

V Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas



LIVRO DE ATAS Proceedings

Editores:

Carla Sofia Araújo
Ana Paula Monte
Paula Odete Fernandes
João Sérgio Sousa
Vitor Gonçalves

Instituto Politécnico de Bragança
julho de 2024

Ficha Técnica

Título

LUSOCONF2023

V Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas

Editores

Carla Sofia Araújo

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Ana Paula Monte

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Paula Odete Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

João Sérgio Sousa

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Vitor Gonçalves

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Capa

António Meireles e Vitor Gonçalves

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Suporte técnico

Clarisse Pais, Serviços de Documentação e Bibliotecas, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Edição

Instituto Politécnico de Bragança

Campus de Santa Apolónia

5300-253 Bragança

Portugal

Data de edição: julho de 2024

ISBN: 978-972-745-328-3

DOI: 10.34620/978-972-745-328-3

Handle: <http://hdl.handle.net/10198/25534>

URL: www.lusoconf.ipb.pt

Email: lusoconf@ipb.pt

Índice

Comissão Científica		iii
Comissão Organizadora		vi
Programa Geral do LUSOCONF2023		viii
Organizadores, Patrocinadores e Colaboração		x
Nota de apresentação do LUSOCONF2023 e Mensagem do Diretor da ESE-IPB		xi
Artigos		1
A01	Um estudo de painel sobre a palatalização de /t/ e /d/: o papel das variáveis linguísticas	2
	A panel study on the palatalization of /t/ and /d/: the role of the linguistic variables	
A02	Satisfação dos clientes e performance organizacional: estudo de caso numa empresa de consultadoria	13
	Customer satisfaction and organisational performance: a case study in a consulting company	
A03	Importância do outsourcing no cumprimento das obrigações de relato em Juntas de Freguesia	31
	Importance of outsourcing to comply with reporting obligations in Civil Parish: exploratory case study	
A04	Viagem a Portugal de José Saramago: costumes, arte, culinária e histórias	44
	José Saramago's Viagem a Portugal: customs, art, cuisine and histories	
A05	Os Simples de Guerra Junqueiro: uma expressão do país religioso nos finais do século XIX?	52
	Os Simples by Guerra Junqueiro: an expression of the religious country at the end of the 19th century?	
A06	Raul Bopp: um estilo de vida e escrita antropofágicos	59
	Raul Bopp: an anthropophagic lifestyle and writing	
A07	Caracterização das crianças talibé bissau-guineenses identificadas e reintegradas no ano 2022	68
	Characterization of Bissau-Guinean talibé children identified and reintegrated in the year 2022	
A08	Avaliar competências linguísticas e consciência crítica intercultural no curso de PLE	78
	Assessing language and critical intercultural awareness in the PFL course	
A09	Hospitalidade turística enquanto serviço versus a mesa de Emaús: percepções e representações	86
	Tourist hospitality as a service versus the Emmaus table: perceptions and representations	
A10	Pedaços de poesia e prosa: quando a cooperação se faz significante	96
	Pedaços de poesia e prosa: when cooperation becomes significant	
A11	Friso mútuo: um projeto de criação artística multidisciplinar	103
	Friso mútuo: a multidisciplinary artistic creation project	
A12	As políticas públicas de património cultural em museus no Brasil	109
	Public policies for cultural heritage in museums in Brazil	
A13	Tecnologias digitais e Alzheimer na perspetiva dos cuidadores formais	115
	Digital technologies and Alzheimer's from the perspective of formal caregivers	
A14	A formação de professores de educação musical em Moçambique: algumas reflexões	123
	Mozambique music education teacher training: some reflection	
A15	A importância de um plano estratégico no sucesso de uma organização	130
	The importance of a strategic plan in the success of an organisation	
A16	O denominado "portunhol" da fronteira uruguaio-brasileira, uma variedade linguística (quase)	141
	The so-called "portunhol" of the Uruguayan-Brazilian border, a linguistic variety (almost) ...	
A17	Falar para aprender: ditado cooperativo e aprendizagem da ortografia	152
	Talk to learn: cooperative dictation and orthography learning	
A18	Trabalhar a temática dos refugiados com base na literatura	175
	Approaching the theme of refugees based on the literature	
A19	"Frio" de João Antônio: o abandono social como consequência da Colonialidade	183
	"Frio" by João Antônio: social abandonment as a consequence of Coloniality	
A20	Os elementos semióticos e a sua produtividade na narrativa vergiliana	190
	The semiotics elements and their productivity in vergil's narrative	
A21	Plano de negócios para um Alojamento Local na região transmontana: criação da empresa RTT	198
	Business plan for a Local Accommodation in the Transmontana Region: creation of the company RTT	
A22	Plano de negócios para a venda de chá online	207
	Business plan for selling tea online	
A23	Plano de Negócio para empresa de tradução e interpretação na Guiné-Bissau	216
	Business Plan for a translation and interpretation company in Guinea Bissau	
A24	Cultivar a empatia com o livro-álbum contemporâneo	225
	Cultivating empathy with the contemporary picturebook	
A25	Estratégias de cortesia na produção de pedidos em português europeu	232
	Politeness strategies of requests in European Portuguese	
A26	O texto literário ao serviço do ensino do Português em contextos multilíngues	243
	Literary text at the service of Portuguese teaching in multilingual contexts	
A27	Estudo prospectivo sobre economia circular na ótica da academia portuguesa	258
	Prospective study on circular economy from the perspective of the portuguese academia	
A28	Análise comparativa de política de gestão de resíduos urbanos: o caso do Brasil e Portugal	266
	Comparative analysis of municipal waste management policy: the case of Brazil and Portugal	
A29	Os desafios económicos de S. Tomé e Príncipe na 1ª república portuguesa	276
	The economic challenges of Sao Tome and Principe in the 1st Portuguese Republic	
A30	O cinema como estratégia na educação antirracista - estudo de caso português	285
	Cinema as a strategy in anti-racist education - a Portuguese case study	
A31	A nossa antropofagia	291
	Our anthropophagy	
A32	Wordle em Português: torna o português acessível para estudantes de língua estrangeira	300
	Wordle in Portuguese: making Portuguese accessible for foreign language learners	
A33	Proteção de Dados Pessoais: investigação no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	307
	Personal Data Protection: research in the master's degree in Professional and Technological Education	
A34	Acesso ao crédito bancário por parte das PME em Cabo Verde	316
	Access to bank credit by SMEs in Cape Verde	
A35	Literatura infantil cabo-verdeana: memória em a cruz do Rufino de Fátima Bettencourt	332
	Cape Verdean children's literature: memory in a cruz do Rufino by Fátima Bettencourt	
A36	Estudo lexical da poesia de Eugénio de Andrade	339
	Lexical study of the poetry of Eugénio de Andrade	

Comissão Organizadora

Coordenação

Carla Araújo

(Instituto Politécnico de Bragança, ESE, Portugal)

Ana Paula Monte

(Instituto Politécnico de Bragança, ESTiG, Portugal)

Fernanda Silva

(Câmara Municipal de Bragança, Portugal)

Paula Odete Fernandes

(Instituto Politécnico de Bragança, ESTiG, Portugal)

João Sérgio Sousa

(Instituto Politécnico de Bragança, ESE, Portugal)

Vitor Barrigão Gonçalves

(Instituto Politécnico de Bragança, ESE, Portugal)

Membros

Adília Fernandes

(Instituto Politécnico de Bragança, ESSa, Portugal)

Alexandra Soares Rodrigues

(Instituto Politécnico de Bragança, ESE, Portugal)

Amílcar Teixeira

(Instituto Politécnico de Bragança, ESA, Portugal)

Ana Paula Monte

(Instituto Politécnico de Bragança, ESTiG, Portugal)

António Meireles

(Instituto Politécnico de Bragança, ESE, Portugal)

Carla Guerreiro

(Instituto Politécnico de Bragança, ESE, Portugal)

Carlos Teixeira

(Instituto Politécnico de Bragança, Portugal)

Catarina Martins

(Instituto Politécnico de Bragança, EsACT, Portugal)

Cecília Falcão

(Instituto Politécnico de Bragança, ESE, Portugal)

Fátima Martins

(Câmara Municipal de Bragança, Portugal)

Isabel Castro

(Instituto Politécnico de Bragança, ESE, Portugal)

Jacinta Costa

(Instituto Politécnico de Bragança, ESE, Portugal)

Lídia dos Santos

(Instituto Politécnico de Bragança, ESE, Portugal)

Pedro Couceiro

(Instituto Politécnico de Bragança, ESE, Portugal)

A formação de professores de educação musical em Moçambique: algumas reflexões

Mozambique music education teacher training: some reflection

Nascimento, Gerson Rafael [0000-0003-0856-2764], Cardoso, Mário [0000-0003-3645-9641]

gerson.nascimento@ipb.pt, cardoso@ipb.pt

¹Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

²Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. Atualmente, o plano curricular de formação de professores para o ensino primário reduziu a presença da música à construção de instrumentos musicais, nas disciplinas de Educação Tecnológica e Ofício. Uma vez que os estudantes de todo o mundo reclamam por uma educação musical mais próxima das suas experiências pessoais, assim como das suas práticas e vivências do seu quotidiano. Olhando para a evolução dos planos curriculares e para a presença de módulos relacionados com o ensino da música/educação musical no ensino primário, será que os planos curriculares de formação inicial de professores conseguem responder às necessidades atuais? Que modelo de formação existe atualmente? Qual é (ou deveria ser) o perfil profissional do professor de Educação Musical exigido de acordo com a realidade moçambicana? A componente empírica deste estudo centrou-se, portanto, na análise de conteúdo dos planos curriculares de formação de professores para a lecionação da disciplina de Educação Musical disponíveis on-line, assim como gentilmente partilhada por colegas moçambicanos. Do cruzamento, análise e interpretação dos dados resultam os seguintes indicadores: (i) não existe grande espaço para se trabalhar o ensino da música de forma holística, sendo que tem sido reduzido significativamente nos últimos anos e (ii) é notável uma forte presença da cultura musical local e tradicional moçambicana nas escolhas musicais apresentadas aos professores.

Palavras-Chave: Moçambique, Formação de Professores, Educação Musical, Perfil Profissional, Desafios Educativos Contemporâneos.

Abstract. Currently, the teacher training curriculum for primary education has reduced the presence of music to the construction of musical instruments, in the subjects of Technological Education and Crafts. Students all over the world are clamouring for a musical education that is closer to their personal experiences, as well as their everyday practices and experiences. Looking at the evolution of curricula and the presence of modules related to music teaching/music education in primary education, are initial teacher training curricula able to respond to current needs? What training model currently exists? What is (or should be) the professional profile of the music education teacher required according to the Mozambican reality? The empirical component of this study was therefore centred on analysing the content of teacher training curricula for Music Education available online and kindly shared by Mozambican colleagues. Cross-referencing, analysing and interpreting the data resulted in the following indicators: (i) there isn't much space to work on music teaching in a holistic way, which has been significantly reduced in recent years and (ii) there is a strong presence of local and traditional Mozambican musical culture in the musical choices presented to teachers.

Keywords: Mozambique, Teacher Training, Music Education, Professional Profile, Contemporary Educational Challenges.

1 Introdução

Graças à globalização, o mercado da música (em particular, o acesso à mesma) democratizou-se de tal forma que atualmente uma criança – seja em que canto do globo se encontrar – consegue ter acesso e ouvir mais música numa semana do que aquela que os seus pais e avós puderam alguma vez imaginar. Por exemplo, se um determinado artista *underground* publicar uma música ou um álbum numa plataforma de *streaming*, nesse mesmo instante qualquer criança ou jovem consegue ouvir a sua obra. Ou seja, num espaço de minutos essa mesma música (ou álbum) pode ser ouvido milhares e milhares de vezes; algo que no tempo dos nossos pais ou avós seria completamente impensável.

A verdade é que os tempos mudaram e a globalização veio para ficar. Assim, e especialmente por causa desse fenómeno relacionado com o acesso instantâneo, os contextos sociais e culturais encontram-se hoje mergulhados num quotidiano cada vez mais pluralista e multicultural. Em contrapartida, a escola (quer seja por teimosia egocêntrica em rejeitar sempre acompanhar os avanços e as evoluções sociais e tecnológicas ou por conservadorismo histórico das práticas e atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula) não soube acompanhar essa realidade, tendo até dificuldade em “pensar” nessa mudança de paradigma.

Olhando essencialmente para o ensino da educação musical, a verdade é que atualmente torna-se mais motivador e desafiante para uma criança ou para um jovem aprender ou iniciar os estudos de um instrumento musical através das plataformas de vídeo e som, como por exemplo o *Youtube* ou outra plataforma digital qualquer, do que aprender na escola com um professor especialista. Tal como refere Kertz-Welzel (2018, p. 4), isso se deve porque essas “aulas” de música saltam as componentes teóricas (assim como todo e qualquer formalismo associado à aprendizagem da leitura e escrita musical) e passam diretamente para as componentes práticas como o tocar de ouvido ou de memória.

Muito se tem mencionado, nas últimas décadas, da urgente necessidade em se incluir nas práticas musicais de sala de aula, conceitos reservados aos músicos populares. Sobre isso, Lucy Green (2002, 2006), tem defendido veementemente a vontade de se procurar quebrar a barreira que separa as práticas formais das práticas informais associadas ao ensino e aprendizagem da música. Segundo a autora, desta forma será possível colocar de lado qualquer aspeto de superioridade que possa existir nas práticas formais e trazer para a sala de aula – i.e., para as práticas e atividades musicais – práticas mais próximas do quotidiano das crianças e jovens (Green, 2002).

Contudo, torna-se também imperativo (re)pensar o modo como a formação inicial de professores de Educação Musical ocorre e se encontra atualmente estruturado, para que não só seja possível procurar formar “hoje” profissionais para o “amanhã” – dotando-os assim de competências e capacidades essenciais e imprescindíveis para responder às necessidades e aos desafios contemporâneos e futuros – como também treinar os futuros professores para uma autonomia pedagógica consciente (Westerlund, 2016). Em contrapartida, e não esquecendo que já existem professores no ativo e que também eles precisam de adquirir tais competências e saberes, a principal solução para que possam de igual forma conseguir acompanhar todas essas mudanças atuais e futuras passam (sem dúvida) pela formação contínua.

Como afirma Cardoso (2021), a formação contínua é mais do que nunca importante e fundamental na procura de combater a estagnação e monotonia pedagógica das práticas dos professores, uma vez que “as (novas) práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo (...). Este percurso só é possível através de uma formação orientada para a procura e construção do conhecimento ao longo da vida” (Cardoso, 2021, p. 12).

2 Objetivos

Olhando para o espectro atual que assombra a disciplina de Educação Musical (onde aspetos como o pluralismo cultural e diversidade musical das crianças e jovens dificulta o papel do professor, pois o mesmo não se encontra familiarizado com o repertório musical do quotidiano apreciado pelos mais jovens) e a sua necessidade urgente de procurar acompanhar as realidades musicais dos alunos, este estudo partiu de uma breve reflexão apresentada na 1ª Conferência Internacional organizado pela Associação Moçambicana para a Educação em Artes Musicais (SMEAM) sobre a temática da formação inicial de professores de Educação Musical em Moçambique. Desta forma, o principal objetivo deste estudo – agora mais aprofundado e devidamente analisado e interpretado – é

precisamente o de discutir acerca do atual modelo de formação de professores de Educação Musical em Moçambique, focando-nos nos Planos Curriculares de Formação de Professores para o Ensino Primário (PC) revogados (2006, 2007, 2012) e atual (2018).

Assim sendo, a análise realizada aos PC centrou-se, essencialmente, em torno das seguintes questões:

- *Será que as práticas (curriculares e pedagógicas) e a formação de professores se foram (trans)formando em detrimento dos desafios que diariamente os contextos educativos enfrentam?*
- *Que modelos de formação existiram na formação de professores de Educação Musical, em Moçambique?*
- *Será que Moçambique está, neste momento, a formar professores de Educação Musical projetados para as necessidades futuras?*
- *Qual é (ou deverá ser) o perfil profissional necessário para lecionar a disciplina de Educação Musical?*

3 Metodologia

A componente empírica aplicada a este estudo concentrou-se na análise de conteúdo, mais concretamente na análise documental. Tal como refere Bardin (2015), realizar uma análise documental é olhar para os conteúdos contidos num determinado ficheiro e atribuir-lhe um novo significado através das suas múltiplas representações. Uma análise documental, portanto, tem como objetivo a “representação condensada da informação, para consulta e armazenamento” (Bardin, 2015, p. 48).

A análise documental consiste assim em três fases principais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento e interpretação dos dados. Na fase de pré-análise, o investigador deve procurar estabelecer objetivos claros e definir as categorias de análise, assim como quais os documentos a serem examinados. Na fase da exploração do material, que segundo Bardin (2015, p. 127) se trata do processo mais demorado, consiste na “codificação, decomposição ou enumeração” do próprio conteúdo. Por fim, a terceira e última fase diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos. Aqui, o investigador deve organizar as informações em categorias, analisar e interpretar os resultados.

4 Resultados

Do cruzamento, análise e interpretação dos dados obtidos, foi-nos possível verificar os seguintes indicadores: (1) não existe, nos documentos analisados, grande espaço dedicado ao ensino da música na formação de professores, para trabalhar a música de forma holística, sendo que em certos casos apenas lhes são dedicadas algumas aulas por semestres; (2) é notável e explícita a existência de uma falta de recursos materiais (musicais e extramusicais) nos módulos associados à prática musicais em contexto de sala de aula, acabando assim por limitar o contacto do aluno com um mundo musical mais rico e pluralista; e (3) é visível uma certa tendência para a valorização da cultura musical moçambicana na formação de professores e nas orientações curriculares apresentados. Consideramos este último ponto verdadeiramente importante, uma vez que procura valorizar as culturais locais, em especial para a música tradicional e local moçambicana.

Portanto, foram assim analisados os quatro PC (2006, 2007, 2012 e 2018), nomeadamente nas suas componentes relacionadas com o ensino e aprendizagem da música/educação musical. Foi feito assim numa primeira fase o levantamento de todas as partes relacionadas com a formação de professores para o ensino da música/educação musical, assim como a duração de cada Unidade Curricular e respetiva especificidade. Da realização desta primeira fase da análise de conteúdo resultou a seguinte tabela:

Tabela 1: Módulos curriculares dos Planos Curriculares de Formação de Professores analisados.

Ano de publicação	Plano(s) Curricular(es)	Módulo(s)	Período(s) letivo(s)
2006	10 ^a + 1	Metodologias de Ensino de Educação Musical	Anual
2007			
2012	10 ^a + 3	Educação Musical	2.º Semestre/2.º ano
-	-	Didática de Educação Musical	1.º Semestre/3.º ano
2018	12 ^a + 3	Didática de Educação Musical	

Fonte: Elaboração própria.

Olhando para a componente curricular dedicada ao ensino da música/educação musical na formação do professor do atual documento em vigor, é visível uma diminuição tanto ao nível do número de Unidades Curriculares ou módulos, assim como a frequência da mesma.

Gostaríamos de lembrar que em Moçambique a formação de professores para o ensino de música/educação musical no ensino primário está inserida na formação de uma outra área do saber, principalmente do português, e dá-se através de módulos (anuais ou semestrais) direcionados para temáticas como as Didáticas e Práticas Musicais. Ou seja, não existe um modelo de formação especificamente para o ensino da música/educação musical.

Após analisarmos o primeiro PC (i.e., o de 2006), foi-nos possível concluir que se tratava de um documento bem estruturado e que apresentava de forma clara e objetiva o seu conteúdo. Contudo, no que diz respeito à própria formação musical do professor apenas é indicado que “pretende formar um professor que, a nível de conhecimentos científicos e para além de outras competências, seja capaz de dominar as técnicas básicas de expressão artística, nomeadamente da disciplina de Educação Musical” (2006).

Ainda neste mesmo PC o curso de formação de professores apresentava, especificamente para a formação musical do professor, a duração total um ano letivo, na qual se encontrava um módulo relacionado com o ensino e a aprendizagem da música em contexto da disciplina de educação musical – *Metodologias de Ensino de Educação Musical*. Esse módulo contando com uma carga horária de 2 horas no 1.º semestre (n.º total = 40) e 3 horas no 2.º semestre (n.º total = 60), assim o jovem professor concluía a sua formação profissional tendo tido um contacto total de 100h com a única disciplina relacionada com o ensino de Educação Musical. Comparativamente com as outras disciplinas, o número total de contacto anual (100h) corresponde à média geral (ver tabela 1). Por exemplo, o PC presente no modelo de formação de professores publicado em 2004 (entretanto revogado), denominado de 10^a + 2, apresentava a formação de professores para a Educação Musical no modelo de formação de professor para ensinar o português, oferecendo um conjunto de Unidades Curriculares semestrais e anuais desde a Teoria Musical ao Solfejo, da Didática da Educação à História da Música, passando pela Prática Instrumental à Aprendizagem de Jogos e Danças Tradicionais.

O próximo PC analisado (2007), sofreu uma nova alteração curricular, passando para 10^a + 1 (ao invés d) no seu plano curricular e nas Unidades Curriculares reservadas ao ensino da Educação Musical. Neste sentido, houve uma redução no tempo dedicado à formação de professores para o ensino musical, acabando por comprometer a qualidade dos futuros professores. Neste novo modelo a principal mudança reside na união das Unidades Curriculares de Didática de Educação Musical com a Educação Musical.

Assim sendo, do cruzamento, análise e interpretação dos dados obtidos, foi-nos possível verificar que resultam os seguintes indicadores: (1) não existe grande espaço para se trabalhar o ensino da música na formação de professores de forma holística, sendo em certos casos apenas dedicadas algumas aulas por semestre; (2) é notável e explícita a falta de recursos materiais (musicais e extramusicais) nas salas de aulas, indispensáveis para qualquer tipo de aprendizagem musical, acabando assim por dificultar não só o trabalho pedagógico dos professores como também torna limitado o contacto dos estudantes com o mundo musical; e (3) é visível uma certa tendência de valorização das próprias culturas, o que para o nosso entender é um ponto bastante positivo.

Agrupada as áreas da Comunicação e Ciências Sociais, teria sido muito mais interessante se a disciplina tivesse sido incorporada nas Atividades Práticas e Tecnológicas, juntando-se assim a outras disciplinas como Ofícios, Educação Visual e Educação Física. Essa junção teria desta forma atribuída um carácter prático à própria disciplina de educação musical.

Por fim, em 2012 surgiu uma nova reforma curricular e o modelo de formação de professores passou para $10^a + 3$, e voltou a recuperar-se as duas Unidades Curriculares separadas anteriormente unidas. Assim, este modelo apresenta um modelo de formação de professores de Educação Musical com todas as suas Unidades Curriculares reservadas ao ensino musical semestrais. Uma vez mais houve uma união das Unidades Curriculares Didáticas de Educação Musical e Educação Musical contabilizando uma carga horária total de 90 aulas por semestre.

Comparativamente com o documento anteriormente analisado, este plano curricular se afigura mais completo – tendo em conta que a formação de professores passou de um para três anos, tal seria de esperar. Neste novo plano curricular ($10^a + 3$), uma das novidades está na separação de módulos em *gerais* e *específicos*. No que concerne aos módulos relacionados com o ensino da disciplina de Educação Musical, este plano curricular apresenta como módulo geral *Educação Musical* (Comunicação e Ciências Sociais) e como módulo específico *Didática de Educação Musical* (Ciências da Educação).

No módulo geral de *Educação Musical* pretendia-se cultivar, no jovem professor em formação, o interesse, a sensibilidade e o gosto pelas artes (em especial atenção para as artes musicais), procurando de igual forma desenvolver capacidades criadoras e talentos musicais, numa perspetiva de capacitar e de dotar o jovem professor de ferramentas para conseguir desenvolver no aluno competências afetivas, estéticas, culturais, cognitivas e motoras. Neste módulo, ainda se procurou trabalhar a linguagem e a comunicação musical, assim como as “noções básicas de utilização de recursos tímbricos (como as vozes, o corpo ou instrumentos alternativos)”. Não obstante, um dos objetivos deste módulo passava também pelo desenvolvimento de conhecimentos musicais como a “organização temporal de sons (ritmo e melodia)”, bem como a “improvisação e o desenvolvimento de ideias sonoras” (PC, 2012, p. 46).

5 Discussão

Em Moçambique, a formação de professores para o ensino da Educação Musical está (ou estava) inserida na formação de uma outra área disciplinar do saber, e a sua “especialização” em Educação Musical ocorre através de módulos (que podem ser anuais ou semestrais) direcionados, essencialmente, para temáticas relacionadas com as Didáticas e Práticas Musicais. Portanto, podemos verificar e afirmar que não existe, à semelhança do que acontece aqui em Portugal, por exemplo, uma formação exclusivamente direcionada para a formação de um professor especialista em Educação Musical.

Tal como perceptível, a formação de professores habilitados para o ensino da disciplina de Educação Musical tem vindo a sofrer múltiplas mudanças curriculares, acabando desta forma por dificultar o processo de formação e especialização em si. Por razões, referidas por Uachisso e Faria (2020) como sendo descontextualizadas com “a realidade política, social e económica do país (p. 444), Moçambique viu nascer um novo Currículo do Ensino Básico. Com este novo documento regulador o ensino passou a usufruir de um conjunto de inovações, tais como, por exemplo, a disciplina de Educação Musical no Ensino Primário. Agrupada as áreas da Comunicação e Ciências Sociais, teria sido mais interessante e apropriado se a disciplina tivesse sido aglomerada nas Atividades Práticas e Tecnológica, juntamente com as disciplinas de Ofícios, Educação Visual e Educação Física, atribuindo-lhes assim um carácter mais prático à disciplina.

Em todos os PC analisados foi possível constar dois grandes aspetos: (i) todos pretendem (pretendiam) capacitar os respetivos professores de música para os aspetos fundamentais da música (com especial enfoque para o ensino primário), (ii) assim como a própria valorização da música enquanto manifestação artística presente na sociedade moçambicana. Contudo, e olhando para o paradigma atual vivenciado nas escolas do ensino primário, Uachisso e Faria (2020) afirmam que não tem sido tarefa fácil “identificar na comunidade, atividades que sejam relevantes para as crianças sobretudo nas disciplinas de ofício, educação visual e musical” (p. 448). A disciplina de Educação Musical, segundo os autores, tem vindo a apresentar algumas dificuldades nomeadamente no que toca a falta de preparação e qualificações dos próprios professores para a sua lecionação, bem como nos recursos materiais (musicais e extramusicais) indispensáveis para qualquer prática musical.

Sendo assim, corroboramos com Uachisso e Faria (2020, p. 453) quando referem que um dos principais desafios para a formação de professores de Educação Musical em Moçambique passa pela introdução de um novo modelo ou plano curricular que possa formar professores especialistas para o ensino da Educação Musical, professores com um currículo exclusivamente destinado ao ensino da música.

Na nossa opinião, aplicar um modelo de formação de professores somente direcionado para o ensino da música não só acabaria por desenvolver (mais) um grupo de professores especialistas – deixando o modelo multiáreas – passando também por valorizar a própria disciplina no currículo escolar emancipando assim a rica cultura musical e artística moçambicana. Neste sentido, e não querendo com isso menosprezar todo o trabalho feito em prol do ensino da Educação Musical moçambicana, quer seja na formação dos professores como nas aulas de Educação Musical nos ensinos primários, cremos que a primeira solução passaria pela separação de áreas do saber na formação do professor. Neste sentido seria possível não só formar um professor com uma plena formação musical, única e exclusivamente dedicada ao ensino e a aprendizagem musical, assim como atribuir a esse professor um variado leque de atividades e práticas musicais. Isso não só acabaria por criar um grupo de professores especialistas do ensino de Educação Musical, e não multiáreas como acontece, assim como iria também valorizar a disciplina de Educação Musical (principalmente a rica cultura musical moçambicana) no seio da comunidade escolar (professores e alunos), familiar (avós, pais e irmãos) e local (amigos e vizinhos).

Por fim, gostaríamos de deixar uma palavra de apreço à SMEAM, tendo em conta que a Lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro, alusivo ao novo Sistema Nacional de Educação, não inclui qualquer disciplina referente ao ensino da Educação Musical no Ensino Primário, é verdadeiramente gratificante verificar que o ensino artístico moçambicano viu nascer uma equipa de jovens profissionais (professores, investigadores e técnicos) preocupados com a qualidade e com o próprio futuro do ensino da música e da Educação Musical das crianças e jovens.

Agradecimento

Um especial agradecimento ao Professor Dr. Júlio Chinguai pela partilha de documentos e informações acerca do sistema educativo moçambicano, que ajudaram a construir o corpo “físico” deste estudo. O nosso muito obrigado!

Referências

- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo* (4ª). Edições 70.
- Cardoso, M. (2021). “O tu como repouso do eu”: olhares sobre a aprendizagem, desenvolvimento e (trans)formação do professor. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 147, 7–15.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. ASHGATE Publishing Limited.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for “other” music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing Music Education. A framework*. Indiana University Press.
- Uachisso, B. A., & Faria, C. F. (2020). Transformações Curriculares do Ensino Básico em Moçambique: Inovações, implementação e desafios do Século XXI. *Revista Educação e Humanidades*, 1(2, jul-dez), 436-456.
- Westerlund, H. (2016). Renarrar o futuro da Educação Musical. Como a sociedade dasafia a nossa profissão no Século XXI. *Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 142–143, 7–16.

Documentos curriculares analisados

- Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação). República de Moçambique. *Dezembro de 2006*
- Plano Curricular de Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário e Educadores de Adultos (Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação). República de Moçambique. *2012*
- Programas do Ensino Primário: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Educação Física (Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação). República de Moçambique. *Julho de 2015*
- Plano Curricular de Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário e Educadores de Adultos (Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação). República de Moçambique. *2018*
- Programas do Ensino Primário: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Visual e Ofícios e Educação Física (Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação). República de Moçambique. *Junho de 2019*