas do Ensino Básico (4.º semestre) e também noutros ambientes escolares onde é leccionada a disciplina no período da escolaridade básica e não só (bandas filarmónicas, academias de música sem paralelismo pedagógico, IPSS, lares de terceira idade, escola de ensino especializado de dança, associações recreativas e culturais, companhias de teatro, ...), de maneira a dar-lhe a oportunidade de vivenciar e experimentar contextos de desenvolvimento da área da Música, perceber os diversos espaços e contextos de intervenção e de conceber reflexivamente uma perspectiva de desenvolvimento profissional crítico, consciente e criativo.

No segundo ciclo de estudos do processo de Bolonha, o curso de Mestrado em EEMEB dá habilitação profissional ao/à estudante para ingressar no mundo do trabalho como professor/a do Ensino Básico, podendo leccionar a disciplina de Educação Musical desde o 1.º ao 9.º anos de

escolaridade (Decreto-Lei n.º43/2007, 2007). Subdivide-se em quatro semestres repartidos por dois anos lectivos: 1.º e 2.º semestres curriculares e 3.º e 4.º semestres de Prática de Ensino Supervisionada [PS] conforme consta no Despacho n.º 29591/2008, de 17 de Novembro, no qual foi aprovado o referido curso e o seu plano curricular. Nos dois primeiros semestres, o/a estudante tem acesso a unidades curriculares relacionadas com a praxis docente, unidades essas que têm como objectivo levar o/a próprio/a estudante a desenvolver competências para intervir no seu processo de formação de forma crítica, construtiva e consciente face à problemática do processo educativo actual.

A prática lectiva não se resume à planificação de unidades didácticas e de planos de aulas e à leccionação das mesmas; conta, sim, com cinco áreas científicas estabelecidas para a aprovação do curso em questão, repartidas pelas pedagogias e didácticas de ensino performativo da Música, pela componente da psico-pedagogia, pela filosófica e ética, pela avaliação das aprendizagens e também pelo desenvolvimento curricular (Despacho n.º 29591/2008). Esta prática lectiva proposta pressupõe um espírito aberto à mudança, receptivo a novas experiências metodológicas dentro da sala de aula. Na área da Educação Musical, disciplina há muito tempo com dificuldades em marcar uma posição firme no sistema educativo português, a criatividade aliada ao conhecimento da didáctica específica e das metodologias educativas faz com que o/a professor/a seja obrigado/a a manter-se em constante pesquisa pela inovação, recorrendo a estratégias pedagógicas capazes de motivar os/as alunos/as, incentivando-os/as a continuar a sua prática musical para além da escola, isto é, promovendo diluir a fronteira entre a educação formal, a informal e a não formal.

A Educação Musical, no ensino genérico tem um papel de relevo no desenvolvimento da criança, quer a nível cognitivo, quer a nível social, pois é também através desta que se obtém hábitos culturais, no sentido de criar públicos da cultura enriquecidos, esclarecidos e, acima de tudo, “interessados em desenvolver o seu espírito crítico e estético.” (Tracana, 2007, p.63). Para fomentar o gosto pelas artes, o/a professor/a deve também estar consciente do seu trabalho como educador/a pela arte e também estar ciente de que, através da aplicação das artes na educação, as crianças se tornarão cidadãos/ãs saudavelmente críticos/as, selectivos/as, independentes e instruídos/as sendo capazes de “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (Convenção sobre os direitos da Criança, alínea a) do artigo 29.º). A análise do trabalho desenvolvido na PS e a reflexão sistemática sobre a prática docente, por parte do/a estagiário/a, contribuem para o reforço do gosto pela constante inovação e renovação das estratégias a implementar em momentos futuros. Desta forma, a implementação de novas estratégias de trabalho musical (instrumental, vocal ou relacionado com a literacia musical) implicam uma pesquisa pormenorizada e aprofundada sobre o que noutros países se tem feito nesse campo, desenvolvendo continuamente investigação científica no mundo da educação, permitindo-lhe construir uma investigação que tem por base o ensino-aprendizagem e a sua formação como docente e desenvolvendo “la reflexión crítica, la construcción de saber dejando de lado el rol de mediador pasivo entre teoría y práctica” (Salcedo, 2010, ¶5).

A Prática Supervisionada no Mestrado de Bolonha acredita no/a professor/a-investigador/a – um/uma professor/a consciente da necessidade de promover melhoria contínua na sua *praxis*, lutar pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, terá de ser incentivado/a a rever / reorientar, sempre que necessário, o seu trabalho, em colaboração com os seus pares, ajustando-se às realidades em que está inserido/a, adequando estratégias, recursos, metodologias às situações concretas com que se confronta, partindo dos interesses e motivações dos/as seus/suas alunos/as e tendo sempre em mente os seus perfis. Estará implicado/a em promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Vai querer ser um/uma professor/a permeável à crítica, ajustável aos resultados menos bons, moldável a novas situações, aberto/a à inovação e à novidade, responsável quanto à sua posição como formador/a e crítico/a quanto à sua posição como formando/a. Estas características levam-no/a a ser rigoroso/a no que concerne aos seus conhecimentos científicos; a sua filosofia de docência estará em constante readaptação, incorporando novos conhecimentos, desenvolvendo novas competências, na esteira de um desempenho profissional de qualidade. A propósito da problematização que acabamos de fazer, invocamos Alarcão (2001, p. 24), pois, ao questionar o conceito de professor/investigador, pertinentemente, sublinha a importância da investigação-acção:

“Estamos perante uma perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção.”.

Por tudo isso, defendemos que o aproveitamento das potencialidades da Prática Supervisionada, das oportunidades que oferece sejam utilizadas no Relatório Final do curso de Mestrado. Nesse sentido, foi construído um Guião [G], cuja primeira função é a disponibilização de apoio aos/às mestrandos/as, para a realização do RF; não foi esquecido, porém, como veremos mais adiante, o facto de que o conteúdo do G deveria ser alvo de reflexão por parte dos diferentes intervenientes da PS — orientador/a cooperante; supervisor/a; orientador/a do RF, facilitando desse modo a criação de um ambiente propício à PS e, em simultâneo, implicando todos esses intervenientes no desenvolvimento profissional e na qualidade do desempenho docente.

O/a estudante, já assumindo, neste momento, o papel de professor/a-investigador/a, tem a oportunidade de fazer novos estudos metodológicos e estratégicos no terreno utilizando, neste caso, para isso, o seu centro de estágio e implementando a parte prática do seu trabalho científico nas turmas que lecciona. Para exemplificar a aplicação do modelo de Bolonha na PS, escolhemos falar do projecto que a Estudante Y aplicou no seu trabalho final. Intitula-se “Ensino da Guitarra em Grupo: processo de motivação para a disciplina de Educação Musical no 3.º ciclo do Ensino Básico e o objectivo principal da investigação-acção foi verificar a aplicabilidade de uma metodologia de ensino de guitarra acústica através de encadeamento de acorde, utilizado no Brasil para o ensino de guitarra popular, desenvolvendo procedimentos didácticos para o ensino do instrumento em grupo/turma.

A Estudante Y encontrava-se, na altura em que avançámos com esta reflexão, na fase de aplicação da primeira etapa da metodologia por ela escolhida numa turma de 6 alunos de 7º ano de escolaridade. Depois de ter sido feito o levantamento e a caracterização dos/as alunos/as face ao seu interesse pela escola, pelas tarefas escolares e também pela disciplina de Educação Musical, a Estudante Y investiu na aplicação de uma metodologia de trabalho que, segundo resultados obtidos de maneira informal, foram bastante positivos; pretendia desta forma estudar a viabilidade da aplicação desta mesma metodologia no ensino genérico da Música. O levantamento de questões em torno da problemática do ensino da Música no 3º ciclo do EB, na vertente genérica, levaram a Estudante Y a ver a sua investigação como um contributo importante para a motivação dos alunos face à disciplina que, muitas das vezes, vêem apenas a flauta de bisel como o único instrumento que conseguem aprender. O ponto fulcral do trabalho foi a motivação. Efectivamente, as questões levantadas pela Estudante Y estavam directamente relacionadas com a motivação dos alunos face à escola, face à disciplina de Educação Musical e, principalmente, face à execução instrumental com resultados práticos, que pudessem vir a aplicar-se no seu dia-a-dia fora do âmbito da Educação Musical e da escola.

No seu RF, a Estudante Y apresentou, numa primeira parte, a problemática que envolve o ensino da Educação Musical no 3º ciclo, destacando a motivação como factor importante para a leccionação da disciplina; da segunda parte do seu RF consta o trabalho de investigação-acção por si implementado no terreno, reflectindo de forma constante sobre a sua posição como professora/investigadora.

Com a mudança de paradigma, que coloca a ênfase na aprendizagem autónoma e na aprendizagem ao longo da vida, sentiu-se a necessidade de criar, no 2º ciclo – a etapa de mestrado, iniciada no ano lectivo 2009/10, guiões que orientem o/a estudante no seu percurso profissional, propiciando desse modo um estímulo à pesquisa, à dialéctica teoria/prática. A intenção foi, pois, criar um ambiente estimulante à Prática Supervisionada e, em simultâneo, suscitar uma motivação intrínseca — ambiente esse e motivação essa que possam vir a implicar o/a estudante no seu desenvolvimento profissional e na qualidade do seu desempenho, no questionamento permanente da *praxis* e, em consequência, numa investigação-acção que promova avanços espiralados do *saber docente*. Esta preocupação esteve presente na construção dos guiões; hoje mais do que nunca, o questionamento da *praxis* imprescindível à tomada de consciência de que a aprendizagem tem de ser encarada como um desafio constante. Evidenciamos, pois, a necessidade:

- de uma constante interconexão entre o *saber* e o *saber fazer*, interconexão essa sustentada pelo *saber ser e estar*;

- de uma aprendizagem significativa em que os conteúdos façam sentido para quem neles é convidado a implicar-se;
- de um conhecimento pragmático, em que a aplicabilidade dos conteúdos seja evidente e produtiva;
- do desenvolvimento de um pensamento crítico, exercitando a mente para aceitar/rejeitar compreender/integrar a grande quantidade de conhecimento permanentemente disponibilizado;
- do desenvolvimento de um espírito reflexizante, exercitando a mente para a análise do que vai sendo feito e o planeamento de correcções / alterações / melhorias, para poder prosseguir.

Por conseguinte, está em causa uma auto-formação continuada que visa contribuir para as funções da educação, ou seja, que propicie quer o desenvolvimento pessoal do/a estudante/professor, quer o seu desenvolvimento profissional docente, procurando, com cada nova experiência, aprimorar a sua performance aprendente e criar novos desafios, para si e para os/as seus/suas alunos/as. O estágio é, sem dúvida, o período em que surge a oportunidade do/da estudante aplicar os conhecimentos adquiridos, ao longo da componente curricular do curso, permitindo-lhe desenvolver as atitudes e competências para o correcto desempenho proficiente do conjunto das funções que a docência lhe exige. Poderemos, pois, aqui falar da necessidade da reconstrução contínua dos saberes docentes que, como Tardif (2002, p. 222) defende, assentam na intersubjectividade que decorre da relação que o professor estabelece no seu ofício de professor: “Ensinar é, obrigatoriamente, estar em relação com o outro.” Convocamo-lo, ainda, quando afirma:

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. Tardif, 2002, p. 132

Como consta do Guião já acima referido (Lamas, 2010a), com o Relatório Final pretende-se, precisamente, aferir da real concretização dos objectivos, pela narração/descrição da forma como o estágio decorre, ao mesmo tempo que o/a estudante realiza a sua própria avaliação — do processo como um todo —, avaliação essa que contará com a hetero e a co-avaliação (avaliar aquilo que está para além de nós próprios — os outros, os lugares, os acontecimentos); daí que se preveja também lugar para a auto-avaliação — o avaliar-se a si próprio, o seu desempenho, as suas atitudes, isto é, o seu *saber e saber fazer*, assim como o *saber ser e estar*; uma contínua reorientação da sua acção e, em concomitância, uma actualização dos seus conhecimentos e o desenvolvimento das suas competências. Diremos, então, avaliação assumida como o alimento necessário à acção docente.

Assim sendo, o RF contempla uma componente científica, onde é feita uma contextualização normativa e de revisão de literatura, levantando as questões da investigação e apresentando o que já foi dito e feito sobre o tema. Como se refere no Guião (Lamas, *op.cit.* p. 1), dessa componente consta:

- i. uma contextualização legal apoiada na *análise de conteúdo* das orientações do ME e das da Direcção da Escola (PCE, PCT ...);
- ii. uma contextualização teórica, *problematizando* teoria(s) previamente identificadas, da acção desenvolvida durante o período de Estágio, podendo esta ser perspectivada de diversos ângulos, sempre numa dimensão educacional, a título de exemplo, mencionamos entre outras temáticas (a) a profissionalização; (b) a docência; (c) a dimensão reflexiva do docente; (d) a importância da didáctica geral e/ou específica; (e) uma determinada problemática que emerja no contexto em que se encontra inserido/a (multiculturalidade ou outra); (f) uma situação específica do mundo da Educação (...).

Numa segunda parte, surge a oportunidade de contemplar a componente prática, empírica (Lamas, *op.cit.*, p.1), directamente relacionada com o trabalho de campo, realizado durante a Prática Supervisionada e que engloba:

- i. a avaliação diagnóstica da situação pedagógica (aula / escola / comunidade) em que vai actuar;
- ii. a planificação e condução das aulas que assume;
- iii. a avaliação das aprendizagens dos/as alunos nas aulas planificadas e implementadas e o relato da participação activa na escola (actividades; projectos ...).

É decorrente desse trabalho de campo, que integra a PS, que surge o Portfolio de Docência “ como a estratégia eleita para organizar registos, planos e relatos das múltiplas acções / actividades que ocorrem na Escola – pensadas, criadas e/ou observadas.” (Lamas, 2010b, p.2). De facto, mais do que um instrumento de trabalho, o PD funciona como uma estratégia implementada na/para a *praxis* docente, nesta fase em que o/a estudante se inicia na profissão docente, tendo como finalidade implicá-lo/a de forma consciente no trabalho que é chamado a desempenhar na escola – o cenário da prática reflexiva que propõe, na senda de Libâneo (2004), de Perrenoud (2000) e de Alarcão (org.) (1996), e como Lamas (2010b, pp.2,3) referencia no Guião do Relatório Final:

- uma epistemologia da prática que tenha como referencial as competências que se encontram subjacentes à *praxis* educacional (...);
- o conhecimento na acção com uma forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais, acção esta que passa pelo diálogo com a(s) situação(ões) vivenciadas (...);
- a progressão profissional do professor (...).

Na PS são de salientar três momentos importantes no desenvolvimento do processo da prática docente por parte do estudante. Referimo-nos aos momentos de inclusão, acção e intervenção no espaço escolar e nos tempos escolares e de reflexão de toda a prática docente por parte do estudante. Como é referido em *Os Sentidos da Educação* (UNESCO, 2006, p. 21), “Os professores devem ser, ao mesmo tempo, aprendizes de novos modos e conteúdos, renovadores pedagógicos e facilitadores”.

O primeiro momento que o estudante está em contacto com a escola, destina-se ao seu enquadramento no espaço-escola e à sua percepção da realidade escolar onde é recepcionado. Para isso, cabe ao estudante recolher o máximo de informações sobre tudo o que envolve o processo educativo no Agrupamento onde se insere. É dado ao estudante o acesso aos projectos e regulamentos que estão em vigor no Agrupamento, destacando-se para esse efeito o Projecto Educativo do Agrupamento [PEA], o Projecto Curricular do Agrupamento/Escola [PCA/E], Regulamento Interno [RI] e também todos os regulamentos da disciplina de Educação Musical e Projectos Curriculares de Turma com as quais o estudante terá contacto directo.

Enquanto analisa os documentos que lhe são facultados no sentido de perceber a realidade escolar dos alunos com quem irá implementar o seu projecto/trabalho, simultaneamente, o estudante tem acesso a planos a longo e médio prazo da disciplina de Educação Musical do Ensino Básico para se situar quanto aos conteúdos e conceitos já leccionados e a leccionar, podendo desta forma planificar com rigor as aulas que lhe caberão. Simultaneamente, o estudante inicia o seu estágio dentro da sala de aula, observando as turmas, os seus comportamentos, atitudes, dificuldades de aprendizagens, postura face à disciplina e face à escola, comparando com os documentos escritos que lhe foram facultados, de forma a poder relacionar a descrição da turma por ele/ela observada com todos os projectos, planos e regulamentos do Agrupamento. Será o primeiro momento da PS que levará o/a estudante a levantar questões relativamente à sua intervenção no centro de estágio, como deverá proceder para melhor desempenhar o seu papel de professor, que estratégias deve utilizar, ou seja, é neste período inicial que as questões da sua investigação serão levantadas. Face à situação concreta em que se encontrar, o/a estudante fará a primeira revisão de literatura, tendo em conta a problemática da investigação e da intervenção na escola. Inicia-se, portanto, a fase da investigação, fase essa de cariz iniciático, em termos de inserção em contexto laboral, que prevalecerá ao longo da sua carreira docente. As mudanças, a contínua evolução dos contextos, das necessidades, dos conhecimentos, constituem um repto à investigação *in continuum*.

A segunda fase do processo da Prática Supervisionada é a fase da acção; durante um período de tempo, o/a estudante faz levantamentos sobre a contextualização quer do meio, quer da turma, quer no que concerne à problemática da disciplina de Educação Musical. Inicia a sua jornada na aplicação de metodologias de trabalho no âmbito da sala de aula, podendo deste modo verificar a viabilidade do seu projecto. Através do plano de aula, o estudante entrará no processo de planificação da acção sobre o objecto de estudo, ou seja, inicia-se a fase de aplicação das suas ideias, fundamentadas pelas leituras e investigações realizadas sobre o que noutros lugares se tem feito. O trabalho encontra-se no momento da acção, uma acção reflexiva por parte do professor, sempre tendo em consideração a sua avaliação formativa com “base na interpretação fundamentada das dificuldades e dos êxitos, permitindo assim uma maior diferenciação das aprendizagens” (Ferraz et al, 1994, p.2), e também analisando criticamente o seu desempenho docente e a aplicabilidade do seu método como investigador. Os momentos de avaliação do processo são mais constantes e contínuos pois, além da aferição de resultados na investigação, como professor, cabe-lhe também verificar a viabilidade do seu plano de aula e das suas metodologias no trabalho docente.

A terceira fase do processo de investigação, de carácter teórico, incide na análise dos resultados obtidos pelo/a investigador/a e pelo/a professor/a. Como professor/a, será a altura de verificar os pontos positivos e negativos do seu trabalho no terreno, sobretudo na parte que corresponde à *praxis* docente, e também fazer uma análise aprofundada sobre os resultados obtidos aquando da componente da acção, chegando às suas conclusões na investigação que termina.

As três componentes, teoria/prática/teoria, encontram-se interligadas. As metodologias a aplicar na componente da acção nunca se encontrarão enquadradas se previamente não se fizer uma investigação sobre o tema, sobre a novidade, sobre o estado da arte. Contudo, a parte que corresponde à análise dos resultados obtidos aquando da intervenção no terreno não terão qualquer impacto se os resultados obtidos, positivos ou negativos, não forem sujeitos a uma ponderação e reflexão por parte do professor/a-investigador/a, reflexão essa capaz de transmitir determinadas considerações sobre a sua intervenção no espaço escolar/espço de sala de aula.

Como tivemos oportunidade de analisar, no modelo de Bolonha, as duas componentes, o estágio e trabalho de investigação, compreendem um só documento, apostando-se na responsabilidade do estudante/professor e na sua reflexão sobre a sua experiência como docente no centro de estágio, de maneira a que ganhe consciência do que é inerente à *praxis* docente, da necessidade da sua actualização científica, do gosto e sensibilidade pela pesquisa constante e permanente na profissão em fase inicial — a de educador/a, neste caso específico, educador/a pela arte. Como conclusão da investigação, os resultados obtidos, aquando do processo de investigação, serão analisados mediante a experiência que adquiriu na PS – a prática de ensino-aprendizagem aplicada e o seu papel como professor. Em consequência, emerge aqui, como vimos, a oportunidade para uma reflexão de todo o processo do estágio e de todo o procedimento do/a estudante como professor/a e como investigador/a no processo. Assim sendo, uma terceira componente impõe-se no Relatório Final, recuperando as outras duas e fazendo-as interagir (Lamas, 2010^a, pp.1,2):

uma componente reflexiva, que perspetive, argumentando, a análise do trabalho desenvolvido ao longo do estágio (Componente 2), à luz da(s) teoria(s) abordadas e/ou problematizadas (Componente 1), incidindo sobre

- i. a prática do ensino-aprendizagem promovida;
- ii. o papel do professor junto dos/as alunos/as e
- iii. o envolvimento pessoal do/a mestrando/a no Projecto Educativo da Escola e/ou no Projecto Curricular da Escola e no Projecto Curricular de Turma;

daí partindo para

- iv. um questionamento da experiência vivida e para
- v. uma prospectiva do desenvolvimento profissional que, para si, preconiza.

A PS conta com uma equipa de três elementos para além do/a estudante. Referimo-nos em primeiro lugar ao/à orientador/a cooperante [OC], que se encontra no terreno a orientar toda a

intervenção do/a estudante na escola, junto das turmas que lecciona e também em constante cooperação no trabalho que desempenha noutras actividades, tais como os clubes de música ou qualquer outro cargo que o OC desempenhe. O seu papel fundamental centra-se, como o nome designa, em orientar o/a estudante futuro/a professor/a no seu percurso de estágio. No que concerne à leccionação das aulas, em parceria com o/a estudante, a sua função passa por o/a ajudar na planificação, na escolha de estratégias de trabalho, na reflexão sobre todo o processo da *praxis*, de maneira consciente e verdadeira, questionando o seu desempenho, tecendo considerações, levantando críticas construtivas, colocando desafios. Em segundo lugar, referimo-nos ao/à supervisor/a, interveniente no processo, mas ligado à instituição de Ensino Superior [ES], neste caso, a ESE Jean Piaget/ Arcozelo. A ele/ela, está confiada a função de co-adjugar a o/a orientador/a, estabelecendo a ponte entre a instituição de onde provém e a instituição que recebeu o/a estagiário para realizar a PS – Escola do Ensino Básico. Cabe-lhe, também, observar algumas das aulas leccionadas pelo/a estagiário/a. O/a estudante conta, então, para a realização do Portfolio de Docência com o apoio do/a orientador/a cooperante, assim como o do/a supervisor, intervenientes directos no desempenho docente do/a estudante estagiário/a futuro professor/a. Para além destes dois intervenientes, um terceiro entra em cena; referimo-nos ao/à orientador/a científico do RF, professor/a da instituição de ES – doutor/a ou especialista de mérito reconhecido.

Defendemos, portanto, que o trabalho assumido pelos intervenientes, acima mencionados, seja concertado e realizado em equipa, uma vez que a partilha de funções é notória e que a harmonia deve prevalecer para um apoio concreto e eficaz das actividades de iniciação à profissionalização do/a estudante. Reconhecemos que experiências reais únicas e percursos de vida diferenciados originam certamente pontos de vista diferentes; a diversidade é sempre bem vinda; há, no entanto, que saber articular as intervenções e conciliar esses pontos de vista, procurando a coerência e estabelecendo conexões que, certamente, resultarão em mais valias.

Desta exposição são evidentes duas formas distintas no processo de avaliação na formação inicial de professores. Por um lado, num modelo que está em extinção, no âmbito do qual, são realizadas duas investigações paralelas, uma na Prática Pedagógica, através da acção directa na *praxis* docente e outra, a Memória Final – apresentação de estudos feitos numa determinada área, sobre determinada temática. Como foi oportuno referir, estes dois trabalhos podem ser coincidentes e, neles, as amostras e as aplicações de metodologias educativas podem ser as mesmas ou, em alternativa, registamos a possibilidade de coexistirem dois processos distintos de investigação – um que se caracteriza por uma componente teórica e eventualmente normativa e outro, eminentemente prático, requerendo do aluno finalista um trabalho exaustivo e, muitas das vezes, desarticulado, isto é, não conducente à dialéctica teoria/prática. Por outro, o modelo emergente que propõe à partida um trabalho articulado que se torna patente, em simultâneo, integrado um dos documentos produzidos – o Portefólio de Docência – no outro documento – o Relatório Final. Rematamos, com uma passagem presente do Guião do RF:

Neste caso concreto, o PR alimenta o RF, constituindo-se como o âmago do trabalho a realizar – a componente empírica que vai ‘provocar’ a investigação, de onde irão delinear-se as perspectivas teóricas à luz das quais as práticas serão revisitadas / questionadas / analisadas tendo como meta a qualidade do desempenho docente e concomitantemente a qualidade das aprendizagens dos/as alunos/as. Lamas, 2010^a, p.5

O Guião disponibilizado pretende, pois, impulsionar actividades promotoras do desenvolvimento profissional empenhado na qualidade, seja no âmbito da pesquisa a nível da(s) área(s) / domínio(s) científico(s) implicados, seja ainda em termos de registos (narrativos/descritivos) da PS, a serem seguidos de reflexões decorrentes da dialéctica teoria/prática desencadeada, não esquecendo a importância do Portfolio como instrumento privilegiado de formação/avaliação da *praxis* docente. Foi nossa intenção, assim, questionar o contributo quer do Relatório Final, quer do Portfolio, para a documentação do desempenho profissional do docente e consequente aprimoramento que, pensamos, apenas poderá ser impulsionado quando os saberes, que sustentam esse desempenho, entrarem em diálogo e permitirem a criação de condições propiciadoras de um ambiente favorável aos/as docentes, incentivando-os/as à criatividade e à inovação pedagógica – uma postura de empenhamento na qualidade do desempenho profissional.

Evidenciamos a dinâmica reflexiva no desempenho docente como a base para uma formação de qualidade nos professores e educadores do sistema educativo. No caso da Educação Musical, a tarefa é duplamente importante — quer como professor, já que a sede de beber de várias fontes sobre a temática do ensino da Música no ensino genérico faz dele um professor inovador, criativo, dinâmico, consciente e coerente quanto ao seu trabalho pedagógico, quer como educador pela arte, profissão que faz da pessoa em causa alguém que contagia, pelo gosto da Música, crianças e jovens com quem exerce as suas funções, formando públicos da cultura (criadores e receptores culturais), críticos, conscientes e receptivos a novas perspectivas de vida.

O que se pretende é que o estudante/estagiário seja levado a reflectir constantemente sobre o seu desempenho como profissional de ensino e como profissional no processo de investigação; seja incitado a procurar; deixe-se contagiar pela curiosidade científica, que apela aos seus gostos pessoais e aos seus interesses profissionais como docente, nunca esquecendo a vertente de permanente investigador da área específica, cujos conhecimentos deve manter actualizados, na sua prática futura.

O estágio é, pois, a fase da sua vida académica em que, pelas circunstâncias criadas, é dada ao/a estudante futuro professor/a a oportunidade de iniciar uma auto-formação continuada.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa & J., Tourais, L.,(1994). Avaliação formativa: algumas notas. Obtido em 7 de Janeiro de 2010, de http://www.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao_formativa.pdf
- Figueiredo, S. L. (Setembro a Dezembro de 2004). Formação continuada em educação musical. *Revista de Educação Musical*, pp. 13-20.
- Grigolí, J. A. G., Teixeira, L. R. M., Lima, C. M. De & Vasconcelos, M. (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. In *Revista Lusófona de Educação*, vol. 10, pp- 81-95.
- Lamas, E. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Lamas, E. (2010a). Relatório Final de Estágio – Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico: Guião (texto policopiado). Vila Nova de Gaia: ESE Jean Piaget/Arcozelo.
- Lamas, E. (2010b). Portfolio de docência – Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico: Guião (texto policopiado). Vila Nova de Gaia: ESE Jean Piaget/Arcozelo.
- Leite, C. D. (Setembro a Dezembro de 2004). Actividades de composição no 3º ciclo do ensino Básico: contributos para uma aprendizagem significativa. *Revista de Educação Musical* , pp. 21-32.
- Libâneo, J.C. (2004). A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática* (Cap. IV). Acedido em Julho de 2008 em <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/8/biblio/LIBANEOJose-Carlos-CAP4-A-identidade-profissional-dos-professores-e-o-desenvolvimento-de-competencias.pdf>
- Ministério da Educação. (17 de Novembro de 2008). Despacho n.º 29591/2008. *Diário da República*, 2ª série — n.º223 (autoriza o funcionamento do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, na ESE Jean Piaget/Arcozelo), pp. 47082-47083. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (22 de Fevereiro de 2007). Decreto-lei n.º 43/2007 (define as condições

- necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência). Lisboa: ME.
- Nogueira, C. & Lamas, E. (2009, Setembro). O portfólio de docência como estratégia para a mudança cultural e de paradigma educacional no Processo de Bolonha. Comunicação apresentada na Conferência *O Futuro de Bolonha, 10 Anos Depois*. Lisboa. Acedido em Maio de 2010 em http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article_id=19300.
- Perrenoud, Ph. (2000). 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.
- R-CIOMP. (2007/2008). *Regulamento do Centro de investigação e Orientação de Memórias e Projectos*. Canelas VNG: ESE Jean Piaget.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tracana, M. G. (Dezembro de 2007). *Cultura musical na escola: a influência das actividades de complemento curricular*. (Tese de Mestrado em Estudos da Criança – especialização em Educação Musical não publicada). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- UNESCO. (Fev. 2006). *Os sentidos da Educação. Revista Prelac – Educação para todos*. Vol. 2. Santiago do Chile: AMF.