

—  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO

—  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

P. PORTO

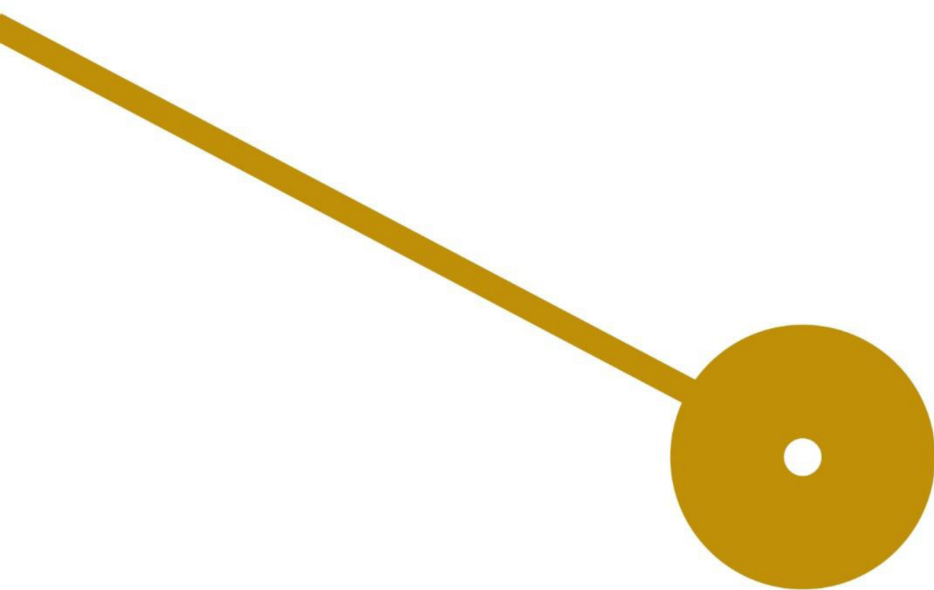
**M**

—  
MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA  
FORMAÇÃO MUSICAL

# O Estudo Autónomo na Disciplina de Formação Musical

Carina Sofia Rodrigues Ferreira

07/2019



M

—  
MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA  
FORMAÇÃO MUSICAL

# O Estudo Autónomo na Disciplina de Formação Musical

Carina Sofia Rodrigues Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, especialização Formação Musical

Professor(es) Orientador(es)  
Professor Doutor Jorge Alexandre Costa

Professor(es) Coorientador(es)  
Mestre Jorge Manuel Martins Pires

Professor(es) Cooperante(s)  
Mestre Jacinta Pereira

07/2019

## **Agradecimentos**

Ao findar este percurso tão importante da minha vida, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que me apoiaram e que para ele contribuíram:

Ao Professor Jorge Alexandre Costa pelo exemplar professor que é. Pelo incansável acompanhamento, dedicação, orientação e amizade neste desafio.

Aos Professores Jorge Pires e Jacinta Pereira, pela amizade, atenção e exemplos neste percurso de estágio.

Ao Conservatório de Música de Paredes, que abriu as portas a esta minha experiência, por toda a colaboração.

Aos alunos do 2º e 8º grau onde realizei o estágio, pela receptividade e relação que foi criada.

Aos colegas de curso, pela troca de experiências, conhecimentos e conselhos.

Um agradecimento especial à colega Sofia Cimbron, que me acompanhou ao longo destes dois anos, com quem surgiu e cresceu uma amizade importante para este percurso, que levo para a vida. A ti, obrigada por todos os momentos, por todas as conversas, desabafos, partilhas e companheirismo.

Um agradecimento especial também à colega, amiga e companheira de um já longo percurso, Irene Borges, que brevemente traçará o mesmo caminho: obrigada por todos estes anos de camaradagem, por todos os dias de amizade, cumplicidade e partilha.

Às duas, desejo o melhor da vida!

A todos os meus amigos pelo incansável apoio, preocupação e por compreenderem as minhas ausências.

Especialmente, à minha família, por me ajudarem a alcançar este feito e pelo incentivo a cada dia. Sem ela nada seria possível.

Foi graças a todos vocês, sem exceção, que cheguei aqui. Obrigada a todos!

## **Resumo**

O presente relatório pretende ser um documento reflexivo das experiências de ensino-aprendizagem realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino da Música, Ramo de Formação Musical.

O trabalho encontra-se dividido em três capítulos: o primeiro traça a história do Ensino Especializado da Música, da disciplina de Formação Musical e apresenta também a Instituição parceira deste estágio, o Conservatório de Música de Paredes.

O segundo capítulo apresenta uma reflexão fundamentada acerca da Prática Educativa, baseada na experiência vivida nos últimos meses, desde a observação à lecionação, passando pela planificação e supervisão, realizadas nas turmas onde decorreu o estágio.

No último capítulo é apresentado o Projeto de Investigação desenvolvido sob o tema “O Estudo Autónomo na Disciplina de Formação Musical”. O objetivo da investigação foi explorar e refletir sobre a autonomia dos alunos perante o estudo da Formação Musical: qual o empenho para a disciplina, se existem estratégias para superar dificuldades, quão útil e interessante a consideram e qual a regularidade do estudo, fazendo uma analogia ao estudo de Instrumento, onde se verificou a presença de um maior estímulo, do que pela Formação Musical.

Foi possível obter estas informações através de questionários, onde se percebeu que o estudo autonomamente realizado pelos alunos não é, na sua maioria, o suficiente para atingir os resultados ideais. Verificou-se que ainda há muito a fazer a este nível, pois a percentagem de alunos considerados autónomos não foi elevada. A maioria dos alunos não dá muita atenção ao estudo de Formação Musical, afetando a sua autonomia, a sua motivação e, consequentemente, os resultados esperados.

## **Palavras-chave**

Formação Musical, Prática de Ensino Supervisionada, Estudo Autónomo

**Abstract**

This report intends to be a critical reflection on the experiments that were carried out within the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Teaching of Music, Music Formation Branch.

It is divided into three chapters: the first sketches the history of the Specialized Teaching of Music, of the subject of Music Formation and it also presents the partner institution of this traineeship, the Music Conservatory of Paredes.

The second chapter focuses on a reflection on Teaching Practice based on the experience lived during the last months with the students' classes of the school where the traineeship took place, corresponding to classroom observation, teaching, lesson planning and supervision.

The last chapter puts forward the Research Project on "The Autonomous Study in the Subject of Music Formation". The purpose of the investigation was to analyze the students' autonomy in the context of learning Music Formation, setting several issues: how useful and interesting they consider this subject, how strong is their effort towards it, how regular their study is and whether there are any strategies to overcome learning difficulties, making a comparison with Instrument Learning, which students find more stimulating.

All this information was gathered through the application of surveys and made it possible to understand that the self-study carried out by most students is not enough to reach the ideal results. We realize there is still a lot to be done in this area because the number of students considered autonomous was not high. The majority of the students does not show much commitment with the study of Music Formation and this affects their autonomy, their motivation and, consequently, the expected results.

**Keywords**

Music Formation, Supervised Teaching Practice, Autonomous Study

## Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I A Formação Musical no Ensino Especializado da Música</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Contextualização histórica do Ensino Especializado da Música e da disciplina de Formação Musical</b> .....	<b>7</b>
1.1. Do século XII à atualidade .....	7
<b>2. A disciplina de Formação Musical nos dias de hoje</b> .....	<b>16</b>
2.1. O seu lugar nos currículos .....	16
2.2. Perspetivas e realidades dos nossos dias .....	21
<b>3. O papel da Formação Musical</b> .....	<b>27</b>
3.1. na formação do músico estudante .....	27
3.2. e do seu Professor .....	28
<b>4. Conservatório de Música de Paredes</b> .....	<b>30</b>
4.1. Contextualização regional e física da Instituição.....	30
4.2. Caracterização Educativa.....	31
4.3. Caracterização das Turmas da Prática de Ensino Supervisionada .	35
<b>Capítulo II Prática de Ensino Supervisionada</b> .....	<b>39</b>
<b>1. A ver também se aprende: observações</b> .....	<b>41</b>
<b>2. A ensinar também se aprende: práticas</b> .....	<b>44</b>
2.1. No papel (planificações) .....	44
2.2. na sala de aula (lecionação) .....	49
2.3. A supervisão e o professor supervisor .....	55
2.4. A cooperação e o professor cooperante .....	58
<b>3. A Reflexão. Considerações acerca da Prática de Ensino Supervisionada</b> .....	<b>61</b>

<b>Capítulo III Projeto de Investigação: “O Estudo Autônomo na Disciplina de Formação Musical” .....</b>	<b>69</b>
<b>1. Problematização e motivação para o estudo.....</b>	<b>71</b>
<b>2. Autonomia: breve explicação do conceito .....</b>	<b>72</b>
<b>3. Autonomia versus Motivação .....</b>	<b>74</b>
3.1. Uma relação recíproca .....	74
3.2. Uma motivação para aprendizagens musicais.....	77
<b>4. A autonomia do estudante.....</b>	<b>80</b>
4.1. do músico estudante.....	82
<b>5. O professor de Formação Musical como promotor de autonomia nos seus alunos .....</b>	<b>85</b>
5.1. Outros agentes motivadores e promotores de autonomia na aprendizagem da Formação Musical .....	89
<b>6. O caso dos trabalhos de casa: um estudo autônomo .....</b>	<b>91</b>
<b>7. Metodologia de Investigação.....</b>	<b>93</b>
7.1. Tipo de Investigação.....	93
7.2. Instrumento de Recolha de Dados.....	94
7.3. Caracterização da Amostra .....	95
7.4. Descrição das perguntas do questionário .....	96
<b>8. Descrição e análise das respostas obtidas .....</b>	<b>98</b>
<b>9. Notas finais .....</b>	<b>123</b>
<b>Cadência Final .....</b>	<b>129</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>133</b>
<b>Legislação consultada .....</b>	<b>145</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>147</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Conservatório de Música de Paredes. Imagem retirada do Projeto Educativo, 2017-2020 .....	<b>30</b>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Evolução do número de alunos no Conservatório de Música de Paredes, desde o ano letivo 2015/2016 .....	<b>32</b>
<b>Gráfico 2.</b> <i>Estudas Formação Musical?</i> .....	<b>98</b>
<b>Gráfico 3.</b> <i>Se sim, com que regularidade?</i> .....	<b>99</b>
<b>Gráfico 4.</b> <i>Se sim, com que regularidade?</i> .....	<b>100</b>
<b>Gráfico 5.</b> <i>Estudas o teu Instrumento?</i> .....	<b>102</b>
<b>Gráfico 6.</b> <i>Se sim, com que regularidade?</i> .....	<b>102</b>
<b>Gráfico 7.</b> <i>Se sim, com que regularidade?</i> .....	<b>104</b>
<b>Gráfico 8.</b> <i>Fazes os trabalhos de casa de Formação Musical?</i> .....	<b>107</b>
<b>Gráfico 9.</b> <i>Preferes estudar Formação Musical sozinho ou com os colegas?</i> .....	<b>108</b>
<b>Gráfico 10.</b> <i>Sentes vontade de estudar Formação Musical regularmente para tentar evoluir na disciplina ou apenas estudas quando sabes que vais ter avaliação?</i> .....	<b>109</b>
<b>Gráfico 11.</b> <i>És capaz de tomar iniciativa de estudar Formação Musical ou precisas que insistam para realizares esse estudo?</i> .....	<b>110</b>
<b>Gráfico 12.</b> <i>És capaz de estudar Formação Musical sozinho ou precisas sempre de ajuda?</i> .....	<b>111</b>
<b>Gráfico 13.</b> <i>Quando um exercício de Formação Musical é mais complexo, consegues chegar às tuas próprias estratégias ou desistes sem pensar numa forma que te ajude a ultrapassar a(s) dificuldade(s)?</i> .....	<b>112</b>
<b>Gráfico 14.</b> <i>De 1 a 5, quanto consideras útil a Formação Musical para o teu desenvolvimento enquanto músico? E de 1 a 5, que grau de interesse a Formação Musical te desperta?</i> .....	<b>114</b>

**Gráfico 15.** De 1 a 5, quanto consideras útil a Formação Musical para o teu desenvolvimento enquanto músico? E de 1 a 5, que grau de interesse a Formação Musical te desperta? ..... 115

**Gráfico 16.** De 1 a 5, quanto consideras útil a Formação Musical para o teu desenvolvimento enquanto músico? E de 1 a 5, que grau de interesse a Formação Musical te desperta? ..... 116

### **Índice de Tabelas**

**Tabela 1.** Número de alunos por grau de ensino ..... 96

**Tabela 2.** Se sim, com que regularidade? ..... 99

**Tabela 3.** Comparação da regularidade do estudo entre Formação Musical e Instrumento ..... 106

**Tabela 4.** De 1 a 5, quanto consideras útil a Formação Musical para o teu desenvolvimento enquanto músico? E de 1 a 5, que grau de interesse a Formação Musical te desperta? ..... 117

**Tabela 5.** Que tipo de exercícios costumás estudar? E com que regularidade? – 1º grau ..... 119

**Tabela 6.** Que tipo de exercícios costumás estudar? E com que regularidade? – 2º grau ..... 120

**Tabela 7.** Que tipo de exercícios costumás estudar? E com que regularidade? – 3º grau ..... 120

**Tabela 8.** Que tipo de exercícios costumás estudar? E com que regularidade? – 4º grau ..... 121

**Tabela 9.** Que tipo de exercícios costumás estudar? E com que regularidade? – 5º grau ..... 121

**Tabela 10.** Que tipo de exercícios costumás estudar? E com que regularidade? – 6º grau ..... 122

<b>Tabela 11.</b> <i>Que tipo de exercícios costumam estudar? E com que regularidade? – 7º grau</i> .....	<b>122</b>
<b>Tabela 12.</b> <i>Que tipo de exercícios costumam estudar? E com que regularidade? – 8º grau</i> .....	<b>123</b>
<b>Tabela 13.</b> Número de alunos considerados autônomos por grau e ciclo .....	<b>123</b>
<b>Tabela 14.</b> Relação alunos autônomos / valores atribuídos à utilidade e interesse da Formação Musical .....	<b>125</b>
<b>Tabela 15.</b> Regularidade do estudo semanal de Formação Musical no caso dos alunos mais autônomos .....	<b>126</b>



## Introdução

O Ensino da Música reúne uma área bastante alargada de temáticas na qual se inserem problemáticas que tratam desde a sua história evolutiva, ao desenvolvimento curricular e à sua valorização. Da mesma forma, a disciplina de Formação Musical depara-se com questões complexas que discutem os seus objetivos, as estratégias de ensino, os conteúdos programáticos e a sua importância no Ensino Especializado de Música. Muitas destas questões ainda não viram dedicada a atenção necessária, apesar de já terem sido efetuados estudos e pesquisas nas áreas. Tal como nos diz Maria Helena Vieira (2006) “[p]ode dizer-se que o estudo do ensino da música em Portugal constitui, neste início do século XXI, uma realidade nascente e, de alguma forma, ainda bastante fragmentária” (p. 1).

Dentro destas temáticas, mais propriamente dentro da área das estratégias de ensino, surgem questões como é o exemplo da autonomia no estudo, talvez uma das mais importantes ferramentas a inculcar nos alunos, de modo a que possam tornar-se independentes, dotados de livre arbítrio, responsáveis e conscientes. Apoiada por questionários administrados a alguns alunos do Conservatório de Música de Paredes, é sobre o tema da autonomia que foi realizada a investigação deste trabalho, na tentativa de perceber a dedicação e o estudo autónomo praticado para a disciplina de Formação Musical.

Além dessa investigação, este documento é o culminar de dois anos de trabalho intenso dedicado ao Mestrado de Ensino da Música, no Ramo de Formação Musical. Inserido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, este foi organizado, elaborado e nele, além da parte de investigação já mencionada, com articulação a estudos, conhecimentos teóricos e empíricos, é referido todo o processo da Prática de Ensino Supervisionada, desde a observação, à planificação, lecionação, supervisão e reflexão. Através da Escola Superior de Educação e Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto, o presente visa descrever e refletir todo esse percurso evolutivo.

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos. Enquanto integrante do currículo dos diferentes cursos de música do Ensino Especializado, a disciplina de Formação Musical teve a sua evolução ao longo dos tempos, que será relatada no primeiro capítulo, a par da história do próprio Ensino Especializado. Ainda no mesmo, é abordada a atual disciplina de Formação Musical, como é vista, trabalhada e o seu posicionamento nos currículos, onde em algumas definições o conceito engloba

não apenas a determinação dos conteúdos a constar nos programas, mas também, questões diversas relacionadas a perspectivas culturais, sociológicas e políticas (Pedroso, 2003). Seguindo esta linha de pensamento, fala-se também do papel da disciplina e dos seus professores na formação de um músico e, por último, descreve-se o Pólo de Estágio – o Conservatório de Música de Paredes –, o seu contexto regional e físico, a sua oferta educativa, as orientações definidas no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades. É ainda descrita a realidade da disciplina de Formação Musical no Conservatório de Paredes e as turmas onde decorreu o estágio.

O segundo capítulo, engloba em si uma reflexão acerca de todos os passos e momentos vividos no percurso da Prática de Ensino Supervisionada. Inicia-se com a temática da observação, seguindo-se o da planificação. Posteriormente, é feita referência à prática letiva e, mais à frente, abordam-se os temas da supervisão e cooperação. Finaliza-se com o tema da reflexão, a sua importância e o seu papel no caminho da evolução, onde a própria reflexão deste percurso é salientada, pois todas estas etapas e vivências ocorridas ao longo dos meses de estágio, foram-se revelando essenciais para o desenvolvimento, crescimento e formação do futuro professor, que conseguiu assim uma preparação considerável, fundamental para a sua profissão, completamente autónoma.

No último capítulo, é apresentado o Projeto de Investigação, desenvolvido no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação, sob o tema “O Estudo Autónomo na Disciplina da Formação Musical”. Partindo do princípio que a investigação no Ensino da Música pode contribuir para o sucesso e qualidade de ensino dos professores e, que a autonomia é uma competência fundamental para a total formação do indivíduo em toda a sua vida, considera-se um tema que deverá ser sempre aprofundado. Podemos esperar que um aluno que tenha características de independência, motivação, que seja capaz de ter soluções para as suas dificuldades, consiga organizar e gerir o seu tempo e as suas aprendizagens, sendo responsável por elas e consciente de todo esse processo, é um aluno autónomo. Contudo, o professor deverá ter também a responsabilidade de acompanhar e gerir as aprendizagens de cada aluno, consoante o grau de maturidade e evolução de cada um.

Na reta final deste relatório é feita uma reflexão de todo este percurso de aprendizagem e crescimento, assim como de todo o contexto educativo onde se encontra o Ensino Especializado da Música. Refere-se também a pertinência deste trabalho para o desenvolvimento pessoal e profissional, que serão sempre alvo de reflexões, na esperança de uma evolução positiva para o docente, para a educação, para o ensino da música e, conseqüentemente, para os estudantes. Acredita-se que a

realização e satisfação pessoal de qualquer professor, passa muito pelo orgulho e gosto por ver e acompanhar os percursos dos seus alunos com sucesso, independentemente das áreas seguidas, surgindo o sentimento de que a passagem pelas suas vidas não foi em vão.

Se os teus projetos são para um ano, planta arroz;

para vinte anos, planta árvores;

para mais de um século, educa os homens.

(Provérbio chinês)



**Capítulo I**  
**A Formação Musical no Ensino Especializado da Música**



## **1. Contextualização histórica do Ensino Especializado da Música e da disciplina de Formação Musical**

### **1.1. Do século XII à atualidade**

Antes da criação dos Conservatórios, era a Igreja que tinha influência na vida musical portuguesa. Cronologicamente, a partir dos séculos XII e XIII houve a formação e organização do ensino musical nas Sés Catedrais (Carneiro e Vieira, 2017). Os meninos cantores que estudavam, por exemplo, nas escolas capitulares ou claustrais, recebiam formação musical que incluía a teoria musical, a educação da voz, a memorização de melodias e o reconhecimento de cerimónias litúrgicas a que essas melodias correspondiam (Brito e Cymbron, 1992 *apud* Carneiro e Vieira, 2017). O objetivo desta formação/educação, era criar litúrgica e musicalmente os futuros profissionais para o serviço da Igreja. Todos quantos tivessem intenções de exercer a sua vocação em ordem religiosa (homens e mulheres), tinham como condição essa educação musical (Fernandes, 1997/98 *apud* Carneiro e Vieira, 2017).

A partir do século XVI, a música religiosa deu um salto na sua história, marcado pelo ensino regular da polifonia nas escolas das Sés Catedrais portuguesas. Tal como nos diz Maria Luísa Amado (1999), a Sé Catedral do Porto “ficou conhecida por ter sido um caso notável de organização, com mestres competentes e pelo fato dos seus alunos, jovens moços de coro, não aprenderem apenas música vocal, mas também a execução de alguns instrumentos, incluindo naturalmente, o órgão” (p. 35).

Dentro destes termos, até ao século XVIII foi na Igreja que a música manteve a sua vertente educativa. A partir deste século, também os teatros e as óperas levaram avante uma atividade musical que foi desenvolvida até ao século XIX (Brito e Cymbron, 1992 *apud* Carneiro e Vieira, 2017), no entanto, continuaram a ser as Igrejas o principal ponto de referência.

#### **A FASE EVOLUTIVA: 1835 – 1900**

Em pleno século XIX, mais concretamente em 1834, com a laicização da vida social e a revolução liberal, deixa de ser a Igreja a ter esse papel principal do ensino musical, havendo “o início de uma nova época a nível do ensino (...) em favor de uma instituição mais moderna” (Brito e Cymbron, 1992 *apud* Carneiro e Vieira, 2017, p. 146).

Essa instituição tinha como nome Conservatório de Música da Casa Pia, criado por Decreto a 5 de maio de 1835 e que tinha como objetivo “a promoção da arte musical de *talentos* que eventualmente se viessem a encontrar nos alunos dessa instituição” (Carneiro e Vieira, 2017, p 146).

Ao nível da disciplina de Formação Musical pensa-se que esta tem as suas origens na disciplina de *Preparatórios e Rudimentos*, a primeira de seis aulas de música do Conservatório em Lisboa (Art.1º, Decreto de 5 de maio de 1835<sup>1</sup>), após a sua fundação em 1835, por influência de João Domingos Bomtempo (Costa, 2000 *apud* Carneiro e Vieira, 2017). Os seus conteúdos e métodos de ensino baseavam-se em especificidades de procedimentos pedagógicos dirigidos para a prática instrumental individual e/ou em conjunto, principalmente conhecimentos e domínio de leitura e escritas musicais, não havendo preocupação com a perceção auditiva da música (Costa, 2000 *apud* Carneiro e Vieira, 2017).

Carlos Gomes (2000), dá-nos conta que a 27 de março de 1839 (Decreto de 27 de março de 1839), a Escola de Música do Conservatório passa a lecionar doze disciplinas, sendo a de *Rudimentos, Preparatórios e Solfejo* a 12ª, com três aulas por semana, de duração de duas horas e trinta minutos cada. Nesta disciplina, continuava a trabalhar-se com visão ao instrumento, sendo a capacidade de leitura musical mais valorizada do que a capacidade auditiva (Costa, 2000 *apud* Carneiro e Vieira, 2017). A definição dos programas curriculares, a seleção e elaboração das disciplinas, assim como a definição dos métodos de ensino, eram responsabilidades do Conselho de Direção da Escola. Aos professores, confiava-se a criação de compêndios com exercícios e obras selecionadas para trabalhar nas aulas (Carneiro e Vieira, 2017).

Pensa-se que a disciplina em questão, era uma iniciação a todo o percurso evolutivo dos alunos no Conservatório: dividido em quatro períodos distintos, o curso de música dos conservatórios, tinha a disciplina em questão contida no primeiro período, onde se executavam leituras nas sete claves. A frequência dos alunos no segundo período, estava dependente da sua aprovação à disciplina no primeiro período. Só se obtivéssem uma classificação favorável davam continuidade aos seus estudos, onde passavam a praticar a disciplina de prática vocal ou instrumental (Carneiro e Vieira, 2017). Mais tarde, em 1890, ficou definido que a parte dos *Rudimentos* corresponderia à teoria musical e solfejo rezado e que, a parte de *Solfejo* se referia à leitura entoada (Carneiro e Vieira, 2017). Ainda que mantendo o *Solfejo Rezado*, assim se começou a abrir caminho também em direção ao *Solfejo Entoado*. Esta nova perspetiva veio a ser

---

<sup>1</sup> <http://net.fd.ul.pt/legis/>

adotada em 1919 com o Decreto-Lei nº 5546 de 9 de maio (D.L. nº 5546/19), promovido por Vianna da Mota, Luís de Freitas Branco, entre outros.

Recuando alguns anos, ainda no século XIX, em 1884, foi criada a Real Academia dos Amadores de Música, que marcou também o ensino da música em Lisboa (Brito e Cymbron, 1992 *apud* Carneiro e Vieira, 2017). A par destes acontecimentos, na cidade do Porto, lugar também com uma intensa atividade musical, mas ainda sob o domínio da Igreja e do ensino doméstico (Vasconcelos, 2002), realizaram-se manifestações por parte dos músicos e críticos, que queriam igualmente ter uma escola pública que respondesse às necessidades dos músicos que ali viviam. Assim, mais tarde, em 1917 conseguiram que as suas lutas dessem frutos, conseguindo a criação do Conservatório de Música do Porto (Vasconcelos, 2002).

Observando as leis aplicadas ao longo dos anos para o ensino artístico, para o ensino especializado de música e para a Formação Musical, pode verificar-se que estas sofreram várias alterações. O ensino especializado, segundo a Lei, tem como objetivo fundamental, “o desenvolvimento técnico, teórico e criativo dos seus alunos” (Carneiro e Vieira, 2017, p. 146), proporcionando uma “formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural” (D.L. nº 344/90, p. 4523). Segundo Vasconcelos (2010 *apud* Carneiro e Vieira, 2017) o percurso do ensino especializado da música tem firmado a sua identidade ao longo dos anos que se distingue em vários períodos da história.

#### MÚSICA PARA TODOS: 1901-1919

Neste início do século XX, o ensino foi-se organizando de forma a que a escola pudesse dar ao país o seu melhor contributo no panorama cultural e artístico. Houve uma crescente procura de professores de música para o ensino particular e, a esta altura é criado o Conservatório de Música do Porto, a 1 de junho de 1917 (Carneiro e Vieira, 2017).

#### REFORMULAÇÃO: 1919 A 1930

É exatamente em 1919 que, com Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, foi realizada uma importante reestruturação do ensino da música, nomeadamente com a modernização dos programas e métodos pedagógicos do Conservatório e possibilitando aos estudantes formas para chegar a uma cultura mais desenvolvida do que aquela que

era vivida (Branco, 1995). Desta forma, foi possível o aumento de instrumentos a ensinar e definidas divisões do ensino em três níveis – elementar, complementar e superior – para todos os alunos, fossem eles de instrumento, canto ou composição. Houve mudanças também ao nível das disciplinas a que os alunos tinham acesso: instrumentação, leitura de partituras e regência de orquestra (Carneiro e Vieira, 2017).

Para os instrumentistas, nomeadamente para pianistas, violinistas e violoncelistas, foi criada a disciplina de Virtuosi. Apesar de não ser obrigatória, tinha como principal foco os alunos que concluíssem o nível superior (Carneiro e Vieira, 2017). Em relação a disciplinas, não se ficou por aqui: no plano de estudos, foram ainda adicionadas disciplinas de cultura geral - história geral, geografia, línguas e literatura francesa, portuguesa e italiana. Incluíram-se também algumas no âmbito das Ciências Musicais: história da música, acústica e estética musical (Carneiro e Vieira, 2017).

Em relação à disciplina de Rudimentos, Preparatórios e Solfejo, esta deixou a sua técnica de *solfejo rezado* e evoluiu para a introdução de uma inovação em todo o sistema de ensino, com o *solfejo entoado* ou *cantado*, passando a designar-se apenas *Solfejo* (D.L. nº 5546/19) que passou a ser lecionada durante dois anos.

#### ENSINO BASEADO NA TÉCNICA: 1930 A 1971

Com o Estado Novo e as suas políticas da educação, foi levada a cabo uma nova reforma que, por motivos pedagógicos, administrativos e disciplinares, levava a uma diminuição da despesa com o ensino da música. Pelo Decreto nº 18:881, de 25 de setembro de 1930, o ensino da música necessitava de uma reorganização “sem prejuízo da sua eficiência e em harmonia com os princípios da pedagogia musical e com os superiores interesses das artes que se professam no conservatório” (Carneiro e Vieira, 2017, p. 147), justificada com o excesso de disciplinas literárias (D.L. nº 18:881/30).

Assim, os músicos ficaram reduzidos ao seu nível mais técnico e artístico. Com o desaparecimento das disciplinas de cultura geral, consideradas até aqui fundamentais para o ensino da pessoa e do músico, esta é uma consequência dessa reforma. Apesar do contexto difícil que o mundo da música estava a viver, as alterações produzidas na disciplina de *Solfejo* não foram relevantes. Os anos de 1932 e 1934 foram sim, datas de referência para esta disciplina: no ano de 1932, a disciplina de *Solfejo*, chegou a ser considerada a mais importante da componente pedagógica do ensino da música. Assim, existiram muitas reclamações de professores e alunos pelo facto da disciplina ser lecionada somente em dois anos (Carneiro e Vieira, 2017). Desta forma, em 1934, as reclamações obtiveram bons resultados e a disciplina passou a ser lecionada em três

anos, em que nos dois primeiros se praticavam *leituras entoadas* e, no terceiro, *leituras rítmicas* e *ditados* (Pedroso, 2003). Esta transição foi considerada importante para muitos e defendida por autores como Fernando Lopes-Graça (1989), apologista de que o ensino da música se deve fazer pela música, valorizando a educação auditiva e o que há de mais importante nas notas, o som. Nesta época, os conteúdos programáticos da disciplina foram divididos em três partes<sup>2</sup>:

- Parte teórica: definições/conceitos musicais (pauta, pentagrama, escala, etc);
- Parte escrita: exercícios de caligrafia musical, classificação de intervalos, ditados musicais até doze compassos;
- Parte técnica: lições de obras (Novos exercícios graduados - Tomaz Borba, por exemplo; Lições de Solfejo com acompanhamento de piano, leituras à primeira vista até 16 compassos).

#### NOVA REFORMULAÇÃO DO PLANO DE ESTUDOS: 1971 A 1983

O ensino da música estava a ser confrontado com alguns problemas. O Ministro Veiga Simão, em 1971, deu ordens a iniciar uma experimentação, que reformulava os planos de estudos existentes. Assim, propôs<sup>3</sup>:

- Curso de Instrumento com duração de oito anos, divididos em cursos gerais e cursos complementares;
- Disciplina de *Solfejo* (que tinha a duração de três anos), passou a chamar-se *Educação Musical*, lecionada por seis anos (Portaria nº 370/98), disciplina essa que perdeu importância, comparativamente ao que se relatou dos anos de 1932 e 1934. Ela passou a fazer parte de um conjunto de disciplinas *Anexas*, sendo vista apenas como um auxílio para as restantes, ficando perante uma mudança de estatuto bastante significativa (Carneiro e Vieira, 2017);
- Curso Geral de Canto e Curso de Composição, com a duração de três anos. No caso do Curso de Composição, este contaria com um ano extra, destinado ao Contraponto;
- Disciplinas de Classes de Conjunto, Coro, Orquestra e Música de Câmara continuaram a ser obrigatórias;
- Disciplina de História da Música, lecionada durante três anos;
- Disciplina de Acústica, lecionada durante um ano;

---

<sup>2</sup> c. f. Carneiro e Vieira, 2017

<sup>3</sup> c. f. Carneiro e Vieira, 2017

- Disciplina de Italiano, para o Curso de Canto, lecionada durante dois anos.

### A EXPANSÃO: 1983

Com a publicação do Decreto-Lei nº 310 de 1 de julho de 1983, pretendia-se “estruturar o ensino das várias artes (música, dança, teatro e cinema), que tem vindo a ser ministrado no Conservatório Nacional e em escolas afins, e tendo como objectivos a formação profissional dos respectivos artistas” (D.L. nº 310/83, p.2387). Este decreto foi fundamental para uma mudança mais séria e respeitada no ensino especializado da música. Além de ter sido levado a cabo um levantamento e respetiva enumeração das escolas públicas e feita uma hierarquização entre as escolas públicas e as particulares, os seus planos de escola e de estudo foram adotados como planos modelo. Além dessas características, houve ainda a integração das áreas vocacionais no plano de ensino geral e a transferência dos cursos superiores de música para os Intitutos Politécnicos. Atualmente, as instituições privadas “estão ligadas pedagogicamente aos estabelecimentos oficiais e todos têm como modelo os planos de estudo e programas do Conservatório Nacional” (D.L. nº 310/83, p.2387).

Segundo Ribeiro e Vieira (2009, *apud* Carneiro e Vieira, 2017), com este Decreto-Lei nº 310 de 1983, e, mais tarde, com o Decreto-Lei nº 344 de 1990, o ensino Especializado de Música sofreu outra importante mudança ao nível da disciplina de *Educação Musical*, que é substituída pela de *Formação Musical*. Esta alteração ainda hoje se encontra em vigor. O seu período de lecionação é de oito anos, acompanhando sempre o estudo das restantes disciplinas. A Formação Musical deixou de ser considerada uma disciplina apenas de iniciação ao estudo musical e uma disciplina *Anexa* (desvalorizada) e ganhou novamente uma subida de estatuto e um ganho de identidade.

Tal como se pode ler no Decreto-Lei nº 310, de 1 de julho de 1983, a *Formação Musical* tem como finalidade, ao longo do curso básico de música, o desenvolvimento das bases gerais da formação musical e, já no curso secundário/complementar, o seu aprofundamento e o ganho de saberes no âmbito das Ciências Musicais.

Estudos mais recentes acerca a disciplina de *Formação Musical* e os seus programas, referem que diferentes escolas públicas de Ensino Especializado de Música, têm também no curso básico, programas distintos. Já no curso secundário, o mesmo não se verifica: os programas em vigor estão ainda fundamentados e em concordância com o programa oficialmente criado no ano de 1971 (Almeida, 2009 e Raimundo, 2014 *apud* Carneiro e Vieira, 2017). As alterações levadas a cabo (pouco significativas),

pretendiam apenas tornar os currículos da disciplina mais atuais e mais relacionados com os ambientes das escolas (Raimundo, 2014 *apud* Carneiro e Vieira).

No que diz respeito ao repertório utilizado nas aulas, segundo as palavras de Almeida (2009 *apud* Carneiro e Vieira), tudo o que pertence ao século XX e XXI têm sido colocado um pouco de parte. O autor refere que todas as obras que se afastam do mundo tonal e as obras com partituras não convencionais, por não estarem na zona de conforto de professores e alunos, não são trabalhadas tanto como deveriam. Esse aspeto pode afetar outros que, erradamente, também são pouco trabalhados, nomeadamente, atividades relacionadas com a criatividade: a improvisação, a composição e as práticas instrumentais na aula, são exercícios aos quais se têm dado pouca atenção, com a justificação de que para conseguir concluir o que é exigido nos programas, outras práticas têm de ser deixadas (Carneiro e Vieira, 2017).

Apesar de todas as mudanças que a disciplina foi sofrendo, para António Vasconcelos (2002, p. 22) nunca houve capacidades para lidar com a complexidade do Ensino Especializado de Música por parte das políticas educativas: é exposto a um modelo burocrático que hierarquiza saberes e reforça “desfasamentos entre diferentes tipos de desenvolvimentos sociais, educativos e culturais, entre as expectativas e as necessidades, entre as práticas culturais, formativas e artísticas mais inovadoras e os enquadramentos políticos, jurídicos, financeiros e artísticos”.

A partir de tais mudanças<sup>4</sup>:

- Os Conservatórios passaram a integrar a rede de Escolas Básicas e Secundárias de Música;
- As Escolas de Ensino Superior Politécnico acolheram os Cursos Superiores de Música;
- Os Planos de Estudos regulamentados pela portaria nº 294, de 17 de maio de 1984 abriram a existência à formação dos alunos com uma componente específica, com as disciplinas de música, e com uma componente geral, as restantes disciplinas: curso articulado;
- Os cursos básicos procuraram oferecer as bases gerais de formação musical e da aprendizagem do instrumento, por sua vez, os cursos complementares de música procuravam aprofundar bases gerais desenvolvidas;
- No curso secundário, os alunos podiam optar pelos cursos de Canto, de Instrumento ou de Formação Musical;

---

<sup>4</sup> c. f. Carneiro e Vieira, 2017

- Foram criados três regimes de frequência: o regime integrado, o regime articulado e o regime supletivo.
- Relativamente ao pessoal docente do ensino da música (e da dança), existe uma preocupação não apenas com o seu nível artístico e de formação de músico profissional, mas também, em relação à área da pedagogia. O mesmo Decreto-Lei (D.L. nº 310/83), afirma a importância de incentivar a formação dos professores:

[...] prevê-se que os professores de Instrumentos, de Formação Musical e das disciplinas técnicas de Música e de Dança devam ter uma qualificação equivalente às dos demais professores do ensino secundário, nomeadamente dos do ensino vocacional, exigindo uma sólida preparação técnica de base, dada pelos correspondentes cursos superiores de Música e Dança, completada pelas metodologias do ensino da respectiva disciplina, pela preparação pedagógica geral e por um estágio de ensino, que, no conjunto, darão uma habilitação equivalente à das licenciaturas de ensino. (p. 2388)

Atualmente, a disciplina de Formação Musical e as suas mais diversas questões, ocupam lugar numa complexidade inseparável de temas: se por um lado se pode discutir acerca dos seus objetivos, por outro, o seu estatuto e função no Ensino Especializado também não deve ser ignorado; o público que procura o Ensino Especializado de Música, a forma como está organizado, o seu lugar e importância no ensino também são temas que estão há muito em debate (Pedroso, 2003).

#### A AUTONOMIA DAS ESCOLAS: 2013

Em 2013, surge o Decreto-Lei nº 152, com alterações às regras do ensino particular e cooperativo, com a criação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Este “Estatuto (...) aprovado em anexo ao presente Decreto Lei (...) pretende consagrar um modelo que, nessa matéria, rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de uma autonomia semelhante à das escolas públicas” (D.L. nº213/2013, p. 6341). Terminando, procura explicar o paralelismo pedagógico, incluindo a “organização e funcionamento pedagógico, quanto a projeto curricular, planos de estudo e conteúdos programáticos” (D.L. nº213/2013, p. 6349).

#### E AINDA MAIS AUTONOMIA: 2018

A entrada em vigor do Decreto-Lei nº55 de 6 de julho de 2018, estabeleceu “(...) o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (D.L. nº 55/2018, p. 2929),

aplicado às “diversas ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, no âmbito da escolaridade obrigatória, ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, doravante designados por escolas” (D.L. nº55/2018, p. 2930). Desta forma, as escolas (e os professores) ganharam mais autonomia para elaborar os programas escolares (currículos), do que aquela que tinham até então.

No artigo 12º do presente Decreto-Lei, é dada a informação de que “[a] autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0% e 25%, é localmente construída por iniciativa de cada escola” (D.L. nº 55/2018, p. 2933). Já no ponto 8 do Artigo 13º, relativo às matrizes curriculares-base do ensino básico “(...) nos cursos artísticos especializados, incluem uma componente de formação artística especializada inerente à sua especificidade curricular” (D.L. nº 55/2018, p. 2933).

No artigo 7º (D.L. nº 55/2018), podemos ter acesso à informação de que “[a]s ofertas educativas do ensino básico visam assegurar aos alunos uma formação geral comum, proporcionando-lhes o desenvolvimento das aprendizagens necessárias ao prosseguimento de estudos de nível secundário” (p. 2932). São essas ofertas educativas do ensino básico: “a) Ensino básico geral; b) Cursos artísticos especializados”. Logo à frente adiantam que “[a]s ofertas educativas e formativas do ensino secundário visam proporcionar aos alunos uma formação e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses reconhecendo que todos têm capacidade e podem optar por qualquer oferta educativa e formativa disponível (...)”. No ensino secundário, são ofertas educativas e formativas os cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais, os cursos artísticos especializados e os cursos com planos próprios (D.L. nº55/2018).

Relativamente às matrizes curriculares (artigo 13º, p. 2933), este Decreto-Lei delibera que no ensino básico, os cursos artísticos especializados incluam uma componente de formação artística especializada inerente à sua especificidade curricular e, no caso dos 2º e 3º ciclo a possibilidade de criar disciplinas em regime de Oferta Complementar, com a sua própria identidade e documentos curriculares apropriados. Já no ensino secundário, no artigo 14º, é deliberado que as suas matrizes curriculares-base integrem componentes de formação específica, científica, técnica artística “nos cursos artísticos especializados, e tecnológica, nos cursos profissionais, que visam a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas para o perfil profissional visado, quando aplicável” (art.14º, D.L. nº55/2018, p.2934) e formação em contexto de trabalho.

Pressupõe-se que todo o caminho histórico percorrido pelo Ensino Especializado da Música, assim como o processo evolutivo da Formação Musical, influenciou o atual estado deste tipo de ensino, onde se encontra a disciplina mencionada. Trata-se de um tipo de ensino que merece consideração e por aí tem a sua identidade bem assente.

## **2. A disciplina de Formação Musical nos dias de hoje**

Desde a sua criação, a Formação Musical, trata-se de uma disciplina integrante da estrutura do currículo, apesar das indefinições em relação à sua função e às pedagogias que promove, que deveriam ser alvo de reflexão no contexto curricular (Carneiro e Vieira, 2017). Ainda assim, o poder da disciplina de Formação Musical foi ganhando maior dimensão e valorização ao longo da sua existência. Como referido atrás, ao longo dos anos, várias foram as suas designações: *Preparatórios e Rudimentos* (1835); *Rudimentos, Preparatórios e Solfejos* (1839); *Solfejo* (1919); *Educação Musical* (1971) e *Formação Musical* (1983). Com o aumento da carga letiva e de anos de lecionação que a disciplina conseguiu, pôde verificar-se essa maior importância atribuída à disciplina, tanto no que diz respeito aos conteúdos trabalhados, como nas competências que esses conteúdos desenvolvem.

O objetivo oficial do ensino especializado de música é a formação dos músicos (D.L. nº 310/83), e a finalidade da disciplina de Formação Musical dar aos alunos das “bases gerais de formação musical”, no curso básico (art. 3º, p. 2389) e dar a oportunidade de “aprofundamento da educação musical” no curso secundário (art. 4º, p. 2389). Estas frases não são mais explicitadas, pelo que é função dos professores da disciplina a obtenção destes objetivos, através dos programas da disciplina de Formação Musical.

### **2.1. O seu lugar nos currículos**

A (in)existência de um programa institucionalizado numa disciplina, poderá revelar a forma de como a mesma é considerada (Pais-Vieira, 2015). Em Portugal, o Ministério da Educação não tem nenhum programa que seja referência nacional para o ensino da disciplina de Formação Musical, pelo que se poderá afirmar, que a disciplina não tem um programa oficial. Uma descrição de 2007, escrita no Relatório da Avaliação do Ensino Artístico, pode descrever o caso atual dos currículos de Formação Musical:

O currículo das escolas do ensino especializado da Música e os seus programas estão desactualizados sendo, nalguns casos, considerados obsoletos. De facto, pelo menos alguns dos programas existentes e em vigor são de 1930 (!) estando obviamente inadequados à realidade sob muitos (todos?) pontos de vista (e.g., pedagógico, didáctico, artístico, formação musical). As escolas têm vindo a proceder a ajustamentos mas, pelo que foi possível apurar, sem uma verdadeira articulação entre si. (Fernandes *et al*, 2007, p. 47)

O que é facto, é que o currículo tem resultado de adaptações dos programas das várias disciplinas, dos quais alguns remontam a 1930. Com isto quer-se dizer que não satisfazem as realidades dos nossos dias, tanto a nível pedagógico, como didático, artístico ou formativo (Fernandes, Ramos do Ó e Paz, 2008). Estes débeis desempenhos curriculares baseados na falta de adequação, precisão e articulação curricular, podem prejudicar a qualidade do ensino. De escola para escola, apenas existem linhas orientadoras e programas elaborados por cada uma das instituições. São os seus professores, que têm definido os programas da disciplina na procura de uma orientação de atividades, conteúdos e objetivos. Nesta realidade, o ato do professor planificar e organizar a disciplina, desde a seleção dos conteúdos, à definição de objetivos e competências, ao estabelecimento de atividades, estratégias, recursos a utilizar e avaliação, são tarefas que nem sempre são fáceis e os sentimentos de desmotivação e insegurança podem surgir (Rodrigues, 2015).

Por esta e por outras razões, os programas elaborados em cada escola pelos professores da disciplina ou pelos responsáveis do departamento de Formação Musical, frequentemente, não vão muito além de uma disposição de conteúdos espalhadas pelos oito anos, alguns objetivos e descrição das competências consideradas importantes para o desenvolvimento dos estudantes. O facto de não haver uma uniformização dos programa de Formação Musical pode levar-nos a uma reflexão acerca da identidade da disciplina, dos professores e a tal valorização que a comunidade escolar lhe possa associar (Pais-Vieira, 2015).

No Estudo de Avaliação do Ensino Artístico já atrás mencionado, encomendado pelo Ministério da Educação em Fevereiro de 2007, referiram-se preocupações relativas aos currículos do Ensino da Música. O estudo indica que o currículo e os programas das várias disciplinas têm no seu desenvolvimento pouca articulação entre si e falta de fundamentação e atualização pedagógica. Domingos Fernandes *et al*. (2008) consideram que:

(...) o que tem sido feito é adicionar um número de disciplinas do ensino especializado da música a um outro número de disciplinas do plano de estudos do chamado ensino regular. Com mais ou menos ajustamentos nas cargas horárias de algumas disciplinas

para que tudo se “encaixe” no que se considera ser um “horário semanal suportável e aceitável. (p. 4)

Talvez a construção dos currículos possa ter dois caminhos: um que preserva o modelo existente, num pensamento onde as disciplinas do contexto musical se tentam inserir nos currículos do ensino genérico, e um outro, que rejeitaria esse modelo, criando um modelo de raiz, com um pensamento focado numa lógica de integração e não numa lógica de adição. Tal como considera Domingos Fernandes (2008), com a criação totalmente original de um currículo, era possível “definir finalidades, objectivos e competências a desenvolver, planos de estudos, conteúdos programáticos actualizados pedagógica e cientificamente e um sistema adequado de avaliação das aprendizagens dos alunos e do ensino dos professores” (p. 46). Já Paula Folhadela, António Vasconcelos e Eduardo Palma (1998) sugerem “dois percursos formativos distintos com currículos e programas próprios: um percurso profissionalizante e um percurso de amadores” (p. 33). Na mesma linha de pensamento, referem ainda que os currículos, cargas horárias e programas atuais “são, por um lado insuficientes para os alunos que pretendem seguir uma via profissionalizante, e por outro, excessivos, para a maioria dos alunos que frequentam as escolas na perspectiva de obter um complemento de formação” (Folhadela *et al.*, 1998, p. 47).

Embora algumas escolas tivessem procedido a alterações aos programas colocados em prática no ano de 2007 (baseados nos de 1930), nada parece ter sido oficializado para que se possa dar o nome de “programa”. Esta realidade, acabou por ser disfarçada pela autonomia pedagógica, que entrou em vigor em 2012/2013 com os Decretos-Lei nº 139 e nº 152, oferecendo liberdade às escolas para a elaboração e organização de 25% dos conteúdos dos próprios programas, a par com a gestão flexível de alunos por turma (D.L. nº 139/2012). Assim sendo, os programas que estavam em voga desde 1930 deixaram de ser oficialmente aceites pelo Ministério da Educação e, cada escola, passou a elaborar os seus próprios programas e a serem estes os documentos condutores da sua orientação pedagógica (Pais-Vieira, 2015).

Antes da entrada em vigor desta autonomia pedagógica, o Relatório do Ensino Artístico de 2007 acima mencionado, refere que “os conteúdos de certos programas, como o de *Formação Musical*, estarão mais apropriados para uma abordagem à alfabetização musical do que uma abordagem à cultura musical, como parece ser recomendável actualmente” (Fernandes *et al.*, 2007, p. 47). Com estas palavras afirma que há uma crítica, visão e opinião de um programa de Formação Musical ultrapassado e tecnicista e, uma tentativa de atualização desarticulada por parte das escolas. Se por uma lado, o programa de Formação Musical ser ultrapassado e tecnicista foi um

problema resolvido através desta aplicação de autonomia às escolas de ensino público, profissional e particular, em que existe a responsabilidade de elaborar os programas adaptados aos seus contextos e aplicá-los, a segunda questão pode encaminhar-nos a uma reflexão mais cuidadosa: qual o objetivo específico da disciplina de Formação Musical? Como definir e organizar os conteúdos dos programas? Como devem ser transmitidos aos alunos? Todos os agentes estão de acordo com esses conteúdos e com os objetivos? Em que se baseiam para os definir? Que reflexões são feitas? Que tempo é dado? As escolas comunicam e trabalham cooperativamente para discutir os programas? Que competências deve desenvolver de modo a formar um determinado perfil de aluno? (*apud* Pedroso, 2003).

A Lei de Bases do Sistema Educativo afirma o princípio de uma “acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/1986, p. 3067). Nesta ordem de ideias e relacionando esta citação, com o atual estado do ensino da música, está claro que este não tem apenas como objetivo a formação de futuros profissionais de música, mas também, a formação de músicos amadores e ouvintes, nestes com uma visão orientada para a cultura na área musical. Sendo assim, o que se deve ter em conta aquando da definição dos currículos e dos programas?

Nessa ordem de ideias, para Maria do Céu Roldão (1993, *apud* Pedroso, 2004), o currículo escolar é a totalidade das aprendizagens socialmente consideradas necessárias e importantes em determinado tempo e contexto, com uma sequência organizada e uma estrutura coerente, para a formação de uma sociedade futura com características ativas, críticas, responsáveis, solidárias e democráticas (Santomé, 1994). Para Carlinda Leite (2002), o currículo pode ser definido como “tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar” (p. 90), assim como:

(...) nas relações que se estabelecem entre os diferentes actores, experiências e saberes, nos valores e crenças dos protagonistas da acção, nos papéis atribuídos aos diferentes sujeitos e nos que por eles são assumidos nas diversas dinâmicas, bem como na sua dimensão de intervenção e reconstrução social. (Leite, 2002, p. 90)

Nas palavras de vários autores, tais como Fernando Machado e Maria Augusta Gonçalves (1994), José Pacheco (1996) e António Ribeiro (1993) (*apud* Pedroso, 2003), num programa, deve haver sempre referência a objetivos, conteúdos, atividades, avaliação e recursos. Neste sentido, José Pacheco (1996), considera que um currículo deve sempre abarcar três níveis: “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; um processo de ensino-aprendizagem, com

referência a conteúdos e a atividades; um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (p. 16). Embora não exista ainda um conceito unânime acerca do significado de currículo (Pacheco, 1996), o mesmo autor entende-o como “um documento de orientação de atividades”, que contém “uma seleção de conteúdos” (Pacheco, 1996, p. 77).

As teorias atuais focam vários parâmetros que devem ser considerados ao elaborar um currículo, designadamente:

(...) o estabelecimento de relações entre as diversas áreas do saber, a aprendizagem para a compreensão, a utilização de situações e problemas práticos, relacionados com a vida real, dando a oportunidade aos alunos de construir e desenvolverem não só os seus conhecimentos mas também um espírito inquiridor e crítico sobre aquilo que os rodeia, bem como a consciência da multiculturalidade do mundo e o respeito pelas diferentes formas de viver e de expressão a ela associadas. (Pedroso, 2003, p. 73)

Para que esse pensamento crítico e compreensão ocorram e sejam desenvolvidos, é fundamental a participação ativa dos alunos em experiências de aprendizagem diversas, divergindo das normais situações de alunos como meros recetores de informação, que adquirem o conhecimento, o escrevem nos testes e esquecem. Na opinião de Fátima Pedroso (2003), só assim se poderão formar pessoas ativas, práticas, críticas e responsáveis.

Colocar em prática atividades significativas será uma forma para criar um espaço de ação, conhecimentos e significados, que possibilita aos alunos adquirir e desenvolver competências fundamentais. Gimeno Sacristán (1988), considera que “a relação entre conteúdos curriculares e actividades é recíproca: a riqueza dos conteúdos condiciona as tarefas possíveis e estas, por sua vez, condicionam as possibilidades do currículo” (p. 263). A abordagem para as mais diversas temáticas não pode ser sempre a mesma e a escolha dos conteúdos para transmitir aos alunos deve ser pensada, cuidada e variada. Neste caso, se temos como finalidade “formar músicos que disponham de refinadas capacidades e de um estrondoso e versátil repertório, enriquecido e ampliado ao longo dos seus anos de estudantes” (Malbrán, 1997, *apud* Pedroso, 2003, p. 80), temos de ser originais, tentar evitar as rotinas e/ou as atividades sem fundamento ou sem ligação às realidades. Muitas vezes, as atividades colocadas em prática na Formação Musical são realizadas aula após aula, quase ciclicamente, o que pode ser desmotivador. Devemos ser abrangentes na perspectiva da formação global e trabalhar a teoria musical, a formação do ouvido, o cantar, o solfejar e, a leitura e a escrita musical (Pedroso, 2003).

Fátima Pedroso (2003, p. 79), considera que é necessária uma Formação Musical:

(...) que se pretende atual, capaz de dotar os alunos com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico - enfim, uma disciplina para, de facto, *formar musicalmente*, que conduza a uma compreensão auditiva e inteligente da música e adquirir uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz.

Parece ser relevante uma reflexão apropriada ao que se deseja para os alunos do ensino especializado de música, de forma a ser possível definir um trajeto estruturado, atualizado e que chegue a todas as escolas, com o objetivo de “uma educação intrínseca e geral” (Spinthall e Sprinthall, 1994, p. 336), com vista a “favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46, 1986, p. 3067) e com intenções de crescimento cultural (Fernandes *et al.*, 2007).

## 2.2. Perspetivas e realidades dos nossos dias

Sucessora das disciplinas em que a finalidade líder era o domínio da leitura e da escrita musical (Pedroso, 2003), a disciplina de Formação Musical do ensino especializado de música tem hoje pela frente objetivos maiores (Pedroso, 2004).

Por um lado, a ideia de formação do músico é destacada, considerando-se que esta deve ser ampla e contribuir para compreensão dos ambientes musicais, históricos e sociais (Vasconcelos, 2002). No entanto, por outro lado, este tipo de ensino não só é procurado por estudantes que tencionam seguir música profissionalmente, mas também por pessoas cujo objetivo não é tornarem-se músicos profissionais, mas sim, adquirir uma formação mais geral (Folhadela *et al.*, 1998; Vasconcelos, 2002). Tendo este cenário em conta, podemos constatar que o ensino vocacional de música têm em si o papel de dar a formação base aos futuros músicos profissionais, mas também a mesma formação a músicos/públicos amadores, em que a disciplina de Formação Musical não é posta de parte.

Para David Elliott (1995), o grande objetivo da educação musical é o desenvolvimento da musicalidade. O autor considera como níveis de musicalidade (correspondentes ao que as pessoas são capazes de fazer), o principiante, o principiante avançado, o competente, o proeficiente e o músico especialista, níveis estes independentes da idade. Também no que toca a exteriorização, Elliot refere que podem

haver níveis como: a execução (tocar/cantar), improvisação, composição, dirigir ou que envolvam a audição.

O mesmo autor (1995) salienta ainda a importância de os alunos continuarem “a desenvolver a sua musicalidade no futuro” (p. 261), em que os estudantes podem evoluir e utilizar de forma consciente e autónoma as suas competências em qualquer área das suas atividades musicais e das suas ligações com o saber quotidiano. Neste sentido, segundo a visão do autor e de António Vasconcelos (2000), estamos perante uma nova realidade de formação de músicos, em que a aprendizagem da música deve englobar o contacto com peças variadas e culturas distintas, onde ocorrerá uma formação de personalidade e identidade artística e pessoal criativa, que dá oportunidade do aluno desenvolver a sua autonomia.

Além desta ideia de contactar com diferentes estilos, épocas, autores e estilos de música, existem outras problemáticas ainda muito enraizadas na forma como a maioria dos professores de Formação Musical lecionam as suas aulas, não procedendo a evoluções, não querendo sair da sua zona de conforto, e ficando assim estagnados. Além disso, as aulas de Formação Musical seriam mais enriquecedoras se se recorresse a uma obra musical para trabalhar diversos conteúdos. Na opinião de Fátima Pedroso (2003), o trabalho fundamentado a partir da mesma obra, permite a análise dos elementos musicais no seu contexto, fomentando processos cognitivos. Deste modo, dá-se também oportunidade aos alunos de contactarem auditivamente com instrumentos diferentes do tradicional, piano.

A *utilização do piano* de forma (quase) exclusiva como fonte sonora (Pedroso, 2003) é uma das problemáticas atuais. Ele é considerado fulcral para as aulas de Formação Musical, no entanto, não se deve ficar por aí. A familiarização auditiva com outros instrumentos que não o piano é uma vantagem e necessidade importante. Em dias em que se pretende uma formação auditiva global, faz sentido considerar o contacto com diferentes timbres, bem como das variáveis sonoras que poderão afetá-los (Pratt, 1992). O autor defende ainda, que ouvidos menos habituados ao piano, podem ter dificuldades em identificar o que está a ser tocado (devido à sua complexidade do espectro sonoro), pelo que, desta forma, se está a ajudar aqueles que frequentemente trabalham com ele, em detrimento dos alunos que estudam outros instrumentos.

Outra problemática muito comum é o hábito de *reduzir os motivos musicais* a componentes mais básicos, retirando-lhes características significativas, relacionadas com o contexto em que se inserem (Butler, 1997 *apud* Pedroso, 2003), alterando

substancialmente a sua percepção. Também George Pratt (1990) e Silvia Malbrán (1997), referem que a audição da estrutura maior é essencial “para a percepção e compreensão dos elementos básicos” (*apud* Pedroso, 2003, p. 88). Malbrán faz ainda referência ao *desenvolvimento da memória*, salientando:

É ainda frequente que para transcrever música o professor *dite* a melodia por compasso, como se na aprendizagem da língua materna se ditasse palavras fonema por fonema. Este procedimento descuida o cultivo da memória como fonte de recuperação de informação *sempre pronta*, já que sem o sabermos construímos pacotes de informação (*chunks*) susceptíveis de serem utilizados no momento preciso. Por outro lado, ditar por compasso não tem em conta o papel integrador da estrutura e a poderosa influência da reversibilidade no pensamento musical. O processo de ensino consiste em escutar o fragmento como um todo inseparável e alojá-lo na nossa memória. (Malbrán, 1997 *apud* Pedroso, 2003, p. 88).

No que diz respeito à *notação musical*, é de salientar que a escrita musical tem desempenhado um papel essencial na evolução e na transmissão da tradição musical, em escala tal que a sua utilização e acesso, se podem considerar omnipresentes. Para muitos, a notação é algo tão básico da música que nem existe nível de discussão. Qualquer músico *clássico*, nos seus estudos, aprende desde cedo a ler e a escrever música segundo essa notação tradicional porque, sem ela não conseguirá perceber as partituras das obras musicais que terá de interpretar (Petroso, 2003).

Como consequência de ter havido um hábito generalizado de usar e depender de partituras, o que nos possibilita o estudo em silêncio, tornou-se necessário criar atividades de *treino auditivo*, de modo a realçar o papel insubstituível do ouvido, na música (Priest, 1993). Sabendo que muitos estudantes, iniciam os seus estudos nos conservatórios e escolas de música sem qualquer tipo de educação musical anterior, coloca-se a questão acerca da pertinência de uma rápida aprendizagem da notação musical básica (Petroso, 2003).

Tal como João Pinheiro (1999) recorda que a aprendizagem da língua materna se dá pela ordem *ouvir-falar-ler-escrever*, estabelecendo uma comparação com a aprendizagem da música, também Keith Swanwick (2000), considera que a *leitura* não é o objetivo principal da aprendizagem musical. Explica que esta é um meio para atingir um objetivo, mas que muitas vezes, não é necessária. Ainda João Pinheiro (1999, p. 20), refere que “na formação de um músico o ouvir e vivenciar a música deve sempre ter prioridade sobre o ler e escrever – privilegiar a formação auditiva e não a visual!”, tal como, Keith Swanwick afirma que os músicos criados em diferentes regiões do mundo com tradições não clássicas ocidentais, são conscientes de que a espontaneidade musical antecede a leitura musical.

Com a mesma ordem de ideias, Helena Caspurro (1999, p. 14) questiona o “absurdo [de] ler e escrever música, sem saber ‘falar’ música”, assim como Alain Louvier (1996) considera que os estudos baseados na leitura, não desfavoreceram uma capacidade fundamental, chamada ‘tocar de ouvido’, importante para as sociedades que vivenciam a tradição oral. O imitar, experimentar e criar espontaneamente, seja com a voz ou com os instrumentos numa etapa de iniciação à atividade musical é muito importante (Aguilar, 1997, *apud* Pedroso, 2003).

Segundo Philip Priest (1993), sobretudo com as crianças, “os sons devem ser apreciados, trabalhados, escolhidos e arrançados independentemente de quaisquer símbolos, até que as crianças sentirem a necessidade de fixar as suas ideias graficamente” (p. 106). Com isto não se quer abolir o uso da notação. Quer-se dizer que se deve refletir para se ter um uso controlado, não fazendo depender dela todas as atividades e as competências que queremos desenvolver nos alunos: a questão está no *quando* (Rodrigues, 1998, *apud* Pedroso, 2003).

Outra das temáticas que normalmente se tem em conta na disciplina da Formação Musical é a *educação do ouvido* (Petroso, 2004). Ela trata do desenvolvimento das capacidades auditivas, identificação e escrita dos sons ouvidos assim como, de forma inversa, imaginar os sons escritos em partitura. Segundo Rudolf Radocy (1997) e Alfredo Martín-Córdova (1996) os dois objetivos fundamentais do treino do ouvido têm sido desenvolver a “audição interior” e melhorar a *performance* (*apud* Pedroso, 2004, p. 8). Na visão de Clemens Kühn (1998, p. 16), “o último objectivo da formação do ouvido reside na capacidade de conseguir uma audição consciente, diferenciadora, inteligente, e também capaz de julgar, unida à capacidade de fazer soar interiormente a música que se lê, sem a ouvir”.

Neste tema, João Pinheiro (1994, p. 4) pensa que o treino auditivo recorrente das aulas de Formação Musical, é muitas vezes simplificado e limitado, com exercícios “vazios de conteúdo musical”, havendo atenção focada apenas na altura e na duração. George Pratt (1990), refere que uma fraca formação auditiva, em vez de desenvolver a consciência e capacidades auditivas, pode fechar ouvidos e mentes. Na visão de Clemens Kühn (1998, p. 12), “a capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso” e defende que os alunos devem ser expostos a experiências e estilos musicais variados, de modo a ganhar uma boa capacidade auditiva. Assim, é necessário dar aos alunos o acesso a um repertório vasto e experiências musicais com variedade, do quotidiano real, de várias culturas, que tornarão a captação auditiva e os seus vários aspetos, mais favoráveis (Pinheiro, 1994; Pratt, 1992).

A inclusão de música popular nos currículos, tendo em conta a sua capacidade atrativa junto às camadas mais jovens, poderá, segundo Lucy Green (2000), ter um impacto positivo nos seus processos de aprendizagem, tornando as comuns aulas formais, mais atrativas e úteis. No mesmo ponto de vista, Angel Pérez Gómez (1992) refere que as atividades deverão fomentar a construção pessoal do conhecimento dos alunos, a partir das suas realidades. Fátima Pedroso (2003), acrescenta que essas atividades devem basear-se em experiências de aprendizagens diversificadas, que consigam obter dos alunos uma participação, interesse e hábitos de pensamento produtivo e não reprodutivo.

É fundamental recorrer a música *real*. Segundo João Pinheiro (1994), o “verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada” (p. 5). De forma semelhante, Yara Casnok (1999) rejeita o isolamento de conteúdos e defende um ensino da percepção musical contextualizado:

(...) prepara-se o aluno para reconhecer qualquer intervalo, célula rítmica acorde, escala, timbre, forma, tonalidade (...). Via de regra, isolam-se os mesmos conteúdos para que eles apareçam de maneira mais clara e apreensível, sem, no entanto devolvê-los ao seu habitat, ou seja, às obras das quais eles foram retirados. (...) Treina-se o aluno para ouvir objetos, elementos e não, música. (pp. 82-83)

Outra questão a abordar é a de que é fundamental recorrer a diferentes áreas do conhecimento musical (Teoria Musical, História da Música, Acústica, Análise, Composição (Kühn, 1998; Pratt, 1992), para que os estudantes alarguem os conhecimentos e relacionem todos os conceitos. Conhecimentos e conceitos adquiridos em aulas meramente teóricas e sem o auxílio de exemplos reais, tornam-se desprovidos de sentido e, geralmente são mal compreendidos (Pinheiro, 1994). O facto de numa mesma obra ser possível trabalhar vários conteúdos musicais (Pedroso, 2003), também permite essa interdisciplinariedade. Caso seja objeto de estudo na disciplina de instrumento, pode constituir uma aproximação à realidade e interesse do aluno, promovendo a cultura musical. Através dessa articulação de conteúdos, fomentam-se ainda as aprendizagens significativas.

Dando atenção às palavras de Helena Caspurro (1999), outra característica comum nas aulas de Formação Musical, é a pouca atenção dada à improvisação, numa tentativa de explorar e criar livremente. Segundo a autora, não existem muitos professores que incluam este trabalho nas suas aulas, levando-os muitas vezes a questionar, ironicamente, as justificativas subjacentes ao facto de os alunos não serem capazes de o fazer. A demasiada importância e preocupação dada por parte dos

professores, para que os alunos saibam ler e escrever, talvez leve esta atividade de improvisar para um nível desvalorizado. No entanto, o ato de criar livremente promove a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento do espírito crítico, fundamental para uma formação global.

Maria José Artiaga (1999 *apud* Pedroso, 2003), considera que o ensino artístico, assim como as suas disciplinas, ainda não tiveram direito à atenção devida na investigação da história ou da educação, para poder haver um entendimento devido acerca do seu papel no ensino de forma a que o passado possa melhorar o presente. António Vasconcelos (2002), no mesmo caminho, refere que “o ensino artístico em geral e o ensino especializado de música em particular têm estado um pouco afastados dos debates e das agendas científicas do nosso país” (p. 23) e que existe “a ideia, algo generalizada, de que a arte e a música são mundos à parte, com linguagens e discursos reservados a especialistas e que nem todos têm acesso” (p. 23).

O atual contexto da disciplina de Formação Musical, ultrapassa os objetivos definidos inicialmente pelas suas antecessoras, tendo em conta que está a formar não só futuros músicos profissionais, mas também a dar formação à população em geral. Os atuais pensamentos sobre esta temática, reforçam a necessidade de uma formação alargada, em que a compreensão do fenómeno musical, o conhecimento das culturas musicais e a sua valorização, estejam presentes.

É fundamental perceber como é que os professores de Formação Musical integram (ou tentam integrar) todos estes aspetos nas suas práticas e que dificuldades sentem. Estimando o ensino da Formação Musical como a terceira margem do rio, tal como nos fala António Nóvoa (2011), ele não se pode resumir-se a um ensino descontextualizado, reduzido à escrita e leitura de figuras musicais, mas sim, habilitar para a música num sentido vasto, para o seu entendimento e crítica. Para o autor, mais necessário do que obter novas soluções, será alcançar novos olhares.

### 3. O papel da Formação Musical

#### 3.1. na formação do músico estudante

A atividade musical exige por parte dos alunos um esforço e gasto de energia consideráveis. Eles dão importância maioritariamente ao instrumento e, a Formação Musical, é frequentemente deixada de parte, esquecida e encarada com desânimo, como o parente pobre da música (Pedroso, 2004). Tal como foi referido atrás, as teorias atuais reforçam aspetos como:

(...) [o] estabelecimento de relações entre as diversas áreas do saber, a aprendizagem para a compreensão, a utilização de situações e problemas práticos, relacionados com a vida real, dando a oportunidade aos alunos de se construírem e desenvolverem não só os seus conhecimentos mas também um espírito inquiridor e crítico sobre aquilo que os rodeia, bem como a consciência da multiculturalidade do mundo e o respeito pelas diferentes formas de viver e de expressão a ela associadas. (Pedroso, 2004, p. 6)

Do lado da aprendizagem, é de ressaltar a importância de incutir nos alunos, mais do que a acumulação de matérias e memorização das mesmas, a compreensão de informações e conceitos (Santomé, 1994). Para que isso aconteça, a participação ativa dos alunos nas diversas atividades de aprendizagem é fundamental, para contrariar a sua situação como simples recetores de informação. Só assim se tornará possível que aos alunos adquiriram, (re)elaborem e (re)construam os seus próprios conceitos e conhecimentos (Pedroso, 2004).

No entanto, os princípios educativos têm mostrado incapacidades na tentativa de englobar as especificidades do ensino especializado de música (Vasconcelos, 2013), dando lugar a incertezas no que toca ao papel da disciplina de Formação Musical no currículo, aos seus objetivos, programa e público-alvo, que deixam uma tarefa difícil aos docentes. No caso dos alunos, a oferta educativa tem-se tomado pouco atraente e discordante da sua atividade musical real, algo que os alunos instrumentistas têm lamentado, reclamando que a disciplina não oferece resposta às necessidades reais dos alunos (Pedroso, 2004).

Talvez assim se possa considerar, que a fomentação de aprendizagens apelativas e significativas é um verdadeiro desafio para os professores de Formação Musical, pois devem estimular a construção de um conhecimento capaz de chegar à descoberta, à cooperação e à apropriação de saberes.

### 3.2. e do seu Professor

A influência que o professor pode ativar na aprendizagem musical dos alunos, tem vindo a ser um elemento considerável nos estudos sobre aprendizagem musical (Gravito, 2015). Segundo António Vasconcelos (2002), as relações vividas entre o aluno e os adultos que o apoiam (pais e professores), são fundamentais para a determinação do investimento que o estudante fará no seu percurso musical. Ainda que a quantidade de horas de estudo influencie a evolução conseguida, se essa quantidade não tiver qualidade, que poderá resultar de um acompanhamento atencioso por parte dos professores e dos pais (que inclui um envolvimento direto), não existe tanta probabilidade de crescer musicalmente.

Referenciando a formação da personalidade artística do aluno, Karen Burland e Jane Davidson (2002), são de opinião de que os docentes desempenham um papel relevante na ligação e convivência *mestre-estudante*, onde o professor está concentrado em aspetos técnicos da performance, relacionados com o geral desenvolvimento da personalidade do estudante. No caso das aulas de Formação Musical, parece também haver alguma influência no processo de ensino aprendizagem. Para Debra Gordon (2002), o proveito e crescimento conseguidos aula após aula, verificam-se quando o professor tem conhecimento das lacunas da turma e prepara experiências de aprendizagem que são bem sucedidas, com aprendizagens significativas. A autora afirma que para isso, deve ser assegurado um ambiente seguro e acolhedor, onde a aprendizagem eficiente deve abranger uma reflexão acerca da utilização de metodologias, pedagogias, modelos de aprendizagem, comunicação, gestão de aula, motivação e gosto em trabalhar com os alunos. Segundo João Nogueira (2002) “os professores que se sentem eficazes criam um clima nas aulas em que o rigor académico e o desafio intelectual são acompanhados pelo apoio emocional e o encorajamento necessários para lidar com esse desafio” (p. 48).

Debra Gordon (2002), ao destacar a dinâmica presente na sala de aula, evidencia outro aspeto que poderá influenciar a aprendizagem: as aulas de Formação Musical são aulas realizadas em turma, mas nas de instrumento o mesmo não se verifica. Este facto leva-nos a refletir e a comparar a relação que é estabelecida entre professor e turma com aquela que é estabelecida entre professor e aluno, sozinhos numa sala de aula. É de esperar que, tal como refere Dolasky (2000), citado por João Nogueira (2002, p. 47):

(...) as complexas interacções diárias entre um professor e uma turma de alunos vai, de modo cumulativo, afectando os resultados dos alunos através da criação de uma atmosfera que tanto pode aumentar como impedir a eficácia do professor, motivar ou desmotivar os alunos e ter impacto no seu desenvolvimento afectivo e cognitivo.

Numa sala onde está presente apenas o professor e o aluno, a probabilidade do aluno se distrair do trabalho a realizar, é menor. Além disso, a presença de apenas um aluno em aula torna o ensino mais direcionado e eficaz, permitindo ao professor a concentração nas particularidades do aluno, fomentando estratégias específicas relativamente às facilidades e/ou dificuldades deste.

Outro dilema no quotidiano dos docentes de Formação Musical, diz respeito à relação *conteúdos trabalhados na disciplina de Formação Musical e conteúdos necessários à leitura de partituras de instrumento*. Existe uma certa “preocupação em relação à necessidade de haver um maior diálogo entre os professores de Instrumento e Formação Musical no sentido de minimizar estes problemas tratando-os caso a caso” (Vasconcelos, 2002, p. 285). Para o autor, a maior importância dada ao instrumento na formação do músico, também através da lógica da visibilidade, da categorização e da divisão do trabalho pedagógico, acabam por ser determinantes no modo de estar e de atuar perante esta temática.

Aqui, podemos abordar a questão de que por vezes, o professor de Formação Musical não parece ser visto como um músico executante, ao contrário do que acontece com o professor de instrumento. Pode não ser comum o professor de Formação Musical aparecer como executante, no seio das escolas e dos conservatórios. Este facto (que pode originar uma diferença de estatuto entre professores), pode ter como consequência uma certa falta de valorização perante a disciplina de Formação Musical. Na realidade, os alunos têm tendência a pensar na existência dos músicos de um lado (professores de instrumento) e do outro, os professores (das outras disciplinas: Formação Musical, História da Música, Acústica, Composição, etc). Na mesma ordem de ideias, alguns professores de instrumento não apreciam ser vistos como professores, preferindo antes, ser vistos como músicos (Vasconcelos, 2002).

Atualmente, alguns professores de Formação Musical já participam mais como executantes de instrumento em atividades escolares (audições, concertos de professores, projetos escolares, gravações). Deve-se ter em conta que a atual formação superior em Portugal é diferente da que existia há trinta anos atrás (Gravito, 2015).

É de referir a importância e coragem que o professor de Formação Musical deve ter perante as questões: *Ensinar, porquê? Para quê? O quê? Como?* Torna-se necessário projetar a disciplina para uma visão futurista, olhando para situações passadas que podem servir de inspiração para o presente. O professor que questiona e reflete as suas práticas, na procura da evolução do seu trabalho, é visto como o profissional reflexivo (Leite, 2002) e bom profissional (Vieira, 2002).

## 4. Conservatório de Música de Paredes



**Figura 1.** Conservatório de Música de Paredes. Imagem retirada do Projeto Educativo, 2017-2020.

### 4.1. Contextualização regional e física da Instituição

O Conservatório de Música de Paredes situa-se no centro da cidade de Paredes<sup>5</sup>, (concelho com paisagens naturais de grande beleza), mais especificamente na Rua Doutor José Magalhães. Distribuído por cerca de 156,3 Km<sup>2</sup>, o concelho de Paredes tem 86.854 mil habitantes, população residente que registou um aumento de 14,2% entre 1991 e 2001.

O concelho de Paredes é conhecido como a “Rota dos Móveis”, por se destacar a nível nacional no que toca a produção de mobiliário de grande qualidade. Além disso, sempre teve em consideração e preservou o seu património cultural: o Mosteiro do Cete (um dos mais antigos do país) e o Mosteiro de Vilela (datado do século XI). O concelho pertence à região do Vale do Sousa, juntamente com os concelhos de Castelo de Paiva, Felgueiras, Lousada, Paços de Ferreira e Penafiel, tendo acessibilidades privilegiadas através de rede viária e ferroviária.

O Conservatório de Música de Paredes, originalmente conhecido como Academia de Música de Paredes, iniciou a sua atividade letiva no ano 1992/1993 e é uma instituição de ensino da prática pedagógica, particular e cooperativo de música, pertencente à Associação Cultural José Guilherme Pacheco. A instituição funciona num conjunto de dois edifícios: o edifício central, datado de 1780 e ampliado em 1860, propriedade da Junta de Freguesia de Paredes e, o edifício complementar, pertencente

---

<sup>5</sup> Todas as informações do tópico 4.1 foram retiradas do Projeto Educativo 2017-2020 do Conservatório de Música de Paredes

à Câmara Municipal de Paredes, datado de 1866. No seu conjunto, o edifício do Conservatório possui 14 salas de aula e um auditório com capacidade para 100 espetadores, onde se realizam diversas audições e os concertos. Além das salas de aula e auditório, possui um corredor logo à entrada que dá acesso à sala da Direção Pedagógica, à sala dos professores, aos serviços administrativos e às casas de banho.

Atualmente, o Conservatório de Música de Paredes funciona como uma Escola do Ensino Artístico Especializado da Música com autonomia pedagógica. Desde a sua fundação que este manteve ligações com o Conservatório de Música do Porto, que ainda hoje, constitui uma grande referência para o Conservatório de Música de Paredes.

## 4.2. Caracterização Educativa

### OFERTA EDUCATIVA

Atualmente, os cursos que funcionam no Conservatório de Música de Paredes são: a pré-iniciação (dos 3 aos 5 anos), a iniciação (1º ciclo do Ensino Básico), o curso básico de música, os cursos secundários de música em instrumento, canto e formação musical e os cursos livres.<sup>6</sup> Os cursos de instrumento autorizados a serem ministrados são: acordeão, percussão, canto (curso secundário), clarinete, flauta de bisel, flauta transversal, guitarra, oboé, órgão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola d'arco, violino, violoncelo e contrabaixo.

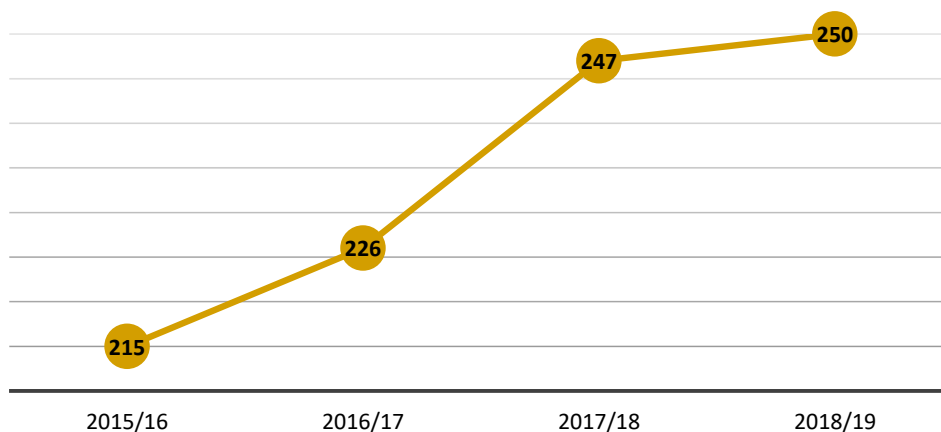
No artigo 3º da Portaria nº229-A, de 14 de agosto de 2018, pode constatar-se que a frequência nos cursos de ensino especializado de música pode ser feita em regime integrado (que no caso do Conservatório de Música de Paredes, não existe), articulado ou supletivo (Portaria nº229-A/2018). No caso do regime articulado, as disciplinas de formação geral continuam a ser lecionadas nos estabelecimentos de Ensino Básico ou Secundário e, as disciplinas de formação específica ou vocacional são lecionadas no estabelecimento de ensino artístico especializado (neste caso, o Conservatório de Música de Paredes). Em regime supletivo, a formação específica e vocacional é ministrada no estabelecimento de ensino artístico, independentemente das habilitações dos alunos.

---

<sup>6</sup> Projeto Educativo do Conservatório de Música de Paredes 2017-2020

O plano de estudos do Curso Básico de Música, além da componente de formação geral, inclui as disciplinas de formação vocacional: formação musical, instrumento e classe de conjunto. No caso das classes de conjunto, o Conservatório de Música de Paredes, dá oportunidade de integrar, participar e assistir a vários grupos: Orquestra de Sopros do 1º e do 2º ciclo, Orquestra de Cordas, Ensemble de Guitarras, Ensemble de Flautas e Coro<sup>7</sup>. No caso do plano de estudos do Curso Secundário de Música, para além da componente de formação geral, abrange ainda as disciplinas de formação específica: formação musical, práticas de teclado, história da música, acústica musical, análise e técnicas de composição, coro/orquestra ou conjuntos vocais e/ou instrumentais e formação vocacional (instrumento principal).

Desde o ano letivo 2015/2016 que o número de alunos tem vindo a aumentar a pouco e pouco, ano após ano. No presente, o Conservatório de Música de Paredes conta com a presença de 250 alunos: 16 em pré-iniciação, 25 em iniciação, 169 no curso básico em regime articulado, 10 no curso básico em regime supletivo, 12 no curso secundário em regime articulado, 4 no curso secundário em regime supletivo e 14 em curso livre. A escola tem atualmente 28 professores, apoiados por 2 colaboradoras que procedem a trabalhos de secretariado, encaminhamento de alunos, limpezas, entre outros, procurando sempre criar as melhores condições a toda a comunidade escolar.



**Gráfico 1.** Evolução do número de alunos no Conservatório de Música de Paredes, desde o ano letivo 2015/2016.

<sup>7</sup> Projeto Educativo do Conservatório de Música de Paredes 2017-2020

## PROJETO EDUCATIVO DO CONSERVATÓRIO

Para que as Escolas planeem a sua ação educativa, um dos instrumentos a ter em conta é o Projeto Educativo. O Projeto Educativo de uma escola deve ser o ponto de referência e de orientação de todos os atores da Comunidade Educativa, com vista à formação de pessoas e cidadãos cada vez mais capazes, autónomos, aptos, cultos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino comum e de uma sociedade melhor: o projeto educativo de escola constitui um dos instrumentos fundamentais para a concretização da autonomia da Escola. Este documento é criado para um caminho de trabalho com a duração de três anos. Nele é dada a conhecer a missão da Escola, os princípios, os valores, as metas e as estratégias que se propõem a cumprir. Afirma-se assim, segundo o artigo 9º, do Decreto-Lei nº 137, de 2 de julho de 2012, como “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (D.L. 137/2012, p. 3348). O Projeto Educativo, pretende diagnosticar os constrangimentos e potencialidades da escola e definir estratégias para implementar o que se pretende, definindo linhas de atuação que servem de referência, garantia da coerência e eficiência do plano de ação.

Segundo o Decreto-Lei nº 43, de 3 de fevereiro de 1989:

(...) a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. (Decreto-Lei 43/89, p. 456)

Nas palavras de José Adelino Costa (2003 *apud* Braz, 2012, p. 2), o Projeto Educativo de Escola enquanto instrumento de “planificação da ação educativa” e de “construção da identidade própria de cada estabelecimento de ensino” garante uma visão da escola como uma “organização que continuamente se pensa a si própria”. Para o Conservatório de Música de Paredes, o Projeto Educativo (Anexo 1) é visto como:

(...) um documento de natureza prognóstica, pelo que deve organizar intenções a partir da avaliação formulada pela comunidade educativa, tendo em consideração que cada Escola é uma realidade singular que implica a articulação entre projetos individuais e organizacionais associados às preocupações de eficácia, eficiência e qualidade” (Projeto Educativo, 2017, p. 2).

O Projeto Educativo do Conservatório de Música de Paredes, constitui um documento onde são reunidos os seguintes tópicos: enquadramento regional,

institucional e educativo; Organização (organigrama funcional e de conteúdo); Análise SWOT (pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças/constrangimentos); Visão e Missão; Plano de Intervenção e, por último Avaliação do Projeto Educativo. Tendo em conta a necessidade de constante avaliação e reformulação do Projeto Educativo, este é revisto de três em três anos Neste mesmo documento orientador, o Conservatório assume como missão:

Proporcionar um ensino de qualidade e excelência a quem procura o Conservatório de Música de Paredes. Consolidar a qualidade do ensino da música e defender a sua dignificação, ajustando-a às necessidades atuais, através da otimização do funcionamento da instituição e da motivação de todos os agentes, bem como da preparação do futuro dos alunos, por meio de uma formação musical de excelência, orientada não só para o prosseguimento dos estudos, mas também para a entrada no mercado de trabalho e, ainda, para o desenvolvimento cultural do indivíduo. (Projeto Educativo, 2017, p.10)

Tendo como visão “ser uma referência na região, no campo do ensino da música por excelência” (Projeto Educativo, 2017, p. 10), o Conservatório direciona o seu plano de intervenção na formação específica dos alunos, no sentido de que adquiram um conhecimento e domínio de áreas da sua formação musical, com dimensões e objetivos muito específicos e precisos: a sólida formação técnica e instrumental dos seus alunos, a aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais, a elevada capacidade de leitura musical, o domínio e capacidade de execução de diferentes géneros musicais, a familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua execução, a prática contínua de música de conjunto, a experiência de trabalho em áreas de opção, entre outras possibilidades.

Também o Plano Anual de Atividades (realizado todos os anos letivos), é um documento orientador para professores, alunos, pais e encarregados de educação, onde constam informações acerca de concertos, audições, provas de avaliação, testes escritos e orais, reuniões, *master class*, entre outras atividades, que assim vai traçando o caminho do ano letivo, apesar de estar sujeito a alterações.

## A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL NO CONSERVATÓRIO

O facto de não existir um programa ou currículo para a Formação Musical, constitui um dos problemas associados à disciplina mas, por outro lado, oferece às escolas a oportunidade de elaborar a sua própria planificação, dando-lhes assim alguma liberdade e autonomia. Desde o ano letivo de 2009/2010 que a disciplina de Formação Musical no

Conservatório de Música de Paredes é lecionada pela professora Jacinta Pereira, responsável pela elaboração de uma planificação anual da disciplina para cada um dos graus de ensino, onde estão definidos os objetivos, os conteúdos, as competências, as metodologias a pôr em prática e as forma de avaliação (anexo 2). Segundo o programa da disciplina, neste último ponto, a que corresponde a avaliação, a ter em conta, estão parâmetros como: sentido de responsabilidade, participação, autonomia, cooperação, espírito crítico, capacidade auditiva (rímica, melódica e harmónica), capacidade de leitura, avaliações contínuas, testes orais e testes escritos.

Além destas planificações anuais da disciplina, é organizada ainda a sebenta do aluno, onde existe espaço para a realização de diversos exercícios: auditivos (ditados rítmicos, melódicos, de espaços, deteção de erros), entoações e leituras. A escola dá oportunidade também de os alunos adquirirem os seus cadernos pautados, onde são feitos os apontamentos das aulas, inclusive, os sumários.

No Conservatório de Música de Paredes existe uma sala específica para a leção das aulas de Formação Musical. Esta é uma sala com mesas dispostas por filas em que os alunos se sentam normalmente dois a dois. Existe um piano, um quadro pautado, um rádio, colunas, estantes, instrumental *Orff* e bastantes manuais ou outros materiais úteis, adaptados às varias aulas e aos vários níveis de ensino (não são da escola, mas sim da professora), onde podem ser consultados exercícios vários para a realização das aulas.

#### 4.3. Caracterização das Turmas da Prática de Ensino Supervisionada

##### ENSINO BÁSICO (2º GRAU)

A turma do 2º grau, onde foi realizado parte deste estágio, é constituída por cerca de doze alunos, dentro da qual quatro são raparigas e oito são rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Trata-se de uma turma em regime articulado, onde as diferenças ao nível motivacional, de estudo, de interesse e de empenho são visíveis nos resultados dos vários alunos. É turma bastante heterogénea, onde foi possível trabalhar com alguns alunos focados, aplicados, atentos e entusiasmados que conseguiram sempre ao longo do ano letivo obter boas classificações e, do lado oposto, alunos desinteressados, que revelavam falta de estudo, de empenho e de atenção, o que também se refletiu nos seus resultados.

Em relação à disciplina de Formação Musical, nesta turma, alguns dos estudantes revelam dificuldades na marcação do compasso e/ou ao nível da audição e da leitura, enquanto que outros conseguiam realizar os exercícios com facilidade. Tornou-se sempre um pouco difícil escolher exercícios que levassem os alunos com mais dificuldades a acompanhar a matéria, sem desmotivar os que tinham mais capacidades. Por vezes não foi possível chegar a todos. No entanto, sempre se teve em conta a maioria dos alunos que não conseguia acompanhar o desenvolvimento da aula e de toda a disciplina no geral, em muitos casos por falta de estudo, interesse e/ou atenção.

Esta é uma turma com crianças que se encontram em aulas desde cedo e que acabam o dia com esta disciplina, a qual exige bastante concentração e vontade de estar. Isto para dizer que, em relação ao comportamento, nem sempre foi uma turma fácil. O comportamento, por vezes, não era o mais adequado: as conversas paralelas, as brincadeiras e as distrações existiam. Contudo, notou-se também bastante solidariedade, amizade e entreajuda na turma. Quando alguém tinha dificuldades, além da professora, havia sempre alguém pronto a esclarecer uma dúvida ou a mostrar uma estratégia para resolver determinado problema.

O facto de todos se conhecerem bem, permitiu estabelecer uma relação de grande confiança, amizade e à vontade uns com os outros, o que fomentou esse companheirismo e entreajuda. Essas foram boas atitudes verificadas.

#### ENSINO SECUNDÁRIO (8º GRAU)

A presente turma também se encontra em regime articulado e é formada por apenas três alunos (dois rapazes e uma rapariga). Os alunos têm idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos e todos eles têm a certeza do que querem: ser músicos.

Encontrando-se em plena fase onde o objetivo principal é a transição para uma escola superior de música, todos eles mostram alguma ansiedade perante a conclusão do seu Curso Secundário de Música com o desejo de obter os melhores resultados possíveis nos seus Projetos e nas restantes avaliações. Ainda assim, ao longo do primeiro período e parte do segundo, principalmente dois dos alunos, mostraram estar a dar maior prioridade ao nível instrumental, do que nas restantes disciplinas com conteúdos mais teóricos, nomeadamente, Formação Musical. Ao longo de todo o ano letivo, revelavam pouco estudo em casa e, quando chegava a avaliação, essa falta de empenho era notória, demonstrando que estudar *à última da hora* não é suficiente.

Apesar desses resultados menos satisfatórios, todos os estudantes demonstraram ser possuídores de bastantes capacidades, o que leva a acreditar que facilmente poderiam melhorar os seus resultados. Todos eles tinham técnicas para ultrapassar dificuldades, sabiam chegar a determinado objetivo, percebiam quando e o que erravam e, por saberem que tinham essas capacidades desleixaram-se um pouco, baixando um nível que facilmente poderia subir. Várias vezes a professora cooperante desabafou e alertou para o facto de estarem a deixar para trás a disciplina de Formação Musical, quando, nas provas de acesso, também têm de realizar uma prova escrita (auditiva) e não contava apenas a parte instrumental.

O comportamento da turma era bom e exemplar. Nunca houve casos de indisciplina ou de desinteresse. Estávamos perante pessoas adultas, com objetivos definidos para as suas vidas. Assim, só tinham de aproveitar todas as aulas para melhorar as suas prestações e as suas capacidades. Todos eles ostentavam o gosto que sentiam pela música. Praticamente no final de todas as aulas, um deles apresentava uma peça que estava a estudar, ou que estava a trabalhar em coro, no *ensemble* de guitarras, na orquestra ou pura e simplesmente, que tinham ouvido.



**Capítulo II**  
**Prática de Ensino Supervisionada**



## **1. A ver também se aprende: observações**

A observação foi algo que acompanhou todo o período de estágio, desde o primeiro ao último dia. Antes de dar início às práticas letivas foram realizadas quatro aulas de observação em cada turma e só depois se iniciou a lecionação na turma de 2º grau, enquanto que na turma do 8º grau, a observação continuou até ao fim de mais dez aulas. Prefazendo esse total, a turma a observar e a turma a lecionar trocaram. Foi possível um total de 14 aulas observadas na turma do 2º grau e 14 na turma do 8º grau. Além destas, a observação fez-se também em outras duas turmas, de 1º e 3º grau. Para o estágio no ensino básico, a turma escolhida foi a do 2º grau por ser a turma com mais alunos. Tendo em conta que a turma do 8º grau era constituída por apenas três alunos, o facto de poder trabalhar com uma turma mais numerosa, permitiu contactar com duas realidades distintas a esse nível.

Mesmo durante a prática de lecionação, a observação está sempre presente. Ao longo da aula é necessário ir verificando se os objetivos estão a ser cumpridos, observar a atitude dos alunos consoante às atividades propostas, os seus comportamentos, reações, dúvidas, etc, que levarão à realização de uma reflexão por parte da professora estagiária perante as suas práticas. Tendo em conta que a observação é um fator que está sempre presente, deve ser um tema a abordar neste relatório.

A observação de aulas funciona como estratégia de desenvolvimento quer pessoal, quer profissional. Na visão de Pedro Reis (2011), deve-se “encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (p. 11). Integrada por exemplo, num processo de investigação-ação, a observação deve ser adequada da reflexão e da experimentação, com múltiplas finalidades, tais como: demonstrar uma certa competência, procurar um problema, testar e avaliar as possíveis soluções, revelar ou partilhar um sucesso/uma conquista, explorar diferentes alternativas para os objetivos que se pretendem alcançar, aprender, apoiar um colega e reforçar a confiança que temos com ele ou até, criar novos laços, conhecer novas pessoas, novas formas de ensinar e de trabalhar, entre outras, numa tentativa centrada no desenvolvimento individual e coletivo entre docentes, promovendo uma melhoria na qualidade de ensino e consequentes aprendizagens. De entre várias possibilidades, a observação de aulas permite chegar a estratégias e metodologias de ensino, a diversas atividades, ao currículo implementado e às interações e relações existentes entre professores e alunos (Reis, 2011).

Durante o estágio, o tipo observação praticada, foi a naturalista (participante e não participante). Previamente, a observação naturalista deve ser minimamente organizada e deve ser realizada no ambiente natural e habitual da aula. As notas tiradas da observação devem descrever circunstâncias, comportamentos dos indivíduos, as diversas situações vivenciadas e também não menos importante, a forma como a professora realiza as atividades, de modo a que os estagiários possam ter exemplos de como abordar os conteúdos, como realizar as atividades, ou pelo contrário, criarmos uma forma que possa ser mais favorável tanto para nós docentes, como para os alunos. O observador deve estar relativamente distanciado de toda essa realidade que está a observar (Reis, 2011).

Albano Estrela (1994), descreve a técnica do tipo de observação naturalista e dos seus registos escritos, em quatro pilares: não deve ser uma observação demasiado rigorosa e/ou seletiva; (no entanto,) deve ser precisa a fim de as dúvidas serem as mínimas em relação às interpretações; deve estabelecer relatos compostos por uma elevada quantidade de unidades de comportamento que se fundem umas nas outras; a continuidade é fundamental, possibilitando uma observação mais correta, não podendo assim criar interpretações circunstanciais, mas inseridas no contexto como um todo.

Através das aulas de Introdução à Prática Educativa, foi possível perceber que, na observação naturalista não participante, o observador não interfere, nem se insere no que está a observar. Assim, tenta que a sua presença seja sentida o mínimo possível, de forma a que esta não influencie comportamentos e atitudes, tanto em professores como em alunos; não há *poluição* do ambiente e do contexto. Já na observação naturalista participante, o observador integra-se nas atividades das pessoas a observar. Ele observa comportamentos, reações, atitudes, etc, interferindo assim no campo observado. Porém, esta participação não deve prejudicar a observação. Ou seja, a observação naturalista participante, é aquela em que, o observador poderá participar na atividade do observado, sem perder a integridade do seu papel de observador.

Esta observação foi a que mais se adequou à finalidade do trabalho pretendido e para o relatório em causa, pois era necessário anotar as realidades, sem nelas causar mudanças. Era necessário ver e refletir sobre o melhor, o pior, o quão *gostaria de ser assim* ou *fazer aquilo* ou, por outro lado, o que mudaria, que problemas e que soluções.

Segundo Pedro Reis (2011), o ato de observar aulas (ou outros aspetos relacionados com a escola), pode ser posto em prática em vários processos de supervisão com objetivos distintos. São exemplos os contextos de:

Um período probatório ou um processo de indução profissional, para promover a integração do docente na comunidade educativa e nas funções a desempenhar;

Um estágio de iniciação à prática profissional, com os objectivos de proporcionar o contacto com práticas de ensino particularmente interessantes de colegas mais experientes ou de permitir a observação, a reflexão e o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários com o apoio de um mentor ou supervisor;

Processos informais de apoio e desenvolvimento profissional nas escolas, envolvendo grupos de professores na observação, análise e discussão recíprocas de aulas; e

Processos formais de avaliação do desempenho docente, que reconheçam o mérito, constituam um desafio para o desenvolvimento dos professores e apoiem a identificação e superação de fragilidades individuais e colectivas. (Reis, 2011, p. 7)

A observação a realizar pode focar-se em competências de ensino específicas tais como a gestão do tempo, a gestão da sala de aula, os discursos cientificamente corretos, a adequação do discurso do docente ao tipo de alunos, a utilização dos recursos disponíveis, o início e a conclusão da aula, a relação e interação professor/aluno(s), o envolvimento e entusiasmo dos alunos nas atividades, a gestão de comportamentos, entre outros aspetos. Watson-Davies (2009 *apud* Pedro Reis, 2011), propõe que a observação e a reflexão se foquem em dois âmbitos: “um, em que se pretende que o professor melhore as suas competências; outro, que encoraje o professor a inovar através da adopção de uma nova abordagem, metodologia ou actividade” (p. 27). Estas duas perspetivas podem e devem ser tidas em conta ao longo de um determinado período letivo e, posteriormente, alterados de acordo com as necessidades evidenciadas pelos professores.

No caso do estágio a relatar, a observação deu origem a registos essencialmente de episódios ou acontecimentos que foram ocorrendo durante as várias aulas, pelos alunos e pela professora cooperante, tais como: atividades, metodologias, comportamentos, diálogos, dúvidas, respostas, tempo de cada atividade ou de um acontecimento (tempo de diálogo, tempo que a professora dá para estudarem ou para efetuarem uma atividade individual ou em grupo), sempre com um registo sucinto por escrito, de modo a facilitar a leitura e a focar o essencial.

## 2. A ensinar também se aprende: práticas

### 2.1. No papel (planificações)

Tal como a observação tem um papel fulcral nas práticas de ensino, também a planificação tem uma função extremamente importante e insubstituível. Se assim não fosse, ela não estaria presente nas mais diversas áreas da nossa sociedade - economia, engenharia, indústria, educação claro -, tratando-se de um processo que permite organizar as nossas ações, pensando num espaço de tempo e num espaço de ação (Barroso, 2013). Diana Barroso (2013), refere que:

A planificação é um importante auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação. (p. 3)

Na opinião de Flávia Vieira (1993), a “planificação abrange qualquer momento de tomada de decisões de valor prospectivo face à prática pedagógica” (p.127). Acrescentam Isabel Alarcão e José Tavares (2003), que a planificação:

[É] a atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares. (pp. 158-159)

Referem ainda, que esta torna possível “dar um rumo às atividades pedagógicas e gerir eficazmente seu tempo de interação com os alunos” (Alarcão e Tavares, 2003, pp. 158-159). O espanhol Miguel Zabalza (1997), diz-nos que a planificação didática poderá ser entendida como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48).

Tendo em conta esta visão, o professor tem a grande responsabilidade de elaborar, gerir e controlar a sua planificação: o professor deve ser capaz de mobilizar os seus saberes teóricos sobre as competências, os objetivos, os conteúdos, as estratégias, as atividades, a avaliação, os materiais, os alunos, o seu nível de ensino, o seu percurso escolar, as suas expectativas, (entre outros aspetos), para a estruturação de planos de aula sequenciais, adaptados e capazes de promoverem a qualidade do ensino-aprendizagem que todos desejamos. Nas palavras de Diana Barroso (2013), o professor tem uma série de decisões a tomar, nas quais estão subentendidas, “a sua conceção de educação, práticas didáticas, formas de pensar e refletir sobre os assuntos

que está a planificar” (p. 11). Esta não é uma tarefa simples. Requer reflexão, dedicação, sentido de responsabilidade e sentido crítico da parte do professor, pois tudo aquilo que vai planear para si próprio e para os alunos, será posto em prática na sala de aula.

Porém, mesmo tendo em conta todos estes fatores, as planificações de aulas não devem ser vistas como imutáveis: elas podem (e devem) ser flexíveis e ajustadas às realidades vividas em aula, tendo sempre em conta as aprendizagens que daí podem advir. Na visão de Diana Barroso (2013), o professor deve compreender os estímulos e as reações que todo o processo educativo vai despertando nos seus alunos. Existem sempre situações imprevisíveis, dando possibilidade ao docente de rever o desenvolvimento da aula, modificar o que achar por bem, até por vezes, aspetos que poderão não ser assim tão relevantes ou pertinentes em determinada situação. A planificação docente deve participar na otimização, maximização e potenciação de uma melhor qualidade de todo o processo educativo (Barroso, 2013).

Christopher Clark e Penelope Peterson (*apud* Zabalza, 1997), dão a conhecer duas perspetivas distintas da forma como a planificação é gerada pelos professores: uma conceção cognitiva, em que o elemento principal é o pensamento do professor e onde “a planificação é uma actividade mental interna do professor” (p. 48) e, uma conceção mais visível e aparente em que o principal foco é a sua sequência de comportamentos do professor, que corresponde “aos passos concretos que o professor vai dando quando desenvolve a planificação” (p. 48).

Ao longo de todas as aulas do estágio, as planificações realizadas por parte da mestranda, funcionaram como um *caminho a seguir*, no qual eram definidos os objetivos, a sequência de conteúdos e atividades a trabalhar e a forma como se ia dar a sua avaliação. Para Richard Arends (2008), ao longo do processo de planificação, uma das tarefas mais complexas, passa por definir o que ensinar, ou seja, selecionar os conteúdos curriculares a transmitir aos alunos. Ainda que as características das planificações possam ser distintas, “um bom plano inclui uma declaração clara dos objetivos, uma sequência das atividades de aprendizagem, e um meio de avaliar a aprendizagem dos alunos” (Arends, 2008, p. 130). Ao longo de todo o estágio, procuraram abordar-se os conteúdos programáticos previstos para cada turma, tendo como objetivo fundamental o desenvolvimento das competências e capacidades dos alunos.

Segundo Richard Arends (2008), o ato de planificar contém três fases: antes da aula - as decisões tomadas relativamente aos conteúdos e à duração -, durante a aula - questões a realizar e orientações específicas - e após a aula – a avaliação da evolução

do aluno. Neste ponto, importa referir que a avaliação também é uma parte importante no processo de planificação, permitindo ao professor refletir e fazer um balanço dos resultados das atividades, acompanhando assim os alunos no processo de aprendizagem (Roldão, 2005). Durante o estágio, a avaliação realizada pela professora estagiária fez-se principalmente através da observação de fichas de trabalho, dos comportamentos, das reações e do empenho dos alunos.

Jorge Bento (2003), declara que se não forem tidos em consideração os conhecimentos adquiridos previamente, não se pode planificar uma aula com qualidade e que permita o aumento das capacidades dos alunos. Nesta lógica de pensamento, supõe-se que a elaboração de planificações de aulas, de uma maneira geral, é um auxílio para obter resultados progressivamente melhores e um apoio tanto para o professor, como para os alunos (Arends, 2008). Nas palavras do autor “[o]s processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direcção tanto aos alunos como aos professores, e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm que cumprir” (2008, p. 95).

Segundo o Decreto-Lei nº 241 de 30 de Agosto de 2001, para planificar, o professor:

Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem; Tem em conta, na planificação o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras; Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo; Planifica actividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares; Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. (D.L. 241/2001, p. 5573)

Como se pode ler no documento anterior, não obstante a que planificação dê uma certa segurança ao professor, tal como linhas orientadoras e melhor gestão da aula, ela deve ser programada de modo a haver flexibilidade. O próprio docente deve assegurar uma postura aberta à alteração de planos e ter essa competência para moldar situações que poderão surgir e que poderão alterar aquilo que se planificou. Para Link (*apud* Zabalza, 1997), o *currículo inconcluso* poderá ser o que mais se adequa, permitindo que a planificação sofra alterações, de acordo com as realidades existentes, mudando estratégias e conteúdos. Isabel Alarcão e José Tavares (2003) afirmam: “tal como

acontece na vida também aqui o professor deve estar preparado para se desprender dos planos ou alterá-los se algum fator, não previsível no momento da sua elaboração, assim o exigir” (p. 159).

Embora ao longo de todo o estágio, fossem preparadas aulas semana após semana, com todos os conteúdos a abordar e sequências de exercícios, havendo uma lógica de pensamento, várias vezes aconteceu modificar o que estava planeado, porque assim se considerou que melhor se adaptava às realidades que foram existindo. Várias foram as situações em que se repetiam exercícios, houve explicações extra que não estavam programadas, necessidade de relembrar certos conteúdos já parcialmente esquecidos e, neste sentido, a gestão flexível da planificação mostrou-se fulcral. Tendo em opinião que a planificação é uma atividade complexa, Richard Arends (2008) defende que, o professor em fase de aprendizagem deve perceber e estar à vontade com todos os pormenores a que a planificação exige. Embora a hipótese seguinte não se tivesse verificado ao longo do estágio, o mesmo autor, defende ainda que “é difícil aprender com os professores experientes, não só porque pensam de forma diferente sobre a planificação, mas também porque abordam a planificação e a tomada interactiva de decisões de uma maneira diferente” (Arends, 2008, p. 96).

Perante as dificuldades de elaboração de planificações, correções a fazer ou até sugestões, logo desde o início que o contacto com os professores cooperante e supervisor foram feitos, de modo a debater e corrigir a melhor forma de planificar as aulas, os conteúdos a serem abordados e o modo de os inserir na aula. Houve sempre uma boa relação entre a professora estagiária e os professores responsáveis, que sempre se mostraram disponíveis para acompanhar e discutir o que fosse necessário.

Outro aspeto que se deve ter em conta na planificação, é a gestão do tempo da aula, ou de atividade. Neste caso, inicialmente era prevista uma determinada duração por atividade/exercício, porém, desde cedo, que apenas se tinha em conta o tempo de leção e, consoante este, gerir cada atividade da melhor forma, de modo a chegar ao fim da aula com os objetivos e o que se pretendia fazer, concluído. Ainda assim, por vezes a mestrandia sentiu que o tempo que parecia muito, rapidamente ficava curto para tudo o que fora planeado. Caso houvesse a oportunidade de lecionar os 45 minutos completos, tal como previam as planificações, quase sempre era possível realizar a totalidade do previsto. Porém, como aconteceu algumas vezes, se o tempo de leção fosse menos, obviamente que as atividades propostas sobravam. Quando estas situações aconteciam, a professora estagiária realizava as atividades que poderiam ter algum fio condutor com as abordadas pela professora cooperante, ou

então, atividades em que os alunos não estivessem tão à vontade com o conteúdo, de modo a poder haver sempre alguma aprendizagem e evolução, aula após aula.

A esta parte, acerca da gestão do tempo escolar, devemos voltar a recordar a utilidade da flexibilidade da planificação e do seu tempo, nomeadamente a noção de “capital horário” (Sobral, 1993, p. 23), de duração, de variedade das sequências de ensino e a sua preparação e organização em vários níveis ao longo de todo o tempo do ano letivo (Sobral, 1993). A referida autora, no seu estudo acerca da “Gestão Flexível do Tempo Escolar”, clarifica que a noção de capital horário se integra:

(...) numa perspectiva macroscópica da divisão do tempo, onde a unidade de tempo considerada por cada disciplina é o seu currículo anual e não o semanal. O capital horário das disciplinas no regime de gestão flexível do tempo, corresponde a unidades de tempo diversificadas, organizadas em módulos de sequências variáveis de tempo ao longo da semana, da quinzena, do trimestre ou de todo o ano, que ele pode gerir por si só, ou com outros professores, em regime de interdisciplinaridade, ou de forma negociada. (Sobral, 1993, pp. 27-28)

Na opinião de Lucina Sobral (1993), no que diz respeito à diversidade e duração das sequências de ensino, é fulcral pensar os objetivos, os conteúdos e a dimensão temporal de cada aprendizagem, como elementos independentes. São também apontados os benefícios do uso do tempo como instrumento pedagógico, partindo da análise da experimentação destas “fórmulas novas de gestão de tempo” (Sobral, 1993, p. 32), que na sua opinião da autora são as seguintes:

- beneficiam a variedade de métodos e meios de abertura da escola para o exterior;
- possibilitam uma maior coerência entre os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos;
- o facto de o tempo se prolongar, permite um trabalho mais ativo e individual, logo, proporciona ao professor um maior conhecimento do trabalho de cada aluno;
- permitem que exista uma adaptação dos conteúdos ao ritmo de aprendizagem de cada aluno;
- além de tornarem os alunos mais ativos, motivam-nos;
- permitem que sejam os alunos a gerir o seu tempo, tornando-os mais autónomos.

Ao longo do estágio foi sempre dado tempo aos alunos para realizarem as atividades, respeitando o ritmo de cada um e foram dadas dicas quando surgiam dificuldades. A observação individual do trabalho de cada aluno e, se necessário, adaptação de exercícios, foi algo posto em prática quando necessário, para que todos conseguissem realizar o proposto, fomentando a motivação para a aprendizagem e para a sua participação na aula.

O tempo, os recursos, as estratégias utilizadas e até mesmo o próprio espaço, podem ajudar no sucesso da aprendizagem, se forem adaptados ao contexto real da aula/turma e às características das realidades dos alunos. Sendo o aluno, o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o ensino e as planificações de aulas se foquem nele e na sua aprendizagem. Neste sentido, ao longo do ato de planificar, o docente pode preparar as aulas consoante as carências pessoais de cada aluno. Assim sendo e com planificações realizadas com a devida atenção, cuidado e entusiasmo, é possível preparar aulas que deêm oportunidade aos alunos que têm mais dificuldades, adquirir conhecimentos e, simultaneamente, oferecem-se atividades variadas aos restantes alunos que têm mais capacidades (Arends, 2008).

Compreende-se que as decisões sobre *o quê* e *como* ensinar, formam dois pontos fundamentais no ensino (Arends, 2008). É essencial que o professor planifique as aulas de forma flexível, moldável, considerando as características dos alunos e outros conhecimentos prévios. Apenas assim se tornará possível promover um ensino que cumpra os objetivos pretendidos, eficiente, eficaz, produtivo e que procure, através de estratégias, exercícios, atividades e recursos variados, colaborar para a evolução crescente das capacidades e autonomia dos alunos.

## 2.2. na sala de aula (lecionação)

Depois de observadas algumas aulas e feita a reflexão acerca das mesmas, é importante passarmos à prática de lecionar. Nas palavras de Maria Silva (1997), quando se começa o estágio existe o “choque com a realidade” (p. 54). A autora utiliza estas palavras por causa da dificuldade da transição que se vive, ao haver passagem da experiência de ser aluno, para passar a ser professor. Citando Maria Silva (1997):

[O] choque, provocado pelo confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade que encontram no meio socioprofissional em que passam a estar inseridos, provoca medos, frustrações e insegurança, originando um impacto que, longe de ser momentâneo (...) parece prolongar-se em ondas concêntricas num dia a dia quantas vezes dramático. (p. 57)

Richard Arends (2008) chama a esta fase inicial da prática profissional *fase da sobrevivência*, onde os professores em formação vivem no mundo do questionar, da preocupação com o seu trabalho, com as suas competências, com o gerir a sala de aula, o tempo, os comportamentos dos alunos, a melhor forma de transmitir os conhecimentos, a imagem que passam, tanto para os alunos, como para os professores

orientadores, cooperante e supervisor, entre outros aspetos que os fazem viver num impasse. No entanto, com a ajuda de todos os colegas e professores tudo passa a ficar mais claro ao longo do tempo e, o que parecia um labirinto, passa a ter um sentido mais definido.

Ao iniciar o estágio, devemos colocar a teoria em prática. Ambas devem atuar em conjunto. A teoria é inseparável da prática e devem, portanto, complementarem-se uma à outra, havendo sempre a presença de ambas. Neste sentido, Isabel Alarcão e José Tavares (2003) são a favor de estratégias alicerçadas e fundamentadas na teoria e na prática, e não apenas em uma das partes. Nas palavras de Dewey (*apud* Alarcão e Tavares, 2003), a prática pedagógica de lecionar deve ser experienciada apenas quando já há um apurado desenvolvimento do fator teórico-prático pois, caso contrário, poderia adquirir “habits of work which have an empirical, rather than a scientific, sanction” (p. 23). Citando Maria Amaral, Maria Moreira e Deolinda Ribeiro (1996), estas referem que o “estágio deverá ser um momento em que os estagiários actuem e se envolvam ativamente no processo de desenvolvimento” (p. 108). Susana Caires e Leandro Almeida (2003 *apud* Jesus, 2011) acrescentam, mencionando como objetivos do estágio, nomeadamente:

- (1) permitir aplicar as competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação inicial;
- (2) aumentar as competências e conhecimentos por meio da experiência prática;
- (3) criar e fundamentar o compromisso com a carreira profissional;
- (4) identificar as dificuldades e facilidades (pessoais e profissionais) no campo de trabalho;
- e (5) proporcionar uma visão realista da profissão e da sua prática. (p. 18)

No que diz respeito às aptidões que devem ser desenvolvidas nos estagiários ao longo do estágio, Isabel Alarcão e José Tavares (2003) mencionam:

- a) espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- b) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- c) capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- d) capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria;
- e) capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- f) consciência da responsabilidade que coube ao formando (professor ou educador) no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
- g) entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
- h) capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo. (p. 72)

Praticamente durante todas as semanas de estágio, principalmente com a turma do 2º grau, a professora estagiária combinava com a professora cooperante os conteúdos a abordar na aula seguinte, havendo sempre uma leção antecipadamente organizada. Um bom suporte também a ter em conta, foi o programa anual da disciplina, que auxiliava na decisão dos conteúdos, objetivos e competências

a desenvolver. A partir daqui, ficavam à consideração da estagiária as atividades, estratégias e recursos a utilizar para induzir o desenvolvimento das competências.

Em todas as aulas lecionadas, os 90 minutos letivos foram divididos entre a professora cooperante e a professora estagiária (excepto em aulas de avaliação), com parcelas de no máximo 45 minutos para a professora estagiária.

## A TURMA DO 2º GRAU

A primeira experiência de prática pedagógica, foi com uma turma do 2º grau. Foram planificadas dez aulas, das quais oito foram postas em prática. As duas restantes corresponderam a aulas de testes escritos e, por esse motivo não houve participação da formanda, que no entanto, planificou propostas de teste.

A turma pareceu reagir bem ao facto de existirem duas professoras, apesar de também os alunos serem confrontados com alguma estranheza inicial, que foi ultrapassada facilmente. Existiu sempre participação por parte da maioria dos alunos, apesar de distrações habituais. A turma do 2º grau, mostrou sempre algumas dificuldades na leitura, marcação de pulsação, compasso e na compreensão de algumas matérias, como por exemplo na construção de escalas, talvez por uma certa lacuna no que toca à atenção/empenho na aula. Estes aspetos foram comentados nas reflexões das planificações (nº 2, 8 e 10, por exemplo) e das observações (nº 1 e 4, por exemplo, anexo 4):

Em termos de comportamento esta turma não é das mais fáceis: nem todos obdecem às ordens da professora ou quando obdecem já é quase que como em obrigação; distraem-se facilmente com brincadeiras de colegas ou em conversas paralelas. (Observação nº1)

(...) alguns alunos mostraram-se mais empenhados e interessados do que outros, tanto nas escalas, como nas leituras. Alguns revelaram dificuldades que se poderão dever à falta de estudo. (Observação nº1)

Muitos ainda levam a aula como uma brincadeira, enquanto outros, já têm maturidade suficiente para levar as coisas a sério, conseguindo concentrarem-se e fazer tudo bem. (...) Muitas vezes a professora tem de se impor e dar ordens. Raramente se consegue ter uma brincadeira porque os alunos, no geral, aproveitam logo esses momentos para desnortear a aula. (Observação nº4)

(...) mais de metade dos alunos não marcava a pulsação aquando da realização do ditado, o que também poderá influenciar negativamente a sua prestação. (Planificação nº2)

(...) a avaliação de uma leitura solfejada, com marcação de compasso, ou para os alunos que têm mais dificuldades, marcação do tempo. Alguns alunos continuam a demonstrar estudo insuficiente ou, a maioria dos que até estuda, não o fazem da melhor forma. Não há rigor na sua leitura. Em relação ao ritmo, há alunos que demonstram muitas dificuldades e, por consequência, não conseguem marcar o compasso, porque acaba por não bater certo. (Planificação nº8)

Quando se deu o momento de divisão e leitura, os alunos que normalmente já revelam mais dificuldades (...) voltaram a demonstrá-lo: mesmo com uma pulsação moderada e presença de figuras rítmicas que já todos conhecem e leem, esses alunos menos desenvolvidos não conseguiam acompanhar a leitura dos colegas. (Planificação nº10)

Também no caso da teoria de acordes, arpejos (maiores e menores) e os seus intervalos, foi sentida a necessidade de, numa das fichas de trabalho onde iriam ser abordados esses conteúdos (planificação nº 9, anexo 4), criar um pequeno resumo explicativo, com exemplos, de maneira a que os alunos conseguissem superar algumas dificuldades. Aparentemente, ao longo do desenvolvimento da aula, aquela ajuda parece ter funcionado. A longo prazo, não é possível garantir a consolidação.

Pelo lado positivo, esta turma mostrou sempre a sua motivação por entoar melodias e por aulas mais dinâmicas, como nos momentos de utilização dos cartões, como se se tratasse de um jogo, havendo participação por toda a turma de forma favorável à aprendizagem. Considera-se que as duas aulas em que se utilizaram os cartões (planificação nº 6 e nº 10, anexo 4), foram as que mais marcaram os alunos:

O facto de ter feito os cartões, permitiu que todos os alunos participassem na aula e, para isso acontecer, claro que os obrigava a estar com alguma atenção. (...) (Planificação nº6)

A utilização dos cartões (...) é sempre um motivo de grande contentamento por parte dos alunos. Eles gostam deste tipo de participação na aula, porque é quase como se se tratasse de um jogo. (Planificação nº10)

(...) este recurso motivou a participação de todos os alunos. Como todos queriam usar os seus cartões e mostrar uma resposta (correta, de preferência), estimulou-se a atenção de todos perante as frases rítmicas apresentadas e a sua participação na aula, algo que normalmente não acontece. (Planificação nº10)

Foi também interessante a utilização do instrumento dos alunos numa das aulas (planificação nº 5, anexo 4). A solicitação para levar o instrumento para a aula, foi feita por parte da professora cooperante, que sugeriu à professora estagiária que tirasse proveito desse aspeto. Nesse momento, houve um crescente entusiasmo dos alunos, no ato de colocar em prática uma partitura transcrita e estudada na aula de Formação Musical.

## A TURMA DO 8º GRAU

Tal como aconteceu na turma do 2º grau, também no 8º grau, do total de onze aulas, houve a existência de quatro aulas planificadas que corresponderam a aulas de avaliação, ou seja, foram aulas planificadas em modelo de teste, mas não foram aulas com a participação da professora estagiária.

Por estarmos perante alunos mais velhos e por ser uma turma mais pequena, nota-se uma maior maturidade tanto musical, como pessoal, que facilitou o desenvolvimento das aulas e uma atenção mais individualizada. Também o facto de estarem bastante focados nas provas de acesso, auxiliou a realização de um bom trabalho, sempre com bastantes exercícios de treino auditivo.

A turma revelou sempre dificuldades em memorizar excertos, algo que foi melhorando ao longo do ano letivo e que notou a sua melhor fase em plena fase de realização de provas de acesso. Um aspeto que foi constante ao longo do ano foi o facto de os alunos se prepararem muito pouco para os testes de Formação Musical, inclusive, quando iriam ser avaliadas as leituras estudadas. Muitas vezes, foi impressionante perceber o pouco ou nenhum estudo realizado, com resultados que ficavam muito aquém do que se pretendia.

Como se disse anteriormente, a turma revelou desde o início (das observações, inclusive), dificuldades em memorizar excertos, não pelo facto de os alunos terem a compreensão auditiva abaixo do pretendido, mas sim, porque sempre que solicitavam que as melodias fossem reproduzidas, a professora assim o fazia, sem haver uma limitação ao número de audições, ou ao tempo que tinham para escrever, algo que se foi alterando, tendo em consideração que nos pré-requisitos para a passagem ao ensino superior, esse número de audições ou tempo de realização de um exercício, é limitado. Com o aproximar da data das provas, foram-se notando algumas melhorias nessa memorização:

(...) solicitaram para reproduzir o excerto mais vezes do que eu queria. No entanto, estabeleci um limite máximo (...) Alertei-os também para o facto de nas provas de acesso, esse número de audições ser limitado (...). (Planificação nº1)

No primeiro exercício, transcrever o ritmo da voz não era complexo, no entanto os alunos mostraram algumas dificuldades, mesmo já com algumas informações fornecidas (...). (Observação nº10)

(...) a meu ver, por vezes a reprodução dos excertos é feita muitas vezes... os alunos solicitam que o excerto toque mais uma vez e a professora reproduz, até o ditado estar concluído ou quase. A estimulação da memória poderá não ser a mais adequada e a

preparação para a realidade que irão encontrar nas provas também não, apesar de todos saberem disso. (Observação nº14)

Foi uma turma onde os três alunos, por vezes, revelaram falta de estudo e empenho e em que, apesar de demonstrarem que sabiam os conteúdos, estes que não estavam consolidados. Este aspeto ficava mais saliente com demoras de tempo anormais na resolução de atividades, relativamente ao que seria suposto:

(...) o facto de ser a aula antes do teste e os alunos não terem apresentado qualquer tipo de dúvida, partes específicas em que tivessem mais dificuldade, revelou falta de estudo e de empenho. (...) as leituras são complexas, exigentes e necessitam de estudo antes de serem apresentados em prova. (Observação nº2)

O facto dos alunos pouco ou nada terem estudado para esta avaliação foi algo que me surpreendeu. (...) Em desabafo com a professora cooperante, estamos de acordo que os alunos se encontram preocupados com a parte instrumental. No entanto, a teoria também irá ser avaliada e também lhe deviam dedicar mais atenção, tempo e estudo. (Observação nº3)

Tendo em conta que a maioria das leituras (sorteadas e escolhidas), já tinham sido estudadas ao longo das aulas e sabiam que, (...) algumas seriam avaliadas, poderiam ter feito uma melhor preparação e tirar bons resultados. (...) Assim, demonstraram realmente, falta de estudo. (Observação nº3)

Embora algumas das leituras estudadas estejam a ser trabalhadas desde o início do ano letivo, e inclusive, algumas já tenham sido avaliadas no primeiro teste oral, os alunos não mostram segurança em nenhuma delas. (Observação nº7)

Praticamente durante todo o ano letivo, foi notório que a Formação Musical não era a prioridade dos alunos, dando prioridade ao instrumento, mesmo sabendo que nas provas de acesso teriam prova auditiva de Formação Musical. Este aspeto foi discutido várias vezes entre a turma e professoras, que lhes solicitavam que não descurassem o seu estudo, pois a prova de Formação Musical também influencia os resultados das provas e, conseqüentemente, as entradas dos alunos nas Escolas de Ensino Superior:

A meu ver (e depois de discutir com a professora cooperante que partilha da mesma opinião), os alunos estão despreocupados com a disciplina de Formação Musical. No entanto, a disciplina também será avaliada nas provas para o ensino superior e contará para a nota dos seus ingressos (e os alunos sabem disso). (Observação nº7)

(...) essa despreocupação tem sido notória nos seus resultados que não são tão bons como deveriam ser. Depois do alerta por parte da professora os alunos ficaram mais atentos a esse facto e chegaram à conclusão, que realmente o estudo de Formação Musical deveria ter merecido mais cuidado e atenção. (Observação nº9)

Uma vez que na experiência pedagógica pessoal da estagiária nunca fora concretizado um trabalho consistente e ininterrupto com um grau tão elevado, esta vivência ao longo destas semanas foi de enaltecimento e de grande importância para o seu

crescimento pessoal e profissional, com o contributo, claro, da professora cooperante e dos alunos.

Toda a Prática de Ensino Supervisionada e todo o estágio em si, foram experiências muito positivas e enriquecedoras, não só pelo contacto com a realidade de dar aulas de Formação Musical, mas também pelo facto de ter sido possível a partilha de momentos, histórias, experiências e materiais com a professora cooperante. Além disso, o estágio é extremamente benéfico para a formação da identidade do docente como profissional, permitindo “a integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos e a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional” (Alegria, Loureiro e Martinho, 2001 *apud* Jesus, 2011, p. 18).

Todos os acontecimentos e dificuldades que foram surgindo ao longo do tempo de lecionação, levaram à existência de determinadas adaptações na prática educativa. Através desta vivência, é possível ter um contacto com a realidade das nossas (possíveis) futuras práticas e olhar para as limitações e dificuldades do futuro professor. Finalizando este ponto, e tal como afirmam Selma Pimenta e Carlos Gonçalves (1990 *apud* Pimenta e Lima, 2004), “a finalidade do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (p. 45).

### 2.3. A supervisão e o professor supervisor

As vinte e uma aulas dadas pela professora estagiária ao longo destes meses de estágio, tiveram sempre a presença da professora cooperante. Dessa totalidade de aulas, seis contaram também com a presença do professor supervisor. Antes ou depois da finalização de cada uma destas aulas, houve sempre a preocupação por parte do professor supervisor, em dialogar com a estagiária, acerca de aspetos que poderiam ser melhorados, maneiras de abordar e/ou realizar determinados exercícios e conteúdos, conselhos, dicas e troca de experiências que serão sempre consideradas. Na opinião de Isabel Alarcão e José Tavares (2003), “o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (p. 23).

A supervisão pedagógica, hoje em dia, foca-se na evolução das práticas pedagógicas a par do fomentar a colaboração e a reflexão entre os intervenientes. Aqui, Idália Sá-Chaves (2002), Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008), incluem as autoaprendizagens, assim como as aptidões para a criação, a gestão e a partilha de

saberes, tendo em perspetiva a ampliação das várias competências, nomeadamente, a autonomia profissional. Assim, indo ao encontro das palavras de Joaquim Azevedo (2012), ao ser promovida a capacidade reflexiva e colaborativa na supervisão, está-se a contribuir para a autonomia docente, havendo uma construção do conhecimento profissional e, conseqüentemente, uma melhor qualidade no ensino.

Na visão de Flávia Vieira (1993), a supervisão é “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28). Tendo em conta estas palavras, a autora refere ainda que: “o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor” e que “a função primordial da supervisão é a monitoração dessa prática” (p. 28). Acrescenta, dizendo que “os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação” (Vieira, 1993, p. 28). Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008) mencionam a importância da auto supervisão, a ser feita pelos próprios alunos formandos que, assumindo o papel de professores reflexivos devem ser supervisores das suas próprias práticas.

No decorrer da supervisão de um estágio, o supervisor deve proporcionar ao estagiário momentos práticos, onde se possam dar soluções a problemas e defrontá-los (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). Neste sentido, o “papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua acção” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 98). Para Henry Mintzberg (*apud* Alarcão e Tavares, 2003):

(...) [a] supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico. (p. 45)

Para Ralph Mosher e David Purpel (*apud* Alarcão e Tavares, 2003), aspetos como a sensibilidade, a capacidade de comunicação, o relacionamento interpessoal, a responsabilidade, a capacidade de análise e competências ligadas ao desenvolvimento curricular, devem ser tidos em conta pelo supervisor. Os mesmos autores, referiram também como funções do supervisor, a boa ligação afetivo-relacional entre os intervenientes, as boas condições para desenvolvimento humano e profissional, o espírito de reflexão e inovação e as condições favoráveis ao gosto pelo ensino. Noutro patamar, devem também chamar a atenção para a análise dos programas e do currículo na planificação de aulas, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do professor; para a identificação de problemas e dificuldades; para a observação atenta a presentes e futuros problemas, entre outros.

Também Flávia Vieira (1993), considera como tarefas do supervisor as de: informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. Aprofundando mais um pouco as palavras de Flávia Vieira, a atitude de *informar*, deve partir de um supervisor informado e que dê importância à partilha de informação entre o próprio e o estagiário. O *questionar* refere-se a situações de problematização, com o intuito de, através da reflexão, levar o estagiário a adotar também as práticas e posturas reflexivas. Através destas funções descritas, aproximamo-nos da terceira função: *sugerir*. Falamos de sugestões de ideias, conselhos, caminhos, práticas, recursos e soluções, que significam isso mesmo. Não são imposições ou obrigatoriedades, mas sim, propostas e devem ser vistas como tal. A função de *encorajar*, será difícil ocorrer se não houver uma relação interpessoal entre o estagiário e o supervisor. Essa relação é importante, na medida em que dá ao aluno um reforço de confiança com o seu supervisor. Este, deve promover a sua função de encorajamento, motivando o aluno e tendo como objetivo essencial o sucesso da prática educativa. Por último, mas não menos importante, surge a função de *avaliação*. Esta é indispensável em todo o processo de formação profissional. Embora possa ter um caráter formativo e não de classificação, deve procurar ser um ponto de abertura e clarificação para melhorias (Vieira, 1993).

Além dos aspetos defendidos por Ralph Mosher e David Purpel, referidos no parágrafo anterior, segundo a autora Flávia Vieira, o professor supervisor deve ter ainda como características fundamentais: “qualidade de ser professor, experiência de ensino, perspicácia, inteligência, sensatez, simpatia, perseverança e imaginação” (Vieira, 1993, p. 29).

Resumindo e indo ao encontro das palavras de Flávia Vieira e Maria Moreira (2001), avaliando a presença de valores como a responsabilidade social e a liberdade e, se nos basearmos na sua presença (ou na falta dela) na educação escolar, a supervisão pedagógica pode motivar a uma orientação que tenha como objetivo transformar e emancipar esses valores, sempre numa visão evolutiva.

A experiência de supervisão vivida pela mestranda pode ser adjectivada com as palavras *produtiva* e *tranquila*. O professor supervisor deixou-a sempre à vontade. Todas as críticas eram recebidas de forma construtiva e nunca levaram a um sentimento de derrota ou falta de capacidades para melhorar. A troca de materiais e opiniões fez-se sentir, inclusive, em momentos de incerteza, hesitação ou dificuldade.

Como foi referido no início deste tópico, todas as aulas da Prática de Ensino Supervisionada contaram com a presença da professora cooperante, responsável pela turma na disciplina de Formação Musical. Pode assim considerar-se, que a tarefa da

observação, análise, crítica e avaliação de estágio, é exercida pelo supervisor ou na sua ausência, pelo professor cooperante. Quer-se com isto dizer que ambos têm um papel essencial no contexto da formação de professores.

#### 2.4. A cooperação e o professor cooperante

É o professor cooperante quem toma a responsabilidade de acompanhar os estagiários ao longo do completo percurso de estágio, em todas as aulas. A troca de materiais, opiniões, experiências e histórias passadas, foi algo constante entre a professora estagiária e a professora cooperante, algo que marcou bastante o estágio e a evolução da mestranda, que sempre se sentiu apoiada a essa parte.

É neste contexto, que os futuros professores vão passando de uma posição periférica para uma participação mais interna, ativa e autónoma, onde se dá o contacto com a realidade, com a ajuda de vários professores, entre eles, o professor cooperante, professor este que trabalha na escola onde se dá o estágio e o acompanha do início ao fim. Este professor, ajuda o estagiário a integrar-se no seio de toda a comunidade escolar, através de um processo gradual e refletido, “de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais” (Batista, Pereira e Graça, 2012 *apud* Silveira, Batista e Pereira, 2014, p. 309).

Nesta ordem de acontecimentos, referindo as palavras de Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008), o professor cooperante deve orientar, firmar ideias e dar apoio ao futuro professor, colocando-o em contacto com contextos formativos que fomentem um *saber didático*. Estes contribuirão para uma ideia global do que pode ser o ensino dos nossos dias e, além disso, das várias metodologias e estratégias possíveis, havendo uma transferência de conhecimentos úteis para a prática profissional dos formandos e desenvolvendo o autoconhecimento e a reflexão nas próprias práticas. Mantendo esta ordem de pensamento, já em 1996, Isabel Alarcão (*apud* Silveira, Batista e Pereira, 2014, p. 310), afirmou que o professor cooperante deve surgir “como um treinador de um atleta, um *amigo*, que possibilite as melhores condições de sucesso, como alguém que ajude e monitorize, de forma a desenvolver aptidões e capacidades” no professor estagiário.

Passando assim à parte prática, sempre que necessário, a professora cooperante fez as suas correções e deu as suas opiniões, sempre em contexto particular, com a estagiária. Em aulas onde não havia nada a dizer, por vezes, a própria estagiária procurou informar-se com a cooperante acerca da melhor forma de abordar determinado

conteúdo, se a maneira de agir com os alunos foi a mais acertada, ou outras dúvidas que iam surgindo ao longo da lecionação que a faziam refletir.

De acordo com Pedro Abrantes (2005), a maneira de estar e de agir adotada pelo professor cooperante – seja ela diretiva, não-diretiva ou colaborativa –, poderá ter ligação não apenas aos momento em que este realiza as suas observações, mas também com o tipo de estagiário com que está a lidar. No mesmo sentido, Isabel Alarcão e José Tavares (2003), afirmam que “os professores não podem ser tratados todos da mesma maneira e que uns podem necessitar de um tratamento mais diretivo do que outros ou de um tratamento mais diretivo numa determinada fase do seu desenvolvimento profissional” (p. 78). De acordo com Idália Sá-Chaves (2000), o relacionamento vivido e a comunicação que se dá entre o professor estagiário e o professor cooperante, depende das formas de observação de aulas adotadas e, conseqüentemente, dos laços criados (ou não), entre ambos. Susana Caires (2001), identificou como aspetos positivos nessa relação: o apoio emocional, bibliográfico e formativo do professor cooperante. Ainda em estudos da mesma autora, estagiários realçaram também o apoio na sua integração na escola, o apoio em tarefas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Salientaram ainda a disponibilidade, a compreensão, a amizade e o companheirismo, características fundamentais ao crescimento e estimulação profissional. Embora não verificada neste estágio, Susana Caires (2001), nos seus estudos, teve a oportunidade de contactar com o lado oposto, obtendo testemunhos de estagiários que lidavam com professores cooperantes que controlavam em excesso as suas planificações, as suas práticas e que impunham ideias/tarefas, não possibilitando a autonomia dos aprendizes, sentindo alguma falta de apoio e constrangimentos em determinadas situações.

Pelas palavras de Isabel Alarcão (2009), com o passar dos anos, o professor cooperante é visto como um professor com mais experiência (em todos os níveis), ou seja, um professor que, perante o aprendiz, apoia, ajuda e acompanha. Estas funções de apoio, ajuda e atenção perante o estagiário e às suas circunstâncias e necessidades, estão diretamente ligadas ao desafio de estagiar, de ajudar o professor a crescer profissionalmente, levando ao desenvolvimento dos alunos e das suas aprendizagens. Também de acordo com Alberto Albuquerque, Amândio Graça e Carlos Januário (2005 *apud* Silva, Batista e Graça, 2016), do ponto de vista dos estagiários, os professores cooperantes são uma referência muito importante em todo o processo de estágio. Vistos como práticos conhecedores da realidade da educação, são aqueles que conseguem potenciar os saberes e as práticas pessoais dos professores estagiários, tornando assim a sua adaptação à realidade mais fácil, objetiva, realista e gratificante

Tal como refere Pedro Jesus (2011), o professor cooperante, no seu exercício, deve “auxiliar no processo de resolução dos problemas ou situações problemáticas mediante uma negociação prévia e envolvendo os alunos estagiários, num processo de compromisso de reflexão na ação” (p. 29).

O mesmo autor, cita Philippe Perrenoud (2002 *apud* Jesus, 2011) e aos seus dez desafios propostos aos professores cooperantes, de forma a que o apoio e cooperação (tal como o nome indica) seja significativo perante o processo de formação de professores estagiários:

(...) trabalhar o sentido e as finalidades da escola; trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência; trabalhar as dimensões não reflexivas da ação e as rotinas; trabalhar a pessoa do professor e sua relação com os pares; trabalhar os «não-ditos» e as contradições da profissão e da escola sem dececionar a todos; partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar; ajudar a construir competências e a exercer a mobilização dos saberes; combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las; trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas; articular enfoques sistémicos e didáticos mantendo uma visão sistémica. (p. 29)

Assim sendo, não se pode ignorar a própria reflexão por parte do professor cooperante uma vez que este, para Alberto Albuquerque, Amândio Graça e Carlos Januário (*apud* Silva, Batista e Graça, 2016), este é:

(...) um dos principais intervenientes no processo formativo, assumindo o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, eficaz, responsável e competente. (p. 40)

Um pouco mais fora do âmbito do estágio, a professora cooperante indicou à estagiária alguns livros, estudos e artigos que lhe poderiam ser úteis para a realização do estágio e do presente relatório. Na abordagem deste tipo de ações, também João Formosinho (*apud* Jesus, 2011) argumentou que o professor cooperante tem “o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional (...)” (p. 29), ou seja, o professor cooperante tem um papel relevante na contribuição e na articulação dos conhecimentos do estagiário.

### 3. A Reflexão. Considerações acerca da Prática de Ensino Supervisionada

#### O QUE VIMOS E O QUE FIZEMOS: A CAMINHO DA EVOLUÇÃO

O ciclo que contém a observação, planificação, lecionação e reflexão, deve funcionar em complementariedade, de modo a podermos melhorar as nossas práticas. Através da articulação destes quatro momentos, estimula-se uma aprendizagem significativa e eficaz e, conseqüentemente, uma prática crítica e reflexiva constante em todo o período de estágio, na procura de ferramentas e estratégias motivadoras e eficazes para a aprendizagem dos alunos. Tal como refere Flávia Vieira (2004):

O bom profissional será aquele que, 'compreendendo' a impureza da prática educativa se 'embrenha' nela e sobre ela constrói um conhecimento caleidoscópico, resistindo criticamente ao que a torna irracional e injusta e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar 'mais racional e justa'. Resistir e agir estrategicamente é, em poucas palavras, um modo de viver com esperança num mundo de muita desesperança, próprio de quem não se conforma com esse 'estado de coisas'. (p. 10)

A ação de estagiar e colocar a teoria em prática, leva-nos, enquanto professores (estagiários e futuros profissionais), a refletir nas nossas ações. Quer-se com isto dizer, que de forma muito espontânea e natural, a reflexão está sempre presente ao longo do estágio. Marta Buriolla (*apud* Pimenta e Lima, 2004), considera-o "o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade" (p. 62). Os pensamentos do professor são um fator que se deve ter em conta: sendo o professor agente de reflexão, capaz de tomar decisões e de opinar para promover o seu desenvolvimento profissional, podemos considerar que os seus pensamentos dirigem as suas práticas educativas (Vilar, 1994).

Ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, somos confrontados com os mais diversos tipo de situações (comportamentos, atitudes, decisões, práticas, etc), que enquanto observadores, mas também já nas práticas letivas, nos fazem pensar o que será o mais correto. Cada pessoa é diferente na sua forma de agir e há sempre determinadas ações com as quais podemos concordar ou não e daí, fazer a nossa evolução, consoante a evolução da sociedade, das pedagogias e da educação.

Perante este cenário, o docente deve acompanhar as mudanças a que o mundo da educação está sujeito. No entanto, tudo isto é acompanhado da reflexão! Kenneth Zeichner (1993, p. 17) é de opinião que, na prática reflexiva "o processo de aprender a

ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”. Quando esse caminho não é feito, na ideia de Angel Pérez Gómez (1992),

(...) a prática se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na acção é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a acção. (p. 105)

Ainda que a rotina faça parte do nosso dia-a-dia, incluindo das aulas, transmitindo uma sensação de tranquilidade e segurança, ela acontece por estar enraizada nos hábitos e tradições da sociedade (Zeichner, 1993). Já a reflexão:

(...) baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano. (Alarcão, 1996, p. 175)

Tal como atrás já se referenciou, a reflexão sobre a prática educativa (antes, durante e depois), assim como das aulas observadas, deu a conhecer variadas possibilidades de lidar com situações, constrangimentos e dúvidas que ocorreram e que vão continuar a ocorrer em plena sala de aula. Ao refletir sobre esses momentos do seu estágio, foram feitos os ajustes necessários por parte da professora estagiária, nomeadamente, na forma de passar a informação aos alunos para que percebessem os conteúdos; na maneira de abordar cada estudante, cada um com as suas especificidades; nas metodologias que poderiam ser mais corretas, sempre com o objetivo de ultrapassar a barreira das dificuldades encontradas da melhor forma, tanto para a professora, como para os alunos, simultaneamente.

Dando utilidade à prática reflexiva, considera-se que o professor pode meditar nas diversas práticas educativas, metodologias e estratégias e que, será esta constante reflexão e adaptação que irá moldar a sua prática educativa futura e, deste modo, formar uma identidade profissional unipessoal.

Apesar do estágio ter sido delimitado e organizado consoante o cumprimento do programa da disciplina elaborado pela escola e do plano anual de atividades, de forma a que todas as aulas fossem divididas entre a professora estagiária e a professora cooperante, na tentativa de não interferir no ritmo de aprendizagem e rotinas dos alunos, houve sempre autorização e confiança para implementar estratégias, perceber o que resulta ou não resulta e tentar moldar àquilo que mais se adequava às necessidades dos alunos. Neste sentido, este *campo experimental* vivenciado no estágio, teve

também como objetivo para a professora estagiária, afastar-se um pouco daquilo que foi o seu percurso como aluna, experimentando atividades mais motivadoras.

No início da Prática de Ensino, ao planificar existiram algumas dificuldades em distinguir o que eram objetivos, conteúdos, atividades e estratégias. Apesar de terem sido conceitos abordados em aulas anteriores ao estágio, só quando se começou a entrar nessa realidade e em tudo o que ela envolve, essas questões se tornaram mais delicadas, gerando dúvidas e complicações, que por vezes, geravam um labirinto com difícil solução. Será que tais conceitos não deveriam ser motivo de maior reflexão nas práticas escolares? Qual a importância que as escolas lhes dão? De que forma se relaciona a Formação Musical e toda a comunidade escolar com eles? Estes encontram-se realmente bem definidos na documentação escolar, nomeadamente nos Projetos Educativos?

Inicialmente com a ajuda da professora cooperante e, mais tarde, do professor supervisor e todos os outros envolvidos na Prática de Ensino Supervisionada, todos estes conceitos foram ficando mais claros, ganhando mais significado e importância, sentindo-se a transformação, maior confiança e desembaraço aquando da realização das planificações. Foi através dessa humildade vinda de todos os professores, seres essenciais para o crescimento dos novos professores, que durante o período de observação de aulas foram feitas as correções devidas e dadas instruções e conselhos, fomentando a reflexão. Não deve ser esquecido também, o apoio dado para a elaboração das planificações, fundamental para desenvolver a construção de uma planificação devidamente pensada, objetiva, organizada, coerente com o que se pretendia desenvolver e de fácil compreensão no momento das lecionações.

Paulo Freire, defensor de uma pedagogia da educação para a liberdade e autonomia, diz que "(...) ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1981, p. 79). Para o autor, educar não trata somente a partilhar de conhecimentos, mas também da atenção à vida, ao coração. É uma forma de estar no mundo: ter disposição para aprendizagens várias, transformar o conhecimento em prática, refletir, duvidar, errar, lutar, comunicar, sempre com a finalidade de construir conhecimento. Toda essa entreeajuda e partilha entre professores e mestrandos, se encaixa perfeitamente neste estágio.

Principalmente a professora cooperante, teve sempre a atenção de informar a estagiária acerca de livros, artigos, aplicações e outros materiais ligados à disciplina. É verdadeiramente importante que um professor acompanhe a evolução e as características da sociedade onde os alunos vivem e se mantenha sempre informado e

atualizado, para poder diversificar os seus recursos e métodos em aula. Devemos conhecer as realidades do aluno (música, cinema, *hobbies*, desporto, contextos familiares), para nos conseguirmos aproximar ao máximo dele, com vista a auxiliar na resolução de dificuldades que possam surgir e proporcionar aprendizagens que poderão ir ao encontro das suas vivências e gostos, contribuindo para uma maior motivação.

Uma dessas experiências vividas no estágio, foi com a turma do 2º grau. O jogo é uma forma simples de chegar aos alunos (não generalizando). O facto de terem de criar uma lógica e perceberem o necessário para poder *ganhar* (neste caso, conhecimentos de Formação Musical), é uma mais valia para a aprendizagem dos conteúdos. Recordam-se assim duas aulas em que foram utilizados cartões: na planificação número 6, tinham como finalidade identificar tonalidades maiores ou menores numa audição de excertos e, na planificação número 10, em que os cartões estavam numerados de 1 a 4, os alunos tinham de identificar o ritmo percutido, assinalado com o mesmo número. Tal como refletido da planificação número 6:

O facto de ter feito os cartões, permitiu que todos os alunos participassem na aula e, para isso acontecer, claro que os obrigava a estar com alguma atenção. Considero que foi mais produtivo para todos do que simplesmente perguntar e reponderem oralmente. Se assim fosse, alguns alunos nem iriam estar com atenção à aula, nem à audição dos excertos, passando-lhes tudo despercebido. Penso que foi uma aula interessante, produtiva e mais dinâmica, permitindo a participação de todos, esclarecimentos aos que tinham dúvidas ou falhavam e de conhecimento mútuo entre professora e alunos (Planificação nº6).

A reflexão da planificação nº 10 foi ao encontro da anterior e citou-se ainda Elizabeth Rodrigues (2017) em relação ao jogo na aula:

Sem dúvida que, há largos anos, a utilização do jogo como instrumento pedagógico não fazia parte dessas estratégias [utilizadas pelos professores para conseguirem o seu objetivo, um ensino/aprendizagem eficaz], no entanto o tema tem decorrido de um longo processo de evolução. Se no início a criança ia para a escola simplesmente para aprender e não para se divertir, atualmente e gradualmente o pensamento tem vindo a mudar. É importante que o educador/professor utilize várias estratégias para atingir um fim, considerando assim que as atividades lúdicas, como o jogo pode ser um bom aliado, podendo e devendo assim a escola preocupar-se com a educação e formação da criança e não apenas em estabelecer barreiras. (p. 23)

Outro aspeto a ter em conta é a variedade de reportório. Embora não lhe tenha sido dada a devida atenção, algo que se pretende implementar na futura vida profissional, é a audição e o trabalho musical fundamentando não tendo em conta somente a música erudita, mas que incluía música *pop*, *rock*, tradicional, entre outras. Este género de aulas, apenas foi implementado uma vez em cada turma. No caso do 2º

grau (planificação número 5, anexo 4), foi trabalhada uma adaptação da canção tradicional inglesa “The First Noel”, onde os alunos teriam de escrever a melodia num ditado de espaços, entoar e por último juntar os seus instrumentos. No caso da turma do 8º grau (planificação número 6, anexo 4), o objetivo era que os alunos identificassem progressões harmónicas de base de excertos musicais de canções de Bob Marley, David Bowie, Eminem, The Beatles e Pet Shop Boys. No sentido que tem vindo a ser defendida a utilização de repertório variado nas aulas de Formação Musical, esta também foi motivo de reflexão na aula de 8º grau, onde se referiu Fátima Pedroso (2004):

Já que a disciplina de Formação Musical tem como visão a formação de músicos, não só profissionais, mas também amadores e público ouvinte, o desenvolvimento de competências musicais e a oportunidade de conhecer diferentes culturas através dos seus repertórios torna-se fundamental. Desta forma, deve fomentar-se a inclusão da realidade do mundo da música de diferentes épocas e estilos musicais nas aulas de Formação Musical, com o objetivo de ampliar a cultura, conhecimentos, conteúdos e competências musicais dos alunos. (Planificação nº 6)

Assim, pode crescer a criatividade do professor e das suas aulas, com a construção dos seus próprios materiais e recursos, não se limitando apenas ao que já foi feito, que poderá não ir ao encontro das realidades dos alunos, não favorecendo a sua motivação e aprendizagem. Ainda na mesma aula, foi trabalhada a transposição de uma das progressões harmónicas, com leitura em diferentes claves e tonalidades. O objetivo era desenvolver as competências auditivas dos alunos, fomentando não só o seu pensamento melódico, mas também o harmónico. Tal como nos disse Raquel Simões (1979) no seu livro “Canções para a educação musical”,

A transposição das canções, feita com o nome das notas em todas as tonalidades, é dos trabalhos de maior valor e eficácia para o despertar da consciência musical (...) este tipo de trabalho (...) valoriza de forma inconfundível os dois aspectos, relativo e absoluto, das tonalidades e favorece o conhecimento auditivo de cada grau da tonalidade (sua relação sonora com a tónica). (p. 15)

Abordando este tema da harmonia, não poderia deixar de se referir que uma das maiores dificuldades sentidas pela mestranda no estágio, foram as suas práticas ao piano, que a estagiária nunca escondeu perante os seus professores. Ainda assim, na grande parte das aulas (ou mesmo em todas), era utilizado o piano como recurso, fosse para entoar escalas, arpejos, melodias, realizar ditados, exercícios de intervalos, acordes, nos ditados de espaços ou corais, como auxílio na audição de vozes menos audíveis através dos áudios, entre outros. Apesar de enganos terem acontecido, não houve qualquer momento de desistência ou afastamento deste instrumento nas aulas. Considerado uma fonte sonora importante, mas não única, a sua presença foi sempre

tida em conta ao longo das aulas de estágio, trabalhando-se aula após aula, para uma evolução a este nível. Todos os professores foram agentes motivadores, frisando que com o passar dos anos, a evolução e à-vontade com o instrumento se vai fazer sentir.

Não ao nível da Formação Musical mas sim, em termos comportamentais, outra das dificuldades sentidas foi o controlo do comportamento da turma do 2º grau. Tal como foi sendo referido ao longo das reflexões de observação e planificação, tratava-se de uma turma com uma agitação constante. A turma mantinha entre si conversas paralelas, brincadeiras e o facto de qualquer palavra, ação ou gesto ser alvo de comentários e distrações, influenciava praticamente todos os alunos da turma. Perante estas ações, por vezes tornava-se muito difícil voltar à concentração que qualquer aula exige. Para os alunos, não conseguindo alcançar os conhecimentos desejados nas aulas, o estudo em casa (de quem o fazia), talvez não fosse realizado da maneira mais correta. Este tipo de comportamento cíclico impediu os alunos de avançarem nos seus conhecimentos, tanto quanto se desejava pelas duas professoras. Ainda assim, em ambas as turmas houve facilidade em conseguir chegar facilmente aos alunos, criando-se uma boa relação entre professora e estudantes, existindo amizade, confiança e respeito.

Nas aulas na turma do 2º grau, a professora estagiária conseguiu abordar um pouco de todo o tipo de exercícios, trabalhando ritmo, melodia, harmonia, tonalidades, leituras, audições e entoações. Já na turma do 8º grau, como sempre foi referido, tanto as aulas lecionadas pela professora estagiária, como pela professora cooperante, tinham como intuito principal a preparação dos alunos para as suas provas de acesso, trabalhando-se maioritariamente a parte auditiva. Todos os conteúdos foram lecionados no seu 6º e 7º grau e agora, bastava aplicar e praticar. Em relação a leituras, estas eram apenas realizadas na aula da professora cooperante, tendo em conta as avaliações orais. Tirando esse aspeto, a professora deu sempre mais atenção à realização de corais, identificação de acordes, intervalos, ditados rítmicos, melódicos, dodecafónicos e memorizações, tal como sugeriu que fosse realizado pela professora estagiária. A mestrande sentiu que a parte da leitura foi um bocadinho menos trabalhada por si, no entanto, não se considera que seja algo que possa vir a colocar em causa as suas práticas futuras.

Para as leccionações na turma do 2º grau, a estagiária perguntou sempre à cooperante sugestões de conteúdos a abordar na aula seguinte, havendo sempre retorno que a estagiária tinha em conta, apesar de a cooperante sempre a ter deixado confortável para trabalhar qualquer conteúdo. Com a turma do 8º grau, a professora cooperante deu sempre completa liberdade à estagiária para planificar o que quisesse,

dentro de tudo o que se pode realizar de exercícios preparatórios para as provas de acesso ao ensino superior. Assim, planificaram-se aulas variadas, em que os vários conteúdos foram trabalhados, indo ao encontro das necessidades dos alunos. Tendo isso em conta e focando o objetivo pretendido, tentaram incluir-se ao longo dessas aulas os ditados rítmicos, ditados de espaços a uma ou várias vozes, corais, memorizações, tonalidade e atonalidade, identificação de funções/graus tonais e cadências. Ainda assim, dentro desta liberdade dada pela cooperante à estagiária, não se pode afirmar uma completa facilidade ao planificar as aulas. Por vezes, tornava-se complexo decidir o que fazer, aspeto que fez crescer ainda mais o sentido de responsabilidade da estagiária e, ao mesmo tempo, contribuiu para um maior espírito crítico do seu trabalho, criatividade e maior autonomia nas suas aulas.

António Nóvoa (2011), é de opinião que a autonomia é uma característica que deve estar presente na vida profissional dos professores, pois são eles que estão no terreno a resolver os problemas que surgem. “Uma pedagogia nas mãos dos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens” (Nóvoa, 2011, p. 5). Ainda assim, como foi referido anteriormente, o Ensino Especializado da Música, não comporta programas bem elaborados e, nesse sentido, mais autonomia que esta é impossível ser dada! Este facto leva-nos a pensar, que a autonomia (por si só) não resolve todos os problemas. Este tema da autonomia no estudo, será abordado no terceiro capítulo, mas com foco no aluno. Talvez a autonomia que o professor tem, com uma certa flexibilidade para encaminhar o aluno, juntamente com a autonomia que o aluno possa ganhar, crie bons resultados. Mas é preciso refletir! Observar, planejar, colocar em prática e voltar a refletir. Só assim nos tornaremos seres responsáveis, construtivistas e autónomos.

A Prática de Ensino Supervisionada deu à mestranda a possibilidade de identificar as suas limitações, que se tornaram e continuam a ser desafios. Alguns vividos ao longo do estágio, auxiliaram na formação de uma pessoa mais segura de si mesma e mais confiante nos seus conhecimentos e no todo necessário à lecionação de uma aula, no que diz respeito à pedagogia, à educação e à Formação Musical em si. Além disso, deu-se a oportunidade de ultrapassar a linha existente entre a teoria e a prática, onde foi necessária a reflexão sobre as suas práticas: as dificuldades sentidas, a forma de as colmatar da melhor forma, a nova reflexão sobre as soluções postas em prática, de modo a que a mestranda se pudesse completar mais a cada dia, enquanto futura docente, na perspetiva de que essa evolução seja constante, aula após aula, dando continuidade ao caminho percorrido até aqui.



### **Capítulo III**

**Projeto de Investigação: “O Estudo Autónomo na Disciplina de  
Formação Musical”**



## **1. Problematização e motivação para o estudo**

O princípio que fundamenta esta investigação, intitulada “O estudo autónomo na Disciplina de Formação Musical”, tem como objeto de estudo a temática da autonomia no estudo que, segundo vários autores que vão ser referidos à frente, é uma particularidade importante que todos os alunos, como estudantes, mas também, como cidadãos, devem ter. Os alunos que normalmente se consideram autónomos, têm estratégias para as suas dificuldades e, tal como se irá verificar nos tópicos seguintes, através de uma série de contributos e respostas concetuais, epistemológicas e educativas, os alunos que estão mais motivados para os seus estudos são normalmente alunos mais autónomos, assim como o inverso também se verifica.

A curiosidade por este tema, tem origens no contacto pessoal da mestrandia com esta problemática: ao iniciar os seus estudos na área da música, mais tarde do que aquilo que é comum nos nossos dias, concluindo o Conservatório em 6 anos através de acumulações, viu necessário, principalmente nos anos iniciais, conseguir estratégias de estudo para que a leitura e o consolidar de conteúdos se desse de forma mais rápida. Tendo em conta que a ida ao Conservatório se dava apenas uma vez por semana, o tempo para explicações extra de colegas ou professores além das aulas, era excasso. Era tempo de avançar e arranjar soluções para alcançar bons resultados.

Outro dos motivos, deve-se ao facto da ideia algo generalizada de que os alunos não estudam Formação Musical. No entanto, algo que se refletiu e debateu ao longo destes dois anos, é que nunca podemos generalizar. Existem, de facto, alunos que não estudam e não gostam de Formação Musical (como poderemos ver à frente nos resultados da investigação), mas isto também acontece em outras disciplinas. Todas as pessoas têm gostos diferenciados e como tal, também existem alunos que gostam de aprender e progredir na disciplina de Formação Musical.

A investigação pretende analisar e relacionar esses dados, com as respostas dadas em questionários pelos estudantes do Conservatório de Música de Paredes, acerca do estudo autónomo perante a disciplina de Formação Musical. Previamente, houve autorização por parte da Direção do Conservatório para serem entregues os questionários aos alunos e apenas eram entregues para análise, aqueles que incluíssem a assinatura do Encarregado de Educação, de modo a prevenir o conhecimento por parte de toda a comunidade educativa.

Este capítulo está organizado em três partes: enquadramento teórico à luz dos contributos de alguns autores, metodologia de investigação, descrição, análise e reflexão dos resultados. Na primeira parte é dada uma definição de autonomia, posteriormente relacionada com a motivação. Aborda-se o tema na vida dos estudantes e, salienta-se o caso dos estudantes de música. É feita referência também ao professor de Formação Musical como promotor de autonomia dos seus alunos e, para terminar esta primeira parte, fala-se brevemente do caso dos trabalhos de casa. Na segunda parte é feita uma descrição da metodologia de investigação e, por último, são apresentadas as respostas que derivaram da análise dos questionários, assim como os resultados aos quais foi possível chegar.

## **2. Autonomia: breve explicação do conceito**

(...) entendendo-se a autonomia como um interesse coletivo ao serviço de uma educação mais humanista e democrática, e também como uma competência individual que assenta no desenvolvimento da autodeterminação, da responsabilidade social e da consciência crítica do sujeito. (Jiménez Raya, Lamb e Vieira, 2007, p. 1)

A palavra autonomia tem a sua origem na Grécia antiga e o seu significado etimológico, segundo Oreste Preti (2005), refere-se à independência e não submissão das cidades a qualquer género de soberania. Se realizarmos uma rápida pesquisa em dicionários, podemos confirmar que a palavra está completamente relacionada com conceitos como independência, liberdade, decisões próprias, livre arbítrio, emancipação, sem interferências exteriores.

Atualmente, a definição de autonomia é complexa e depende do contexto ou da situação a abordar. O termo é encontrado nas mais diversas áreas do saber, tais como moral, filosofia, ética, ciência, educação, etc. Para a presente investigação, relacionamos o conceito à área da educação, às aprendizagens musicais e ao estudo autónomo dos alunos de música.

Autores como David Crabbe (1993), Danièle Tort-Moloney (1997) e Tim Campbell (1994) consideram como estudante autónomo, aquele que tem capacidades para gerir a sua própria aprendizagem e responsabilizar-se por todas as decisões a ela inerentes: definir objetivos, decidir conteúdos e/ou auto avaliar-se. Por outras palavras, o aluno autónomo sabe as suas preferências e as suas habilidades, mas também, os seus limites e as suas fragilidades.

Na reflexão sobre as ações e decisões do aluno sobre as próprias aprendizagens, para Donald Schön (2000), esta só é possível quando o aluno consegue identificar essas suas próprias capacidades, dificuldades e limitações. A reflexão na ação é definida por Schön como a capacidade de pensar simultaneamente à realização da ação, na tentativa de resolver os problemas em tempo real. Para o autor, esta é uma característica essencial para o desenvolvimento da autonomia. Esse estímulo e orientação também fazem parte do papel do professor (Schön, 2000), levando a considerar que seja possível que os trabalhos de ambos os intervenientes sejam complementares.

Neste mesmo sentido, Paulo Freire (1996) estabelece uma ligação às palavras anteriores, referindo que a autonomia é a capacidade demonstrada de decidir, de definir objetivos, formas de estudo e relações que faz entre o que aprendeu anteriormente e as novas aprendizagens. Segundo Paulo Freire (1996), a autonomia fomenta-se através da responsabilidade. O autor explica que a partir do momento em que é atribuída alguma responsabilidade aos alunos no seu contacto com conteúdos didáticos (estudá-los, exercitá-los, compreendê-los e relaciona-los), a autonomia está a ser desenvolvida.

Tendo como objetivo a fomentação da autonomia do aluno, as estratégias a utilizar devem ter sempre em conta que (embora auxiliado), é o aluno quem define os objetivos e as competências que quer desenvolver. Ele fica responsável pelo seu caminho, pelas estratégias de aprendizagem, pelo progresso individual ou em cooperação com outros. Porém, nem sempre é possível avaliar os efeitos dessas estratégias e a qualidade dos resultados obtidos: existem fatores individuais, situacionais e sociais que influenciam cada pessoa, de formas distintas, condicionam o seu comportamento e, conseqüentemente, as suas aprendizagens: personalidade, aptidão, atitude, motivação, idade, sexo, entre outros aspetos, podem influenciar a aprendizagem de um aluno (Vieira, 1998). A par destas variáveis, também a motivação ocupa um lugar preponderante, sendo reconhecida como vital ou mesmo o mais importante fator de sucesso na aprendizagem (Lier, 1997; Nunan, 1989).

### 3. Autonomia versus Motivação

#### 3.1. Uma relação recíproca

A motivação representa o aspecto dinâmico da ação: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma ação, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo. (Fontaine, 1990, p. 97)

O conceito de motivação provém do latim *movere* que significa mover (Pintrinch, 2003). Segundo Fátima Duarte (2016), as áreas da Psicologia, da Pedagogia e das Ciências da Educação, têm variados estudos sobre a motivação, tendo em conta que parece ser um fator perentório para as tendências de aprendizagem dos alunos. A autora considera que:

É obrigatório que a classe docente esteja informada sobre o que se vai estudando e concluindo a nível científico sobre as melhores práticas pedagógicas para que a metodologia utilizada seja eficaz nos resultados apresentados pelos seus alunos e que os mesmos sintam vontade de aprender cada vez mais. (Duarte, 2016, p. 12)

Richard Ryan e Edward Deci (2000), defendem a ideia de Fontaine e referem que a motivação requer energia, persistência, direção e finalidades.

A motivação académica pode ser algo que leva os alunos a um estado de atenção focada, de dinamismo e participação ativa. Para Marina Lemos (2005), a motivação é uma força que orienta as ações e que pode ter origens internas ou externas. Fatores como expectativas e afetos, poderão influenciar a motivação, podendo mesmo ter um papel crucial na concretização de objetivos. Os esforços que acabam por ser bem sucedidos e recompensados, oferecem sensações de orgulho, satisfação e felicidade. Se o contrário ocorrer, surgem sentimentos negativos.

Como referido, a motivação inclui diversos fatores que, seja por uma tarefa que gostam ou por influências exteriores, conduzem o sujeito à ação. Aqui, deve referir-se que existem dois tipos de motivação distintas: a motivação interna e a motivação externa (Ryan e Deci, 2000). Pessoas que se sentem intrinsecamente motivadas, agem de acordo com os interesses próprios nas suas atividades, sem qualquer pretensão em elogios ou recompensas; sentem que é importante, interessante, dá-lhes prazer e ganham a sensação de auto-realização (Wiseman e Hunt, 2013; Lemos, 2005). Já a motivação extrínseca tem por base fatores externos, nomeadamente, recompensas, reconhecimentos e elogios. Estes, por suas vez, oferecem níveis de satisfação ou prazer que a atividade a realizar, por si só, não garante (Ryan e Deci, 2000). Assim, podemos dizer que, "Intrinsic motivation is motivation to become involved in an activity for its own

sake. Extrinsic motivation is motivation to become involved in an activity as a means to an end” (Wiseman e Hunt, 2013, p. 52).

Para Richard Ryan e Edward Deci (2000), as pessoas motivadas intrinsecamente, ostentam bastante entusiasmo, interesse e confiança, levando-as a atingir bem-estar, autoestima, persistência, vitalidade e criatividade. Também Leonor Gonçalves (2010 *apud* Cardoso 2013), partilha da mesma opinião, afirmando que pessoas motivadas:

(...) exprimem também afetos positivos face à aprendizagem, com entusiasmo, curiosidade e interesse. Estes são os alunos que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e sentir-se-ão melhor consigo mesmos. Os alunos desmotivados são apáticos, não se esforçam, desistem facilmente, usam frequentemente as mesmas estratégias inoperantes e mostram-se irritados. (p. 60)

Do lado oposto, os objetivos com imposições (avaliações, datas) podem diminuir essa motivação (Ryan e Deci, 2000). Estas reações opostas entre alunos motivados e desmotivados podem advir da maneira de como cada aluno vive e sente o seu percurso educativo. Leonor Gonçalves (2010, *apud* Cardoso, 2013, p. 60) em tom de justificação, refere que a escola tem alunos que estão sempre prontos para adquirir conhecimentos, alunos que fazem esforços somente com a intenção de alcançar reconhecimento ou ganhar prémios, realizando somente o básico para passar de ano e ainda, alunos que nem sequer sabem o porquê de terem de frequentar a escola.

Para Sueli Guimarães e José Bzuneck (2002), as ações dos alunos motivados são equivalentes à sua envolvimento com os processos de aprendizagens. Para os autores, o esforço, a persistência, a definição de estratégias adequadas às atividades, a prontidão para querer alcançar novas competências com orgulho e felicidade pelos resultados, são contributos preciosos que chegam a ultrapassar e a transformar as expectativas iniciais, em novas competências e conhecimentos. Alunos motivados são capazes de ter iniciativas, enfrentar situações mais complexas, encontrar soluções para problemas e, conseqüentemente, tornam-se seres mais otimistas e abertos às novas e constantes aprendizagens (Ribeiro, 2015). Do lado oposto, os alunos que não tomam iniciativas e não demonstram vontade de aprender, são alunos desmotivados, passivos e desinteressados (Lemos, 2005).

Também estudantes que vivenciem contextos controlados, ostentam escassos níveis de motivação, assim como dificuldades e persistência na resolução de problemas. Na opinião de Dennis Wisemann e Gilbert Hunt (2013), o contexto escolar é extremamente importante para a aprendizagem, comportamento e motivação dos alunos. Ambientes onde existem sentimentos de integração, segurança e apoio, auxiliam níveis elevados de motivação. Marina Lemos (2005), aponta diversos aspetos

que podem guiar essa motivação: características e tipo de atividades, grupos de trabalho, pontos a avaliar, ajudas do professor, recompensas e relacionamento entre professor e colegas. A mesma autora, explica ainda que dentro da sala de aula, a motivação deve ser um fator a trabalhar continuamente, com estratégias focadas no desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Cada aluno deve ser auxiliado na definição dos seus objetivos, com determinação de prioridades, planos e estratégias de estudo a pôr em prática.

No caso dos professores, aqueles que fomentam a autonomia conseguem educar alunos com bons níveis de motivação intrínseca, competências cognitivas e boa autoestima. Já no caso dos professores controladores, os seus educandos tem fracos desenvolvimentos nos aspetos anteriormente referidos e, além disso, fracos resultados escolares (Lemos, 1999).

Para Dennis Wisemann e Gilbert Hunt (2013), o conceito e sentimento de pertença é outro fator a salientar quando se fala de aspetos motivacionais. Alunos que se sentem partes integrantes e importantes em determinado grupo, têm maiores probabilidades de alcançar os seus objetivos. Contariamente, quando existem alunos que não sentem confortáveis, que se sentem descontextualizados e/ou fora do seu ambiente natural, os objetivos não são entendidos como objetivos para si mesmo (aluno), mas sim, como objetivos para o professor/escola, o que leva a sentir desinteresse e claro, desmotivação.

Também Alistair Smith (1998) aponta outros aspetos considerados determinantes para a motivação dos alunos. O autor salienta a segurança (o aluno sentir conforto e tranquilidade, sem se sentir intimidado, sozinho ou descartado), a construção de identidade (alunos com forte sensação de identidade têm menos probabilidades de sofrer de *stress* negativo ou consequências contra-produtivas) e o sucesso (uma proveitosa e regular conquista de êxitos, reforça uma aprendizagem positiva). O autor refere esta última característica como um ponto a focar, pois alunos que acreditam e confiam que podem alcançar sucesso, são mais participativos, dão ideias dentro da sala de aula e têm mais independência (Smith, 1998).

Para motivar a aprendizagem dos alunos, os autores Snowman, McCown e Biehler (2012, *apud* Wisemann e Hunt, 2013), mencionam sete estratégias:

- Gerir técnicas comportamentais para que os alunos trabalhem para um objetivo;
- Certificar que os alunos sabem o que estão a fazer, como proceder e como saber quando atingiram o seu objetivo;

- Aos alunos com resultados fracos, incentivá-los a relacionar o sucesso com a dedicação e o esforço e, o fracasso à falta deles;
- Incentivar ao pensamento de que as capacidades são aglomerados de habilidades cognitivas, seus processos, desenvolvimento e progressos, ao contrário do que por vezes se pensa, de ser uma característica resistente à mudança;
- Incentivar os alunos a definir metas de aprendizagem adequadas;
- Valorizar o que atrai o interesse pessoal;
- Tentar que a aprendizagem seja interessante, com atividades várias (investigação, aventura, interação social e utilidade).

A motivação tem vindo a tornar-se um tema verdadeiramente central na aprendizagem. A ausência dela “parece inibir a prática de autonomia do aluno” (Jiménez, Lamb e Vieira, 2007, p. 35). A motivação ou a falta dela, pode ser proveniente de características de autoeficácia que cada pessoa possa ter, que segundo vários estudos, influenciam as ações, sentimentos, entusiasmo e comportamentos (Jiménez, Lamb e Vieira, 2007, p. 36). A este propósito, Albert Bandura (1986 *apud* Jiménez, Lamb e Vieira, 2007), sugere que:

(...) de entre os tipos de pensamento que afectam a acção, nenhum é mais central do que os julgamentos que as pessoas fazem das suas capacidades para lidar eficientemente com diferentes realidades. (p. 36)

### 3.2. Uma motivação para aprendizagens musicais

Estudos da motivação na aprendizagem musical têm investigado fatores motivacionais internos e externos, como, por exemplo, a percepção de habilidades musicais, a influência dos pais, o interesse, valores, objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso e suas influências no envolvimento e desempenho em atividades musicais. (Hentschke, 2009, p. 87)

No caso da motivação na aprendizagem musical, existem vários estudos sobre as razões que levam tantos alunos a optar pela aprendizagem de um instrumento musical, assim como de todas as disciplinas relacionadas e envolvimento ativo em todas as atividades inerentes a esta aprendizagem. Esta realidade tem fomentado curiosidades a pedagogos, sociólogos e cientistas, que vão realizando pesquisas no âmbito do contexto artístico (Duarte, 2016).

Para a autora Maria de Fátima Duarte (2016), esta curiosidade e este interesse pode dever-se ao facto de neste tipo de aprendizagem ser necessária muita resiliência,

persistência e estudo repetitivo, que só através de uma motivação intrínseca bastante forte se consegue tolerar tamanho esforço e viver com tanta dedicação. Realmente, são muitas as horas que os estudantes músicos têm de empregar nos seus estudos, privando-os tantas vezes de poder realizar outro tipo de atividades, de estar com os amigos e com a família (Duarte, 2016). Também Susan Hallam (2002 *apud* Neves, 2011) diz que:

(...) a motivação [parece] estar estreitamente relacionada com aprendizagem e aquisição de competências para a prática de um instrumento musical, uma vez que é necessário muita persistência e muito trabalho para conseguir o domínio técnico desejado mesmo nos níveis iniciais de aquisição de conhecimentos. (p. 24)

Embora que *quem corre por gosto não cansa*, como se esta realidade não bastasse, nem sempre as disciplinas do ensino musical são valorizadas de igual forma comparativamente às disciplinas do ensino geral. Perante estas razões, é fulcral que existam fatores motivacionais que realcem a importância deste esforço (Duarte, 2016).

As características pessoais de cada estudante, os contextos que fazem parte da sua vida, os pais e os professores podem ser elementos cruciais que determinam o sucesso ou insucesso de cada um. James Austin, James Renwick e Gary McPherson (2006) num dos seus estudos, referem que a motivação para aprender música está relacionada com aspetos individuais e ambientais de cada pessoa. Os seus sentimentos, a sua personalidade, os pais, os colegas, os professores e o ambiente da sala de aula são, segundo os autores, determinantes para a sua dedicação e desejo de estudar. Tendo em conta estes fatores, poderá afirmar-se que a motivação intrínseca é essencial para que a aprendizagem musical se faça sentir. Na mesma ordem de ideias, os professores Susan O'Neill e Gary McPherson (2002, *apud* Fonseca, 2014) sugeriram várias estratégias que podem elevar os níveis de motivação intrínseca dos alunos:

- ensinar estratégias específicas de estudo;
- ajudar na definição de objetivos;
- incentivar a coerência e a competência;
- fazer os possíveis para que não fiquem ansiosos com a *performance*;
- colocar à disposição modelos favoráveis;
- variar o tipo de tarefas (ter em conta o nível, que deve ser adequado à exigência);
- controlar comedidamente o processo de aprendizagem.

A ausência de motivação intrínseca pode comprometer qualquer tipo de aprendizagem. É fundamental que os professores saibam implementar e adequar as estratégias mencionadas (Duarte, 2016). A autora afirma que outra das estratégias

recomendadas é a definição de metas. Porém, as mesmas devem ser concretizáveis, para que seja possível uma evolução de confiança no aluno.

Se os desafios estiverem além das possibilidades do sujeito, este acaba vivenciando ansiedade, preocupação e, conseqüentemente, frustração. Do mesmo modo, se os desafios estiverem abaixo das habilidades e capacidades do indivíduo, este poderá experimentar o relaxamento e por conseqüência o tédio, a apatia, o desinteresse. (Araújo, 2010, p. 35)

Nas palavras de Edson Figueiredo (2010 *apud* Cardoso, 2013), “[p]erante as dificuldades, as pessoas que duvidam da própria capacidade reduzem os seus esforços prematuramente, enquanto que os que acreditam fortemente na sua capacidade exercem maiores esforços para atingir uma meta” (p. 81). No entanto, citando Carol Dweck e Daniel Molden (2005 *apud* Cardoso 2007):

Também os professores contribuem para a construção ou modificação desta percepção de si, alterando as crenças acerca das suas capacidades, do seu potencial de aprendizagem, ou da origem das suas dificuldades. Estas modificações, uma vez implantadas, produzirão modificações na velocidade e a qualidade das aprendizagens futuras desses alunos. (p.13)

Completa a contextualização desta temática, poderá afirmar-se que os alunos que se sintam mais motivados e determinados, empenham-se e concentram-se para ultrapassar dificuldades na realização de determinada atividade, independentemente do esforço ela possa exigir. Contrariamente a estes, alunos desmotivados não têm objetivos, nem acreditam nas suas capacidades. Muitos deles facilmente se desinteressam e desistem.

Para que os professores aumentem a autoestima e a motivação dos seus alunos, é necessário ajudá-los a confiar nas suas capacidades. O contacto frequente com experiências de sucesso é fundamental. Os diálogos devem ser credíveis e adequados ao grau de dificuldade e às características de cada aluno, de modo a evitar situações de medo e ansiedade. Seja nas aulas, seja em audições, estas conversas podem fomentar a valorização das capacidades individuais, levando os alunos a adotar posturas mais ativas, contribuindo para o aumento da sua resiliência, esforço, motivação e autonomia nas atividades (Aksenova, 2015).

#### 4. A autonomia do estudante

Apesar das reformas com que nas últimas décadas se tem pretendido mudar os cenários da educação numa direcção discursivamente inscrita numa visão democrática e emancipatória, a verdade é que professores, alunos, formadores e investigadores continuam a debater-se com inúmeras contradições: entre teorias e práticas, políticas e condições contextuais, inovação e tradição... (Vieira, 2004, p. 9)

Maria do Céu Roldão (2009) define o ensino como uma ação específica “de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (p.14). No que se refere à aprendizagem e ao processo de ensino, Léa Anastasiou (2010) usa o conceito de “ensinagem”, que caracteriza como “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (p. 20). Deste modo, Romero (1995 *apud* Pozzo, 2002) afirma que uma aprendizagem de qualidade implica modificações favoráveis no dia-a-dia, com vista a utilizar o que se aprendeu em novas situações, resultante de ações e procedimentos pelo próprio estudante.

Esta realidade leva à conquista de uma autonomia no processo de ensino e aprendizagem, interpretada por William Littlewood (1996) como a aptidão do educando para a independência, com a tomada de decisões e escolhas. Ainda assim, é perigoso generalizar e, neste tema, David Little (1991) afirma que um estudante pode até demonstrar uma grande autonomia com um determinado assunto, mas o mesmo pode não se verificar noutras temáticas.

Uma das dez competências gerais prescrita no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p. 15) é precisamente, a autonomia: à saída desse nível de ensino, o aluno deve estar apto a “realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa”. Para que isso venha a ser real, o documento propõe que os professores implementem aulas, exercícios, ações que procurem “promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, atividades dirigidas à experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade” e organizem “atividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno” Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p. 24).

Cécile Tschirhart e Elina Rigler (2009) afirmam que a autonomia dos alunos está dependente da autonomia do professor: é o professor que vai determinando o percurso

evolutivo de aprendizagem dos seus alunos, sendo que estes, são os principais responsáveis pela mesma.

Os mesmos autores referem que o desenvolvimento da autonomia nos alunos é um aspeto relevante, na medida em que permite ganhos ao nível psicológico, social e político. É essencial que os alunos adquiram competências para agir em sociedade de forma consciente e responsável. Ao responsabilizarem-se pelas próprias aprendizagens (ao desenvolverem a autonomia), os sujeitos vão também ficando aptos para se responsabilizarem pelas suas ações em diversos contextos sociais (contextos coletivos) e na gestão do seu percurso de vida (contextos pessoais) (Zoghi e Dehghan, 2012).

Nas palavras do autor Otto Peters (2006, 2009), um aluno que tem autonomia, assume algumas funções que no ensino tradicional estavam destinadas ao professor. Para o autor, o estudo autónomo acontece quando os próprios alunos:

(...) reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como quando eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo de aprendizagem. (Peters, 2006, p. 95)

O autor refere que os professores deixam de apresentar os conteúdos de forma expositiva e passam a ser “orientadores pessoais e individuais, facilitadores” (Peters, 2009, p. 79), que devem planear e dialogar com os seus alunos as melhores formas de trabalhar, adquirir conhecimentos e chegar aos objetivos e conteúdos propostos pelo próprio estudante (Peters, 2009). No entanto, enquanto que o foco dos alunos é a aquisição de competências e a capacidade de aprender autonomamente, para os professores, esta visão implica mudanças nas metodologias de aula, nas atitudes e nas ações. Este novo estilo de professor, leva mais tempo a planear atividades, a organizar trabalhos que fomentem aprendizagens, a diagnosticar necessidades (Vieira, 2009) e a ajudar o aluno no seu objetivo de aprender a aprender. Na finalização do processo de planificação, o professor deve refletir e questionar-se acerca do modo como as suas aulas facilitam o desenvolvimento das competências dos alunos (Vieira, 2009).

Para Paulo Freire (1996), a autonomia é um dos saberes fundamentais à prática educativa, pois está “(...) fundada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando” (p. 10). Consoante o nível de ensino do aluno, ao assumir-se como responsável, ativo e personagem central no processo de ensino-aprendizagem, tem de mobilizar conhecimentos prévios, determinar ou participar na tomada de decisões e, também, apoiar a aprendizagem dos colegas e refletir sobre as aprendizagens conseguidas e o caminho feito até então (Silva, 2009). Assim, enquanto

conceito associado à emancipação mental do aluno, a autonomia encontra nos mais novos o seu nível máximo de desenvolvimento, tendo em conta que ainda estão a construir a sua própria independência cognitiva.

Flávia Vieira, apresenta os princípios pedagógicos para uma concepção da qualidade da pedagogia como *transformação* (Vieira, 2002), para desenvolvimento da autonomia. São eles (Vieira, 2014, p. 20):

Intencionalidade: centrar o ensino da aprendizagem: conhecer, agir, ser;  
Transparência: explicitar pressupostos, metas e metodologias pedagógicas;  
Coerência: articular pressupostos-metas-ação-avaliação; Relevância: Promover aprendizagens úteis, ajustadas, desafiadoras; Reflexividade: Incentivar a reflexão, o pensamento divergente, a criticidade; Democratização: Favorecer o diálogo, a participação, a negociação, a colaboração; Autodireção: Apoiar a iniciativa, a autogestão da aprendizagem, a vontade de aprender; Criatividade/Inovação: Promover visões e ações plurais, críticas e renovadoras.

Uma pedagogia que visa a transformação, necessita de um professor capaz de ser crítico intelectualmente e promotor de mudança e também, um tipo de estudante organizador de aprendizagens (Smyth, 1987, 1997 *apud* Vieira, 2014). Flávia Vieira (2014), acrescenta ainda, dizendo:

Uma pedagogia para a autonomia será, então, uma pedagogia-em-movimento – flexível, exploratória, transitória e (auto)crítica. Implica uma reflexão continuada sobre os pressupostos que a orientam e os seus efeitos nos contextos em que é vivenciada, supõe o comprometimento dos docentes no avanço da sua profissão, e requer o questionamento e a subversão de modos de trabalho dominantes no meio académico. (p. 21)

#### 4.1. do músico estudante

A ideia é assumir a autonomia como ideal de educação, seja qual for o contexto específico em que alguém (se) educa. (Vieira, 2004, p. 15)

Ao contrário do que acontece com outras disciplinas, na área da música a aprendizagem não consiste num processo de acúmulo de conhecimentos. Aqui, dá-se a transformação do aluno para uma rede dinâmica de ensino-aprendizagem onde a existência de autonomia é fundamental (Simões, 2016), Na visão de Paulo Freire (1999 *apud* Simões, 2016), uma educação musical autónoma:

[baseia-se] na valorização dos saberes do educando e na possibilidade da construção coletiva do conhecimento musical a partir da realidade concreta do aluno. Neste

sentido, concebemos o processo educativo como prática eminentemente formadora, onde educar significa transformar-se e transformar o mundo. (p. 10)

Na visão de Paul Pángaro (2010), um músico tem mais autonomia quando estabelece uma relação com o contexto em que está inserido. Lucy Green (2012) dá enfoque também às práticas informais de aprendizagem musical (presentes por exemplo na música popular), para incentivar a naturalidade, a autonomia e, conseqüentemente, a independência dos alunos perante o docente. Esta realidade pode contribuir para um aumento de atividades dentro e fora da escola, formais e/ou informais, com diversos gêneros musicais. Para a autora:

(...) empregar práticas de aprendizagem musical informal em sala de aula, pelo menos por algum tempo, pode nos ajudar a melhorar a autenticidade da experiência de aprendizagem, permitindo que os alunos “adentrem” os significados inerentes da música, libertando-se por um momento de delimitações específicas e, portanto, limitantes. (Green, 2012, p. 78)

Lucy Green (2012), também enuncia algumas características das aprendizagens musicais que considera de teor mais informal, nomeadamente:

- escolha do repertório realizada pelo próprio aluno;
- tocar de ouvido a partir da audição de gravações;
- aprender e tocar em grupo;
- autoaprendizagem musical, através de critérios pessoais de cada aluno;
- exploração da criatividade: apreciação, execução e criação musical.

No entanto, a realidade da aprendizagem musical nas nossas escolas, tanto na aprendizagem de um instrumento, como nas restantes disciplinas, exige a aquisição de várias competências, que por sua vez, exigem muita persistência e longas horas de estudo individual. Samariy Savshynski (2002), refere que:

A atividade musical exige grande dedicação e muito amor pela música e implica um trabalho incessante durante toda a vida. Implica um desejo de procurar a *perfeição* e ser crítico consigo próprio; ser responsável pela sua arte perante si próprio, perante o ouvinte e perante a arte (...). Deve haver interesse no trabalho, disciplina e o gosto por vencer as dificuldades. As dificuldades devem atrair o músico e não o afastar. Quando são superadas é um motivo de alegria (...). (pp. 14-23)

Para obter sucesso, um requisito obrigatório é a vontade de procurar sempre algo novo, diferente e querer progredir. Na opinião de Karina Aksenova (2015), a aptidão para a música não existe sem vontade de trabalhar, porque a “resistência é uma qualidade igualmente importante no estudo” (p. 39).

Ângela Teles (2014) define a autonomia como “(...) a capacidade de o aluno pensar, definir estratégias e soluções por si mesmo” (p. 34). No seu estudo individual, é importante que o aluno saiba definir estratégias adequadas para um estudo eficaz, de modo a conseguir ultrapassar dificuldades que vão surgindo ao longo da leitura, por exemplo. Este tipo de aluno, pode adjetivar-se de aluno autónomo.

No seu trabalho, Karina Aksenova (2015) entrevistou vários professores e todos eles consideraram importante a formação de alunos autónomos. Concordam que numa fase inicial, é natural que os alunos não saibam como e o que estudar e que precisam de orientação. A autora refere que se deve ter em conta que o professor não está sempre com os alunos e que, se estes não forem criando a sua própria autonomia, a evolução não vai acontecer. Numa das respostas obtidas nessas entrevistas a professores e transcrita por Aksenova (2015) pode ler-se: “[c]onsidero a autonomia é importante na medida em que a evolução do aluno enquanto músico acontece só se ele desenvolver a capacidade de tocar e de estudar de uma forma persistente e sozinho” (p. 61).

Um exercício que ajuda a promover a autonomia no aluno pode ser a preparação de uma leitura em casa, sem recorrer a ajuda. Para que esta preparação venha a acontecer, é conveniente optar por exercícios em que o nível de dificuldade corresponda às suas capacidades (Aksenova, 2015). Ao nível da repetição, para Karina Aksenova (2015), esta tem como objetivo corrigir erros e consolidar conteúdos, alcançando resultados cada vez melhores. Se o aluno praticar determinado exercício, sempre do início ao fim, sem proceder a correção de aspetos que não estejam bem, esses mesmos erros irão permanecer e sem esse esforço não se vão resolver. Tal como a autora refere:

Como a repetição é a condição necessária para um estudo eficaz, o aluno deve estar ciente de que sem esta o estudo não é considerado estudo. Procurando melhorar e facilitar a execução, é necessário estar mentalmente ativo para controlar o processo e ter consciência se o estudo está ou não a resultar. (...) Se o aluno já tiver o hábito de estudar sozinho corretamente, o problema da falta da autonomia não se irá pôr tão notoriamente. (Aksenova, 2015, pp. 56-57)

Para a autora, um elemento fundamental no desenvolvimento da autonomia do aluno, é o ato de este se ouvir: gravar uma leitura (por exemplo) e posteriormente ouvi-la, contribui para a eficácia do trabalho autónomo, pois percebem-se eficazmente mudanças de andamento, notas que possam falhar sem se aperceber e até mesmo, perceber se as dinâmicas estão corretas para posteriormente, corrigir as falhas. Nas palavras de Eugen Timakin (2010): “o principal é ouvir-se atentamente, avaliar criticamente o que foi ouvido e determinar corretamente os objetivos posteriores” (p. 158).

Os alunos devem ser habituados a trabalhar a audição de melodias, o acompanhamento, harmonia e polifonia. Graças a estas competências a sua leitura autónoma melhora (Aksenova, 2015). No entanto, só se este estudo for regular faz o aluno evoluir consideravelmente. Se apenas estudar antes da aula ou um dia por semana, esse estudo vai trazer poucos resultados e além disso, o que o professor ensinou, pode acabar por ser esquecido. Para criar o hábito de um estudo regular, os pais também devem intervir se necessário (Aksenova, 2015). Caso o aluno não consiga algum dia estudar o tempo necessário, pode (e deve) estudar menos tempo, em vez de nada. Para Karina Aksenova (2015), “o sucesso depende, em grande parte, da regularidade no estudo” (p. 45).

Um aluno que frequente o ensino especializado de música, ao longo dos anos vai sentindo que o estudo e as aprendizagens musicais são constantes e o nível de exigência é cada vez maior. Além disso, com a passagem para graus superiores, tem de demonstrar capacidades, o que poderá ser um sinal de interesse e motivação para continuar os seus estudos musicais (Aksenova, 2015). A esta parte, alguns alunos do ensino especializado de música afirmam a existência de dificuldades no seu estudo individual. Sem os conhecimentos adquiridos, à medida que o programa avança, as dificuldades crescem e vão sendo necessárias competências que não adquiriram. Muitas vezes, esta realidade gera desmotivação e até mesmo, a desistência do ensino da música (Aksenova, 2015).

## **5. O professor de Formação Musical como promotor de autonomia nos seus alunos**

Se é verdade que o ensino “permanece inscrito numa história de regulação moral e cultural” (Gore, 2003, p. 344) e que qualquer situação pedagógica é marcada pela assimetria de poderes entre professor e alunos, o que limita o seu potencial emancipatório, também é verdade que o poder do professor não tem de ser exercido de forma opressiva e pode promover processos de (trans)formação nos quais a voz dos alunos ocupa um lugar determinante. Por outras palavras, a diretividade do professor pode ser exercida numa direcção libertadora e não domesticadora (Freire e Shor, 1996). Assim, uma pedagogia para a autonomia não reduz o papel do professor. Pelo contrário, amplia-o. (Vieira, 2014, p. 25)

São muitos os investigadores que consideram o professor o responsável máximo pelo sucesso na aprendizagem (Davidson e Scott, 1999), (Duke 2009) e (Folkstead,

2006). Na opinião de Karina Aksenova (2015), o ponto fraco frequente na sua metodologia é mesmo a educação da autonomia. Segundo Tchirkova (s. d. *apud* Aksenova, 2015), há falhas na pedagogia dos professores que se repercutem na autonomia dos seus alunos: metodologia de trabalho por vezes desorganizada e falta de construção do processo do estudo. Para a autora, outro erro comum na classe docente é a vontade de transmitir todos os conteúdos de uma só vez, algo que pode ser excessivo para os alunos que são incapazes de absorver toda a informação, ficando sobrecarregados.

Obviamente que não é possível realizar um estudo individualizado. Embora seja uma tarefa difícil para os professores, é absolutamente necessário incutir nos alunos o pensamento de que conseguem resolver sozinhos as suas dificuldades, através de informações e estratégias transmitidas pelo professor, pelos colegas ou fomentadas individualmente, ajudando o aluno a desenvolver o seu raciocínio musical (Aksenova, 2015). Se o professor der todas as soluções e todas as respostas ao aluno, sem lhe dar a oportunidade de este raciocinar, experimentar, criar ideias próprias, o que vai suceder é que enquanto o professor está presente, o aluno vai conseguir realizar as tarefas, no entanto, quando estiver sozinho, não vai conseguir respostas às suas dificuldades. Nas palavras da autora, torna-se indispensável ainda na aula, estudar da forma como os alunos terão de o fazer autonomamente.

É importante que os alunos não desanimem se o estudo não estiver a correr como era suposto (Aksenova, 2015). Nestas situações, o professor deve dialogar com os alunos acerca da normalidade das coisas não saírem logo à primeira e haver dias em que estamos mais predispostos do que outros. Se o desanimo for sentido no estudo sozinho, o aluno deve pensar na forma como o professor disse para estudar ou como foi praticado na aula (Aksenova, 2015). Ao refletir, se o aluno perceber o método de estudo a aplicar, terá certamente uma evolução considerável.

Tal como temos vindo a dizer, o facto de estarmos perante alunos autónomos, não significa que o professor não os acompanha. Apesar de os alunos já poderem ter algumas noções de como realizar um estudo autónomo, ele orienta grande parte dos estudos, principalmente perante alunos mais novos (Aksenova, 2015). A autora refere que, além de anotar aspetos a melhorar, o professor deve também falar dos pontos positivos do aluno e elogiá-lo quando existe empenho, para que o aluno consiga distinguir diferenças e controlar determinados aspetos ao estudar sozinho. Também se deve, oportunamente, criticar construtivamente. Para tal, deve existir uma relação pedagógica afetiva e de confiança. Para a autora, o facto de falar constantemente dos pontos negativos do aluno (que é preguiçoso ou que o que está a fazer, está mal, por

exemplo), não ajudará. Tal como refere Vieira (2009), os alunos aprendem mais e melhor perante este modelo da autonomia e, relativamente aos professores, a sua ação fundamental, centra-se em encorajar os alunos.

Além disso, na ideia de Johnston (2004 *apud* Araújo, 2014, pp. 33-34) “[o] professor deve certificar-se que as suas instruções que são precisas, fáceis de absorver, divertidas de trabalhar, e impossíveis de ignorar.” O professor deve transmitir aos alunos informações claras, não deixar dúvidas, para que sejam entendidas e postas em prática no estudo. O professor deve ainda, determinar estratégias adequadas e lúdicas para que o aluno as aplique facilmente, sem as esquecer. Além desse aspeto, Karina Aksenova (2015) relembra também que nunca devemos generalizar: em turma, o professor não deve colocar em prática sempre os mesmos modelos, as mesmas estratégias e os mesmos exemplos, pois cada aluno pode interiorizar os conteúdos de formas diferentes, consoante a que lhe for mais favorável. Existem sempre diversos procedimentos e o professor deve adequá-los e aplicá-los. Normalmente, se mais vivências e experiência o professor tiver, mais soluções tem, face a pessoas e situações diferentes (Aksenova, 2015).

Karina Aksenova (2015), aconselha o uso do metrónomo, com o objetivo de conseguir controlar a pulsação na realização de leituras. No entanto, alerta para o facto de que o professor deve ensinar os alunos a utilizar este aparelho, também disponível *online* e em aplicações para telemóveis e *tablets*. Na generalidade, os estudantes percebem como funciona o metrónomo e a finalidade que tem, mas quando chega a hora de o utilizar, este processo não se mostra assim tão simples. Deve ser algo a trabalhar ainda em aula (Aksenova, 2015).

Ainda relativamente às leituras, para se dar um desenvolvimento de autonomia, nem sempre devem ser lidos os exercícios até ao fim com os alunos. Se toda a leitura for sempre semelhante, Karina Aksenova defende a leitura apenas de uma pequena parte e que o resto deve ser lido no estudo individual. Indo mais longe, refere que se o aluno afirmar que entende, que não há dúvidas e que consegue ler sozinho, não se deve sequer ler em conjunto. Estamos assim, perante um completo trabalho autónomo (Aksenova, 2015).

Quanto mais cedo o professor começar a descobrir o sentido crítico da criança, melhor. Esta deve aprender a distinguir o certo do errado, o mau, o bom e o melhor. É bom quando o aluno começa a saber definir o que fez bem ou mal e o que é que acha que deveria estudar mais. Se o professor estimular essas sensações, diálogo e à vontade desde o início da aprendizagem, vai contribuir para a formação de alunos

autónomos (Aksenova, 2015). Alonso-Tapia (1999, *apud* Cunha, Lopes, Cravino e Santos, 2012), afirma ainda, que ao se dar uma interação entre professor e alunos através da criação de um ambiente de envolvimento em aula, fundamentação de respostas que são tidas em conta, destaque do que está correto, elogios ao desempenho e participação espontânea e voluntária, e também, dando tempo para esclarecimento de questões, está a dar-se espaço ao desenvolvimento da autonomia. No entanto, se não perceberem o que é pedido e qual o objetivo da tarefa não se vão envolver (Lopes, *et al.*, 2008, *apud* por Cunha, Lopes, Cravino e Santos, 2012). Para André Grétry (s.d.),

A qualidade principal de um professor, em qualquer área que ele trabalhe, consiste em saber ganhar o interesse do aluno, e sem o dom de conseguir ter o amor (a simpatia) do último, todos os seus talentos serão inúteis. (*apud* Liakhovitskaia, 1971, p. 48<sup>8</sup>).

Para Lopes *et al.* (2010, *apud* Cunha, Lopes, Cravino e Santos, 2012), é possível que o professor incentive a autonomia através atitudes simples como: ouvir sem interromper e dar tempo para pensar sobre as temáticas, para se exprimirem e envolverem nas tarefas. São posições fáceis, que podem favorecer o aumento da autoestima e conseqüentemente, da autonomia.

Como nos diz Flávia Vieira (2014), não é fácil levar a cabo práticas pedagógicas baseadas nos princípios de “intencionalidade, transparência, coerência, relevância, reflexividade, democratização, autodireção e criatividade/inação” (pp. 20-21) aprofundados no capítulo anterior. Segundo a autora, essa ação está bastante depende:

(...) dos contextos em que ensinamos e do nosso grau de liberdade de ação, das nossas histórias e aspirações profissionais, do conhecimento pedagógico que possuímos e estamos dispostos a construir, das oportunidades, incentivos e apoios que encontramos. (Vieira, 2014, p. 21)

No entanto, a mesma autora (2014), refere ainda que “as possibilidades de desenvolvimento da autonomia são inúmeras” (p. 21), sendo umas mais complexas e outras menos. Talvez os investigadores e os professores de música devam estudar continuamente os seus campos de atuação, com o objetivo de compreender a atualidade e promover o desenvolvimento e fortalecimento da área da educação musical, tentando perceber quais as dificuldades de relevo e soluções para as superar. Algo que poderá ser considerado como uma vantagem é a utilização de práticas informais na sala de aula que possam ter em atenção os ambientes vivenciados pelos

---

<sup>8</sup> Tradução da autora Liakhovitskaia (1971)

estudantes, recorrendo ao uso das novas tecnologias (computador, *smartphone*, *tablet*, programas, aplicações, *sites*), algo que poderia contribuir para uma formação musical significativa com bons resultados para professores e alunos do século XXI.

### 5.1. Outros agentes motivadores e promotores de autonomia na aprendizagem da Formação Musical

Como já foi referido anteriormente, na atualidade escolar, tenta-se que o ensino tenha uma visão focada na formação de pessoas autónomas, baseando-se para isso, nas suas necessidades e capacidades. No caso da aprendizagem musical, embora o sucesso dos alunos esteja fortemente relacionado com aspetos onde a autonomia é realmente fundamental, ele depende de outros fatores. Os professores, a família, a participação em classes de conjunto e todo o ambiente e atividades escolares, têm responsabilidade na motivação dos estudantes, nas suas aprendizagens e na prática de estratégias que aumentem a autonomia, designadamente no estudo individual (Duarte, 2016).

#### PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Na opinião de Fátima Duarte (2016), uma família que tenha uma participação ativa no percurso do aluno, poderá não o fazer exatamente nos seus momentos de estudo, pois grande parte dos pais não tem conhecimentos na área da música. Para a autora, o envolvimento passa por estar presente nas audições/concertos em que o educando participa e no interesse em perguntar aos professores das várias disciplinas se o desempenho está a decorrer de forma favorável e, caso não esteja, procurar ajudas. Citando Alexandrina Pinto (2004):

Após diversas investigações, Sloboda e Davidson (1996) constataram que os pais das crianças com altos níveis de competência musical não são necessariamente músicos. Distinguem-se dos outros pais porque o seu envolvimento com a música aumenta a partir do momento em que os filhos a começam a estudar. Ouvem e discutem demonstrando, com esta atitude, o apoio incondicional às actividades musicais dos filhos. Segundo estes autores, à medida que os estudos musicais progredem, as crianças com altos nível de competência vão ficando cada vez mais autónomas e vão deixando de solicitar o apoio externo dos pais, evidenciando a passagem de uma motivação externa para a internalização da motivação como meio para atingir o sucesso na aprendizagem musical. (p. 40)

Para Fátima Duarte (2016), numa fase inicial, a presença e o apoio dos pais deve ser constante e intenso. Com o passar do tempo e com a evolução do aluno, este vai ganhando motivação e desenvolvendo, progressivamente, competências de autonomia.

## A ESCOLA

O contexto social e o ambiente musical da escola (principalmente se for uma escola do ensino especializado da música) também deve ter em conta as características motivacionais para os alunos. As atividades realizadas, não só ao longo do ano, mas em todo o dia-a-dia escolar, são importantes ferramentas que podem motivar os alunos ou, se não existirem, poderão contribuir para o efeito inverso (Duarte, 2016). Na opinião da autora, também:

O Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades de cada escola são características importantes na dinamização e construção de aprendizagens, na implementação de estratégias de motivação e contribuindo no seu conjunto para o desenvolvimento de competências individuais e de grupo. É importante e necessário que a escola promova uma aprendizagem efetiva, crítica, motivadora e que esta perdure e seja útil ao longo da vida. (Duarte, 2016, p. 34)

## A MÚSICA DE CONJUNTO

Tocar em conjunto ou ter aulas em formato de turma, como é o caso de Formação Musical, estimula competências que o ensino individual não atinge. A presença de outros colegas, por vezes de um nível mais avançado, que vão ouvir e observar o trabalho dos demais, leva a um sentimento de não querer ficar para trás, tentando por vezes imitá-los; fomenta estratégias de socialização e esta, por sua vez, leva a que as aulas de conjunto façam crescer a motivação para o estudo (Duarte, 2016) e conseqüentemente, a autonomia. Além disso:

O ensino de música em grupo, se disseminado e for implementado por vários anos num mesmo local, criará não só músicos profissionais ou amadores, mas também um público de música culto que só terá a enriquecer a vida cultural e social na região. (Galindo, 1998, p. 2)

## 6. O caso dos trabalhos de casa: um estudo autónomo

Os trabalhos de casa consistem em tarefas a realizar fora do horário letivo, depois das aulas (Cooper, 2001) e que normalmente prevêm o estudo de conteúdos abordados nas aulas. Este tema tem sido alvo de grande controvérsia ao longo dos anos: enquanto que há Encarregados de Educação que são a favor dos trabalhos de casa, outros não os consideram importantes.

Maria José Araújo (2009) afirma que os trabalhos de casa, “enquanto prática institucionalizada, têm causado algum incómodo aos educadores (pais e professores) e representam para a maioria das crianças uma sobrecarga de trabalho num tempo que deveria ser para brincar” (p. 57). Segundo Lyn Corno (2000), os trabalhos de casa vão estar a envolver outras pessoas (pais, irmãos, explicadores e outros que possam auxiliar no processo educativo), que têm uma função importante que poderá contribuir para os resultados obtidos.

Nesta linha de pensamento das relações familiares, para Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel e Green (2004), os trabalhos de casa, por vezes são uma forma que os pais têm para estar a par da educação e do que os filhos estão a aprender na escola. Os autores acrescentam que desta forma, servem também como um pretexto para que as crianças tenham um diálogo mais fácil com os pais, acerca de acontecimentos diários no ambiente escolar. Também Sydney Goldstein e Sam Zentall (1999), têm os trabalhos de casa como elementos extremamente importantes, justificando que estes funcionam como um elo de ligação entre a casa e a escola.

Hoover-Dempsey *et al.* (2001), consideram que com participação dos pais na realização dos trabalhos de casa, as crianças desenvolvem aptidões estruturadas para conseguir cada vez mais facilmente completar tarefas. Além disso, os pais funcionam como modelos: dão exemplos, reforçam e oferecem sugestões e ajudas, influenciando os educandos, e, simultaneamente, auxiliam-nos no desenvolvimento de novas aprendizagens.

Sydney Goldstein e Sam Zentall (1999), afirmam que no caso dos professores, os trabalhos de casa são um complemento de treino que os educandos têm, funcionando como facilitadores da aprendizagem e de consolidação de conteúdos, principal motivo para a sua atribuição. No entanto, Pedro Rosário *et al.* (2005), salientam que é raro os professores perguntarem aos alunos os processos utilizados aquando da realização dos trabalhos de casa, mostrando normalmente mais interesse apenas pelo resultado final.

Segundo Joyce Epstein e Frances Van Voorhis (2001), aspetos como a gestão do tempo, o fortalecimento do sentido de responsabilidade e a valorização do esforço e da perseverança para alcançar objetivos, são fatores importantes para a formação dos alunos (também enquanto cidadãos), aquando da realização dos trabalhos de casa, que dependem de uma logística própria. No entanto, para Karina Aksenova (2015), a questão do tempo depende de muitos fatores, tais como: a vontade de estudar, a disponibilidade de tempo, as capacidades do aluno, entre outros. A autora considera que deve verificar-se se o tempo de estudo foi passado com interesse e empenho e se existiu evolução.

Entre os alunos 1º e 8º graus e mesmo em intervalos mais curtos, a significativa diferença de idade e de desenvolvimento são fatores preponderantes. O tempo de estudo não se pode generalizar (Aksenova, 2015). Ainda assim, quando os estudantes demonstram capacidades de gestão de tempo, aptidão para recorrer aos devidos materiais disponíveis, prontidão para pedir ajuda aos pais, irmãos ou amigos (se necessário), estão a ostentar competências de autonomia, que na realização dos trabalhos de casa podem vir a ser promovidas (Epstein e Van Voorhis, 2001).

Na opinião de Karina Aksenova (2015), se os alunos tomam a iniciativa de estudar em casa, sem qualquer tipo de obrigação por parte de ninguém, estamos perante uma realidade muito positiva. Para a autora, a prática de um estudo autónomo deve ser implementada desde as primeiras aulas. Com esta ação contínua, os alunos vão-se habituando naturalmente a pensar e, conseqüentemente, a ultrapassar barreiras que se opõem às suas aprendizagens.

Enquanto que a realização dos trabalhos de casa é vista como uma imposição/uma tarefa que deve ser cumprida, o ato de estudar implica que exista voluntariado por parte dos alunos (Araújo, 2009). Principalmente no caso dos mais novos, quando há marcação de trabalhos de casa, vão realizá-los (estudar). Se não houver trabalhos de casa marcados, normalmente alguns têm a ideia de que não é preciso estudar. Araújo (2009) é de opinião que tanto pais, como professores, suscitam uma confusão entre estudar e realizar trabalhos de casa, na medida em que “estamos a dizer às crianças que estudar é aquele trabalho repetitivo, cansativo e mecânico que é proposto na maior parte dos TPC's” (p. 86).

Por esta razão e, atendendo às necessidades maioritariamente de alunos mais novos, tal como foi refletido e escrito na observação nº 1, da turma do 2º grau (Anexo 4), é possível dar-se alguma importância aos trabalhos de casa, de modo a que se torne algo autónomo e sem imposições. Dependendo da maneira como são geridos e das

quantidades que são solicitadas, com a sua realização é possível a consolidação de conteúdos e conhecimentos adquiridos, ganhar responsabilidade, relacionar saberes e colocar em prática tudo aquilo que se vai aprendendo, com as diversas situações do dia-a-dia em que tenhamos de usar determinados conhecimentos, interligando assim, a teoria com a prática.

## **7. Metodologia de Investigação**

Segundo Marsden e Townley (2001), toda a teoria tem apoio de tudo o que é pensado e refletido. Já a prática recorre à ação. A maioria das práticas é suportada por teorias e, segundo os autores, “a prática é um constructo teórico e a teorização é, em si mesma, uma prática” (*apud* Nassif, Ghobril e Bido, 2007, pp. 14-15). Nesta linha de pensamento, e depois de apresentados os contributos de autores acerca da temática em estudo, pretende-se agora construir uma ligação entre esses dados e as respostas obtidas em questionários preenchidos pelos estudantes do Conservatório de Música de Paredes, acerca do seu estudo autónomo perante a disciplina de Formação Musical.

Nas questões colocadas, o objetivo foi perceber o tempo que dedicam à disciplina, comparar esse tempo com o dedicado ao instrumento, a preferência por estudar sozinhos ou acompanhados, o tipo de exercícios que mais estudam, a conquista de técnicas e estratégias próprias ao aparecer uma dificuldade de modo a ultrapassá-la, a realização de trabalhos de casa e também, por exemplo, se acham que devem rever a matéria de forma a consolidar e a realizar as atividades com mais facilidade. Questiona-se ainda acerca da utilização de programas ou aplicações no seu estudo, indo assim mais além do que é feito na aula através dos manuais; se é tomada iniciativa para estudar Formação Musical ou até, se nada disto se verifica pois não estudam, nem consideram a disciplina útil ou interessante (anexo 5).

### **7.1. Tipo de Investigação**

Em qualquer estudo, para que se consiga obter uma maior veracidade dos factos é necessário definir métodos. Para o estudo em questão, optou-se por uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa), em que a recolha de dados foi realizada por questionários. Segundo os autores Cleber Prodanov e Ernani de Freitas (2013), uma investigação quantitativa:

(...) considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.). (p. 69)

Para os mesmos autores, este tipo de metodologia é usada em vários tipos de pesquisas, inclusive nas descritivas, por facilitar a descrição de certas hipóteses ou problemas, a análise da interação de certas variáveis, compreensão e classificação processos, apresentar processos de mudança, criar ou formar opiniões e, permitir em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos e ações dos inquiridos.

No caso da metodologia qualitativa, segundo Cleber Prodanov e Ernani de Freitas (2013):

(...) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (p. 70)

Segundo os autores, neste tipo de metodologia a análise do problema não se tem como base dados estatísticos, ou seja, a prioridade não passa por numerar ou medir unidades. As respostas obtidas levam sim a uma descrição. Não tem de haver preocupação em comprovar estudos anteriores, no entanto, podem auxiliar aquando da recolha, análise e interpretação de dados.

Tal como se verifica neste caso, os autores referem que é possível uma pesquisa quantitativa ser também qualitativa, dependendo do tipo de estudo que se quer desenvolver e do interesse do investigador. Ambas as abordagens estão interligadas e complementam-se entre si (Prodanov e Freitas, 2013).

## 7.2. Instrumento de Recolha de Dados

Foi construído um questionário com um total de 17 perguntas fechadas (escolha múltipla ou sim/não), com uma linguagem clara mas específica de modo a evitar problemas de interpretação. No entanto, uma possível desmotivação para responder e

desonestidade dos participantes, pode levar a interpretações incorretas e respostas (que possam parecer) contraditórias.

Para Parasuraman (1991), um questionário baseia-se num aglomerado de questões, construído para obter as respostas necessárias para atingir os objetivos do projeto. Segundo o autor, embora nem todas as investigações recorram a esse instrumento para recolher dados, o questionário é importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais. Ainda assim, perante a sua construção, David Aaker, Kumar, Robert Leone e George Day (2001), acreditam que se trata de uma tarefa com imperfeições, justificando com a inexistência de processos que asseguram que os objetivos de medida sejam conseguidos com qualidade.

O questionário deverá ser efetuado a pessoas que propiciem determinado conhecimento ao pesquisador (Barbosa, 2012). João Almeida e José Pinto (1995), salientam vantagens sobre esta técnica de recolha de dados: possibilidade de atingir grande número de inquiridos, garantir o anonimato, permitir que as pessoas respondam quando lhes pareça mais apropriado e não ficarem sob influências externas. Natércio Afonso (2005 *apud* Barbosa, 2012), refere que a aplicação de questionário possibilita "(...) converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados" (p. 85).

Embora os questionários fossem rubricados pelos Encarregados de Educação, de modo a que tomassem conhecimento da participação dos educandos, o anonimato dos alunos foi garantido. O questionário, baseando-se na temática do estudo autónomo na disciplina de Formação Musical, integra questões como: tempo de estudo dedicado à disciplina e ao instrumento, local de estudo, auxílio de colegas, professores (ou não), iniciativa para estudar, ultrapassagem de dificuldades e obtenção de estratégias, tipo de exercícios que estudam e, interesse e utilidade da disciplina.

### 7.3. Caracterização da Amostra

Para a entrega e realização dos questionários foram selecionados alunos de uma turma por grau do Pólo de Estágio, o Conservatório de Música de Paredes. Da totalidade de 250 alunos que frequentam o Conservatório, obtiveram-se 70 respostas distintas. Destas, 6 do 1º grau, 17 do 2º grau, 18 do 3º grau, 10 do 4º grau, 8 do 5º grau, 3 do 6º grau, 3 do 7º grau e 5 do 8º. Conforme se percebe, a amostra engloba um número mais

elevado de alunos do ensino básico, com 59 alunos (84,3%), do que do ensino secundário, onde se obtiveram-se 11 respostas (15,7%). Deve referir-se ainda que 23 alunos (32,9%) estão no 2º ciclo de escolaridade, 36 alunos (51,4%) integram o 3º ciclo e, 11 estudantes (15,7%) frequentam o ensino secundário. Dentro deste grupo de alunos, 67 frequentam o regime articulado (95,7%) e 3 (4,3%) encontram-se no regime supletivo (4,3%), no 5º, 7º e 8º grau.

1º grau	6	5º grau	8	
2º grau	17	6º grau	3	
3º grau	18	7º grau	3	
4º grau	10	8º grau	5	Total: 70

**Tabela 1.** Número de alunos por grau de ensino.

Trata-se de um grupo homogéneo nos seus perfis de estudantes de música, pois estudam todos na mesma área geográfica, na mesma escola, com a mesma professora de Formação Musical e tipo de regime também é comum à grande maioria. Desta forma, não é possível obter resultados que se possam considerar generalizáveis ao tipo de perfil de estudante de Formação Musical, pois todos eles têm as mesmas oportunidades e os mesmos contactos com docentes, escola e colegas. Ainda assim, é possível ficar com um esboço do perfil de alunos que temos atualmente.

#### 7.4. Descrição das perguntas do questionário

O questionário era constituído por um total de 17 questões de resposta fechada. Numa primeira fase abordavam-se os alunos acerca do estudo que realizam para a disciplina de Formação Musical: se estudam, como estudam e onde estudam. De forma direta, teriam de responder à pergunta *Estudas Formação Musical?*, (se a resposta fosse positiva) *quantos dias* estudam por semana e *quanto tempo*. As mesmas questões eram feitas para o estudo de *Instrumento*, para se poder fazer uma analogia com o anterior. Além disso questionava-se acerca da realização de *trabalhos de casa*, o *local onde costumam estudar* e a preferência por *estudar sozinho* ou *com colegas*.

Numa segunda parte os alunos davam a sua opinião (sim ou não) acerca da importância de estudar *regularmente* de modo a *rever* e *consolidar conteúdos* e do *estudo fora do período de aulas* para o seu desenvolvimento na disciplina. Além disso,

davam a sua opinião acerca da *influência* do estudo realizado na Formação Musical para os resultados dos testes e também para os resultados de Instrumento.

De modo a perceber melhor a autonomia dos alunos, eram inquiridos sobre a *vontade regular* de estudar e da *tomada de iniciativa* para efetivar o estudo (ou falta dela), da capacidade de estudar Formação Musical *sozinhos* ou se *necessitam de auxílio*, da aptidão por *arranjar estratégias/soluções* quando as dificuldades aparecem e se recorrem a *aplicações* de telémovel/tablet ou programas/sites de computador no seu estudo.

Não tanto no tema da autonomia, mas porque também se considerou pertinente, interrogaram-se os alunos acerca do *tipo de exercícios* que mais estudam, desde as leituras rítmicas, à improvisação e, por fim, entre os níveis de 1 (mais baixo) a 5 (mais elevado), os alunos davam a sua opinião acerca da *utilidade* da disciplina para o seu desenvolvimento enquanto músicos e também sobre o *interesse* que a disciplina lhes desperta.

Apesar de todas as perguntas terem sido analisadas e relacionadas entre si com a devida atenção, para a análise dos resultados d'“O Estudo Autónomo na Disciplina de Formação Musical”, foi dada mais atenção às questões número 1. *Estudas Formação Musical?*, *Se sim, com que regularidade?*, número 3. *Fazes os trabalhos de casa de Formação Musical?*, número 5. *Preferes estudar sozinho ou com os colegas? Porquê?* e nesta, as justificações *porque perco o meu tempo a ajudar os outros, porque me ajudam quando tenho dúvidas* e ainda, *porque eu os consigo ajudar*. Também as questões número 7. *Sentes vontade de estudar Formação Musical regularmente para tentar evoluir nesta disciplina ou apenas estudas quando sabes que vais ter avaliação?*, número 11. *És capaz de tomar iniciativa de estudar Formação Musical ou precisas que insistam para realizares esse estudo?*, número 12. *És capaz de estudar Formação Musical sozinho ou tens dificuldades e sentes que precisas sempre de ajuda?* e número 13. *Quando um exercício de Formação Musical é mais complexo, consegues chegar às tuas próprias estratégias ou desistes sem pensar numa forma que te ajude a ultrapassar a(s) dificuldade(s)?*.

Embora todas as outras questões sejam muito importantes para o estudo autónomo em si, úteis para perceber como este se processa, tenham sido analisadas e relacionadas (caso a caso, se necessário, para interpretação de resultados), não nos dão nenhuma conclusão acerca dessa tomada de iniciativa no estudo e grau de autonomia dos alunos.

## 8. Descrição e análise das respostas obtidas

De seguida serão descritas e analisadas as respostas dos alunos aos questionários. Serão apresentados uma série de gráficos e tabelas que ajudarão a relatar os resultados às várias questões.

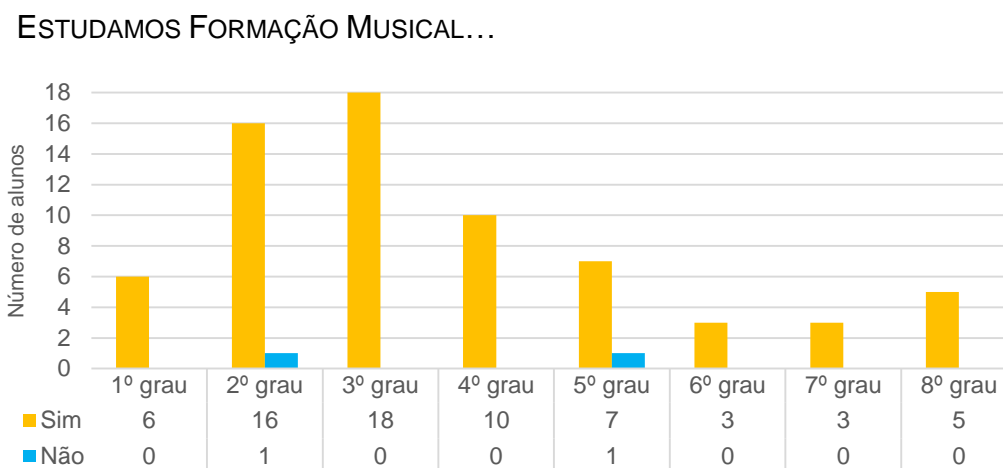


Gráfico 2. *Estudas Formação Musical?*

O gráfico apresentado, relata as respostas do estudo individual de Formação Musical de todos os alunos inquiridos. Tal como se pode observar, o gráfico contém as respostas dos alunos de todos os graus, onde é possível verificar de imediato, que todos os alunos responderam à questão.

Dos 70 alunos, apenas 2 (2,9%<sup>9</sup>) afirmam não estudar Formação Musical. Um dos alunos encontra-se no 2º grau e o outro no 5º grau.

A tabela que se segue contém uma análise geral das respostas obtidas na Questão nº 1.1., onde se pretende perceber o número de dias de estudo semanais dedicados pelos alunos, ao estudo da Formação Musical.

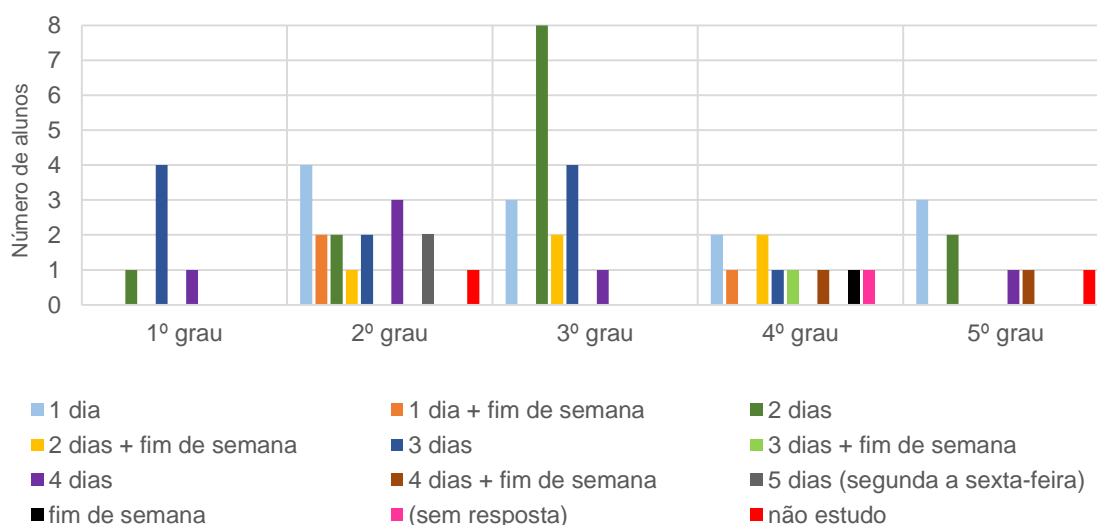
<sup>9</sup> Todas as percentagens apresentadas ao longo do ponto 3.8. (Descrição e Análise das respostas obtidas), são relativas à totalidade da amostra ( $n = 70$  alunos)

Dias de estudo por semana	Nº de alunos / percentagem
1x / semana	15 alunos (21,4%)
1x / semana e fim de semana	3 alunos (4,3%)
2x / semana	16 alunos (22,9%)
2x / semana e fim de semana	5 alunos (7,1%)
3x / semana	13 alunos (18,6%)
3x / semana e fim de semana	1 aluno (1,4%)
4x / semana	7 alunos (10%)
4x / semana e fim de semana	2 alunos (2,9%)
De segunda-feira a sexta-feira	3 alunos (4,3%)
Fim de semana	2 alunos (2,9%)
(sem resposta)	3 alunos (4,3%)

**Tabela 2.** Se sim, com que regularidade?

É possível perceber que 44 alunos (62,9%), estudam Formação Musical entre um a três dias por semana. Além disso, apenas 7 alunos (10%) dizem estudar 4 dias por semana e que, 2 alunos (2,9%), além dos quatro dias estudam também ao fim de semana. Existem 3 alunos (4,3%) que estudam de segunda a sexta-feira e 2 alunos (2,9%) que se dedicam apenas ao fim de semana. Apesar de 3 dos inquiridos (4,3%) terem decidido não responder a esta questão, podemos afirmar, que de uma forma geral os alunos vão dedicando algum do seu tempo à disciplina, no entanto, este poderá não ser, em alguns casos, o suficiente.

Apresentam-se de seguida as respostas obtidas ainda na Questão nº 1.1. mas com uma análise por grau. Para uma melhor visualização, os resultados obtidos foram divididos por duas tabelas, em que a primeira corresponde aos alunos do 1º ao 5º grau e a segunda, aos alunos do ensino secundário.



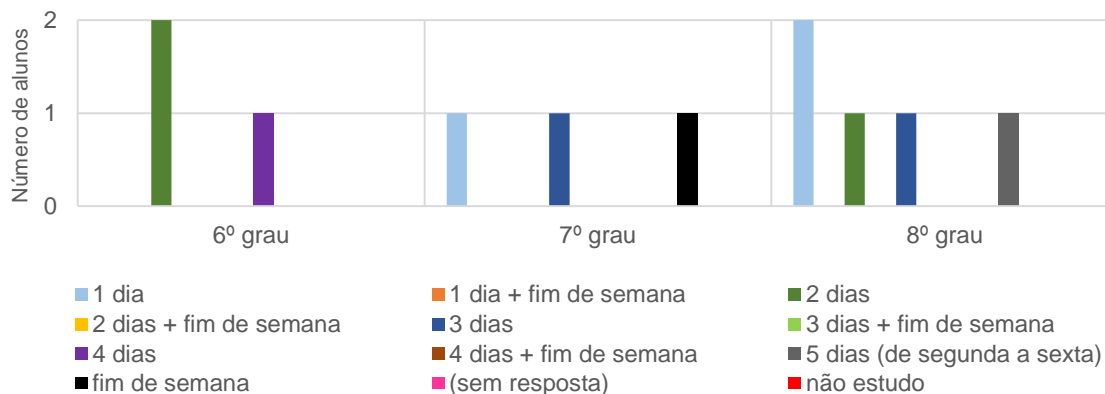
**Gráfico 3.** Se sim, com que regularidade?

Numa primeira análise, pode verificar-se o destaque da barra correspondente aos *dois dias de estudo semanais* efetuados por 8 alunos do 3º grau (11,4%). Seguidamente, as barras mais altas correspondem a alunos que indicam estudar *um ou três dias por semana* e, no caso do 2º grau, verifica-se no total de 17 alunos, que 3 deles (4,3%) estudam *quatro dias por semana*.

Fazendo a análise por turma, no caso da do 1º grau, 4 (5,7%) dos 6 alunos estudam *três dias por semana*. Dos restantes, 1 estuda *dois dias* (1,4%) e o outro estuda *quatro dias* (1,4%). No caso da turma do 2º grau, dos 17 alunos, existem alunos que estudam apenas *um dia* (4 alunos, 5,7%) e outros que estudam *quatro dias* (3 alunos, 4,3%), *semanalmente*. Os restantes têm tendências muito variáveis que vão desde o *não estudo* até aos *cinco dias por semana*. Na turma do 3º grau, podemos destacar a barra dos 8 alunos (11,4%) que estudam *dois dias* por semana, dentro de um total de 18 alunos. Os restantes têm também uma *regularidade* de estudo muito variável, desde apenas *um dia por semana* até aos *quatro dias* de estudo. Passando agora à turma do 4º grau, verifica-se que todos os 10 alunos (14,3%) têm hábitos regulares de estudo muito variáveis, que podem ir de *um a quatro dias por semana*, com ou sem fim de semana. Por último, na turma do 5º grau, as barras mais altas correspondem ao *único dia de estudo* (3 alunos, 4,3%) e aos *dois dias de estudo* (2 alunos, 2,9%);

Como conseguimos perceber, as respostas são muito variadas. Dentro do mesmo grau de ensino, pode haver casos de alunos que se propõem a um *estudo regular* e outros que estudam *apenas um dia por semana* ou até mesmo, *não estudam*, como se verifica um caso no 2º grau e um também no 5º grau. Esta variação na *regularidade semanal* do estudo está presente em todas as turmas que responderam ao questionário, no entanto, salientam-se os casos das turmas do 2º e do 4º grau.

Passamos agora a analisar a mesma questão, mas nas turmas do 6º, 7º e 8º grau.



**Gráfico 4.** Se sim, com que regularidade?

No caso dos estudantes do ensino secundário, onde a amostra era de 11 pessoas (15,7% das respostas), a variedade também está presente. A grande parte dos alunos estuda *um dia por semana* (3 alunos, 4,3%), *dois dias por semana* (3 alunos, 4,3%) ou *três dias por semana* (2 alunos, 2,9%). Apenas um aluno (1,4%) indicou estudar *quatro dias por semana* e o mesmo aconteceu com o estudo *de segunda a sexta-feira* e também, no caso do *estudo ao fim de semana*.

Relativamente à turma do 6º grau, 2 dos alunos (2,9%) estudam Formação Musical *dois dias por semana* e somente 1 aluno (1,4%) estuda *quatro dias*. Já na turma do 7º grau, cada aluno varia a sua *regularidade* de estudo: 1 dos alunos (1,4%) estuda *um dia por semana*, outro (1,4%) estuda *três dias por semana* e o restante (1,4%) estuda apenas ao *fim de semana*. A variedade volta a marcar presença na turma do 8º grau, com 2 alunos a estudarem *um dia por semana* (2,9%), 1 aluno *dois dias por semana* (1,4%) e o mesmo acontece com os *três dias semanais* (1,4%) e com os *cinco dias* de estudo por semana (1,4%).

Como se pode também perceber em ambos os gráficos, o *fim de semana* não é a parte da semana de eleição para colocar em prática o estudo da Formação Musical.

Tal como se foi analisando, de uma maneira geral, verificamos que o estudo de Formação Musical não demonstra variações de *regularidade* de grau para grau; não se verifica um crescimento ou um decréscimo de tempo de estudo à medida que o grau de dificuldade aumenta.

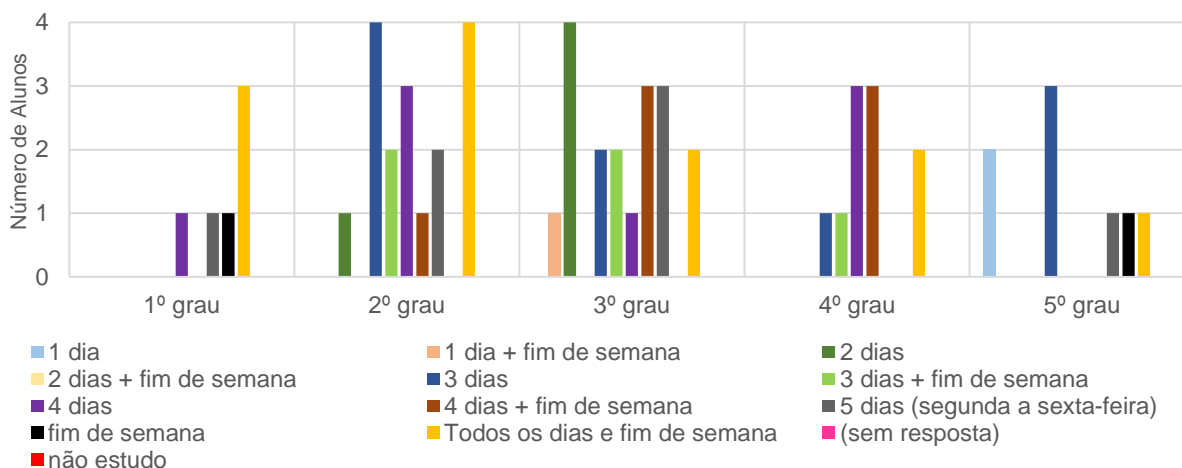
## ... MAS ESTUDAMOS MAIS INSTRUMENTO

Passamos agora a analisar a segunda questão, onde todos os alunos (100%) afirmaram estudar Instrumento, tal como se pode analisar no gráfico apresentado e na tabela de respostas em anexo (anexo 5).



**Gráfico 5.** Estudas o teu Instrumento?

Segue-se o gráfico dos dias de estudo semanais, para que seguidamente se possa fazer uma analogia Instrumento / Formação Musical.



**Gráfico 6.** Se sim, com que regularidade?

Numa primeira análise ao Gráfico 6, onde está representada a regularidade do estudo de Instrumento dos alunos do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º graus (59 alunos, 84,3%), percebemos de imediato que são apenas 2 os alunos (5º grau) que estudam apenas *um dia por semana* (2,9%) e 12 (17,1%) os que estudam *todos os dias e ao fim de semana*. Existem também bastantes alunos a estudar *quatro dias*, com ou sem fim de semana e

*cinco dias*. Também no 2º e 3º graus o estudo de *dois e três dias por semana* é frequente. Sente-se um pouco que o estudo no 5º grau não é feito com tanto afinco.

No caso da turma do 1º grau, apenas 1 aluno (1,4%) diz estudar apenas ao *fim de semana* e o mesmo acontece com os *quatro* e com os *cinco dias por semana*. A outra metade dos alunos da turma (3 alunos, 4,3%) estudam *todos os dias* de segunda a sexta-feira e ao *fim de semana*.

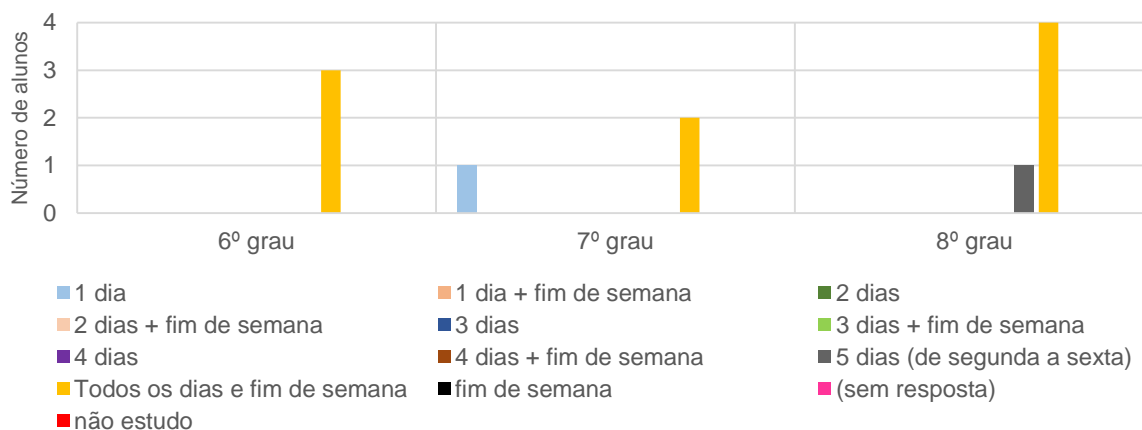
Na turma do 2º grau, dos 17 alunos, 4 deles (5,7%) estudam *todos os dias*, inclusive ao *fim de semana* e outros tantos estudam *três dias por semana*. Existem 3 alunos (4,3%), que se dedicam ao Instrumento *quatro dias por semana*. O número de alunos nos *três* ou *quatro dias e fim de semana* e *cinco dias por semana* também se faz sentir, embora em menos quantidade. O mínimo atribuído foram mesmo os *dois dias de estudo*, em apenas 1 aluno (1,4%).

No caso do 3º grau, há bastante variação tal como no caso anterior. Aqui, pela primeira e única vez, um aluno afirma estudar apenas *um dia* e ao *fim de semana*. A maioria dos alunos (4, 5,7%) afirma estudar *dois dias por semana*, mas os *cinco dias por semana* e os *quatro com fim de semana* também estão bem representados com 3 alunos cada (8,6%).

Passando à turma do 4º grau, dos 10 alunos da turma, 6 (8,6%) afirmaram estudar Instrumento em *quatro dias da semana* (3 deles também ao *fim de semana*); Dos restantes, 2 (2,9%) estudam *todos os dias e fim de semana* e 2 (2,9%) estudam *três dias* (em que um deles estuda também ao *fim de semana*).

Já na turma do 5º grau, tal como foi referido, a tendência esta nos *três dias* de estudo semanais (3 alunos, 4,3%) e no *único dia por semana* (2 alunos, 2,9%). Os restantes têm uma representação cada, *no fim de semana*, de *segunda a sexta-feira* e *todos os dias*, inclusive *fim de semana*.

Continuaremos a analisar a pergunta 2.1, mas desta vez nas turmas do 6º, 7º e 8º grau.



**Gráfico 7.** Se sim, com que regularidade?

Como se pode verificar, no ensino secundário o estudo de Instrumento faz-se de com bastante mais *regularidade*. Dos 11 alunos, 9 (12,9%) estuda *sete dias por semana* o seu Instrumento e 1 dos alunos (1,4%) estuda de *segunda a sexta-feira*.

Podendo tratar-se de um caso de desmotivação, 1 dos alunos (1,4%) apenas estuda *um dia por semana*, demonstrando um cenário completamente diferente dos demais colegas.

#### FORMAÇÃO MUSICAL VS INSTRUMENTO: VEJAMOS...

Comparando os gráficos relativos à *regularidade* do estudo da Formação Musical com os de Instrumento, algo que está logo saliente é o facto de não existir qualquer aluno que não estuda pelo menos *um dia por semana* (e mesmo estes são raros), algo que é mais frequente no estudo de Formação Musical. Da mesma forma, no caso da Formação Musical, não havia qualquer caso que estudasse os *cinco dias por semana* e ao *fim de semana* e, no caso de instrumento esse aspeto já se encontra communmente.

Na disciplina de Formação Musical não se verifica mesmo tipo de estudo. Tal como já vimos no caso dos alunos do ensino secundário, 3 alunos estudam apenas *um dia por semana* (uma hora ou menos), também 3 alunos estudam *dois dias por semana*, 2 alunos estudam *três dias por semana* (uma hora ou menos), 1 aluno dedica-se à Formação Musical durante *quatro dias por semana* (entre uma a três horas), 1 aluno ao *fim de semana* e também 1 aluno de *segunda a sexta-feira*. Comparativamente ao estudo de Instrumento, neste o habitual é estudar *sete dias por semana*. Além desta realidade verificada, 21 alunos (30%), consideram que o estudo que fazem para Formação Musical *não afeta* os resultados no Instrumento, nem sequer ao nível da

leitura (exemplo dado). Pelo contrário, a maioria (48 alunos, 68,6%) dizem *afetar* (um dos alunos não respondeu).

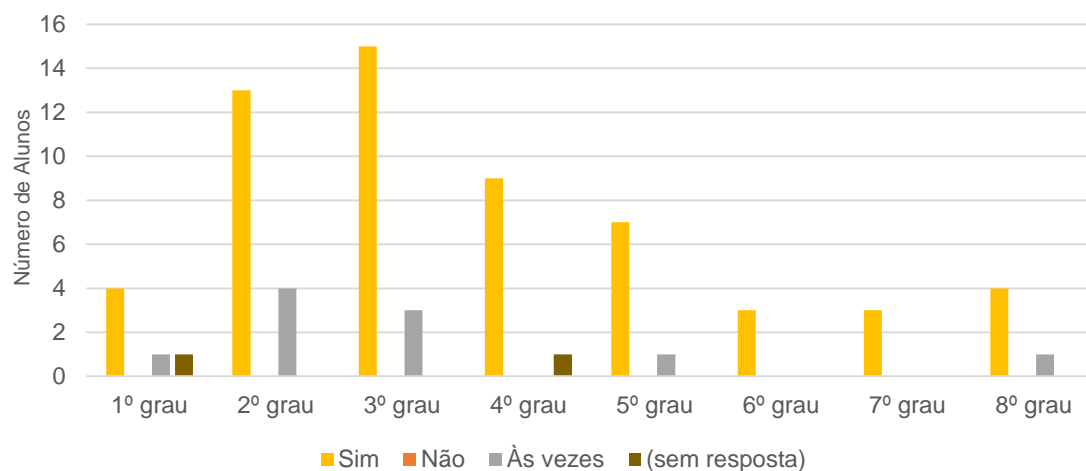
Nas tabelas seguintes, lado a lado, está representada a *regularidade* do estudo que cada aluno faz para Formação Musical e para Instrumento, onde a maioria, como dito anteriormente, dedica mais tempo ao Instrumento. Ainda assim, o inverso também se verifica (assinalado a azul):

	Nº de dias semanais dedicados ao estudo da Formação Musical	Nº de dias semanais dedicados ao estudo do Instrumento		Nº de dias semanais dedicados ao estudo da Formação Musical	Nº de dias semanais dedicados ao estudo do Instrumento
1º	4	5 + fim de semana	3º	2	3
	3	4		1	5 + fim de semana
	3	5 + fim de semana		3	4 + fim de semana
	3	5 + fim de semana		2	4 + fim de semana
	3	Fim de semana		1	2
2º	2	5	2	5	
	5	5 + fim de semana	1	4 + fim de semana	
	4	5 + fim de semana	1 + fim de semana	4 + fim de semana	
	1	2	2 + fim de semana	5 + fim de semana	
	4	3	2 + fim de semana	5 + fim de semana	
	1	3	fim de semana	4	
	2	4	4 + fim de semana	3 + fim de semana	
	1 + fim de semana	3 + fim de semana	3 + fim de semana	4 + fim de semana	
	4	4 + fim de semana	3	3	
	1	5	1	4	
	2 + fim de semana	5 + fim de semana	(não se aplica)	4	
	(não se aplica)	4	(não se aplica)	1	
	2	3	2	3	
1 + fim de semana	3 + fim de semana	2	3		
5	5 + fim de semana	4 + fim de semana	fim de semana		
3	5	1	1		
3	4	1	5 + fim de semana		
1	3	4	5		
2	3	1	3		
3º	2	3	6º	2	5 + fim de semana
	2	1 + fim de semana	GR	2	5 + fim de semana
	2 + fim de semana	3 + fim de semana	AU	4	5 + fim de semana
	3	5	7º	Fim de semana	1
	3	4	GR	3	5 + fim de semana
	2	2	AU	1	5 + fim de semana
	4	5	8º	1	5 + fim de semana
	2 + fim de semana	3 + fim de semana	G	1	5
	1	2	R	5	5 + fim de semana
	3	5 + fim de semana	A	2	5 + fim de semana
2	2	U	3	5 + fim de semana	
2	4 + fim de semana				

**Tabela 3.** Comparação da regularidade do estudo entre Formação Musical e Instrumento.

Como é possível verificar, dos 70 alunos, 5 (7%) afirmam dedicar mais tempo do seu estudo à Formação Musical do que ao Instrumento. Estes alunos encontram-se em níveis muito distintos do seu percurso (1º, 2º, 4º, 5º e 7º graus). Contudo, 66 alunos (94%), passa mais tempo a estudar Instrumento do que Formação Musical.

## SIM, FAZEMOS OS TRABALHOS DE CASA DE FORMAÇÃO MUSICAL



**Gráfico 8.** Fazes os trabalhos de casa de Formação Musical?

Relativamente ao tema dos trabalhos de casa, 58 alunos (82,9%) afirmam realizá-los. Relembramos aqui o ponto 3.6.: poderá esta ser uma característica das pessoas autónomas ou uma das estratégias para fomentar a autonomia?

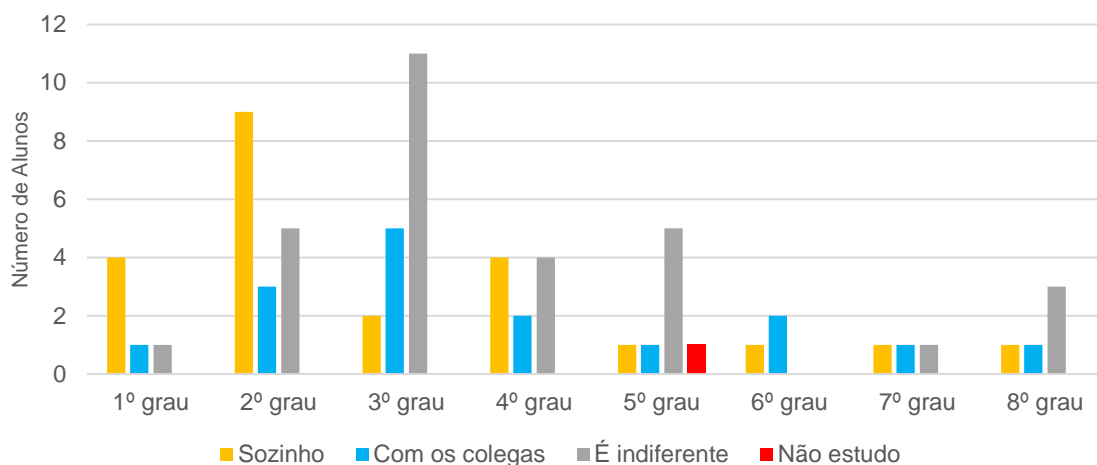
10 alunos (14,3%) responderam que os realizam às vezes e 2 alunos (2,9%) não responderam. Deve salientar-se que nenhum dos inquiridos respondeu negativamente.

Nesta questão não se notam variações ao longo dos graus de ensino. No geral, em todos os anos tentam cumprir com essa tarefa que se realiza fora do período das aulas, seja em casa, na escola, ou em outro local.

Sobre este tema, na pergunta 4. *Onde estudas Formação Musical?*, 68 dos 70 alunos (97,1%) afirmaram estudar normalmente em casa. Destes 68 alunos, 10 (14,3%) indicaram além da casa, a escola como local de estudo e, destes 10 alunos, 2 (2,9%) referiram também a Sede da banda como possível local de estudo. Apenas 1 aluno (1,4%) disse normalmente estudar na escola e também 1 aluno (1,4%) afirmou não estudar.

## ESTUDAR SOZINHO, ACOMPANHADO OU TANTO FAZ?

O gráfico a seguir apresentado, contém as respostas relativas à questão da preferência por estudar sozinho ou com os colegas e, no texto seguinte, algumas das justificações indicadas pelos alunos.



**Gráfico 9.** *Preferes estudar Formação Musical sozinho ou com os colegas?*

Na Questão nº 5, 23 alunos (32,9%) responderam que preferem *estudar sozinhos* e todos eles deram a justificação de assim estarem *mais concentrados*. Em 10 dos casos (14,3%) além dessa justificação, referiram que os *colegas são motivo de distração* e, um dos casos acrescentou ainda a afirmação *perco o meu tempo a ajudar os outros*.

Do lado da indiferença encontram-se 30 alunos (42,9%), que não têm preferência por estudar sozinhos ou com os colegas.

Com menos adeptos está a preferência por *estudar com os colegas*, com apenas 16 alunos (22,9%). Destes, 13 alunos (18,6%) justificam a sua preferência com o facto de os *colegas os auxiliarem* quando existem dúvidas. Bastantes são também os que referem questões motivacionais e também os que justificam com a oferta da sua própria ajuda aos demais. Também 2 dos alunos (2,9%) justificaram com a frase *porque estudar sozinho é aborrecido*.

Esta questão voltou a mostrar tendências que podem ser muito variáveis. Não existe um hábito que se mantenha ao longo dos anos ou, pelo contrário, que com o tempo se sintam diferenças. Mesmo nos alunos do ensino secundário, que passam já mais tempo uns com os outros e têm mais maturidade, o facto de estudarem *sozinhos* ou *com os colegas* varia de pessoa para pessoa. No entanto, no caso dos alunos do

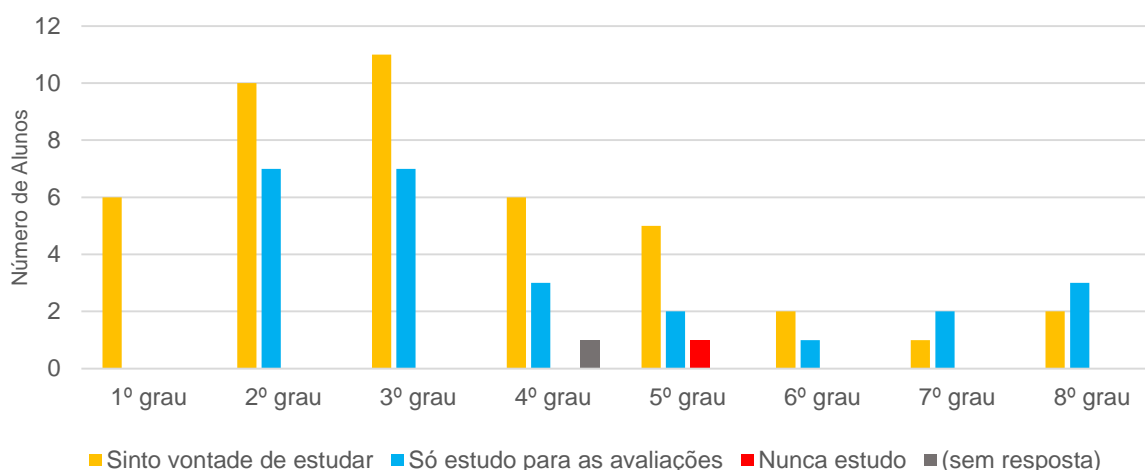
secundário que salientaram a preferência por estudar *com os colegas*, ressaltam a possibilidade das *ajudas mútuas* e da *motivação*.

Criando já um relação com as questões seguintes, dos 23 dos alunos (32,9%) que optam por *estudar sozinhos*, 1 (1,4%) não considera ser importante realizar um *estudo regular* de modo a *consolidar* matéria e *apenas estuda para as avaliações*. No entanto, destes 23, 15 alunos (21,4%) consideram importante estudar *regularmente* e sentem essa vontade também. Os restantes 7 alunos (11,4%), apesar de considerarem importante esse *estudo frequente* de modo a *rever e consolidar conteúdos*, apenas estudam para as avaliações.

Poderá considerar-se que estes 23 alunos são alunos autónomos, pois 15 deles (21,4%) afirmam mesmo, além de preferirem, que *conseguem estudar sozinhos* e 8 que apenas *às vezes precisam de ajuda* (11,4%). Todos eles tinham as suas respostas muito equilibradas em relação a conseguir arranjar as *estratégias* próprias ou orientarem-se pelas da professora. Apenas existe um caso em que *necessita sempre de ajuda do professor ou dos colegas* para conseguir essas *estratégias*.

### É PRECISO ESTUDAR TODOS OS DIAS? NÃO CHEGA ESTUDAR PARA O TESTE?

A vontade de estudar regularmente para evoluir na disciplina ou estudar apenas porque há uma avaliação a fazer, poderá dizer muito acerca de um aluno. O gráfico seguinte revela as respostas dadas pelos alunos nessa questão.



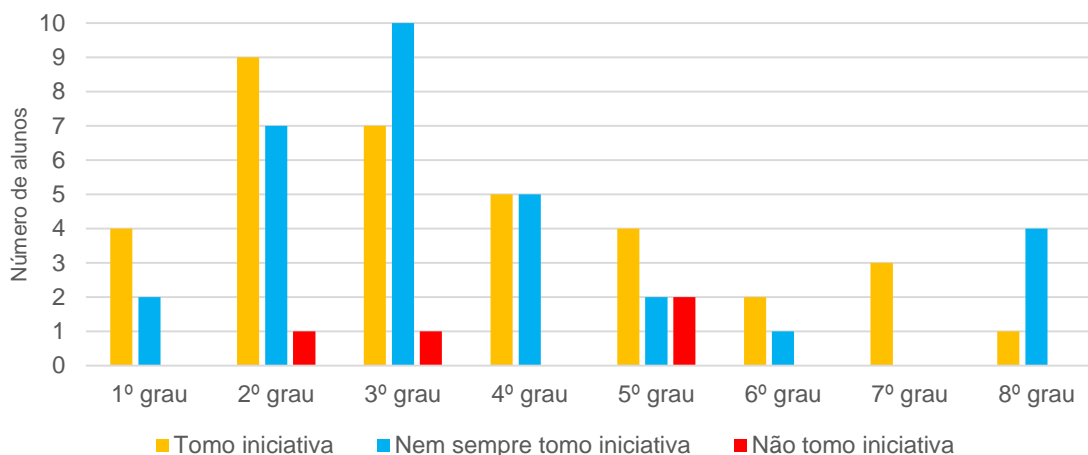
**Gráfico 10.** *Sentes vontade de estudar Formação Musical regularmente para tentar evoluir na disciplina ou apenas estudas quando sabes que vais ter avaliação?*

À exceção do 7º e do 8º grau, em que dos 8 alunos, 5 (7,1%) afirmam apenas *estudar para as avaliações*, em todos os graus (anteriores), como se pode verificar no gráfico, dos restantes 62 alunos (88,6%), 40 deles (57,1%) afirmam sentir vontade de estudar Formação Musical *regularmente* para tentar evoluir na disciplina. Esta tendência tem sempre um enfoque mais elevado em todas as turmas até ao 6º grau, inclusive. Ainda assim, como se verificou na primeira questão, essa frequência poderá não ser a desejável ou a necessária para a evolução.

No total, 25 alunos (35,7%) disseram que apenas *estudam para as avaliações* (caso que não é raro). Existe ainda 1 aluno que não respondeu (1,4%) e outro que afirmou *não estudar* (1,4%).

O gráfico seguinte complementa a questão anterior, através da pergunta referente à tomada de iniciativa para estudar Formação Musical.

#### SERÁ QUE HÁ INICIATIVA PARA O ESTUDO DA FORMAÇÃO MUSICAL?



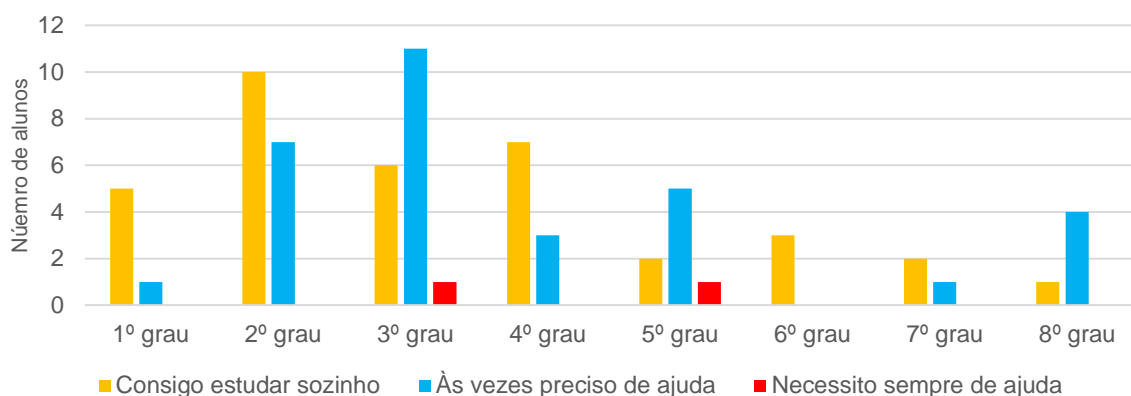
**Gráfico 11.** És capaz de tomar iniciativa de estudar Formação Musical ou precisas que insistam para realizares esse estudo?

Precisamente metade da amostra (35 alunos, 50%), afirma a *tomada de iniciativa* para estudar Formação Musical. Tal característica afirma-se na turma do 1º grau (5,7%, 4 dos 6 alunos), assim como na do 2º grau (12,9%, 9 dos 17 alunos), do 5º grau (5,7%, 4 dos 8 alunos), do 6º grau (2,9%, 2 dos 3 alunos) e 7º grau (4,3%, 3 alunos, a totalidade). Nas turmas do 3º e 8º grau está mais saliente o facto de *nem sempre* essa iniciativa ser tomada (10 dos 18 alunos no 3º grau - 14,3% - e 4 de 5 alunos no 8º grau - 5,7%), característica que abrange um total de 31 alunos (44,3%). No 4º grau, os 8

alunos da turma dividem-se em ambas as hipóteses. Existem ainda 4 casos, 5,7% (2º, 3º e 5º grau) que afirmam *não tomar iniciativa* para estudar Formação Musical.

#### CAPACIDADES PARA ESTUDAR FORMAÇÃO MUSICAL SOZINHO OU É NECESSÁRIA AJUDA?

O facto de conseguir estudar Formação Musical sozinho, necessitar sempre de ajuda ou só precisr de ajuda às vezes, pode revelar características de autonomia ou falta dela. Vejamos o gráfico respetivo à pergunta número 12.



**Gráfico 12.** És capaz de estudar Formação Musical sozinho ou precisas sempre de ajuda?

Observa-se que 36 alunos (51,4%) afirmaram *conseguir estudar sozinhos*. Já 32 alunos (45,7%) às vezes *precisam de ajuda* para estudar Formação Musical. Estes casos estão mais presentes nas turmas do 3º e do 8º grau. As mesmas turmas apresentaram também dificuldades na questão anterior, na *tomada de iniciativa* para efetivar o estudo. Apenas 2 alunos (2,9%) afirmaram *necessitar sempre de ajuda*.

#### RELAÇÃO ENTRE OS TRÊS CASOS ANTERIORES

Apurou-se que 43 alunos (59,7%) sentem vontade de estudar *regularmente* (e não apenas para os testes) para evoluir na disciplina de Formação Musical, tal como todos eles consideram algo importante, de modo a *rever e consolidar* matéria, para se tornarem cada vez mais autónomos e independentes. Destes 43 alunos, 27 (38,6%) afirmam também tomar essa *iniciativa* de estudar Formação Musical e 16 (22,9%),

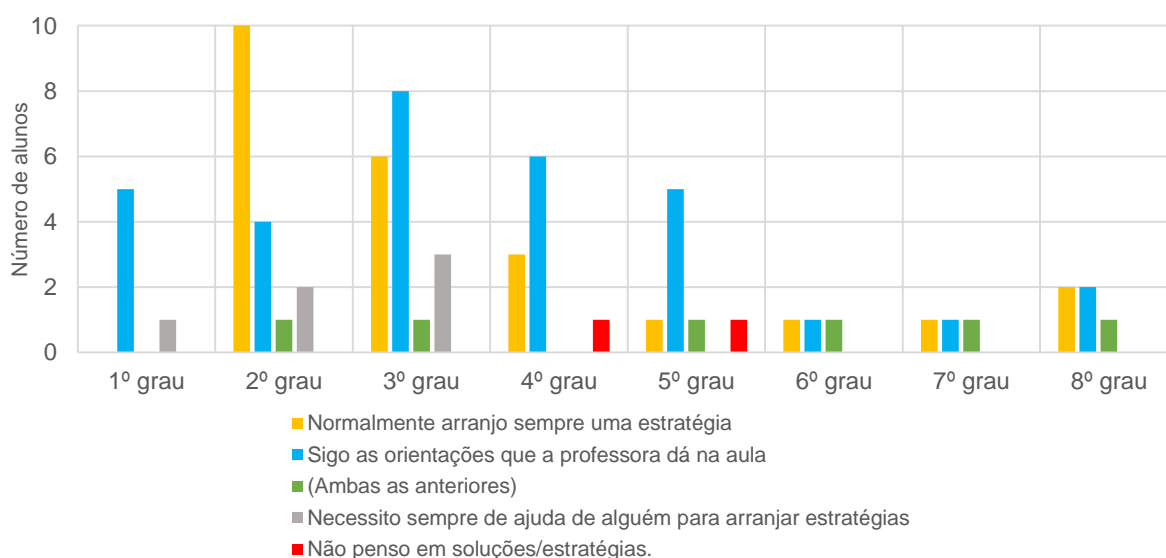
apesar de sentirem essa *vontade regular de estudar* Formação Musical para evoluírem na disciplina, dizem *nem sempre tomar a iniciativa*.

Foram 25 os alunos (35,7%) que afirmaram apenas estudar para as avaliações. Não é por isso que não se poderão tratar de alunos com autonomia... destes, todos consideram importante o estudo fora do período de aulas para o desenvolvimento na disciplina, no entanto, dos 25 alunos, 18 (25,7%) responderam de forma idêntica e credível quando disseram *nem sempre tomo iniciativa* de estudar Formação Musical ou *não tomo iniciativa*.

Já 36 alunos (51,4%) afirmaram *consigo estudar sozinho* e destes, 22 (31,4%) *tomam a iniciativa* para o fazer. Já os restantes 14 (20%) assumem que *nem sempre tomam essa iniciativa*. Dos 32 alunos (45,7%) que dizem que *às vezes precisam de ajuda* no estudo de Formação Musical, 13 (18,6%) ainda assim, *tomam a iniciativa* de realizar o seu estudo individual, 16 (22,9%) dizem que *nem sempre o fazem* e apenas 3 (4,3%) afirmam *não tomar iniciativa*.

Seguidamente analisaremos outra característica determinante da presença de autonomia, relativa à capacidade de estratégias que permitam resolver dificuldades adjacentes ao estudo.

#### ESTRATÉGIAS PRÓPRIAS, AS DADAS PELO PROFESSOR/COLEGAS OU SEM ESTRATÉGIAS?



**Gráfico 13.** Quando um exercício de Formação Musical é mais complexo, consegues chegar às tuas próprias estratégias ou desistes sem pensar numa forma que te ajude a ultrapassar a(s) dificuldade(s)?

Dos 70 inquiridos, 24 alunos (34,2%) garantem ter as suas *próprias estratégias* para solucionar determinados problemas na disciplina de Formação Musical. Indo mais longe, 6 alunos (8,6%) têm em consideração além das *próprias estratégias*, também as que a professora dá nas aulas. Na mesma ordem de ideias, a maioria (32 alunos, 45,7%), segue apenas as orientações sugeridas pela professora, para ultrapassar as dificuldades existentes.

Do lado oposto existem 6 alunos (8,6%) que necessitam de ajuda para conseguirem ter essas *estratégias* que os façam avançar, pois sozinhos não conseguem (1º, 2º e 3º grau). Apenas 2 alunos (2,9%) se reviram na última hipótese [*n]ão penso em soluções ou estratégias. Se correr mal, paciência. Se correr bem, melhor.*

Como vimos anteriormente, da totalidade de 70 alunos, 36 assumem *consigo estudar sozinho* (51,4%). No entanto, desses 36, 2 (2,9%) responderam também *necessito sempre de ajuda do professor ou de colegas para ter estratégias que me façam avançar*, mostrando que afinal não são assim tão capazes de estudar sozinhos para Formação Musical. Dentro do grupo de alunos que conseguem estudar sozinhos, 14 (20%) utilizam as orientações que a professora dá na aula para superarem as dificuldades e 17 (24,3%), afirmam ter as suas *próprias estratégias* quando surgem dificuldades de Formação Musical. Em ambas as situações revêem-se 2 alunos do 6º e 7º graus (2,9%). Apenas 1 aluno do 4º grau (1,4%) afirma *não pensar em soluções/estratégias*, apesar de conseguir estudar sozinho.

Nos 2 alunos (2,9%) que responderam [*n]ecessito sempre de ajuda* no estudo que fazem de Formação Musical (Questão nº 12), um deles faz aqui também referência à ajuda do professor ou dos colegas para conseguir ter *estratégias* que o façam avançar. Já o outro afirma nem sequer pensar nisso.

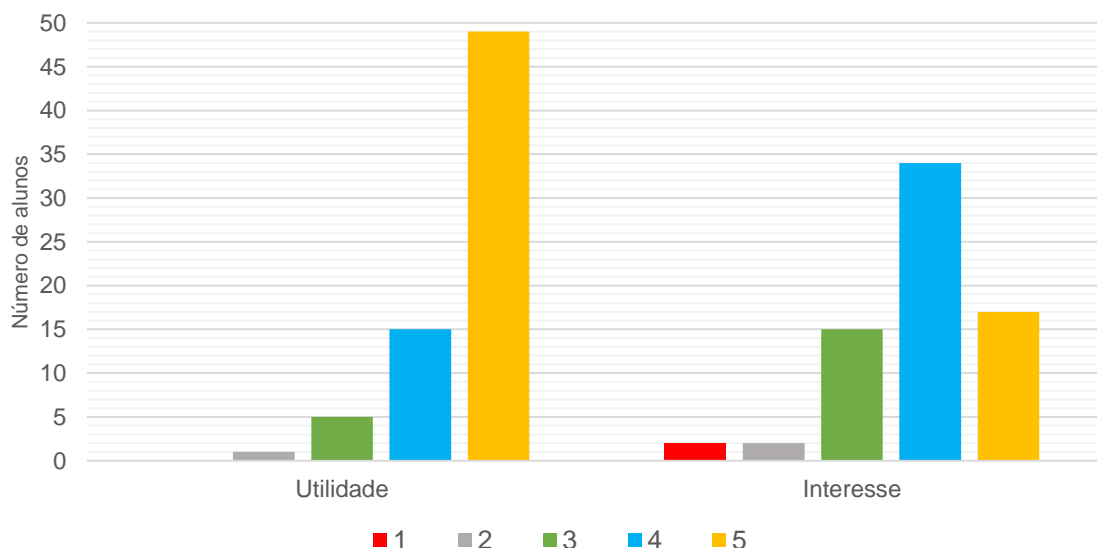
Ainda criando uma ligação com a Questão nº 12, relativamente à resposta às vezes *preciso de ajuda*, que se reflete em 32 casos (45,7%), 4 (5,7%) referem agora que *necessitam sempre da ajuda* da professora ou colegas para conseguir *estratégias* que os façam avançar. Desses 32 alunos, 7 (10%) dizem que normalmente conseguem criar sempre as suas *próprias estratégias* para determinadas dificuldades que surgem na matéria de Formação Musical. Além desses, 17 (24,3%), fazem referência às orientações dadas em aula pela professora e 4 (5,7%) indicaram as duas hipóteses: *dicas da professora e estratégias próprias*.

Quando foi relatada a pergunta 12, apenas 2 alunos (2,9%) afirmaram *necessitar sempre de ajuda* no estudo da Formação Musical. Nesta questão relativa a conseguir *estratégias* para superar dificuldades, um deles indicou que as orientações dadas pela

professora na aula o ajudam e, apesar das dificuldades, afirmou sentir vontade de estudar, porém, *nem sempre toma essa iniciativa*. Ao analisar as suas respostas (anexo 5, aluno nº39) podemos verificar, que apesar dessa ajuda que precisa, se trata de um aluno aplicado. O caso do segundo aluno (anexo 5, nº52) é mais grave: ao longo de todas as questões ele afirma acertivamente que não estuda (inclusive, não dedica quase nenhum tempo ao instrumento). Em relação a *estratégias* para as possíveis dificuldades, afirma *[n]ão penso em soluções ou estratégias. Se correr mal, paciência. Se correr bem, melhor*. Ainda assim, considera importante estudar *regularmente* de modo a consolidar matéria e que esse estudo fora do período das aulas é importante para o desenvolvimento na disciplina. Porém, coloca a *utilidade* da Formação Musical no nível 2 e o *interesse* no nível 1, algo que iremos analisar de seguida.

#### A FORMAÇÃO MUSICAL É ÚTIL E INTERESSANTE?

A análise e descrição que se segue diz respeito ao grau de *interesse* que a disciplina desperta nos alunos e quanto eles a consideram útil para a sua formação enquanto músicos. As respostas foram dadas numa escala de 1 a 5, em que o 1 era o valor mais baixo atribuído e o 5 o valor mais alto, ou seja, o que concedia uma maior valorização à *utilidade* e ao *interesse*. O gráfico apresenta as respostas de forma geral.

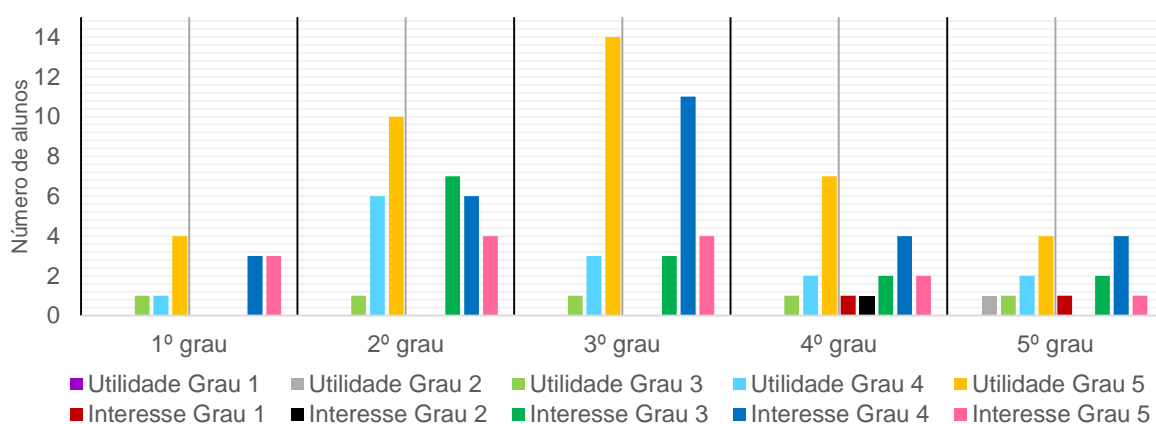


**Gráfico 14.** De 1 a 5, quanto consideras útil a Formação Musical para o teu desenvolvimento enquanto músico? E de 1 a 5, que grau de interesse a Formação Musical te desperta?

De uma maneira geral, como se pode verificar, a maior parte dos alunos considera a disciplina mais *útil*, do que *interessante*: 49 alunos (70%), atribuíram o valor mais elevado possível para a *utilidade*. Dos restantes alunos, 15 atribuíram o nível 4 (21,4%), 5 deles o nível intermédio (7,1%) e 1 aluno o nível 2 (1,4%). A *utilidade* não registou nenhuma resposta no nível mais baixo.

No que respeita ao *interesse* que a Formação Musical desperta, a maioria dos alunos centrou-se no nível 4 com 34 respostas (48,6%). O nível mais elevado obteve resposta de 17 alunos (24,3%) e quase com o mesmo número de respostas ficou o nível 3 (15 alunos, 21,4%). Já 2 dos alunos consideraram o *interesse* da disciplina no nível 2 (2,9%) e o mesmo aconteceu com o nível 1.

O gráfico seguinte apresenta as respostas às mesmas questões, mas agora especificando o que cada turma respondeu, desde o 1º ao 5º grau.



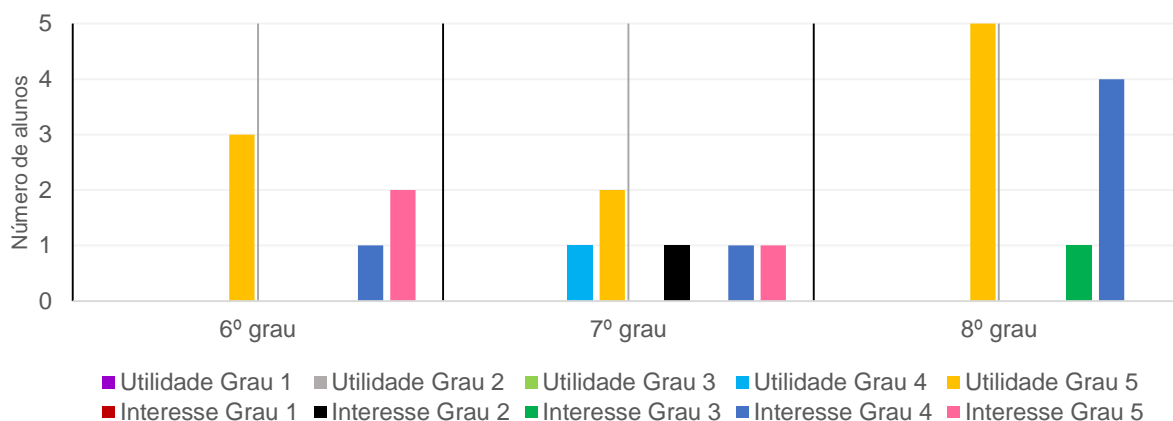
**Gráfico 15.** De 1 a 5, quanto consideras útil a Formação Musical para o teu desenvolvimento enquanto músico? E de 1 a 5, que grau de interesse a Formação Musical te desperta?

Através deste gráfico, podemos comprovar que em todos os graus apresentados (do 1º ao 5º) a *utilidade* no nível 5 supera sempre o mesmo valor referente ao *interesse*. Somente a turma do 5º grau registou uma resposta com nível 2 para a *utilidade* (1,4%). As restantes, todas atribuíram o nível 3 ou acima deste, o que pode desde já se considerar bastante favorável. No que respeita ao *interesse*, dos 59 alunos (84,3%) que compõem as turmas questionadas até ao 5º grau, 14 (20%) atribuíram *interesse* despertado máximo. No entanto, 28 alunos (40%) atribuíram o nível 4, o nível com mais respostas registadas.

Na turma do 1º grau, os 6 alunos dividiram-se entre os níveis 4 e 5, com 3 respostas cada (4,3% cada). Já na turma do 3º grau apesar da existência de respostas

divididas entre os níveis 3, 4 e 5, foi o nível 3 que alcançou mais respostas, com 7 alunos (10%). Na turma do 4º grau, 1 dos alunos (1,4%) indicou o *interesse* despertado no nível 2 e também 1 aluno (1,4%) atribuiu o nível 1. Este último nível também foi considerado por um aluno da turma do 5º grau.

De seguida será exposto o gráfico ainda referente às mesmas questões, mas desta vez, com as respostas dos alunos do 6º ao 8º grau.



**Gráfico 16.** De 1 a 5, quanto consideras útil a Formação Musical para o teu desenvolvimento enquanto músico? E de 1 a 5, que grau de interesse a Formação Musical te desperta?

No ensino secundário, o nível 5 atribuído à *utilidade* da disciplina para o desenvolvimento enquanto músicos obteve 10 (14,3%) das respostas dos 11 alunos. O 11º aluno atribuiu logo o valor abaixo, o nível 4 (1,4%). Já no *interesse* que a disciplina desperta as opiniões são mais divididas: na turma do 6º grau, 2 alunos (2,9%) atribuíram o valor máximo e o terceiro aluno atribuiu o nível 4 (1,4%). Os 3 alunos da turma do 7º grau têm opiniões divergentes, com 1 aluno a atribuir o nível 2 de *interesse* (1,4%), 1 aluno no nível 4 (1,4%) e o último no nível 5 (1,4%). Na turma de 8º grau, 4 dos 5 alunos indicaram o nível 4 de *interesse* que a Formação Musical lhes desperta (5,7%) e o último aluno o nível intermédio, 3 (1,4%).

De seguida, fazemos uma breve análise entre o grau de *interesse* e de *utilidade* considerados na disciplina de Formação Musical, por aluno. Os alunos realizaram esta avaliação atribuindo um valor na escala de 1 a 5, em que o 1 correspondia a *nada útil / nenhum interesse* e o 5 a *muito útil / total interesse*. Na tabela que se segue, as linhas amarelas correspondem a alunos que atribuíram um valor mais alto à *utilidade* do que ao *interesse* da disciplina. A verde estão indicados os que avaliaram as duas características com o mesmo nível e, a azul, quem atribuiu um valor superior ao

interesse. Outra das indicações verificáveis na tabela, corresponde ao nível 5 sublinhado, indicando os alunos que atribuíram esse valor às duas variáveis, simultaneamente.

1º grau		2º grau		3º grau		4º grau	
Grau de Utilidade	Grau de Interesse	Grau de Utilidade	Grau de Interesse	Grau de Utilidade	Grau de Interesse	Grau de Utilidade	Grau de Interesse
5	4	<u>5</u>	<u>5</u>	3	3	3	1
3	4	5	3	5	4	5	4
<u>5</u>	<u>5</u>	5	3	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>5</u>
<u>5</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	5	4	<u>5</u>	<u>5</u>
<u>5</u>	<u>5</u>	4	3	5	4	5	2
4	4	4	4	5	4	5	4
		5	4	<u>5</u>	<u>5</u>	5	4
		5	4	<u>5</u>	<u>5</u>	5	4
		4	3	4	3	4	3
		5	4	<u>5</u>	<u>5</u>	4	3
		4	3	5	4		
		3	3	5	4		
		<u>5</u>	<u>5</u>	4	4		
		<u>5</u>	<u>5</u>	5	4		
		4	4	5	4		
		5	4	5	4		
		4	3	4	4		
				5	3		

5º grau		6º grau		7º grau		8º grau	
Grau de Utilidade	Grau de Interesse	Grau de Utilidade	Grau de Interesse	Grau de Utilidade	Grau de Interesse	Grau de Utilidade	Grau de Interesse
2	1	5	4	4	2	5	3
3	3	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	5	4
4	4	<u>5</u>	<u>5</u>	5	4	5	4
5	4					5	4
4	3					5	4
5	4					5	4
<u>5</u>	<u>5</u>						
5	4						

**Tabela 4.** De 1 a 5, quanto consideras útil a Formação Musical para o teu desenvolvimento enquanto músico? E de 1 a 5, que grau de interesse a Formação Musical te desperta?

Como verificámos anteriormente no gráfico 16, as barras com valores mais elevados correspondentes à *utilidade* conquistaram maior altura do que as barras

referentes ao *interesse*, dando a ideia de que consideram a disciplina de Formação Musical mais *útil* do que *interessante*. Agora com esta tabela, conseguimos perceber através das linhas assinaladas a amarelo, que se tratam de 43 alunos (61,5%) com essa opinião. A igualar o grau de *interesse* com o grau de *utilidade* estão cerca de 26 alunos (37,1%). Apenas em uma das respostas (1,4%) se considerou a disciplina mais *interessante* do que *útil*.

Da totalidade dos 70 inquiridos, 17 alunos (24,3%), colocaram o *interesse* e a *utilidade* da Formação Musical no nível 5.

#### AS RESTANTES QUESTÕES

Deve começar por se salientar que dentro do grupo de alunos que responderam aos questionários, o tipo de regime frequentado não afetou os resultados.

Nas questões 1.1 e 2.1, *[q]quanto tempo estudas por dia?*, não se conseguiram obter respostas significativas. Foram muitos os alunos que não responderam e, dos que responderam, foram poucos os que foram exatos, não se conseguindo chegar a nenhuma conclusão. No entanto, talvez a quantidade de tempo de estudo não seja uma variável assim tão importante, mas sim a qualidade! A questão foi realizada com o intuito de comparar o tempo de estudo (quando existe estudo) aplicado à Formação Musical e ao Instrumento, na tentativa de poder fazer mais uma comparação. Porém, a regularidade semanal indicou logo que o estudo para Instrumento é realizado mais intensamente do que para Formação Musical.

A Questão nº 6, questionava os alunos acerca da importância de um estudo regular, de modo a consolidar e rever matéria. Várias vezes, esta resposta foi sendo inserida juntamente com outras. Ainda assim, merece mais destaque, pois 69 alunos (98,6%) responderam acertivamente, assim como na Questão nº 8, a totalidade dos alunos responderam que era importante o estudo fora do período das aulas para o seu próprio desenvolvimento e evolução na Formação Musical. Também 67 alunos (95,7%) afirmaram que com esse estudo é possível conseguir melhores resultados nos testes (pergunta 9). Houve ainda o caso de 2 alunos (2,9%) que não responderam e 1 (1,4%) que respondeu negativamente.

Na Questão nº 10, referente à influência do estudo de Formação Musical nos resultados de Instrumento, as opiniões são mais divididas: 48 alunos (68,6%) afirmaram

essa influência. Pelo contrário, 21 alunos (30%) dizem que o estudo de Formação Musical não afeta os resultados de Instrumento e 1 dos alunos não respondeu (1,4%).

Relativamente ao uso das aplicações de telemóvel ou *tablet*, ou programas e *sites* no computador, apenas 15 alunos referiram essa utilização (21,4%). 31 alunos (44,3%) negaram o uso a esse tipo de recursos no seu estudo de Formação Musical e, 23 alunos (32,9%) afirmaram recorrer-lhes às vezes. As aplicações / programas / *sites* que foram sendo indicados são: *The Ear Gym*, *Ear Master*, *Music Theory*, metrónomo e piano.

Já na Questão nº 14, referente ao *tipo de exercícios* estudados e a sua *regularidade*, foi possível verificar que de uma maneira geral, os exercícios a que os alunos mais se dedicam são as leituras (rítmicas e solfejadas, variando um pouco de turma para turma) e que, a improvisação é a que tem sido mais deixada para trás.

De seguida, serão apresentadas oito tabelas, com as respostas das oito turmas.

#### 1º GRAU

	(sem opinião)	nunca	pouco	às vezes	frequente- mente	sempre
<b>L. Rítmicas</b>				1	5	
<b>L. Solfejadas</b>	1			1	3	1
<b>L. Entoadas</b>	1		1	1	2	1
<b>Ditado Rítmico</b>			1		4	1
<b>Ditado Melódico</b>			1	2	2	1
<b>Harmonia</b>			2	1	3	
<b>Improvisação</b>	1	1	1	3		

**Tabela 5.** *Que tipo de exercícios costumas estudar? E com que regularidade? – 1º grau*

De um modo geral, todos os alunos afirmaram estudar todo o tipo de exercícios. Os que têm menos atenção no estudo são o ditado melódico, a harmonia e a improvisação. O tipo de exercício que mais estudam são as leituras e ditados rítmicos.

## 2º GRAU

	(sem opinião)	nunca	pouco	às vezes	frequente- mente	sempre
<b>L. Rítmicas</b>			2	5	8	2
<b>L. Solfejadas</b>		3	2	5	5	2
<b>L. Entoadas</b>	1	2	2	9	2	1
<b>Ditado Rítmico</b>	1	3	4	4	4	1
<b>Ditado Melódico</b>	1	4	4	5	3	
<b>Harmonia</b>	3	3	4	5	2	
<b>Improvisação</b>	3	7	3	3	1	

**Tabela 6.** *Que tipo de exercícios costumas estudar? E com que regularidade? – 2º grau*

De uma maneira geral, pode dizer-se que os alunos vão estudando de tudo um pouco, no entanto, destaca-se o estudo de leituras. Não é dada tanta atenção ao ditado melódico, à harmonia e ainda menos, à improvisação.

## 3º GRAU

	(sem opinião)	nunca	pouco	às vezes	frequente- mente	sempre
<b>L. Rítmicas</b>				1	12	5
<b>L. Solfejadas</b>				1	11	6
<b>L. Entoadas</b>	1		6	5	5	1
<b>Ditado Rítmico</b>	1		3	4	8	2
<b>Ditado Melódico</b>	1		3	5	9	
<b>Harmonia</b>	1		5	3	6	3
<b>Improvisação</b>	4	5	6	2	1	

**Tabela 7.** *Que tipo de exercícios costumas estudar? E com que regularidade? – 3º grau*

Neste quadro fica bem visível que os alunos estudam com mais frequência as leituras rítmicas e as solfejadas. A improvisação é aquela que os alunos estudam menos, sendo a única que tem como resposta *nunca* e o opção *sempre* em branco.

#### 4º GRAU

	(sem opinião)	nunca	pouco	às vezes	frequentemente	sempre
L. Rítmicas				2	6	2
L. Solfejadas				2	5	3
L. Entoadas		1	2	3	3	1
Ditado Rítmico				5	4	1
Ditado Melódico			2	5	2	1
Harmonia			3	2	3	2
Improvisação	2	5	1	2		

**Tabela 8.** *Que tipo de exercícios costumas estudar? E com que regularidade? – 4º grau*

Mais uma vez se verifica que um maior enfoque nas leituras rítmicas, solfejadas e também, nos ditados rítmicos. Ao ditado melódico e à harmonia também é dada atenção por parte dos alunos. A improvisação continua a ser a menos estudada.

#### 5º GRAU

	(sem opinião)	nunca	pouco	às vezes	frequentemente	sempre
L. Rítmicas		1		4	3	
L. Solfejadas		2		1	4	1
L. Entoadas		2	3	1	2	
Ditado Rítmico		2	1	3	1	
Ditado Melódico		2	2	4		
Harmonia		1	1	5	1	
Improvisação	1	4	2		1	

**Tabela 9.** *Que tipo de exercícios costumas estudar? E com que regularidade? – 5º grau*

O caso de um dos alunos que indicou não estudar Formação Musical, frequenta o 5º grau. Aqui, o aluno colocou todos os tipos de exercícios na opção *nunca*.

Verifica-se que alguns alunos dão atenção à harmonia mas as leituras rítmicas e solfejadas são as que estudam mais. A improvisação continua a ser a menos estudada.

## 6º GRAU

	(sem opinião)	nunca	pouco	às vezes	frequente- mente	sempre
L. Rítmicas				1	2	
L. Solfejadas					3	
L. Entoadas				2	1	
Ditado Rítmico			2	1		
Ditado Melódico			1	1	1	
Harmonia			1	1	1	
Improvisação			1		1	1

**Tabela 10.** *Que tipo de exercícios costumas estudar? E com que regularidade? – 6º grau*

Na turma do 6º grau verificar-se um maior equilíbrio no estudo entre todo o tipo de exercícios, em comparação com os graus anteriores. Os três alunos afirmaram estudar frequentemente leituras solfejadas e nos restantes exercícios vão variando. No caso da improvisação, seja *pouco* ou *sempre*, é estudada pelos três.

## 7º GRAU

	(sem opinião)	nunca	pouco	às vezes	frequente- mente	sempre
L. Rítmicas		1		1	1	
L.Solfejadas				2		1
L. Entoadas				2	1	
Ditado Rítmico		1	1		1	
Ditado Melódico		1	1		1	
Harmonia			1	1		1
Improvisação		2			1	

**Tabela 11.** *Que tipo de exercícios costumas estudar? E com que regularidade? – 7º grau*

Na turma do 7º grau, as leituras solfejadas e entoadas voltam a ser um pouco mais destacadas. No caso da improvisação, dos três alunos, dois afirmam *nunca* a praticar.

## 8º GRAU

	(sem opinião)	nunca	pouco	Às vezes	frequente mente	sempre
<b>L. Rítmicas</b>			1	2	2	
<b>L. Solfejadas</b>				3	2	
<b>L. Entoadas</b>				3	2	
<b>Ditado Rítmico</b>			2	1	2	
<b>Ditado Melódico</b>			2	2	1	
<b>Harmonia</b>			2	1	2	
<b>Improvisação</b>		3		2		

**Tabela 12.** *Que tipo de exercícios costumas estudar? E com que regularidade? – 8º grau*

De um modo geral, todos os tipos de exercícios são estudados de forma equilibrada por todos os alunos. Somente a improvisação é (mais uma vez) a mais desvalorizada, com três dos cinco alunos a indicarem que *nunca* a praticam.

Foram aqui analisadas todas perguntas dos questionários e retiradas breves conclusões. No ponto seguinte iremos debater e refletir um pouco mais sobre elas.

## 9. Notas finais

### POSSÍVEIS CASOS DE ESTUDO AUTÓNOMO: CARACTERÍSTICAS

Como se verificou anteriormente, 24 alunos (34,3%) afirmam que normalmente arranjam sempre uma estratégia que ajuda a resolver um determinado problema na matéria de Formação Musical, o que poderá levar à verificação de casos de autonomia e de um bom estudo individual. No entanto, os alunos que se orientam pelas indicações dadas pela professora, também podem ser considerado alunos autónomos: ouvem, aprendem, praticam, interiorizam e conseguem avançar. Assim sendo, poderá considerar-se que os 32 alunos (45,7%) que se revêem nessa situação e os 6 alunos (8,6%) que indicaram as duas hipóteses para terem estratégias que permitam bons resultados, são (à primeira vista), alunos autónomos, prefazendo um total de 62 pessoas (88,6%).

Contudo, destes 62 alunos, apenas 33 (47,1%) afirmaram na Questão nº 12, que conseguem estudar sozinhos. Dos restantes, 28 (40%) dizem às vezes precisar de ajuda

e 1 afirmou necessitar sempre de ajuda, não podendo então ser considerado autónomo. Desta forma, reduzimos o número para 61 alunos (87,1%).

Os alunos que responderam às vezes *preciso de ajuda*, não podem ser considerados alunos com falta de autonomia. Não se considera que por uma pessoa necessitar de alguma orientação e encaminhamento, que deixará de ser uma pessoa que consiga resolver as suas dificuldades sozinha. Aliás, no ponto 3.5. referiu-se o facto de o professor (ou outro responsável) dever orientar, acompanhar, dar a oportunidade de o aluno raciocinar, experimentar e criar ideias próprias. Isto também é ajudar e conduzir para a autonomia. Além disso, também os autores David Crabbe (1993), Danièle Tort-Moloney (1997), Tim Campbell (1994) e Donald Schön (2000), identificaram como aluno autónomo aquele que, de entre outras características, sabe identificar os seus limites, fragilidades e dificuldades.

Porém, outro tema inteiramente ligado à autonomia é a motivação. Tal como foi referido atrás, a motivação tem-se mostrado uma base forte para a aprendizagem. O facto de ela não existir “parece inibir a prática de autonomia do aluno” (Jiménez, Lamb e Vieira, 2007, p. 35). Reforçando, alunos motivados tomam iniciativas, enfrentam complexidades, encontram soluções e tornam-se assim seres mais predispostos a novas e constantes aprendizagens (Ribeiro, 2015). Nesta linha de pensamento, voltamos a filtrar os 61 alunos através da Questão nº 11, referente à *tomada de iniciativa* para efetivar o estudo de Formação Musical. Destes 61, apenas 33 afirmaram ter essa *iniciativa*, sobrando assim uma percentagem de 47,1% de alunos que se podem considerar autónomos. Ainda assim, fazendo uma revisão de credibilidade, voltámos a analisar estes alunos, desta vez na Questão nº 7, que perguntava *sentes vontade de estudar Formação Musical regularmente para tentar evoluir na disciplina ou apenas estudas quando sabes que vais ter avaliação?* e, o número de alunos voltou a descer para 26 (37,1%).

Tal como se pode ver na tabela que se segue, destes 26 alunos, 9 estão no 2º ciclo (12,9%) – 3 (4,3%) no 1º grau e 6 (8,6%) no 2º grau -, 14 (20%) no 3º ciclo – 6 (8,6%) no 3º grau, 4 (5,7%) no 4º grau e também 4 (5,7%) no 5º grau. Os restantes 3 alunos estão no ensino secundário (4,3%), um em cada grau de ensino.

Grau de ensino	Nº de alunos	Ciclo de ensino
1º grau	3	2º ciclo 9 num total de 23
2º grau	6	
3º grau	6	3º ciclo 14 num total de 36
4º grau	4	
5º grau	4	
6º grau	1	Secundário 3 num total de 11
7º grau	1	
8º grau	1	

**Tabela 13.** Número de alunos considerados autônomos por grau e ciclo.

Ainda relativamente à *utilidade* da disciplina para o desenvolvimento enquanto músicos e ao *interesse* que a disciplina desperta, 25 dos 26 alunos atribuíram o nível 5 à *utilidade* e apenas 1 aluno, o nível 4. No *interesse*, as opiniões são bastante mais divididas, com 14 alunos no nível 5 e 12 alunos no nível 4, tal como se vê na tabela seguinte:

	<i>Utilidade da Formação Musical</i>	<i>Interesse que a Formação Musical desperta</i>
<b>Nível 5</b>	25	14
<b>Nível 4</b>	1	12

**Tabela 14.** Relação alunos autônomos / valores atribuídos à utilidade e interesse da Formação Musical.

Nota-se a tal discrepância entre o sentimento de *utilidade* e de *interesse* que a disciplina desperta, havendo mais alunos a considerá-la mais *útil*, do que *interessante*. Além disso, todos eles atribuíram à *utilidade* um valor igual ou superior, do que ao *interesse*.

No que se refere à *regularidade* do estudo de Formação Musical destes 26 alunos, esta varia de pessoa para pessoa, como se apresenta na tabela seguinte. Ainda assim, onde se vê uma maior frequência é nos *três dias por semana*, com respostas de 8 alunos.

Número de dias semanais dedicados ao estudo da Formação Musical	Número de alunos
1 dia por semana	2
1 dia por semana e fim de semana	2
2 dias por semana	2
2 dias por semana e fim de semana	4
3 dias por semana	8
3 dias por semana e fim de semana	1
4 dias por semana	3
4 dias por semana e fim de semana	1
De segunda a sexta	3

**Tabela 15.** Regularidade do estudo semanal de Formação Musical no caso dos alunos mais autónomos.

Com esta investigação percebemos que apesar de existirem alguns alunos autónomos no seu estudo de Formação Musical, é preciso fazer mais. Perante os 26 alunos (37,1%) que são considerados autónomos, foi possível entender que apesar de compreenderem que a disciplina é útil para o seu desenvolvimento enquanto músicos, não desperta o mesmo grau de interesse, o que pode ter como justificativa diversos fatores: o grau de motivação que os alunos têm, a maneira como a disciplina é abordada, entre outros.

Perante esta investigação, foi possível identificar como possíveis características de um aluno que pratique um estudo autónomo: o sentir vontade de estudar, o efetivar esse estudo, a capacidade de o fazer sozinho ou, por vezes, necessitar de alguma ajuda/orientação e o facto de conseguir criar ou procurar estratégias que solucionem problemas relacionados com os conteúdos da Formação Musical.

Aquele aluno que fica passivo, que se desinteressa, que não investe na sua aprendizagem, que não tira proveito dos recursos que o trabalho da aula lhe proporciona e negligencia a sua própria identidade e o seu futuro, é um mau aprendiz e nem tão pouco digno desse nome porque não atingiu a sua autonomia. As estratégias do bom aprendiz são, em síntese, estratégias de otimização do trabalho proposto, da liberdade de se conduzir na aula como é desejável e a de atingir uma capacidade pessoal de comunicar e interagir com um locutor nativo (Porcher, 2004 *apud* Barros, 2013, p. 33).

Verificámos que de uma maneira geral, apesar de os alunos irem dedicando algum do seu tempo à disciplina, este poderá não ser, pelo menos em alguns casos, o suficiente. Outra das conclusões que foi possível retirar deste estudo, foi a de que não se verifica um aumento ou decréscimo de tempo de estudo regular dedicado à disciplina,

à medida que o grau de dificuldade aumenta, sendo muito variável de pessoa para pessoa.

Outra das resultantes deste estudo é o facto de os estudantes se dedicarem com bem mais afinco aos Instrumento, do que à Formação Musical, algo que já tinha sido comentado na reflexão da observação nº 3 do estágio (anexo 4). Na comparação dos gráficos relativos à *regularidade* do estudo da Formação Musical com os de Instrumento, verificou-se a inexistência de alunos que não estudam pelo menos *um dia por semana* (e mesmo estes são raros), algo que no caso da Formação Musical se encontra facilmente. Também no caso da Formação Musical, não existiam alunos que afirmassem estudar os *cinco dias por semana e ao fim de semana*, o que se verifica bastantes vezes no caso de Instrumento. Nesta ordem de ideias, foi verificado que 21 dos 70 alunos que responderam aos questionários (30%), não encontram aspetos da Formação Musical que possam afetar (positivamente) o estudo e os resultados de Instrumento, nem sequer ao nível da leitura (exemplo dado).

No caso dos trabalhos de casa, apesar de serem alvo de opiniões divergentes, Joyce Epstein e Frances Van Voorhis (2001), falam de questões como a gestão do tempo, o sentido de responsabilidade e a perseverança para alcançar objetivos, como pontos essenciais na formação dos alunos, fomentando competências de autonomia. No caso dos alunos do Conservatório de Música de Pareces 82,9% afirmaram realizar os trabalhos de casa de Formação Musical, podendo ser considerados alunos que praticam algum estudo autónomo.

Talvez para o tipo de estudo em questão se deva reconhecer que a amostra é limitada. Tendo em conta que estes alunos estudam todos no mesmo Conservatório, têm todos os mesmos contactos e conhecimentos, talvez não se possa generalizar o seu perfil de estudo e características de estudo autónomo, com os demais estudantes de música. Contudo, é pertinente a continuidade deste estudo: considera-se um tema que deve estar em constante exploração de modo a obter estratégias que possam gerar alunos autónomos. Alargar a amostra a alunos de outras escolas e também de outras regiões, poderá ser uma proposta de investigação a pensar, que possa complementar o estudo agora realizado.



## Cadência Final

Findos estes dois anos de Mestrado em Ensino da Música, no ramo de Formação Musical, com o culminar que é este relatório de estágio e projeto de investigação, sente-se uma grande felicidade e desafogo, dado que é o resultado de uma grande etapa de enriquecimento para a futura profissão, para a qual se fica a sentir ser necessária muita dedicação.

O principal objetivo do presente trabalho, desenvolvido ao longo deste 2º ano, foi a reflexão de tudo aquilo que foi observado, planificado, realizado, debatido e reformulado quando necessário. Para além desse espírito reflexivo, teve também como intuito o alargar de horizontes acerca da prática pedagógica, com o contacto com outras técnicas, estratégias e formas de estar consoante os diferentes alunos.

Foi possível contactar com vários ambientes de sala de aula, com turmas e alunos bastante heterogéneos, o que se considera ter sido uma mais-valia para o exercício da profissão futura como professora. No decorrer do estágio, foi aplicado tudo o que fora apreendido tanto por alguma experiência pessoal, como pelo que fora abordado nas aulas, com o sentido acrescido de comprometimento e responsabilidade. Neste contexto real, foi possível ficar a conhecer melhor as limitações, constangimentos, receios e obstáculos que vão surgindo, os quais nos permitem emergir na reflexão e consequentemente, caminhar para a evolução.

Fazendo uma retrospectiva, desde o primeiro contacto com o Conservatório de Música de Paredes, até ao presente, confirma-se um maior à vontade nas práticas letivas, assim como um sentimento de gratidão, por também este ter dado a oportunidade de aprender a ensinar e de permitir compreender melhor o estado atual do Ensino Especializado da Música, da Formação Musical e do processo de formação de professores.

A disciplina de Formação Musical e todo o Ensino Especializado, visam muito mais do que formar músicos profissionais: eles pretendem formar músicos de uma maneira geral (futuros profissionais ou amadores), que adquiram competências que possam ser desenvolvidas e aplicadas no dia-a-dia. Também no caso do professor de Formação Musical, não basta que este conheça muito do conteúdo a ensinar. É necessário perceber também de educação e pedagogia de uma maneira geral: é preciso saber decidir olhando a prós e contras, fazer escolhas, improvisar sempre que necessário, saber-se relacionar com os vários ambientes, ter consciência, saber errar, saber ultrapassar esses erros, saber aceitar críticas, saber elogiar, saber incentivar, saber educar além da música. Uma das ferramentas essenciais a dar a um aluno, é a

autonomia, tema que serviu de base ao presente projeto de investigação. Conseguir ser autónomo, saber tomar decisões, saber por onde ir, saber o que fazer para atingir objetivos, é uma sensação e uma característica inigualável e especial.

Toda a investigação tem um papel distinto para a melhoria da qualidade de ensino. Ela é fonte de motivação e incentivo a práticas que procurem inovação e evolução com o mundo e com a sociedade.

Através da investigação realizada, considera-se que a autonomia é uma capacidade pouco presente nos alunos: a investigação, ao nível da Formação Musical, revelou uma percentagem pequena de alunos que podem ser considerado autónomos. Não a maioria, mas ainda muitos dos estudantes, apesar de afirmarem conseguir estratégias de estudo e soluções para as suas dúvidas, ainda não concretizam um estudo regular, não sentem vontade ou tomam iniciativa de estudar e por vezes precisam de ajuda no seu estudo. Regra geral, apesar de considerarem a Formação Musical útil, não a acham assim tão interessante, podendo conduzir a uma desmotivação perante a disciplina.

Um dos princípios de autonomia abordados, foi precisamente o facto de os alunos deverem assumir uma maior responsabilidade na sua própria aprendizagem. O professor deve passar a ser quem dá essa oportunidade de o aluno participar ativamente do processo de aprendizagem. Apesar do papel passar a ser um pouco mais complexo, trabalhoso ou simplesmente, diferente (pois tem duas funções distintas, a de mediar conhecimento e ao mesmo tempo, estratégias de aprendizagem), os resultados podem ser gratificantes: independência, aprendizagens significativas, motivação e confiança para continuar a aprender, são algumas das características de um aluno que estude e aprenda autonomamente.

Claro que não se trata de uma tarefa fácil. Para atingir este nível de ensino é necessária a alteração de estratégias escolares e abandonar modelos e formas de aula praticadas há séculos. Diante da temática da autonomia e o seu estímulo nos alunos Flávia Vieira (2004) afirma que:

Não é fácil resistir e agir estrategicamente quando a corrente nos empurra frequentemente em sentido contrário, o sentido da desistência ou inércia perante os inúmeros constrangimentos que temos de enfrentar: o tempo que foge, a sobrecarga de trabalho e a urgência dos problemas do quotidiano profissional, a desmotivação e o insucesso persistentes de muitos alunos, os programas extensos que há para cumprir, a especialização e territorialização dos saberes, as incoerências entre as políticas educativas e as condições de trabalho, as reformas por decreto, o peso da tradição e a falta de uma cultura de colaboração nos contextos profissionais, as exigências da reflexão e da indagação das práticas, a desvalorização generalizada do

trabalho e da voz dos professores no meio acadêmico, o elitismo da investigação e da publicação... (p. 15)

Resta ter esperança que esta idealização, futuramente, possa ser trabalhada... a pouco e pouco, implementada. Haverá sempre a indispensável atualização constante para estarmos disponíveis à mudança, à aprendizagem e aos meios que nos levem a atingir os fins. É pelo menos essencial, que os professores saibam ensinar os alunos de forma eficaz, dando ferramentas que permaneçam ao longo da vida, fomentando conhecimentos e capacidades duradouras, evitando as aprendizagens mecânicas. Talvez seja esta uma característica docente que possa marcar positivamente um aluno.

Em suma, é seguro afirmar-se que o crescimento existiu, tanto ao nível da docência, como pessoalmente, como da investigação, tendo a certeza que se tratou de um período verdadeiramente enriquecedor. Este, só assim se pode adjetivar, graças ao estágio desenvolvido, sem dúvida, uma mais valia para todos os que pretendem seguir o caminho da docência, nomeadamente, na Formação Musical.



## Referências Bibliográficas

- Aaker, D. A., Kumar, V., Leone, R., Day, G. (2001). *Marketing Research*. (7ª Ed.), New York: John Wiley e Sons, Inc.
- Abrantes, M. M. C. B. P. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso superviso* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro.
- Aksenova, K. I. (2015). *Desenvolvimento da Autonomia dos Alunos na Aprendizagem de Piano* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 119-128.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música. Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. e Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Anastasiou, L. G. C. (2010). Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In Anastasiou, L. G. C., e Alves, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos e estratégias de trabalho em sala de aula*. Joinville, SC: Univille.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas – Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Porto: Editora PrimeBooks.
- Araújo, R. C. (2010). Motivação e ensino de música. In B. S. Ilari, e R. C. Araújo (Orgs.), *Mentes em Música* (pp. 111-130). Curitiba: Editora da UFPR.

- Araújo, A. S. (2014). *A influência do acompanhamento em suporte digital na motivação dos alunos de saxofone* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanã, S.A.U.
- Austin, J., Renwick, J. e McPherson, G. E. (2006). Developing motivation. In McPherson G. E. (ed.), *The Child as Musician: handbook of musical development* (pp. 213-238). Oxford: Oxford University Press.
- Azevedo, J. (2012). Nota de apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação-Educacional*. (12), 3-5. Lisboa: Universidade Católica Editora, S. A.
- Barbosa, A. M. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barros, M. J. (2013). *Estratégias de Aprendizagem numa pedagogia para a autonomia e desenvolvimento integrado de competências: um caso de supervisão colaborativa na aula de F.L.E.* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Barroso, D. S. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Branco, J. F. (1995). *História da Música Portuguesa* (2ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Braz, M. C. (2012). *O Projeto Educativo como documento orientador da vida na escola* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém.
- Burland, K. e Davidson J. (2002). Training the talented. *Music Education Research*, 4(1), 121-140.
- Caires, S. M. G. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem. Universidade do Minho, Braga.
- Campbell, T. (1994). *Becoming Autonomous: What Research Suggests and How Autonomy can be Facilitated in Secondary Reading Programs*. Annual Meeting of the College Reading Association, New Orleans.

- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127(2), 8-11.
- Cardoso, A. C. S. (2013). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Carneiro, H. e Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música portuguesa: contributos para a caracterização da sua identidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*. Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, (4), 145-150.
- Casnok, Y. B. (1999). Ouvir, Escutar. In *Anais do I Fórum Paulista de Musicoterapia* (pp. 80-88). São Paulo, Brasil: APEMESP.
- Caspurro, M. H. R. S. (1999). A improvisação como processo de significação. Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Educação Musical (APEM)*, 103, 13-14.
- Coelho da Silva, J. L. (2009). Actividades laboratoriais e autonomia na aprendizagem das ciências. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Coelho da Silva e M. C. Melo (Eds.), *Pedagogia para a autonomia - Reconstruir a esperança na educação. Actas do 4º Encontro do GT-PA* (Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia) (pp. 205-218). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks: Sage.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, 21(4), 443-452.
- Cunha, A. E., Lopes, J. B., Cravino, J. P., e Santos, C. A. (2012). Envolver os alunos na realização de trabalho experimental de forma produtiva: o caso de um professor experiente em busca de boas práticas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(3), 635-659.
- Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. (2001). Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

- Davidson, J., e Scott, S. (1999). Instrumental learning with exams in mind: A case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, 16(1), 79-95.
- Duarte, M. F. D. (2016). *Motivar e Desenvolver Competências de Autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Porto.
- Duke, J. (2009). *The use of the Index for Inclusion in a regional educational learning community*.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Epstein, J. L. e Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychology*, 36(3), 182-193.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (coord.), Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A. e Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Relatório Final Revisto*. Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (coord.), Ramos do Ó, J. e Paz, A. (2008). *Ensino Artístico Especializado da Música: para a definição de um currículo do Ensino Básico*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. e Palma, E. (1998). *Ensino especializado da música: reflexões de escolas e de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e Realização Escolar. In Campos B. P., *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens* (pp. 94-130). Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, J. L. (2014). *A motivação no processo de aprendizagem musical: estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1996). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Galindo, J. M. (1998). *Cordas Pró Guri*. São Paulo: Sociedade dos amigos do Projeto Guri.
- Goldstein, S., e Zentall, S. S. (1999). *Seven steps to homework success: A family guide for solving common homework problems*. Plantation: Specialty Press.
- Gomes, C. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal* (Dissertação de Mestrado). Instituto Jean Piaget, Escola Superior de Educação, Almada.
- Gordon, D. G. (2002). Discipline in the music classroom: one componente contributing to teacher stress. *Music Education Research*, (4), 157-165.
- Gravito, M. I. (2015). *Estratégias para o sucesso no ensino da Formação Musical* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Artes Aplicadas.
- Green, L. (2000). Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Música, Psicologia e Educação*, (2), 65-79.
- Green, L. (2012). Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da Abem*, Londrina, 20(28), 61-80.
- Guimarães, S. E. R., e Bzuneck, J. A. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Revista Psico-USF*. 7(1), 1-8.
- Jesus, P. M. M. de (2011). *Contributos da Prática de Ensino Supervisionada na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo: concepções de professores supervisores e professores cooperantes* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Hentschke, L. (2009). *Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares*. Ensino de Psicologia e Psicologia Educacional. Educação Temática Digital, Campinas, 10, 85-104.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., e Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.
- Jiménez R., M., Lamb, T. e Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na Educação em Línguas na Europa*. Dublin: Authentik.

- Kühn, C. (1998). *La formación musical del oído*. Cooper City: SpanPress Universitaria.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, M. S. (1999). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In A. M. Bertão, M. S. Ferreira e M. R. Santos (Orgs.). *Pensar a Escola Sob os Olhares da Psicologia* (pp. 69-84). Porto: Edições Afrontamento.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In Miranda G. e Bahia S., (Orgs.) *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.193-231). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Liakhovitskaia S. (1971). *Questões da pedagogia de piano* [Voprosy fortepiannoi pedagogiki]. *Desenvolvimento da atividade, autonomia e consciência dos estudantes* [Razvitie aktivnosti, samostoiatelnosti i soznatelnosti utchashikhsia]. Moscovo: Edição de V. Natanson, Muzyka.
- Lier, L. V. (1997). *Interaction in the Language curriculum: Awareness, autonomy e authenticity*. New York: Longman Limited.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": *An anatomy and a framework. Autonomy in language learning*. System, 24(4), 427-435.
- Lopes-Graça, F. (1989). *A música portuguesa e os seus problemas*. (Coleção Obras Literárias de Fernando Lopes-Graça). Lisboa: Editorial Caminho.
- Louvier, A. (1996), Audición, memoria, imágenes. *Eufonía*, (2), 21-26.
- Nassif, V. M. J., Ghobril, A. N. e Bido, D. S. (2007). É possível integrar a teoria à prática no contexto de sala de aula? Uma resposta através do Método Seminário revisado através da Pesquisa-Ação em um curso de Administração. *Revista de Ciências da Administração*. 9(18), 11-34.
- Neves, M. A. T. (2011). *A performance musical: Fator de motivação no estudo do instrumento* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Nogueira, J. M. (2002). *Formar Professores Competentes e Confiantes* (Tese de doutoramento). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Nóvoa, A. S. (2011). *Pedagogia: A Terceira Margem do Rio*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de S. Paulo.

- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms. A guide for teacher - initiated action*. New York: Prentice - Hall.7
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto, Porto Editora.
- Pais-Vieira, L. (2015). *A Formação Musical para a música em anos de exame* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Escola Superior de Educação, Porto.
- Pangaro, P. (2010). *Interaction, Emergence ans Autonomy*, conferência ministrada no Simposio Emoção Art.Ficial. São Paulo: Itaú Cultural.
- Parasuraman, A. (1991). *Marketing research*. (2ª Ed.). Addison Wesley Publishing Company.
- Pedroso, F. (2003). *A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do Ensino Especializado da Música (Básico e Secundário)* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação do Porto. (6), 5-18.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Peters, O. (2006). *Didática do ensino a distância: Experiências e estágios da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Peters, O. (2009). *Educação a Distância em Transição: Tendências e desafios*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinheiro, J. (1994). O bacharelato em Formação Musical - Escola Superior de Música de Lisboa. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 81, 4-7.
- Pinheiro, J. (1999). A iniciação instrumental: o necessário e o suficiente. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 100, 19-25.
- Pinto, A. (2004). *Motivação para o estudo da música: Factores de persistência* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Educação da Universidade do Porto.

- Pintrinch, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pratt, G. (1990). *Aural awareness: Principles and practice*. Filadélfia, U.S.A.: Open University Press.
- Pratt, G. (1992). Aural training: material and method. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton e P. Seymour (Eds.), *Companion to contemporary musical thought*, (2), 840-857. Londres: Routledge.
- Preti, O. (2005). A "Autonomia" do estudante na educação a distância: Entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In Preti, O. (Ed.). *Educação a Distância: Sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro Editor.
- Priest, P. (1993). Putting listening first: a case of priorities. *British Journal of Music Education*, 10(2), 103-110.
- Prodanov, C. C., Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico*, (2ª Ed.). Rio Grande do Sul, Brasil: Universidade Feevale.
- Projeto Educativo*. (2017-2020). Paredes: Conservatório de Música de Paredes.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. (Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 2). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, D. (2015). *Motivação para o estudo de instrumento em Escolas Profissionais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa.
- Rodrigues, P. M. S. (2015). *Os (diferentes) olhares sobre a Formação Musical* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Escola Superior de Educação, Porto.
- Rodrigues, E. A. F. (2017). *O jogo como motivação na aprendizagem da criança* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. (Coleção Reflexão Participada). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competência. As Questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões F.,... Gonzalez-Pianda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Ryan, R. M. e Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (10ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Santomé, J. (1994). *Globalización E Interdisciplinariedad: El Curriculum Integrado*. Madrid: Editora Morata.
- Savshinskiy, S. (2002). *Pianista e o seu trabalho* [Pianist i eva rabota]. Moscovo: Klassika – XXI.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, M. C. M. da (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In Estrela, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora
- Silva, T., Batista P. e Graça, A. (2016). Como é concebido o estágio e qual o lugar do professor cooperante na formação inicial de professores na perspetiva dos autores portugueses. In Silva, T. (2015) (org). *Funções, Papéis e Desenvolvimento Profissional do Professor Cooperante no Contexto da formação inicial em ensino da Educação Física* (pp. 19-49). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silveira, G. C., Batista, P. M. e Pereira, A. L. (2014). O Perfil do Professor Cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional: um estudo de revisão sistemática da literatura. In. *Revista de Educação Física/UEM*. 25 (2), 309-321.
- Simões, A. C. (2016). *Educando para Autonomia: um relato de experiência a partir do princípio sobre autonomia de Paulo Freire aplicado à Educação Musical*. X Encontro

- Regional Sudeste da ABEM Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical.
- Simões, R. M. (1979). *Canções para a educação musical* (10ª ed.). Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Smith, A. (1998). *Accelerated learning in practice: brain-based methods for accelerating motivation and achievement*. London: Network Educational Press Ltd.
- Sobral, L. (1993). *Gestão Flexível do Tempo Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R. C. (1994). *Psicologia Educacional*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- Swanwick, K. (2000). Ensinar música musicalmente – música como cultura: o espaço intermédio. *Educação Musical*, 104, 4-11.
- Teles, A. R. M. (2014). *O papel do encarregado de educação na autorregulação do aluno no contexto da viola de arco* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Timakin, E. (2010). *Educação do pianista* [Vospitanie pianista]. Moscovo: Muzyka.
- Tschirhart, C. e Rigler, E. (2009) LondonMet-e packs: a pragmatic approach to learner/teacher autonomy. *Language learning journal*, 37(1), 71-83.
- Tort-Moloney, D. (1997). *Teacher Autonomy: a Vygotskian Theoretical Framework*. Trinity College, Centre for Language e Communication Studies. Dublin.
- Vasconcelos, A. (2000). Saberes e competências à procura de outros olhares e sentidos. *Educação Musical*, (107), 4-10.
- Vasconcelos, A. (2002). *O Conservatório de Música – professores, organizações e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, A. (2013). *Ensino especializado de música: um debate político em torno das políticas públicas*. Almada: Autor.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2002). Pedagogic quality at university: What teachers and students think. *Quality in Higher Education*, 8(3), 255-272.

- Vieira, F. (2004). *Resistir e Agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às actas do 2º encontro do GT-PA)*, 9-19.
- Vieira, F. (2009). Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Acting and Being - The “good language learner”, learner autonomy and the teacher. *Foreign Language Teaching in Europe*, 11.
- Vieira, F. e Moreira, M.F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. (Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 1). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F. (2014). *Autonomia: significados e possibilidades do seu desenvolvimento na formação universitária*. (pp. 15-28). Universidade do Minho, Braga.
- Vieira, M. H. G. L. (2006). *O Ensino da Música em Portugal no início do século XXI. Estudo sobre as Políticas de Ramificação Curricular* (Tese de Doutoramento). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Vilar, A. M. (1994). *Currículo e ensino – para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., e Green, C. L. (2004). *Parental Involvement in Homework: a Review of Current Research and its Implications for Teachers, after School Program Staff and Parent Leaders*. Harvard Family Research Project.
- Wiseman, D. e Hunt, G. (2013). *Best practice in motivation and management in the classroom* (3ª ed.). Springfield, Illinois: Charles C Thomas. Publisher, Ltd.
- Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zoghi, M. e Dehghan, H. N. (2012). Reflections of the what of learner autonomy. *International journal of English linguistics*, 2(3).



## Legislação consultada

Decreto de 5 de Maio de 1835. (1835). *Aprova a instalação do Conservatório de Música na Casa Pia de Lisboa. (05-05-1835).*

Decreto de 27 de Março de 1839. (1839). *Aprova o regimento do Conservatório, o qual fora redigido por Almeida Garrett e apresentado ao governo a 24 de Novembro de 1838. (1839-03-27).*

Decreto n.º 5546/1919. (1919). *Restrutura os serviços do Conservatório de Lisboa, que passa a denominar-se Conservatório Nacional de Música. Diário da República I Série. Nº 97 (1919-05-09), 786-793.*

Decreto Lei nº 18:881/1930. (1930). *Aprova a reorganização do Conservatório Nacional. Diário da República I Série. Nº 223 (1930-09-25).*

Decreto Lei nº 310/1983. (1983). *Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema. Diário da República I Série. Nº 149 (1983-07-01), 2387-2395.*

Decreto Lei nº 43/1989. (1989). *Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Diário da República I Série. Nº 29 (1989-02-03), 456-461.*

Decreto Lei n.º 344/1990. (1990). *Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. Diário da República I Série. Nº 253 (1990-11-02), 4522-4528.*

Decreto Lei nº 241/2001. (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República I Série. Nº 201 (2001-08-30), 5572-5575.*

Decreto Lei nº 137/2012. (2012). *Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série. Nº 126 (2012-07-02), 3340-3364.*

Decreto Lei nº 139/2012. (2012). *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série. Nº 129 (2012-07-05), 3476-3491.*

Decreto Lei nº 152/2013. (2013). *Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior. Diário da República I Série. Nº 213 (2013-11-04), 6340-6354.*

Decreto Lei nº 55/2018. (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República I Série. Nº 129 (2017-07-06), 2928-2943.*

Lei nº 46/1968. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República I Série. Nº 237 (1986-10-14), 3067-3081.*

Portaria nº 294/1984. (1984). *Aprova os planos de estudos dos cursos gerais de Música ao nível do ensino preparatório. Diário da República I Série. Nº 114 (1984-05-17), 1598-1601.*

Portaria n.º 370/1998. (1998). *Estabelece os planos de estudo e as condições em que podem ser conferidos os diplomas e certificados de modo a regularizar a situação dos detentores das habilitações obtidas ao abrigo do regime de experiência pedagógica, permitindo, designadamente, o seu ingresso nos quadros das escolas de música. Diário da República I Série-B. Nº 147 (1998-06-29), 2920-2922.*

Portaria nº 229-A/2018. (2018). *Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República I Série. Nº 156 (2018-08-14), 4100(02)-4100(22).*

**Anexos**



## **Anexos**

**Anexo I** Projeto Educativo do Conservatório de Música de Paredes

**Anexo II** Programa de Formação Musical do 2º e 8º grau

**Anexo III** Cronograma de Estágio

**Anexo IV** Planificações e Observações

**Anexo V** Questionários

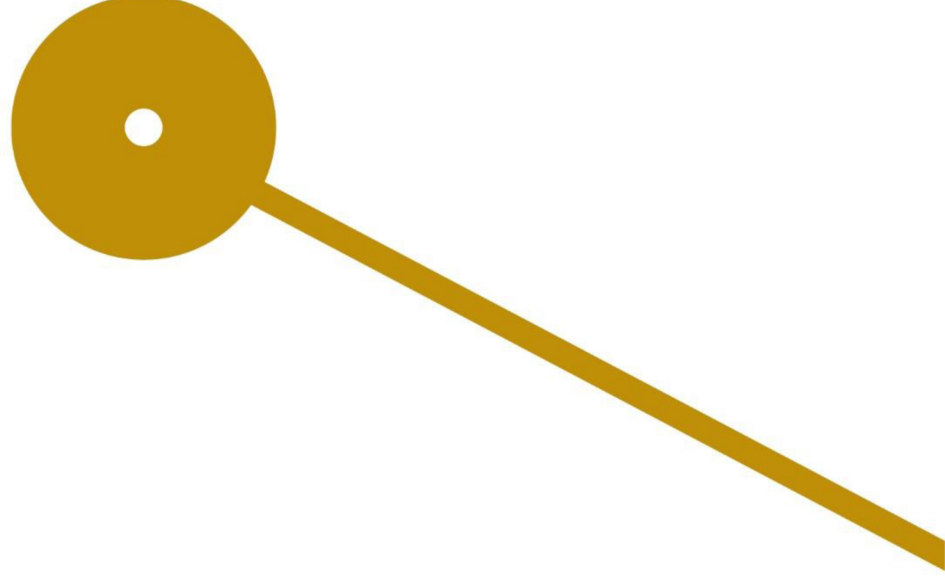
—  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO

—  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

P.PORTO

**M**

—  
MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA  
FORMAÇÃO MUSICAL



**O Estudo Autónomo na Disciplina de  
Formação Musical**

Carina Sofia Rodrigues Ferreira