

Carina Santos Reis

**O Ensino da Formação Musical na atualidade:
novos desafios organizacionais, curriculares e
pedagógicos**

MEM. Junho 2016

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino de Música

Carina Santos Reis

O Ensino da Formação Musical na atualidade: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos

MEM. Junho 2016

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

Professor(es) Orientador(es)
Doutor Jorge Alexandre Costa
Mestre Rosa Maria Barros

Dedico este trabalho aos meus pais e amigos pelo incansável apoio.

agradecimentos

Terminado este percurso tão importante da minha vida, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que me apoiaram ao longo deste percurso e contribuíram para a realização deste trabalho.

Começo por destacar a Escola Superior de Educação e a Escola Superior de Música do Porto, a quem agradeço a oportunidade de ter realizado este curso tão desejado ao longo da minha vida, nestas instituições que se distinguem pelo rigor e qualidade no ensino. Agradeço a todos os docentes que contribuíram com o seu excelente trabalho para uma boa formação, transmitindo os seus conhecimentos ao longo deste meu período de formação. Que continuem sempre do lado dos alunos como o têm feito até hoje.

Agradeço aos Professores Jorge Alexandre Costa e Rosa Barros pela orientação prestada, por todo o apoio e dedicação que tiveram em todos os momentos.

Não posso deixar de referir a Escola onde realizei o meu Estágio Profissional.

Agradeço a todo o corpo docente, especialmente ao professor cooperante com quem tive o prazer de trabalhar, nomeadamente o Professor José António Silva. Agradeço-lhe o excelente exemplo de profissionalismo que me transmitiu bem como todos os conselhos e críticas que me fizeram. Só assim crescemos enquanto profissionais. Aos alunos que frequentaram esta Escola durante este ano letivo, especialmente os alunos do 4º e 6º grau de Formação Musical, agradeço a simpatia com que me receberam.

Agradeço aos meus colegas de curso, que partilharam comigo as suas experiências. Um agradecimento especial à Cátia Sofia Lopes de Freitas Borges, que me acompanhou ao longo deste percurso e esteve sempre presente em todos os momentos. Obrigada pela amizade, pelo companheirismo e por todas as partilhas.

Agradeço especialmente à minha família por me terem dado a oportunidade de seguir este meu sonho. Sem eles nada seria possível.

palavras-chave

Formação Musical, Prática de Ensino Supervisionada, Reformas Educativas em Música

resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional pretende ser um documento reflexivo das experiências de ensino-aprendizagem realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. O trabalho desenvolvido encontra-se exposto através de três capítulos. O primeiro contém uma breve contextualização histórica do Ensino da Música em Portugal de 1919 a 1980, considerando-se a data de 1919 um bom ponto de partida para este enquadramento, visto que a reforma de início de século, parece ter sido crucial para a evolução do Ensino da Música em Portugal, elaborada por elementos importantes da História da Música Portuguesa. Encerramos o referido enquadramento em 1980, visto que o projeto de investigação começa em 1983. Contém ainda, uma caracterização da instituição onde decorreu o estágio. São aqui abordados aspetos referentes à génese do ensino especializado da música construindo-se assim um sentido evolutivo do ensino da mesma nas instituições vocacionadas para o efeito. O segundo capítulo deste relatório é referente à prática educativa desenvolvida na Escola Profissional de Música de Espinho. Neste momento é abordada a importância da observação na aprendizagem, da planificação na organização do ensino dos conteúdos dentro da sala de aula, na lecionação como um momento de experimentação analítico e a reflexão crítica fundamentada como pilar para a evolução. O terceiro capítulo desenvolve-se no projeto de investigação o qual se intitula de “O ensino da Formação Musical na atualidade: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos”. Neste sentido, o capítulo aborda aspetos relacionados com a história do Ensino da Música em Portugal de 1983 até à atualidade, referindo-se as principais reformas e a importância do currículo no ensino especializado de música. Com esta investigação pretende-se compreender quais são os novos desafios que o Ensino da Formação Musical enfrenta e de que forma os docentes organizam as suas aulas, de modo a darem resposta aos mesmos. Para a investigação em questão, optou-se por uma abordagem qualitativa, onde os instrumentos de recolha de dados incidiram em entrevistas semi-estruturadas.

keywords Music Formation, Supervised Teaching Practice, Educational Reforms

abstract This Professional Traineeship report aims to be a reflexive compendium of teaching-learning experiences within the scope of Supervised Teaching Practice. The developed work is exposed in this document through three chapters.

The first contains a brief contextualization of history in Music Education in Portugal from 1919 to 1980, considering the year 1919 a good starting point for this framework since the reform of the beginning of the century seems to be crucial for the evolution of Music Education in Portugal, being elaborated of important elements of History of Portuguese Music. We close this framework in 1980, since the investigation project starts in 1983. It also contains, characterization of the institution where the traineeship took place. Here are approached referred aspects to specialized music education, thus building up an evolutionary teaching sense in institutions for this purpose.

The second chapter of this report refers to the educative practice developed in Espinho Professional Music School. At this moment it's approached the importance of observational learning, of planning in organization of teaching and the contents in the classroom, teaching momentary analytical experiment and the critical reasoned reflection as a pillar for the evolution.

The third chapter focuses on research project which is entitled as "The Music Education nowadays: new organizational challenges, curricular and pedagogical". In this sense, the chapter approaches aspects that are related to History of Music Education in Portugal from 1983 until nowadays, referring the main reforms and the importance of curricular in specialized music education.

This research aims to understand what are the new challenges in Formation in Music Education and the way the teachers organize their classes, in order to give an answer to them. For the investigation in question, a quality approach was chosen, where the data collection tools have focused on semi-structured interviews.

índice

1	INTRODUÇÃO
5	CAPÍTULO 1
5	1. O Ensino Especializado da Música em Portugal de 1919 a 1980
5	1.1 A Reforma de 1919
8	1.2 A Reforma de 1930
11	1.3 A Experiência Pedagógica de 1971
14	1.4 O Ensino da Música em Portugal de 1974 a 1980
16	1.5 Caracterização da Escola Profissional de Música de Espinho
20	1.6 Caracterização das turmas onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica
20	1.6.1 Turma do 4º Grau
21	1.6.2 Turma do 6º Grau
23	CAPÍTULO 2
23	2.1 Propósito da Observação
27	2.2 Planificação de aulas na Prática Educativa
31	2.3 Propósito da Lecionação
36	2.4 O Professor Reflexivo
41	CAPÍTULO 3 – O Ensino da Formação Musical na atualidade: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos
41	3.1 Um ponto de partida
43	3.2 O Ensino Especializado da Música em Portugal nos Séculos XX-XXI
43	3.2.1 A Reestruturação do Ensino em 1983
46	3.2.2 A Reforma de 2008/2009
47	3.2.3 A Reforma de 2012
48	3.3 O Currículo no Ensino Especializado da Música
53	3.4 A Formação Musical no Currículo do Ensino Especializado
53	3.5 As Escolas Vocacionais de Música
56	3.6 Metodologia da Investigação
56	3.6.1 Definição do problema e objetivos do estudo
56	3.6.2 Tipo de Investigação
57	3.6.3 Instrumentos de recolha de dados
57	3.6.4 Amostra – Sujeitos da Investigação
60	3.7 Análise de Resultados
69	3.8 Notas Breves
72	3.9 Reflexão Final
75	Referências Bibliográficas

Anexo I - Projeto Educativo Escola Profissional de Música de Espinho

Anexo II - Programa da disciplina

Anexo III - Cronograma

Anexo IV - Observações e planificações ensino básico (4º grau)

Anexo V - Observações e planificações ensino secundário (6º grau)

Anexo VI - Entrevistas

50 Quadro 1: Plano de Estudos do Curso Básico de Música (2º Ciclo)

51 Quadro 2: Plano de Estudos do Curso Básico de Música (3º Ciclo)

52 Quadro 3: Plano de Estudos do Curso Complementar de Música

61 Quadro 4: Categorização das Entrevistas

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada I e II, parte integrante do Mestrado em Ensino de Música no ramo Formação Musical, é organizado este relatório, incluindo no mesmo todo o processo do estágio: preparação, execução, reflexão e conclusão. Sob a alçada da Escola Superior de Educação e Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, do Instituto Politécnico do Porto, este tem o intuito de analisar e descrever o processo formativo e evolutivo da mestranda, desenvolvido ao longo do período de estágio na Escola Profissional de Música de Espinho.

Berenice Borssoi define o estágio, como uma etapa fundamental para a formação de professores. E define-o como

“(…) um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”. (2008: 4)

O Ensino Especializado de música alarga-se por um campo de estudo bastante amplo, no qual se inserem aspetos relacionados com a história, política, reformas educativas, desenvolvimento curricular, aspetos estes, que abrangem a temática central deste trabalho, nomeadamente, no objeto de estudo. Deste modo, o presente documento encontra-se organizado em três capítulos: i) Quadro Contextual: Ensino Especializado de Música em Portugal de 1919 a 1980; ii) Reflexão sobre a Prática Educativa Supervisionada; iii) Projeto de Investigação.

Como abertura é apresentada uma breve contextualização histórica do Ensino Especializado de Música e sobre o Ensino Profissional da mesma, visto a prática pedagógica ter sido desenvolvido na Escola Profissional de Música de Espinho. Começamos este quadro contextual com a Reforma de 1919 porque consideramos ser importante dar ênfase ao Século XIX, e também porque esta foi levada a cabo por ilustres figuras da História da Música Portuguesa, nomeadamente José Viana da Mota e Luís de Freitas Branco. Prosseguimos com a reforma de 1930, construindo um processo evolutivo do Ensino da Música em Portugal até 1980. Retomamos a abordagem histórica no terceiro capítulo, no qual começaremos em 1983, até à atualidade. Viana da Mota é considerado o símbolo

“(…) do germanismo na música portuguesa (...) é sem dúvida, o artífice da verdadeira mudança operada nas primeiras décadas do nosso século, tanto a nível do ensino musical como do gosto do público, através da sua múltipla actividade de pianista, compositor, pedagogo e musicógrafo”. (Brito e Cymbron: 159)

De acordo com o diploma reformador, o Ensino Profissional da Música insere-se no âmbito da educação artística em modalidades especiais. Neste sentido, “o ensino profissional pretende formar aceleradamente executantes nas diversas áreas artísticas, sem necessária correspondência a graus académicos” (Ribeiro, 2013: 12). Por conseguinte, com o desenvolvimento e consolidação destas escolas, estes cursos conferem, hoje, dupla certificação: escolar e profissional, permitindo o prosseguimento de estudos a nível superior. Implementaram-se assim, dois ciclos de estudos, em que o primeiro (Nível II) corresponde ao Curso Básico de Instrumento, e ao segundo (Nível IV) o Curso Secundário de Instrumento.

No enquadramento, é feita uma ligeira descrição do polo de estágio, escola esta que se insere no “bolo” das instituições de ensino profissional de música. Deste modo, neste capítulo é introduzido um item que aborda aspetos relacionadas com a origem, objetivos, oferta educativa, corpo docente, projetos artísticos da Escola Profissional de Espinho e uma breve caracterização das turmas onde foi desenvolvida a prática pedagógica.

O segundo capítulo é dedicado a uma reflexão crítica sobre o percurso formativo, relativamente aos processos, desempenhos, estratégias, concetualização e sua importância das observações, planificações, lecionação e reflexão, que de acordo com Miguel Zabalza (1997), resultam da interação entre o plano das decisões, concetualizações e justificações, e com o plano da procura de soluções para aquilo que se pretende fazer, como fazer e como saber se se atingiu o resultado pretendido. Esta prática educativa à luz do Decreto-Lei nº43/07 referido por Flávia Vieira, et al., salienta:

“A necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”. (2013: 2642)

Este relatório é finalizado com, o Projeto de Investigação denominado: “O ensino da Formação Musical na atualidade: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos”.

Consideram-se novos desafios, a deslocalização do espaço da música para o espaço do ensino genérico, os regimes vários regimes de frequência (articulado, supletivo integrado), o número de alunos por turma, a duração das aulas e a diversidade de conhecimentos que estes possuem.

A partir de uma análise crítica das reformas, do currículo e dos planos de estudos do ensino português, no que diz respeito ao ensino artístico no período mencionado no capítulo 3, procura-se o motivo para o aparecimento destes novos desafios. O objetivo central desta investigação é compreender quais são os novos desafios e de que forma os docentes do Ensino Especializado de Música, nomeadamente, os docentes de Formação Musical organizam e planificam as suas aulas de modo a responderem às necessidades que vão surgindo, quer através das medidas implementadas pelo Estado, quer pelas próprias instituições.

Partindo do pressuposto que a investigação no âmbito do ensino da música pode contribuir para o sucesso e qualidade de ensino dos professores, tornando, deste modo, a prática pedagógica mais fundamentada, é do nosso interesse, ao longo do trabalho, verificar quais são os novos desafios para cada um dos docentes, e, perceber de que modo estes influenciam as práticas pedagógicas.

Para a realização deste projeto em questão considerou-se mais pertinente a utilização de uma metodologia qualitativa. Segundo Afonso, “ (...) as abordagens qualitativas concentram-se na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados (...) ” (1994, *cit. in* Ribeiro, 2013: 116). De salientar, ainda que na investigação qualitativa em educação há uma interação muito grande entre o investigador e o contexto investigado.

Este relatório encerra com uma reflexão crítica sobre todo o processo de aprendizagem, de avaliação e de pertinência que envolveu dois anos de mestrado.

Capítulo 1

1. O Ensino Especializado da Música em Portugal de 1919 a 1980

1.1 A Reforma de 1919

A reforma de 1919, criada pelo Decreto-Lei nº5 546, de 9 de Maio de 1919, teve um carácter inovador para a época em questão. Esta resulta dos trabalhos de uma comissão de remodelação do ensino artístico, presidida por António Arroio e constituída por José Viana da Mota, Alexandre Rey Colaço, Miguel Ângelo Lambertini e Luís de Freitas Branco (Santos, 2013).

Deste modo, “foi reestruturada a instituição dedicada ao Ensino Especializado da Música, deixando de ser Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa para se denominar Conservatório Nacional de Música” (Nogueira, 2015: 26). Surgiram também, no Porto algumas iniciativas para um ensino oficial, mas só em 1917 é fundado o Conservatório de Música do Porto.

O preâmbulo do decreto acima referenciado começa por dizer que “a realidade dos factos, (...) há-de mostrar as vantagens da presente remodelação do Conservatório de Lisboa. Os seus processos de ensino eram antiquados, a sua organização era defeituosa. O seu magistério mal retribuído” (Santos, 2013: 23). Porém, nem todas as propostas apresentadas pela referida comissão terão sido implementadas.

Neste sentido, o Conservatório Nacional sofreu uma importante e inovadora reforma proposta por Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, que pretendia não só um currículo de formação geral e musical, mas também a obrigatoriedade de uma prática musical regular para alunos e professores (Ribeiro e Vieira, 2010). O prefácio do Decreto-Lei nº 5 546, de 9 de Maio de 1919, vai instituir as bases motivacionais para a reforma:

“A realidade dos factos, mais do que o peso dos argumentos, é que há-de mostrar as vantagens da presente remodelação do Conservatório de Lisboa” (...)os seus processos de ensino eram antiquados. A sua organização era defeituosa e o seu magistério mal retribuído. Ainda lá se adoptava, como iniciação musical, o ensino do solfejo rezado. Principiava-se o ensino da música por desinteressar os alunos do que as notas possuem de mais fundamental representativo - o som. A este defeito inicial ligavam-se, com agravada intensidade, outras muitas e múltiplas incongruências: “Não havia um curso privativo de composição, não havia cadeira de instrumentação, nem uma aula de regência de orquestra. Não se ministravam aos alunos noções de acústica, nem os princípios genéricos da estética musical, nem nenhuns preliminares das outras ciências musicais. Não se lhes proporcionava a aprendizagem de português, de história, de geografia e restante cultura geral que deve andar ligada ao ensino das especialidades”. (*cit. in Iria, 2011: 18*)

Face a esta situação, no entendimento de Viana da Mota um futuro músico não poderia ter uma formação exclusivamente musical. Assim sendo, o aluno, “para além de estudar música a nível superior em todos os instrumentos, deveria completar a sua formação com um leque mais alargado de disciplinas musicais e com disciplinas de formação geral” (Coutinho, 2011: 14).

No referido prólogo são ainda apresentadas as vantagens que a reforma pretende alcançar. Destas destacam-se:

“ A modificação da forma antipedagógica sobre a qual o solfejo era até então ministrado, pelo que “ (...) estreitou-se o ensino do solfejo, dando-lhe o seu verdadeiro carácter de ensino primário, e estatuiuando que, como tal, desapareça do Conservatório logo que se criem as escolas primárias musicais”; a divisão dos diferentes cursos de instrumento e os de canto e composição em três graus distintos: elementar, complementar e superior; o aumento da duração do curso de música vocal “ (...) e, atingindo o terminus do grau complementar, desdobra-se em dois ramos: o de canto teatral e o de concerto”; o aumento da duração do curso de piano em um ano “ (...). (Gomes, 2000: 28-29)

O autor continua dizendo, que para os alunos que tenham aptidões concetísticas excepcionais, será adicionada, uma nova disciplina, a de virtuosidade, através da qual, prolongam e aperfeiçoam os estudos realizados no curso superior. Nas aulas de carácter individual, o número de alunos fica limitado a 8 elementos por turma. Deste modo, a duração da aula será de 30 minutos por semana, mais do que na maioria dos conservatórios estrangeiros (*idem*). É também, instituído, o:

“(...) ensino da composição em cadeira separada e o de regência de orquestra, instrumentação, acústica e estética musical”; a possibilidade de abertura, no Conservatório, de cursos livres para todos os ramos da música; a criação de uma importante fonte de receitas para subsídios e bolsas a alunos carenciados proveniente do aumento de propinas efectuado”. (*idem*: 28-29)

Como podemos observar são muitas as motivações pelo que “com as receitas criadas torna-se exequível a aplicação desta reforma sem que dela provenha encargo para o Estado. O Conservatório ficará vivendo dos seus próprios recursos” (*idem*).

Na verdade, estamos diante de uma reforma que tentou seguir os exemplos de outros conservatórios europeus, e representa uma profunda inovação no ensino artístico em Portugal, podendo esta, ser considerada como o primeiro modelo do ensino integrado, o qual viria ser, com esta designação, introduzido com a reforma do ensino de 1983 (Santos, 2013). Os aspetos mais relevantes desta reforma são então os seguintes: introdução de três graus de ensino (elementar, complementar e superior) para todos os instrumentos; para o piano, violino e violoncelo, como já tinham grau superior, foi criada a “aula de virtuosidade” de “frequência facultativa” destinada aos alunos que tendo concluído o grau superior “hajam revelado excepcionais aptidões de concertistas”

(artigo 3º do decreto acima referido); o curso de canto é dividido em dois ramos: canto teatral e canto de concerto; ministra-se:

“(…) o ensino da música vocal e instrumental e da composição nos seguintes cursos: solfejo, canto, piano, harpa, órgão, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta e oitavino, instrumentos de palheta, instrumentos de metal, composição, instrumentação e leitura de partituras e regência de orquestra”. (preâmbulo do decreto, *cit. in Santos, 2013: 24*)

Para além destes aspetos, era proporcionado aos discentes o ensino das seguintes disciplinas: português; elementos de literatura portuguesa; tópicos de história geral; história pátria e geografia elementar; francês; italiano; generalidades de ciências musicais, na qual se inseriam a acústica, a história da música e a estética musical. No que se refere ao número de disciplinas, este foi aumentado das 15 para as 32 disciplinas, termina-se:

“(…) com o solfejo não entoado (solfejo rezado) que foi considerado antipedagógico; criou-se um curso normal de solfejo, prevendo-se que ele “desapareça do Conservatório logo que se criem as escolas primárias musicais”. (*idem: 24*)

Com efeito, até à época, nunca tinha havido uma preocupação com a formação do músico para além dos aspetos técnicos. Contudo surgiram outras medidas curriculares não menos importantes, nomeadamente, a limitação do número de alunos por turma como condição para a melhoria da qualidade do ensino; determinação de um limite de idade de admissão e o aumento das propinas em algumas disciplinas. Exige-se como habilitação mínima para o ingresso no Conservatório, o exame de finalização da instrução primária, pressupondo-se assim, que a faixa etária exigida fosse entre os dez e os doze anos (Santos, 2013). Para além disto, a disciplina de “Rudimentos, Preparatórios e Solfejos” passa a denominar-se de “Solfejo”. Através desta designação da disciplina – “Solfejo” – podemos imaginar que o seu objetivo e substância seria bastante redutor.

Considera-se que a reforma de Viana da Mota foi inovadora para a época em questão, uma vez que foi introduzida a formação geral do aluno no plano de estudos do ensino da música, contudo esta só vigorou durante 11 anos, uma vez que em 1930 é publicada uma nova reforma (*idem*).

Como foi possível observar, a contribuição de Viana da Mota parece ter dado origem a uma reforma que “apontou no sentido de uma europeização de mentalidades, de objetivos e métodos” (Neves, 2012: 63).

Deste modo, podemos sintetizar a reforma de 1919 nos seguintes aspetos:

“(…) foram revistos e reestruturados os currículos, actualizaram-se os métodos pedagógicos e programas, dando origem ao desenvolvimento de novas didácticas, introduziram-se disciplinas de formação geral, como História e Geografia, e específica, como Acústica e

Estética Musical de modo a proporcionar uma formação cultural mais completa”. (Neves, 2012: 63)

Nesta época no âmbito da formação de professores, verifica-se uma melhoria da situação profissional. Assim, as remunerações são mais elevadas, há uma maior organização nas condições de trabalho, criam-se estratégias para que os docentes possam investir na sua formação, principalmente fora do país, ou realizar estudos na área da música e das ciências musicais (Tracana, 2013). Porém, esta reforma de 1919 não estará em vigor durante muito tempo, dado que em 1930, são implementadas medidas economicistas em todas as áreas, inclusive no Ensino Especializado da Música (*idem*).

Em 28 de Maio de 1926, por meio de uma revolta militar, surge “um regime ditatorial que condicionaria a totalidade da vida portuguesa durante quase meio século” (Nery & Castro, 1991: 165) o que provocou “um movimento de crispação ideológica profundamente adverso a qualquer forma de atividade artística” (*idem*). Para além das dificuldades e desafios inerentes ao ensino da música, agrava-se o facto de o regime não apoiar o desenvolvimento artístico, mais concretamente devido ao então líder – António Oliveira Salazar – que “pela política de puritanismo moral e austeridade económica (...) primeiro como Ministro das Finanças e depois como Presidente do Conselho, para quem a instrução e a cultura não constituíram nunca prioridade” (*idem*).

Face a todas as condicionantes vividas nesta época, e apesar do grande trabalho realizado por Viana da Mota com o apoio de Luís de Freitas Branco na grande reforma de 1919, esta, viria a sofrer alterações substanciais. Alterações essas que não visariam uma melhoria mas sim um regressar ao passado.

1.2 A Reforma de 1930

O sistema educativo português foi influenciado, em particular, pelo regime ditatorial que se instaurou no país. Assim, no seguimento do mesmo e em consequência deste, em 1930 é aprovado um decreto-lei que rompe com as inovações introduzidas pela reforma de Viana da Mota, havendo assim um nítido retrocesso relativamente a estas (Rodríguez, 2014). Neste ano de 1930 o ensino foi alvo de uma nova legislação, passando este a ser uma entidade controlada pelo Estado, e, funcionando na dependência da Direção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes (Iria, 2011). Começa-se com a fusão do Conservatório Nacional de Música e o Conservatório Nacional de Teatro num único estabelecimento de ensino, devido a “motivos de ordem pedagógica, administrativa e disciplinar” o que conduz a uma economia considerável para o Estado (Santos, 2013).

Quanto à motivação para esta reforma, o preâmbulo do Decreto-Lei nº 18 881 de 14 de Junho de 1930 refere que a reforma anterior tinha criado demasiados cursos e estes com excesso de disciplinas literárias, de modo que era necessário simplificar a organização do ensino (*idem*).

Assim sendo, o Ensino Especializado da Música é determinado como um ensino técnico especializado, onde a ideia de se ministrar um ensino de qualidade tem grande ênfase, nem que para tal se fizessem cortes na componente curricular, de disciplinas, visando uma melhoria da cultura e formação dos alunos (Tracana, 2013). Neste sentido, o Governo é aconselhado a:

“(...) simplificar a organização do ensino, sem prejuízo da sua eficiência e em harmonia com os princípios da pedagogia musical e com os superiores interesses das artes que se professam nos conservatórios, porquanto, no domínio da instrução artística, o essencial não é ensinar muito. Mas ensinar bem. Nesta ordem de ideias, a organização aprovada pelo presente decreto abrevia alguns cursos, acaba, em muitos deles, com a diferenciação por graus; restringe ao mínimo indispensável as disciplinas literárias auxiliares do ensino técnico; elimina as virtuosidades de piano, violino e violoncelo; suprime, quer na secção de música, quer na de teatro, determinadas disciplinas cujo ensino ou é encorporado noutras, ou deixa de ser ministrado no Conservatório Nacional (...).” (Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes, 1966 *cit. in* Tracana 2013: 105)

Tendo em conta o contexto social, económico e político, a ditadura do Estado Novo e o ambiente de restrições da época, verifica-se um retrocesso no ensino relativamente à reforma implementada em 1919. Reforma esta de 1930 que pretendia assegurar “a perfeita unidade do seu funcionamento, melhorar as condições da sua disciplina interna, tornando maximamente eficiente o ensino artístico que nele se ministra, (...) e realizando uma apreciável economia para o Estado” (Decreto-Lei nº 18 881, *cit. in* Neves, 2012: 74). Passamos assim, de um currículo vasto e rico não só a nível de conhecimentos artísticos, mas também em cultura geral, para um currículo que incide apenas no domínio performativo. A retirada das disciplinas de carácter mais geral do currículo confere essa responsabilidade aos estabelecimentos de ensino externos ao Conservatório para formarem os alunos nessas áreas. Deste modo, o ensino da música no Conservatório passa a ser um subsistema paralelo ao ensino oficial, mantendo-se desta forma durante muito tempo (Tracana, 2013).

Verificamos assim, que as medidas implementadas foram as seguintes: abreviação de alguns cursos, e em muitos deles termina com a diferenciação de graus; restrição das disciplinas literárias; elimina a disciplina de virtuosidade do piano, violino e violoncelo; das 32 disciplinas, existentes em 1919, passa-se para 20 e destas só 5 terão os níveis geral e superior, nomeadamente, o piano, violino, violoncelo, canto e composição (Santos, 2013). Deste modo, verifica-se um retrocesso na formação cultural dos futuros músicos (*idem*). Neste sentido foram também as medidas de extinguir lugares de professores e de encaminhar cada aluno somente para a área específica de música. Com este conjunto de medidas, percebemos que se pretende restringir a frequência do Conservatório de Música. Restrições estas, que o Governo justifica “como tentativa de simplificação do ensino a que nós acrescentamos a redução de custos (...)” (Vieira, 2003: 56), pelo que, o preâmbulo do decreto acima referido, termina afirmando que “da organização agora decretada resultam, pois, não só vantagens de ordem pedagógica, administrativa, disciplinar e

económica, mas também vantagens de ordem artística, que, de futuro, se farão certamente sentir” (*cit. in Iria, 2011: 24*).

Desta forma, a ideia de uma formação globalizante prevista pela reforma anterior, que possibilitava aos músicos uma formação cultural mais sólida e perspetivada por um tipo de ensino integrado, ficaram inviabilizadas (Vieira, 2003).

Fernando Lopes Graça (1931) no seu livro *A Música Portuguesa e os seus problemas* descreve a situação do mundo musical português nesta época, dizendo que:

“ (...) O estado da cultura musical está não só em relação directa com o estado da cultura musical. Mas também com o estado geral da cultura, do ensino oficial da música: o Porto possui um conservatório municipal e Coimbra uma escola privada de música, de todo insuficientes: decretou-se a prática do Canto Coral, assim como o ensino sumário do solfejo nas escolas primárias e nos liceus; mais um logro. Para as escolas primárias não se recrutavam professores especializados (...) pede-se demais às instituições: acredita-se que as reformas e os decretos podem, por si só, remediar os nossos males (...).

Um dos benefícios desta reforma havia sido o cuidado de afastar o maior obstáculo que entre nós se opõe ao desenvolvimento da música: a falta de instrução e de cultura média dos alunos, hoje indispensável a toda e qualquer verdadeira e sólida e séria cultura artística, sobretudo musical.” (*cit. in Iria, 2011: 26*)

No que diz respeito às alterações na disciplina que hoje denominamos de Formação Musical, esta contra reforma como lhe chama João de Freitas Branco, “veio reduzir a formação musical apenas ao aspeto técnico, obrigando quem quisesse ter uma melhor formação geral a frequentar o ensino genérico oficial em acumulação” (Pedroso, 2003: 44).

Durante um período de 50 anos, o ensino tem apenas como função a formação de técnicos especializados, onde se:

“(...) aposta na formação de músicos profissionais cujas saídas para o mercado de trabalho se cinge à performance em orquestras das mais variadas constituições, complementando este trabalho precário com a lecionação do instrumento para o qual são formados, em conservatórios, a nível particular e/ou no ensino genérico a lecionar a disciplina de Canto Coral”. (Tracana, 2013: 106)

Esta reforma de 1930 esteve em vigor até ao regime democrático, apesar de em 1971, ter sido implementado um regime de “experiência pedagógica” enquadrada no sistema educativo português (Vieira, 2003).

Nas décadas subsequentes foram várias as comissões estabelecidas com vista a reformar o ensino da música em Portugal, todavia, nenhuma delas foi aprovada pelo governo. Segundo esta ótica, percebemos que “a política seguida relativamente ao ensino artístico era uma política de estrangulamento e aniquilação deste ensino, não existindo vontade nem interesse político no seu real desenvolvimento” (Gomes, 2000: 39).

No início da década de 50, após a 2ª Guerra Mundial, com o fim das ditaduras europeias, o Estado Novo faz reformas no ensino, as quais pretendiam “difundir a aparente democratização a que se sente obrigado nas novas circunstâncias” (Tracana, 2013: 106). A mudança pretendida só acontece em 1966, por decisão do Ministro da Educação, o Professor Galvão Teles. Deste modo é elaborado um projeto de reforma, que “surge para além de uma crítica à política prosseguida pelo Estado Novo, o evidenciar do retorno ao ideal da reforma de 1919, realizada por Viana da Mota e Freitas Branco, apontando para um ideal que conduz à formação de músicos profissionais” (*idem*).

1.3 A Experiência Pedagógica de 1971

Nos anos 60/70 reconhece-se que há necessidade de evoluir perante o resto da Europa, pelo que se aposta na reestruturação do Ensino Especializado.

A década de 70 inicia-se com a tentativa de lançar as bases de um sistema educativo através do Ministério de Veiga Simão. Este para além de pretender efetivar a escolaridade obrigatória visava também a democratização do ensino. Assim, defendia que “a educação deveria ser concedida a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de terminantes sociais e económicas” (Iria, 2011: 34).

Com a publicação do Decreto-Lei nº47 587/67 de 10 de Março, surge a possibilidade de se realizarem experiências pedagógicas nos conservatórios e em escolas de missão idêntica. Destaca-se assim a necessidade de se adaptar planos de estudo, programas curriculares e metodologias de ensino à realidade do ensino (*idem*).

O regime de Experiência Pedagógica surgiu através do despacho de 19 de Setembro de 1971, ao abrigo do Decreto-Lei nº47 587/67 de 10 de Março. Este marco na história do ensino representa um ponto de viragem crucial na política educativa seguida em Portugal no âmbito do ensino artístico. Assim sendo, a partir do início da década de setenta tenta-se inserir o ensino artístico no sistema geral de ensino, o qual é constituído por meio de um ramo unificado coincidente com a escolaridade obrigatória (*idem*).

O despacho acima referido permitia a realização de alterações aos planos de estudos, aos programas, condições de ensino e exames, assim como previa a formação nos níveis geral, complementar e superior. Contudo, estes cursos de música só funcionaram nos níveis geral e complementar. Podemos assim dizer que a Experiência Pedagógica de 1971, de certa forma recupera o modelo de ensino implementado em 1919 por Viana da Mota (Santos, 2013). Considerava-se que era “ (...) de aconselhar a realização de experiências pedagógicas (...) como maneira segura de aferir o mérito das inovações projectadas, antes de as pôr em vigor” (preâmbulo do decreto, *cit in* Santos, 2013: 26).

Neste sentido, previa-se uma atualização e alargamento do modelo anterior, quer a nível de anos de estudo, quer na atualização dos programas. Deste modo, o plano de estudos funciona em

três ciclos para todos os cursos: geral, complementar e superior. Criam-se novas disciplinas, entre as quais, direção, musicologia, coro, orquestra e música de câmara (Vieira, 2003).

Este regime apontava ainda para duas medidas que consideramos importante salientar, a primeira refere-se à integração do ensino artístico com o ensino geral do mesmo nível, a segunda medida prevista pretendia na mesma instituição a integração do ensino das várias artes. Contudo, as medidas previstas, de inegável valor, “esbarraram-se com um conjunto de factores que condicionaram e limitaram o seu alcance, nomeadamente a insuficiência de instalações e as dificuldades de gestão conjunta de uma instituição fragmentada em pólos distintos e com objectivos diversificados” (Vieira, 2003: 57). É assim divulgada a abertura à inovação através da proposta de experiências pedagógicas (Tracana, 2013).

Alex Iria, refere que este Decreto-Lei:

“(…) acaba por conferir plenos poderes ao Ministro da Educação Nacional para realizar experiências pedagógicas, as quais são iniciadas e integradas na rede escolar por simples despacho, reduzindo assim ao mínimo a burocracia necessária para a introdução de inovações ao nível do sistema educativo.” (2011: 32)

Com o regime de experiência pedagógica viveram-se vários anos numa situação de difícil compreensão legislativa do ensino artístico. O que se verificou na prática, ao longo desses anos foi uma sobreposição do regime do Decreto-Lei nº18 881 de 1930 e da experiência pedagógica que não estava regulamentada. Perante esta situação, supõe-se que os desafios colocados aos professores e às instituições de ensino foram de difícil resolução. Neste sentido, devido à não publicação dos planos de estudo da experiência pedagógica, assistiu-se a uma regulação autónoma por parte do conservatório, dando assim seguimento às alterações dos cursos, mesmo sem a regulamentação dos mesmos. As escolas particulares com paralelismo pedagógico que seguiam os planos de estudo do conservatório viram-se obrigadas a ministrar os seus cursos desta forma, uma vez que era o conservatório que certificava os cursos. Esta situação só foi resolvida na sequência da publicação do Decreto-Lei nº310/83, de 1 de Julho, o qual veio reformar o ensino ministrado (Santos, 2013).

Através desta experiência pedagógica, a disciplina denominada de “Solfejo” passa para a designação de “Educação Musical”. Contudo, os problemas de afirmação e reconhecimento da relevância da disciplina ainda não tinham sido reconhecidos, porque, a nova disciplina de Educação Musical, “faz parte de um conjunto de disciplinas designadas como ‘Anexas’, pressupondo um certo estatuto de disciplinas de segunda categoria” (Pedroso, 2003: 56). Mais uma vez, sucedem mudanças neste caso a substituição da disciplina de Solfejo pela disciplina de Educação Musical, mas a essência da mudança não é assim tão eficaz. Fátima Pedroso conclui que:

“Parece assim que se passa de uma disciplina – Solfejo – cujo fim principal era dotar os alunos de ferramentas básicas que lhes permitissem decifrar o código musical nas aulas de

instrumento, para outra – Educação Musical – que, além disso, pretende dar aos alunos uma cultura e compreensão musicais mais globais e atuais. Na prática, porém, as indicações a isso conducentes parecem ter sido muito esquecidas ou mesmo postas de parte, em favor de exercícios à imagem e semelhança daqueles que os alunos tinham que realizar nos exames”. (2003: 61)

Podemos então sintetizar esta reestruturação do Ensino Especializado nos seguintes parâmetros: implementação de experiências pedagógicas com vista a modificar o plano de ação dos professores, quer a nível pedagógico quer didático, resultando numa conseqüente adaptação dos programas, dos planos de estudos, avaliação, acesso e prosseguimento de estudos. Surge a autonomia pedagógica, retomam-se os princípios do ensino integrado, em Lisboa e em Braga, principalmente, permite-se que os professores realizem formações contínuas, embora ainda não se tivesse em mente a criação de formação a nível superior. Observa-se um retomar das ideias da 1ª República, e estas manter-se-ão até meados da década de 70, uma vez que em 1974, o país é alvo de uma revolução que altera o rumo das políticas educativas (Tracana, 2013).

Como podemos verificar as reformas vão surgindo, mas como anteriormente foi referenciado, não significa que o ensino vá melhorando, até porque a instabilidade causada pelas mudanças que vão acontecendo é bastante significativa:

“Por sua vez, os conservatórios nacionais e regionais vão sofrendo desde o início dos anos 70 sucessivas tentativas de reforma, com resultados nem sempre muito concludentes: as insuficiências e limitações das estruturas de ensino (geral e profissional) continuarão a constituir, provavelmente por muito tempo ainda, o problema de mais difícil resolução da atualidade musical portuguesa.” (Nery & Castro, 1991: 178)

Entretanto, com o Decreto-Lei nº519 de 1972 o Conservatório de Música do Porto passou a reger-se pelas disposições em vigor para o Conservatório Nacional, ou seja, pelos diplomas de 1930 e pelas disposições da experiência pedagógica de 1971 (Vieira, 2003).

Tal como sucedeu com o Conservatório de Música do Porto, outras instituições do Ensino Vocacional da Música vieram a transformar-se em estabelecimentos de ensino público, como por exemplo, a Escola de Música de Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música da Madeira, o Instituto Gregoriano de Lisboa e os Conservatórios Regionais de Ponta Delgada e Angra do Heroísmo. Do mesmo modo, em todo o país, vão-se difundindo inúmeras escolas particulares que ministram o Ensino Especializado da Música em regime de paralelismo pedagógico (*idem*).

1.4 O Ensino da Música em Portugal de 1974 a 1980

Com a implantação do regime democrático em Abril de 1974, o ensino continuou a reger-se pela reforma de 1930, embora com algumas alterações introduzidas pela experiência pedagógica de 1971. Só em 1983, como podemos verificar no capítulo 3 deste documento, o ensino das artes é verdadeiramente estruturado (Vieira, 2003).

Nas vésperas do 25 de Abril, a Comissão da Reforma do Conservatório, tinha um projeto que poderia constituir um grande passo para o Ensino da Música. Esta previa a igualdade para todos os instrumentos; promovia a formação básica com a criação de seis anos de Educação Musical, o curso superior estaria disponível para todos os instrumentos e defendia uma aprendizagem que exigia opções precoces e um ensino que respeitava os ritmos individuais de progressão (Folhadela *et. al.* 1998).

Contudo, face ao “distanciamento dos governantes relativamente ao investimento artístico e cultural e a forte contenção do tesouro público levaram a que o projeto nem sequer fosse promulgado, caindo-se num estado organizacional de completa anarquia” (Neves, 2012: 76).

Deste modo, a partir de 1974, aquando da revolução de 25 de Abril, surgiram modificações ao nível da estrutura sociopolítica no país (Gomes, 2000). Destruído o regime ditatorial, verificou-se uma forte mobilização e participação social, abrindo assim o caminho para a implementação do regime democrático. Democracia esta que levantou novas questões relativamente à educação, a qual passou a ver vista como uma forma de enriquecimento sociocultural do país. É a partir desta altura que o ensino da música passa a ser considerado indispensável para a formação integral das crianças e jovens, “consagrando-se o direito à educação artística a todos os cidadãos em idade escolar” (Rodríguez, 2014: 9).

Na segunda metade da década de 70, o binómio educação/modernização ocupou o lugar do binómio educação/democracia, e estava associado à definição de um serviço público de educação, que respeitasse o princípio da igualdade de oportunidades (Iria, 2011).

Na década de 80, Portugal sofreu uma alteração progressiva das políticas educativas, “relativamente à problemática da contribuição da educação para a construção da democracia. Verificou-se assim, uma preocupação “com a eficácia e com os padrões de qualidade e formação para a cidadania” (Iria, 2011: 47).

Com as mudanças sociais e culturais das sociedades contemporâneas, a globalização educativa, cultural e social, levaram a que novas prioridades e desafios sejam identificados criando-se assim, um leque de problemas e pressões sobre os professores e sobre as instituições educativas. Estas pressões que se vão constituindo desafios com os quais os docentes têm de lidar cada vez mais levam a ter que se pensar no equilíbrio entre os ‘saberes’ obrigatórios e não obrigatórios, os saberes e a organização das artes no currículo (Vasconcelos, 2011).

Desde modo, “as perspectivas dominantes de pensar a música na educação, acompanhando perspectivas internacionais, consensualizou a divisão da formação entre a “música na educação” e a “educação para a música”” (Vasconcelos, 2011: 2). No primeiro caso, está implícita uma formação

generalista, no segundo, está patente uma “formação especializada de preparação de futuros artistas e profissionais no comumente designado de “ensino especializado de música” ou “ensino profissional de música”” (*idem*).

Neste sentido, as instituições enquanto espaços de formação de cultura estão sujeitas a diferentes tipos de procuras sociais, sejam estas mais implícitas ou explícitas, e muitas vezes contraditórias entre si. Contudo, cada instituição educativa bem como os professores assumem um papel muito importante na educação das sociedades contemporâneas. Assim, os diferentes atores têm de dar resposta a cada um dos desafios que vão surgindo. Desafios estes que surgem através da legislação implementado pelo Governo, pelas próprias escolas, pelas características individuais de cada aluno, etc. Estão assim, os desafios relacionados com questões organizacionais, curriculares em que estes afetam de alguma forma as práticas pedagógicas dos docentes? Este tipo de questões estimula, ou deve desafiar os diferentes atores na construção, impulsionamento e na implementação da política da educação artístico – musical de modo a contornarem os diversos desafios.

O Ensino Especializado da Música tem sido objeto de várias intervenções legislativas ao longo das últimas décadas. No entanto, estas intervenções ainda geram grandes controvérsias, pelo que estamos perante uma “reestruturação enxertada no quadro legislativo traçado pelo conhecido Decreto-Lei nº310/83”. Deste modo, continuamos a debater-nos com um conjunto de desafios que são novos e velhos (Santos, 2008).

Denominamos de velhos e novos desafios, porque continuamos à procura, com base num suporte legislativo da década de 80, de um modelo eficaz no que se refere à compatibilização da frequência do ensino artístico especializado com a frequência do ensino regular. Procura-se assim dar resposta à necessidade de organizar a vida dos alunos e as escolas de maneira a que estes tenham as condições adequadas para o estudo da música (Santos, 2008).

Continuamos também, à procura de uma estrutura curricular que seja viável de modo que seja o mais proveitoso para os alunos. “O que é que nós queremos que os alunos saibam?”; “O que é que eles devem aprender?”; “O que é que nós queremos para o Ensino Artístico do nosso país em termos de programa e currículo?”, etc. Nestes aspetos o Estado Português tem a responsabilidade de criar ou incentivar a produção de material apropriado para que as escolas possam trabalhar, discutir e aprofundar a sua relação com estas questões (*idem*).

Outra questão está relacionada com o tipo de procura das escolas do ensino artístico. No final dos anos 80 verificou-se uma grande procura por este ensino, o que “motivou um crescimento para o qual as escolas não estavam suficientemente preparadas e por isso se viram a braços com alguns constrangimentos, nomeadamente os decorrentes da diversidade dessa procura (...)” (Santos, 2008: 24). Portanto, vinha um aluno que queria ser músico, outro que achava que a música desenvolvia outras potencialidades e também aqueles que iam só fazer uma experiência. A conciliação dos vários tipos ou perfis de procura, ainda hoje, é um problema que deve ser devidamente enquadrado. Por sua vez, esta diversidade conduz a um aumento do número de alunos que se inscreveram no regime articulado nos estabelecimentos de ensino particulares e

cooperativos, sobretudo pelo benefício financeiro. Tal opção levou a que, muitos alunos ingressassem diretamente no Curso Básico de Música à entrada para o 5º ano de escolaridade sem possuírem conhecimentos musicais prévios, deste modo, as escolas vêm-se na obrigação de corresponder a um tipo de procura diversificada. Para os professores, muitas das vezes, esta gestão obriga a fazer algumas alterações na sua planificação diária. Por exemplo, “como tratar um aluno que já frequentou quatro anos de iniciação musical, face a um aluno que entra pela primeira vez, para o mesmo nível, no 5º ano de escolaridade?”. Nestas situações os docentes, nomeadamente, os de Formação Musical, irão sentir a necessidade de conciliar um conjunto de aspetos, aos quais muitas das vezes não se tem dado a atenção suficiente (*idem*).

Face a esta generalização e diversidade de procura acresce o risco de, muitas das vezes se procederem a algumas alterações menos cuidadosas dos programas de modo a responder às especificidades de cada aluno, e, que estas se compatibilizem de forma global. Como refere Alexandre Santos, “ (...) corremos o risco de que o ensino especializado da música ceda nos seus objetivos específicos e passe a adaptar-se aos objetivos do ensino genérico, com prevalência para estes (...)” (2008: 24).

O Ensino Artístico Vocacional consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos possuidores de comprovadas aptidões numa área específica (Decreto-Lei 344/90 artigo 11). Este mesmo decreto refere ainda, de forma explícita, que “a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa independentemente do destino profissional que venha a ter”. Neste sentido, as instituições educativo-artísticas, enquanto espaços de formação, “estão sujeitas a diferentes tipos de procuras sociais, culturais, sejam elas mais implícitas ou explícitas, muitas vezes contraditórias entre si” (Vasconcelos, 2011: 4). Esta situação leva a que os professores tenham de estar cada vez mais capazes para responderem às necessidades, expectativas e objetivos de cada aluno, dentro de uma turma, como é o caso da disciplina de Formação Musical.

Em Portugal, no Ensino Especializado da Música, existem dois tipos de instituições de ensino: as vocacionais e as profissionais, sendo que as primeiras podem ser públicas e privadas. No que se refere às escolas profissionais surgem no final da década de 80, constituindo uma alternativa ao sistema de ensino enquanto modalidade especial de educação. Estas surgem com uma política que visa a diversificação da oferta de formação e a qualificação profissional dos jovens, como é o caso da Escola Profissional de Música de Espinho (Fernandes *et al.*, 2007).

1.5 Caracterização da Escola Profissional de Música de Espinho

A Escola Profissional de Música de Espinho está situada na Região Norte de Portugal, nomeadamente na cidade de Espinho, pertencente ao distrito de Aveiro.

Esta escola é atualmente uma das poucas instituições nacionais a disponibilizar formação profissional, através de cursos profissionais em música. Sendo esta a instituição onde foi realizada

a prática pedagógica da mestrandia, considerou-se pertinente fazer uma breve contextualização do Ensino Profissional da Música assim como da escola, bem como uma descrição sucinta do seu funcionamento, estrutura e projetos.

Estas escolas oferecem um ensino integrado, ministrando cursos profissionalizantes de nível II (curso básico de instrumento) e de nível IV (curso secundário de instrumentista), ambos com a duração de três anos letivos, e totalmente financiados.

Estas escolas diferem das outras escolas vocacionais de música em vários aspetos, nomeadamente, a autonomia pedagógica, que lhes permite a elaboração de programas próprios; o facto de o modelo de ensino ser modular, ou seja, permite a adaptação da aprendizagem ao ritmo próprio de cada aluno; é um ensino muito intensivo do ponto de vista instrumental, com várias horas de instrumento por semana, para além de aulas de estudo acompanhado do instrumento; visam uma formação em contexto profissional, ou seja, com a realização de inúmeros concertos e estágios; alargamento do leque de opções instrumentais, com uma aposta em todos os instrumentos da orquestra, inclusive a percussão. (Sousa, 2003).

Outro fator importante para o sucesso do ensino profissional da música foi a possibilidade concedida a estas escolas de desenvolverem um projeto autónomo, cuja componente curricular insere três áreas de formação: a área sociocultural, a científica e a técnico-artística, ajustando-se deste modo às circunstâncias. “Estas especificidades permitiram às escolas profissionais de música acabar com preconceitos e tabus enraizados no ensino musical tradicional trazendo, como um dos principais contributos, a aprendizagem em grupo” (Rodríguez, 2014: 26). Com efeito, estas escolas “vieram revolucionar por completo o panorama do ensino vocacional da música em Portugal, [levando] uma formação musical de qualidade a regiões onde anteriormente não existia praticamente nenhuma oferta desse tipo, concretizando assim uma efetiva formação vocacional no ensino da música”. (Sousa, 2003 *cit. in* Rodríguez, 2014: 26)

Não restam dúvidas que estas escolas causaram alterações na vivência musical da sociedade portuguesa, tendo um papel fundamental no desenvolvimento artístico do país e, sobretudo, no incremento de um número bastante elevado de jovens que atualmente integram as orquestras e corpos docentes das várias escolas de música portuguesas (Rodríguez, 2014). As Escolas Profissionais de Música oferecem aos seus alunos o Curso Básico de Instrumento e o Curso Secundário de Instrumento. No que se refere ao Curso Básico de Instrumento, este inicia-se no 7º ano de escolaridade e tem duração de três anos. Já o Curso Secundário de Instrumentista inicia-se no 10º ano de escolaridade e tem, igualmente, uma duração de três anos. Ambos os cursos contemplam, no último ano de frequência dos mesmos, a apresentação de uma prova de aptidão profissional, que consiste na apresentação de um projeto “consubienciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação”. (Rodríguez, 2014) Paralelamente a este, no Curso Secundário de Instrumentista os alunos são confrontados com a formação em contexto de trabalho, a qual se processa num conjunto de atividades que proporcionam o

desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizativas, essenciais para o desempenho à saída do curso. A conclusão do Curso Básico de Instrumento, quer do Curso Secundário de Instrumento, apenas é concretizada com aproveitamento igual ou superior a 10 valores (numa escala de 0 a 20), de todos os módulos das diversas disciplinas do plano curricular, bem como da prova de aptidão profissional e da formação em contexto de trabalho. No primeiro caso os alunos obtêm uma certificação de qualificação profissional de nível II (equivalente ao 9º ano de escolaridade). Já o curso Secundário de Instrumentista confere uma qualificação profissional de nível IV (equivalente ao 12º ano) e visa, sobretudo o prosseguimento de estudos no nível superior.

Relativamente à organização curricular e programática, as escolas profissionais, são dotadas de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, e, apresentam estruturas curriculares e programas diferenciados, adaptados aos objetivos que se pretendem alcançar nos diferentes níveis de escolaridade. Tendo estas escolas como missão a formação de instrumentistas profissionais aptos a integrarem o panorama musical e cultural do país, a formação ministrada, incide no âmbito da performance como solista e instrumentista de orquestra. De salientar ainda que, as Escolas Profissionais de Música, visam um aprofundamento das disciplinas artísticas, proporcionando ao mesmo tempo disciplinas de aprendizagem global (Barbosa, 2012 *in* Rodríguez, 2014). A estrutura curricular destas escolas organiza-se em módulos (unidades de aprendizagem autónomas no âmbito do programa das disciplinas) com duração variável e de dificuldade progressivamente mais elevada, de acordo com os níveis de escolaridade e de qualificação profissional, permitindo assim, uma maior flexibilidade e consideração pela heterogeneidade de ritmos de aprendizagem.

No que diz respeito aos programas, as Escolas Profissionais têm autonomia para desenvolver os seus próprios programas, de acordo com os objetivos que pretendem adquirir nos diferentes níveis de escolaridade (Vieira, 2014 *in* Rodríguez 2014).

No que se refere à instituição onde foi desenvolvida a prática pedagógica – Escola Profissional de Música de Espinho – esta teve a sua origem na Academia de Música que depois deu origem a esta escola. Deste modo a referida Academia, foi fundada pelo professor Mário Neves em 1961, com o apoio exemplar e entusiástico do então Presidente da Câmara Eng. Manuel Baptista, numa época de pioneirismo musical a nível de província, a Academia, começou com algumas dezenas de alunos e alguns professores e, foi-se desenvolvendo no ensino das disciplinas musicais dentro do quadro dos programas oficiais dos Conservatórios de Música e simultaneamente promovendo concertos e audições.

Neste sentido, a escola tornou-se pioneira da implementação do ensino profissional da música em Portugal. O seu objetivo é o de dar o contributo possível para diminuir o défice de músicos portugueses que possam integrar as orquestras nacionais. Ao longo destas quase duas décadas, a Escola Profissional de Música de Espinho logrou obter resultados extremamente positivos que se podem aferir quer pelo já significativo número de diplomados que exercem atividade profissional como instrumentistas e/ou docentes, quer pela demonstração pública da

atividade da escola, materializada na apresentação de centenas de concertos, um pouco por país e também no estrangeiro.

Referindo ao plano de intervenção, a Escola Profissional de Música de Espinho oferece o curso básico de instrumento (7º, 8º e 9º anos); o curso de instrumentista de cordas e de tecla bem como o curso de instrumentista de sopro e de percussão (10º, 11º e 12º anos), resultantes da reestruturação dos cursos anteriores – o curso de prática orquestral e o curso de percussão -, no âmbito da reforma do ensino secundário. Cada um destes cursos compreende três áreas de formação exceto o curso básico de instrumento, que contém apenas duas. Estas áreas incluem uma formação sociocultural e artística para o curso básico, e, sociocultural, científica e técnica.

Fazem parte da componente sociocultural do curso básico de instrumento, as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira (Inglês, Francês); Ciências Físicas e Naturais (Ciências da Natureza, Ciências Físico-Química); Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia) e Matemática. Na componente artística do curso básico de instrumento, encontram-se as seguintes disciplinas: Formação Musical; Formação Auditiva; Introdução à Composição; Prática de Conjunto; Práticas individuais e de Naípe Instrumento; Instrumento de Tecla. Relativamente ao curso de instrumentista de cordas e tecla, a área de formação sociocultural, é composta pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa; Línguas Estrangeiras; Área de Integração e Educação Física. Na componente científica deste curso, inserem-se as disciplinas de: História da Cultura e das Artes e Física do Som. A parte técnica contém as disciplinas de: Instrumento; Música de Câmara; Naípe, Orquestra e Prática de Acompanhamento e Formação em Contexto de Trabalho;

O curso de instrumentista de sopro e de percussão, na sua formação sociocultural contém as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa; Línguas Estrangeiras; Área de Integração; Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Física. Neste curso, na parte científica, inserem-se as disciplinas de: História da Cultura e das Artes; Teoria e Análise Musical e Física do Som. E por fim, a componente técnica compreende as seguintes disciplinas: Instrumento; Música de Câmara; Naípe, Orquestra e Prática de Acompanhamento; Projetos Coletivos e Improvisação; Formação em Contexto de Trabalho;

“O Projeto Educativo desta escola privilegia a procura permanente de experiências profissionais relevantes, nomeadamente através da realização de estágios de formação e apresentações em contexto real de trabalho, mantendo simultaneamente uma forte preocupação em fornecer uma sólida formação científica e uma formação integrada que responda a diferentes necessidades dos alunos. Para esse efeito, foram criados e desenvolvidos vários projetos artísticos, entre os quais se destacam, a Orquestra Clássica de Espinho, a Orquestra de Jazz, o Grupo de Percussão e a Orquestra Camerata”. (Projeto Educativo da instituição)

Como prova do que foi dito temos a Orquestra Clássica de Espinho, a Orquestra de Jazz da Escola Profissional de Música de Espinho e o Grupo de Percussão da mesma escola. Apenas um breve apontamento a cada um destes projetos:

A Orquestra Clássica de Espinho foi formada em 2005 e constitui-se como formação de carácter semi-profissional, embora de génese académica, sendo preferencialmente, integrada por alunos e ex-alunos da Escola Profissional de Música de Espinho, sem dispensar, no entanto, o concurso de jovens músicos empenhados em solidificarem a sua formação. Tem como diretor artístico e maestro titular, o maestro Pedro Neves.

A Orquestra de Jazz da Escola Profissional de Música de Espinho é uma estrutura académica constituída em 2009 com o propósito de proporcionar aos alunos uma abordagem à linguagem do Jazz, introduzindo um fator de enriquecimento no seu percurso formativo em termos curriculares. O projeto artístico da orquestra tem-se centrado, fundamentalmente por razões académicas, na execução do repertório de referência para Big Band da segunda metade do século XX, revisitando composições emblemáticas do acervo das orquestras de Thad Jones & Mel Lewis, Duke Ellington e Bil Holman, entre outros.

O grupo de percussão da Escola Profissional de Música de Espinho foi constituído no momento da abertura da escola, em Outubro de 1989, preenchendo um dos cursos ali lecionados, juntamente com o de prática orquestral. A orientação deste grupo de percussão é da responsabilidade dos Professores Paulo Oliveira e Rui Rodrigues.

1.6 Caracterização das turmas onde foi realizada a Prática Pedagógica

1.6.1 Turma do 4º Grau

A turma do 4º Grau onde foi a prática pedagógica revelou-se bastante heterogénea. Esta é constituída por 16 indivíduos, entre os quais, 10 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Os instrumentos por eles tocados demonstram uma grande diversidade de escolhas: viola-d'arco (1); violoncelo (2); violino (4); trompete (1); trompa (1); flauta (1) bombardino (1); clarinete (1); percussão (1); piano (2) e guitarra (1).

No que se refere à relação professor/aluno constata-se que está bem sedimentada. O professor acompanha estes alunos desde o início dos seus estudos na Escola Profissional de Música de Espinho, ou seja, há dois anos. Daí que esta relação se demonstre bastante saudável e harmoniosa. O facto de o docente trabalhar com estes alunos há algum tempo, e também duas vezes por semana, permite-lhe ter uma perceção exata de cada aluno. Ao nível de aproveitamento global da turma pode referir-se que é uma turma com bons resultados, bastante dinâmica, divertida, motivante para o trabalho dos docentes, com alguns alunos a destacarem-se pelos excelentes resultados. No que diz respeito ao trabalho auditivo, a turma em questão, demonstra algumas dificuldades, dependendo do conteúdo que está a ser trabalhado. No entanto, como foi referido, há

alunos que se destacam, e, aqueles que têm mais dificuldades ficam à espera das respostas dos melhores alunos, ou seja, estes funcionam como uma espécie de “muleta” de aprendizagem para a turma.

1.6.2 Turma do 6º Grau

A turma em causa é composta por 15 alunos, nomeadamente, 8 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Na sua generalidade, os alunos não demonstraram muita dedicação para com a disciplina de Formação Musical, o que fez com que os resultados fossem bons por parte de alguns alunos, contrapondo-se a algumas notas não satisfatórias. Constatou-se ainda que, esta turma, em relação à turma de 4º grau, é ainda mais heterogénea, no que respeita à formação prévia dos discentes, bem como de conhecimentos musicais. Situação esta, que talvez possa ser justificada pelo facto de uma grande parte dos alunos serem provenientes de escolas diferentes, logo, tiveram percursos e aprendizagens bastante opostas.

De uma forma geral, esta turma, demonstrou um comportamento razoável, no entanto observou-se um certo desnível entre os alunos, especialmente aqueles que têm melhores resultados e mais conhecimentos.

Capítulo 2

Com este capítulo, pretendemos sublinhar a importância da observação, da planificação, lecionação sob orientação e reflexão na formação profissional docente.

Uma vez que a prática pedagógica supervisionada constitui um processo pelo qual o futuro docente terá que passar, importa assim compreender a organização de todo este método de formação, desde a observação, planificação, lecionação e reflexão, acreditando que é um método em espiral, onde os pontos se cruzam e se encaixam fazendo, dessa forma, um indivíduo evoluir.

2.1 Propósito da Observação

Na formação de qualquer docente, a prática de observação tem sido uma estratégia de eleição na medida em que se lhe atribui um papel proeminente no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação (Estrela, 1994). Esta, de contextos educativos constitui um dos pilares fundamentais da formação de qualquer docente, pelo que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis (Dias, 2009).

Paulo Freire aponta a observação como o primeiro momento de um conjunto de procedimentos, a serem seguidos durante a realização de uma pesquisa. No âmbito educativo, a observação tem especial importância na “compreensão e transformação dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula (...)” (Bráñez, 2013:134). Segundo Postic & Ketele (1988), a observação “é uma operação de levantamento e de estruturação dos dados de modo a fazer aparecer um conjunto de significações. Enquanto processo, corresponde a um acto de atenção que consiste na recolha, codificação e interpretação de dados, fazendo parte de processos mais globais” (*cit. in* Serafini, 1990: 1).

Para Damas & Ketele (1985) a observação é um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação (*cit. in* Serafini, 1990: 1). Isabel Cruz (2009) menciona que o interesse da observação de aulas “reside fundamentalmente no contributo que daí advém para a auto-avaliação do trabalho do professor (observador e observado)” (*cit. in* Dias, 2013: 294). Deste modo, a observação consiste numa estratégia que os docentes utilizam para recolher elementos sobre o que se passa no contexto de sala de aula, e, com base dados, deve desencadear uma reflexão sobre o que foi observado.

Nas últimas décadas, tem-se verificado uma tendência para encarar a observação de aulas como “um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (Reis, 2011:11).

Neste contexto, a observação como estratégia de formação de professores tem os seguintes pressupostos: aprender a observar para aprender a ensinar; aprender a observar para aprender a investigar e aprender a observar para ser um professor reflexivo (Serafini, 1990).

Para poder intervir de modo fundamentado, "(...) o professor, terá de saber observar e problematizar ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas" (Estrela, 1994: 26). Desta maneira, a observação permite o contacto com práticas de ensino de profissionais mais experientes, a reflexão e desenvolvimento de competências profissionais. Proporciona ainda o acesso às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado bem como às interações estabelecidas entre professores e alunos.

De facto a observação é uma ferramenta metodológica importante. Através desta conseguimos obter uma perceção mais clara da realidade educativa, apelando-se assim para uma visão holística da educação, ou seja, na observação não nos devemos focar só nos aspetos negativos mas em ambos.

No nosso entender, a observação permite que o professor se torne mais consciente das situações reais de ensino, assim como o torna mais consciente de si próprio. Nesta linha de pensamento, a observação poderá ajudar o professor a:

"(...) reconhecer e identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais, ser sensível às reações dos alunos, pôr problemas e verificar soluções, recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la, situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre teoria e prática." (Estrela, 1994: 58)

Através da observação, temos ainda, oportunidade de caracterizar a situação educativa à qual o docente terá de fazer face em cada momento. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos escolhidos numa determinada aula poderão confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida (Estrela, 1994). A observação desenvolvida no estágio constituiu uma atividade de reflexão e discussão sobre a prática, proporcionando assim, um contacto inicial com a realidade educativa na qual iremos atuar. Além disso, permite que o futuro professor se aproxime mais da realidade da sala de aula e da escola, analisando o processo de ensino-aprendizagem (Machado, 2011).

Considera-se que esta etapa é de extrema importância para o futuro professor, pois permite um contacto direto com a realidade escolar atual, conhecer a organização e as dificuldades que esta enfrenta, entender o conteúdo as metodologias utilizadas em cada aula, bem como o planeamento das mesmas. Permite ainda, o conhecimento da relação professor-aluno, as dificuldades de aprendizagem e a relação dos alunos uns com os outros (Machado, 2011). Para Albano Estrela (1994), a observação na formação de professores, implica essencialmente a utilização de grelhas de observação do comportamento, estruturando assim a observação segundo critérios definidos. Este mesmo autor realça ainda que as grelhas poderão constituir uma base de pedagogia autocorretiva

ou de autoaperfeiçoamento, permitindo o controlo da evolução durante o período de formação. Deste modo, a

“(…) aplicação da grelha de observação na formação de professores é um instrumento de diagnóstico podendo ser utilizada com o fim de fazer evoluir a situação registada, pois pode fornecer a tomada de consciência da desproporção entre os valores afirmados na filosofia da educação e a metodologia aplicada na prática.” (Martins, 2011: 20)

Estas grelhas de observação provocam no professor uma atitude de motivação, tornando-o mais consciente do processo de interação entre ele próprio e os alunos, abrindo horizontes para novas formas de ação pedagógica. Consideramos que observar “ deverá ter o significado que consideram com atenção (atenção refletida) para saber ou conhecer melhor. Observa-se o que se investiga, repara-se no que chama a atenção e aquele que observa num dado momento com uma finalidade científica” (Martins, 2011: 21). Para poder intervir de modo fundamentado, o professor precisa de observar pelo que esta continua a ser um dos pilares fundamentais na formação de docentes, contudo, as perspetivas atuais sobre a sua utilização implicam uma rutura metodológica (Estrela, 1994):

“O desfazamento entre teoria e prática, entre o que se prega e o que se pratica continua a ser excessivamente gritante. A escola em todos os níveis tornou-se um lugar privilegiado da contradição - defende-se a cooperação e fomenta-se a competição; exalta-se a criatividade e pratica-se a standardização, sustenta-se a necessidade de personalização e faz-se a massificação; prega-se a igualdade de oportunidades e produz-se a segregação; proclama-se a interdisciplinaridade e impõe-se a compartimentação.” (Martins, 2011: 21)

Deste modo a observação, na formação de professores, passa por esta análise de coerência de critérios.

O processo de observação, em ciências sociais e humanas, está envolto em dificuldades devido a diversas variáveis intervenientes, nomeadamente, o sujeito observador, o objeto observado, a interação entre o sujeito observador e objeto alvo da observação e as situações pedagógicas. Dificuldades estas que muitas das vezes podem levar o “professor a olhar para a sua classe e não a ver” (Dias, 1999; 176).

Com base no princípio da supervisão, entende-se a mesma como um elemento fundamental enquanto estagiários, quer observando o professor e os alunos, mas também os colegas de estágio e a comunidade envolvida neste processo. Nesta linha de pensamento,

“Supervisionar deverá por isso ser um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos, deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado, receber feedback do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos

e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade”. (Amaral; Moreira; Ribeiro, 1996, *cit in* Ribas, 2005: 146)

No âmbito da pedagogia, o observador necessita de estabelecer um critério de observação que lhe permita a organização e direção da sua observação sobre o objeto ou situação pretendidos. “Desta forma, a observação de classes constitui naturalmente a etapa necessária ao início de uma intervenção pedagógica fundamentada na prática do quotidiano” (*idem*). Para superar as dificuldades supracitadas e identificar os fenómenos de interesse pedagógico, o professor observador deve estabelecer o que observar. Deste modo é necessário delimitar o campo de observação, como por exemplo, observar comportamentos, atividades, tempos e espaços de ação, as formas e conteúdos da comunicação, etc. Para além disto, deve definir as unidades de observação, ou seja, escolher a turma, a escola, o recreio, os alunos e o tipo de fenómenos a observar (*idem*).

A atividade de observação desenvolvida pela mestrandia baseou-se numa observação naturalista não participante da aula, procurando deste modo, não interferir nas atividades, observando-as assim, de forma distanciada. Um dos aspetos bastante positivos que sobressaiu esta prática educativa foi o facto do docente cooperante das turmas observadas durante o estágio ter solicitado sempre um parecer individual de cada aluno durante as provas orais. Estes foram os únicos momentos em que a observação passou de observação não participante a observação participante.

A observação naturalista tem como base a observação do comportamento dos vários indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana, constituindo assim, o estudo de um fenómeno no seu meio natural. Esta forma de observação preocupa-se com a descrição de comportamentos observados e com a descrição da situação da qual resulta o comportamento (Estrela, 1994). A finalidade da observação naturalista “é o estabelecimento de “biografias”, construídas a partir do que o observador vê” (*idem*: 46). Este tipo de observação poderá definir-se em quatro pontos. Em primeiro lugar não é uma observação seletiva, ou seja, o observador procede a uma acumulação de dados, pouco seletiva, mas suscetível de ser analisada rigorosamente. Em segundo lugar, preocupa-se com “a previsão da situação”, isto é, com compreensão de um comportamento ou de uma atitude na situação em que ocorreram, a fim de se reduzirem ao mínimo as dúvidas relativas à sua interpretação. Um terceiro aspeto da observação naturalista é que esta pretende estabelecer “biografias compostas por um grande número de unidades de comportamento, que se fundem umas nas outras”. Por fim, a continuidade é a chave que possibilita uma observação correta. Deste modo, a seleção dos acontecimentos é arbitrária pelo que o processo vital é caracterizado pela ininterrupção (*idem*).

Neste sentido, depois de cada observação foi realizada uma reflexão com vista a encontrar respostas para as perguntas “como?”, “porquê?” e “para quê?” observar. A prática continuada de aulas observadas possibilitou-nos conhecer a realidade educativa da escola e das turmas, bem como as opções metodológicas adotadas.

Independentemente da observação de aulas ser realizada em contexto formal ou informal, esta estratégia visa compreender e analisar as estratégias, metodologias de ensino utilizadas, atividades educativas implementadas, as interações professor-aluno, bem como, diagnosticar problemas, encontrar e experimentar possíveis soluções para os problemas encontrados (Dias, 2013). Para que a observação tenha um impacto positivo e renovador no processo de aprendizagem e crescimento pessoal, esta deverá integrar-se num processo continuado e contextualizado e, orientado por ideias claras e específicas sobre o ensino e a aprendizagem (Reis, 2011).

Em síntese, a observação e discussão de aulas observadas constituem fatores decisivos para a reflexão sobre a prática, para o desenvolvimento profissional dos professores, resultando assim, uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

2.2 Planificação de aulas na Prática Educativa

“Planificar é um processo que está orientado para a ação, pré-ativo, onde se pensa a prática antes de a realizar, no qual estão refletidas as decisões do planificador.” (Barroso, 2013: 3)

O conceito de planificação é aplicável nas mais diversas áreas do saber, como a indústria, engenharia, economia, e claro, a educação. Qual será então o seu significado? De acordo com a sua génese, planificar deriva do termo latino, *planumfacere*, que significa tornar evidente, apresentar mais claro. Podemos dizer que é processo que nos permite pensar a ação, no sentido de a organizar e agilizar no tempo e no espaço (Barroso, 2013). Esta poderá ainda ser comparada a um mapa de estradas que nos indica o caminho para chegar a um determinado destino. Porém compete-nos a nós saber para onde queremos ir, só assim se torna possível traçar o nosso percurso. No ensino, é igualmente necessário saber o que pretendemos enquanto docentes, para onde devem caminhar os alunos e sobretudo como os devemos conduzir em determinado sentido. Sem estas orientações a prática pedagógica poderá falhar, e, como consequência o objetivo inicial pode não ser cumprido.

Miguel Zabalza diz-nos que a planificação didática poderá ser vista como “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência de actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (1997: 48). Nesta linha de pensamento, o professor assume o controlo da sua planificação, ficando ao seu encargo a tomada de uma série de decisões, nas quais estão implícitas, a sua conceção de educação, práticas didáticas, modos de pensar e de refletir sobre os assuntos que está a planificar. Pode-se assim dizer, que planificar é uma tarefa complexa que exige por parte do docente responsabilidade, dedicação, sentido crítico e sobretudo reflexão. No entanto, pelo nosso ponto de vista, a planificação não deve ser encarada como um plano rígido, como se fosse um receituário para cumprir à risca, mas sim flexível, com possibilidade de ser

alterada consoante o desenvolvimento da aula e ajustando-se a situações imprevisíveis. Desta forma, o docente tem a possibilidade de rever, modificar os aspetos que entender e que considere inadequados na situação em questão, de modo a obter o sucesso educativo (Barroso, 2013).

Nestes termos, podemos acrescentar que “planificar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo e prever estratégias para a aquisição e a aprendizagem eficazes por parte dos alunos” (Alvarenga, 2011: 23).

Depreendemos assim que a planificação constitui um processo sistematizado, através do qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais, de modo a obter as metas estabelecidas ou a repensar sobre os objetivos não atingidos. Nesta ordem de ideias, reconhecemos a importância da planificação docente na melhoria da qualidade do processo educativo (Alvarenga, 2011).

Segundo Miguel Zabalza (1997), são várias as razões que podem levar os docentes a planificar as suas aulas, de entre as quais, uns planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que a situação de aula possa causar, definindo assim orientações que deem confiança, segurança...; outros planificam para definir de uma forma mais clara os conteúdos a lecionar, que materiais devem ser preparados, que atividades devem ser organizadas...; por fim aqueles que planificam para terem uma melhor organização dos alunos, assim como a forma de começar as atividades.

Ao planificar uma aula, o professor tem de estar bem consciente dos seus aspetos positivos e das suas limitações enquanto pessoa e como profissional, de modo a fruir o mais possível do momento. Só assim será possível selecionar as situações que mais se adequam às necessidades e interesses dos alunos, e que melhor se adaptam às suas próprias necessidades (Alvarenga, 2011).

Nesta ótica de pensamento Cortesão (1994), esclarece que:

“(...) um professor pode e deve crescer profissionalmente e, tal como acontece com os alunos, só crescerá se for fazendo coisas que antes não fez e sobretudo coisas, de reflexão, de análise crítica, de autodomínio, de capacidade de oferecer aos alunos esperam e têm necessidade e não aquilo que lhes é mais fácil dar”. (cit. in Alvarenga, 2011: 31)

Poder-se-á assim dizer, que numa planificação, estão implícitas duas ideias: “uma ideia cognitiva, segundo a qual a planificação é uma atividade mental interna do professor e uma ideia mais «externa», que reflete os passos concretos que são dados durante o desenvolvimento da própria planificação” (Vilar, 1998: 22).

A profissão docente tem vindo a tornar-se cada vez mais exigente. É uma profissão de desgaste que implica uma atualização constante quer a nível de conhecimentos científicos, quer de conhecimentos pedagógicos. É importante que cada docente tenha uma visão holística da educação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos (Barroso, 2013). Como tal, devemos pensar nas nossas práticas pedagógicas, saber o que pretendemos com o processo de ensino-aprendizagem e de que modo este se irá desenvolver. Ao planificar, o professor assume-se como um

decisor e gestor do currículo o qual deverá ser adaptado à realidade em que está inserido. No entanto, os professores não são todos iguais e não planificam todos da mesma forma. As diferenças mais significativas verificam-se principalmente entre professores que estão a iniciar a sua carreira e os professores mais experientes. Normalmente, os professores em início de carreira ou durante a sua formação inicial têm tendência para fazer planificações lineares, rígidas e detalhadas, pois ainda não se sentem confortáveis e seguros no papel que estão a desempenhar. Com este tipo de plano, estes docentes sentem mais dificuldades em se libertarem, relacionarem com o imprevisto, e, mostram assim uma menor flexibilidade e consideração pelas necessidades dos alunos. Em oposição a este cenário temos os professores com mais experiência, que em virtude da sua prática profissional, conseguem prever as situações que irão enfrentar, logo estão mais confiantes no seu desempenho. O facto de já terem enfrentado várias situações imprevisíveis, permite que os docentes mais experientes se desprendam de um plano mais formal. Planificam também, de acordo com uma abordagem construtivista do conhecimento, ou seja, partem dos conhecimentos prévios dos seus alunos, criando assim situações mais estimulantes e adequadas à formação do saber. Deste modo, a planificação tem como função a de transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada instituição de ensino (Zabalza, 1997). Através da planificação, os docentes, adaptam o currículo ao contexto de ensino-aprendizagem em que estão inseridos, de modo a responderem às necessidades dos alunos.

De acordo com a nossa experiência vivenciada ao longo do estágio, a tarefa de professor-planificador, inicialmente revelou-se um pouco complexa, de modo que, sentimos necessidade de planificar cada atividade de uma forma muito detalhada. À medida que fomos adquirindo um à-vontade com turma e sobretudo mais experiência, a planificação deixou de ser tão “rígida”, passando assim a ser mais flexível aos imprevistos que iam surgindo.

Neste ato de planificar procuramos ter em conta alguns aspetos que consideramos serem relevantes na hora de planificar uma aula. Deste modo, procurou-se adequar os conteúdos ao nível de desenvolvimento dos alunos; conteúdos desafiantes para os alunos, ou seja, tivemos em conta as suas competências atuais procurando desenvolvê-las através das ajudas necessárias; conteúdos promotores de conflitos cognitivos e estimulantes da atividade mental do aluno, facilitando assim o estabelecimento de conexões entre os conhecimentos prévios e os novos. Deste modo as atividades planificadas procuraram ajudar os alunos a compreenderem o porquê do que estão a estudar e como o estão a fazer, ou seja, estratégias que estimulem o processo cognitivo (Alvarenga, 2011).

Ao longo de todo o percurso de formação, a planificação funcionou como um guião de orientação, no qual estão presentes os objetivos, conteúdos, atividades e recursos traçados para cada aula. Como refere Diana Barroso, “permite diminuir a improvisação, o recurso a atividades generalista e pouco adequadas, saltos e lacunas nos conteúdos. A prática letiva e a aprendizagem dos alunos são demasiado importantes para ficarem ao sabor das inspirações do momento” (2013: 80). Neste sentido, em cada planificação estão refletidas as opções e decisões do professor, a sua gestão do currículo, conferindo deste modo uma estrutura, um fio condutor que dá confiança e segurança no seu desempenho.

Uma boa prática não acontece sem uma boa planificação. Neste sentido, devemos estabelecer de forma concisa os objetivos que pretendemos atingir em cada aula, seleccionar exercícios, materiais e sobretudo métodos adequados às competências que pretendemos que o aluno adquira (Barroso, 2013). Segundo Maria Roldão, os objetivos, correspondem ao que se pretende que o aluno aprenda, numa determinada situação de ensino-aprendizagem, face a um determinado conteúdo ou conhecimento. Na realização da planificação, “ (...) tem que se explicitar de que modo vamos organizar a aprendizagem de tal ou tal conteúdo ou conceito ou técnica, de modo a que se oriente para as competências pretendidas” (2008: 26-27).

Para Richard Arends, “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência, e ênfase” (1995: 44).

Efetivamente Richard Arends refere o impacto da planificação nestes termos:

“O ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados, embora existam, como terá oportunidade de verificar, certos tipos de planificação que podem conduzir a resultados inesperados. A literatura nos domínios da gestão e da educação sugere que a planificação que conduz à compreensão e aceitação partilhadas de metas claras e alcançáveis aumenta a produtividade de trabalhadores e alunos. Os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direcção tanto a alunos como a professores e ajudar os alunos a tornar-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir”. (1995: 45-46)

O mesmo autor realça ainda outra consequência da planificação do docente que é a “redução de problemas disciplinares e das interrupções que podem ocorrer numa sala de aula”. É assim, a “chave para a supressão da maior parte dos problemas de gestão da sala de aula” (*idem*).

Como vimos até aqui, são inúmeras as vantagens e importância da planificação docente, contudo, esta poderá também apresentar consequências negativas, como por exemplo, limitar a iniciativa dos alunos na aprendizagem e levar os professores a serem insensíveis às ideias dos seus alunos (Arends, 1995). Contudo, a tarefa de professor planificador não é nada fácil, pois a responsabilidade de seleccionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, é exclusivamente do professor. Cabe assim ao professor definir o conteúdo do plano de ensino, o que por sua vez, exige cada vez mais originalidade, criatividade e imaginação. Por outro lado, exige dos mesmos muita dedicação à profissão, responsabilidade, estudo, assim como é necessário ter uma visão global de todos os elementos essenciais do desenvolvimento curricular, pelo que tudo o que é trabalhado numa sala de aula deve ser revisto e bem preparado (Alvarenga, 2011).

No nosso ponto de vista como futuros docentes, ao planificarmos as aulas, devemos ter em conta que os alunos são seres pensantes, reflexivos sobre a sua ação, capazes de escutar, liderar, trabalhar individualmente como em grupo. Por isso, há uma necessidade de ter um método explícito e estratégias que promovam a interatividade, a coordenação e colaboração entre o professor e o

aluno, bem como entre os próprios alunos, para que o conhecimento construído seja aprendido com a participação de todos (*idem*).

De acordo com as ideias dos autores abordados podemos realçar que se o professor preparar bem as suas aulas, estará mais apto para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, mais rico e diversificado. Cortesão (1994) frisa que um bom plano de aula deve ter coerência, adequação à realidade, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza. Porém não há “receitas” para a elaboração do mesmo. Assim sendo, este deve conter,

“(…) coerência: se está integrado no plano curricular geral, para que a sua concretização contribua para a consecução das metas propostas nesse currículo. A coerência de um plano existe se nele se revela uma adequada relação entre objectivos, conteúdos e estratégias propostas; sequência: deve existir uma linha contínua que integre gradualmente as distintas atividades desde a primeira até a última de modo que nada fique jogado ao acaso; adequação: se está alicerçado no conhecimento da realidade cognitiva, afetiva e sociocultural dos alunos, no contexto escola/ comunidade, tendo em conta os recursos e limitações existentes, e ainda na comunidade, tendo em conta os recursos e limitações existentes, e ainda no conhecimento das características do próprio professor como seu executante; flexibilidade: se permite, de acordo com as necessidades e interesses do momento, fazer reajustamentos e mesmo alterações de fundo nos elementos previstos; continuidade: se estabelece uma sequência que “amarra” as várias propostas de modo a seguir um percurso lógico; precisão e clareza: se contém indicações claras de modo a não apresentar propostas ambíguas; riqueza: se oferece uma gama variada e fecunda de propostas”. (Alvarenga, 2011: 45)

Em suma, a planificação funciona como um guia que ajuda o professor no seu dia-a-dia na sala de aula, permitindo assim que haja maior eficácia das atividades aplicadas no ensino dos alunos.

2.3 Propósito da Lecionação

“Aprende-se a fazer fazendo. Mas também refletindo.
À luz do que já se sabe. Com vista à acção renovada”.
(Alarcão, 1996: 167)

A formação de um professor começa muito antes da sua formação académica e continua durante toda a sua vida profissional. Deste modo o estágio faz parte da formação de professores em contraposição à teoria. Muitas vezes, no cerne da sabedoria popular ouvimos dizer, “teóricos”, que

a profissão se aprende “na prática”, que “na prática é outra coisa”. Perante estas afirmações trazidas pelo senso comum, constatamos que no caso da formação de professores a prática é muito importante (Pimenta e Lima, 2004).

O exercício de qualquer profissão é prático, pois trata-se de aprender a fazer “algo” ou “ação”. Segundo Lima (2001), “a prática sempre esteve presente na formação do professor, quer através da observação, da imitação de modelos pedagógicos, participação em contextos escolares” (*cit. in* Felício, 2008: 220). Neste processo escolhemos, separamos aquilo que consideramos adequado, acrescentamos novos modos de forma a adaptar as coisas ao contexto em que nos encontramos.

Para Gómez (2000) a prática pedagógica é como “uma rede viva de troca, criação e transformação de significados” (*cit. in* Felício, 2008: 220).

O Conselho Nacional de Educação define o estágio:

“Como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”. (*cit. in* Borssoi, 2008:4)

Selma Pimenta e Gonçalves apontam que a “finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (...) as autoras defendem “uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade” (*cit. in* Borssoi, 2008: 5). Segundo estas perspectivas verificamos que a lecionação no estágio constitui um elo entre teoria e prática e a aproximação com a realidade educativa. O estágio é assim, um momento de aprendizagem que se pode efetivar.

Compreender a lecionação no estágio implica ver este como um “tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem e reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para pleno exercício da sua profissão” (Felício, 2008: 221). Deste modo, é necessária a inserção do professor em formação na realidade escolar para aprender com a experiência.

Pensamos que o estágio funciona como um campo de pesquisa, laboratório de experimentação e um campo de conhecimento a ser investigado e refletido. As experiências aqui vivenciadas dentro da sala de aula elucidam as reais dificuldades que surgem na decorrência desta difícil tarefa de lecionar. Lecionação esta que necessita de constantes ajustes e modificações, exigindo muita dedicação, serenidade e comprometimento. Logo, os momentos de estágio são imprescindíveis para qualquer profissional. Para aqueles professores que já trabalham na docência, o estágio funciona como uma troca de experiências, uma oportunidade de conhecer outras formas

de trabalhar e, também repensar as suas posturas diante dos alunos. Para os que ainda não estão na docência, como é o nosso caso, acreditamos ser uma experiência primordial. O futuro professor tem a oportunidade de entrar em contacto com uma sala de aula, perceber a rotina de cada aula e sobretudo, visualizar a aplicabilidade da teoria na prática. O estágio é assim um espaço e tempo de construção de aprendizagens significativas no processo de formação prática de professores.

Assim sendo, o estágio é um componente importante no processo de formação, no qual o futuro professor se prepara para a inserção no mercado de trabalho através da participação em situações reais de trabalho. Para além disto ensino “ao aluno como o mesmo pode adaptar os conteúdos e conceitos teóricos em problemas reais em contexto de trabalho e assim poder começar a construir o seu próprio estilo de atuação” (Bolhão, 2013: 3). Contudo nem sempre é fácil lecionar e motivar os alunos para aprendizagem ainda se torna mais complexo. Assim, ao longo do período de estágio houve uma preocupação em estimular os alunos para um pensamento produtivo, de modo a dotá-los de capacidades de perceção da mesma através de experiências diversificadas que lhes permitam a construção de novos conhecimentos. Para se conseguir motivar os alunos, é necessário que os profissionais da educação se distanciem do modelo de professores mais tradicionalistas caracterizados por José Libâneo:

“(…) há diversos tipos de professores no ensino fundamental. Os mais tradicionais contentam-se em transmitir a matéria que está no livro didático. Suas aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos. Pode até ser que esse método de passar a matéria, dar exercícios e depois cobrar o conteúdo numa prova, dê alguns bons resultados. O mais comum, no entanto, é o aluno memorizar o que o professor fala, decorar o livro didático e mecanizar fórmulas, definições etc. Esse tipo de aprendizagem (vamos chamá-la de mecânica, repetitiva) não é duradoura. (...)”. (2002:4)

Outro dos aspetos que tivemos como preocupação foi a preparação das aulas de uma forma consciente com a intenção de se dominar e conhecer todos os conteúdos a lecionar. Nas palavras de António Nóvoa (2007), para se ser um bom docente é necessário dominar as matérias a lecionar, bem como saber exercer a sua posição de autoridade, no sentido de demonstrar ao aluno que esta tem como fim conduzi-lo ao uso da própria liberdade.

Compreendemos assim que é necessário formar o aluno, através de uma didática adequada aos dias de hoje e sobretudo, adequada ao aluno em questão ou à turma (Libâneo, 2002). Neste sentido, professor não se pode limitar a fazer o mesmo em todas as aulas, usar sempre as mesmas metodologias de ensino, independentemente das idades e das características individuais de cada um. A informação que o professor passa de um determinado conteúdo é percebida de forma diferente de aluno para aluno, ou seja, é necessário que tenhamos consciência desta realidade, para inovar neste sentido. Relativamente a esta questão, Fátima Pedroso, refere que muitas das aulas de Formação Musical incidem sempre nas mesmas tarefas e nos mesmos conjuntos de atividades,

como por exemplo, ditados, leituras, entoações e todos os conceitos que englobam a teoria musical, recorrendo-se muitas das vezes a exercícios que a nível de conteúdo musical são vazios (2003).

Podemos comparar esta linha de pensamento, com o método mais tradicional de ensino referido por José Libâneo. Deste modo, o tradicionalismo encontra-se evidente nos professores que se limitam a “despejar” a matéria, estendendo-se este processo a todos os conteúdos, independentemente da turma com que se está a trabalhar (2002). Desta feita, estágio permite que cada docente compreenda de uma forma mais clara os aspetos positivos e negativos da sua atividade docente, proporciona momentos de investigação, gera um processo dialético das práticas educativas e conseqüentemente transporta para uma postura reflexiva e crítica do saber teórico e prático. Não se é bom professor somente através de teorias, mas principalmente com a prática, e ainda mais, pela ação-reflexão, diálogo e intervenção, na procura constante de conhecimento teórico e conhecimento prático. No entanto, o saber docente não se forma só pela prática, mas sim nutrido pela teoria (Borssoi, 2008).

Podemos ainda, considerar que o estágio como

“ (...) um momento privilegiado em que a indissociabilidade teoria-prática assume seu caráter mais explícito, pois o estudo dos fenômenos no contexto em que estes ocorrem, favorece a sua compreensão de modo mais pleno. A importância do estágio para o aluno em processo de formação pode ser atribuída, principalmente, à possibilidade que este oferece para a construção da identidade profissional, o que remete à necessidade de constante reflexão e análise crítica da prática profissional”. (Chaves e Comis, 2006 *cit. in* Ribeiro, 2011: 38)

O estágio é assim um espaço privilegiado na formação de professores, pois possibilita o contacto direto com a realidade educativa e com os saberes docentes.

Contudo, podemos colocar várias questões: Como aprendem os professores a ensinar? Ou, como aprenderam a ensinar? Pela imitação de modelos? Pela utilização de técnicas? Pela observação? Apenas com a lecionação nos estágios? Evidentemente que não. O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de ação, pelo que, aprender a fazer algo, parte da observação, da imitação e reprodução daquilo que é visto e observado. A partir destes aspetos cada professor deve elaborar a sua prática, adequando, acrescentando e criando novas ideias (Borssoi, 2008).

Associada a esta temática da lecionação encontra-se a Didática, uma disciplina que estuda todo o processo de ensino, visando a criação de condições para que qualquer aluno tenha uma aprendizagem significativa. Na perspetiva de José Libâneo,

“ (...) A didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no qual os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da aula se combinam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das

tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe mais segurança profissional”.
(2002: 8)

Paulo Freire foi um grande defensor de uma pedagogia da educação, como prática de liberdade e de autonomia. Ele afirma “ (...) ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1981: 79). Deste modo, educar é também uma forma de estar no mundo, é lutar, duvidar, errar, comunicar, estar aberto a novas aprendizagens, saber articular o conhecimento com a prática, numa perspectiva construtivista refletindo.

Consideramos ser importante na lecionação o estabelecimento de rotinas para todas as aulas. As quais podemos denominar de tarefa ou atividade. Sobre estes conceitos, Fátima Pedroso (2003) afirma que a aula de Formação Musical é dada a que se realizem algumas atividades mais ou menos fixas, como é o caso das entoações, ditados... que se vão repetindo aula após aula. Ainda sobre este tema, Flávia Vieira afirma que a rotina tem um papel muito importante na lecionação das aulas e é levada em conta por muitos professores e educadores. Nas palavras da autora, “(...) routine has an important role to play deserves thoughtful consideration on the part of methodologists and teachers” (1993: 51). A ausência de certas rotinas pode levar os alunos a sentirem alguma insegurança, pelo que as mesmas concedem segurança naquilo que vai sendo realizado (exercícios realizados na aula). A autora continua, asseverando que, entre outros aspetos, a falta de rotina pode levar à perda de direção, dificuldades na tomada de decisões, resistência ao que não é familiar, etc. Desde modo depreendemos que a rotina pode facilitar a aprendizagem. Na verdade, “(...) routine can facilitate learning by allowing the teacher and the students to adapt progressively to new situations through successive readjustments” (Vieira, 1993: 52).

O estágio enquanto campo de pesquisa permite que sejam trabalhados aspetos necessários à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício da profissão docente. Buriolla (1999) refere que “o estágio é 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” (*cit. in* Pimenta e Lima, 2004: 62). Deste modo as experiências aqui vivenciadas ajudam a construir a identidade docente.

Enquanto campo de conhecimento, o estágio aponta para a importância de *habitus*, também desenvolvido por Pierre Bourdieu:

“ (...) o *habitus* vem a ser, portanto, um princípio operador que leva a cabo a interação entre as estruturas objetivas e as práticas; um sistema de esquemas interiorizados, que permitem engendrar todos os pensamentos e percepções e as ações características de uma cultura”. (1998, *cit. in* Pimenta e Lima, 2004: 108)

Desta ação, o *habitus* funciona como mediação entre o indivíduo e a prática social. Portanto permite a compreensão da cultura “nas práticas escolares como marcas sociais e ao mesmo tempo individuais” (Pimenta e Lima, 2004: 108).

Conclui-se que o estágio representou também um campo experimental, onde se tentou ultrapassar algumas resistências às mudanças, pois temos muitas dificuldades em modificar os nossos hábitos de ensino. O estágio é assim uma “(...) atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (...), ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (*idem*: 45). Como refere Franco, “Somos sempre aprendizes da profissão e estagiários da vida” (*cit. in* Pimenta e Lima, 2004: 125).

2.4 O Professor Reflexivo

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (Freire, *cit. in* Júnior, 2010: 581)

A prática pedagógica reflexiva tem sido evidenciada como algo de muita importância “na constituição do ser professor advindo de todo o processo formativo onde o saber é vital, necessário e indispensável, frente aos novos desafios sócio educativos” (Castelli, s. d: 1).

A ação reflexiva no processo de ensino-aprendizagem remete-nos para uma identificação dos novos desafios que predominam na prática educativa, de modo a dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia, criando-se assim um repertório de soluções para “combater” esses mesmos desafios (*idem*). Neste sentido, um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade educacional é essencial para podermos descobrir situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando assim um crescimento pessoal e profissional (Júnior, 2010).

No âmbito da temática da reflexividade, surgem várias questões, como, o que é ser-se reflexivo? Para quê ser-se reflexivo? Sobre quê ser-se reflexivo? Como ser-se reflexivo? É possível ser-se reflexivo? Para onde vamos com a nossa reflexão?

John Dewey (1993) refere que a reflexão é

“uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as

consequências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. (cit. in Alarcão, 1996: 175)

Consideramos que ser reflexivo é uma capacidade e, como tal não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. O desenvolvimento desta capacidade, como refere Isabel Alarcão passa por duas máximas: “descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor; descobre a língua que aprendes e descobre-te a ti mesmo como aluno” (1996: 181). Deste modo, o que caracteriza o pensamento reflexivo é uma postura de questionamento sobre a ação. “Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal (...)” (*idem*).

Os novos desafios e exigências colocados pela sociedade atual às organizações sociais, principalmente nas estruturas educativas, obrigam a que estas redefinam o seu papel. Neste contexto o papel do professor sofre algumas alterações. É exigido ao professor novas atitudes, competências e responsabilidades, no sentido de poder dar respostas mais eficientes e eficazes às novas situações. Assim mais do que um mero transmissor de conhecimentos e saberes, este deve refletir sobre a sua própria prática. Esta reflexão, feita de modo consciente, ajuda a identificar os elementos condicionantes da sua prática e, a compreender como os mesmos interferem na perceção que os sujeitos constroem da existência (Alvarenga, 2011).

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece que a riqueza da experiência reside na prática dos bons professores. Quer isto dizer, que o processo de compreensão e melhoria do ensino devem “começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre, e, no pior, uma ilusão” (Zeichner, 1993: 17).

Cada vez mais exige-se que o professor seja um sujeito reflexivo, autocrítico, criador das suas próprias aprendizagens, investigador, capaz de evidenciar quais os seus pontos fortes e pontos fracos, melhorando assim, ao longo da sua vida profissional o seu desempenho e promovendo o sucesso escolar dos seus alunos (Pinto, 2014).

A reflexão sobre a prática pedagógica surge como uma possível estratégia para a aquisição do saber profissional. Permite “uma integração entre a teoria e a prática e desafia a reconsideração dos saberes científicos com vista à apresentação pedagógica” (Alarcão, 1996: 154). John Dewey (1959) denomina de pensamento reflexivo como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (cit. in Alarcão, 1996: 45).

Nesta linha de pensamento, a prática reflexiva confere aos professores a possibilidade de se interrogarem sobre as suas práticas de ensino, ou seja, “a reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira, s. d: 29).

No nosso ponto de vista, o recurso à reflexão crítica, permite uma atitude mais consciente e responsável sobre o seu trabalho docente, ficando assim cada vez mais próximo do modelo de

professor que gostaria de ser. Seguindo esta linha de pensamento, a formação de docentes não deve ser apenas teórica ou prática, ela deve ter igualmente uma componente introspectiva e reflexiva (Barroso, 2013). Os professores que não refletem sobre as suas práticas pedagógicas aceitam naturalmente a realidade quotidiana, pelo que não se concentram na procura de meios mais eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para eventuais problemas (Zeichner, 1993).

O pensamento reflexivo é aquele que abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, logo exige pesquisa por algo que nos inquieta. Esta necessidade de encontrar soluções para as dúvidas que vão surgindo de forma desafiadora, surge como fator básico de todo o processo de reflexão (Castelli, s. d.).

A reflexão permite que cada um de nós se descubra a si mesmo como docente, assim como permite o conhecimento das condições em que exercemos a profissão. O pensamento reflexivo surge associado ao modo como se lida com os problemas da prática profissional, à possibilidade de a pessoa aceitar um estado de incerteza e estar disponível para novas hipóteses, dando assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Podemos assim dizer, que a reflexão é um vaivém constante entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas (Oliveira, s. d.).

Todos nós, em determinados momentos das nossas vidas, refletimos sobre as nossas ações. Todavia, é necessário saber distinguir as reflexões que fazemos no nosso quotidiano daquelas que um profissional de ensino necessita de realizar. É essencial que todos os professores desenvolvam competências de reflexão sobre a sua própria prática, pois a reflexão “é um instrumento essencial ao desenvolvimento do pensamento e da ação docente” (Correia, 1991 cit. in Pinto, 2014: 27), competências essas que deverão perpetuar-se ao longo da vida.

Ao assumir uma postura reflexiva, os professores terão a capacidade de melhorar as suas práticas, podendo oferecer aos seus alunos o melhor de si mesmos, contribuindo assim, para o desenvolvimento da ação pedagógica na comunidade educativa em que estão inseridos. Considera-se ainda, que os professores reflexivos devem ser dotados de capacidade crítica e espírito de partilha. John Dewey define três atitudes necessárias para a reflexividade. A primeira, a abertura de espírito, está relacionada com o desejo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se considerar várias alternativas possíveis e de se admitir a possibilidade do erro, mesmo naquilo em que se acredita com muita força. Os professores que têm atitudes reflexivas questionam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula (Zeichner, 1993). A segunda atitude, denominada de responsabilidade, implica uma ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação, ou seja, questionar sempre porque fazemos o que fazemos, de um modo que ultrapassa a questão da utilidade imediata, por exemplo, dá resultado? o que nos leva a pensar de que maneira está a dar resultado e para quem (*idem*). Por fim, a terceira atitude necessária à reflexão é a sinceridade, ou seja, “a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida de um professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem” (*idem*: 19).

Seguindo esta ordem de ideias, podemos dizer que a reflexão sobre o ensino “é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Alarcão, 1996: 82-83).

É o desejo de compreender o que acontece na sala de aula que nos leva a usar a capacidade de reflexão. Assim, a prática reflexiva pode ser encarada como um questionamento da realidade em que se está inserido. Através da reflexão sobre situações da prática pedagógica, construímos conhecimento, o qual contribui para uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que estes se alterem ou reestruem de modo a melhorar as práticas conduzindo assim a um melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Pinto, 2014). É-nos, assim, possível afirmar que professor reflexivo é aquele que “reflete na e sobre a ação, ou seja, é aquele que é mentor da sua própria investigação-ação, perspetivando estratégias de mudança” (Pinto, 2014: 29).

Contudo, este ato reflexivo não se processa num único momento e nem sempre ocorre da mesma forma. Marcelo Garcia (1992, *cit. in* Pinto 2014) apresenta quatro formas de reflexão, a introspeção, o exame, a indagação e a espontaneidade. A introspeção corresponde a uma reflexão interior e pessoal, através da qual, o professor repensa as suas conceções e sentimentos. Esta reflexão torna-se evidente em diários ou registos pessoais. Na segunda forma de refletir (exame), o professor recorre às ocorrências e ações passadas ou presentes que poderão decorrer no futuro. Ao recorrer aos acontecimentos da vida escolar, o professor centra-se na ação. A indagação constitui uma forma de reflexão que permite refletir mas também agir, pelo que requer compreensão e atualização, no sentido em que só investigando é possível aprofundar e inovar práticas e conhecimentos. Por fim, a espontaneidade, “diz respeito à reflexão na ação, dado que se trata do que pensam os professores enquanto decorre a ação. Neste processo, o professor improvisa, resolve problemas, dá respostas aos eventos imprevistos da prática” (Pinto, 2014: 30).

O processo reflexivo é muito pessoal, pois nem todos os professores refletem da mesma forma, e é impossível que um docente reflita da mesma forma que o outro. Perrenoud (2002) apresenta alguns fatores que motivam a reflexão docente, como por exemplo, problemas a resolver; decisões a tomar; avaliação de ações; compreender o que está a acontecer; luta contra a rotina; melhoria da prática e trabalho em equipa (*in* Pinto, 2014).

De acordo com as opiniões dos vários autores, podemos dizer que, quando um professor reflete, torna-se num investigador na sala de aula. “Ao conhecer, ao refletir, sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não depende das técnicas e das teorias externas, mas constrói uma teoria ajustada à situação e executa uma estratégia adequada à ação” (Stenhouse, 1975 *cit. in* Pinto, 2014: 31). Deste modo, os professores reflexivos, questionam-se e perguntam “o quê?”, “porquê?” e “como?” se fazem as coisas em relação a si e aos outros. António Nóvoa (2009) refere que “através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva (...) A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um de nós se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas” (*cit. in* Castelli, s.d: 6).

Kenneth Zeichner descreveu a tensão externa e interna na vida dos professores reflexivos com as seguintes palavras:

“os bons professores são, necessariamente, autônomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Isto não significa que não queiram ter acesso a ideias criadas por outras pessoas, noutros lugares ou noutros tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que as ideias e as pessoas só servem para alguma coisa depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor”. (1993: 20)

Podemos concluir que o professor reflexivo é um ser criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reproduzidor de ideias e práticas. Esperamos assim, como professores sermos capazes de atuar de uma forma autónoma, inteligente, flexível, procurando construir e reconstruir conhecimentos.

Hoje em dia, sentimos que nem sempre é fácil refletir e sobretudo não temos tempo para o fazer. É possível ser-se reflexivo? Acreditamos que sim, apesar de termos a consciência da dificuldade. Dificuldades estas que podem ser devido à tradição, pela falta de condições para o fazermos, pela exigência do processo de reflexão, e sobretudo difícil pela falta de vontade de mudar (Alarcão, 1996). Todavia, consideramos que uma atitude reflexiva vai-se pouco a pouco, enraizando e torna-nos mais capazes de transformar situações menos boas em situações mais favoráveis.

Cada vez mais é necessário ter uma postura mais reflexiva sobre a prática educativa, procurando-se deste modo, atualizar conhecimentos e usar ferramentas inovadoras e mais eficazes. Como refere Flávia Vieira,

“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’”. (2004: 10)

Partilhamos da mesma perspetiva da autora Isabel Alarcão, ao referir que “ (...) quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, esse não será autónomo; continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa. (...) ” (1996: 186). Contudo, ninguém “deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todos começa em cada um de nós” (*idem*).

Capítulo 3

“O ensino da Formação Musical na atualidade: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos”

3.1 Um ponto de partida

O presente Projeto de Investigação, parte integrante do Relatório de Estágio, tem como tema – “O ensino da Formação Musical na atualidade: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos”.

Entendemos como novos desafios, aspetos relacionados com a deslocalização do espaço da música para o espaço do ensino genérico; os vários regimes de frequência (articulado, supletivo e integrado); o número de alunos por turma, a duração das aulas, bem como a diversidade de conhecimentos dos alunos. Neste sentido, pretende-se ir ao encontro das necessidades educativas que têm vindo a destacar-se de forma acentuada no ensino Vocacional da Música, nomeadamente no ensino da Formação Musical. Esta “ (...) investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 31).

Sobre a investigação na docência, António Nóvoa refere ser essencial o desenvolvimento de “dispositivos e práticas de formação de professores baseados na investigação” (2011: 6). Na realidade, são vários os autores que reconhecem que a qualidade do ensino está relacionada com a qualidade das práticas de formação dos professores e da investigação, pelo que “se advoga a participação dos professores na indagação crítica das situações da prática” (Vieira, 2004: 11).

Nesta perspetiva de procura, de conhecimento e de desenvolvimento, partiu-se de um pressuposto de que sempre existiram desafios no Ensino Especializado da Música, todavia, estes vão-se modificando de acordo com a legislação que vai sendo introduzida, com as perspetivas de cada instituição e em função do público com que se trabalha.

Focaliza-se, como campo de pesquisa para esta investigação, a Escola profissional de Música de Espinho, a Academia de Música Óscar da Silva e o Conservatório de Música do Porto. A escolha destas instituições relaciona-se com o facto de se pretender uma amostra, o mais diversificada possível, neste sentido, pareceu-nos relevante selecionar uma instituição profissional, uma privada e uma pública, que ministram o Ensino Artístico Especializado da Música.

As motivações que justificaram a escolha da presente investigação relacionam-se com o facto de ser um tema bastante atual que assume cada vez mais uma importância proeminente para esta área educacional do Ensino Especializado da Música. O facto de ter realizado a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Profissional de Música de Espinho tornou esta realidade ainda mais clara, bem como a realidade evidenciada pelas classes de Formação Musical nas mais diversas

instituições do ensino especializado, mais concretamente das possíveis “dificuldades” de organização e gestão dos novos desafios.

Dada a problemática levantada para este estudo, houve a necessidade de adotar uma abordagem metodológica qualitativa através da entrevista semiestruturada, que permitisse à amostra escolhida, nomeadamente, professores de Formação Musical, dar a sua opinião sobre o tema proposto, procedendo-se depois à análise do conteúdo.

Com o objetivo de responder à pergunta desta investigação, a de saber de que forma os docentes organizam e planificam as suas aulas de acordo com os desafios que vão surgindo, julgamos ser importante contextualizar o Ensino Especializado da Música sob o ponto de vista do seu desenvolvimento histórico e organizacional.

Neste sentido, numa primeira parte, começou-se por apresentar uma perspetiva histórica do ensino da música em Portugal de 1983 até à atualidade, referindo-se as principais reformas que estiveram na origem deste tipo de ensino. Prossegue-se com uma abordagem ao currículo no Ensino Especializado da Música em Portugal, bem como a presença da disciplina de Formação Musical no currículo.

Deste modo, como se pode verificar no Decreto-lei nº344/90, DR 253, de 2 de Novembro:

“A Educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, que, além disso, exige sempre meios apropriados, particularmente ao nível das infra-estruturas e dos equipamentos, são alguns dos factores que explicam este estado de coisas”.
(Preâmbulo do decreto: 4522)

Numa segunda parte, apresentam-se as opções metodológicas que orientaram o presente estudo, nomeadamente, a definição do problema, o tipo de investigação utilizada, os instrumentos de recolha de dados, bem como uma caracterização dos docentes intervenientes nesta investigação, e suas instituições de trabalho.

Prossegue-se com a apresentação e análise de resultados dos dados recolhidos, concluindo-se com as considerações finais.

3.2 O Ensino Especializado da Música em Portugal nos Séculos XX-XXI

O Ensino Vocacional da Música, desde a sua integração no sistema geral de ensino, com o Decreto-Lei nº310/83, DR 149, de 1 de Julho, tem sido objeto de propósitos e ambiguidades diversas (Ribeiro, 2013). Com este decreto e posteriormente uma reestruturação em 1990, nasceu a reforma que veio dividir o ensino vocacional pelos três níveis que hoje conhecemos: básico, secundário e superior, e por sua vez, foram criadas as Escolas Superiores de Música. Até então, a formação superior era ministrada nos Conservatórios, ficando agora a cargo das Escolas Superiores de Música (Coutinho, 2011).

Deste modo, nas últimas décadas assistiu-se a uma dificuldade bastante complexa no que se refere à construção, implementação e regulação de políticas para o Ensino da Música em Portugal. Se por um lado o ensino artístico é heterogéneo e multicultural, “as reformas educativas tendem a homogeneizar as subjetividades” (Vasconcelos, 2002: 15).

O conceito de escola de música especializada, baseada numa única formação e tipologia musical, radica do século XIX e está desarticulada face à realidade atual por dois motivos, por um lado, a população escolar, proveniente de diferentes estratos socioculturais, acabou por descaracterizar a oferta educativa do ensino vocacional; por outro lado, o facto deste tipo de ensino assentar na perspetiva do aluno com vocação, não responde às diferentes solicitações das comunidades que o frequentam. Os projetos das escolas revelam-se igualmente com dificuldades, nomeadamente no que se refere às articulações com o ensino genérico e, sem grandes ambições curriculares diferenciadas capazes de responder à heterogeneidade existente (Ribeiro, 2013).

O Ensino Artístico Vocacional, nomeadamente o Ensino da Música, consiste numa formação especializada, que se destina a indivíduos possuidores de aptidões artísticas numa área específica (Decreto-Lei 344/90 DR, 253 artigo 11). Este decreto refere ainda, que “a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa independentemente do destino profissional que venha a ter” (*idem*: 4522).

3.2.1 A Reestruturação do Ensino em 1983

Em Portugal tem-se verificado por parte do Ministério da Educação um cuidado em reestruturar o Ensino Artístico Especializado, independentemente da validade destas reestruturações. Deste modo procurou-se, de uma forma sintética, através da legislação existente, apresentar as principais mudanças que têm ocorrido neste ensino. Todo o processo de reestruturação do Ensino Artístico Especializado da Música não teve um percurso linear devidamente traçado e como tal, sofreu avanços e recuos.

Um dos marcos cruciais na política educativa em Portugal no domínio artístico é a reforma de 1983, a qual foi implementada pelo Decreto-Lei nº310/83 DR, 253 de 1 de Julho. Com esta

reforma, o ensino da música, é pela primeira vez integrado no sistema geral do ensino regular, quer seja básico, secundário ou superior, do qual sempre esteve afastado, constituindo até então um sistema de ensino à parte (Sousa, 2003).

Até à data de 1983, os alunos desenvolviam num mesmo estabelecimento de ensino os seus estudos musicais desde o 1º grau até à conclusão do curso superior. Com esta reforma foram criadas as Escolas Superiores de Música de Lisboa e Porto, as quais se inseriam no Ensino Superior Politécnico. Nos conservatórios passa-se a lecionar apenas os níveis básico e secundário, o que levou a uma perda de prestígio para estas instituições e para os professores (*idem*).

Desta forma, desenvolveram-se cursos gerais de instrumento a nível preparatório e, ao nível secundário, foi constituída uma área específica própria e profissionalizante, através do desenvolvimento de cursos complementares do secundário com as opções de Formação Musical, Instrumento e Canto (artigo 4º, nº1). Os planos de estudos destes cursos foram regulados posteriormente pela portaria nº294/84, de 17 de Maio, integrando as componentes de formação geral, formação específica e formação vocacional (Decreto-Lei 310/83 DR, 253 artigo 5º, nº1), com frequência nos regimes integrado, articulado e supletivo, de acordo com o artigo 6º, nº1 do mesmo decreto (Ribeiro, 2013).

Foram várias as consequências desta reforma. No que se refere à Música e Dança, a estrutura curricular única desaparece, a formação desde o nível inicial ao terminal, deixa de se processar unicamente num mesmo estabelecimento de ensino (*idem*).

A reestruturação proposta e a aplicação da mesma foi, desde o início, muita controversa, que se deve em grande parte à falta de regulamentação posterior e à falta de abertura e capacidade de aceitação da mudança por parte dos vários intervenientes que se viram despojados com a perda de regalias, uma vez que o decreto referido transferiu as competências do poder tutelar, no âmbito da Direcção-Geral do Ensino Superior, para o âmbito da Direcção Geral do Ensino Secundário (*idem*).

Uma das características desta reforma era a de assumir uma opção vocacional por volta dos 9-10 anos de idade:

“ (...) Nos ensinamentos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de iniciar-se muito cedo, na maior parte dos casos até cerca dos 10 anos, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais, que só vêm a realizar-se cerca dos 15 ou 16 anos de idade, na entrada do 10º ano de escolaridade”. (Decreto-Lei nº310/83 DR, 253: 2388)

No entanto, este pressuposto nunca foi uma realidade generalizada, em grande parte, devido à ausência de condições socioculturais na sociedade portuguesa para a sua viabilização (Gomes, 2000).

A implementação definitiva deste Decreto-Lei deu-se apenas em 1990 (Despacho nº 65/SERE/90, de 23 de outubro). Este período de transição (1983-1990) longo e atribulado ficou marcado por diversas circunstâncias, entre as quais, se destacam a dificuldade de aplicação do

respetivo plano de estudos; a desadequação dos programas ou a inexistência dos mesmos; a desigualdade de aplicação da nova legislação nas várias escolas do país; a anarquia que a nova legislação provocou. (Despacho nº 65/SERE/90). A estes fatores acrescentam-se também, as dificuldades de implementação dos regimes de frequência integrado e articulado, por parte das escolas públicas, quer particulares e cooperativas, e até mesmo uma forte resistência das mesmas a estes regimes de ensino (*idem*). Nesta situação, verifica-se que:

“De facto, a integração destas escolas no sistema geral de ensino (...) não se realizou, de quadros de professores das escolas públicas, à profissionalização e formação contínua dos docentes, à produção de novos programas e de materiais de apoio pedagógico-didáticos. A Administração foi regulando este subsistema, predominantemente, pelos normativos gerais e produziu uma legislação avulsa para dar resposta pontual aos seus problemas, sem contudo, conseguir encontrar mecanismos legais que permitissem a resolução dos problemas estruturais que esta integração implicou.” (Folhadela *et al.*, 1998: 38)

Por outro lado, Paula Folhadela *et al.*, salientam ainda que as:

“(...) dificuldades surgidas na aplicação da reforma (...) e a subalternização da formação ministrada pelas escolas vocacionais têm contribuído para a descaracterização do ensino especializado da música no que se refere ao seu papel no sistema educativo, quanto aos seus objectivos e finalidades, aos seus modos de organização e funcionamento nos domínios administrativo, curricular e pedagógico. De facto, este subsistema confronta-se com a necessidade de clarificação das competências necessárias à formação de um músico, com a inexistência e a desactualização dos programas (...)”. (*idem*: 13)

Apesar da legislação criada até então, explicitar que o ensino vocacional da música deveria ser inserido nos planos curriculares do ensino básico e secundário do ensino genérico, articulando estes dois tipos de ensino, só com a publicação da portaria nº1 550/2002 DR, 298 de 26 de Dezembro, o ensino vocacional da música em regime articulado fica devidamente definido (Neves, 2012).

A portaria anteriormente referida vem reajustar o plano de estudos do regime articulado básico, promulgando a articulação efetiva entre as escolas especializadas e regulares, no que se refere, à constituição das turmas, determina a obrigatoriedade das escolas regulares integrarem numa mesma turma os alunos em regime articulado (neste pressuposto a turma seria a mesma quer na escola regular, quer na escola de música); introduz maior rigor quer na admissão e frequência do regime articulado, quer na avaliação, referindo o artigo 35º, desta portaria, que os alunos dos cursos básico e secundário, estão impedidos de renovarem a matrícula em regime articulado se reprovarem dois anos consecutivos na componente de formação vocacional. Na prática, esta portaria não causou grandes mudanças, a articulação entre as escolas especializadas e as escolas do ensino regular não se verificou (Santos, 2013).

3.2.2 A Reforma de 2008/2009

No ano letivo de 2008/2009, o Ministério da Educação propõe algumas medidas fundamentais para a “Reforma do Ensino Artístico Especializado”, as quais, pretendiam inserir o ensino artístico numa “lógica de educação de qualidade” que desempenhasse “um papel fundamental na qualidade da aprendizagem, no reforço da diversidade cultural e da coesão social”, visando um crescimento de alunos no ensino artístico especializado (Santos, 2013).

Para a concretização das ideias referidas, o Ministério da Educação tomou algumas medidas para o tipo de ensino em questão: (I) elaboração de um estudo sobre o ensino artístico, cujo relatório final data de 2007; (II) aumento do orçamento para o ensino artístico especializado, quer para escolas públicas, quer para as escolas do ensino particular e cooperativo, definindo novas regras de acesso ao financiamento (Despacho nº17932/08 DR, 127 de 3 de Julho e nº15897/09 DR, 133 de 13 de Julho); (III) reorganização do modelo de financiamento das escolas e novas condições de matrícula no âmbito do regime de frequência supletivo, básico e secundário (Despacho nº18041/08 DR, 128 de 4 de Julho). Ainda em 2009, a Portaria nº691 DR, 121 de 25 de Junho, veio criar os cursos básicos de Ensino Artístico Especializado de Dança, Música e Canto Gregoriano; definir novos planos de estudos que harmonizam diferentes componentes curriculares e permitem a diversidade de ofertas formativas de ensino artístico especializado; regular de forma mais incisiva, a admissão de alunos, a constituição de turmas, a avaliação e progressão, bem como a certificação dos cursos básico e secundário (Santos, 2013).

O aumento do número de alunos, o alargamento do número de cursos de iniciação, a promoção de uma oferta predominante do regime articulado e a regulação das condições de matrícula para o regime supletivo, constituíram as principais prioridades dessa reforma. De salientar que, as medidas preconizadas atingiram todos os objetivos propostos, como refere Maria de Lurdes Rodrigues

“O principal resultado imediato foi o do aumento do número de alunos (...) Em 2008, o crescimento ascendeu a cerca de 50% (...) do ensino integrado e articulado do nível básico. A rede escolas foi alargada (...) 21% no número de escolas do ensino particular e cooperativo, apoiadas por contratos de patrocínio, (...) A rede estendeu-se a cerca de 100 escolas do 1º ciclo (...) E houve ainda, o envolvimento de 350 escolas do ensino regular com protocolo com escolas do ensino artístico especializado. O número de professores com profissionalização nas escolas públicas sofreu um aumento de 40%”. (2010, *cit. in* Santos, 2013: 42)

Uma vez que a reforma de 1983, nunca chegou a ser concluída, esta reforma de 2008/2009, é considerada a mais arrojada até à data (Santos, 2013).

3.2.3 A Reforma de 2012

O Decreto-Lei nº139/12 D.R., 129, de 5 de Julho vem estabelecer “os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensino básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver” (*idem*: 3477), visando uma melhoria da qualidade do que se ensina e do que se aprende. No referido decreto está explícito que as alterações são destinadas “a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei nº139/12 Decreto-Lei nº139/12: 3476). Medidas estas, que assentam numa perspetiva de maior flexibilidade na organização das atividades letivas. Neste sentido, é proporcionada às escolas uma maior autonomia na gestão curricular, valorização da autonomia pedagógica e “organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas” (*idem*: 3476).

Segundo este Decreto-Lei,

“(…) a autonomia da escola é reforçada através da oferta de disciplinas de escola e pela possibilidade de criação de ofertas complementares, bem como por uma flexibilização da gestão das cargas letivas a partir do estabelecimento um mínimo de tempo por disciplina e de um total de carga curricular. Dá -se flexibilidade à duração das aulas, eliminando -se a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos letivos de 45 minutos ou seus múltiplos”. (Decreto-Lei nº139/12: 3476)

Por sua vez, a Portaria nº225/12 DR, 146, de 30 de Julho vem reforçar a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Autonomia esta, que introduz “uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, designadamente na definição da duração, no tempo a atribuir a cada disciplina, dentro de limites estabelecidos – um mínimo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir” (*idem*: 3916). Assim, sendo as escolas organizam os tempos letivos da forma que considerem mais conveniente desde que cumpram as cargas horárias semanais, constantes nos quadros 1 e 2.

Na componente de formação vocacional dos 2º e 3º ciclos do Curso Básico, é permitida às escolas do Ensino Artístico Especializado, a inserção curricular de disciplinas de oferta complementar, as quais podem ser anuais, bienais ou trienais. Estas devem ainda, ser conciliadas com o projeto curricular de escola, “integrado do respetivo projeto educativo, e ter uma natureza complementar relativamente às outras disciplinas da componente de formação vocacional do plano de estudo” (Portaria nº225/12: 3917).

No que se refere à constituição das turmas, o artigo 9º da portaria supracitada, refere que as turmas devem ser, prioritariamente, constituídas apenas por alunos que frequentem os Cursos Básicos de Música, em regime integrado ou articulado, ou seja, as instituições devem integrar na mesma turma os alunos que frequentam o ensino da música em regime articulado ou integrado.

Esgotadas as hipóteses de constituição de turmas, os alunos podem integrar outras turmas não unicamente constituídas por alunos do Ensino Artístico Especializado. Nestes casos, os alunos devem frequentar as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola. De salientar ainda que, é permitido o desdobramento em dois grupos na disciplina de Formação Musical, exceto quando o número de alunos seja igual ou inferior a 15 (Portaria nº225/12).

Relativamente à avaliação dos alunos que frequentam este tipo de ensino, compete aos dois estabelecimentos de ensino estabelecer os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica e de avaliação. Porém, a “progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional é independente da progressão de ano de escolaridade” (*idem*: 3918).

3.3 O Currículo no Ensino Especializado da Música

Segundo Pacheco, um currículo deve envolver três ideias chave: “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (*cit. in* Pedroso, 2003: 73). Neste sentido, “ (...) parece essencial que o currículo proporcione oportunidades claras para que a discussão que a discussão e a reflexão metodológica possam integrar, enriquecer e apoiar as práticas educativas dos professores” (Fernandes *et al.*, 2008: 3).

A proposta defendida por Carlinda Leite, entende o currículo como “tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar” (*cit. in* Pedroso, 2003) assim como:

“ (...) Nas relações que se estabelecem entre os diferentes atores, experiências e saberes, nos valores e crenças dos protagonistas da ação, 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, *cit in* Pedroso, 2003: 72).

No Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, encomendado pelo Ministério da Educação e apresentado em Fevereiro de 2007, verificaram-se algumas preocupações, entre as quais as que se referem ao desenvolvimento curricular do Ensino da Música. O estudo revela que o currículo e os programas das várias disciplinas têm sido desenvolvidos pelas escolas com muito pouca articulação entre si e, sobretudo, sem a devida fundamentação e atualização pedagógicas, seguindo uma lógica de adição. Como refere Domingos Fernandes

“ (...) 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”. (2008: 4)

Deste modo, verificamos que a “construção curricular” do Ensino Especializado da Música tem-se orientado por uma lógica de oferta de um ensino segunda escolha, em relação ao ensino regular (Fernandes, 2008).

São vários “disfuncionamentos curriculares” que se prendem com inadequações, imprecisões, conceções e falta de articulação curricular, o que prejudica a qualidade do ensino. O estudo evidencia ainda que 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, didático, artístico, formação musical).” (Fernandes *et al.*, 2007: 47)

Na verdade, o currículo tem sido um resultado de adaptações casuísticas dos programas das disciplinas, dos quais alguns radicam a 1930, entanto portanto inadequados à realidade sob muitos pontos de vista, nomeadamente, pedagógico, didático, artístico e formativo (*idem*).

Poder-se-á afirmar que o currículo pode seguir dois percursos. Um dos quais, mantém o tipo de modelo existente, em que apenas se adiciona ao currículo do ensino genérico um conjunto de disciplinas da área musical, e outro, que alteraria esse mesmo modelo, baseando-se numa lógica de integração e não numa lógica de adição, ou seja, construído de raiz. Assim, o ensino especializado na música “passaria a ser uma primeira escolha e não uma escolha supletiva”. A construção de um currículo de raiz permitirá, “definir finalidades, objetivos 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” (Fernandes, 2008: 47). Já Paula Folhadela *et al.* propunham a existência de “dois percursos formativos distintos com currículos e programas próprios: um percurso profissionalizante e um percurso de amadores” (1998: 33). Os mesmos autores salientam 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” (*idem*: 47).

Cerca de dois terços do total de países possui um currículo nacional, no caso de Portugal, uma vez que não tem um currículo nacional, são as próprias escolas de música que estabelecem os seus próprios currículos. “A vantagem de ter um currículo nacional reside no facto de que todos os países que o possuem declaram que o ensino fornece aos estudantes competências e conhecimentos para o prosseguimento de estudos no ensino superior (...)” (Tchernoff, 2007 *cit. in* Fernandes, 2008: 55).

No que se refere ao plano de estudos em vigor, para o Curso Básico de Música em regime articulado e supletivo (ver quadro 1 e 2) este é constituído por duas componentes de formação, a Formação Geral, que visa a construção de uma identidade pessoal, social e cultural dos alunos e, é frequentada na escola do ensino genérico; e a Formação Vocacional, ministrada na escola especializada, visa a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e aptidões de base, específicas. Quanto ao plano de estudos do regime integrado, este funciona de acordo com planos próprios, delineados pelas escolas a partir das diretrizes do Ministério da Educação e Ciência.

Formação	Disciplinas	Carga Horária Anual por Disciplina (Horas)		Total (Horas)
		1ºGrau (5ºano)	2ºGrau (6ºano)	
Geral	Línguas e Estudos Sociais	300	300	600
	Matemática e Ciências	210	210	420
	Educação Visual	54	54	108
	Educação Física	81	81	162
	Educação Moral e Religiosa (facultativa)	(54)	(54)	(108)
Vocacional	Formação Musical	54	54	108
	Instrumento	54	54	108
	Classe de Conjunto	54	54	108
	Oferta Complementar	27	27	54

Quadro 1 – Plano de Estudos do Curso Básico de Música (2ºCiclo) – Portaria nº225/12, de 30 de Julho

Formação	Disciplinas	Carga Horária Anual por Disciplina (Horas)			Total (Horas)
		3ºGrau (7ºano)	4ºGrau (8ºano)	5ºGrau (9ºano)	
Geral	Língua Portuguesa	120	120	120	360
	Línguas Estrangeiras	135	135	135	405
	Ciências Humanas e Sociais	120	120	135	375
	Ciências Físicas e Naturais	135	135	135	405
	Matemática	120	120	120	360
	Educação Visual (facultativa)	(54)	(54)	(54)	(108)
	Educação Física	81	81	81	243
	Educação Moral e Religiosa (facultativa)	(27)	(27)	(27)	(81)
Vocacional	Formação Musical	54	54	54	162
	Instrumento	54	54	54	162
	Classe de Conjunto	54	54	54	162
	Oferta Complementar	27	27	27	81

Quadro 2 – Plano de Estudos do Curso Básico de Música (3ºCiclo) – Portaria nº225/12, de 30 de Julho

Com base nos quadros acima apresentados, verifica-se que durante o Curso Básico de Música, os alunos têm apenas três disciplinas na componente vocacional: Formação Musical, Instrumento e Classe de Conjunto. O plano contém ainda, uma oferta complementar, que caso a escola não pretenda ministrá-la enquanto disciplina, a sua carga horária é deslocada para as disciplinas de Formação Musical ou Classe de Conjunto.

Relativamente ao plano de estudos para o Curso Complementar (ver quadro 3), este contém três componentes de formação, a Formação Geral, a Formação Científica e a Formação Técnico-Artística.

Formação	Disciplinas	Carga Horária Anual por Disciplina (Horas)			Total (Horas)
		6ºGrau (10ºano)	7ºGrau (11ºano)	8ºGrau (12ºano)	
Geral	Português	108	108	120	336
	Língua Estrangeira I, II ou III	90	90	-	180
	Filosofia	90	90	-	180
	Educação Física	90	90	90	270
Científica	História da Cultura e das Artes	81	81	81	243
	Formação Musical	54	54	54	162
	Análise e Técnicas de Composição	81	81	81	243
	Oferta Complementar	54	54	54	162
Técnico-Artística	Instrumento	54	54	54	162
	Classe de Conjunto	81	81	81	243
	Disciplina de Opção	-	27	27	54
	-Baixo contínuo		(54)	(54)	(108)
	-Acompanhamento e Improvisação				
	-Instrumento de Tecla	54	54	54	162
	Oferta Complementar				

Quadro 3 – Plano de Estudos do Curso Complementar de Música – Portaria nº243-B/12, de 13 de Agosto

Comparativamente com o plano de estudos do Curso Básico, verifica-se que no Curso Complementar, se integraram as disciplinas de História da Culturas e das Artes, Análise e Técnicas de Composição e uma Opção. Paula Folhadela *et al.* (1998) consideram esta opção curricular insuficiente para um aluno que opte pela via profissionalizante, sendo ainda que, há um desajustamento entre as disciplinas e as respetivas cargas horárias. Os mesmos autores acreditam que a resolução destes pontos críticos poderá passar por uma reestruturação curricular mais flexível e diversificada, que englobe “algumas tipologias musicais exteriores à cultura dominante, áreas do saber relacionadas com as tecnologias informáticas utilizadas na música e uma inclusão da abordagem da música popular portuguesa e/ou outras culturas musicais (...)” (Rodríguez, 2014: 24).

No âmbito dos programas das várias disciplinas, ainda se verifica alguma desregulação e desarticulação entre as diferentes escolas (Fernandes *et al.*, 2007). Muitas delas, ainda se regem pelos programas de 1971, querendo isto dizer que se encontram desatualizados e desajustados face à realidade atual do ensino especializado da música. Segundo Domingos Fernandes *et al.*, “parece não existir uma reflexão que questione a organização e o funcionamento pedagógico das instituições, os métodos de ensino utilizados, os métodos de seleção, os métodos e processos de avaliação ou o próprio currículo” (2007: 61). Como refere Paula Folhadela *et al.*,

“Para a implementação de novos programas é necessária uma política de incentivo à produção de materiais científicos e pedagógico-didáticos e de apoio à criação e apetrechamento dos centros de documentação das escolas”. (1998: 49)

3.4 A Formação Musical no Currículo do Ensino Especializado

O lugar da disciplina em questão foi conquistando terreno, na procura de uma valorização simbólica crescente, na medida em que, foi adotando várias designações ao longo do tempo: Preparatórios e Rudimentos (1835); Rudimentos, Preparatórios e Solfejos (1838); Solfejo (1919); Educação Musical (1917) e Formação Musical (1983). A designação da disciplina suscita algumas questões relativas ao sentido e diferenças entre Formação Musical, Educação Musical ou Formação Auditiva (Pedroso, 2003).

De acordo com o Decreto-Lei nº310/83 DR, 149, de 1 de Julho, no curso básico procura-se dar aos alunos as bases gerais da formação musical e o domínio da execução dos instrumentos (artigo 3º, ponto 1), já no curso complementar, os objetivos distinguem-se conforme o curso que é frequentado. No artigo 4º, do mesmo Decreto-Lei, está explícito o objetivo do curso de Formação Musical: “ o aprofundamento da educação musical e de conhecimentos nos domínios das Ciências Musicais” (*idem*: 2389).

Apesar de este decreto estabelecer como objetivo oficial do ensino especializado de música a formação de músicos, este ensino é frequentado por muitos indivíduos que pretendem fazer apenas uma formação básica na área (Folhadela *et al.*, 1998). Neste contexto, estamos a fazer um duplo papel de formação básica de futuros músicos, assim como de músicos amadores e/ou públicos, “pelo que a concepção da disciplina de FM, em particular, não pode deixar de englobar esta questão” (Pedroso, 2003: 70).

Neste sentido, a disciplina de Formação Musical tem um caminho importante a percorrer com vista à adaptação nesta diversidade de expectativas procurando, segundo as palavras de Fátima Pedroso, “formar musicalmente” com base na 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” (2003: 79).

Relativamente à carga horária conferida a esta disciplina, verifica-se que tem vindo a aumentar, até 1990, tendo a duração de oito anos.

3.5 As Escolas Vocacionais de Música

No sistema educativo português, o Ensino Especializado da Música é ministrado em dois tipos de instituições de ensino: as vocacionais e as profissionais, sendo que as primeiras podem ser públicas ou privadas e as segundas são privadas. Ambas as instituições referidas, e, embora com modelos de formação diferentes, têm como oferta educativa os cursos básicos e secundários de Música. Para cada um dos cursos, os alunos podem escolher o regime em que frequentam os mesmos. Deste modo, de acordo com a legislação em vigor, os regimes de frequência são: supletivo, articulado e integrado (Portaria 225/12, de 30 de Julho; Portaria nº243B/12, de 13 de Agosto).

No regime supletivo, os alunos frequentam os planos de estudos de uma escola vocacional por iniciativa própria, independentemente da formação geral, não havendo redução e/ou articulação de horários. Os alunos que optarem por esta modalidade de frequência têm de frequentar o currículo geral na sua íntegra, simultaneamente com a formação vocacional, o que exige segundo Domingos Fernandes *et al.*, “um esforço suplementar e desnecessário aos alunos quer em termos do número de horas letivas semanais, quer nas deslocações que têm de efetuar” (2007: 48).

Até 2013, as escolas privadas e/ou cooperativas dependiam das escolas públicas acima mencionadas, no que se referia aos processos dos alunos, à avaliação e aos programas (Decreto-Lei 310/83 DR, 149). No entanto, hoje, as escolas privadas possuem autonomia pedagógica pelo Decreto-Lei nº152/13 DR, 213.

Deste modo, a música no ensino artístico especializado desenvolve-se em dois âmbitos paralelos, no âmbito dos Conservatórios e das Academias de Música com paralelismo pedagógico ou autonomia pedagógica, em que estes se distribuem pela vertente pública e vertente particular e cooperativa, e, no âmbito profissional, cujos estabelecimentos de ensino constituem as escolas profissionais de música (Ribeiro, 2013).

Ambas as escolas, quer públicas quer particulares e cooperativas, lecionam o mesmo tipo de cursos, no entanto, os que as distingue é o seu estatuto. Nas escolas públicas o domínio de ação é da exclusiva responsabilidade do estado, ou das autarquias locais; nas escolas particulares e cooperativas, o seu funcionamento é da responsabilidade de pessoas singulares, ou coletivas de natureza privada (Santos, 2013).

Nos últimos anos, mais precisamente, a partir da década de 90, as escolas vocacionais tiveram uma evolução quantitativa, no sentido em que houve uma grande procura do ensino da música por um elevado número e diversificado de alunos, com objetivos diversos, entre os quais, para realização profissional ou apenas para a educação geral e conseqüente formação. Com as transformações socioeconómicas e políticas ocorridas no nosso país, “ (...) conduziram a uma transformação significativa no que se refere à procura do ensino especializado da música, com conseqüente alteração da população que passou a frequentar estas escolas” (Folhadela et al., 1998: 7.) Esta procura pode estar relacionada com o facto do regime articulado ser gratuito e também por a carga horária estar articulada com a do ensino genérico.

No regime de frequência referido (articulado), os Cursos Básico e Secundário de Música funcionam em articulação com as escolas do ensino genérico, através da celebração de protocolos de colaboração. Deste modo, os alunos frequentam dois estabelecimentos de ensino, a escola de ensino genérico, na qual recebem a formação geral e a escola especializada onde recebem a formação vocacional (Rodríguez, 2014).

O Curso Básico de Música em regime articulado é composto por um ciclo de cinco anos de estudos, nomeadamente do 1º ao 5º grau, e compreende o 2º e 3º ciclos do ensino básico. Os planos de estudo encontram-se fixados ao abrigo da Portaria nº1 550/02 DR, 298 de 26 de Dezembro e da Portaria nº691/09 DR, 121 de 25 de Junho. Os Cursos Secundários de Música em regime articulado

compreendem três anos de formação (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) e destinam-se a alunos que tenham concluído o Curso Básico e também, a alunos que não tendo concluído o Curso Básico de Música, possuam o 9º ano de escolaridade ou equivalente. Ambos os cursos (básico e secundário) nesta modalidade de frequência são financiados pelo Ministério da Educação e Ciência de forma integral, desde que exista correspondência entre o ano de escolaridade e o grau da componente vocacional (*idem*).

Tal como se verificou anteriormente, a década de 90 do século XX ficou marcada pelo aumento significativo do número de escolas do ensino vocacional da música, devido à elevada procura como consequência da democratização do ensino da música, mas também pelo aparecimento das escolas profissionais de música. Estas foram criadas em 1989 com o Decreto-Lei nº26/89, de 21 de Janeiro e, o lugar destas no contexto do sistema educativo português foi definido pelo Decreto-Lei nº344/90 DR, 253, de 2 de Novembro, integrando este subsistema de ensino da música no âmbito da educação artística em modalidades especiais (Ribeiro, 2013).

Com o desenvolvimento de políticas de incentivo à criação e frequência de cursos profissionais, este tipo de ensino foi-se solidificando e passou a ocupar um lugar bem definido no panorama do ensino nacional. Os cursos profissionais de música na sua fase inicial, não conferiam habilitação académica e tinham como principal objetivo a formação de jovens para a integração na vida ativa. Contudo, em 1993, com o Decreto-Lei nº70/93, de 10 de Março, estas passaram a conferir habilitações legais enquadradas no sistema geral de ensino e foram estruturas em dois ciclos de estudos. Deste modo,

“(…) os alunos que frequentam as escolas profissionais e concluem o 3º ciclo do ensino básico são certificados com um diploma de qualificação profissional de nível II, equivalente ao 9º ano de escolaridades, e os que concluem o ensino secundário, com um diploma de qualificação profissional de nível III, equivalente ao 12º ano de escolaridade, podendo prosseguir os estudos musicais a nível superior”. (Ribeiro, 2013:61)

Nas instituições de ensino profissional da música os alunos frequentam os cursos em regime integrado, ou seja, a formação geral e a formação vocacional são ministradas no mesmo estabelecimento de ensino com total financiamento. Julgamos que este regime tem por objetivo a formação de músicos na sua totalidade e garantir-lhes os conhecimentos e ferramentas necessárias para o desenvolvimento de várias atividades no âmbito socioprofissional (Rodríguez, 2014).

Segundo as reflexões levadas a cabo pelas próprias escolas e seus professores, este é o regime preferencial “para uma formação verdadeiramente profissionalizante, uma vez que permite rentabilizar o tempo e possibilita às escolas a organização dos horários de forma a tirar um maior proveito do processo de ensino-aprendizagem” (Rodríguez, 2014: 19).

Contudo, este regime não tem sido de fácil implementação devido ao grande investimento que requer tanto em termos de instalações como de recursos humanos, razão pela qual apesar das

“vantagens claras a muitos níveis, nomeadamente ao nível pedagógico e ao nível da progressão académica dos alunos”, funciona em escassas instituições do país (*idem*).

3.6 Metodologia da Investigação

3.6.1 Definição do problema e objetivos do estudo

Toda a investigação começa por desenhar um problema. As questões levantadas pelos investigadores não advêm da falta de conhecimento acerca de uma determinada questão, mas sim pelo amplo saber do contexto específico, bem como da literatura a ela associada (Kemp, 1995).

Nos capítulos anteriores foram apresentados vários contributos concetuais e históricos propostos pelas várias reformas do Ensino da Música. Assim, pretende-se analisar e confrontar os pressupostos que originaram os novos desafios no Ensino Especializado da Música, em particular na Formação Musical.

Parte-se da ideia de que, os desafios sempre existiram, no entanto, estes vão-se modificando tornando-se cada vez mais exigentes. Assim, com este estudo aqui apresentado pretendemos compreender quais os novos desafios no Ensino da Formação Musical, e de que forma os docentes organizam e lecionam as suas aulas para darem resposta às mais diversas circunstâncias que vão surgindo a cada dia.

3.6.2 Tipo de Investigação

Para se estudar qualquer fenómeno torna-se necessário definir os métodos, para que se consiga uma maior veracidade dos factos. Neste sentido, optou-se por uma metodologia qualitativa com base em entrevistas semiestruturadas. Esta metodologia tem por objetivo “uma abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento a descrever ou interpretar, mais do que avaliar” (Fortin, 2003 *cit. in* Neves, 2012: 225). Assim sendo, o investigador procura o conhecimento, através de instrumentos que valorizem não só o produto ou os dados obtidos mas também o processo. Procura ainda, “interpretar os fenómenos no seu contexto natural e o significado que as pessoas lhes atribuem ou seja, interage com a complexidade e diversidade da realidade no seu contexto” (*ibidem*).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características que definem a investigação qualitativa, podendo estas ou não, estarem todas presentes em cada investigação. A primeira característica prende-se com o facto de ocorrer num ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, ou seja, “ (...) os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (*idem*: 48).; a segunda diz respeito ao carácter descritivo, que funciona

como método de recolha de dados, “Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo (...) e outros registos oficiais”; outra característica mostra o interesse mais pelo processo do que pelos resultados, em que, o investigador coloca várias questões relativas ao seu foco a investigar de forma a perceber o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; por fim, “Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação” visto que “O processo (...) reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (*idem*: 51).

3.6.3 Instrumentos de recolha de dados

Tendo esta investigação uma abordagem metodológica qualitativa através da entrevista semiestruturada, como referem Quivy & Campenhoudt, pretende-se, através de um guião de entrevista, proporcionar aos entrevistados um discurso relativamente aberto, de modo a promover e enriquecer a informação (1998). Neste sentido, foi elaborada uma entrevista que permitisse aos entrevistados desenvolverem um discurso sobre o que pensam sobre os novos desafios e o que fazem a nível pedagógico para darem resposta aos mesmos. Assim sendo, a primeira questão, terá como objetivo perceber quais são os desafios que os docentes de Formação Musical encaram no seu quotidiano. Se o entrevistado tem consciência dos novos desafios, ser-lhe-á questionado como os aborda e enfrenta. No caso de não ter consciência dos mesmos, ser-lhe-á questionado o que pensa sobre possíveis desafios e o que faria nas suas aulas para os superar.

Após a realização das entrevistas referidas procedeu-se à sua categorização e análise.

3.6.4 Amostra - Sujeitos da Investigação

Para a realização do estudo em questão, foram escolhidas três instituições que ministram o Ensino Vocacional da Música, nomeadamente, a Escola Profissional de Música de Espinho, a Academia de Música Óscar da Silva e o Conservatório de Música do Porto. Escolheu-se estas instituições pelo facto de se pretender uma amostra diversificada, envolvendo assim o ensino público e privado, bem como vocacional e profissional. Tendo como finalidade uma abordagem interpretativa, foi escolhida uma amostra representativa da população de docentes de Formação Musical. Deste modo, foram selecionados quatro docentes de Formação Musical, pertencentes às três tipologias de ensino: público, privado e profissional, e, representam gerações distintas de formações (Quivy & Campenhoudt, 2003). Neste sentido, o Professor A e B, lecionam numa escola de ensino privado (Academia de Música Óscar da Silva), o Professor C leciona numa instituição de ensino público (Conservatório de Música do Porto), e por fim, o Professor D (Escola Profissional de Música de Espinho, leciona numa instituição de ensino profissional.

Com vista a enriquecer esta investigação, consideramos pertinente fazer uma breve caracterização das instituições onde estes docentes exercem a sua atividade profissional.

Os Professores A e B - Academia de Música de Música Óscar da Silva

O Professor A tem mais de 20 anos de serviço, e não possui profissionalização por motivos de indisponibilidade de horário. O Professor B possui profissionalização em Formação Musical, e tem 8 anos de serviço.

A Academia de Música Óscar da Silva é uma instituição de Ensino Vocacional da Música (Decreto-Lei nº310/83, de 1 de Julho – artigo 8º) do setor particular e cooperativo, situada na Rua Álvaro Castelões, nº332, em Matosinhos. Como instituição de Ensino Vocacional, ministra os cursos de Iniciação, Básico e Secundário em regimes de frequência supletivo, articulado e curso livre. A sua ação tem como foco a formação e prática artístico-musical de excelência, proporcionando uma fruição artística, informada e consciente, uma prática instrumental/vocal, individual e coletiva, e uma formação para o exercício profissional.

Nestas disposições, as escolas privadas adotam planos de estudos e programas do ensino público, obrigam-se a adotar a mesma organização e gestão do tempo escolar que o ensino oficial (Vieira, 2003).

O público-alvo da escola, preferencialmente, são as crianças e os jovens em idade escolar, entre os cinco e os dezoito anos de idade. No entanto, tem vindo a desenvolver e a criar espaços próprios de formação, de novas oportunidades, para indivíduos em idade adulta, com ou sem qualquer formação musical. Os alunos beneficiam de uma educação artística tendo como base legal o Decreto-Lei nº344/90, de 2 de Novembro:

“... o ensino especializado visa a formação de músicos e se insere nos diversos níveis de ensino, acrescendo aos objetivos próprios de cada um destes uma preparação específica que constitui sucessivamente uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma formação profissional aprofundada”. (*idem*)

Para além da atividade letiva, a Academia promove outras iniciativas, tais como, cursos de aperfeiçoamento, workshops, concursos, audições escolares e interescolares, recitais, concertos, ateliers, conferências, oficinas de instrumentos e visitas de estudo. Tem também colaborado com outras instituições de ensino, sejam estas de níveis básico e secundário – Escola de Música de Espinho, Academia de Música S. Pio X, Escola de Música de Leça da Palmeira, Curso de Música Silva Monteiro, Conservatórios de Música do Porto, de Aveiro e de Braga – ou de nível superior – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto e Escola Superior de Educação do Porto – na apresentação de alunos em recitais. No quadro do desenvolvimento dos Mestrados em Ensino da Música, foram estabelecidos protocolos de cooperação com a Escola Superior de Música e Artes dos Espetáculo do Porto/Escola Superior de Educação do Porto e com as Universidades de Aveiro

e do Minho. Colabora ainda sempre que convidada, nas iniciativas promovidas pelo serviço educativo da Casa da Música.

O Professor C - Conservatório de Música do Porto

O professor C tem uma vasta experiência de 35 anos de leção, e não possui profissionalização devido ao número de anos de serviço.

O Conservatório de Música do Porto é uma escola pública do Ensino Artístico Especializado da Música, constituindo com todos os outros conservatórios e escolas artísticas públicas um setor específico do nosso sistema educativo. Como escola pública do ensino vocacional da música, o Conservatório assinala também o seu papel destacado no contexto do ensino artístico nacional. Este estatuto tem sido defendido através das sucessivas gerações de professores e alunos que vêm construindo a sua história.

Desde a segunda metade do séc. XIX que o Porto sentia a necessidade da criação de uma instituição pública destinada ao ensino da Música, à imagem do que aconteceu em Lisboa com a criação do Conservatório Nacional em 1835. Após algumas tentativas falhadas, aparece finalmente uma, mais consistente, da responsabilidade do pianista e diretor de orquestra Raimundo de Macedo. A 1 de julho de 1917, o Senado da Câmara Municipal do Porto aprovou por unanimidade a criação do Conservatório de Música do Porto, o qual viria a ser inaugurado em 9 de Dezembro desse mesmo ano e, ficou instalado na Travessa do Carregal onde se manteve até 13 de Março de 1975. Após Abril de 1974, o Conservatório mudou as suas instalações para um palacete pertencente à família Pinto Leite na Rua da Maternidade. Desde 15 de setembro de 2008, após obras de requalificação e ampliação, esta instituição mudou de instalações, para a Praça Pedro Nunes, vindo a ocupar a área oeste da Escola Secundária Rodrigues de Freitas.

O Conservatório assume como princípios orientadores:

a) A preparação dos alunos, através de uma formação de excelência, orientada para o prosseguimento de estudos, no ensino superior; para a entrada no mercado de trabalho, em profissões de nível intermédio; para o desenvolvimento cultural do indivíduo, numa perspetiva de formação integral; b) a formação específica do aluno, proporcionando-lhe o conhecimento e domínio das diversas áreas que integram a sua formação musical. Esta deverá contemplar uma sólida formação ao nível da prática instrumental; uma aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais; uma elevada capacidade de leitura musical; um domínio interpretativo de diferentes géneros e estilos musicais; familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua interpretação; prática continuada de música de conjunto.

Professor D - Escola Profissional de Música de Espinho

O Professor D leciona há 8 anos e não possui profissionalização.

A Escola Profissional de Música de Espinho integra dois estabelecimentos de Ensino da Música autónomos entre si, a Escola Profissional de Música, que ministra cursos profissionais de

música do 7º ao 12º ano de escolaridade (cursos de nível II e nível IV), e a Academia de Música que ministra cursos de ensino especializado da música. Deste modo, a atividade que se exerce nestes estabelecimentos de ensino é transversal em vários aspetos.

A Academia de Música de Espinho é uma Associação sem fins lucrativos, fundada em 1961, tendo-lhe sido atribuído Alvará de funcionamento, como estabelecimento de ensino da música, em 19 de Dezembro de 1962 (alvará nº 1696), sendo, por conseguinte, uma das escolas privadas de música mais antigas do país com reconhecimento pelo Ministério da Educação no âmbito do ensino particular e cooperativo. Em 1989 a Academia de Música de Espinho propôs a criação de uma Escola Profissional dedicada ao ensino da música, projeto que foi aprovado, tendo sido uma das primeiras escolas a ministrar cursos profissionais de música do país (note-se que em 1989 foram autorizadas apenas duas escolas profissionais de música a nível nacional). Para além dos Cursos de Música, desenvolve um vasto conjunto de atividades e projetos, fundamentalmente na área da criação e produção musical, os quais já foram descritos no capítulo 1 deste documento, assumindo assim uma forte vocação de difusão e divulgação cultural e de formação de públicos.

Relativamente à ação pedagógico-didática os princípios defendidos são os seguintes: promoção de uma atitude de aprendizagem sistemática que potencie a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da escola; promoção da inovação e da excelência como produto da escola, em resposta às necessidades reais do mercado de trabalho; promoção da formação do aluno como cidadão interventivo e responsável; promoção de uma atitude de interiorização dos valores de autonomia e respeito pelos outros. Entre as finalidades pedagógico-didáticas constam os seguintes objetivos: proporcionar aos alunos uma sólida formação técnico-artística, capacitando-os para o prosseguimento de estudos para níveis superiores; desenvolver uma cultura de rigor relativamente às exigências da atividade profissional de músico; consciencialização e informação sistemática para os desafios e solicitações que a profissão e o mercado de trabalho exigem e colocam.

3.7 Análise de resultados

Através das respostas obtidas, verifica-se que para além dos regimes de frequência, da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, da deslocalização do espaço da música para a instituição do ensino genérico, do número de alunos por turma e da duração das aulas, os entrevistados identificaram outros desafios com os quais lidam diariamente. Entre estes, referiam a articulação da cultura musical com a cultura musical de massas dominante, a desconsideração do ensino articulado por parte dos pais e alunos e a motivação e a formação. Porém, poderão existir muitos mais.

Para cada um dos desafios apresentados foram demonstradas algumas estratégias para ultrapassar esses mesmos contratempos.

Dimensões	Categorias Principais	Categorias Emergentes
Dimensão 1 Desafios	Regimes frequência	Articulação cultura musical
	Heterogeneidade conhecimentos	Desconsideração pelo ensino articulado
	Deslocalização do espaço da música	Motivação
	Número alunos	
	Duração das aulas	
Dimensão 2 Estratégias		
	Homogeneização	Interdisciplinaridade
	Cooperação entre alunos	Autonomia
	Desafios maiores	Responsabilização pais
	Apoio	Dedicação
	Aumento carga horária	Pesquisa
	Trabalho autónomo	Afetividade

Quadro 4 – Categorização das Entrevistas

Regimes de Frequência

Os regimes de frequência do Ensino Especializado da Música, de acordo com a legislação em vigor, são: articulado, integrado e supletivo. Estes definem as condições em que os alunos frequentam os cursos supracitados, e, procuram dar respostas à diversidade da população escolar e às necessidades de uma formação de excelência para uma via profissionalizante.

Na opinião dos docentes entrevistados, estes regimes de frequência, não constituem um desafio, de modo que, planificam as suas aulas em função do que é proposto pelo programa, sem a necessidade de fazerem ajustes em relação a esta dimensão. “É bom que estes regimes existam, porque vai tornar a vida dos alunos mais simples, mediante as suas vontades” (Professor D).

Os regimes referidos são:

“ (...) consequência da ausência de uma verdadeira integração do ensino especializado de música, em particular, e do ensino artístico especializado, em geral, no sistema geral de ensino do nosso país, pois não está disponível para todos os que o queiram, como as restantes áreas do ensino. Embora o ensino articulado permita a mais alunos o acesso ao ensino artístico especializado, na minha opinião, falta uma verdadeira definição estratégica nacional do ensino artístico especializado como área com possibilidade de acesso a toda a população - o que existe são tentativas de remediar essa ausência”. (Professor A)

Por sua vez, o Professor B refere que esta diversidade de regimes “está maioritariamente ligado a níveis de interesse e dedicação diversificados”. Em concordância com esta linha de pensamento encontra-se o Professor C dizendo que estes surgiram “para dar resposta a diferentes

necessidades”. Deste modo, depreendemos que os regimes de frequência não interferem na forma como os docentes planificam as suas aulas. “Não faço distinção quanto aos regimes de frequência, pois o programa e objetivos da Formação Musical são os mesmos em ambos os casos” (Professor A).

Heterogeneidade conhecimentos

A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, de acordo com os entrevistados, revela-se como um desafio presente na sala de aula de Formação Musical. Segundo o Professor B “os alunos têm uma bagagem e conhecimento muito distintos dentro do mesmo grau de ensino devido às diferentes aprendizagens e vivências”. Por sua vez, o Professor D, diz que “supostamente, os alunos deveriam ter todos o mesmo nível de conhecimentos, mas não têm, porque não existe um programa nacional, pelo que, os níveis de exigência vão variando” (*idem*). Esta diversidade de conhecimentos dentro de uma mesma turma é algo inevitável, e, julgamos que deve ser vista pelos docentes como uma fonte de enriquecimento da ação pedagógica, sendo que a mesma promove a aprendizagem num ambiente de troca de experiências. Contudo,

“(…) cria algumas dificuldades, pois os alunos que já têm conhecimentos têm tendência para uma confiança excessiva e quebra no ritmo de trabalho, dado já dominarem os conteúdos iniciais e ficarem, até, aborrecidos por não se avançar mais depressa”. (Professor A)

Por outro lado,

“(…) os alunos que não têm conhecimentos prévios desenvolvem, por vezes, alguma ansiedade/angústia por não serem tão capazes como os colegas de assimilar rapidamente os conteúdos e desenvolver as competências previstas com o mesmo grau de desenvoltura. No entanto esta situação tende a normalizar à medida que se vai avançando e que novos conteúdos e competências começam a ser abordados”. (*idem*)

Na opinião do Professor C “(…) seria muito mais fácil se os alunos nos “caíssem nas mãos”, todos com a mesma preparação”. Uma possível estratégia apresentada por este entrevistado será o “professor tentar nivelar as “coisas”. Também o Professor D partilha desta mesma opinião:

“(…) quando apanho alunos que têm um background muito distinto, que acabam por aprender a velocidade e ritmos diferentes, tudo bem que cada criança aprende ao seu ritmo, mas há ali uma média, e quando os extremos são demasiado acentuados, tento ao máximo possível não deixar ninguém para trás. Esse é o meu objetivo, nem que para isso faça os mais avançados esperarem. Tentar nivelá-los. Há um período durante o ano em que a ideia é tentar nivelar ao máximo, tentar criar ali um nível médio, para depois tentar levar todos de uma só vez”. (*idem*)

O mesmo professor menciona que:

“ (...) para resolver esta questão, há alunos que têm de trabalhar mais do que outros, ou seja, eu tenho de ter um nível mínimo de exigência, e tenho de procurar dar-lhes ferramentas para que eles possam ter esse nível”. (*idem*)

“ (...) A minha obrigação é dar-lhes ferramentas para atingirem esse nível, a partir do momento que têm essas ferramentas, os alunos têm de trabalhar no sentido de conseguirem resolver os desafios que vão surgindo”. (*idem*)

Para além destas estratégias foram referidas outras, como por exemplo, o

“ (...) trabalho de pares”, (...) atividades em grupo e interação entre grupos, (...) atenção especial aos alunos sem conhecimentos, para que não desmoralizem – solicitando a sua participação oral em situações que já dominem ou depois de ouvirem outros colegas, por exemplo”. (Professor A)

Aos alunos que já possuem mais conhecimentos, para não desmotivarem devemos dar-lhes,

“ (...) oportunidade, quando oportuno, de demonstrarem os seus conhecimentos, colocando-lhes desafios maiores, dando-lhes responsabilidades na execução de algumas tarefas ou no apoio aos colegas (...). Por outro lado, (...) os alunos que não têm conhecimentos prévios desenvolvem, por vezes, alguma ansiedade/angústia por não serem tão capazes como os colegas de assimilar rapidamente os conteúdos e desenvolver as competências previstas com o mesmo grau de desenvoltura. Contudo, “ (...) esta situação tende a normalizar à medida que se vai avançando e que novos conteúdos e competências começam a ser abordados”. (*idem*)

Deslocalização do espaço da música

Atualmente, uma grande parte das aulas da componente vocacional são lecionadas na escola do ensino genérico, o que, poderá implicar algumas alterações na forma como os professores lecionam as suas aulas. Contudo, verificou-se que esta dimensão, segundo a opinião dos docentes entrevistados, se revela como algo positivo para todos.

Neste sentido, julgamos que se trata de “uma mais-valia para os intervenientes e comunidade escolar” (Professor B). Por sua vez, Professor C, refere que:

“ (...) para os alunos do ensino articulado, parece-me bem que o professor do ensino especializado se desloque para o espaço do ensino genérico quando isso facilitar a vida aos alunos e encarregados de educação”. (*idem*)

Este aspeto revela ainda outras vantagens, como por exemplo, “permite que os alunos do ensino integrado estejam imersos num ambiente musical 100% do tempo de escola” (Professor A), permite,

“ (...) aos professores do ensino especializado contactar mais de perto com a realidade do ensino genérico (virtualidade e defeitos), alargando, porventura, as suas perspetivas

tradicionais (...) facilita novas formas e maior interdisciplinaridade com as outras disciplinas do currículo genérico, face ao ensino supletivo, o que é sempre enriquecedor para todos os envolvidos, alunos, professores e encarregados de educação, (...) pode dinamizar musicalmente a escola do ensino genérico, se houver interesse por parte de ambas as instituições, no caso do ensino articulado”. (Professor A)

Para além destes aspetos, foi mencionado ainda que facilita a “vida dos alunos e encarregados de educação quanto a tempo despendido em deslocações para a escola do ensino especializado, na medida em que pelo menos as aulas de turma são lecionadas na escola do ensino genérico” (*idem*).

“Em comparação com os alunos do ensino supletivo e integrado, pode diminuir a exposição dos alunos e encarregados de educação do ensino articulado, ao ambiente de vivência e contexto da Escola de Música, uma vez que, à partida os alunos se deslocam menos vezes à escola do ensino especializado”. (Professor A)

Apesar de no Ensino Profissional não se verificar esta situação, o Professor D, dá a sua opinião sobre este desafio: “ (...) a minha opinião é que é uma mais-valia, desde que a escola do ensino genérico tenha as devidas condições para dar-mos as aulas (piano, colunas...), e os alunos acabam por trabalhar no meio deles” (*idem*).

Número alunos

Com a implementação do regime articulado, verificou-se um aumento significativo do número de alunos a frequentar o Ensino Vocacional da Música, panorama este, que é bem visível quando pensamos numa turma de Formação Musical. Por sua vez, observamos um quadro oposto a este quando pensamos no regime supletivo. O Professor D comprova isto mesmo dizendo:

“ (...) há vários problemas, um deles prende-se com o facto de nos últimos anos as turmas terem aumentado em termos de número de alunos, e aumentado bastante, e também o facto de ter havido uma massificação do acesso às academias com o ensino articulado”. (*idem*)

No seguimento das entrevistas efetuadas aos docentes, verificou-se que esta situação constitui realmente um desafio para a Formação Musical, de modo que, consideram ser necessário modificar a planificação das suas aulas, em função desta dimensão. Deste modo, o número de alunos é “excessivo quando pensamos no ensino articulado” (Professor B) o que “dificulta o trabalho do professor” (Professor C). Em concordância com este pensamento, encontra-se o Professor A, que afirma:

“ (...) uma turma de Formação Musical nunca deveria ter mais que 15 alunos em simultâneo, e este já é um número grande!”. Por sua vez, o Professor D refere: “no máximo deveriam ser 15 alunos por turma. Quando têm mais, o ensino não é tão personalizado”. (*idem*)

Efetivamente, o Ensino da Formação Musical,

“ (...) fica seriamente comprometido o acompanhamento, desenvolvimento e mesmo percepção das competências individuais do aluno por parte do professor, que se debate entre a necessidade de avançar nos conteúdos e atividades a desenvolver, por um lado, e a necessidade de dedicar mais tempo e atenção ao desenvolvimento de competências individuais dos alunos, em particular dos que possam revelar maiores dificuldades”.
(Professor A)

Em oposição a este quadro está o ensino supletivo, em que as turmas:

“ (...) podem ficar extremamente reduzidas (por exemplo com cinco ou menos alunos), o que, embora permita um acompanhamento muito mais próximo e individual por parte do professor, bem como a realização de outro tipo de atividades porventura mais difíceis de implementar em grande grupo, pode ser limitativo ao nível da implementação de algumas atividades de grupo, como por exemplo, execuções a várias partes”. (*idem*)

Como estratégias para ultrapassar este desafio, foi mencionada a “solicitação de um aumento da carga horária semanal para as turmas de ensino articulado com mais de 20 alunos, uma vez que a divisão das turmas não era viável” (Professor A). Em relação à dinâmica da aula, o mesmo professor (A), recorre a “execuções orais em pequenos grupos, uma vez que não é possível fazer sempre execução individual”. O Professor D sente a mesma dificuldade, quando as turmas têm mais de 15 alunos, pelo que,

“ (...) o ensino torna-se mais para todos e não para cada um. Por mais que eu tente para pedir a um aluno para fazer sozinho, não vou poder pedir a todos para fazerem sozinhos porque gasto a aula toda”. (*idem*)

“ (...) Quando o número de alunos é reduzido, como é o caso do ensino supletivo, a implementação de atividades de grupo, como por exemplo, execuções a várias partes e várias vozes torna-se limitativo, contudo, não foi apresentada nenhuma estratégia para contornar a situação”. (Professor A)

Duração das aulas

A duração de uma aula de Formação Musical pode ser um fator que tem implicações na planificação docente.

“Uma carga horária de 90 ou 100 minutos por semana é insuficiente para uma turma grande – sobretudo nos dois primeiros graus, tendo em conta a heterogeneidade de conhecimentos e competências básicas dos alunos, bem como os conhecimentos e competências a transmitir/adquirir”. (Professor A)

Por sua vez o Professor B refere que “ 90 minutos seguidos era o ideal”. Em concordância, o professor C, refere que, “no ensino especializado são de 90 por semana”. Face à opinião dos Professores B e C, julgamos que estes não necessitam de fazer alterações às suas planificações em função desta dimensão. Contudo, para o Professor A, já não é bem assim, o mesmo menciona que o ideal seriam,

“ (...) três tempos semanais de 45 ou 50 minutos, organizados em duas aulas semanais, permitem um melhor doseamento e organização das atividades, conteúdos e competências a desenvolver”. (Professor A)

Desta perspetiva de duas ou três aulas semanais, com tempos de 45 ou 50 minutos, partilha o Professor D:

“ (...) sou adepto das aulas de 50 minutos em todos os graus! O que acontece é que ninguém estuda Formação Musical em casa, são raros os alunos que estudam Formação Musical em casa! A vantagem de termos aulas 50 minutos é que a carga horária não seria de 90 minutos, mas 100 minutos. Assim, os alunos iriam ter duas aulas por semana, ao terem duas aulas por semana, teriam contacto com a disciplina duas vezes por semana. Aquilo que acontece no caso das aulas de 90 minutos é que os alunos produzem menos nesta aula do que numa de 50 minutos. A vantagem é que não se cansam, ao final de 50 minutos a aula já passou”. (*idem*)

O mesmo prossegue referindo que,

“ (...) nas aulas de 90 minutos os alunos já estão a contar os minutos que faltam para a aula terminar, porque estão cansados de estar dentro da sala de aula. Não tem a ver com a facto da aula estar a ser mais aborrecida ou menos aborrecida, estão cansados de estar sentados no mesmo sítio. Outra questão é que passam de uma semana para a outra sem trabalharem. Se tivessem duas aulas semanais, aquilo que acontecia é que, se estudarem em casa, acabam por estudar no dia antes da aula, no dia da aula, durante a aula, ou seja, são quatro dias por semana a trabalhar. Se não estudarem em casa, pelo menos duas vezes por semana têm contacto com a disciplina. Isto não deixa esquecer, as coisas estão sempre minimamente presentes. Eu sou um defensor das duas aulas semanais!”. (*idem*)

Em relação à duração das aulas nos primeiros graus,

“ (...) uma aula por semana cria um espaço temporal demasiado grande entre aulas consecutivas, quanto a mim seria mais útil a existência de aulas duas vezes por semana, para o 1º e 2º graus, pelo menos (...) contudo, no nível secundário duas aulas separadas de 45 ou 50 minutos são menos propícias para o desenvolvimento de atividades complexas e longas, pelo que defendo a aglutinação de dois tempos numa só aula”. (Professor A)

Face ao que foi referenciado pelos docentes esta dimensão não se revela como um desafio para todos. Contudo, julgamos ser

“ (...) diferente lecionar o mesmo programa em 90/100 ou em 135/150 minutos semanais, pelo que há sempre adaptações a fazer – na quantidade, tipo e duração das atividades, assim como no tempo para execuções individuais por parte dos alunos”. (Professor A)

Para além destes possíveis desafios, alguns dos entrevistados elencaram outros, tais como a motivação, a articulação da cultura musical e a desconsideração pelo ensino articulado.

Motivação

Com a massificação do ensino, o acesso à formação artística tornou-se mais acessível a todos. Neste sentido, tem-se verificado que muitos dos alunos que frequentam este ensino, fazem-no apenas para obter umas noções básicas, outros por obrigação dos pais e outros porque querem prosseguir os seus estudos a nível profissional na área da música. Perante esta diversidade de procura e de objetivos, os professores sentem cada vez mais a necessidade de modificar algo nas suas aulas, de modo a cativarem todos os alunos para uma disciplina que nem sempre corresponde às expetativas dos mesmos. O professor D ilustra esta problemática da motivação, referindo que este aspeto,

“ (...) tem a ver com o facto de eles serem demasiado estimulados em tudo aquilo que fazem durante o dia deles, o que torna a escola a coisa menos interessante que eles têm no dia deles. O estímulo é extremamente forte e presente em tudo aquilo que eles fazem, desde a hora que se levantam, até à hora que se deitam inclusivamente com a utilização das novas tecnologias, com muita televisão, tudo, que torna a forma como nós lhes ensinamos, que torna a escola algo de aborrecido”. (*idem*)

O mesmo docente prossegue dizendo,

“Nós não conseguimos cativar os alunos para eles levarem qualquer tipo de atividade a fundo. Aquilo que acontece, é que eles trabalham pela “rama”, e ao mínimo desafio e à mínima situação de desafio, eles põem de lado, desistem. Este é um problema, mas é um problema geracional, não será tanto um problema no âmbito da Formação Musical, mas é transversal a todas as áreas (...) na minha opinião estamos a lidar com um problema que levanta um desafio elevadíssimo, que é cativar os alunos para o trabalho que se faz nas escolas, para levar o processo de aprendizagem a um nível mais aprofundado, porque a própria sociedade está organizada para se fazer tudo de uma forma superficial.... Para mim é o grande desafio!”. (*idem*)

Como motivar os alunos para uma disciplina que à partida não é a favorita dos alunos? Este foi um dos aspetos referidos como desafio pela maioria dos professores. Assim sendo, o desafio passa por “tentar que a Formação Musical seja cada vez mais atraente para os alunos” (Professor C) e “fazer com que os alunos se sintam atraídos por uma disciplina que, à partida não é a sua favorita” (*idem*). O Professor B menciona que o desafio reside na “motivação dos alunos do articulado”.

Como forma de motivar os alunos e contornar este desafio, o Professor A, refere que o faz “com muita dedicação” e “com muita procura de saberes”. Julgamos que esta dedicação passa por estarmos mais atentos às necessidades e gostos dos alunos, uma planificação mais rica e diversificada em atividades, de modo que não seja sempre igual em todas aulas e em todos os conteúdos, formação contínua, troca de opiniões com os outros professores. Por sua vez, o Professor B tenta motivar os seus alunos do ensino articulado “demonstrando a utilidade da prática musical de todos os conteúdos aos alunos” (*idem*). Pensamos que se trata de mostrar aos alunos o porquê da aprendizagem de determinado conteúdo, e, em que esse mesmo pode ser aplicado, por exemplo no instrumento.

Para além destas perspetivas, o Professor D apresenta uma visão diferente para motivar os seus alunos. Neste sentido,

“ (...) eu acho que das coisas que nós temos de fazer, é não tentar ser só o professor que dá exercícios, que dá a matéria, mas tentar que eles percebam que também somos pessoas, que temos sentimentos, tentar criar com eles uma relação, tentar criar um elo. Basicamente é comprá-los com as emoções para que eles também se deem às minhas dores, por assim dizer”. (*idem*)

O mesmo entrevistado prossegue dizendo que:

“ (...) na prática tem a ver com criar relações de proximidade no sentido de leva-los a fazer aquilo que eu pretendo. No que toca à motivação eu tenho uma opinião que é: a motivação pode surgir sem trabalho, mas desaparece muito rapidamente, e a motivação que surge depois do trabalho é muito mais interessante, que é, o aluno trabalha, sente-se confiante e acaba por se sentir motivado, e ter vontade de fazer mais. Aquele aluno que se sente motivado, simplesmente porque sim, e depois não trabalha, essa motivação desaparece porque não há resultados práticos. Neste sentido, tentar motivar, tentar cativar o aluno para aquilo que eu faço, é muitas vezes trabalhar a brincar, trabalhar como se estivéssemos a brincar, para que eles de facto, quando se aperceberem do que se passa à volta deles, olha já sei! Regra geral tento chegar ao mundo deles para colher os meus “dividendos”. (*idem*)

Articulação cultura musical

Este possível desafio mencionado pelo Professor A refere-se à “articulação da cultura musical erudita com a cultura musical de massas dominante na sociedade e que faz parte da cultura

dos próprios alunos e suas famílias” (*idem*). Ou seja, julgamos que se trata de uma inclusão de obras de repertório não erudito na aula de Formação Musical, ou obras de estudo no instrumento dos alunos. O próprio professor comprova isto mesmo dizendo que recorre à :

“ (...) audição, análise e exploração de obras musicais eruditas, incluindo obras da Classe de Conjunto ou do Instrumento, de forma a dar a conhecer e compreender este património” (...) abertura à audição, análise e discussão de músicas sugeridas pelos alunos”. (*idem*)

Desconsideração pelo ensino articulado

Segundo o docente que referiu este aspeto como um desafio nas suas aulas de Formação Musical, este, está relacionado com,

“ (...) o espírito com que alguns alunos e encarregados de educação encaram o ensino articulado – como atividade de ocupação de tempos livres (como por exemplo a prática de um desporto), com a vantagem de ser gratuita e que é para ser “divertida”, sem necessidade de muito empenho/trabalho em casa ou de se levar muito a sério”. (Professor A)

Para contornar esta situação, o entrevistado referiu como estratégia a,

“ (...) sensibilização e responsabilização de alunos e encarregados de educação para a importância e necessidade de empenho e trabalho na disciplina, tal como nas outras (...) explicação do papel da Formação Musical como disciplina criadora de bases sólidas para compreender e disfrutar a Música, bem como para desenvolver competências musicais”. (Professor A)

3.8 Notas Breves

Os resultados das entrevistas realizadas aos docentes de Formação Musical das três instituições suprarreferidas demonstram que os desafios presentes numa sala de aula de Formação Musical, bem como, estratégias para contornar os mesmos, são diferentes de professor para professor. Verificou-se também que, os docentes que lecionam esta disciplina em instituições de ensino privado são os que mais desafios têm de ultrapassar. Porém, todos os docentes possuem conhecimentos que lhes permitem gerir os “novos desafios” da melhor forma possível. Salientamos ainda, que os docentes com mais experiência de ensino estão mais conscientes dos desafios, assim como das alternativas para os ultrapassar. Neste sentido, salientamos as principais estratégias mencionadas para cada um dos desafios.

No que se refere aos vários regimes de frequência, esta dimensão não se revelou como um desafio, mas sim como algo muito positivo, pois facilita a vida dos alunos mediante os seus objetivos. Concluímos que, os regimes de frequência não interferem no modo como os docentes planificam as suas aulas, pelo que, o programa e objetivos da Formação Musical são os mesmos em ambos os casos

A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos dentro de uma mesma turma constitui um desafio para todos os entrevistados. Esta diversidade é inevitável, mas é justificada pela ausência de um programa nacional, de modo que, os níveis de exigência vão variando de escola para escola. Como estratégias para contornar esta situação, devemos “nivelar” os alunos ao máximo, nem que para isso, os alunos mais avançados tenham que “esperar”. Contudo, é necessário que os professores procurem dar ferramentas aos alunos menos avançados para atingirem o nível desejável.

A deslocalização do espaço da música para o espaço do ensino genérico revelou-se como uma mais-valia para todos os intervenientes e comunidade escolar. Deste modo, permite que os professores do ensino especializado contactem mais de perto com a realidade do ensino genérico e promove maior interdisciplinaridade com as disciplinas do currículo genérico. Contudo, pode trazer algumas desvantagens, como por exemplo, a diminuição da exposição dos alunos e encarregados de educação, ao ambiente e vivência de uma escola de ensino especializado.

Relativamente ao número de alunos por turma, verificou-se que este é excessivo no ensino articulado, e muito reduzido no ensino supletivo. Conclui-se que as turmas deveriam ter no máximo 15 alunos, e quando têm mais, o ensino não é tão personalizado. Contudo, o ensino supletivo ilustra o cenário oposto a este, pelo que as turmas apresentam cinco, ou até menos alunos. Esta situação permite um acompanhamento mais próximo e individual por parte do professor. Contudo, a realização de atividades em grupo, como por exemplo, execuções e entoações a várias partes, tornam-se de difícil implementação.

A duração das aulas também representa um desafio que, segundo os entrevistados, implica a modificação/alteração da planificação docente. Neste sentido, concluímos, que uma carga horária de 90 ou 100 minutos é insuficiente para uma turma muito grande. Deduzimos que o ideal seriam aulas de 50 minutos em três dias da semana, e desta forma, os alunos teriam mais contacto com a disciplina.

Face às perspetivas dos docentes entrevistados, julgamos que, apesar destes exercerem a sua profissão em contextos semelhantes, cada um tem uma realidade de ensino diferente, experiências diversas, etc. Quer isto dizer que, as estratégias a implementar para um determinado desafio podem resultar numa determinada instituição e numa turma, porém, as mesmas estratégias noutra contexto podem não resultar da mesma forma.

Concluímos assim, que não existe um “receituário” sobre a forma de se ultrapassarem os desafios presentes numa sala de aula de Formação Musical, mas sim, um universo de possibilidades, as quais compete a cada docente experimentar e implementar as que melhor se adequem ao público com que trabalham.

Considerando que o desenho e o método se adequam à questão colocada, reconhecemos que a amostragem tem uma dimensão reduzida. Contudo o tema não se esgota nos aspetos aqui expostos pois estão sempre a surgir “novos desafios” no Ensino Especializado da Música”, pelo que poderão servir como objeto de exploração. Alargar a amostra aos diretores das instituições, e comparar as várias dimensões com as que foram aqui referidas, seria uma proposta de investigação futura que poderá complementar o estudo realizado.

Reflexão Final

“Os bons professores dedicam-se ao ensino com entusiasmo. Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores. Apesar das dificuldades, sentem orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros. Os bons professores deixam marcas positivas nos seus alunos”. (Estanqueiro, 2010: 121)

O objetivo deste trabalho, desenvolvido ao longo do 2º ano de Mestrado em Ensino da Música, no ramo de Formação Musical, foi a reflexão sobre todo o percurso académico realizado. Deste modo, tudo aquilo que foi observado, debatido e reformulado fez parte deste momento de reflexão presente neste documento.

Julgamos que é necessária muita dedicação para se ser um bom professor, que concluímos este relatório de estágio da Prática de Ensino Supervisionada.

Sente-se assim, uma grande felicidade e alívio, dado que é o culminar de uma grande etapa de aprendizagens consideradas importantes para a profissão docente.

A escrita deste documento, para além de fomentar o espírito reflexivo, serviu para alargar os horizontes sobre aquilo que é uma Instituição de Ensino Vocacional de Música, aquilo que é a prática pedagógica em música observando-se novas técnicas, novas perspetivas e novas estratégias de trabalho em aula.

Terminado e refletido tudo o que se fez na Prática de Ensino Supervisionada, desde o que foi o estágio, as aulas observadas e lecionadas, conclui-se que todo o trabalho desenvolvido neste percurso fez parte de um trajeto percorrido que não foi fácil, e no qual se foram cometendo vários erros, utilizando estratégias em que umas deram resultado e outras não. Contudo, procurou-se sempre com entusiasmo e otimismo aperfeiçoar a prática pedagógica, mesmo quando se esteve quase a desistir pela fadiga acumulada. É claro que o facto de o estágio ter sido realizado na Escola Profissional de Música de Espinho, reconhecida pela sua qualidade, proporcionou uma motivação intrínseca muito elevada.

Nesta instituição tivemos a oportunidade de contactar com diversas realidades e ambientes de sala de aula, assim como trabalhar com turmas bastante heterogéneas a nível de conhecimentos, o que possibilitou testar alguns limites e deste modo reconhecer algumas limitações, constituindo assim uma mais-valia para o exercício futuro da profissão como docente. Foi assim, no decorrer do estágio, que foi aplicado tudo aquilo que foi apreendido até então. É no contexto real, com todos os constrangimentos, receios e contrariedades que vão surgindo, que se aprende um pouco da profissão.

O facto do professor cooperante se ter mostrado sempre disponível para ajudar em tudo o que fosse necessário, desde reformular planificações, mostrar outras visões pedagógicas, dar a conhecer o meio que envolve toda a prática de ensino na própria instituição, veio a refletir-se como

algo essencial e fundamental ao longo do estágio. Assim, houve um desenvolvimento na prática pedagógica mas também uma evolução de uma professora mais responsável, mas investigativa e mais profissional.

Ao olhar para trás, desde o primeiro contacto com a instituição que ministra o curso, até ao presente, verificamos o quão gratificante é aprender e ensinar. Esta gratidão deve-se sobretudo a todos aqueles que tornaram possível esta etapa de aprendizagem, de experiências enriquecedoras ao nível de conhecimentos e aquisição de competências, através da investigação e reflexão. Todos nós precisamos de refletir para termos uma visão mais ampla da educação e da música em particular.

Deste modo, através da reflexão e da prática pedagógica fomos compreendendo melhor o estado atual do Ensino da Música, sendo que este “tem funcionado mais como um ensino técnico do que como um agente de criação, produção e difusão de cultura” (Vasconcelos, 2001: 2). De um lado temos aqueles que repetem e perpetuam a tradição, do outro lado encontramos a procura pela inovação da forma de agir e de pensar a profissão docente e o ensino. Estas duas tendências estão relacionadas com duas conceções distintas:

“(…) Uma associada ao ‘mestre’ que pretende criar a sua ‘classe’, a sua ‘escola’ – conceito simbólico associado à forma de perpetuar uma determinada tradição técnica e artística e, fundamentalmente, perpetuar a memória e o prestígio do professor. A outra, com a diluição de diferentes fronteiras e a incorporação de outros modelos, não se centra no professor como ‘o mestre’ mas na música e na pessoa do aluno”. (Vasconcelos, 2001: 3)

É assim, essencial que “ (...) o currículo proporcione oportunidades claras para que a discussão e a reflexão metodológica e didática possam integrar, enriquecer e apoiar as práticas dos professores” (Fernandes *et al.*, 2008: 3). Além disso, a qualidade da pedagogia, de acordo com Flávia Vieira, está associada à qualidade da formação e da investigação, na medida em que “rejeita uma formação de natureza transmissiva e técnica e se advoga à participação dos professores na indagação crítica das situações da prática” (2004: 11). Na sequência do estágio realizado ao longo desta formação, a articulação entre a prática de observação, a prática pedagógica e o projeto de investigação, têm um papel proeminente na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo assim uma fonte de motivação e um forte incentivo de mudança.

Compete-nos assim, a nós professores, ensinar através de uma partilha de experiências, de conhecimento, e aprender com os alunos estabelecendo uma relação construtiva com os mesmos. Ser professor, não basta apenas saber todos os conteúdos da disciplina, passa também por saber decidir, saber fazer escolhas, capacidade de improvisar, capacidade de relacionamento com o meio onde se está inserido, ter a capacidade de aceitar todas as críticas, tendo consciência dos erros cometidos, de forma a poder ultrapassá-los, aprendendo assim com essas situações. Estas

capacidades aliadas à competência científica e pedagógica tornam-se indispensáveis para uma boa prática pedagógica.

Daqui depreende-se que, futuramente, haverá a necessidade de nos atualizarmos constantemente e estarmos sempre disponíveis para aprender.

Em suma, pode-se afirmar que houve um grande crescimento, não só como docente, mas também, como investigadora, o que fez com que este período académico se tornasse verdadeiramente enriquecedor.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, Isabel (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora. ISBN 972-0-34721-X.
- Alvarenga, Ivaldina (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Arends, Richard (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill. ISBN 972-9241-75-9.
- Barroso, Diana (2013). *A importância da planificação do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolhão, Ana (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários*. Estudo de caso numa instituição de ensino superior. Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional apresentada ao Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra.
- Borssoi, Berenisse (2008). *O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão*. 1º Simpósio nacional de educação XX semana da pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- Brito, Manuel & Cymbron, Luísa (1992). *História da Música Portuguesa*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Castelli, Maria (s. d.). *A reflexão sobre a prática pedagógica: processo de ação e transformação*.
- Coutinho, José (2011). *Carreira Docente no Ensino Artístico Especializado - Área da Música Que Regulação?*.
- Dias, Carlos (2009). *Olhar com Olhos de Ver*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Dias, Paula (2013). Observação de aulas em contexto de add: função classificatória ou emancipatória da classe docente? *Gestão e Desenvolvimento*. N°21. pp.289-304.

- Estanqueiro, António (2010). *Boas práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Felício, Helena et al. (2008). *A formação de professores no estágio curricular*. Educar, Curitiba. N.º32.
- Fernandes, Domingos et al. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Relatório Final*.
- Fernandes, Domingos (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, Paula et al. (1998). *Ensino Especializado da Música. Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: ME – Departamento do Ensino Secundário.
- Gomes, Carlos (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*. Memória final do CESE. Escola Superior de Educação de Almada.
- Gomes, Carlos (2002). *Discursos sobre a «especificidade» do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Universidade de Lisboa.
- Iria, Alexei (2011). *O ensino da música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte.
- Júnior, Valter (2010). *Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente*. Revista Brasileira de Educação Médica. Universidade de Santo Amaro, São Paulo.
- Kemp, Anthony (1995). *Introdução à Investigação*. In A. Kemp (Ed.). *Introdução à Investigação em Educação Musical* (Cap. 1, pp. 13-22). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Libâneo, José (1994). *Didática*. Editora Cortez. Espanha
- Libâneo, José (2002). *Didática: Velhos e novos temas*. Edição do Autor.
- Lopes-Graça, Fernando (1931). *A Música Portuguesa e os seus Problemas*. Lisboa: Edições Cosmos.

- Machado, Edineide et al. (2011). *A observação em sala de aula: reflexão e aperfeiçoamento para futuros professores de ciências*. V Fórum identidades e alteridades. I Congresso nacional de educação e diversidade. Itabaiana/SE, Brasil.
- Martins, Ana (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de educação física*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias da Faculdade de educação física e desporto de Lisboa.
- Castro, Paulo & Nery, Rui (1991). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Neves, José (2012). *O ensino artístico e a sua didática como fatores determinantes da educação*. O conservatório regional de música de Vila Real. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Nogueira, Sara (2015). *O regime integrado de frequência do Ensino Especializado da Música: opção adequada para todos... ou só para alguns?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Nodari, Janice; Almeida, Maria (2012). *Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas*.
- Nóvoa, António (2007). O regresso dos professores. In Comunicações. Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal 2007. Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Nóvoa, António (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-217.
- Nóvoa, António (2011). Pedagogia: a terceira margem do rio. In Conferência proferida na Faculdade de Educação (FE), da Universidade de São Paulo.
- Oliveira, Isolina, & Serrazina, Lurdes (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Retirado em 1 Junho, 2016 de http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf.
- Pedroso, Fátima (2003). *A Disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)*. Dissertação de mestrado

em Ciências da Educação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Pedroso, Fátima (2004). *A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspetivas de profissionais da música*. Revista de Música, Psicologia e Educação. 6, 6-18.

Pinto, Ana (2014). *Contributos da construção do portefólio reflexivo para o desenvolvimento profissional docente*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação apresentada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, Pedro (2011); *Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores; cadernos do CCAP – 2.

Ribeiro, António (2008). *O ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa: função vocacional ou genérica?* Tese de Mestrado apresentada na Universidade do Minho.

Ribeiro, António e Vieira, Maria (2010). *O ensino da música em regime articulado: projecto de investigação-acção no Conservatório do Vale do Sousa*. In XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.

Ribeiro, Flávia (2011). *A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

Ribeiro, António (2013). *O ensino da música em regime articulado. Projeto de investigação-acção no conservatório do Vale do Sousa*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade do Minho. Instituto de Educação.

Rodríguez, Sara (2014). *O ensino especializado da música em Portugal e em Cuba: análise e comparação do modelo organizativo e pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Porto. Escola das Artes.

Roldão, Maria (2008). *Gestão curricular e avaliação de competências (5ª ed)*. Lisboa: Editorial Presença.

Santos, Alexandre (2008). *Ensino Especializado da música: novos e velhos desafios*. Revista de Educação Musical. N.131. pp. 23-26. ISSN 1646-6306.

- Santos, Teresa (2013). *A regulação do ensino vocacional da música. Um estudo sobre o regime articulado na perspetiva dos atores*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências. Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação.
- Pimenta, Selma; Lima, Maria (2004). *Estágio e Docência*. Cortez: São Paulo. ISBN 85-249-1070-4.
- Serafini, Óscar (1990). *A observação como instrumento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento*. Revista Portuguesa de Educação.
- Sousa, Rui (2003). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da Música*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música.
- Tracana, Marta (2013). *Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Estudo de Caso Múltiplo. Tese Doutoramento em Estudos da Criança apresentada na Universidade do Minho. Instituto da Educação.
- Vasconcelos, António (2001). *Paradigmas do ensino da música em Portugal: diferentes olhares e sentidos*. II encontro de história do ensino da música em Portugal. Braga Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, pp.31-58.
- Vasconcelos, António (2002). *Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do séc. XX: contributos para uma análise crítica*. Revista APEM.
- Vasconcelos, António (2011). *Educação artístico-musical: cenas, actores e políticas*. Tese Doutoramento. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Vieira, Agostinho (2003). *Ensino especializado da música numa escola privada. Centralidade (s) e liderança do director pedagógico*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, Flávia (1993). It Made Me Think... About the Role of Routine in the Classroom. *MET*. Vol. 2, 1, 50-51.
- Vieira, Flávia (2004). *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, Cied.

Vieira, Flávia *et al.* (2013). *O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação.

Vilar, Alcino (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, Miguel (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA. ISBN 972-41-0933-X.

Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa. Lisboa. ISBN 972-8036-07-8.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº310/83, de 1 de Julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Despacho nº76/85, de 10 de Outubro - Publica os planos de estudos dos Cursos Básicos de Música lecionados em escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo em regime supletivo.

Despacho nº65/90, de 23 de Outubro – Publica os planos de estudo dos Cursos Complementares de Instrumento, de Canto e de Formação Musical lecionados em escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo.

Portaria nº1 196/93, de 13 de Novembro - Publica os planos de estudo próprios do Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga, em regime de ensino integrado - Cursos Secundários de Instrumento Monódico, de Instrumento Harmónico, de Composição, de Canto, de Formação Musical e de Percussão.

Portaria nº1550/02, de 26 de Dezembro - Publica os planos de estudo dos Cursos Básicos de Música lecionados em escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo, em regime articulado.

Portaria nº1551/02, de 26 de Dezembro - Publica os planos de estudo próprios do Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga, em regime de ensino integrado - Curso Básico de Música.

Despacho nº10 288/03, de 23 de Maio - Permite aos alunos que frequentam cursos básicos de dança e de música em regime articulado poderem inscrever-se também em disciplinas que deixaram de fazer parte do respetivo plano de estudos.

Decreto-Lei nº74/04, de 26 de Março - Altera o Despacho nº 65/90, a Portaria nº 1 196/93 e a Portaria nº 421/99. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação.

Despacho nº19 592/04, de 17 de Setembro - Procede à adequação do plano de estudos dos cursos complementares de Música em regime integrado/articulado, nomeadamente no que se refere à componente de formação específica.

Decreto-Lei nº24/06, de 6 de Fevereiro - Altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Declaração de Retificação nº23/06, de 7 de Abril - Retifica o Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de Fevereiro, que altera o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Despacho nº4 694/07, de 14 de Março - Concessão e renovação da autonomia ou paralelismo pedagógico às escolas particulares e cooperativas de música, dança e artes plásticas - ano letivo de 2005-2006.

Decreto-Lei nº4/08, de 7 de Janeiro - Introduce alterações nos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, excluindo o ensino recorrente de adultos, e suspende a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, nas componentes de formação científica e técnico-artística, relativamente aos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro.

Despacho normativo nº29/08, de 5 de Junho - Altera o despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, o qual regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário.

Despacho nº18 041/08, de 4 de Julho - Regula a matrícula nos cursos de Música, em regime supletivo em escolas dos ensinos básico e secundário públicas, particulares e cooperativas.

Despacho nº31 227/08, de 4 de Dezembro - Rede de vinculação dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo do ensino artístico especializado ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian - Braga e Conservatório de Música do Porto.

Declaração de Retificação nº 137/09, de 20 de Janeiro - Proceder à retificação do Despacho 179 32/08, de 3 de Julho.

Declaração de Retificação nº138/09, de 20 de Janeiro - Retificação do Despacho nº 180 41/08, de 24 de Junho.

Aviso nº 380 3/09, de 17 de Fevereiro - Lista dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, abrangidos pelos regimes de autonomia/paralelismo pedagógico, no ano letivo de 2008/2009.

Despacho nº 114 76/09, de 12 de Maio - Rede de vinculação dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo do ensino artístico especializado ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian - Braga e Conservatório de Música do Porto.

Despacho nº114 77/09, de 12 de Maio - Concessão e renovação da autonomia e paralelismo pedagógico às escolas particulares e cooperativas de música, dança e artes plásticas.

Portaria nº691/09 de 25 de junho - Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

Declaração de Retificação nº59/09, de 7 de Agosto - Retifica a Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, do Ministério da Educação, que cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 121, de 25 de Junho de 2009.

Portaria nº264/10, de 10 de Maio- Aplica as normas de avaliação definidas pela Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, aos alunos que concluíam os cursos básicos do ensino artístico especializado nas áreas da música e da dança, a partir do ano letivo de 2009-2010.

Portaria nº36/11, de 13 de Janeiro - Clarifica o nível de qualificação decorrente da conclusão com aproveitamento e da certificação dos cursos básicos criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho.

Portaria nº267/11, de 15 de Setembro - Alteração à Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho, que cria os cursos básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

Decreto-Lei nº139/12, de 5 de Julho - 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.

Portaria nº243-B/12, de 13 de Agosto - Define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Declaração de Retificação nº58/12, de 12 de Outubro - Retifica a Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, do Ministério da Educação e Ciência, que define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 156, suplemento, de 13 de agosto de 2012.

Portaria nº419-B/12, de 20 de Dezembro - Alteração à Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto que define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Portaria nº59/14, de 7 de Março - Fixa os termos da gestão flexível do currículo, no âmbito da autonomia pedagógica das escolas particulares e cooperativas a que se refere o artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro.

Portaria nº59-B/14, de 7 de Março - Procede à segunda alteração da Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, alterada pela Portaria n.º 419-B/2012, de 20 de dezembro, que define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Portaria nº154-B/14, de 6 de Agosto - Fixa o número de vagas a preencher pelo concurso externo extraordinário do ensino artístico especializado da música e da dança para os estabelecimentos de ensino públicos.

Portaria nº165-A/15, de 3 de Junho - Terceira alteração à Portaria n.º 243-A/2012, de 13 de agosto e à Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, e segunda alteração à Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto.

Anexo I – Projeto Educativo Escola Profissional de Música de Espinho

ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO

PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA

2014/2017

Academia de Música de Espinho

Projeto Educativo de Escola

I – Introdução

O projeto educativo da escola (PEE) é o documento orientador da tomada de decisões, na medida em que define as metas a atingir, identifica as áreas de intervenção e as opções estratégicas, em função dos diagnósticos realizados e das dinâmicas multidimensionais e valores definidos. Nesta perspetiva, constitui o núcleo agregador de princípios e de valores que orientam e mobilizam os diferentes intervenientes, constituindo-se como instrumento de re(i)novação, e potenciador da eficácia e da qualidade da escola enquanto pólo dinamizador do ensino e da formação artística.

Assim, o PEE apresenta-se como um processo interativo, sujeito aos reajustamentos que a sua operacionalização vier a exigir, na consolidação da identidade da escola, reforçando a sua autonomia e as suas competências.

Este documento norteará a atividade da Academia de Música de Espinho (AME) nos próximos três anos, perspetivando-a como um organismo dinâmico, permeável aos constantes desafios que se colocam a uma escola que se pretende de inquestionável qualidade.

Considerando que a Academia de Música de Espinho integra dois estabelecimentos de ensino da música autónomos entre si — a Academia de Música de Espinho, que ministra cursos de ensino especializado da música e a Escola Profissional de Música de Espinho, que ministra cursos profissionais de música —, é inevitável que o presente projeto educativo de escola, especificamente elaborado para o estabelecimento de ensino especializado da música, aborde pontualmente, e apenas nessa medida, aspectos de contextualização da atividade que são transversais aos dois estabelecimentos e mesmo à atividade de produção e criação cultural que a entidade jurídica que lhes dá suporte — associação sem fins lucrativos - também desenvolve.

1- Missão

A AME é uma escola com passado que, ao longo dos seus 54 anos de existência, tem mantido um claro traço de continuidade no que respeita à sua missão, que é, fundamentalmente, a de proporcionar aos seus alunos a aprendizagem da música, dotando-os de uma sólida e abrangente formação artística, contemplando dois vetores fundamentais:

- O vetor artístico da oferta formativa, numa perspetiva de inovação e de excelência, que permita dar resposta não só às realidades e necessidades do contexto em que se insere, mas também às exigências que se colocam à capacitação dos alunos, futuros profissionais, para atuarem e competirem num contexto internacional;
- O vetor pedagógico-didático do ensino ministrado, assegurando uma formação estruturante de excelência que permita aos alunos dar sequência ao seu percurso académico em níveis superiores de aprendizagem.

2- Valores fundamentais

-Respeito pela liberdade, tolerância e solidariedade;

-Valorização do desenvolvimento pleno e harmonioso do aluno enquanto aprendiz e indivíduo, incentivando o intercâmbio dos saberes e das experiências;

- Promoção da autonomia, do espírito de iniciativa e do sentido de responsabilidade, valorizando o mérito e o esforço;

- Abertura aos desafios da contemporaneidade, integrando inovação e tradição, nas práticas artísticas e na construção dos saberes.

II - Caracterização da Academia de Música de Espinho

1. Enquadramento jurídico da Academia de Música de Espinho

A Academia de Música de Espinho é uma Associação sem fins lucrativos, fundada em 1961, tendo-lhe sido atribuído Alvará de funcionamento, como estabelecimento de ensino da música, em 19 de Dezembro de 1962 (alvará nº 1696), sendo, por conseguinte, uma das escolas privadas de música mais antigas do país com reconhecimento pelo Ministério da Educação no âmbito do ensino particular e cooperativo.

Em 1989 a Academia de Música de Espinho propôs a criação de uma Escola Profissional dedicada ao ensino da música, projeto que foi aprovado, tendo sido uma das primeiras escolas a ministrar cursos profissionais de música do país (note-se que em 1989 foram autorizadas apenas duas escolas profissionais de música a nível nacional).

A Academia de Música de Espinho possui, por conseguinte, dois estabelecimentos de ensino: a Academia de Música de Espinho, que ministra os cursos de ensino especializado da música e a Escola Profissional de Música de Espinho (EPME), da qual é entidade proprietária, que ministra cursos profissionais de música do 7º e o 12º anos de escolaridade (cursos de nível II e nível IV).

Para além dos Cursos de Música, a Academia desenvolve um vasto conjunto de atividades e projetos, fundamentalmente na área da criação e produção musical, conforme melhor se descreverá infra, assumindo uma forte vocação de difusão e divulgação cultural e de formação de públicos.

2. Enquadramento geográfico, socioeconómico e cultural

A Academia de Música de Espinho situa-se no litoral norte do distrito de Aveiro, num concelho com uma área aproximada de 21,1 km². O concelho de Espinho é delimitado a Norte, pela freguesia de São Félix da Marinha do concelho de Vila Nova de Gaia, a Sul, pela freguesia de Esmoriz do concelho de Ovar, a Nascente, pelas freguesias de Nogueira da Regedoura e de São Paio de Oleiros do concelho de Santa Maria da Feira e a poente, pelo Oceano Atlântico, distando a cidade de Espinho, cerca de 20 Km da sede do concelho do Porto.

O concelho está inserido na Área Metropolitana do Porto (AMP) que, por sua vez, abrange as NUTS - Nível III (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos) do Grande Porto (que integra nove municípios: Espinho, Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia), de Entre Douro e Vouga (cinco municípios: Arouca, Feira, Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra) e do Ave (dois municípios).

De acordo com os dados recolhidos no Censos 2011, a população residente no concelho de Espinho ronda os 31 796 habitantes (sendo 15 151 do sexo masculino e 16 645 do feminino).

A génese da dinâmica económica do concelho está associada à atividade piscatória e à indústria de conservas. Paralelamente, a praia e as condições climatéricas de que a região usufrui constituíram igualmente condições ideais para a intensificação das “idas a banhos” novecentistas, que rapidamente dinamizaram o turismo local relacionado com a praia e o jogo (casino). Este panorama favoreceu o desenvolvimento da atividade comercial, uma das principais funções da cidade na sua área de influência a par com os serviços, traduzida pelo número de estabelecimentos comerciais que se espalharam um pouco por toda a cidade, bem como na feira semanal que se realiza há largos anos, de destaque nacional. Na área dos serviços, ramo que conheceu maior

expansão nos últimos anos, o destaque vai para as empresas do setor do turismo e, por outro lado, para as que prestam serviços à comunidade.

Regista-se, ainda, a presença de atividade industrial composta por unidades empresariais maioritariamente constituídas por empresas de pequena e média dimensão, ligadas essencialmente, aos ramos da construção e das obras públicas.

Do ponto de vista cultural o Concelho de Espinho tem vindo a consolidar um conjunto de eventos com projeção nacional e até internacional, destacando-se os casos do Cinanima – Festival Internacional de Cinema de Animação e do Festival Internacional de Música de Espinho (organizado precisamente pela Academia de Música de Espinho). Para além destes eventos, o Concelho tem uma intensa dinâmica cultural ancorada fundamentalmente no trabalho de dezenas de colectividades locais, onde pontuam atividades de teatro amador, tunas e bandas de música, atividade de coros amadores, universidade sénior e outros, bem como, por eventos diretamente organizados pela autarquia, como sejam o Festival de Marionetas (Mar-Marioneta), o Festival 8/24 e a intensa animação de verão, dada a procura turística de Espinho.

3. Instalações e equipamentos

O edifício da Academia de Música de Espinho, inaugurado em 2006, construído de raiz como escola de música, integra duas valências fundamentais:

- O edifício-escola (valência educativa) onde funciona:
 - a escola de ensino artístico e especializado de música da Academia de Música de Espinho;
 - a Escola Profissional de Música de Espinho (EPME), fundada em 1989, que desde a sua formação, vem consolidando uma posição de prestígio em Portugal e no estrangeiro, pela sua acção pedagógica de formação de jovens músicos e de produção concertística;

A Escola de Línguas, que iniciou a sua atividade no ano lectivo 2013/2014 e que oferece cursos de línguas, designadamente, Inglês e Alemão.

- O Auditório de Espinho, que corresponde à valência cultural, assegurando a realização de uma programação regular destinada ao público em geral.

A valência educativa ocupa o 1º, 2º e 3º pisos do edifício, com a seguinte distribuição: no 1º e 2º, as salas de aula coletivas, de grandes dimensões, e as salas de instrumento individual, insonorizadas e acusticamente tratadas, e no 3º as salas coletivas e individuais de percussão.

Em síntese: o edifício comporta vinte e oito salas de aula distribuídas da seguinte forma:

- 13 salas para aulas individuais de instrumento,
- 4 salas específicas para aulas de Percussão,
- 2 salas para Iniciação Musical,
- 2 salas para aulas de Classes de Conjunto,
- 8 salas para aulas coletivas.

O equipamento está dotado ainda de espaços administrativos e pedagógicos:

- Gabinete do Conselho Diretivo,
- Gabinete da Direção Pedagógica,
- Gabinete de Produção,
- Gabinete de Contabilidade,
- Secretaria,
- Sala de Professores,
- Mediateca / Biblioteca
- Bar e Espaço Polivalente
- Recepção,
- Sala de Audições Mário Neves,

- Sala-estúdio (equipada com sistemas informáticos dedicados às TIC aplicadas),
- Auditório de Espinho-Academia

O Auditório situa-se nos pisos inferiores e conta com 284 lugares e um palco de 14x10 metros; é servido diretamente por um monta-cargas para transporte de materiais a partir da zona de carga exterior; conta ainda com o apoio de camarins (dois individuais e dois coletivos) e de uma sala satélite com 80 lugares, destinada a pequenos espetáculos e que, em dias de concerto, é usada para aquecimento pelos músicos, nomeadamente pelos solistas. O Auditório integra a rede nacional de salas de espetáculos.

Além da realização de concertos, este espaço tem potencialidades para vir a ser usado como estúdio de gravação para orquestras e de projeção de filmes e gravação de imagens.

O edifício alberga ainda um pequeno auditório com 60 lugares (sala Mário Neves), onde são, fundamentalmente, levados ao palco espetáculos de génese académica, na área da música de câmara ou interpretação solista.

A AME está apetrechada com os equipamentos necessários ao desenvolvimento das suas atividades letivas e artísticas. Todas as salas destinadas às aulas coletivas estão apetrechadas com quadros interativos e correspondente equipamento informático e sistema de som. Nas salas específicas para o ensino da música existem pianos de boa qualidade e com manutenção regular; um conjunto de instrumentos de percussão bastante diversificado; instrumentos de cordas e alguns instrumentos de sopros.

Como equipamentos de apoio, a escola dispõe de uma mediateca / biblioteca especializada em literatura musical, bem estruturada e com um número de títulos apreciável.

Para além do edifício principal, a Academia de Música de Espinho dispõe de instalações secundárias, arrendadas, que se situam a cerca de 500 metros do edifício principal, com 10 salas de prática individual e uma sala de prática colectiva, destinadas fundamentalmente a proporcionar aos alunos espaço para estudo instrumental.

Em suma, o equipamento e as instalações são adequados às exigências de um ensino de qualidade, mantendo-se, no entanto, a perspetiva de investir continuamente no sentido de enriquecer a quantidade e qualidade dos recursos existentes.

4. Caracterização da população discente

A população discente da Academia de Música de Espinho é maioritariamente originária do concelho de Espinho e do concelho de Gaia, embora seja procurada também por população de concelhos limítrofes como por exemplo Ovar e Santa Maria da Feira. A maior procura verifica-se no ensino básico articulado. Tem-se verificado um ligeiro aumento da procura, como é visível no quadro I, especialmente da nova modalidade de ensino integrado, que passou a ser oferecida no ano letivo de 2014/15, como se observa no quadro seguinte:

Academia de Música de Espinho: Quadro de proveniência da população discente 2013/14 e 2014/2015

Alunos	Básico Articulado		Supletivo						Integrado
			Iniciações		Básico		Secundário		
	2013/14	2014/15	2013/14	2014/15	2013/14	2014/15	2013/14	2014/15	2014/15
Alunos	301	299	70	74	18	14	22	18	19
Área de residência									
Espinho	179	173	31	27	5	2	10	6	8
Gaia	72	73	29	36	8	8	11	10	7
Ovar	8	7	4	5	2	2	0		1
Santa Maria Feira	42	44	5	6	3	2	1	2	3
Gondomar	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Amarante	0	1	0	0	0	0	0	0	0

5. Caracterização da população docente e não docente

Todo o corpo docente da Academia de Música de Espinho tem vínculo laboral com a entidade, através de contrato de trabalho celebrado no respeito pela legislação laboral aplicável, possui habilitação própria para o ensino da música e tem uma média de 9 anos de serviço. As condições de prestação de trabalho subordinam-se rigorosamente ao determinado no Contrato Colectivo de Trabalho aplicável. A selecção dos Professores/formadores é efectuada mediante análise curricular do candidato, atendendo-se à relevância do mesmo, à experiência dos candidatos e às competências artísticas e pedagógicas que demonstra.

O corpo não docente da Academia de Música de Espinho é constituído por 20 funcionários, 15 (75%) dos quais pertencem ao quadro da entidade, com contratos de trabalho por tempo indeterminado e que é afecto à formação.

6. Órgãos de gestão executiva e pedagógica

A Associação “Academia de Música de Espinho”, está estruturada de acordo com o modelo associativo tradicional, tendo como órgãos estatutários a Assembleia Geral, o Conselho Fiscal, o Conselho Diretivo e, especificamente para a área pedagógica, o Conselho Pedagógico.

A gestão executiva da AME é assegurada pelo Conselho Diretivo, sendo a gestão pedagógica assegurada pelo Conselho Pedagógico e pela Direção Pedagógica.

Compete ao Conselho Diretivo assegurar a gestão da Academia de Música de Espinho nas suas diversas valências. São competências específicas do Conselho Diretivo elaborar e aprovar o Regulamento Interno da Academia; cumprir e fazer cumprir os Estatutos e o Regulamento, bem como, qualquer deliberação da Assembleia Geral da Associação; zelar pelos interesses da Academia, superintender em todos os seus

serviços organizando a Secretaria, Tesouraria e Serviços da maneira mais eficiente, e promover o desenvolvimento e expansão da Associação; aprovar ou rejeitar as propostas para admissão de sócios; representar a Academia nas suas relações com terceiros, bem como junto de entidades públicas, organismos oficiais e órgãos de soberania, designadamente Tribunais; propor à Assembleia Geral o montante das quotas a pagar mensalmente pelos sócios efetivos; fixar, se entender conveniente, um montante a pagar pelos sócios, a título de jóia, no momento da sua inscrição; fixar o quantitativo das propinas relativas aos diferentes Cursos e atividades da Academia; elaborar os orçamentos ordinários e suplementares que se mostrarem necessários ao funcionamento da Academia; contratar professores e outro pessoal eventualmente necessário; propor a criação ou assunção pela Academia de departamentos e Escolas Profissionais como estabelecimentos de ensino privado e submeter os respetivos estatutos à aprovação da Assembleia Geral; proceder à nomeação dos elementos que lhe caiba escolher para os órgãos das Escolas e Departamentos previstos na alínea anterior, acompanhar a sua actividade e zelar pelo cumprimento dos estatutos respetivos pelos órgãos correspondentes.

A Direcção Pedagógica tem por competências representar a Academia junto do Ministério de Educação em todos os assuntos de natureza pedagógica; planificar e superintender nas atividades curriculares e não curriculares; promover o cumprimento dos planos e programas de estudos; velar pela qualidade do ensino; zelar pela educação e disciplina dos alunos e, em geral, todas as que constam do estatuto do ensino particular e cooperativo.

Cabe ao Conselho Pedagógico eleger os representantes dos professores no Conselho Diretivo, nos termos do artigo 22º dos Estatutos da Academia; dar parecer sobre todo e qualquer assunto relativo à criação, alteração ou extinção de Cursos no seio da Academia; pronunciar-se sobre qualquer assunto de natureza pedagógica sobre que a direcção entenda ouvi-lo.

De acordo com os estatutos da Associação Academia de Música de Espinho, “a EPME desenvolve a sua atividade cultural, científica, pedagógica, administrativa e financeira de forma autónoma e sem outras limitações, para além das decorrentes da lei e dos presentes estatutos”¹. Assim, a gestão executiva e pedagógica da EPME é autónoma da que respeita ao ensino especializado da música, dispondo de uma Direcção Técnico-Pedagógica e de um Conselho pedagógico independentes.

7. Valências artísticas e de programação cultural

A Associação Academia de Música de Espinho desenvolve um conjunto de atividades que vão para além das atividades de ensino-aprendizagem propriamente ditas, embora contribuam de forma determinante para a missão e enriquecimento do projeto educativo global da entidade. De facto, tais atividades, ou valências, embora constituam projetos autónomos, estruturados em moldes que visam dinamizar o contexto cultural local e regional, numa perspectiva prioritária de formação de públicos e de enriquecimento da oferta cultural, também se interrelacionam com os projetos de génese pedagógica, proporcionando à população discente e docente oportunidades de participação e/ou fruição. Entre estas valências evidenciam-se as seguintes:

- **Festival Internacional de Música de Espinho (FIME)**

O objetivo da Academia em associar a atividade estritamente pedagógica à atividade de disponibilização de conteúdos culturais à cidade e à região surgiu quase contemporaneamente à fundação da Associação (1960) com a realização da 1ª Edição do Festival de Música de Verão em 1964, pela vontade e trabalho do Professor Mário Neves, fundador e primeiro Diretor Pedagógico da AME, tendo sido um dos primeiros "Festivais de Verão" a ser realizado no nosso país e, hoje, um dos mais antigos e destacados festivais do género (em 2014 realizar-se-á a sua 40ª edição).

¹ N.º 2, art.1.º, Estatutos da Escola profissional de Música de Espinho

O FIME recebe hoje em dia alguns dos melhores intérpretes do mundo nas suas áreas artísticas, abrangendo várias épocas, estilos e géneros, apresentando em média 13 concertos por edição. O FIME foi também pioneiro ao criar, no âmbito do Festival, um ciclo de concertos dedicado ao público mais jovem — o “Festival Júnior” —, circunstância a que não é alheia a sua matriz de íntima ligação à atividade pedagógica da Academia de Música de Espinho e da Escola Profissional de Música de Espinho.

- **Orquestra Clássica de Espinho**

Ancorados nos resultados do trabalho de produção concertística da ex-Orquestra Clássica da Escola Profissional de Música de Espinho – *formação orquestral que materializou o resultado direto e visível de um projeto educativo inovador, tendo apresentado desde 1989 centenas de concertos, um pouco por todo o país e também no estrangeiro (Escócia, Alemanha, Espanha, Brasil)* -, foi criada, em 2005, a Orquestra Clássica de Espinho, estrutura que se tornou inevitável à consolidação e afirmação de um projeto artístico de natureza orquestral em Espinho, ancorado fundamentalmente em objectivos ligados à formação de jovens músicos, mas dirigido ao tecido cultural da região, extremamente carecido de oportunidades de acesso e fruição ao repertório orquestral sinfónico.

A OCE constituiu-se, assim, como formação de carácter semi-profissional, embora de génese académica, sendo preferencialmente integrada por alunos e ex-alunos da EPME, sem dispensar, no entanto, o concurso de jovens músicos empenhados em solidificarem a sua formação. A OCE, através deste modelo de funcionamento, configura um projeto inovador no nosso país, destacando-se pela qualidade do trabalho apresentado e pela possibilidade que confere a jovens instrumentistas, pré-profissionais, de acederem a uma prática regular como músicos de orquestra, estimulando desta forma a sua atividade musical em fase de transição para a inserção no mercado de trabalho.

- **Auditório de Espinho-Academia**

O Auditório de Espinho-Academia é uma sala de espetáculos integrada fisicamente no edifício-escola, que apresenta uma programação regular no âmbito da música (abrangendo vários géneros musicais), do teatro, do novo circo e da dança. A existência de uma sala projetada de raiz, com estas características, num edifício que se destinava principalmente a albergar cursos de música, correspondeu a um propósito claro de associação entre a dinâmica pedagógica de uma escola de ensino artístico e a da criação, produção e oferta cultural dirigida ao público em geral.

Desde Novembro de 2006, altura em que foi inaugurado, que no Auditório de Espinho-Academia (AdE) se realizam espetáculos nas mais variadas áreas artísticas: a música, o teatro, a ópera, a dança e ainda exposições de fotografia no *foyer* anexo à sala.

O AdE constitui um exemplo claro de um modelo de oferta cultural com abrangência local e regional, que combina os vectores educação e cultura de uma forma extremamente bem sucedida, rentabilizando de forma evidente não só as valências físicas do edifício, mas também os recursos humanos, a estrutura de gestão e, acima de tudo, artistas e públicos. Desde a sua abertura, o Auditório de Espinho registou uma taxa de ocupação média de cerca dos 70%, sem contabilizar os inúmeros espetáculos que resultam do produto da atividade pedagógica propriamente dita (audições, produções escolares).

Do ponto de vista geográfico, o AdE abrange fundamentalmente a população residente do concelho de Espinho e concelhos limítrofes, designadamente, Ovar, Feira, S. João da Madeira, Gaia e Esmoriz. Contudo, considerando a qualidade da programação do AdE, a sala tem a procura de públicos da área metropolitana do Porto e do distrito de Aveiro, do país e até mesmo de Espanha (sobretudo da Galiza).

8. Parcerias

Norteadas pelos objetivos de abertura da escola à comunidade e de fomento da formação para a cidadania e intervenção artística e cultural, a AME e a EPME têm estabelecido parcerias com entidades do tecido social envolvente. Trata-se de desenvolver e dinamizar relações entre instituições que conjugam os seus contributos para alcançar metas comuns, através da ligação aos setores social, económico, cultural e artístico, afins à missão formativa da escola.

Neste sentido, desempenham um papel fundamental as parcerias estabelecidas com instituições culturais e artísticas, nomeadamente a Casa da Música e a Fundação de Serralves; todas as escolas de ensino regular em Espinho e algumas de concelhos limítrofes ou organismos de administração local, como o caso da Câmara Municipal de Espinho.

A tipologia das parcerias reconduz-se fundamentalmente à colaboração em eventos de natureza cultural onde é solicitada a apresentação de projetos artísticos desenvolvidos no âmbito académico, geralmente para segmentos específicos de públicos (público escolar, público sénior, organizações de matriz associativa, etc.).

No contexto destas parcerias destaca-se a abertura de ensaios gerais — ensaios abertos— da Orquestra Clássica de Espinho, especialmente concebidos para o público escolar, os quais são geralmente objecto de grande procura pelos estabelecimentos de ensino, do 1º ao 3º CEB, que se deslocam ao Auditório da Academia especificamente para esse efeito. Por ano lectivo realizam-se em média seis ensaios abertos, abrangendo uma população de cerca de 1500 alunos/ano.

III - Oferta Educativa

1. Escolas artísticas

1.1. Academia de Música de Espinho

A Academia de Música de Espinho é hoje vista como um importante dinamizador da aprendizagem e da atividade musical na região, na medida em que tem tido um papel preponderante como escola e como difusora da cultura musical, sendo responsável pela formação de alguns valores da música nacional e de jovens que vêm na prática musical uma parte integrante e fundamental na sua formação individual.

Fundada como Associação, em 1960, a Academia de Música de Espinho iniciou as atividades letivas em 1961, sendo pioneira no ensino e divulgação da música na região. A AME foi-se desenvolvendo no ensino das disciplinas musicais dentro do quadro dos programas oficiais dos Conservatórios de Música e simultaneamente promovendo concertos e audições, tendo sido uma das primeiras escolas privadas do país a ministrar cursos oficiais aprovados pelo Ministério da Educação.

Desde então sempre exerceu a sua atividade ininterruptamente, beneficiando da atribuição de paralelismo pedagógico e, desde 2007, de autonomia pedagógica. A AME associa à atividade pedagógica propriamente dita a realização regular de projetos que envolvem a comunidade educativa, tais como, concertos em orquestra e outras formações instrumentais; oferta de uma programação regular com músicos convidados; organização de um festival internacional de música, etc., procurando assim proporcionar uma vivência mais profunda e estimulante da aprendizagem musical.

Neste contexto, levou a efeito, desde 1964, os Festivais de Música de Verão que trouxeram até Espinho, pela primeira vez, conceituados artistas e agrupamentos

nacionais e estrangeiros, iniciativa que entretanto evoluiu e que constitui hoje o Festival Internacional de Música de Espinho, um dos mais conceituados festivais de música erudita em Portugal.

Em 2009 foi distinguida como Membro Honorário da Ordem de Instrução Pública, pela Presidência da República, em reconhecimento do seu papel dedicado ao ensino especializado da música, o que comprova a sua vasta experiência neste campo.

a) Frequência da Academia de Música de Espinho

Para a selecção dos alunos candidatos à Academia de Música de Espinho são realizadas provas de aptidão musical a vários instrumentos para aferir das capacidades de cada aluno e mais facilmente poderem ser orientados na sua escolha vocacional. Nos casos em que se verifique essa necessidade, a escola cede instrumentos em regime de comodato, embora incentive os alunos a possuírem o seu instrumento pessoal.

A Academia de Música de Espinho respeita os princípios universais referentes à igualdade de oportunidades, não discriminação e igualdade de género.

b) Envolvimento institucional da escola no tecido económico, social e cultural da região

- Participação em redes de cooperação/projectos de parcerias

A Academia de Música de Espinho possui Protocolos com todas as Escolas de ensino regular de Espinho, bem como com outras Escolas de concelhos limítrofes, revelando um grande envolvimento institucional com estas entidades, nomeadamente, no que respeita à oferta de ensino articulado da música. Colabora também, frequentemente, em atividades promovidas pela Autarquia e outras Instituições. Assume um importante destaque na

atividade cultural da região, como entidade organizadora de concertos e eventos musicais. Organiza anualmente o Festival Internacional de Música de Espinho, um dos mais antigos e conceituados festivais de música erudita em Portugal.

c) Articulação da formação com a rede de ofertas profissionalizantes na região

A Academia de Música de Espinho é proprietária da Escola Profissional de Música de Espinho, o que o permite uma integração/articulação direta no que respeita à oferta profissionalizante na área da música na região.

1.2. Escola Profissional de Música de Espinho

Fundada em Outubro de 1989, no âmbito do programa de criação de Escolas Profissionais e tendo como entidade promotora a Academia de Música de Espinho, a Escola Profissional de Música de Espinho (EPME) propôs-se desde o início possibilitar a formação aos jovens candidatos a músicos em duas áreas praticamente inexistentes no panorama do ensino da música em Portugal: a formação de instrumentistas de Orquestra e o estudo da Percussão. O objetivo inicial foi dar o contributo possível para diminuir o défice de músicos portugueses que pudessem integrar as orquestras nacionais.

Procurando formar jovens que possam dar continuidade aos seus estudos no ensino superior, a EPME promove uma sólida formação de carácter técnico e científico que mune os estudantes de competências artísticas que lhes permitem o prosseguimento de estudos em instituições de ensino superior nacionais e /ou estrangeiras.

Ao longo destas duas décadas, a EPME logrou obter resultados extremamente positivos que se podem aferir quer pelo já significativo número de diplomados que exercem atividade profissional como instrumentistas e/ou docentes, quer pela

demonstração pública da atividade da Escola, materializada na apresentação de centenas de concertos, um pouco por todo o País e também no estrangeiro.

a) Frequência da Escola Profissional de Música de Espinho

A selecção dos alunos candidatos à Escola Profissional de Música de Espinho está sujeita aos requisitos legais em vigor e aos pré-requisitos definidos pela escola. A Escola Profissional de Música de Espinho abre concursos de admissão a nível nacional. Os formandos são seleccionados após um processo de prestação de provas de Instrumento, Cultura e Formação, Português e entrevista individual.

b) Integração da escola no tecido económico, social e cultural da região

- **Participação em redes de cooperação/projectos de parcerias a nível local, regional, nacional e internacional**

A Escola Profissional de Música de Espinho coloca permanentemente ao dispor de diversas instituições e corresponde a convites regulares para a produção de concertos de Música de Câmara, Grupo de Percussão e Orquestra. Neste sentido, tais colaborações/projetos, que surgem regularmente, extinguem-se com a realização do(s) concerto(s) não sendo objeto de protocolos formais. Neste contexto, podemos destacar o tipo de colaborações solicitadas regularmente:

- Colaboração com autarquias locais na dinamização de espaços culturais;
- Colaboração com Escolas do Ensino Básico e Secundário;
- Colaboração com institutos públicos e organismos da Administração Central;
- Colaboração com diversas fundações e associações.

A Escola Profissional de Música de Espinho é membro efetivo da APROARTE -

Associação Portuguesa de Escolas Profissionais de Música e Artes, em cujo objeto, entre outros, se inscreve o estabelecimento de redes de cooperação e nas quais a Escola Profissional de Música de Espinho virá certamente a colaborar.

A Escola Profissional de Música de Espinho mantém um protocolo de colaboração com o Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Escola Superior de Educação.

região

A formação em contexto de trabalho materializa-se através da criação de oportunidades de apresentação pública dos alunos em concertos, recitais, audições e outros. A escola promove e proporciona tais oportunidades através do relacionamento que estabelece com estruturas de produção artística, com quem partilha projectos que incluem a participação dos alunos; através da iniciativa da própria escola e ainda, correspondendo às solicitações de entidades externas que proporcionam oportunidades de acolhimento e apresentação pública do trabalho realizado. Tal postura é ainda complementada com o incentivo à criação de projectos pessoais de emprego, e pela constituição de núcleos de produção artística que colocam ao dispor dos agentes culturais o resultado dos trabalhos desenvolvidos.

d) Processos de monitorização durante a formação, inserção profissional e acompanhamento do percurso dos diplomados

Ao longo dos três anos que os alunos frequentam os cursos, a Escola procura fornecer-lhes os indicadores fundamentais sobre o mercado de trabalho, para que se vão apercebendo gradualmente das possibilidades e das dificuldades que encontrarão quando decidirem ingressar na "vida ativa".

Considerando as especificidades dos cursos da Escola Profissional de Música

de Espinho e as possíveis saídas profissionais, é ainda, enquanto estudantes, que os alunos são aconselhados e ajudados a definirem o seu projeto profissional e/ou académico.

Para além do percurso profissional e/ou académico que cada aluno vai traçando ao longo do curso, recorrendo normalmente ao aconselhamento da Direção Pedagógica, a experiência ensina-nos de que os alunos, terminado o respetivo curso, procuram com regularidade a Escola onde beneficiam da possibilidade de consulta de materiais didáticos (sobretudo partituras), nem sempre facilmente disponíveis no mercado, e da disponibilidade da Direcção e também dos professores, designadamente de Instrumento, para aconselhamento em áreas tão diversificadas como, por exemplo, viabilidade de implementação de projetos pessoais, frequência de cursos de aperfeiçoamento artístico, resolução de questões técnicas, entre outras.

Pelo exposto e considerando o conhecimento profundo do "meio musical", é com alguma facilidade que a Escola acompanha/tem conhecimento do percurso dos seus diplomados.

e) Mecanismos de recuperação em situações de insucesso escolar

Considerando a dimensão da Escola e as especificidades dos cursos ministrados, a cada aluno é dispensado um acompanhamento individualizado que permite à Direção Pedagógica e à Orientação Educativa um conhecimento bastante preciso dos progressos e das dificuldades manifestadas pelos alunos. Identificadas situações de insucesso e diagnosticadas as respetivas causas, são imediatamente introduzidos fatores de correção no sentido de permitir ao aluno a recuperação do insucesso manifestado.

2. Cursos e regimes de frequência

2.1. Com base na atual legislação, a AME ministra o ensino artístico e especializado da música, nos seguintes regimes:

- Curso de Iniciação,
- Curso Básico, em regime integrado, articulado e supletivo
- Curso Secundário de Música, em regime supletivo
- Cursos Livres.

Presentemente, a AME oferece formação nas seguintes áreas:

- Canto,
- Clarinete,
- Contrabaixo,
- Fagote,
- Flauta de Bisel,
- Flauta Transversal,
- Formação Musical,
- Harpa,
- Órgão
- Percussão,
- Piano,
- Saxofone,
- Trombone,
- Trompete,
- Viola Dedilhada,
- Viola de Arco,
- Violino,
- Violoncelo.

2.2. Com base na atual legislação, a EPME ministra o ensino profissional da música, através dos seguintes cursos:

- Curso Básico de Instrumento (3º ciclo/Nível II);

- Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla (secundário/nível IV);
- Curso de Instrumentista de Sopro e de Percussão (secundário/nível IV).

3. Atividades de complemento e enriquecimento curricular

A AME e a EPME promovem anualmente várias atividades de enriquecimento curricular, tais como:

- Seminários e cursos de aperfeiçoamento instrumentais;
- Concertos e recitais;
- Master classes;
- Palestras;
- Audições;
- Intercâmbios escolares;
- Exposições;
- Concursos;
- Visitas de estudo;
- Semana de actividades em período não lectivo;
- Aulas abertas.

IV – Plano estratégico

1. Princípios de ação pedagógico-didática

Todas as decisões tomadas pela escola serão norteadas pelos princípios orientadores da ação pedagógico-didática seguintes:

- Promoção de uma atitude de aprendizagem sistemática que potencie a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da escola;
- Promoção da inovação e da excelência como produto da escola, em resposta às necessidades reais do mercado de trabalho;
- Promoção da formação do aluno como cidadão interventivo e responsável;

- Promoção de uma atitude de interiorização dos valores de autonomia e respeito pelos outros;

2. Finalidades Pedagógicas e artísticas

- Proporcionar aos alunos uma sólida formação técnico-artística, capacitando-os para o prosseguimento de estudos para níveis superiores;
- Desenvolver uma cultura de rigor relativamente às exigências da atividade profissional de músico;
- Consciencialização e informação sistemática para os desafios e solicitações que a profissão e o mercado de trabalho exigem e colocam.

3. Opções fundamentais para os próximos três anos

3.1. Oferta formativa

Ao nível da oferta formativa, a Academia de Música de Espinho pretende implementar a oferta do curso básico de música em regime de ensino integrado, fundamentalmente no 2º CEB, tendo já solicitado autorização para abertura de uma turma nesse regime para o ano lectivo 2014/2015, prevendo completar a oferta nesse ciclo e nesse regime no ano lectivo 2015/2016, com a admissão de uma nova turma no 5º ano de escolaridade, ficando, nessas circunstâncias, a ter duas turmas (5º e 6º ano/integrado), a partir do ano lectivo 2015/2016 . A oferta de ensino em regime integrado será fundamental para a articulação com a oferta formativa que a Escola Profissional de Música de Espinho proporciona a partir do 7º ano de escolaridade, permitindo à escola gerir com maior eficiência e sucesso o percurso escolar dos alunos, bem como, rentabilizar de forma mais adequada os recursos docentes. Com a oferta de ensino em regime integrado no 2º CEB, a AME, em articulação com a EPME, passará a oferecer este regime de frequência do 5º ao 12º anos de escolaridade, estratificada nas duas tipologias de frequência: curso básico de ensino especializado, combinada com os cursos profissionais a partir do 7º ano

de escolaridade, correspondendo assim à procura dos alunos que demonstram e pretendem encarar a música como atividade profissional futura.

Naturalmente que esta oferta deverá ser complementada com a que já existe na modalidade de ensino articulado, do 5º ao 9º anos de escolaridade, igualmente fundamental para proporcionar aos alunos a capacitação necessária para poderem optar, no final do 3º CEB, pela continuidade de estudos musicais no nível secundário, tendo em vista uma possível opção profissional futura como instrumentistas.

Ao nível do ensino supletivo, devem ser considerados absolutamente residuais os níveis de frequência, em linha, de resto, com a tendência que o próprio Ministério da Educação vem preconizando.

No que respeita às Iniciações musicais (1º CEB), a Academia de Música de Espinho deverá manter padrões de atratividade e níveis de frequência que permitam aos alunos uma opção mais consistente relativamente à opção de ingresso nas modalidades de ensino integrado ou articulado, a partir do 5º ano de escolaridade, ao que acresce a importância do desenvolvimento tão precoce quanto possível dos alunos neste ciclo, tendo em vista a possibilidade de alcançarem patamares de desempenho mais elevados nos ciclos subsequentes e assim poderem competir com os padrões mais relevantes a nível internacional.

No que respeita ao ensino secundário, a Academia procurará dar resposta à procura que seja mais consistente em termos de potencial artístico dos alunos, embora se verifiquem constrangimentos muito relevantes à frequência, uma vez que a mesma é maioritariamente solicitada para o regime supletivo e a opção pelos regimes integrado ou articulado é muito escassa, senão mesmo inexistente. Por essa razão, considerando que a EPME oferece cursos

profissionais que correspondem mais eficazmente a uma procura em que a opção profissional emerge já de forma consolidada, a oferta de cursos ao nível secundário não é considerada prioritária. Tal opção estratégica resulta não só da existência de um subsistema que tem respondido eficazmente à procura – cursos profissionais de música -, mas também da verificação de fracos níveis de sucesso e conclusão de estudos no nível secundário/supletivo, fenómeno que, de resto, se verifica a nível nacional.

Em termos de níveis de frequência a Academia de Música de Espinho pretende manter sensivelmente o número de alunos que tem atualmente, balanceando o crescimento ao nível da oferta de ensino integrado com a diminuição correspondente da frequência na modalidade de ensino articulado.

3.2. Para além do plano de estudos: a dinâmica performativa

A trilogia disciplinar Formação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento constitui a estrutura padronizada no âmbito da qual se processa o desenvolvimento das competências técnicas e artísticas dos alunos. Contudo, do ponto de vista curricular, emerge cada vez mais a necessidade de integrar a dinâmica performativa nos conteúdos destas disciplinas através da concretização de projetos que envolvam os alunos de forma consistente na criação, desenvolvimento e apresentação de resultados. O envolvimento em iniciativas associadas ao desempenho instrumental, sobretudo em projetos conjuntos, constitui um elemento fulcral de motivação e elevação do nível de competências dos alunos e, ao mesmo tempo, do envolvimento da comunidade escolar no seu todo, para além de constituir uma forma de enriquecimento do projeto educativo da escola. Nesse sentido, a escola deve ser capaz de gerar iniciativas que contribuam para o envolvimento dos alunos em projetos de criação e performance.

Assim, a concretização de projetos na área da prática de conjunto assume-se como um vector estruturante da formação que importa aprofundar. Nessa medida, será dada prioridade à concretização das seguintes tipologias de projetos:

Ao nível da iniciação musical: desenvolvimento de projetos que impliquem a participação dos alunos enquanto participantes criativos, nomeadamente, através do desenvolvimento de narrativas que impliquem a sua participação na construção de histórias e na criação e manipulação de suportes sonoros ou instrumentos musicais que as exteriorizem, associando as diversas componentes da aprendizagem resultantes da interdisciplinaridade; reforço da apresentação de atividades que envolvam movimento e expressão musical; programação de atividades pluridisciplinares de natureza extracurricular a levar a efeito em momentos de interrupção lectiva ou após o término das aulas.

Ao nível dos curso básico de música: aprofundamento da prática em formações orquestrais, envolvendo o número máximo de alunos que demonstrem condições técnicas adequadas para o efeito, nomeadamente, através da integração em formações estratificadas por níveis de desenvolvimento técnico; enriquecimento do projeto pedagógico das orquestras *prelúdio* (nível de iniciados), *intermezzo* (nível médio) e *camerata*

(nível avançado); promoção de estágios de formações orquestrais mais alargadas em termos de efetivo instrumental, de modo a que sejam abordados reportórios diversos e mais abrangentes dos que são interpretados durante o ano letivo; aprofundamento do trabalho de formações de um só instrumento, tais como, a orquestra de guitarras; organização de projetos pontuais de música de câmara e, por fim, incremento dos projetos coletivos na área dos sopros.

3.3. Organização pedagógica e avaliação

O terceiro eixo de atuação estratégica para o período considerado no Projeto Educativo de Escola consiste na adopção de instrumentos que sejam susceptíveis melhorar continuamente a organização pedagógica e o processo de avaliação, de forma a que sejam alcançados níveis de sucesso e de qualificação mais elevados dos alunos.

Ao nível da organização pedagógica, apesar da reflexão e monitorização constantes já existentes, devem ser aprofundadas e implementadas medidas que visem os seguintes objectivos:

- Aprofundamento da colaboração dos docentes em projetos interdisciplinares;
- Aprofundamento ao nível da elaboração e monitorização dos planos de progressão individual na disciplina de instrumento;
- Aprofundamento da relação de articulação entre os docentes das escola de ensino regular e vocacional, no que respeita aos alunos em frequência do regime de ensino articulado.

Ao nível do processo de avaliação dos alunos, tendo em conta a natureza e as especificidades do ensino-aprendizagem da música, devem ser intensificados os instrumentos de avaliação que privilegiem a prestação de provas de execução musical, diminuindo-se, correlativamente, o peso da avaliação baseada na observação em aula. Cumulativamente, devem ser revistos os critérios de avaliação e o respectivo peso na classificação final a atribuir aos alunos.

Este objectivo, cuja pertinência e resultados têm vindo a ser testados, permite uma melhor aferição transversal dos níveis de exigência técnico-artística em cada grau/instrumento, bem como, uma melhor estratificação do reportório musical por níveis de progressão.

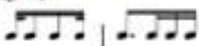
Por outro lado, nos cursos básicos, dada a dificuldade que a escala por níveis coloca, em razão da sua amplitude, deve ser estudada a possibilidade de adopção de escalas de classificação que traduzam mais fielmente a avaliação das competências demonstradas pelos alunos, fornecendo-lhes desse modo dados mais objectivos sobre o seu percurso, procedendo-se, a final, à necessária conversão para a escala de níveis.



Espinho, Julho de 2014

Anexo II – Programa da disciplina

ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO



FORMAÇÃO MUSICAL – 2014 / 2015
7º ANO / MÓDULO 1

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO			
1-Divisão Binária $n = 1$	-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas (a uma parte e com alternância de registo)		
2-Divisão Ternária $n = 1$ 	-Realizar leituras rítmicas de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas		<u>Registo do desempenho</u>
INTERVALOS		-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons.	1-Testes sumativos:
-Auditivamente: 6ª Maior e 6ª menor.	-Identificar todos os intervalos até 6ªM	-Desenvolver a memória auditiva.	a)Escritos b)Orais
ACORDES/HARMONIA		-Desenvolver a memória visual.	2-Trabalhos de casa
-Acorde perfeito Maior e menor (estado fundamental e inversões). -Acorde de quinta aumentada e quinta diminuta no estado fundamental. -Ditado harmónico baseado nas funções tonais: Tónica, Subdominante e Dominante.	-Identificar auditivamente. - Classificar e construir em pauta simples -Escrever a melodia do baixo e indicar a função tonal.	-Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos.	a)Fichas de trabalho
IMPROVISACÃO		-Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.	<u>Grelhas de observações</u>
-Sem o nome das notas.	-Improvisar sem o nome das notas a partir de um fragmento dado ou sobre uma sequência harmónica ou no instrumento.	- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	1-Registo das atitudes: a)Responsabilidade b)Respeito e cumprimento de regras. c)Autonomia
CLAVES			
-Clave de Sol na 2ª linha, clave de Fá na 4ª linha e clave de Dó na 3ª linha	-Realizar leituras solfejadas em pauta simples e pauta dupla.		
MELODIA/TONALIDADES			
-Tonalidades Maiores e menores até uma alteração	Realizar ditados melódicos a uma voz -Realizar ditados de sons a duas vozes. -Realizar leituras entoadas com e sem acompanhamento (a <i>cappella</i>).		
IMPROVISACÃO			
-Rítmica: livre e com sentido de frase -Sobre uma sequência harmónica	-Improvisar a nível rítmico. -Improvisar sem o nome das notas sobre uma sequência harmónica.		

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO			
1-Divisão Binária $\alpha = 1$ 3 jjiq 	-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas: a) a uma parte. b) a duas partes. c) com notas dadas (CD). -Realizar leituras rítmicas a uma e duas partes de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas.	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. -Desenvolver a memória auditiva.	<u>Registo do desempenho</u> 1-Testes sumativos: a) Escritos b) Oraís
2-Divisão Ternária $\alpha = 1$ 		-Desenvolver a memória visual.	2-Trabalhos de casa: a) Fichas de trabalho
INTERVALOS	- Identificar auditiva e visualmente todos os intervalos.	-Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos.	<u>Grelhas de observações</u> 1-Registo das atitudes:
-Auditivamente: 7ª menor e 7ª Maior.		-Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.	a) Responsabilidade
ACORDES/HARMONIA	- Identificar auditivamente. - Classificar e construir em pauta simples.	- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	b) Respeito e cumprimento de regras. c) Autonomia
-Acorde perfeito Maior e menor (estado fundamental e inversões). -Acorde de quinta aumentada e quinta diminuta no estado fundamental. -Ditado harmónico baseado nas funções tonais: Tónica, Subdominante e Dominante.			
IMPROVISACAO	- Improvisar sem nome de notas a partir de um fragmento dado ou com acompanhamento com a voz ou o instrumento		
- Sem nome de notas.			
ESCALAS	-Identificar auditiva e visualmente as escalas. -Construir e identificar as escalas.		
- Escalas Maiores e menores (todas) -Escala cromática			
MELODIA/TONALIDADES	-Realizar ditados melódicos a uma voz. -Realizar ditados polifónicos a duas vozes. -Realizar leituras entoadas com e sem acompanhamento (<i>a capella/ai</i>)		
-Tonalidades Maiores e menores até duas alterações			
IMPROVISACAO	-Improvisar a nível rítmico -Improvisar sem o nome das notas sobre uma sequência harmónica.		
-Rítmica: livre e com sentido de frase. -Sobre uma sequência harmónica.			

ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO

FORMAÇÃO MUSICAL - 2014 / 2015
7º ANO/ MÓDULO 3

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO			
1-Divisão Binária q. = 1 	-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas.		
2-Divisão Ternária q. = 1 	-Realizar leituras rítmicas de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas.		<u>Registo do desempenho</u>
INTERVALOS	-Identificar auditivamente os intervalos. - Construir e classificar os intervalos	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons.	1-Testes sumativos:
- Todos os intervalos		-Desenvolver a memória auditiva.	a)Escritos
ACORDES/HARMONIA		-Desenvolver a memória visual.	b)Orais
-Acorde perfeito Maior e menor (estado fundamental e inversões). -Acorde de quinta aumentada e quinta diminuta no estado fundamental. -Ditado harmónico baseado nas funções tonais: Tónica, Subdominante e Dominante.	-Identificar auditivamente - Classificar e construir em pauta simples.	-Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos.	2-Trabalhos de casa:
ACORDES/HARMONIA		-Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.	a)Fichas de trabalho
-Acorde perfeito Maior e menor (estado fundamental e inversões). -Acorde de quinta aumentada e quinta diminuta no estado fundamental. -Ditado harmónico baseado nas funções tonais: Tónica, Subdominante e Dominante	-Identificar auditivamente. - Classificar e construir em pauta simples.	- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	<u>Grelhas de observações</u>
IMPROVISAÇÃO	- Improvisar sem nome de notas a partir de um fragmento dado ou com acompanhamento com a voz ou o instrumento		1-Registo das atitudes:
- Sem nome de notas sobre uma sequência harmónica.			a)Responsabilidade
MELODIA/TONALIDADES	-Realizar ditados melódicos a uma voz. -Realizar ditados polifónicos a duas vozes. -Realizar leituras entoadas com e sem acompanhamento (<i>a cappella</i>)		b)Respeito e cumprimento de regras
IMPROVISAÇÃO	-Improvisar a nível rítmico. -Improvisar sem o nome das notas sobre uma sequência harmónica.		c)Autonomia.
-Rítmica, livre e com sentido de frase. -Sobre uma sequência harmónica.			

ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO

FORMAÇÃO MUSICAL – 2014 / 2015
9º ANO/MÓDULO 7

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO			
-Rever as figuras, -Colocar ligaduras no início dos tempos.	-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas:		
COMPASSOS	a) uma parte b) duas partes. c) com notas dadas (CD)		
2 3 4 8 8 8	-Realizar leituras rítmicas a uma e duas partes de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons	<u>Registo do desempenho</u>
INTERVALOS			1-Testes sumativos:
-Rever todos os intervalos melódicos e harmónicos	-Identificar auditiva e visualmente todos os intervalos. -Classificar e construir qualitativamente em pauta dupla.	-Desenvolver a memória auditiva. -Desenvolver a memória visual.	a)Escritos b)Orais
CLAVES	-Realizar leituras solfejadas em pauta dupla, utilizando as seguintes claves: Sol 2ª linha, Fá 4ª linha, Dó 3ª linha e Dó 4ª linha	-Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos rítmicos.	2-Trabalhos de casa: a)Fichas de trabalho
HARMONIA/ACORDES	-Classificar auditiva e visualmente acordes de três sons (consonantes e dissonantes) -Construir acordes de três sons (consonantes e dissonantes), nas quatro claves. -Analisar harmonicamente um fragmento musical, caracterizando notas ornamentais (nota de passagem, ornato superior e inferior)	-Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	<u>Grelhas de observações</u> 1-Registo das atitudes: a)Responsabilidade b)Respeito e cumprimento de regras c)Autonomia
ESCALAS	-Classificar auditivamente e entoar escalas Maiores e menores, escalas mistas e escala hexáfona. -Construir escalas Maiores e menores, escalas mistas e escala hexáfona.		
MELODIA/TONALIDADES	-Realizar ditados melódicos a uma voz. -Realizar ditados polifónicos a duas vozes. -Realizar leituras entoadas com e sem acompanhamento (<i>a cappella</i>).		
IMPROVISACÃO	-Utilizar tonalidades Maiores e menores até duas alterações.		


ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO

FORMAÇÃO MUSICAL – 2014 / 2015
9º ANO/ MÓDULO 8


Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO  -Ritmos sincopados.	-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas: a) uma parte. b) duas partes. c) com notas dadas (CD).		
COMPASSOS 	-Realizar leituras rítmicas a uma e a duas partes de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas.		<u>Registo do desempenho</u>
INTERVALOS -Rever todos os intervalos.	-Identificar auditiva e visualmente todos os intervalos -Classificar e construir qualitativamente em pauta dupla	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. -Desenvolver a memória auditiva	1-Testes sumativos: a)Escritos b)Orais
CLAVES -Rever as quatro claves.	-Realizar leituras solfejadas em pauta dupla -Realizar leitura vertical utilizando 3 claves diferentes	-Desenvolver a memória visual.	2-Trabalhos de casa: a)Fichas de trabalho
HARMONIA/ACORDES -Acorde de sétima da dominante e acorde de sétima diminuta, ambos no estado fundamental - Funções harmónicas: a)Modo Maior - I5, I6, IV5, IV6, II5, II6, V5, V6, V7 e vi5. b)Modo menor - i5, i6, iv5, iv6, ii°6, V5, V6, V7 e vi5. -Cadências: Perfeita, Picarda e Suspensiva (meia-cadência)	-Classificar auditiva e visualmente e construir acordes de três e quatro -Analisar harmonicamente um fragmento musical, caracterizando notas ornamentais (nota de passagem, ornato superior e inferior, antecipação)	-Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos. -Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.	<u>Grelhas de observações</u> 1-Registo das atitudes: a)Responsabilidade b)Respeito e cumprimento de regras c)Autonomia
ESCALAS -Escala Cigana-húngara e Hispano-árabe	-Classificar auditivamente e entoar escalas Maiores e menores, escalas mistas e escala hexáfona. -Construir as escalas trabalhadas nas aulas	- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	
MELODIA/TONALIDADES -Tonalidades Maiores e menores até três alterações.	-Realizar ditados melódicos a uma voz. -Realizar ditados polifónicos a duas vozes. -Realizar leituras entoadas com e sem acompanhamento (<i>a cappella</i>)		
IMPROVISACÃO -Utilizar tonalidades Maiores e menores até quatro alterações.	-Improvisar com o nome das notas ou no instrumento a partir de uma sequência harmónica, utilizando os graus previstos na harmonia.		

ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO

FORMAÇÃO MUSICAL – 2014 / 2015
9º ANO/ MÓDULO 9

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
<p>RITMO</p>  <p>-Rever diferentes células rítmicas.</p>	<p>-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas:</p> <p>a) uma parte. b) duas partes. c) com notas dadas (CD).</p> <p>-Realizar leituras rítmicas a uma e duas partes de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas.</p>		
<p>COMPASSOS</p> <p>-Rever todos os compassos trabalhados no Ensino Básico.</p>			<u>Registo do desempenho</u>
<p>INTERVALOS</p> <p>-Rever todos os intervalos.</p>	<p>-Identificar auditiva e visualmente todos os intervalos.</p> <p>-Classificar e construir qualitativamente em pauta dupla.</p>	<p>-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons.</p> <p>-Desenvolver a memória auditiva.</p>	1-Testes sumativos: a)Escritos b)Orais
<p>CLAVES</p> <p>-Rever as quatro claves.</p>	<p>-Realizar leituras solfejadas em pauta dupla.</p> <p>-Realizar leitura vertical utilizando 3 claves diferentes.</p>	<p>-Desenvolver a memória visual.</p>	2-Trabalhos de casa: a)Fichas de trabalho
<p>HARMONIA/ACORDES</p> <p>-Rever todos os acordes de três sons, o acorde de sétima da dominante e o acorde de sétima diminuta, ambos no estado fundamental.</p> <p>- Funções harmónicas: a)Modo Maior - I5, I6, IV5, IV6, ii5, ii6, V5, V6, V7 e vi 5. b)Modo menor - i5, i6, iv5, iv6, V5, V6, V7 e vi5.</p>	<p>-Classificar auditiva e visualmente acordes de três sons (consonantes e dissonantes)</p> <p>-Construir acordes de três sons (consonantes e dissonantes), nas quatro claves.</p> <p>-Analisar harmonicamente um fragmento musical, caracterizando notas ornamentais (nota de passagem, ornato superior e inferior, antecipação).</p>	<p>-Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos.</p> <p>-Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.</p>	<u>Grelhas de observações</u>
<p>ESCALAS</p> <p>-Rever escalas Maiores e menores, Mistas, Hexáfona, Cigana-húngara e Hispano-árabe.</p>	<p>-Classificar auditivamente e entoar escalas Maiores e menores, escalas mistas e escala hexáfona</p> <p>-Construir as escalas trabalhadas nas aulas</p>	<p>- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.</p>	1-Registo das atitudes: a)Responsabilidade b)Respeito e cumprimento de regras. c)Autonomia
<p>MELODIA/TONALIDADES</p> <p>-Tonalidades Maiores e menores até quatro alterações</p>	<p>-Realizar ditados melódicos a uma voz.</p> <p>-Realizar ditados polifónicos a duas vozes.</p> <p>-Realizar leituras entoadas com e sem acompanhamento (<i>a cappella</i>)</p>		
<p>IMPROVISACÃO</p> <p>-Utilizar tonalidades Maiores e menores até quatro alterações</p>	<p>-Improvisar com o nome das notas ou no instrumento a partir de uma sequência harmónica, utilizando os graus previstos na harmonia.</p>		

ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO
Ano lectivo 2009/2010FORMAÇÃO MUSICAL
6º grau/ 1º Período

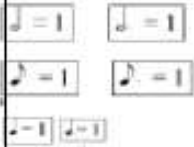
Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas): <ol style="list-style-type: none"> a) com mudança de compasso (tempo = tempo) b) com notas dadas (CD) - Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas): <ol style="list-style-type: none"> a) com mudança de compasso (parte = parte) b) com dificuldades rítmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. - Desenvolver a memória auditiva. - Desenvolver a memória visual. - Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos - Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação. - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo. 	<u>Registo do desempenho</u> 1- Testes sumativos: a) Escritos b) Oraís 2- Trabalhos de casa: a) Fichas de trabalho <u>Grelhas de observações</u> 1- Registo das atitudes: a) Responsabilidade b) Respeito e cumprimento de regras c) Autonomia
COMPASSOS - Compassos regulares (todos).			
INTERVALOS - Auditivamente: todos os intervalos.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos até duas oitavas. - Realizar ditados de sons (sem centro tonal) 		
CLAVES - Clave de Dó na 1ª linha	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leituras solfejadas em pauta dupla - Realizar leituras verticais com três claves diferentes: Dó na 1ª linha, Dó na 3ª linha, Dó na 4ª linha, Fá na 4ª linha ou Sol na 2ª linha 		
MELODIA/TONALIDADES - Escalas Maiores e menores. - Modos Gregorianos. - Escalas mistas - Escalas exóticas ou orientais - Escala hexáfona	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar ditados de espaços - Realizar leituras melódicas: <ol style="list-style-type: none"> a) a cappella b) com acompanhamento harmónico c) com percussão simultânea 		
ACORDES/HARMONIA - Acorde de Sétima menor: Estado Fundamental. - Função Harmónica de V/V (Modo Maior).	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação auditiva de acordes de três e quatro sons - Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores. - Ditado polifónico a 4 vozes (ao aluno serão dadas as vozes intermédias) - Coral de Bach. - Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores e menores. - Improvisação sobre um dado encadeamento harmónico (tonalidade Maior e menor) - com o nome das notas ou realizada no instrumento 		

ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO

Ano lectivo 2009/2010

FORMAÇÃO MUSICAL

6º grau/ 2º Período

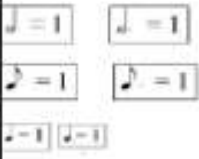
Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas): <ol style="list-style-type: none"> a) com mudança de compasso (tempo = tempo) b) com notas dadas (CD) - Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas): <ol style="list-style-type: none"> a) com mudança de compasso (parte = parte). b) com dificuldades rítmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. - Desenvolver a memória auditiva. - Desenvolver a memória visual. - Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos e rítmicos. - Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação. - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo. 	<p><u>Registo do desempenho</u></p> <p>1- Testes sumativos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Escritos b) Oraís <p>2- Trabalhos de casa:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Fichas de trabalho <p><u>Grelhas de observação</u></p> <p>1- Registo das atitudes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Responsabilidade b) Respeito e cumprimento de regras. c) Autonomia.
COMPASSOS <ul style="list-style-type: none"> - Compassos regulares (todos). - Compassos irregulares 5/8 			
INTERVALOS <ul style="list-style-type: none"> - Auditivamente: todos os intervalos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos até duas oitavas. - Realizar ditados de sons (sem controlo tonal). 		
CLAVES <ul style="list-style-type: none"> - Clave de Dó na 1ª linha 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leituras solfejadas em pauta dupla. - Realizar leituras verticais com três claves diferentes: Dó na 1ª linha, Dó na 3ª linha, Dó na 4ª linha, Fá na 4ª linha ou Sol na 2ª linha. 		
MELODIA/TONALIDADES <ul style="list-style-type: none"> - Escalas Maiores e menores. - Modos Gregorianos. - Escalas mistas. - Escalas exóticas ou orientais. - Escala hexáfona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar ditados de espaços. - Realizar ditados atonais. - Realizar leituras melódicas: <ol style="list-style-type: none"> a) a cappella. b) com acompanhamento harmónico. c) com percussão simultânea. d) modais (dórico) e) atonais. 		
ACORDES/HARMONIA <ul style="list-style-type: none"> - Acorde de Sétima menor no estado fundamental. - Acorde de Sétima Maior no estado fundamental. - Função Harmónica de V/V, V4-3, V6-5. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação auditiva de acordes de três e quatro sons. - Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores. - Ditado polifónico a 4 vozes (ao aluno serão dadas as vozes intermédias) - Coral de Bach. - Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores e menores. - Improvisação sobre um dado encadramento harmónico (tonalidade Maior e menor) - com o nome das notas ou realizada no instrumento. 		

ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO

Ano lectivo 2009/2010

FORMAÇÃO MUSICAL

6º grau/ 3º Período

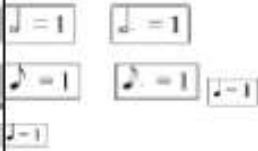
Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
<p>RITMO</p> 	<p>- Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas):</p> <p>a) com mudança de compasso (tempo = tempo)</p> <p>b) com notas dadas (CD)</p> <p>- Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas):</p> <p>a) com mudança de compasso (parte = parte).</p> <p>b) com dificuldades rítmicas.</p>	<p>- Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons.</p> <p>- Desenvolver a memória auditiva.</p> <p>- Desenvolver a memória visual.</p> <p>- Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos rítmicos.</p> <p>- Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.</p> <p>- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.</p>	<p><u>Registo do desempenho</u></p> <p>1- Testes sumativos:</p> <p>a) Escritos</p> <p>b) Oraís</p> <p>2- Trabalhos de casa:</p> <p>a) Fichas de trabalho</p> <p><u>Grilhas de observações</u></p> <p>1- Registo das atitudes:</p> <p>a) Responsabilidade</p> <p>b) Respeito e cumprimento de regras.</p> <p>c) Autonomia.</p>
<p>COMPASSOS</p> <p>- Compassos regulares (todos).</p> <p>- Compassos irregulares 5/8 e 7/8</p>			
<p>INTERVALOS</p> <p>- Auditivamente: todos os intervalos.</p>	<p>- Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos até duas oitavas.</p> <p>- Realizar ditados de sons.</p>		
<p>CLAVES</p> <p>- Clave de Dó na 1ª linha</p>	<p>- Realizar leituras solfejadas em pauta dupla.</p> <p>- Realizar leituras verticais com três claves diferentes: Dó na 1ª linha, Dó na 3ª linha, Dó na 4ª linha, Fá na 4ª linha ou Sol na 2ª linha.</p>		
<p>MELODIA/TONALIDADES</p> <p>- Escalas Maiores e menores.</p> <p>- Modos Gregorianos.</p> <p>- Escalas mistas.</p> <p>- Escalas exóticas ou orientais.</p> <p>- Escala hexáfona.</p>	<p>- Realizar ditados de espaços.</p> <p>- Realizar ditados atonais.</p> <p>- Realizar leituras melódicas:</p> <p>a) a cappella.</p> <p>b) com acompanhamento harmónico.</p> <p>c) com percussão simultânea.</p> <p>d) modais (dórico/frigio)</p> <p>c) atonais.</p>		
<p>ACORDES/HARMONIA</p> <p>- Acorde de Sétima menor no estado fundamental.</p> <p>- Acorde de Sétima Maior no estado fundamental.</p> <p>- Função Harmónica de V/V, V4-3, V6-5, V/Vi</p> <p>4-3</p> <p>- antecipação (directa)</p>	<p>- Classificação auditiva de acordes de três e quatro sons.</p> <p>- Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores.</p> <p>- Ditado polifónico a 4 vozes (ao aluno serão dadas as vozes intermédias) - Coral de Bach.</p> <p>- Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores e menores.</p> <p>Improvisação em compassos irregulares sobre um dado encadeamento harmónico (tonalidade Maior e menor) - com o nome das notas ou realizada no instrumento.</p>		

ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO

Ano lectivo 2009/2010

FORMAÇÃO MUSICAL

8º grau/ 2º Período

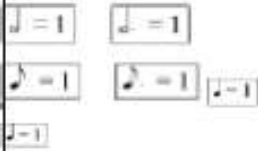
Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO 	-Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas): a) com mudança de compasso. b) com notas dadas (CD) -Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas): a) com mudança de compasso. b) com dificuldades rítmicas.		<u>Registo do desempenho</u> 1-Testes sumativos: a) Escritos b) Oraís
COMPASSOS -Compassos regulares (todos). -Compassos irregulares (todos)	(t=p; p=p; t=t; p=t)	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. -Desenvolver a memória auditiva. -Desenvolver a memória visual.	2-Trabalhos de casa: a) Fichas de trabalho
INTERVALOS -Auditivamente: todos os intervalos.	-Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos. -Realizar ditados de sons.	-Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos.	<u>Grêlhas de observações</u> 1-Registo das atitudes: a) Responsabilidade b) Respeito e cumprimento de regras.
CLAVES -Clave de Fá na 3ª linha.	-Realizar leituras solfejadas em pauta dupla. -Realizar leituras verticais com 4 claves diferentes: Dó na 1ª linha, Dó na 3ª linha, Dó na 4ª linha e Fá na 4ª linha.	-Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.	c) Autonomia.
MELODIA/TONALIDADES -Escala Maior e menor. -Modos Gregorianos. -Escala mista. -Escala exótica ou oriental. -Escala hexáfona. -Escala de Jazz.	-Realizar ditados de espaços. -Realizar ditados atonais. -Realizar leituras melódicas: a) a cappella. b) com acompanhamento harmónico. c) com percussão simultânea. d) atonal.	- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	
ACORDES/HARMONIA -Acorde de Sétima da Dominante: 3ª inversão. -Acorde de nona da Dominante Maior e menor. -Todas as funções harmónicas (Modo menor). -Notas ornamentais: nota de passagem, ornato, apogiatura, antecipação, Escapada, retardo 9-8 e retardo 7-6.	-Classificação auditiva de acordes de três, quatro e cinco sons. -Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores e menores). -Ditado polifónico a 4 vozes - Coral de Bach. -Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores e menores. -Improvisação sobre um dado encadeamento harmónico (tonalidade Maior e menor) - com o nome das notas ou realizada no instrumento.		

ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO

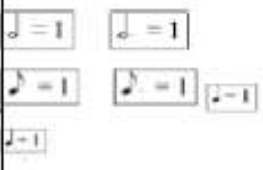
Ano lectivo 2009/2010

FORMAÇÃO MUSICAL

8º grau/ 2º Período

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO 	-Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas): a) com mudança de compasso. b) com notas dadas (CD) -Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas): a) com mudança de compasso. b) com dificuldades rítmicas.		<u>Registo do desempenho</u>
COMPASSOS -Compassos regulares (todos). -Compassos irregulares (todos)	(t=p; p=p; t=t; p=t)	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. -Desenvolver a memória auditiva. -Desenvolver a memória visual.	1-Testes sumativos: a) Escritos b) Orais
INTERVALOS -Auditivamente: todos os intervalos.	-Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos. -Realizar ditados de sons.	-Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos.	2-Trabalhos de casa: a) Fichas de trabalho
CLAVES -Clave de Fá na 3ª linha.	-Realizar leituras solfejadas em pauta dupla. -Realizar leituras verticais com 4 claves diferentes: Dó na 1ª linha, Dó na 3ª linha, Dó na 4ª linha e Fá na 4ª linha.	-Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.	<u>Grêlhas de observações</u>
MELODIA/TONALIDADES -Escala Maior e menor. -Modos Gregorianos. -Escala mista. -Escala exótica ou oriental. -Escala hexáfona. -Escala de Jazz.	-Realizar ditados de espaços. -Realizar ditados atonais. -Realizar leituras melódicas: a) a cappella. b) com acompanhamento harmónico. c) com percussão simultânea. d) atonal.	- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	1-Registo das atitudes: a) Responsabilidade b) Respeito e cumprimento de regras.
ACORDES/HARMONIA -Acorde de Sétima da Dominante: 3ª inversão. -Acorde de nona da Dominante Maior e menor. -Todas as funções harmónicas (Modo menor). -Notas ornamentais: nota de passagem, ornato, apogiatura, antecipação, Escapada, retardo 9-8 e retardo 7-6.	-Classificação auditiva de acordes de três, quatro e cinco sons. -Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores e menores). -Ditado polifónico a 4 vozes - Coral de Bach. -Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores e menores. -Improvisação sobre um dado encadeamento harmónico (tonalidade Maior e menor) - com o nome das notas ou realizada no instrumento.		c) Autonomia.

ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO
Ano lectivo 2009/2010FORMAÇÃO MUSICAL
8º grau/ 3º Período

Conteúdos	Actividades/Estratégias	Competências essenciais	Avaliação
RITMO 	-Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas): a) com mudança de compasso. b) com notas dadas (CD) -Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas): a) com mudança de compasso. b) com dificuldades rítmicas.	-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. -Desenvolver a memória auditiva. -Desenvolver a memória visual.	<u>Registo do desempenho</u> 1-Testes sumativos: a) Escritos b) Oraís 2-Trabalhos de casa: a) Fichas de trabalho <u>Grilhas de observação</u>
COMPASSOS -Compassos regulares (todos). -Compassos irregulares (todos)	(t-p; t-t; p-t; p-p)	-Desenvolver a memória visual.	a) Fichas de trabalho
INTERVALOS -Auditivamente: todos os intervalos.	-Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos. -Realizar ditados de sons.	-Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos.	<u>Grilhas de observação</u>
CLAVES -Clave de Dó na 2ª linha	-Realizar leituras solfejadas em pauta dupla. -Realizar leituras verticais com quatro, cinco claves diferentes.	-Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.	1-Registo das atitudes:
MELODIA/TONALIDADES -Escala Maior e menor. -Modos Gregorianos. -Escala mistas. -Escala exótica ou oriental. -Escala hexafona. -Escala de Jazz.	-Realizar ditados de espaços. -Realizar ditados atonais. -Realizar leituras melódicas: a) a cappella. b) com acompanhamento harmónico. c) com percussão simultânea. d) atonal.	- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.	a) Responsabilidade b) Respeito e cumprimento de regras. c) Autonomia.
ACORDES/HARMONIA -Acorde de três, quatro e cinco sons. -Todas as funções harmónicas (Modo Maior e menor). -Notas ornamentais: nota de passagem, ornato, apogiatura, antecipação, escapada, retardo 4-3, retardo 9-8, retardo 7-6	-Classificação auditiva de acordes de três, quatro e cinco sons. -Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores. -Ditado polifónico a 4 vozes - Coral de Bach. -Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores. -Improvisação sobre um dado encadeamento harmónico (tonalidade Maior e menor) - com o nome das notas ou realizada no instrumento.		

Anexo III – Cronograma do estágio

	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO
2ª F				
3ª F			1 Observação 6º Grau	
4ª F			2 Observação 4º Grau	
5ª F	1		3	
6ª F	2		4	
S	3		5	2
D	4	1	6	3
2ª F	5	2	7	4-Início 2º Período
3ª F	6	3 Observação 6º Grau	Feriado	5 Observação 6º Grau
4ª F	7	4 Observação 4º Grau	9 Observação 4º Grau	6 Observação 4º Grau
5ª F	8	5	10	7
6ª F	9	6	11	8
S	10	7	12	9
D	11	8	13	10
2ª F	12	9	14	11
3ª F	13	10 Observação 6º Grau	15 Observação 6º Grau	12 Observação 6º Grau
4ª F	14	11 Observação 4º Grau	16 Planificação 4º Grau	13 Planificação 4º Grau
5ª F	15	12	17 - Fim 1º Período	14
6ª F	16	13	18	15
S	17	14	19	16
D	18	15	20	17
2ª F	19	16	21	18
3ª F	20	17 Observação 6º Grau	22	19 Planificação e Observação 6º Grau
4ª F	21	18 Planificação 4º Grau	23	20 Planificação 4º Grau
5ª F	22	19	24	21
6ª F	23	20	Natal	22
S	24	21	26	23
D	25	22	27	24
2ª F	26	23	28	25
3ª F	27 Observação 6º Grau	24 Observação 6º Grau	29	26 Observação 6º Grau
4ª F	28 Observação 4º Grau	25 Planificação 4º Grau	30	27 Observação 4º Grau
5ª F	29	26	31	28
6ª F	30	27		29
S	31	28		30
D		29		31
2ª F		30		
3ª F				

	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO
2ª F	1			
3ª F	2 Planificação e Observação 6º Grau	1 Planificação e Observação 6º Grau		
4ª F	3 Planificação 4º Grau	2 Observação 4º Grau		
5ª F	4	3		
6ª F	5	4	1	
S	6	5	2	
D	7	6	3	Dia do Trabalhador
2ª F	8	7	4-Início 3º Período	2
3ª F	Carnaval	8 Planificação e Observação 6º Grau	5 Planificação e Observação 6º Grau	3 Observação 6º Grau
4ª F	10	9 Planificação 4º Grau	6 Observação 4º Grau	4 Planificação 4º Grau
5ª F	11	10	7	5
6ª F	12	11	8	6
S	13	12	9	7
D	14	13	10	8
2ª F	15	14	11	9
3ª F	16 Planificação e Observação 6º Grau	15 Planificação e Observação 6º Grau	12 Planificação e Observação 6º Grau	10 Observação 6º Grau
4ª F	17 Observação 4º Grau	16 Observação 4º Grau	13 Planificação 4º Grau	11 Observação 4º Grau
5ª F	18	17	14	12
6ª F	19	18-Fim 2º Período	15	13
S	20	19	16	14
D	21	20	17	15
2ª F	22	21	18	16
3ª F	23 Planificação e Observação 6º Grau	22	19 Planificação e Observação 6º Grau	17 Faltel
4ª F	24 Observação 4º Grau	23	20 Observação 4º Grau	18 Planificação 4º Grau
5ª F	25	24	21	19
6ª F	26	6ª F Santa	22	20
S	27	26	23	21
D	28	Páscoa	24	22
2ª F	29	28	Dia da liberdade	23
3ª F		29	26 Observação 6º Grau	24 Observação 6º Grau
4ª F		30	27 Planificação 4º Grau	25 Observação 4º Grau
5ª F		31	28	26
6ª F			29	27
S			30	28
D				29
2ª F				30
3ª F				31 Observação 6º Grau

Legenda:



Aulas lecionadas à turma do 4º Grau
Aulas observadas à turma do 4º Grau



Aulas observadas à turma do 6º Grau
Aulas planificadas e observadas à turma do 6º Grau
Faltei

Anexo IV – Observações e planificações Ensino Básico (4º grau)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 1

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 28/10/2015

Registo de observação

Esta aula iniciou-se com uma prova oral. O professor para realizar a prova, optou por fazer questões individualmente, pois pareceu-lhe que, desta forma, teria uma noção aproximada do real conhecimento de cada aluno. Em relação a este género de avaliação, o autor José Filho salienta que no processo de ensino-aprendizagem, o bom desempenho do aluno é um facto prioritário. Por isso, “o professor deve ter uma prática pedagógica reflexiva, pois assim ele poderá diagnosticar qualquer retardo no desempenho dos alunos e o diagnóstico pode ser feito através da avaliação”. (Filho, 2012) Este autor diz-nos ainda que a avaliação permite “... o

alcance de propósitos como: verificar se o aluno estabelece ou não determinados conhecimentos ou habilidades que são necessários para aprender algo novo, identificar, discriminar, compreender, caracterizar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem, ou essas próprias dificuldades”. (Filho, 2012:6)

No decorrer desta observação, verificou-se que, se um determinado aluno se engana, ou para várias vezes no exercício, o docente pede ao aluno para repetir novamente. Face a isto, pode-se dizer que o professor conhece bastante bem os seus alunos, sabe que são capazes de fazer mais e melhor e sobretudo reconhece que para alguns o facto de estarem a ser avaliados naquele momento provoca ansiedade. Pode-se aqui referir que a relação entre professor-aluno é crucial para que a aprendizagem seja um sucesso. A autora Salua Belotti reforça esta ideia quando diz que a relação professor-aluno “é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos”. (Aquino, 1996 cit. in Belotti, 2010:1) Ainda nesta linha de ideias a autora Ormenzina Silva (2012:95) diz-nos que a relação professor-aluno “é uma forma de interação que dá sentido ao processo educativo, uma vez que é no coletivo que os sujeitos elaboram conhecimentos. Por isso, o docente precisa de refletir a todo o momento sobre a sua prática...”

Só o facto de o professor dar a possibilidade de repetir, e de certa forma tranquilizar os alunos dizendo que são capazes, reforça a autoestima do aluno. Relativamente à forma como os alunos fazem os exercícios, verificou-se uma tendência para andamento rápido na execução rítmica. Em conversa com o docente, constatou-se que os mesmos pensam que por fazerem os exercícios mais depressa têm mais pontuação, mas pelo contrário, verificou-se que quanto maior a velocidade, mais falhas cometem. Outra dificuldade verificada está relacionada com a pulsação, ou seja, alguns alunos marcam o tempo a meio de uma célula rítmica. Notaram-se também algumas dificuldades de afinação na leitura entoada com acompanhamento de piano.

As dificuldades observadas constituem pontos de referência pelos quais se deve incidir mais nas aulas e sobretudo trabalho autónomo.

Referências Bibliográficas

Filho, J. A. da S. (2012). Avaliação Educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno. IV Fórum Internacional de Pedagogia. Parnaíba: Realize Editora. pp. 1-14.

Silva, O. G. da.; Navarro, E. C. (2012). A relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica da Univar*. N.º8 Vol.3. ISSN 1984-431X. pp. 95-100

Belotti, S. H. A.; Faria, M. A. de (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. N.º1 Vol.1. pp. 1-12.

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

ESMAE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Ano letivo 2015/2016 – 8º Ano - 1º Período



Ficha de avaliação 8.º ANO

Formação Musical – Módulo 4 – Componente Oral



2015/2016

Prova A

1. Leitura rítmica – a uma parte



2. Leitura rítmica – a duas partes



3. Leitura solfejada com alternância de claves



Ano letivo 2015/2016 – 8º Ano - 1º Período

4. Leitura entoada com acompanhamento ao piano

Franz Schubert



ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

ESMAE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Ano letivo 2015/2016 – 8º Ano - 1º Período

ESCOLA
PROFISSIONAL
DE MÚSICA
DE ESPINHO

2015/2016

Ficha de avaliação 8.º ANO

Formação Musical – Módulo 4 – Componente Oral

Prova B

1. Leitura rítmica – a uma parte



2. Leitura rítmica – a duas partes



3. Leitura solfejada com alternância de claves



Ano letivo 2015/2016 – 8ºAno - 1º Período

ESCOLA
PROFISSIONAL
DE MÚSICA
DE ESPINHO

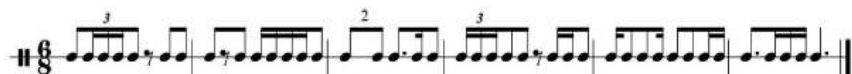
2015/2016

Ficha de avaliação 8.º ANO

Formação Musical – Módulo 4 – Componente Oral

Prova B

1. Leitura rítmica – a uma parte



2. Leitura rítmica – a duas partes



3. Leitura solfejada com alternância de claves



GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 2

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 04/11/2015

Registo de observação

A aula iniciou-se com a entoação da escala de Dó Maior acompanhada ao piano. Nesta atividade inicial, observou-se que o professor foi complicando de alguma forma o exercício acrescentando algumas variantes, entre as quais, andamento mais rápido e acrescentando mais uma nota à sequência melódica. Verificou-se também que na forma descendente os alunos têm mais dificuldade, quer a nível de afinação como de compreensão da sequência. Na sequência das aulas que foram observadas compreendeu-se que o docente dá início às suas aulas com este aquecimento vocal. Estratégia esta, que poderá ser para preparar o ouvido dos alunos para os exercícios seguintes, ou talvez porque a voz é uma ferramenta que usamos logo em crianças, constitui

um veículo para a aprendizagem e é algo espontâneo. Para contextualizar, Coelho (2012:13), diz-nos que “cantar é uma vivência à qual todas as crianças estão sujeitas independentemente da idade, local, contexto, ano meio social e cultural. E é também uma forma de exprimir emoções, de comunicação, de atitude relacional, de aprendizagem, entre outros. (...) É um ato espontâneo e tem o reflexo único na aprendizagem da criança. (...) Aperfeiçoando-se, assim a afinação, a coordenação motora, a noção harmónica, a articulação, a concentração e muitos outros aspetos importantes no crescimento psicomotor de uma criança”. Pode-se assim dizer que “a voz é o mais importante veículo de comunicação, o mais inato e natural para o contato primário com a música. Complementado pelo desenvolvimento do ouvido que é um dos fatores mais importantes para o sucesso da aprendizagem de uma criança”.

A aula prossegue com entoação de acordes (tonalidade Dó Maior), intervalos e notas soltas tocados ao piano. Para estas atividades foi usada como estratégia o canto com vocábulos, como por exemplo, “lá, lá, lá”, com números (1,3,4,...) e com o grau da escala (I, V, IV...), em que tudo pareceu funcionar da melhor forma. Ao que parece estas atividades funcionaram como preparação para a identificação auditiva de acordes e intervalos. Nesta atividade, foram tocados ao piano 5 acordes e 5 intervalos, em que, os alunos ouviram e escreveram nos seus cadernos a denominação do acorde (Maior, menor, Aumentado ou Diminuto), bem como o estado em que se encontravam (estado fundamental, 1ª inversão ou 2ª inversão). Para a correção pediu-se aos alunos que cantassem o percurso do intervalo com números. Aqui, foram notórias algumas dificuldades de audição interior, aspeto este que necessita de ser mais trabalhado nas aulas. Depois deste treino auditivo, é entoada uma melodia em Sib Maior. Observaram-se ligeiras dificuldades na afinação. Para colmatar este lapso, sugeria-se que se fizesse uma preparação para este exercício, como a entoação da escala, entoação dos graus fundamentais desta tonalidade. No entanto, poderá não ter sido feito por falta de tempo.

O objetivo desta aula pareceu ter sido cumprido.

Referências Bibliográficas

Coelho, L. S. B. (2012). Da Inserção da Disciplina de Canto no Ensino Básico em Portugal. Aveiro. Dissertação de Mestrado.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 3

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 11/11/2015

Registo de observação

A pedido de alguns alunos, esta aula iniciou-se com uma abordagem aos instrumentos transpositores, nomeadamente como funcionam, qual a diferença entre estes e os outros, como soam, etc. Aqui verificou-se que não foi possível numa primeira parte da aula cumprir a planificação. No entanto, pensa-se que o mais importante é o desenvolvimento intelectual dos alunos, bem como proporcionar-lhes um conhecimento vasto nos mais diversos conteúdos musicais. Depois da explicação deste conteúdo, a aula prossegue com as rotinas habituais, um trabalho de entoação, particularmente as escalas de Dó Maior, Ré Maior, Mi Maior, Lá Maior e Sol Maior; funções tonais; intervalos e acordes com acompanhamento de piano. Pode-se assim dizer que “o destaque dado ao canto, ao movimento corporal, a atividades de escuta sonora, – antes da aprendizagem da leitura e da escrita musical – é um

exemplo de como, para alguns pedagogos, é a maneira como a música é assimilada que é determinante para o desenvolvimento de níveis ou âmbitos de conhecimento e realização musical qualitativamente diferenciados” (Caspurro, 2006:36)

À semelhança das aulas anteriores, observou-se que o docente tem formas muito próprias de abordar estes conteúdos. Para a entoação de funções tonais, observou-se que este escolhe um grau dentro de uma determinada tonalidade e os alunos cantam o grau que foi solicitado, e assim sucessivamente. Foi uma estratégia que resultou bastante bem, os alunos estavam atentos e entusiasmados. Relativamente à entoação de intervalos foi utilizada como estratégia a entoação com o vocábulo lá-lá, bem como com números. Neste exercício, em vez dos alunos cantarem o percurso de uma nota até à outra, o docente optou por contar sempre o n.º1 para a primeira nota, enquanto os alunos cantam o restante percurso interiormente, e, só depois cantam a última nota. Verificou-se que a estratégia teve como objetivo o desenvolvimento da audição interior.

Na entoação dos acordes, observou-se que os alunos cantam os intervalos começando na nota mais aguda para a mais grave. É uma boa opção para os alunos compreenderem se o acorde se encontra no estado fundamental, 1ª inversão ou 2ª inversão.

A aula continua com uma identificação auditiva de cadências. Nesta atividade observou-se que provavelmente os alunos desconhecem ainda os nomes das cadências, pois, o docente tocou as cadências ao piano e os alunos só tinham de identificar se a cadência era conclusiva ou não conclusiva. Apesar de ainda não saberem o nome das cadências, foi uma boa opção para estes compreenderem o que é uma cadência, como resolve, e, deu-se assim mais importância à audição e só depois à escrita. Terminou-se com exercícios rítmicos, sendo estes do Fontaine, no entanto só solfejaram a parte rítmica. Pode-se dizer que os alunos sentem grande entusiasmo pela parte rítmica, e notou-se também que ninguém quer falhar.

Referências Bibliográficas

Caspurro, H. (2006). Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 4

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 02/12/2015

Registo de observação

A aula foi dedicada à realização de “exercícios modelo” para o teste de avaliação escrita, a realizar-se na próxima aula.

O docente começou por explicar a estrutura do teste aos seus alunos. Observou-se que os conteúdos a avaliar serão, ritmo, melodia, polifonia, escalas e acordes, mais precisamente, um ditado rítmico em compasso simples; em outro ditado rítmico em compasso composto, ambos tocados ao piano, quatro vezes cada; um ditado melódico a uma voz com cd; um ditado polifónico a duas vozes ao piano. Relativamente aos conteúdos mais teóricos (escalas e acordes), observou-se que os alunos terão de construir alguns acordes, bem como algumas escalas que forem solicitadas.

No decorrer da aula, verificou-se que alguns alunos ainda têm algumas dúvidas no que se refere à construção de acordes, pelo que não se sentem devidamente preparados para o teste. No entanto, pensa-se que esta situação deve-se a falta de amadurecimento

dos conteúdos por parte dos alunos, extra aula. Assim sendo, pode-se observar que, os conhecimentos são adquiridos na aula e ficam “guardados” até à próxima aula, pelo que, foi aconselhado que fizessem uma revisão de alguns pontos da matéria fora da aula.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 5

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 09/12/2015

Registo de observação

Esta aula foi destinada à realização de um teste de avaliação oral.

De uma maneira geral observou-se que o teste correu bem dentro do possível. No entanto, foi perceptível o retrocesso de alguns alunos, em relação ao teste observado anteriormente. Situação esta, que se deve a falta de estudo. De salientar também a que a avaliação ajuda os alunos a perceberem como está o seu desenvolvimento, bem como, os aspetos em que devem incidir mais no seu estudo. Não é simplesmente um processo de atribuir notas, para verificar se o aluno progride ou não em determinada disciplina. Para contextualizar, a autora Kraemer (2005:5), diz que a “avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros. Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os

alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa”.

Referências Bibliográficas:

Kraemer, M. E. P. (2005). Avaliação da aprendizagem como construção do saber.

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

ESMAE

POLITÉCNICO
DO PORTO

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 6

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 06/01/2016

Registo de observação

O docente iniciou esta primeira da aula do 2º Período com as “rotinas” habituais. Neste sentido, começou-se com um aquecimento vocal na tonalidade de Ré Maior. Observou-se que entoaram a escala de Ré Maior, a mesma por intervalos de terceira, funções tonais, intervalos, arpejos e acordes maiores, aumentados e diminutos. Para a realização da entoação destes conteúdos, reparou-se que o docente utilizou algumas estratégias. Entre as quais, nas funções tonais, pede aos alunos a função de tónica, e, estes cantam com o nome da nota, de seguida solicita a dominante e voltam a cantar com o nome da nota, e assim sucessivamente, consoante o que lhes for pedido. Na entoação de arpejos, foi utilizada com estratégia, a entoação do mesmo com o vocábulo “lá-lá-lá” começando na nota mais aguda até à mais grave. Na entoação dos acordes aumentados e diminutos, os alunos cantam o acorde partindo da nota mais aguda para a mais grave e a respetiva resolução dos mesmos. Observou-se que estas estratégias permitem que os alunos abordem várias questões com um determinado conteúdo, assim como os obriga a uma maior concentração. Note-se

que estas entoações foram realizadas com o apoio do piano. Depois desta abordagem, e dado que iniciam um novo módulo, o docente realizou uma revisão de alguns pontos teóricos já abordados o módulo anterior. Nomeadamente, escalas, tonalidades, intervalos. Viu-se que alguns alunos ainda têm bastantes dúvidas relativamente a estes conteúdos. Neste sentido, sugeria-se que estudassem em casa diariamente, bem como com os colegas de turma que estão mais à vontade com estas matérias. A aula prossegue com um ditado polifónico a duas vozes, composto por duas frases, as quais o docente toca ao piano quatro vezes. Neste exercício verificou-se que os alunos têm alguma facilidade em realizar este tipo de atividade, pois conseguiram escrever durante o tempo que lhes foi determinado. No final do exercício, cantam o coral duas vozes. Para contextualizar, a autora Ana Maris Silva, afirma que, (...) *“Cantar é ter a música dentro de si mesmo; é estar envolvido na e pela música e dela se fazer seu instrumento; é projetar o som, a intencionalidade e a expressão que se deseja em uma via que parte do indivíduo”*. (Silva, 2014:70)

Referências Bibliográficas:

Silva, A. M. G. (2014). O sujeito cantante: Reflexões sobre o canto coral. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 7

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 27/01/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Esta aula foi destinada à realização de um teste de avaliação oral.

De uma maneira geral observou-se que o teste correu bem dentro do possível, no entanto, há alunos que se destacam mais em relação a outros. Aqueles que têm mais dificuldades devem investir no estudo diário. Pensa-se também que, a avaliação serve para isto mesmo, ou seja, para os alunos terem consciência dos conteúdos em que apresentam mais dificuldade, bem como progredirem no seu desenvolvimento. Opinião esta, que vai de encontro com a de Kraemer (2005:5), dizendo que a “avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros”. De salientar também que a avaliação do “desempenho musical dos alunos, assim como a sua aptidão musical em desenvolvimento devem ser medidos de forma contínua, várias vezes,

durante o ano e, de forma sumária, no fim do semestre ou ano lectivo, de maneira a diagnosticar e registar o progresso escolar”.
(Gordon, 2000 cit. in Mendes, 2013:13)

Referências Bibliográficas:

Mendes, I.; Brito, N.; Ferreira, R.; Ferreira, T. (2013). Avaliação em música no ensino regular e no ensino vocacional. *European Review Of Artistic Studies*. Vol.4, N.º1. ISSN 1647-3558.

Kraemer, M. E. P. (2005). Avaliação da aprendizagem como construção do saber.

Ano letivo 2015/2014 – 2º Ano - 2º Período

 <p>ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO</p>		2015/2014
	Ficha de avaliação 8º ANO	
	Formação Musical – Módulo 5 – Componente Oral	
	Curso Básico de Instrumento	

1. Leitura rítmica – a uma parte



2. Leitura rítmica – a duas partes



3. Leitura solfejada com alternância de claves



Ano letivo 2015/2014 – 8º Ano - 2º Período

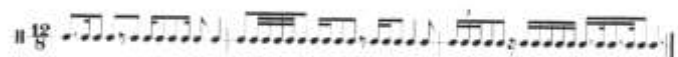
4. Leitura melódica com acompanhamento ao piano

Allegretto (110) - 1

Ano letivo 2015/2014 – 3.º Ano – 2.º Período

 ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE BRAGA	2020 	2015/2014
Ficha de avaliação: 8.º ANO		
Formação Musical – Módulo 4 – Componente Oral		Prova 1
Curso Básico de Instrumento		

1. Leitura rítmica – a uma parte



2. Leitura rítmica – a duas partes



3. Leitura tolejeada com alternância de claves



GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 8

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 17/02/2016

Registo de observação

A aula iniciou com uma leitura rítmica e com solfejo rezado. Neste contexto, observou-se que os alunos apresentam algumas dificuldades na leitura musical em claves de dó. Pensa-se que esta lacuna só será resolvida quando os alunos tiverem iniciativa própria para praticar este conteúdo fora da aula. Prossegue-se com a entoação de vários conteúdos, nomeadamente, escalas, funções tonais, intervalos e acordes. Nesta atividade, verificou-se que a turma, de uma forma geral tem dificuldades na afinação, pelo que, foi necessário repetir algumas das entoações. De salientar que, com este tipo de abordagem aos vários conteúdos, observou-se que os alunos obtêm uma audição mais consciente e melhores resultados no que diz respeito ao treino auditivo. Para contextualizar, Kühn (1998, cit. in Pedroso, 2004:4) *“considera que 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”. Segue-se com um ditado rítmico, tocado ao piano pelo docente. Aqui, observou-se que a maioria dos alunos dominam este ponto, o que revela o bom trabalho que tem vindo a desenvolver-se. Terminou-se com a audição do 5º andamento da 5ª Sinfonia de Mahler, em que o docente colocou várias questões aos alunos, entre as quais, andamento, métrica, período, estilo, etc. Neste parâmetro, observou-se que os alunos necessitam de ouvir mais música, pelo que, ainda foram notórias muitas dificuldades na identificação da métrica. Ressalta-se aqui a importância de ouvir música, e, pensa-se que esta é o ponto fulcral na formação musical. *“Segundo Pinheiro (1994, cit. in Pedroso, 2004:4), o verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada”*. Pensa-se que o objetivo desta aula foi cumprido.

Referências Bibliográficas:

Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais de música.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 9

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 24/02/2016

Registo de observação

Esta aula foi destinada à realização de um teste de avaliação escrita. De uma maneira geral observou-se que o teste correu bem dentro do possível. Os alunos estavam calmos e relaxados para a realização do mesmo, o que poderá significar que, estavam bem preparados para este momento de avaliação.

A avaliação da aprendizagem é algo que está presente na vida de todos aqueles que estão envolvidos em atos e práticas educativas. Neste sentido, “Avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da

aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede”. (Luckesi, s.d:6)

Referências Bibliográficas:

Luckesi, C. C. (s. d.) O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?

Ano letivo 2015/2016 – 8.º Ano - 2.º Período

ESMAE ESCOLA PROFISSIONAL DE MUSICA DE ESTREMOZ

2015/2016

Classificação: _____

Ass. Prof.: _____

Ass. T. Instr.: _____

Ficha de avaliação: 8.º ANO

Formação Musical – Módulo 5

Curso Básico de Instrumento

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: _____ DATA: ____/____/____

1. Ditado rítmico a uma parte



2. Ditado rítmico a duas partes



3. Ditado rítmico com notas dadas

Exemplo de 2.º andamento de *Quarta nº 1*, Op. 12
F. Mendelssohn (1809 - 1847)



4. Identificação auditiva de acordes

1	2	3	4	5

Ano letivo 2015/2016 – 8.º Ano - 2.º Período

5. Ditado melódico a uma voz com ritmo dado

March for the Royal Fireworks
G.F. Handel (1685 - 1759)



6. Ditado Polifónico a 2 vozes

Two Little Boys and their Gull
J.S. Bach (1685 - 1750)



7. Construção de escalas



Sol cromática

Ré m melódica

8. Construção de acordes



Dó4m 4/4

Mib M 6/3

Mi D

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 10

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 02/03/2016

Registo de observação

Esta aula foi destinada à realização de uma prova de avaliação oral. Nesta prova, os exercícios a avaliar compreendiam uma leitura rítmica a uma parte, uma leitura rítmica a duas partes, uma leitura solfejada com alternância de claves e por fim uma leitura melódica com acompanhamento de piano. No decorrer da prova, observou-se que, de uma forma geral os alunos apresentam mais dificuldades na leitura melódica com acompanhamento de piano. Dificuldades estas, que se revelaram em problemas na afinação, no cumprimento na métrica e na leitura de notas. Perante esta situação, sugeria-se que os discentes praticassem os conteúdos em que apresentam mais dificuldade, com outros colegas que têm mais facilidade.

Ano letivo 2015/2016 - 8º Ano - 2º Período



2020



2015/2016

Ficha de avaliação 8.º ANO

Formação Musical - Módulo 5 - Componente Oral

Curso Profissional Secundário de Instrumento

Prova A

1. Leitura rítmica - a uma parte



2. Leitura rítmica - a duas partes



3. Leitura solfejada com alternância de claves



Ano letivo 2015/2016 - 8º Ano - 2º Período

4. Leitura melódica com acompanhamento ao piano

Frédéric



Singstimme
Ich bin von la-cha-ren

Schla-ge, ge-niessest du Trübsinn die Welt, mich drückt kein Schmerz, kein Pla-ge, mein

Probsinn wirst mir die Tu-ge, ihn hab ich zum Schild mir ge-wählt. Mein Probsinn wirst mir die

Tu-ge, ihn hab ich zum Schild mir ge-wählt.

Ano letivo 2015/2016 – 1º Ano – 2º Período



2020



2015/2016

2015/2016

Ficha de avaliação 8.º ANO

Formação Musical – Módulo 5 – Componente Oral

Curso Profissional Secundário de Instrumento

Faixa B

1. Leitura rítmica – a uma parte



2. Leitura rítmica – a duas partes



3. Leituras solfejada com alternância de claves



Ano letivo 2015/2016 – 1º Ano – 2º Período

4. Leitura melódica com acompanhamento ao piano

Fritze

Singelimme: *ritard.*
 Ich bin von la, da, ren

Pianoforte:

Schla - ge, ge, nuss es, ne Trübsin die Welt, mich drückt kein Schmerz, kei, ne Fla - ge, nein

Prohain wüest mir die Ts - ge, ihu hab ich zum Schild mir ge, wählt. Mein Prohain wüest mir die

Ts - ge, ihu hab ich zum Schild mir ge, wählt.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 11

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 16/03/2016

Registo de observação

A aula iniciou com as rotinas habituais: entoação de escalas, intervalos, funções tonais e acordes. Ao longo destas entoações, observou-se que os discentes apresentam algumas dificuldades de afinação quando o andamento é mais rápido. Verificaram-se ainda, ligeiras dificuldades na entoação de intervalos de 6ª M e m, 7ª M e m. Pensa-se que, com este trabalho de entoações, se pretende uma educação do ouvido mais consistente e que obtenha resultados a longo prazo. Ou seja, primeiro deve-se ouvir, perceber, cantar, e, só depois passar para a escrita. Como refere Pinheiro (1999, cit. in Pedroso, 2003:90), “ (...) 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!”.

Referências Bibliográficas:

Pedroso, F. (2003). A Disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música básico e secundário). Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade (do Porto).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 12

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 6/04/2016

Registo de observação

A aula iniciou com as rotinas habituais: entoação de escalas (Dó M e Lá m), intervalos, funções tonais e acordes. Ao longo destas entoações, observou-se que os discentes apresentam algumas dificuldades de afinação quando o andamento é mais rápido. Verificaram-se ainda, ligeiras dificuldades na entoação de intervalos de 6ª M e m, 7ª M e m. Pensa-se que com este trabalho de entoações, se pretende uma educação do ouvido mais consistente e que obtenha resultados a longo prazo. A aula prosseguiu com uma identificação auditiva de intervalos. Aqui observou-se que pelo facto dos alunos terem entoado intervalos anteriormente, ajudou na identificação, o que demonstra a importância de cantar primeiro e vivenciar, e só depois passar para a parte escrita. De seguida o docente colocou um excerto da ópera “Os mestres cantores” de Richard Wagner, através do qual fez uma contextualização

histórica do período em que viveu este compositor. Depois dos alunos terem escutado várias vezes o excerto, foi-lhes solicitado que entoassem a melodia com o vocábulo “lá-lá” e, depois de estar bem interiorizada escrevem a mesma.

Segundo Pedroso (2004), um dos aspetos mais relevantes da disciplina de Formação Musical, é educar o ouvido ou desenvolver capacidades de identificação e escrita dos sons ouvidos. Os dois objetivos centrais do treino auditivo são o desenvolvimento da audição interior e a melhora da performance musical. Pensa-se que os objetivos desta aula consistiram neste mesmos princípios, pelo que, os mesmos foram conseguidos.

Referências Bibliográficas

Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais de música.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 13

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 20/04/2016

Registo de observação

A aula iniciou com as rotinas habituais: entoação de escalas (Dó M; Sol M, Ré M; Lá M; Mi M; Si M; Fá M), intervalos, funções tonais e acordes. Ao longo da entoação dos vários conteúdos, observou-se que o docente promoveu bastante a audição interior. Para contextualizar, de acordo com Carneiro (2014) a audição interior está associada à representação interna do som musical. Esta capacidade de perceção e assimilação é uma competência musical muito importante, constituindo um requisito fundamental à realização das atividades desenvolvidas na disciplina de Formação Musical. Depois desta preparação auditiva, a aula prossegue com um pequeno teste de avaliação dos seguintes conteúdos: intervalos, acordes e funções tonais. Ao observar os discentes na realização da prova percebeu-se que, o treino auditivo realizado no início da aula ajudou bastante os alunos na compreensão auditiva dos conteúdos.

Referências Bibliográficas

Carneiro, H. (2014). A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: Uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica. Dissertação de mestrado.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 14

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 11/05/2016

Registo de observação

Esta aula foi dedicada à realização de um teste de avaliação da componente melódica. Este teste era composto por três exercícios: ditado de sons, ditado melódico com ritmo dado e um ditado polifónico a duas vozes. Todos os exercícios foram tocados no piano, exceto o ditado melódico. Observou-se que os alunos estavam bastante relaxados antes e durante o momento da realização da prova. Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), “o objetivo da avaliação é o de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de papel e lápis. É ainda um auxílio para classificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados, um sistema de *controle* da qualidade, pelo qual pode ser determinada

etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade”. (cit. in Savarego, 2012: 4)

Referências Bibliográficas

Savarego, E. A. (2012). A avaliação como uma poderosa aliada do processo de ensino-aprendizagem para séries iniciais do ensino fundamental. Revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós. Nº1. ISSN 2238-8605.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 15

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º Ano – 4º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 50 Minutos	Data: 25/05/2016

Registo de observação

Esta aula iniciou-se com as rotinas habituais, nomeadamente, entoação de escalas em várias tonalidades arpejos e funções tonais. Flávia Vieira afirma que a rotina tem um papel muito importante na lecionação das aulas e é levada em conta por muitos professores e educadores. Nas palavras da autora, “(...) routine has an important role to play deserves thoughtful consideration on the part of methodologists and teachers” (1993: 51). Prosseguiu-se com alguns exercícios de revisões para o teste oral a realizar-se na próxima aula. Neste sentido, observou-se que executaram uma leitura entoada com acompanhamento de piano, leituras solfejadas nas claves de dó na 3ª e 4ª linha e leituras rítmicas do Fontaine (nº31 e nº64). Na leitura entoada, verificou-se que os alunos apresentaram algumas dificuldades de afinação. Dificuldades estas, que podem estar relacionadas com o facto de o docente não

ter realizado uma preparação auditiva para a tonalidade da peça em questão. Contudo, pensa-se que os objetivos da aula foram cumpridos.

Referências Bibliográficas

Vieira, F. (1993). It Made Me Think... About the Role of Routine in the Classroom. MET. Vol. 2, 1, 50-51.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 1****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 8º Ano – 4º Grau**Aula nº:****Data:** 18/11/2015**Duração da aula:** 50 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 16**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memorização;

Reconhecer funções tonais dentro de uma determinada tonalidade;

Ser capaz de entoar uma melodia com acompanhamento de piano;

Desenvolver o sentido de afinação;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade de Mi Maior;

Acordes M/m/ A/D;

Funções Tonais;

Intervalos;

ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

As atividades iniciais serão de preparação auditiva para uma leitura entoada com acompanhamento de piano. Deste modo, pretende-se através de uma melodia abordar vários conteúdos.

Tonalidade Mi Maior (tempo previsto: 3 minutos)

A Professora toca no piano a escala de Mi Maior e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Mi Maior no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão. Depois cantam a escala de Mi Maior por intervalos de terceiras.

Acordes (tempo previsto: 5 minutos)

A professora toca ao piano vários acordes com base na tonalidade de Mi Maior, na posição cerrada quer no estado fundamental, quer invertidos, e pede à turma para o arpejar entoando com o vocábulo “lá-lá-lá”.

Funções Tonais (tempo previsto: 5 minutos)

Na sequência do exercício anterior, a professora volta a tocar o mesmo encadeamento de acordes e os alunos entoam com o nome do grau (I-IV-ii.....).

Dado que alguns graus tonais estão invertidos, professora orienta o exercício tocando a nota fundamental do acorde no baixo e os alunos cantam essa mesma nota com o grau correspondente.

Intervalos (tempo previsto: 5 minutos)

A professora toca no piano alguns intervalos que irão aparecer na leitura entoada, e pede aos alunos para os identificar e classificar. De seguida cantam o intervalo que escutaram com o vocábulo “lá-lá”, bem como o respetivo percurso de uma nota até à outra com números.

Leitura entoada com acompanhamento de piano (tempo previsto: 15 minutos)

A professora pede aos alunos para solfejem a melodia. De seguida entoam a melodia sem acompanhamento e só depois com o acompanhamento.

A professora orienta o exercício tocando algumas notas da melodia para ajudar os alunos.

_RECURSOS E FONTES**Recursos**

Piano;

Folha do aluno com a leitura entoada com acompanhamento;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Leitura entoada com acompanhamento de piano

No. 32. **Andante** (♩ = 80) **Weber**

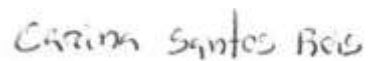
1ª vez

2ª vez

Assinatura do Prof. Cooperante**_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 1**

Sendo esta a primeira aula lecionada pela professora estagiária, sentiu-se algum nervosismo, que foi diminuindo ao longo da aula. Contudo, pensa-se que esta correu bem, pelo que, o professor cooperante ficou satisfeito com a aula. Sugeriu que liderasse mais a turma, ou seja, trabalhar os conteúdos que se pretende sem ceder às “sugestões” dos alunos. Foi também sugerido que desse entradas mais precisas aos alunos (como se fosse um maestro), pois estes não sabiam bem quando começar a cantar.

ESTAGIÁRIO(A)



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 2****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 8º Ano – 4º Grau**Aula nº:****Data:** 25/11/2015**Duração da aula:** 50 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 16**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memorização;

Desenvolver a memória auditiva;

Desenvolver a memória visual;

Desenvolver o sentido de afinação;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade Ré Maior;

Acordes M/m/ A/D;

Funções Tonais;

Intervalos;

Ritmo;

Melodia;

Harmonia;

Polifonia;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Tonalidade Ré Maior (tempo previsto: 3 minutos)

A Professora toca no piano a escala de Ré Maior e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Ré Maior no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão. Depois cantam a escala de ré Maior por intervalos de terceiras.

Acordes (tempo previsto: 3 minutos)

Terminado o pequeno aquecimento vocal, a professora toca ao piano vários acordes na posição cerrada quer no estado fundamental, quer invertidos, e pede à turma para os arpejar entoando com o vocábulo “lá-lá-lá”, começando na nota mais aguda para a mais grave.

Funções Tonais (tempo previsto: 5 minutos)

Na sequência do exercício anterior, a professora volta a tocar o mesmo encadeamento de acordes e os alunos entoam com o nome do grau (I-IV-V.....).

Dado que alguns graus tonais estão invertidos, professora orienta o exercício tocando a nota fundamental do acorde no baixo e os alunos cantam essa mesma nota com o grau correspondente.

Intervalos (tempo previsto: 5 minutos)

A professora toca no piano alguns intervalos que irão aparecer no ditado rítmico-melódico, e pede aos alunos para os identificar e classificar. De seguida cantam o intervalo que escutaram com o vocábulo “lá-lá”, bem como o respetivo percurso de uma nota até à outra com números. Cada intervalo será tocado duas vezes.

Ditado Rítmico-melódico (tempo previsto: 12 minutos)

Antes de tocar o ditado a professora dá algumas indicações aos alunos, como o compasso e tonalidade. Primeiro toca o exercício todo e de seguida toca dois compassos de cada vez e a nota do seguinte três vezes. Quando terminarem o ditado, a professora pede aos para cantarem a respetiva melodia. Primeiro cantam todos, na segunda vez só as meninas e depois os meninos.

Entoção de uma melodia a duas vozes (tempo previsto: 5 minutos)

A professora toca ao piano o dueto uma vez, de seguida trabalha individualmente as duas vozes com toda a turma. Depois pede às meninas para cantarem a voz do soprano. Quando esta voz estiver memorizada, a professora pede aos meninos para cantarem a voz do baixo, e de seguida juntam-se das duas vozes.

A professora orienta o exercício ao piano, cantando algumas partes na voz que estiver com maior dificuldade.

_RECURSOS E FONTES**Recursos**

Piano;

Caderno do aluno;

Fontes

Mason, Barbara (s. d.). First Album For Piano Part 3.

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Ditado Rítmico-melódico

A NEW RHYTHM

Ein neuer Rhythmus
Siehe Nachschlage Seite

See Reference Page

Un nouveau rythme
Voyez Page de référence

Compositor: Barbara Kirkby - Mason



Repeat on each white note up the keyboard. Reprise à chaque blanche sur la portée.
Wiederhole auf jeder weissen Taste.

POP GOES THE WEASEL

Da rennt das Wiesel

KEY D

L'agile belette

TONART D-DUR

TON DE RE

Boldly - Draufgängerisch - Avec décision



© B. & Co. Ltd. 22223

Melodia a duas vozes

Duets

Allegro ♩ = 120

Canto

Ct.

Assinatura do Prof. Cooperante

REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 2

O professor cooperante ficou satisfeito com a dinâmica de trabalho desta aula. Sugeriu que na identificação auditiva de intervalos, se proporcionasse aos alunos, o contacto com mais intervalos do mesmo género, ou seja, para os alunos interiorizarem melhor os intervalos, deve-se fazer várias sequências de intervalos de 3ª, 4ª, e assim sucessivamente. Sugestão esta, que surgiu pelo facto dos intervalos estarem presentes na atividade seguinte (ditado melódico). Como esta situação não foi prevista antecipadamente, os alunos não associaram esta preparação auditiva aos intervalos que surgiram posteriormente.

ESTAGIÁRIO(A)

Carina Santos Reis

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 3****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 8º Ano – 4º Grau**Aula nº:****Data:** 16/12/2015**Duração da aula:** 50 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 16**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memorização;

Relacionar excertos com os seus contextos estilo-musicais;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade Sol menor: escala menor na forma natural;

Polifonia;

Melodias a duas vozes;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Tonalidade Sol menor: escala na forma natural (tempo previsto: 3 minutos)

Dado que a atividade a desenvolver de seguida se encontra na tonalidade de Sol menor, a professora faz uma breve preparação auditiva de modo a preparar os alunos para o exercício seguinte. Neste sentido, a professora toca no piano a escala de Sol menor natural e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Sol menor no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão. Depois cantam a mesma escala por intervalos de terceiras.

Obra: “Paixão Segundo São Mateus”, Aria Coro II, parte I – “Gerne will ich mich bequemen” - Johann Sebastian Bach (1685-1750). (tempo previsto: 10 minutos)

A professora coloca a gravação do excerto pretendido e pede aos alunos para fazerem uma audição atenta, de forma a responderem aos seguintes itens:

Título da Obra:

Compositor:

Época/Estilo:

Tonalidade (maior ou menor):

Instrumentação:

Os alunos ouvem o excerto duas vezes e respondem aos itens pedidos.

Ditado melódico com algumas notas dadas (tempo previsto: 20 minutos)

Depois de feita esta preparação ao exercício, a professora entrega a folha com o exercício aos alunos. De seguida coloca novamente o excerto referido anteriormente (“Gerne will ich mich bequemen”), e, pede aos alunos para escutarem com atenção a primeira frase (4 compassos) da voz do violino, alertando os mesmos para não escreverem enquanto ouvem. Depois pede aos alunos para cantarem esta primeira frase com o vocábulo “lá”. Se ainda

existirem dúvidas, a professora coloca novamente esta frase para os alunos ouvirem. Caso contrário, pede a estes para escreverem.

Nota: Com este processo de ouvir, cantar e só depois escrever, pretende-se desenvolver a memorização e sentido de frase melódica.

Este processo será repetido para as restantes frases.

_RECURSOS E FONTES

Recursos

Leitor CD ou computador;

Piano;

Folha do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Ditado melódico com algumas notas dadas

Aria Coro II.

Violino I II

Basso I

Organo e Continuo II

Vln.

B. I

Cont. II

Vln.

B. I

Cont. II

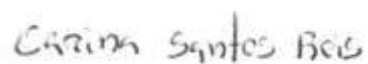
Aria Coro II.

The musical score is divided into three systems. The first system includes Violin I & II, Bass I, and Organ and Continuo II. The second system includes Vln., B. I., and Cont. II. The third system includes Vln., B. I., and Cont. II. The score is written in G major and 3/4 time. The first system shows the beginning of the piece with a treble clef for Violin I & II and a bass clef for Bass I and Organ and Continuo II. The second system starts at measure 5, marked with a '5' above the staff. The third system starts at measure 12, marked with a '12' above the staff. The score concludes with a double bar line and repeat dots.

Assinatura do Prof. Cooperante**REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 3**

O professor cooperante ficou satisfeito com a dinâmica desta aula, assim como com o trabalho desenvolvido. Sugeriu que, quando os alunos estão a demorar muito tempo a responder, ou estão muito baralhados, deve-se intervir logo, ou seja, dar pistas, estratégias ou até mesmo explicar já a resposta ao conteúdo que está ser abordado. Na sequência do trabalho com os alunos e no decorrer da aula, forma surgindo novas ideias, entre as quais, cantar a melodia do violino e do baixo contínuo juntamente com a gravação. Para além dos itens referidos para identificação forma acrescentados os seguintes: métrica, andamento e compasso

ESTAGIÁRIO(A)



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 4****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 8º Ano – 4º Grau**Aula nº:****Data:** 13/01/2016**Duração da aula:** 50 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 16**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memorização;

Desenvolver o sentido de afinação;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade Ré Maior;

Polifonia;

Melodias a duas vozes;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**Tonalidade Ré Maior** (tempo previsto: 6 minutos)

Dado que a atividade a desenvolver de seguida se encontra na tonalidade de Ré Maior, a professora faz uma breve preparação auditiva de modo a preparar os alunos para o exercício seguinte. Neste sentido, a professora toca no piano a escala de Ré Maior e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Ré Maior no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão. Depois cantam a mesma escala por intervalos de terceiras. De seguida, a professora pede aos alunos para entoarem os acordes da tonalidade de Ré Maior. (ré, fá, lá; mi, sol, si; fá, lá, dó.....)

Polifonia/Melodias a duas vozes (Ditado polifónico a duas vozes) (tempo previsto: 15 minutos)

Depois da preparação auditiva acima referida, a professora pede aos alunos para ouvirem o Coral de Bach BWV 377, em áudio, sendo este cantado por um coro. Depois de ouvirem, a professora toca a mesma obra ao piano, pedindo aos alunos para identificarem a tonalidade. A aula prossegue com a realização de um ditado polifónico a duas vozes (soprano e baixo) desta obra. Neste sentido, a professora toca ao piano a primeira frase do coral e pede aos alunos para se concentrarem na voz do soprano, apelando para a memorização desta voz. A professora realça ainda que não podem escrever enquanto ouvem. A primeira frase será tocada duas vezes, ou mais, consoante as dificuldades que forem surgindo. Depois da audição e memorização desta frase, a professora pede aos alunos para cantarem com o vocábulo lá-lá, a melodia do soprano. Quando estiver bem memorizado, os alunos escrevem nos seus cadernos a voz do soprano. Este processo (ouvir, memorizar, cantar e só depois escrever) será repetido para a voz do baixo, bem como para a segunda frase. Quando terminarem o ditado, a professora pede para entoarem, juntamente com o piano, o coral a duas vozes, dividindo a turma em dois grupos. Para finalizar a aula, os alunos cantam juntamente com a gravação da obra.

_RECURSOS E FONTES**Recursos**

Piano;

Caderno do aluno;

Computador;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

A aula foi cumprida conforme planeada.

ANEXOS:

Coral Bach BWV 377

Mach's mit mir, Gott, nach deiner Güt

BWV 377

44.

Assinatura do Prof. Cooperante

_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 4

Esta foi supervisionada pelo professor Jorge Alexandre e pelo professor cooperante. Ambos ficaram satisfeitos com a dinâmica da aula. No entanto, sugeriu-se que a professora estagiária se relacionasse mais com os alunos, como por exemplo andar pela sala, colocando as questões aos alunos, em vez de estar sempre no piano.

ESTAGIÁRIO(A)

Carina Santos Reis

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 5****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 8º Ano – 4º Grau**Aula nº:****Data:** 20/01/2016**Duração da aula:** 50 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 16**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Reconhecer funções tonais dentro de uma determinada tonalidade;

Desenvolver ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memorização;

Desenvolver a relação entre som/notação;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade Sol Maior;

Intervalos;

Acordes;

Funções Tonais;

Melodia;

ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Tonalidade Sol Maior (tempo previsto: 3 minutos)

A Professora toca no piano a escala de Sol Maior e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Sol Maior no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão. Depois cantam a escala de Sol Maior por intervalos de terceiras.

Acordes (tempo previsto: 3 minutos)

Terminado o pequeno aquecimento vocal, a professora toca ao piano vários acordes na posição cerrada quer no estado fundamental, quer invertidos, e pede à turma para o arpejar entoando com o vocábulo “lá-lá-lá”.

Funções Tonais (tempo previsto: 5 minutos)

A professora toca ao piano um encadeamento de acordes e os alunos entoam com o nome do grau (I-IV-ii.....).

Dado que alguns graus tonais estão invertidos, professora orienta o exercício tocando a nota fundamental do acorde no baixo e os alunos cantam essa mesma nota com o grau correspondente.

Intervalos (tempo previsto: 5 minutos)

A professora toca no piano alguns intervalos e pede aos alunos para entoarem com o vocábulo “lá-lá”, e, de seguida pede aos alunos para classificarem o intervalo.

Melodia – Ditado Melódico (tempo previsto: 15 minutos)

Depois de feita a preparação ao exercício, a professora coloca o cd com o excerto da obra que será alvo de um ditado melódico, e pede aos alunos para escutarem atentamente. De seguida, a professora faz uma breve contextualização da obra em questão, (cenas infantis de Robert Schumann) abordando questões relativas à análise da peça e sua história. Abordada esta temática, a professora coloca novamente o excerto e pede aos alunos para memorizarem a melodia da primeira frase (8 compassos). Depois solicita que cantem com o vocábulo “lá-lá”, essa mesma melodia e só depois escrevem. Neste processo, a professora alerta os alunos para não escreverem enquanto ouvem. Este processo será repetido para a segunda frase. Terminado o ditado, a professora pede aos alunos para cantarem juntamente com o piano e depois com o cd.

_RECURSOS E FONTES

Recursos

Piano;

Folha do aluno;

Computador;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Ditado Melódico

Childhood Scenes Of Foreign Lands and people

Robert Schumann, Op. 15

Cantabile $\text{♩} = 108$

Piano

Pno.

Pno.

Pno.

Pno.

Ritardando.....

a tempo

Childhood Scenes Of Foreign Lands and people

Robert Schumann, Op. 15

Cantabile ♩ - 108

Piano

5

Ritardando.....

9

a tempo

14

19

Pno.

Assinatura do Prof. Cooperante**_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 5**

A aula foi cumprida conforme planeada.

O professor cooperante ficou satisfeito com a dinâmica desenvolvida nesta aula. Dada a heterogeneidade presente nesta turma, foi sugerido que, para além da correção oral dos exercícios, se escrevesse a mesma no quadro, pois alguns alunos ficam com o caderno ou folha de exercício em branco, devido à falta de correção por escrito.

ESTAGIÁRIO(A)



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 6****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 8º Ano – 4º Grau**Aula nº:****Data:** 03/02/2016**Duração da aula:** 50 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 16**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memorização;

Relacionar excertos com os seus contextos estilo-musicais;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade Mi Maior e arpejos;

Melodia e Polifonia;

Johannes Brahms – o compositor e sua obra musical;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**Tonalidade Mi Maior** (tempo previsto: 5 minutos)

Dado que a atividade a desenvolver de seguida se encontra na tonalidade de Mi Maior, a professora faz uma breve preparação auditiva de modo a preparar os alunos para o exercício seguinte. Neste sentido, a professora toca no piano a escala de Mi Maior e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Mi Maior no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão. Depois cantam a mesma escala por intervalos de terceiras, bem como acordes sobre cada grau da escala.

Obra: Sinfonia N.º1 de Brahms, 2º Andamento (tempo previsto: 10 minutos)

A professora coloca a gravação do excerto pretendido e pede aos alunos para fazerem uma audição atenta, de forma a responderem aos seguintes itens:

Andamento:

Compasso:

Tonalidade (maior ou menor):

Instrumentação:

Época/Estilo:

Título da Obra:

Compositor:

Os alunos ouvem o excerto duas vezes e respondem aos itens pedidos. Depois de terem respondido aos itens referidos, a professora faz um breve apontamento histórico sobre o compositor, bem como as suas principais obras.

Ditado melódico (tempo previsto: 15 minutos)

Depois de feita esta preparação ao exercício, a professora coloca novamente o excerto referido anteriormente, e, pede aos alunos para escutarem com atenção a primeira frase (4 compassos) da melodia do 1º violino, alertando os mesmos para não escreverem enquanto ouvem. Depois pede aos alunos para cantarem esta primeira frase com o vocábulo “lá”. Se ainda existirem dúvidas, a professora coloca novamente esta frase para os alunos ouvirem. Caso contrário, pede a estes para escreverem a melodia do 1º violino (1ª frase).

Nota: Com este processo de ouvir, cantar e só depois escrever, pretende-se desenvolver a memorização e sentido de frase melódica.

Este processo será repetido para as restantes frases

_RECURSOS E FONTES

Recursos

Leitor CD ou computador;

Piano;

Folha do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Ditado Melódico

Andante sostenuto

2 Flöten

2 Oboen

2 Klarinetten in A

2 Fagotte

Kontrafagott

3 Hörner in E

2 Trompeten in E

Pauken in H E

1. Violine

2. Violine

Bratsche

Violoncell

Kontrabaß

Andante sostenuto

Fl.

Ob.

Klar. (A)

Fag.

Hr. (E)

1. Viol.

2. Viol.

Br.

Vcl.

K. B.

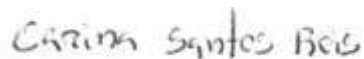
1.04

Assinatura do Prof. Cooperante**REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 6**

A aula foi cumprida conforme planeada, mediante as orientações do professor cooperante.

Alguns dos objetivos desta aula foram cumpridos. Aqueles que ficaram por cumprir, ou não foram cumpridos na sua totalidade, pensa-se que não se concretizaram por falta de orientações mais precisas da professora. Neste sentido, foi sugerido que se definisse melhor as estratégias da atividade, onde foi proposta a definição de quantas vezes os alunos vai ouvir cada frase ou compassos para memorizarem. Pensa-se que este objetivo da memorização, não foi cumprido, devido aos alunos terem escutado as vezes suficientes cada frase. Observou-se que necessitavam de escutar mais vezes, e que lhes fosse dito que iriam ouvir, por exemplo, cinco vezes cada frase. Ainda para rentabilizar o trabalho, foi sugerido que se dê-se o ritmo aos alunos, desta forma, só teriam de escrever as notas, o que talvez facilitasse a memorização.

ESTAGIÁRIO(A)



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 7****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 8º Ano – 4º Grau**Aula nº:****Data:** 09/03/2016**Duração da aula:** 50 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 16**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memória auditiva;

Estimular a capacidade de reproduzir ritmos;

Ser capaz de realizar ditados rítmicos com notas dadas;

Desenvolver o canto em grupo;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade Fá Maior;

Funções Tonais;

Ritmo;

Melodias a duas vozes;

ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Tonalidade Fá Maior (tempo previsto: 5 minutos)

Dado que as atividades a desenvolver nesta aula se encontram na tonalidade de Fá Maior, a professora faz uma breve preparação auditiva de modo a preparar os alunos para os exercícios. Neste sentido, a professora toca no piano a escala de Fá Maior e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Fá Maior no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão. Depois cantam a mesma escala por intervalos de terceiras, bem como acordes sobre cada grau da escala.

Funções Tonais (tempo previsto: 5 minutos)

A professora toca ao piano um encadeamento de acordes com base na tonalidade de Fá Maior e pede aos alunos que entoem com o nome do grau (I-IV-V.....), salientando ainda para se concentrarem no baixo.

Ditado Rítmico com notas dadas (tempo previsto: 10 minutos)

O excerto para a realização deste ditado será o primeiro andamento do quarteto n.º1 de L. V. Beethoven. A professora coloca o excerto pretendido e pede aos alunos escutarem atentamente. De seguida, pede aos alunos para ouvirem novamente, apelando à memorização da primeira frase da voz do violino. Os alunos ouvem cada frase quatro vezes, no entanto, a cada duas vezes que escutam, a professora pede para percutirem o ritmo juntamente com a melodia. Este processo será repetido para as restantes frases. A correção do exercício será feita no quadro, no final de cada frase. Para finalizar o ditado, os alunos cantam juntamente com a gravação.

Entoações a duas vozes (tempo previsto: 8 minutos)

A professora começa por trabalhar cada uma das vozes com toda a turma. Quando estas estiverem bem sedimentadas, a docente divide a turma em dois grupos, em que, um deles ento a voz superior e o outro a voz inferior.

_RECURSOS E FONTES

Recursos

Leitor CD ou computador;

Piano;

Folha do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Ditado Rítmico com notas dadas

SECHS QUARTETTE
für 2 Violinen, Bratsche und Violoncell

Beethoven's Werke.

Serie 6. Nº 37.

L. VAN BEETHOVEN.

Dem Fürsten von Lobkowitz gewidmet.

Op. 18. Nº 1.

Quartett Nº 1.

Allegro con brio.

Violino I.

Violino II.

Viola.

Violoncello.

cresc.

p.

cresc.

cresc.

cresc.

Quartette Op.18 , N°1

für 2 Violinen, Bratsche und Violoncell

Ludwing veb Beethoven

The image shows the first four staves of a musical score for the Violin parts of Beethoven's Quartet Op. 18, No. 1. The first staff is labeled 'Violin' and shows the beginning of the piece in G major, 3/4 time. The second staff is labeled 'Vln.' and starts at measure 6. The third staff is labeled 'Vln.' and starts at measure 12. The fourth staff is labeled 'Vln.' and starts at measure 18. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs.

© B. 37 Stich und Druck von Breitkopf & Härtel in Leipzig.

Entoações 2 Vozes

_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 7

A planificação não foi cumprida na sua totalidade. Situação esta, que se deve ao facto da aula ter iniciado um pouco mais tarde do que estava previsto. No entanto, das atividades que foram realizadas pode-se referir que os objetivos foram cumpridos. A turma mostrou-se empenhada e receptiva ao trabalho proposto.

ESTAGIÁRIO(A)

Carina Santos Reis

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 8****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 8º Ano – 4º Grau**Aula nº:****Data:** 13/04/2016**Duração da aula:** 50 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 16**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memória auditiva;

Estimular a capacidade de identificar e reproduzir sons;

Ser capaz de realizar ditados melódicos com ritmo dado;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade Fá Maior;

Intervalos;

Funções Tonais;

António Vivaldi – o compositor e sua obra musical;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**Tonalidade Fá Maior** (tempo previsto: 3 minutos)

Dado que as atividades a desenvolver nesta aula se encontram na tonalidade de Fá Maior, a professora faz uma breve preparação auditiva de modo a preparar os alunos para os exercícios. Neste sentido, a professora toca no piano a escala de Fá Maior, na forma ascendente e descendente e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Fá Maior no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão na forma ascendente e descendente. Depois cantam a mesma escala por intervalos de terceiras, bem como acordes sobre cada grau da escala.

Intervalos (tempo previsto: 3 minutos)

A professora toca ao piano alguns intervalos que irão ajudar na compreensão melódica da obra a trabalhar nesta aula. Deste modo, os alunos ouvem o intervalo e entoam com o vocábulo “lá-lá”.

Funções Tonais (tempo previsto: 5 minutos)

A professora toca ao piano um encadeamento de acordes com base na tonalidade de Fá Maior e pede aos alunos que entoem com o nome do grau a função tonal que lhes foi solicitada. (tónica, dominante, sub-dominante....) e (I-IV-V.....), salientando ainda para se concentrarem no baixo.

Ditado Melódico com ritmo dado (tempo previsto: 10 minutos)

O excerto para a realização deste ditado será o terceiro andamento (La Caccia) do outono de António Vivaldi. A professora coloca o excerto pretendido e pede aos alunos escutarem atentamente. Partindo da audição deste excerto, os alunos devem identificar os seguintes itens:

Andamento;

Tonalidade (maior ou menor);

Estilo musical;

Período;

Compositor;

Depois de responderem a estes itens, a professora faz um breve apontamento histórico sobre o compositor e a obra em questão.

De seguida procede-se à realização do ditado. A professora coloca novamente o excerto, e pede aos alunos para ouvirem e memorizarem. O excerto é escutado pelos alunos várias vezes até memorizarem. Ao longo das audições, a professora pede para cantarem a melodia com o vocábulo “lá-lá”. A escrita da melodia faz-se só quando o excerto estiver memorizado. Para finalizar os alunos cantam o que escreveram juntamente com a gravação.

_RECURSOS E FONTES

Recursos

Leitor CD ou computador;

Piano;

Folha do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Ditado Melódico com ritmo dado

Quatro Estações - Outono

Compositor: Antonio Vivalde

Allegro ♩ = 120

Violin

Vln.

Vln.

Vln.

E La Caccia

Violino Principale

Allegro La Caccia

Violino Primo

Allegro - Forte La Caccia

Violino Secondo

Allegro La Caccia

Alto Viola

Allegro La Caccia

Organo e Violoncello

Allegro

6

12



15



24



Solo

Detailed description: The image shows a musical score for a piece in 2/4 time, likely for guitar. It consists of three systems of five staves each. The first system (measures 12-14) features a complex rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes. The second system (measures 15-17) continues this pattern. The third system (measures 18-20) shows a change in the bass line with a '7' indicating a barre. The fourth system (measures 21-23) continues the bass line. The fifth system (measures 24-30) features a 'Solo' section in the upper staves, where the melody becomes more melodic and expressive, while the bass line continues with a steady eighth-note accompaniment.

Assinatura do Prof. Cooperante



A handwritten signature in black ink, appearing to read 'João Antunes', written over a horizontal line.

_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 8

A aula foi cumprida conforme planeada, mediante as orientações do professor cooperante. Esta decorreu de uma forma positiva e com boa adesão da parte dos alunos, os quais se mostraram motivados na audição da obra. A turma superou as expectativas da professora, pelo que foram acrescentadas duas atividades à planificação, nomeadamente um exercício de deteção de erros da obra trabalhada nesta aula, e uma entoação a duas vozes. Os objetivos foram cumpridos.

ESTAGIÁRIO(A)

Carina Santos Reis

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 9****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 8º Ano – 4º Grau**Aula nº:****Data:** 27/04/2016**Duração da aula:** 50 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 16**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCIAS**

Desenvolver a memória auditiva;

Identificar, reproduzir e transcrever, estruturas melódico-rítmicas, no âmbito do sistema modal;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

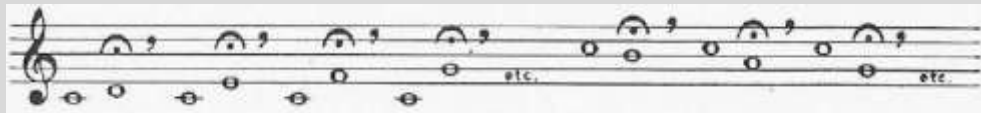
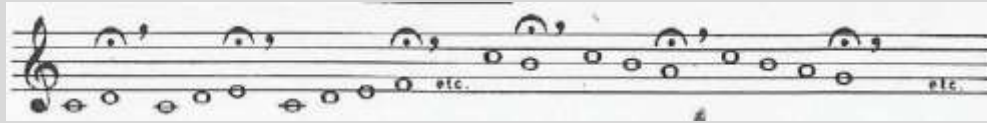
Os modos musicais – Modo Lídio (Fá)

Polifonia;

Béla Bartók – o compositor e sua obra musical;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**Exercícios de entoação sobre o pentacorde – ordenações (tempo previsto: 5 minutos)**

Os alunos as seguintes ordenações ascendentes e descendentes em Fá (exemplo em Dó M):



Entoação de intervalos (tempo previsto: 3 minutos)

A professora toca ao piano alguns intervalos que irão ajudar na compreensão da obra a trabalhar nesta aula. Deste modo, os alunos ouvem o intervalo e de seguida reproduzem-no com o vocábulo “lá-lá”.

A música de Béla Bartók (tempo previsto: 2 minutos)

Neste item, a professora faz um breve apontamento histórico sobre o compositor e sua obra.

Ditado Polifónico a duas vozes - melodias alternadas (tempo previsto: 17 minutos)

Os alunos começam por escutar a obra a trabalhar tocada ao piano (Mikrokosmos Vol.2 N.º37 de Béla Bartók). De seguida procede-se à realização de um ditado polifónico a duas vozes. Os alunos escutam cada frase duas vezes para cada uma das vozes, ou mais, dependendo das dificuldades que forem surgindo, até memorizarem. Depois terão de entoar com o vocábulo “lá-lá”, o excerto memorizado, e só depois poderão escrever. Este processo (ouvir – memorizar – reproduzir – escrever) será repetido para as restantes frases. Após a realização do ditado polifónico a duas vozes, os alunos entoam a peça escrita a uma e a duas vozes. De seguida ser-lhes-á proposta uma entoação a uma e duas vozes de memória.

Leitura Modal Entoadada (tempo previsto: 7 minutos)

Os alunos irão entoar as melodias, a seguir apresentadas em anexo com a ajuda do piano. A professora começa por fazer uma leitura solfejada com a turma, passando depois para a entoação.

Ditado Polifónico de deteção de erros (tempo previsto: 10 minutos)

Partindo da obra acima referida, os alunos terão de identificar as notas que estão erradas na partitura, assinalando-as com um círculo. Neste sentido, os alunos terão de identificar as notas erradas de memória.

_RECURSOS E FONTES**Recursos**

Leitor CD ou computador;

Piano;

Folha do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Ditado Polifónico a 2 Vozes

20

Тетрадь 2

37*) Лидийский лад



Allegretto ♩ = 116

mf legato

f

[40 сек.]

Mikrokosmos, Béla Bartók (1881-1945)

The image displays five systems of musical notation for the piece 'Mikrokosmos' by Béla Bartók. Each system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The music is written in a 2/4 time signature. The systems are labeled with letters A through G, which are enclosed in small boxes and positioned above the first staff of each system. Dashed lines extend from these boxes across the top of the system. The notation includes various rhythmic values, slurs, and articulation marks. The first system (A) shows a simple melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. The second system (C) features a more complex texture with multiple voices. The third system (D) continues with similar complexity. The fourth system (E) shows a different texture with more frequent notes. The fifth system (G) concludes the piece with a final cadence.

Ditado Polifónico de deteção de erros

Mikrokosmos, Béla Bartók (1881-1945)

The image displays a musical score for Mikrokosmos by Béla Bartók, consisting of seven systems of piano music. Each system is marked with a letter from A to G, enclosed in a box. The music is written in a grand staff (treble and bass clefs) and includes various musical notations such as notes, rests, and slurs. The systems are arranged vertically, with each system starting on a new line of music. The first system (A) begins with a treble clef and a key signature of one flat. The subsequent systems (B through G) continue the piece, showing a variety of rhythmic patterns and melodic lines. The score concludes with a double bar line at the end of system G.

Leitura Modal Entoadada

Modo Lídio

1

Com espírito gregoriano

2

FIM

D.C.

Calmo

Assinatura do Prof. Cooperante

REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 9

A planificação não foi cumprida na sua totalidade, devido a algumas dúvidas que foram surgindo, pelo que foi necessário demorar mais tempo em alguns conteúdos. Deste modo, os alunos não trabalharam os seguintes exercícios: ditado polifónico de deteção de erros, e, as leituras modais entoadas. No que se refere ao ditado polifónico, observaram-se algumas dificuldades na compreensão da estrutura melódica. Dificuldades estas que podem estar associadas ao facto de ser a primeira vez que os alunos foram confrontados com o conceito modal. No entanto, demonstraram-se bastante recetivos às propostas. Os objetivos desta aula, em parte, forma cumpridos.

ESTAGIÁRIO(A)

Carina Santos Reis

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 10****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 8º Ano – 4º Grau**Aula nº:****Data:** 4/05/2016**Duração da aula:** 50 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 16**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS|COMPETÊNCI**

Desenvolver ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memorização;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade Sol Maior;

Polifonia;

Melodias a duas vozes;

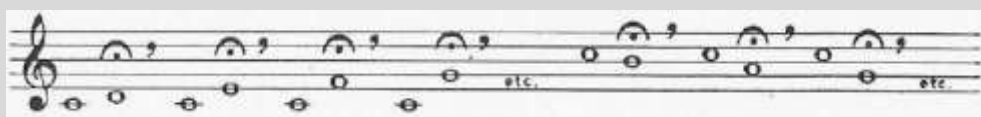
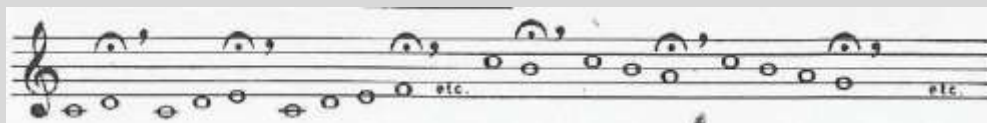
_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Entoação de Escalas (tempo previsto: 3 minutos)

Os alunos entoam as seguintes escalas com acompanhamento de piano: Dó M; Sol M; Ré M; Lá M.

Exercícios de entoação – ordenações (tempo previsto: 5 minutos)

Os alunos as seguintes ordenações ascendentes e descendentes em Sol M (exemplo em Dó M):



Entoação de intervalos (tempo previsto: 3 minutos)

A professora toca ao piano alguns intervalos que irão ajudar na compreensão da obra a trabalhar nesta aula. Deste modo, os alunos ouvem o intervalo e de seguida reproduzem-no com o vocábulo “lá-lá”.

Entoação de funções tonais (tempo previsto: 5 minutos)

Tendo por base a tonalidade de Sol M, a professora toca algumas sequências de acordes, em que os alunos terão de cantar com o nome da nota a função que lhes for solicitada (Tónica – Sol; Dominante – Ré.....)

Ditado Polifónico a duas vozes Coral - Bach BWV 267 (tempo previsto: 20 minutos)

Depois da preparação auditiva acima referida, a professora toca obra ao piano, pedindo aos alunos para identificarem a tonalidade. A aula prossegue com a realização de um ditado polifónico a duas vozes (soprano e baixo), das três primeiras frases desta obra. No entanto, este será tocado a 3 vozes. Neste sentido, a professora toca ao piano a primeira frase do coral e pede aos alunos para se concentrarem na voz do soprano, apelando para a memorização desta voz. A professora realça ainda que não podem escrever enquanto ouvem. Cada frase será tocada cinco vezes. Depois da audição e memorização, a professora pede aos alunos para cantarem com o vocábulo lá-lá, a voz do soprano e depois a voz do baixo. Quando estiver bem memorizado, os alunos escrevem nos seus cadernos. À medida que os alunos forem terminando ser-lhe-ás solicitado que escrevam uma terceira voz (contralto), trabalhando assim numa mesma turma para dois níveis diferentes. Quando terminarem o ditado, a professora pede para entoarem, juntamente com o piano, o coral a duas e três vozes.

Recursos

Piano;

Caderno do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Ditado Polifónico a 2 Vozes

An Wasserflüssen Babylon BWV 267

5.

8.

11.

14.

Assinatura do Prof. Cooperante

_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 10

A aula decorreu conforme planeada. A turma demonstrou-se bastante receptiva às atividades propostas. Foi sugerido pelo professor cooperante que se cantasse sempre com os alunos, quer as escalas, intervalos, funções tonais, etc., para que estes se sintam sempre apoiados pela/o docente. O professor deverá ser um modelo para os alunos. Sentiram-se ainda, algumas dificuldades no controlo da turma, pelo que estes estavam sempre falar. Deste modo, foi sugerido pelo professor cooperante que se fosse mais exigente ao nível do comportamento dos alunos, para que estes falem menos uns com os outros.

ESTAGIÁRIO(A)

Carina Santos Reis

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 11****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 8º Ano – 4º Grau**Aula nº:****Data:** 18/05/2016**Duração da aula:** 50 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 16**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver a memória visual;

Desenvolver a leitura musical em várias claves;

Desenvolver a entoação melódica em grupo;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura em várias claves: Sol, Fá e Dó na 3ª e 4ª linha;

Leituras rítmicas;

Entoação melódica a duas vozes;

Entoação melódica a uma voz com acompanhamento de piano;

ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Esta será dedicada à realização de exercícios de preparação para a prova oral, a realizar na próxima aula. Deste modo as atividades a realizar nesta aula serão as seguintes:

- **Leituras rítmicas** - exercícios nº 18 e 63 do Fontaine; (tempo previsto: 6 minutos)
- **Leituras solfejadas** - exercícios nº 36 e 66 do Fontaine nas claves de Sol, Fá, Dó 3 e Dó 4; (tempo previsto: 6 minutos)

Neste exercício será utilizada como estratégia, a leitura com claves alternadas, por exemplo, dois compassos clave de sol, dois compassos clave de Dó 3, dois compassos clave de Fá, dois compassos clave de Dó 4; ou uma pauta em clave de Sol, a seguinte em clave de Fá, etc.

- **Conjunto rítmico** (tempo previsto: 6 minutos)

Nesta atividade a turma será dividida em três grupos. Começa-se por trabalhar cada uma das partes separadamente. Para a junção, os dois grupos que fazem a parte percussão, fazem-no com um lápis, o grupo com a parte do solfejo, lê com o nome das notas.

- **Entoações a duas vozes** (tempo previsto: 8 minutos)

A professora começa por fazer um breve aquecimento vocal de preparação ao exercício na tonalidade de Fá Maior, pelo que os alunos irão entoar a escala, arpejos, intervalos, etc. De seguida cada uma das vozes será trabalhada individualmente.

- **Leitura Entoadada com acompanhamento de piano** (tempo previsto: 10 minutos)

Inicialmente, a peça será trabalhada sem acompanhamento de piano. Quando a melodia estiver bem interiorizada, a professora toca ao piano e os alunos entoam com o nome das notas.

_RECURSOS E FONTES**Recursos**

Piano;

Folha do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:**Leituras Rítmicas**

The image shows a musical score for a rhythmic reading exercise. At the top, there is a rhythmic pattern: a quarter note, an eighth note, a quarter note, an eighth note, a quarter note, an eighth note, a quarter note, and an eighth note. Below this, there are four staves of music. The first staff starts with a treble clef, a common time signature (C), and a key signature of one flat (Bb). The music consists of eighth and quarter notes. Above the first staff, there are chord symbols: f, DF, f, F, f, DF, DF, F. The number '18' is written at the beginning of the first staff. The score ends with a double bar line.

3. Le Point ou la Liaison (emploi de la Subdivision du Temps).

♩. équivaut ♪♪ équivaut ♪♪♪ équivaut ♪♪♪♪ équivaut ♪♪♪♪♪ équivaut ♪♪♪♪♪♪ équivaut ♪♪♪♪♪♪♪

63

Leituras Solfejadas

2. Contretemps Irréguliers par Temps (emploi de la Division Binaire du Temps)

$\frac{2}{4}$ ♩ F i | ♩ F i | ♩ F f | etc.

36

C. SYNCOPES

1. Syncopes Régulieres par Temps.

68

68

Conjunto Rítmico

Ensemble rythmique	Ρυθμικό σύνολο	Conjunto rítmico
Conjunto rítmico	Rhythmic ensemble	Rhythmisches Ensemble

G 6044 B

Entoações a duas vozes

5. *Larghetto*

Musical score for exercise 5, *Larghetto*, in 4/4 time. The score consists of two staves, treble and bass clef. The key signature has one flat (B-flat). The music features a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef, both marked with a piano (*p*) dynamic. The melody is composed of eighth and quarter notes, while the bass line consists of quarter notes. The piece concludes with a double bar line.

106

7. *Larghetto*

Musical score for exercise 7, *Larghetto*, in 3/4 time. The score consists of two staves, treble and bass clef. The key signature has one flat (B-flat). The music features a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef, both marked with a piano (*p*) dynamic. The melody is composed of quarter and eighth notes, while the bass line consists of quarter notes. The piece concludes with a double bar line.

18. *Allegro moderato*

Musical score for exercise 18, *Allegro moderato*, in 4/4 time. The score consists of two staves, treble and bass clef. The key signature has one flat (B-flat). The music features a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef, both marked with a piano (*p*) dynamic. The melody is composed of quarter and eighth notes, while the bass line consists of quarter notes. The piece concludes with a double bar line.

19. *Allegretto*

Musical score for exercise 19, *Allegretto*, in 3/4 time. The score consists of two staves, treble and bass clef. The key signature has one flat (B-flat). The music features a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. The melody is marked with a piano (*p*) dynamic in the first half and a forte (*f*) dynamic in the second half. The bass line is marked with a piano (*p*) dynamic in the first half and a forte (*f*) dynamic in the second half. The melody is composed of quarter and eighth notes, while the bass line consists of quarter notes. The piece concludes with a double bar line.

Leitura Entoadada com acompanhamento de piano

BELLA PORTA DI RUBINI

Andrea FALCONIERI

Moderato $\text{♩} = 76$

Bel - la por - ta di ru - bi - ni ch'a - pri il var - co ai

Moderato $\text{♩} = 76$
mf Legatissimo

The first system of the musical score consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is in a soprano clef with a key signature of one flat and a 4/4 time signature. The piano accompaniment is in a grand staff with treble and bass clefs. The tempo is marked 'Moderato' with a quarter note equal to 76 beats per minute. The dynamics are marked 'mf Legatissimo'.

dol - ci ac - cen - ti, che nei ri - si - pe - re -

The second system continues the vocal line and piano accompaniment. The vocal line has a measure rest at the beginning of the system. The piano accompaniment continues with a steady accompaniment pattern.

gri - ni sco - pri per - le ri - lu - cen - ti tu d'a - mor dol

The third system continues the vocal line and piano accompaniment. The vocal line has a measure rest at the beginning of the system. The piano accompaniment continues with a steady accompaniment pattern.

ce au - ra spi - ri re - fri - ge - rio ai miei mar ti - ri, re - fri -

The fourth system continues the vocal line and piano accompaniment. The vocal line has a measure rest at the beginning of the system. The piano accompaniment continues with a steady accompaniment pattern.

2

15 *ten.*

- ge - rio a' miei mar ti - ri

20

mf legatissimo

Vez - zo - set - ta e fre - sca ro - sa u - mi - det - to e

23

dol - ce lab - bro, ch'ai la man - na ru - gia -

26

do - sa sul bel - lis - si - mo ci - na - bro,

29 3

non par - lar, ma ri - di e ta - ci sien gli ac - cen - ti i

32

no - stri ba - ci, sien gli ac - cen - ti j

35

no - stri ba - ci.

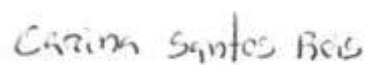
Assinatura do Prof. Cooperante



REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 11

A planificação foi cumprida conforme planeada. A turma demonstrou-se bastante recetiva e empenhada nas atividades propostas. Contudo sentiram-se algumas dificuldades em manter a turma em silêncio, pelo que, foi sugerido pelo professor cooperante que se interagisse mais com a turma, de modo que estes relaxem um pouco, em vez de se fazer exercícios constantes.

ESTAGIÁRIO(A)



Anexo V – Observações e planificações Ensino Secundário (6º grau)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 1

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 27/10/2015

Registo de observação

Esta aula iniciou-se com uma prova oral, de modo a testar os conhecimentos dos formandos, e sobretudo para o docente observar o que estes conseguem fazer com pouco tempo de trabalho (cerca um mês de aulas) com conteúdos ainda pouco abordados e trabalhados nas aulas. Fazer uma avaliação intermédia pode ser uma boa estratégia para contextualizar a turma em relação à assimilação e solidificação dos diversos conteúdos. Avaliar para contextualizar vai de encontro à autora Margaret Andrade que diz, “a avaliação é um instrumento significativo para a orientação do processo educacional, pois por meio de uma ação contextualizada e recíproca, verifica a efetivação da aprendizagem pelo aluno [e] ao mesmo tempo fornece uma orientação do trabalho para o professor”. (Andrade, 2008:54)

A realização desta prova decorreu da seguinte forma: o docente começou por chamar quatro alunos de cada vez, em que, dois iam para a sala, enquanto os outros dois ficavam no corredor a estudar a prova. Esta opção pareceu funcionar pois o aluno teve

oportunidade de estudar previamente os exercícios em que foi avaliado, o que permitiu que este estivesse mais relaxado durante a avaliação. No entanto, o facto de estarem dois alunos dentro da sala a realizar a prova verificou-se que aqueles com mais dificuldades estavam atentos ao colega para depois reproduzir da mesma forma, ou seja, um pouco por imitação. Observou-se também que uma grande parte dos alunos teve muita dificuldade na execução do exercício n.º4, que consistiu numa leitura entoada com percussão simultânea. As dificuldades constatadas foram ao nível da afinação e na execução de outro ritmo ao mesmo tempo. Dado que este exercício não estava a correr como o previsto, o professor foi tocando algumas notas da melodia no piano, de modo a ajudar os alunos na afinação. Verificou-se igualmente algumas dificuldades na leitura solfejada, nomeadamente nas claves de dó. Dificuldades estas, que segundo o docente devem-se a falta de estudo por parte dos alunos. O objetivo da aula foi cumprido. O professor conseguiu conhecer o cenário real da turma.

Referências Bibliográficas

Andrade, M. A. de.; Weichselbaum, A. S.; Araújo, R. C. de (2008) Critérios de Avaliação em Música: um estudo com licenciados. *R. cient./FAP*. V.3. Curitiba, pp. 53-67



Ficha de avaliação 10.º ANO

Física do Som – Módulo 1 – Componente Oral

2015/2016

Prova A

1. Leitura rítmica – a uma parte

2. Leitura rítmica – com mudança de compasso

3. Leitura solfejada – com alternância de claves

4. Leitura entoada – com percussão simultânea

5. Leitura entoada com acompanhamento instrumental.

1ª Sinfonia – IV And^{te}

J. Brahms



2015/2016

Ficha de avaliação 10.º ANO

Física do Som – Módulo 1 – Componente Oral Prova B

1. Leitura rítmica – a uma parte

2. Leitura rítmica – com mudança de compasso

3. Leitura solfejada – com alternância de claves

4. Leitura entoada – com percussão simultânea

5. Leitura entoada com acompanhamento instrumental.

1ª Sinfonia – IV And^e

J. Brahms

Allegro non troppo

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 2

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 03/11/2015

Registo de observação

A aula iniciou-se com o professor a dar conhecimento aos alunos das respetivas notas das provas orais. Verificou-se que de uma maneira geral os alunos tiveram bons resultados, sendo que a média da turma ronda os 14 valores. No entanto, há alunos que se destacam com 18 e 19 valores. Para aqueles alunos que tiveram notas mais baixas, recomendou-se que fizessem mais trabalho autónomo em casa, como por exemplo, leituras rítmicas, solfejo em várias claves, etc. Pelo que foi observado os alunos corresponderam às expectativas do professor, no entanto, viu-se que este pretende sempre mais e melhor dos seus alunos.

A aula prossegue com aquecimento vocal nas tonalidades de Dó Maior e Lá menor, acompanhado ao piano. Aquecimento este, que pareceu preparar os alunos para o exercício seguinte em que teriam de cantar. Observou-se também que o professor foi complicando de alguma forma o exercício acrescentando algumas variantes, entre as quais, andamento mais rápido; acrescentando

mais uma nota à sequência; cantar com números de acordo com o grau da tonalidade (I, V, IV...) Comprovou-se que à medida que o desafio aumenta os alunos ficam mais motivados, o que constitui um desafio para estes. Para contextualizar, Arends (2008) afirma que “a motivação é normalmente definida como o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir. É o que nos faz agir da forma que agimos.” A autora Lurdes Veríssimo diz-nos ainda que “A motivação académica tem um papel determinante nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo uma função ativadora e catalisadora do comportamento, a motivação académica mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem. Desta forma, é crucial compreender os mecanismos motivacionais, e conseqüentemente implementar estratégias pedagógicas que potenciem a motivação académica dos alunos”. (Veríssimo, 2013: 73) Prossegue-se a aula com um ditado de sons. Para esta atividade o professor optou por tocar notas no piano, em que os alunos cantam com o nome da nota, a nota mais aguda ou a mais grave de acordo com o que o docente pede. Verificou-se que esta estratégia funcionou bem, pois o facto de terem de cantar em conjunto leva a que estejam mais atentos e se preocupem com a afinação. Para a atividade seguinte (ditado de acordes ao piano), foi usada como estratégia o canto dos intervalos que compõem cada acorde com números. (I, V, III, etc.) Verificou-se que estes pequenos ditados, quer de sons, intervalos e acordes podem servir de introdução ao conteúdo abordado de seguida: os acordes de sétima. Para trabalhar este conteúdo o professor começou por perguntar o que é um acorde de sétima e quantos conhecem. Primeiramente, começou pelo acorde de 7ª da dominante, depois o acorde menor com 7ª, de seguida o de 7ª diminuta e só depois o de 7ª da sensível, em que explicou a composição dos intervalos que os constituem, bem como a resolução dos mesmos, exemplificando ao piano. Parece que a lógica de começar por trabalhar os acordes na sequência acima descrita se relaciona com o facto da familiaridade dos mesmos com os alunos, ou seja, a estratégia foi começar por aqueles que já conhecem ou ouviram falar. Só depois de vivenciarem com exemplos no piano, é que o professor fez um exemplo de cada acorde no quadro. Para contextualizar, Pinheiro (1999, cit. in Pedroso,2003:90) considera que “na formação de um músico o ouvir e vivenciar a música deve sempre ter

prioridade sobre o ler e o escrever – privilegiar a formação auditiva e não a visual!”. Com esta estratégia observou-se que este conteúdo ficou razoavelmente assimilado. Prosseguiu-se com um ditado de acordes de três sons, que segundo o observado serviu de preparação para o exercício seguinte, um ditado polifónico a três vozes. Esta pode não ter sido a melhor estratégia dado que os acordes não estavam relacionados com a tonalidade da escrita polifónica seguinte. Relativamente ao ditado polifónico foram usadas como estratégias a audição da escala de ré menor, tonalidade em que estaria o ditado; audição da primeira frase do coral tocada ao piano; audição desta mesma frase seis vezes, em que foi sugerido que ouvissem duas vezes para cada uma das vozes; destaque das vozes, em o professor toca mais forte uma das vozes. Constatou-se que estes procedimentos resultaram como o docente tinha previsto, no entanto nenhum aluno conseguiu completar as três vozes. O docente poderia ter feito uma melhor preparação auditiva de acordo com esta polifonia, como por exemplo: entoação da escala de ré menor, entoação da mesma por intervalos de 3ª, bem como respetivos arpejos e graus tonais principais. Para finalizar a aula, o professor coloca em áudio, a Sinfonia n.º1 de Schumann (“Primavera”) e, propõe que estes identifiquem o século, andamento, compasso e compositor. Notou-se alguma dificuldade nesta atividade, pois segundo o docente os alunos ouvem muito pouco música. Esta obra será o ponto de partida para a próxima aula, pelo que o professor sugere que ouçam a obra em casa. Pode-se aqui salientar que “a utilização de verdadeiras obras musicais proporciona um trabalho, um desenvolvimento auditivo e uma consciência musicais muito maiores e mais profundas que a utilização única e sistemática de exercícios descontextualizados”. (Pedroso, 2003:87)

O facto mais curioso que se observou ao longo desta aula foi a estratégia de cantar com números. Estratégia esta, que segundo consta, começou a ser utilizada há cerca de três anos pelo docente. Verificou-se que resulta bastante bem, pois os alunos conseguem identificar mais facilmente quer acordes, notas, intervalos, etc. Pode-se dizer que o objetivo foi cumprido.

Referências Bibliográficas

Arends, Richard (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.

Pedroso, M. de F. M. (2003). A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário). Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Veríssimo, Lurdes (2013). Melhorar a escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. In Bolivar, António [et.al], *Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda*. Porto: Universidade Católica Editora.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 3

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 10/11/2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou-se com um aquecimento vocal na tonalidade de Dó Maior, acompanhado ao piano. Esta atividade inicial é utilizada pelo docente em grande parte das suas aulas, e, tem como finalidade ajudar os alunos a dizer, solfejar e entoar notas rapidamente e fluentemente. Observou-se que foi executado em andamento rápido, o que levou alguns alunos a cantar de uma forma menos apropriada, ou seja, quase a “berrar”. Perante esta situação o docente deu algumas noções básicas de como se deve cantar. Com esta estratégia de ajudar os alunos a perceber como se deve utilizar a voz, verificou-se que na repetição do exercício cantaram como melhor afinação e mais fluência. Para contextualizar, “Cantar é ter a música dentro de si mesmo; é estar envolvido na e pela música e dela se fazer seu instrumento; é projetar o som, a intencionalidade e a expressão que se deseja em uma via que parte do indivíduo”. (Silva, 2014:70)

A aula prossegue com a entoação de vários exercícios tocados ao piano, entre os quais, funções tonais, acordes e intervalos nas tonalidades de Dó Maior e Lá Maior. Nestas atividades observou-se que foram utilizadas como estratégias o canto com vocábulos (lá,lá,lá) em vez da utilização do nome das notas; canto da resolução dos acordes de sétima aumentada e diminuta; funções tonais com o número do grau (I, V, IV, V, I...). Estratégias estas, que resultaram da melhor forma, pois os alunos primeiro experimentam e vivenciam cada um dos conteúdos e, só depois passam para a parte mais teórica e escrita. Relativamente à estratégia utilizada para os acordes de sétima aumentada e diminuta, observou-se que alguns alunos tiveram alguma falta de sensibilidade na compreensão da resolução dos mesmos, ou seja, notou-se alguma hesitação em saber se o acorde resolvia na forma ascendente ou descendente. Foi uma excelente estratégia para este tipo de acordes, pois verificou-se que no fim da atividade, todos os alunos compreenderam a lógica das resoluções dos acordes, assim como perceberam o porquê de serem acordes mais densos. Através destas atividades, observou-se que este docente privilegia bastante o canto dos exercícios para abordar determinados conteúdos, como o caso dos descritos acima. Após esta sequência de entoações que poderão ter servido de preparação da atividade seguinte que consistiu na entoação da melodia da obra “Ave Verum” de Wolfgang Amadeus Mozart. Antes de começarem a cantar, o docente faz uma breve contextualização sobre o compositor e obra. Pareceu ser uma boa estratégia para dar início à atividade, pois observou-se que muitos alunos não conheciam esta peça. Depois desta introdução segue-se com a entoação da melodia com o nome das notas acompanhado ao piano. Verificaram-se ligeiras dificuldades de afinação em determinadas notas, talvez pelo facto do professor não ter feito previamente uma preparação auditiva na tonalidade da peça. Segue-se com uma leitura vertical de um excerto da obra “Water Music” de Haendel. Nesta atividade observou-se que os alunos não apresentam dificuldades neste tipo de conteúdo.

Uma vez que grande parte dos alunos apresentou dificuldades na prova oral na leitura entoada com percussão, o docente propõe mais um exercício para melhorar este conteúdo. Começou-se por solfejar com a respetiva percussão, o que pareceu ser uma boa

estratégia para a compreensão rítmica, seguindo-se depois com a entoação da melodia. Nesta atividade observou-se que foi necessário repetir várias vezes e sempre mais lento para que todos os alunos conseguissem entoar e percutir ao mesmo tempo. A aula termina com um ditado melódico a uma voz de um excerto da Sinfonia n.º4 de Schumann. O docente pede aos alunos para escreverem primeiro o ritmo e só depois a melodia. Dado que era uma melodia simples, não foi necessário escutar o excerto muitas vezes, o que comprova o excelente trabalho que o docente tem vindo a desenvolver.

Referências Bibliográficas

Silva, A. M. G. (2014). O sujeito cantante: Reflexões sobre o canto coral. São Paulo.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 4

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 17/11/2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou-se com a explicação da estrutura do teste escrito da próxima aula. Esta prova de avaliação será composta por um ditado rítmico a uma voz; ditado rítmico a um a voz com mudança de compasso; ditado de intervalos; ditado de sons; ditado polifónico a três vozes e um ditado de funções tonais. Depois desta explicação, a parte inicial da aula é dedicada às rotinas habituais, entoação da escala de dó Maior, entoação de intervalos, acordes de três e quatro sons e funções tonais. No que diz respeito aos acordes aumentados e diminutos observou-se que o professor tocou o acorde e os alunos cantam a resolução dos mesmos. Observou-se ainda que na entoação dos acordes de 7ª, o docente tocou o acorde de três sons e os alunos cantam a 7ª. Pode-se dizer que foi uma boa estratégia para os alunos desenvolverem a audição interior. As estratégias utilizadas para a entoação destes conteúdos permitem que os alunos assimilem lentamente o que se pretende, e, desta forma a aprendizagem torna-se mais significativa e construtiva.

Na segunda parte da aula observou-se que o docente realizou exercícios modelo de preparação para o teste. O primeiro exercício consistiu num ditado rítmico de duas frases tocado ao piano quatro vezes. Observou-se que ao fim de três vezes, só dois alunos tinham terminado, o que significa que existem algumas dificuldades na escrita, constituindo assim um aspeto que deve ser mais trabalhado. Perante esta situação, o professor tocou o ditado mais uma vez do que tinha previsto, e aconselhou os alunos a escrever a parte final do ditado, pois é algo que está mais “recente” na memória. Pareceu ser uma boa estratégia, pois os alunos conseguiram completar uma grande parte do ditado. Relativamente ao ditado rítmico com mudança de compasso, verificou-se que alguns alunos tiveram dificuldade na passagem do compasso seis por oito para o três por quatro. Pensa-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser por falta de estudo ou pelo facto destes ditados serem menos abordados nas aulas. No ditado de intervalos, os alunos tiveram mais dificuldade na identificação de intervalos harmónicos. Como tal, foi proposto aos alunos que estudassem fora da aula, pois praticar este tipo de exercícios só uma vez por semana, dificulta o desenvolvimento auditivo do sentido harmónico. O exercício seguinte (ditado de sons, tocado ao piano 3 vezes) foi aquele em que a maioria da turma apresentou mais dificuldades, o que significa que não têm feito trabalho autónomo fora da aula. Para a realização do ditado polifónico a três vozes, o docente de forma a ajudar os alunos, sugeriu que escrevessem primeiro a voz do soprano, de seguida o baixo e por fim o contralto. Observou-se também que foi salientado as vozes. Estas estratégias pareceram dar bons resultados dado que os alunos conseguiram completar tudo embora com alguns erros de notas. A aula termina com um ditado de funções tonais. Como é habitual o professor trabalhar este conteúdo quase em todas as aulas, verificou-se que os alunos não apresentaram dificuldades.

Os objectivos desta aula bem como planificação do docente parecem ter sido cumpridos com bons resultados. Espera-se assim, com estes exercícios modelo que os alunos correspondam às expectativas do professor no dia da prova escrita.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 5

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 24/11/2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Esta aula foi dedicada à realização de um teste de avaliação escrita. Observou-se que os conteúdos programáticos presentes nesta prova foram: ritmo, melodia, harmonia.

Pensa-se que os alunos estavam relativamente bem preparados para o teste, no entanto, verificou-se que nem todos tinham o material necessário, como lápis, borracha, etc. Foi uma questão que perturbou o docente.

O ato de avaliar, “sempre esteve presente na trajetória do homem, impulsionando-o a buscar soluções para questões postas pela realidade, levando-o a novas conquistas e descobertas, mas, ao mesmo tempo que pode gerar crescimento e descobertas, pode, também, gerar marcas negativas na vida do ser humano. Por isso a ato de avaliar deve estar fundamentado em atitudes construtivistas, baseadas na ética, no respeito e na justiça”. (Cacione, 2004:13) No entanto, em muitos casos, ainda se verifica que a avaliação se desvia da sua função formativa, que consiste em ajudar o aluno a aprender e a desenvolver-se. (Cacione, 2004)

Kraemer (2006, in Oliveira, s. d.), diz-nos que a avaliação “é um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram. Sendo assim a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percursos e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem”. Neste sentido, a avaliação permite que o docente confirme se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico ou prático. Permite ainda diagnosticar as dificuldades dos alunos. No entanto, o ato de avaliar pressupõe reflexão e planeamento, no sentido de atingir os melhores objetivos.

Referências Bibliográficas

Cacione, C. E. S. (2004). Avaliação da Aprendizagem: Desvelando Concepções de Licenciados do Curso de Música. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina.

Oliveira, A.; Aparecida, C.; Souza, G. M. R. (s. d.). Avaliação: Conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 6

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 01/12/2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula foi dedicada à realização de um teste de avaliação oral. Ao longo da observação da prova, verificou-se que os alunos não têm estudado fora da aula, ou se o têm feito, poder não ter sido da melhor forma.

Os conhecimentos que têm são apenas adquiridos na aula, não havendo assim uma assimilação mais profunda dos conteúdos. Pensa-se que esta avaliação não se realizou como o docente esperava, pois observaram-se muitos retrocessos na maioria dos alunos, em relação à avaliação anterior. Situação esta que está a preocupar o docente. O normal seria a verificação de uma melhoria dos conhecimentos adquiridos, mas, observou-se o contrário, como já foi acima referido.

Considera-se que alunos podem melhorar o seu rendimento desde que identifiquem os erros no seu método de estudo e reorganizem as suas atividades.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que o “bom” estudante deve saber solucionar os seus problemas/dificuldades, encontrar métodos de trabalho adequados e de encontro às dificuldades a resolver, e, sobretudo identificar as causas das suas dificuldades. Pode-se assim concluir, de acordo com Libâneo, que “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias” (Libâneo, 1994 cit. in Barbosa, s. d.:2).

Referências Bibliográficas

Barbosa, M. R. L. da S.; Martins, A. P. R.; (s. d.) Avaliação: Uma prática constante no processo de ensino e aprendizagem.

Ano letivo 2015/2016 - 10º Ano - 2º Período




 Novembro 2015/2016

Ficha de avaliação: 10.º ANO
 Risco do Saem – Módulo 1 – Componente Dist
 Curso Profissional Secundário de Instrumento

1. LEITURA RÍTMICA COM MUDANÇA DE COMPASSO – (Cotação: 4 valores)



2. LEITURA SOLFEIADA EM CLAVES ALTERNADAS – (Cotação: 5 valores)



3. LEITURAS ENTODADAS

3.1. com percussão simultânea no meio Dórcis/modo de RA – (Cotação: 5 valores)



Ano letivo 2015/2016 - 10º Ano - 1º Período

3.1. com acompanhamento ao Piano – (Cotação: 4 valores)

Heidenröslein *The Wild Rose*^{*} Franz Schubert
 D797, D826
 Lieblich (4-69)



Sü ña Knecht - Pflanzelst, die blühet der Hei - den, wie er sich und
 Ochs - bey - kucken und, der armen - die blühet in der
 me - ge - schick, auf - achsel, so daß sie - sehen, daß sie - die - les - ten - die
 meing' s' pflanz, "What care - ye - see" he - red, so - the - stand - ed - the - ing

Heide, die - les - ten, die - les - ten, die - les - ten auf der Hei - den,
 Ochs, die - les - ten, die - les - ten, die - les - ten auf der Hei - den,
 Heide, die - les - ten, die - les - ten, die - les - ten auf der Hei - den,
 Ochs, die - les - ten, die - les - ten, die - les - ten auf der Hei - den

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 7

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 15/12/2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Sendo esta a última aula do 1º Período Letivo, o docente começou por entregar os testes de avaliação escrita, bem como, dar conhecimento das notas do teste oral aos seus alunos. Nesta sequência, observou-se que há notas excelentes, outras razoáveis e ainda outras medíocres. No entanto, presenciou-se que a maioria se encontra na percentagem do razoável. De salientar que, as melhores notas são daqueles alunos que têm bastante facilidade e pouco necessitam de estudar fora da aula. Em relação aos outros pensa-se que, também podem passar das notas razoáveis e medíocres, desde que assim o queiram. Observou-se que os alunos com notas medíocres têm noção que este tipo resultados se deve a falta de estudo, no entanto, sentiu-se que não pretendem mudar esta tendência.

Depois da entrega dos testes, o docente procedeu à correção do mesmo, de modo a tirar algumas dúvidas aos alunos. Pensa-se que foi uma boa estratégia para os alunos compreenderem o porquê de terem errado determinados conteúdos. Considera-se ainda

que, esta forma permitiu a aprendizagem de outras formas estratégicas de pensar e agir quando estão a realizar uma prova escrita no domínio da Formação Musical.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 8

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 05/01/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou com um aquecimento vocal na tonalidade de Ré Maior, nomeadamente, a entoação da escala, em que se observou que o docente foi acrescentado algumas variáveis. Depois deste breve aquecimento, a aula prossegue com funções tonais de acordo com a tonalidade acima referenciada. Viu-se que o professor orientou este exercício com o piano, no qual pediu aos alunos um determinado grau tonal, em que os mesmos cantam com o nome da nota. A aula continua com a entoação de cadências. Neste conteúdo, observou-se que os discentes ainda não têm as “fórmulas” cadenciais bem sedimentadas, pois, uma grande parte ainda não sabe que graus tonais constituem cada uma das cadências. Dada esta situação, o docente faz uma revisão de algumas cadências. Nesta atividade, o professor começou por perguntar aos alunos quais as cadências conclusivas e de seguida quais as não conclusivas. Pareceu ser uma boa estratégia dado que os alunos ficaram a compreender melhor como estas são constituídas bem como o porquê dos nomes

das várias cadências. Para contextualizar, “Etimologicamente, cadência provém do latim *cadentia*, particípio *cadere*, significando cair (mesma raiz da palavra cadente, donde se tem a expressão estrela cadente). A proveniência latina é verificada em vários idiomas tais como: espanhol: *cadencia*, francês: *cadence*; italiano *cadenza*; alemão: *kadenz*, inglês: *cadence*, indicando uma raiz comum entre eles. (Corrêa, 2012:32) Note-se também que na música, a cadência para além de remeter para a progressão de acordes, pode remeter para a ideia de ritmo ou andamento, como por exemplo, “uma marcha cadenciada” ou a “cadência do samba”. De salientar ainda que, o momento solístico de um concerto é também denominado de cadência, indicando inclusive a parte escrita para esse momento solo. (Corrêa, 2012) Depois da explicação do docente, este toca ao piano algumas das cadências abordadas e pede à turma ou a alguns alunos para as identificarem. No entanto, pensa-se que este conteúdo necessita de ser mais trabalhado nas aulas.

Dado o elevado número de erros na identificação auditiva de escalas detetados pelo docente no teste de avaliação, este, faz uma revisão e de seguida, toca algumas escalas ao piano para os alunos identificarem. Observou-se que este conteúdo necessita de ser abordado quase em todas as aulas, devido às dificuldades apresentadas pelos alunos. A atividade seguinte decorre na sequência do trabalho realizado anteriormente, entoação de intervalos e identificação. Constatou-se que os alunos têm mais dificuldade em identificar, bem como entoar intervalos compostos.

A aula termina com uma leitura solfejada e de seguida a entoação da mesma. Para contextualizar, a conceituação do que é realmente o solfejo, é sugerida por vários autores, no entanto, não se consegue chegar a um entendimento. Seguem-se algumas.

Para Garaudé, solfejar significa (...) “cantar o nome das notas, observando rigorosamente os seus diferentes valores, dividindo com muita igualdade os tempos do compasso e tão regularmente como a pendula de um relógio, e continuando assim até ao fim da peça sem alterar o movimento, em qualquer sentido que seja”. (Garaudé, s.d. cit. in Souza, 2015:3) Para Bohumil Med, “solfejar significa cantar as notas (melodias) escritas”. (Med, 1986 cit. in Souza, 2015:4) Para Bona (2009), o solfejo “consiste em dizer ou cantar o nome das notas e a contagem das pausas, obedecendo à métrica de divisão musical”. (cit. in Souza, 2015:4) No suplemento da

Coleção Mestres da Música, o solfejo é visto como um “exercício que consiste na leitura cantada ou simplesmente rítmica das notas de uma partitura, facilitando a aprendizagem musical”. (Souza, 2015) Para além destas definições existem outras, mas verifica-se que não há um consenso. No entanto pensa-se que o solfejo é a leitura de uma partitura musical em que se utiliza a voz humana, podendo este ser realizado de várias formas, entre as quais, leitura por relatividade na pauta simples, sem clave; leitura por absoluto e por relatividade na pauta dupla; solfejo métrico ou rítmico; solfejo falado ou rezado; declamação rítmica; declamação rítmica ou *caliritmia*; solfejo sem ritmo; solfejo canto, melódico ou entoado; solfejo dialogado ou alternado; solfejo semivocalizado; dó móvel; solmização, entre outras. (Souza, 2015) Pode-se dizer que, a prática do solfejo não deve ser colocada de lado, pois sem esta torna-se difícil conceber que alguém venha a compreender o idioma musical ocidental, uma vez que este pode ser considerado como fundamento de muitos desdobramentos musicais futuros.

“O treino de solfejo, juntamente com os estudos rítmicos e de ouvido (ditados), é a maneira mais aconselhável para a aprendizagem da imaginação musical e desenvolvimento da musicalidade. Podemos chamar o solfejo de porta do pensamento musical consciente” (Med, 1986 cit. in Souza, 2015:2).

Referências Bibliográficas

Corrêa, A. F. (2012) Estendendo o conceito de cadência para o repertório pós-tonal. *Per Musi*, Belo Horizonte, N.º26. pp.31-46.

Souza, A. C. B. (2015). Tipos de solfejo: conjecturas, problematizações e vivências. ABEM. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 9

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 12/01/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou-se com as rotinas habituais, mais precisamente, com um aquecimento vocal que teve como objetivo a preparação auditiva para as atividades a desenvolver posteriormente. Observou-se que os alunos começaram por entoar a escala de Lá Maior, em que, a partir desta foram abordados vários conteúdos, entre os quais, funções tonais, intervalos, acordes e cadências. Os conteúdos referidos foram trabalhados com o piano, como forma de ajudar os alunos na afinação e entoação.

Verificou-se que os discentes já realizam estes exercícios de uma forma mais rápida e fluída, o que revela o excelente trabalho desenvolvido pelo docente desta disciplina.

Depois do treino auditivo entoado acima referido, os alunos passam para a parte escrita de intervalos e acordes. Observou-se que os alunos têm mais facilidade em entoar estes conteúdos do que em escrevê-los, pois só dois alunos conseguiram fazer todo o exercício sem erros. Quer isto dizer que têm de desenvolver mais a sua audição interior.

Para finalizar a última parte desta aula, os alunos escutaram a seguinte obra: “Danse Macabre” do compositor Saint Saëns. O professor começou por fazer uma contextualização, alguns dados biográficos do compositor e a lenda da dança macabra. Depois de ouvirem várias vezes, o professor pediu aos seus alunos para escreverem a melodia desta obra. Neste sentido, solicitou aos mesmos para cantassem com o vocábulo “lá-lá” essa mesma melodia e depois escrevessem o que entoaram. Notou-se que, apesar de já terem escutado várias vezes, alguns dos alunos ainda não tinham a melodia bem interiorizada.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 10

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 19/01/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou-se com uma abordagem ao compositor Gorécki e Arvo Part, em que o docente fez uma breve contextualização histórica, passando depois para a audição de algumas obras do compositor referido. Esta forma de abordar determinados compositores e obras, parece ser uma boa estratégia, pois, observou-se que os alunos ficam mais motivados para pesquisar e ouvir mais obras do compositor fora da aula. Depois desta abordagem, a aula prossegue com as rotinas habituais, mais precisamente, entoação de escalas, intervalos, funções tonais e acordes. Observou-se que esta prática semanal, já tem obtido resultados positivos nos alunos, estes já afinam melhor e acima de tudo cantam mais fluentemente. O canto de determinados conteúdos assume, assim, um papel muito importante na educação das crianças, jovens e adultos. Para contextualizar, “cantar é uma vivência à qual todas as crianças estão sujeitas independentemente da idade, local, contexto, ano, meio social e cultural. E é também, por si só, uma forma de exprimir emoções, de comunicação, de atitude relacional, de aprendizagem, entre outros. A iniciação musical passa

frequentemente pelo canto e pela imitação da entoação de canções. É um ato espontâneo e tem o reflexo único na aprendizagem da criança. Entoam-se cantilenas para memorizar textos e tabuadas, solfejam-se melodias para estudar e aprender outros instrumentos, e cantam-se músicas em grupo para fomentar o canto coral, aperfeiçoando-se, assim a afinação, a coordenação motora, a noção harmónica, a articulação, a concentração e muitos outros aspectos importantes no crescimento psicomotor de uma criança”. (Coelho, 2012:13)

A aula finaliza com um ditado melódico de uma obra de Gorécki. Observou-se que o excerto para este ditado, era composto por 24 compassos, o docente pediu aos alunos para escreverem enquanto ouviam. Pode não ter sido a melhor estratégia, no entanto, os alunos conseguiram executar relativamente bem a tarefa. Notou-se também que estavam um pouco desorientados sem saber o que escrever primeiro, se o ritmo ou a melodia. Perante esta situação, o professor sugeriu que escrevessem primeiro o ritmo. Estratégia esta, que segundo o observado, facilitou a execução da escrita melódica.

Referências Bibliográficas

Coelho, L. S. B. (2012). Da inserção da disciplina de canto no ensino básico em Portugal.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 11

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 26/01/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Esta aula foi dedicada à realização de um teste de avaliação oral. Apesar de ser uma prova relativamente acessível para o grau em questão, observou-se que os erros continuam os mesmos, em relação às provas realizadas anteriormente. Situação esta, que revela a falta de estudo e empenho dos alunos. Observou-se que de uma forma geral, os discentes, demonstram mais dificuldades na entoação, nomeadamente na leitura entoada com percussão simultânea e na leitura entoada com acompanhamento ao piano. Pensa-se que estas dificuldades, quer de afinação e/ou colocação vocal, advêm de falta de estudo, como foi referido anteriormente, mas também por falta de prática de canto coral, prática esta, que ajuda na descoberta da voz de cada um. “Desde os tempos remotos, o canto coletivo tem estado presente nas manifestações culturais e nas concepções educacionais das sociedades em seus mais variados contextos históricos e geográficos. Por ser uma atividade de fácil execução do ponto de vista estrutural – pois cada pessoa traz consigo seu próprio instrumento, sua voz – o canto em grupo foi o recurso musical preferido em muitas culturas, sendo defendido

e explorado, sobretudo, por Zoltán Kodály. (Silva, 2014:71) Esta autora salienta ainda que, através do canto coral, podem ser trabalhados conteúdos como, ritmo, entoação, solfejo. Neste sentido, Fucci Amato (2007, cit. in Silva, 2014:73) explicita que “ (...) diversos trabalhos de educação musical podem ser desenvolvidos dentro de um coral, dentre os quais se destacam atividades de orientação vocal, o ensino de leitura musical, solfejo e rítmica”.

Referências Bibliográficas

Silva, A. M. G. (2014). O sujeito cantante: Reflexões sobre o canto coral. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

Ano letivo 2015/2016 – 10.º Ano – 2.º Período

 <p>ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO</p>	   	2015/2016
	Classificação: _____	
	Ass. Prof.: _____	
	Ass. T. Educ.: _____	
Ficha de avaliação: 10.º ANO		
Física do Som – Módulo 2 – Componente Oral		
Curso Profissional Secundário de Instrumento		

1. Letura solfejada na **clave do instrumento que o aluno toca**.
Andante con variazioni da Sonata Op.26 de L.V. Beethoven (1770-1827)

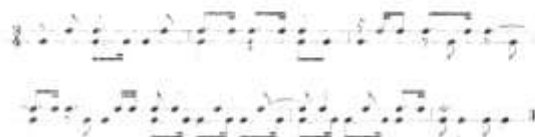
Andante con variazioni



2. Letura rítmica com mudança de compasso.



3. Letura rítmica a duas partes com indicação de compasso e andamento imposto.



Ano letivo 2015/2016 – 10.º Ano – 2.º Período

4. Letura entoada com percussão simultânea.

1.º Modo (Percussão entoadada para M)



5. Letura entoada com acompanhamento ao piano (folha anexa)

Madrigal "Qui rise tisi" de Claudio Monteverdi (1567-1643)

Ano letivo 2013/2014 - Ano - 2º Período

Madrigal "Qui rise tiri" de Claudio Monteverdi (1567-1643)

Andante sostenuto

The image displays a musical score for the madrigal "Qui rise tiri" by Claudio Monteverdi. The score is written for a four-part vocal ensemble (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and a lute. It is set in a 4/4 time signature and marked "Andante sostenuto". The score is organized into four systems, each containing two staves. The first system shows the vocal entries and the lute accompaniment. The second system continues the vocal lines with some instrumental accompaniment. The third system features more complex vocal and instrumental textures. The fourth system concludes the piece with a final cadence. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 12

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 2/02/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou-se com o professor a dar conhecimento aos alunos das respetivas notas das provas orais. Verificou-se que de uma maneira geral os alunos obtiveram bons resultados, no entanto, observou-se que o docente pretende que os alunos se dediquem mais à disciplina de modo a serem ainda melhores. A aula prossegue com solfejo rezado e entoado; exercícios rítmicos a duas partes; entoações a duas e quatro vozes. Relativamente aos exercícios rítmicos, viu-se que o motivo rítmico dominante era o contratempo. Neste sentido, observou-se que os alunos tiveram algumas dificuldades na junção das duas partes, sobretudo na acentuação do tempo forte. Uma vez que os exercícios são realizados em conjunto, notou-se alguma falta de sincronização, bem como não estavam todos com a mesma pulsação. Pensa-se que estas dificuldades podem e devem ser resolvidas, com trabalho autónomo dos alunos. Nas entoações, observou-se que os alunos necessitam de cantar muito em coro, pois, o timbre e afinação da turma são “agressivos”, pelo que, também não colocam a voz corretamente. A turma necessita de um timbre mais agradável e

doce. No entanto, o canto coral não faz parte do currículo académico desta instituição, nesta situação, sugere-se que os alunos procurem um profissional de canto para ajudar a resolver algumas das questões enunciadas.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 13

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 16/02/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A primeira parte da aula foi lecionada pela professora estagiária. Assim sendo, a segunda parte da aula lecionada pelo professor cooperante, iniciou-se com um exercício de reconhecimento de alguns excertos musicais de várias épocas e compositores. Observou-se que o objetivo desta atividade foi o relacionamento de excertos musicais com os seus contextos, verificar se os alunos conhecem repertório erudito e se ouvem com frequência, desenvolver a capacidade de identificar sons, instrumentos, métrica, andamento, etc. Neste sentido, Pedroso (2004:4), afirma que “ (...) é necessário disponibilizar aos alunos um repertório diversificado e experiências musicais reais de tipos muito diferentes, que tornarão mais fácil a captação auditiva de música, nos seus vários aspectos”.

Na sequência da atividade, verificou-se que os alunos ouvem pouca música. Apesar de já terem tocado nos seus instrumentos algumas das obras em questão, mesmo assim, não conseguem identificar o compositor, nem a obra. Neste sentido, sugeria-se, que o docente realizasse mais vezes esta atividade, dado que os alunos não o fazem fora da aula.

Referências Bibliográficas

Pedroso, F. (2004). A disciplina de formação musical em debate: Perspectivas de profissionais da música.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 14

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 23/02/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Esta aula foi dedicada à realização de um teste de avaliação escrita. Observou-se que os conteúdos programáticos presentes nesta prova foram: ritmo, melodia, polifonia, acordes, funções tonais e cadências.

Pensa-se que os alunos estavam relativamente bem preparados para o teste. No entanto, alguns dos exercícios, revelaram-se mais trabalhosos e complexos para aqueles alunos com mais dificuldades, pelo que, provavelmente, só alguns alunos se iram destacar em relação à turma. Para contextualizar, Moretto, (2005, cit. in Barbosa, s.d:4) afirma que a *“avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita (...)”*.

Atualmente, a avaliação também assume uma finalidade que vai ao encontro das exigências burocráticas sociais, ou seja, é exigido aos docentes, a verificação da aprendizagem do aluno, apresentando quantitativamente os resultados da aprendizagem. “E esses, por sua vez, são obtidos através de provas e testes, que na maioria das vezes não contribui para a construção do conhecimento do aluno. Desse

modo, o aluno acaba memorizando o conteúdo a ser avaliado, deixando de desenvolver a aprendizagem que é fundamental em seu processo de formação”. (Barbosa, s. d:4)

Referências Bibliográficas

Barbosa, M. R. L. da S.; Martins, A. P. R.; (s. d.) Avaliação: Uma prática constante no processo de ensino e aprendizagem.

Ano letivo 2015/2016 - 10º Ano - 2º Período





2015/2016

Classificação: _____

Ficha de avaliação 10.º ANO Ass. Prof: _____

Física do Som - Módulo 2 Ass. T. Educ: _____

Curso Profissional Secundário de Instrumento

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___

1. Ditado rítmico a uma parte



2. Ditado rítmico a uma parte (tr) e (p-p)



3. Ditado rítmico com notas dadas



4. Ditado rítmico com notas dadas



Ano letivo 2015/2016 - 10º Ano - 2º Período

5. Ditado de intervalos

1	2	3	4	5	6	7	8

6. Ditado metódico a uma voz com ritmo dado



7. Ditado polifónico



8. Identificação auditiva de acordes e respectivas inversões

1	2	3	4	5	6	7	8

9. Reconhecimento auditivo de funções tonais

1							
---	--	--	--	--	--	--	--

10. Identificação auditiva de cadências

1 -	2 -
3 -	4 -

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 15

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 01/03/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula de hoje foi dedicada à realização de uma prova de avaliação oral. Observou-se que esta era composta pelos seguintes exercícios: leitura rítmica com mudança de compasso; leitura entoada com percussão; leitura solfejada na clave do instrumento que o aluno toca; leitura vertical e leitura entoada com acompanhamento ao piano. De uma forma geral, constatou-se que a prova correu de uma forma semelhante às que foram já realizadas. A leitura entoada com acompanhamento de piano revelou-se o exercício em que os alunos apresentam mais dificuldades, nomeadamente, dificuldades na afinação e na leitura de notas. Verificou-se ainda, que os alunos com mais facilidade conseguiram bons resultados, os restantes, com mais dificuldades demonstraram muitas inseguranças na execução da prova. Realidade esta, que demonstra que os alunos não se dedicam a esta disciplina fora da aula.

 <p>ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO</p>	   		2015/2016
	Classificação: _____		
	Ass. Prot. _____		
	Ass. E. Educ. _____		
Ficha de avaliação: 10.º ANO Física do Som – Módulo 2 – Componente Oral Curso Profissional Secundário de Instrumento			

1. Leitura rítmica com mudança de compasso.

2. Leitura entoada com percussão simultânea.

3. Leitura solfejada na clave do instrumento que o aluno toca.

4. Leitura vertical.

5. Leitura entoada com acompanhamento ao piano (folha anexa)

Ano letivo 2015/2016 - 10º Ano - 2º Período

2 - Arise, ye subterranean winds
Levez-vous, vents souterrains

Allegro agitato 4/4 = 64 H. PURCELL
(1659-1695)

A - rise, a - rise, ye sub-
ter - re - sean winds. winds, more to dis - tract their path - y
meth a - rise, ye winds, a - rise, ye winds, whose rag - id force can
make all but the fixed, all, all, but the fixed

Ano letivo 2015/2016 - 10º Ano - 2º Período

and will id - om - ite shake
Rise and o - bey! Rise and o - bey! Rise and o - bey!
the pow - er
ful Prince the pow - er ful Prince of Heav - en
and will rise

64

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 16

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 08/03/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A primeira parte desta aula foi lecionada pela professora estagiária. Na segunda parte da aula, o docente cooperante, começou por fazer um trabalho de desenvolvimento auditivo com os alunos. Atividade esta, que consistiu na audição de excertos de obras para piano, em que os alunos tinham de identificar aspetos como, cadencia, acorde final (M, m, A, D e posição) e tonalidade. Observou-se que os alunos fazem pouco trabalho auditivo. Neste sentido, sugere-se que escutem mais música e de forma consciente, ou seja, quando escutam, devem pensar em questões musicais, compreender a estrutura, pois, desta forma é que há diferença entre um ouvinte comum e um músico. Helena Caspurro (2007:8) refere que, “dar sentido ou significado ao que estamos a ouvir é, por conseguinte, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical. Ao nível tonal, trata-se de audiar as funções harmónicas da melodia. Ao nível rítmico, as funções temporais e respectivo contexto métrico. Isto é, a organização dos

macrotempos e microtempos. No primeiro caso a audição é determinante para o estabelecimento da tonalidade da música, enquanto que no segundo é determinante para o estabelecimento da métrica respectiva”.

Referências Bibliográficas

Caspurro, H. (2007). O Contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 16

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 08/03/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A primeira parte desta aula foi lecionada pela professora estagiária. Na segunda parte da aula, o docente cooperante, começou por fazer um trabalho de desenvolvimento auditivo com os alunos. Atividade esta, que consistiu na audição de excertos de obras para piano, em que os alunos tinham de identificar aspetos como, cadencia, acorde final (M, m, A, D e posição) e tonalidade. Observou-se que os alunos fazem pouco trabalho auditivo. Neste sentido, sugere-se que escutem mais música e de forma consciente, ou seja, quando escutam, devem pensar em questões musicais, compreender a estrutura, pois, desta forma é que há diferença entre um ouvinte comum e um músico. Helena Caspurro (2007:8) refere que, “dar sentido ou significado ao que estamos a ouvir é, por conseguinte, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical. Ao nível tonal, trata-se de audiar as funções harmónicas da melodia. Ao nível rítmico, as funções temporais e respectivo contexto métrico. Isto é, a organização dos

macrotempos e microtempos. No primeiro caso a audição é determinante para o estabelecimento da tonalidade da música, enquanto que no segundo é determinante para o estabelecimento da métrica respectiva”.

Referências Bibliográficas

Caspurro, H. (2007). O Contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 17

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 15/03/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Sendo esta a última aula do 2º período, o docente dedicou a primeira parte da aula à correção do teste escrito. Ao longo da mesma, observou-se que uma grande parte dos erros cometidos se devem a falta de atenção durante a prova, e sobretudo falta de estudo. A turma em questão, apesar de obter resultados razoáveis, não se esforça para conquistar resultados ainda melhores e não se dedica a esta disciplina. Situação esta, que começa a deixar o docente bastante preocupado.

Ao longo deste período letivo verificou-se que, os alunos com bons resultados continuam a trabalhar para serem ainda melhores, aqueles que obtêm resultados razoáveis ou medíocres nada fazem para melhorar a situação. Sugere-se assim, que os discentes se dediquem à disciplina como o fazem com o instrumento.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 18

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 5/04/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A primeira parte da aula foi lecionada pela professora estagiária. Assim sendo, na segunda parte da aula o professor cooperante trabalhou com a turma um excerto do Requiem de Gabriel Fauré. Começou-se por fazer uma breve contextualização histórica do compositor e da obra em questão. Observou-se que só uma aluna conhecia a obra, facto este que demonstra a falta de conhecimento de reportório erudito por parte dos alunos. No entanto, a disciplina de formação musical deve proporcionar isto mesmo, o contacto com a música do passado e do presente. Como refere Bueno (1995, cit. in Pedroso, 2003:81), “a educação musical deve proporcionar bons ouvintes de músicas do passado e do presente, da nossa e de outras culturas...., que se aprecie mas também se conheça a sua estrutura, que se seja crítico”. De seguida, o docente pediu aos alunos para identificarem os

seguintes elementos: compasso, andamento e tonalidade. A aula prossegue com um ditado rítmico-melódico de uma parte desta obra, nomeadamente onde entra a parte vocal. Observou-se que o docente pediu aos alunos para escreverem primeiro o ritmo e só depois a melodia. Deste modo, sugeriu que prestassem atenção ao texto, facilitando assim a compreensão rítmica.

Para finalizar a aula, os alunos entoam a melodia de memória e, de seguida cantam o mesmo uma 4ª superior. Pensa-se que com esta abordagem, os alunos desenvolvem uma compreensão auditiva mais consciente. A formação musical pretende isto mesmo, “ (...) 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”. (Pedroso, 2003:79)

Referências Bibliográficas

Pedroso, F. (2003). A disciplina de formação musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 19

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 12/04/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou-se com as rotinas habituais, nomeadamente, entoação das escalas de Dó Maior e Lá menor; funções tonais; intervalos e acordes (M, m, A, D). Ao longo deste trabalho, observou-se que os discentes têm algumas dificuldades na entoação de acordes de 7ª quando o docente toca apenas a primeira nota, e, a partir desta têm de cantar as restantes. Deste modo, sugere-se que o professor trabalhe mais vezes desta forma. De seguida o docente toca ao piano uma série de doze acordes e doze intervalos, em que os alunos identificam auditivamente os mesmos. Verificou-se na correção do exercício que a maioria dos alunos apresenta mais dificuldades na identificação auditiva dos acordes. Compreendeu-se que o docente privilegia a abordagem de alguns conteúdos através do canto. Pensa-se que é uma boa estratégia, pois a voz é um instrumento que qualquer ser humano possui logo à nascença, o que constitui um excelente veículo de aprendizagem musical. Para contextualizar, Coelho (2012:13), refere que a voz é o mais

importante veículo de comunicação, o mais inato e natural para o contacto com a música, complementado pelo desenvolvimento do ouvido que é um dos fatores importantes para o sucesso da aprendizagem.

A segunda parte da aula foi lecionada pela professora estagiária.

Referências Bibliográficas

Coelho, L. S. B. (2012). Da inserção da disciplina de Canto no ensino básico em Portugal. Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 20

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 19/04/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou-se com as rotinas habituais, nomeadamente, entoação de escalas; funções tonais; intervalos e acordes (M, m, A, D). De seguida o docente procedeu à realização de um teste de avaliação dos seguintes conteúdos: intervalos, acordes, funções tonais e cadências. Observou-se que o professor tocou cada intervalo e acorde ao piano, duas vezes. No que diz respeito às funções tonais e cadências, verificou-se que foram tocadas quatro vezes cada, ao piano. Os alunos demonstraram-se bastante relaxados para a realização da prova. Este método de avaliação através de pequenos testes ao longo do período letivo, parece ser uma boa estratégia pois os alunos têm necessidade de estudar com mais frequência. Deste modo, o docente consegue também perceber como os seus alunos estão a compreender determinados conteúdos, e se necessário, alterar a forma como ensina de acordo com a informação recolhida no teste. Este método de avaliação, utilizado de uma forma “continuada, integrada às atividades de ensino em sala de aula,

voltada para a verificação de avanços/dificuldades dos estudantes, é a própria essência de um bom ensino e da melhoria das aprendizagens”. (Gatti, 2003)

Referências Bibliográficas

Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 21

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 26/04/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou com a entrega do teste de avaliação realizado na aula anterior. Verificou-se que as notas dos alunos foram baixas, e algumas medíocres, no entanto, há três alunos que se destacam com boas classificações. A aula prossegue com as rotinas habituais: entoação de escalas (Dó M, Sol M, Ré M, Lá M, Mi M, Si M, Fá# M, Dó M); entoação de funções tonais em várias tonalidades e entoação de intervalos. Na entoação de intervalos, foi onde se revelaram mais dificuldades por parte dos alunos. Dificuldades estas que podem estar relacionadas com o facto de o docente tocar uma nota no piano, e, a partir dessa mesma nota os alunos têm de cantar a outra nota de modo a formar o intervalo que lhes for solicitado. Prosseguiu-se solfejo rezado nas claves de dó na 1ª e 2ª linha, bem como solfejo entoado na clave de Fá. Para contextualizar, Sá Pereira (1943, cit. in Silva 2014:2) afirma que “o solfejo é uma ferramenta essencial para o músico, e deve ser praticado de forma intensa (...). Com o solfejo, obtém-se a melhora do ouvido

e da sensibilidade auditiva. Sensibilidade, esta, de fatores característicos do som – altura, intensidade e timbre”. Pode-se assim dizer, que o solfejo desperta uma audição mental capaz de apurar a audição interior, o que acarreta reflexos na leitura. (Silva, 2014) Depois do solfejo rezado e entoado, o docente trabalhou com os alunos quatro leituras entoadas com acompanhamento de piano. A aula termina com uma leitura vertical de um coral de J. S. Bach, com claves “antigas”.

Referências Bibliográficas

Silva, B. V. M. (2014). Solfejo como ferramenta para a leitura musical. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. São Paulo.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 22

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 3/05/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou com as rotinas habituais: entoação de escalas (Dó M, Sol M, Ré M, Lá M, Mi M, Si M, Fá# M); entoação de funções tonais em várias tonalidades, entoação de intervalos e entoação de acordes (M, m, A, D, 7ª). Na entoação dos acordes de sétima, foi onde os alunos demonstraram que precisam de trabalhar mais. As dificuldades observadas podem estar associadas ao facto do docente ter usada uma estratégia diferente, ou seja, o docente tocou o acorde de três sons, e, os alunos cantavam a partir desse mesmo acorde a 7ª que lhes fosse solicitada. No entanto, as dificuldades foram mais evidentes na entoação dos acordes de 7ª Maior e 7ª menor. Inicialmente esta estratégia não resultou muito bem, contudo, como o docente insistiu bastante no exercício, a estratégia utilizada pareceu surtir bons resultados. Depois deste trabalho de entoação, a aula prossegue com uma identificação auditiva de

acordes e com um ditado polifónico a 3 vozes, composto por duas frases. Relativamente a este ditado, o docente começou por cantar a escala de Sib M, bem como algumas funções tonais. De seguida os alunos realizam o ditado, tocado ao piano cinco vezes. A aula terminou com a audição do Concerto Nº3 de António Vivaldi – Il Gardellino (2º andamento). Nesta atividade, o docente começa por fazer uma contextualização histórica do Período Barroco, do compositor e dos instrumentos presentes nesta obra. Depois de escutarem várias vezes, os alunos realizaram um ditado melódico. Observou-se que a estratégia utilizada para este ditado, foi a memorização, ou seja, ouvir, memorizar, reproduzir e só depois escrever, pelo que se contataram bons resultados. Para terminar esta atividade, entoaram com o nome das notas juntamente com a gravação.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 23

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 10/05/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou com as rotinas habituais: entoação de escalas (Dó M, Sol M, Ré M, Lá M, Mi M, Si M, Fá# M); entoação escala Dó M com ordenações; entoação de funções tonais em várias tonalidades; entoação de intervalos e entoação de acordes (M, m, A, D, 7ª). Prosseguiu-se com a audição da 7ª Sinfonia de Dvórák, através da qual os alunos fizeram um ditado melódico com a melodia do clarinete. Antes de iniciarem a escrita, o docente fez uma breve contextualização histórica do compositor e da obra. Tem vindo a observar-se que o docente tenta englobar nas suas aulas todos os períodos na História da Música, tendo assim à sua disposição um leque bastante diversificado de repertório. Como refere Pinheiro, “o verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada” (1994 cit. in Fátima Pedroso, 2004: 4). Durante a realização da escrita melódica, observou-se que os alunos memorizaram relativamente rápido o excerto. Facto este que comprova a eficácia do trabalho que se tem vindo a desenvolver. Após a realização do mesmo, os alunos

entoam juntamente com a gravação. Depois da entoação, os alunos realizam um solfejo entoado do excerto em várias claves, nomeadamente, claves de dó em todas as linhas. Como refere Lopes-Graça “o solfejo entoado uma das grandes conquistas da moderna pedagogia musical” (1931: 121). A aula termina com um ditado polifónico a três vozes.

Referências Bibliográficas

Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspetivas de profissionais da música. *Revista de Música, Psicologia e Educação*. 6, 6-18.

Lopes-Graça, F. (1931). *A Música Portuguesa e os seus Problemas*. Lisboa: Edições Cosmos.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 24

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 24/05/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Esta aula foi dedicada à realização de uma prova de avaliação oral. Esta prova era composta por cinco exercícios, nomeadamente, uma leitura rítmica com mudança de compasso; leitura solfejada com alternância de claves; leitura entoada com percussão simultânea; leitura entoada com acompanhamento instrumental e uma leitura entoada atonal. Ao longo da prova observou-se que de uma forma geral os alunos apresentaram dificuldades na leitura rítmica com mudança de compasso, mais precisamente na passagem do compasso dois por

quatro para o quatro por quatro. Contudo, observaram-se erros que são derivados da falta de estudo contínuo ao longo do período letivo, como por exemplo, dificuldades de leitura nas várias claves, dificuldades na afinação, etc. Para contextualizar, “a avaliação do rendimento escolar é um importante instrumento para o trabalho docente, através dela é possível verificar o desenvolvimento dos alunos e refletir sobre a eficácia do ensino. “Ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis, duas faces da mesma moeda. Ao avaliar seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho”. (Haydt, 2008 cit. in Savarego, 2012: 3).

Referências Bibliográficas

Savarego, E. A. (2012). A avaliação como uma poderosa aliada do processo de ensino-aprendizagem para séries iniciais do ensino fundamental. Revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós. N.º1. ISSN 2238-8605.



2015/2016

Classificação: _____

Ass. Prof.: _____

Ass. E. Educ.: _____

Ficha de avaliação 10.º ANO

Física do Som – Módulo 2 – Componente Oral

Curso Profissional Secundário de Instrumento

1. Leitura rítmica – com mudança de compasso (T=T e P=T)

2. Leitura solfejada – com alternância de claves

Ano letivo 2015/2016 – 10º Ano - 2º Período

3. Leitura encodada – com percussão simultânea

4. Leitura encodada com acompanhamento instrumental.

5. Leitura atonal.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO Nº 25

Polo de Estágio: Escola Profissional de Música de Espinho

Estagiário(a): Carina Santos Reis	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 10º Ano – 6º Grau
Professor: José António Silva	Nº de aula: Tempo de aula: 90 Minutos	Data: 31/05/2016

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Esta aula foi dedicada à realização de uma prova de avaliação escrita. Esta prova era composta pelos seguintes exercícios: ditado rítmico a uma parte; ditado rítmico a uma parte com mudança de compasso; ditado rítmico com notas dadas; ditado de intervalos; identificação auditiva de acordes; ditado melódico de espaços; ditado polifónico; reconhecimento auditivo de funções tonais e um exercício de identificação de armações de clave. Note-se que, todos os exercícios foram tocados ao piano pelo docente, exceto o ditado rítmico com notas dadas. Ao longo da observação, verificou-se que os alunos estavam relativamente relaxados, contudo o número de vezes que o docente toca cada um dos exercícios, preocupou os alunos. Neste sentido, tendem a perguntar sempre “quantas vezes faltam?”, “pode tocar mais uma vez?”. Com estas preocupações, notou-se que os alunos vão perdendo a capacidade de concentração. Contudo realizaram a prova no tempo previsto.

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

ESMAE

POLITÉCNICO
DO PORTO



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 1****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 10º Ano – 6º Grau**Aula nº:****Data:** 19/01/2016**Duração da aula:** 90 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 20**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver ouvido melódico e harmónico;

Ser capaz de entoar uma melodia com acompanhamento de piano;

Desenvolver o sentido de afinação;

Explorar e desenvolver o canto em grupo;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Melodia;

Leitura entoada;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Leitura melódica com acompanhamento harmónico (tempo previsto: 15 minutos)

A professora começa por fazer um breve aquecimento vocal de forma preparar o ouvido dos alunos para a leitura em questão. Neste sentido, toca ao piano a escala de Sol Maior, arpejos e os alunos entoam com o nome das notas. De seguida, cantam a escala de Sol Maior por intervalos de terceiras. Uma vez que a peça a trabalhar é composta por vários intervalos de 4ªP, 5ªP e 7ªm, a professora toca ao piano, algumas sequências de intervalos de modo a que os alunos ao entoarem já estejam mais familiarizados auditivamente com estas sonoridades. Depois desta preparação, a professora pede aos alunos para entoarem a melodia com o nome das notas, sem acompanhamento, marcando o respetivo compasso. Seguidamente, entoam a mesma melodia com acompanhamento de piano. No caso de surgirem dificuldades de afinação, a professora trabalhará novamente a melodia sem piano. Quando os alunos se sentirem mais á vontade, pede para entoarem novamente a melodia juntamente com o acompanhamento de piano. Depois pede aos alunos para formarem grupos de cinco elementos de forma a entoarem a melodia.

(Nota: a restante parte da aula será lecionada pelo professor cooperante)

_RECURSOS E FONTES**Recursos**

Piano;

Folha do aluno com a leitura entoada com acompanhamento;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Leitura melódica com acompanhamento harmónico

Abschied.

Gedicht von Joh. Mayrhofer.

Für eine Singstimme mit Begleitung des Pianoforte

Schubert's Werke.

componirt von

Nº 251.

FRANZ SCHUBERT.

Nach einer Wallfahrtsarie.

September 1816.

Langsam, wehmüthig.

Singstimme. U.ber die Berge zieht ihr
 fort, kommt an man - chen grünen Ort, Echo. muss zu -
 rü.cke ganz al - lein, Echo. lebet wohl! es. muss so sein. Echo.
 Schei - den, mei. den was - man liebt, ach wie wird das Herz be. trübt, wie wird das

Pianoforte. *pp senza sordini* *dim.* *pp*

The image shows a page of a musical score for Franz Schubert's 'Abschied'. It is a vocal piece with piano accompaniment. The score is written in G major and 3/4 time. The tempo is 'Langsam, wehmüthig'. The piano part features a prominent bass line with chords and some melodic fragments. The vocal line is simple and expressive. The lyrics are in German. The score is divided into four systems, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The piano part includes dynamic markings like 'pp senza sordini', 'dim.', and 'pp'. There are also 'Echo' markings in the piano part corresponding to the vocal line. The page number 'Nº 251' is in the top right corner, and the date 'September 1816' is at the bottom right.

Herz be - trübt! O Se - en - spie - gel, Wald - und Hü - gel schwin - den all; hör' ver -
 schwin - nen eurer Stim - men Wie - der - hall.

Lebt wohl! kling - klage - voll, ach wie wird das Herz be - trübt.

Schrei - den, mei - den was man liebt, Lebt wohl! kling - klage - voll.

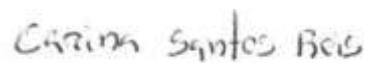
decresc. *pp* *dim.*

Assinatura do Prof. Cooperante**REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 1**

A aula foi cumprida conforme planeada.

Observou-se que os alunos não estavam muito empenhados na aula, quer nos conteúdos do docente cooperante, quer da professora estagiária. Sendo esta a primeira aula lecionada pela professora estagiária, esperava-se que os discentes se mostrassem mais recetivos, no entanto, executaram a atividade relativamente dentro dos parâmetros previstos. Espera-se que, numa próxima aula estejam com mais vontade de trabalhar. De salientar que esta situação dificultou a dinâmica da aula, pois estes não reagem, ou reagem muito pouco a qualquer estímulo ou exercício proposto.

ESTAGIÁRIO(A)



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 2****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 10º Ano – 6º Grau**Aula nº:****Data:** 2/02/2016**Duração da aula:** 90 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 20**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memorização;

Relacionar excertos com os seus contextos estilo-musicais;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Escala de Ré menor na forma natural e arpejos;

Melodia e Polifonia;

Félix Mendelssohn – o compositor e sua obra musical;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**Escala de Ré menor na forma natural e arpejos** (tempo previsto: 3 minutos)

Dado que a atividade a desenvolver de seguida se encontra na tonalidade de Ré menor, a professora faz uma breve preparação auditiva de modo a preparar os alunos para o exercício seguinte. Neste sentido, a professora toca no piano a escala de Ré menor e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Ré menor no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão. Depois cantam a mesma escala por intervalos de terceiras, bem como acordes sobre cada grau da escala.

Obra: Sinfonia Italiana (N.º4) de Mendelssohn, 2º Andamento (tempo previsto: 6 minutos)

A professora coloca a gravação do excerto pretendido e pede aos alunos para fazerem uma audição atenta, de forma a responderem aos seguintes itens:

Título da Obra:

Compositor:

Época/Estilo:

Tonalidade (maior ou menor):

Instrumentação:

Compasso:

Andamento:

Os alunos ouvem o excerto duas vezes e respondem aos itens pedidos. Depois de terem respondido aos itens referidos, a professora faz um breve apontamento histórico sobre o compositor, bem como as suas principais obras.

Ditado melódico (tempo previsto: 15 minutos)

Depois de feita esta preparação ao exercício, a professora entrega a folha com o exercício aos alunos. De seguida coloca novamente o excerto referido anteriormente, e, pede aos

alunos para escutarem com atenção a melodia. A professora alerta para o facto de a melodia começar nos instrumentos de sopro passando para as cordas, voltando novamente para os sopros. Pede ainda, para não escreverem enquanto ouvem. Depois de terem escutado e memorizado, a professora pede aos alunos para cantarem a melodia com o vocábulo “lá”. Se ainda existirem dúvidas, a professora coloca novamente esta frase para os alunos ouvirem. Caso contrário, pede a estes para escreverem.

Nota: Com este processo de ouvir, cantar e só depois escrever, pretende-se desenvolver a memorização e sentido de frase melódica.

Este processo será repetido para as restantes frases.

(Nota: a restante parte da aula será lecionada pelo professor cooperante)

_RECURSOS E FONTES

Recursos

Leitor CD ou computador;

Piano;

Folha do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Ditado Melódico

Andante con moto.

Flauto I.
Flauto II.
Oboi.
Clarineti in A.
Fagotti.
Corni in A.
Violino I.
Violino II.
Viola.
Violoncello.
Basso.

This system of a musical score is for the piece 'Ditado Melódico'. It features ten staves for different instruments: Flauto I., Flauto II., Oboi., Clarineti in A., Fagotti., Corni in A., Violino I., Violino II., Viola., and Violoncello/Basso. The tempo is marked 'Andante con moto.' The music is in a key with two flats (B-flat major or D-flat minor) and a common time signature (C). The first two measures show the woodwinds and strings playing a melodic line, while the brass instruments are silent. The notation includes various rhythmic values and dynamic markings such as *f* and *p*.

This system continues the musical score from the first system. It shows the same ten instruments. The melodic line continues across the staves. The woodwinds and strings play a complex melodic passage, while the brass instruments remain silent. The notation includes various rhythmic values and dynamic markings such as *f* and *p*. At the bottom of the system, there are two instances of the instruction *sempre sfacc. e p*.

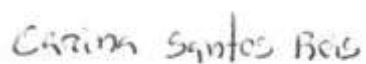
This image displays a page of musical notation, likely a score for piano and strings. The score is organized into two systems, each containing eight staves. The top system includes a grand staff (treble and bass clefs) and six individual staves. The bottom system follows a similar layout. The notation is dense, featuring various rhythmic patterns, slurs, and dynamic markings such as *cresc.* (crescendo) and *scritto p* (written piano). The piece appears to be in a minor key, as indicated by the key signature. The overall style is characteristic of late 19th or early 20th-century classical music.

Assinatura do Prof. Cooperante**_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 2**

A aula foi cumprida conforme planeada, mediante as orientações do professor cooperante.

Sendo esta a segunda aula lecionada pela professora estagiária, observou-se que os alunos já estavam mais recetivos para o que lhes foi solicitado. No entanto, não colaboram muito com a docente, mas segundo consta, é uma característica desta turma. Quanto menos fizerem melhor, apesar de terem aptidões para fazerem mais. Na realização do ditado melódico, verificou-se que os alunos tiveram alguma dificuldade na memorização das frases. Situação esta que se deve a falta de concentração e empenho, pois alguns alunos estavam a falar uns com os outros. No entanto, o objetivo foi cumprido.

ESTAGIÁRIO(A)



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 3****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 10º Ano – 6º Grau**Aula nº:****Data:** 9/02/2016**Duração da aula:** 90 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 20**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver o ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver o sentido de afinação;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Escala de Fá Maior e arpejos;

Melodia e Polifonia;

Entoação Atonal;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Escala de Fá Maior e arpejos (tempo previsto: 3 minutos)

Dado que a atividade a desenvolver de seguida se encontra na tonalidade de Fá Maior, a professora faz uma breve preparação auditiva de modo a preparar os alunos para o exercício seguinte. Neste sentido, a professora toca no piano a escala de Fá Maior e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Ré menor no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão. Depois cantam a mesma escala por intervalos de terceiras, bem como acordes sobre cada grau da escala.

Entoação de uma melodia a duas vozes (tempo previsto: 6 minutos)

A professora toca ao piano o dueto uma vez, de seguida trabalha individualmente as duas vozes com toda a turma. Depois pede às meninas para cantarem a voz do soprano. Quando esta voz estiver memorizada, a professora pede aos meninos para cantarem a voz do baixo, e de seguida juntam-se das duas vozes.

O exercício será orientado ao piano, em que, a professora vai tocando e cantando algumas partes na voz que estiver com maior dificuldade

Entoação de uma melodia atonal (tempo previsto: 8 minutos)

De modo a preparar os alunos para a atonalidade, a professora começa por tocar ao piano alguns intervalos que irão ajudar os alunos na entoação da melodia em questão. Neste sentido, pede aos alunos para entoarem com o vocábulo “lá-lá” os intervalos solicitados. Entre os quais intervalos de 6ª M; 4ªP; 2ªm; 2ª M. Depois de bem consolidada esta preparação a professora, toca ao piano o exercício atonal duas vezes. No final a turma canta a melodia atonal.

(Nota: a restante parte da aula será lecionada pelo professor cooperante)

_RECURSOS E FONTES**Recursos**

Piano;

Folha do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Entoação melodia a duas vozes

DUETS ■ SECTION III

62. Moderately fast

62. Moderately fast

63. Modéré

63. Modéré

64. Modéré, avec mouvement

64. Modéré, avec mouvement

Entoção melodia atonal

Handwritten: 16.27 ?

27

10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34

MELODIES

MELODIEN

MELODIES

1 (♩ = 72)

1 2 3

28

2 (♩ = 132)

3 (♩ = 72)

4 (♩ = 60)

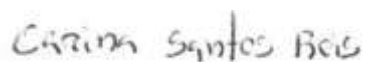
5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38

Assinatura do Prof. Cooperante**REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 3**

A aula foi cumprida conforme planeada, mediante as orientações do professor cooperante.

No decorrer da aula, observou-se, que alguns alunos estão constantemente a falar, perturbando assim a dinâmica da mesma. Verificou-se ainda, que os alunos não têm vontade de colaborar com o trabalho proposto, por mais estratégias que se experimente, estes não reagem. É uma turma que apesar de ter relativamente bons resultados, não se esforça para adquirir mais conhecimentos, inclusive aprofundar e solidificar os que já possuem. No entanto, os objetivos desta aula, em parte foram cumpridos.

ESTAGIÁRIO(A)



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 4****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 10º Ano – 6º Grau**Aula nº:****Data:** 08/03/2016**Duração da aula:** 90 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 20**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver o ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memorização;

Desenvolver o sentido de afinação;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Escala de Sol menor na forma harmónica e arpejos;

Funções Tonais;

Polifonia;

Melodias a três vozes;

Cadências;

ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Escala de Sol menor na forma harmónica e arpejos (tempo previsto: 3 minutos)

Dado que a atividade a desenvolver de seguida se encontra na tonalidade de Sol menor, a professora faz uma breve preparação auditiva de modo a preparar os alunos para o exercício seguinte. Neste sentido, a professora toca no piano a escala de Sol menor e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Ré menor no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão. Depois cantam a mesma escala por intervalos de terceiras, bem como acordes sobre cada grau da escala.

Funções Tonais (tempo previsto: 3 minutos)

A professora toca ao piano um encadeamento harmónico, com base na tonalidade de Sol menor, e pede aos alunos para cantarem o grau que escutaram com números (i, iv, V, i...).

Polifonia/Melodias a três vozes - Ditado polifónico a três vozes (tempo previsto: 15 minutos)

Depois da preparação auditiva acima referida, a professora toca ao piano o Coral de Bach BWV 245.3, e pede aos alunos para ouvirem. A aula prossegue com a realização de um ditado polifónico a três vozes (Baixo, Contralto e Soprano), de duas frases do coral acima referido. Neste sentido, a professora toca ao piano a primeira frase do coral e pede aos alunos para se concentrarem na voz do soprano, apelando para a memorização desta voz. A professora realça ainda que não podem escrever enquanto ouvem. A primeira frase será tocada duas vezes, ou mais, consoante as dificuldades que forem surgindo. Depois da audição e memorização desta frase, a professora pede aos alunos para cantarem com o vocábulo lá-lá, a melodia do soprano. Quando estiver bem memorizado, os alunos escrevem nos seus cadernos a voz do soprano. Este processo (ouvir, memorizar, cantar e só depois escrever) será repetido para as restantes vozes, bem como para as frases seguintes. No final da escrita de cada voz, a professora escreve a correção no quadro. Quando terminarem o ditado, a

professora questiona os alunos, sobre as cadências finais de cada frase. Para finalizar, divide a turma em três grupos e pede para entoarem, juntamente com o piano.

(Nota: a restante parte da aula será lecionada pelo professor cooperante)

_RECURSOS E FONTES

Recursos

Piano;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Ditado Polifónico a três vozes

Herzliebster Jesu, was hast du verbrochen

BWV 245.3

59.

4

8

The image shows a musical score for the piece 'Herzliebster Jesu, was hast du verbrochen' (BWV 245.3) by Johann Sebastian Bach. The score is presented in three systems, each with a treble and bass clef. The first system starts at measure 59. The second system starts at measure 4. The third system starts at measure 8. The music is in G minor (one flat) and common time (C). The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs.

Assinatura do Prof. Cooperante

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'João António', written over a light blue horizontal line.

_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 4

A aula foi cumprida conforme planeada, mediante as orientações do professor cooperante. A turma mostrou-se bastante empenhada e receptiva às atividades propostas. Conclui-se que os objetivos desta aula foram cumpridos.

ESTAGIÁRIO(A)

Carina Santos Reis

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 5****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 10º Ano – 6º Grau**Aula nº:****Data:** 15/03/2016**Duração da aula:** 90 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 20**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver o ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a audição interior;

Desenvolver a memorização;

Identificar, reproduzir e transcrever estruturas melódico-rítmicas, a duas vezes, a partir de um excerto musical a três vezes com diferentes timbres;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade Sol Maior;

Funções Tonais;

Escrita Polifónica;

Cadências;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA**Escala de Sol Maior** (tempo previsto: 3 minutos)

A professora toca no piano a escala de Sol Maior e alunos entoam como nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Ré menor no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão. Depois cantam a mesma escala por intervalos de terceiras, bem como acordes sobre cada grau da escala.

Funções Tonais (tempo previsto: 3 minutos)

A professora toca ao piano um encadeamento harmónico, com base na tonalidade de Sol Maior, e, pede aos para cantarem o grau que escutaram com números (I, V, IV, I, vii....).

Ditado polifónico a duas vozes a partir de um excerto musical a três vozes (tempo previsto: 15 minutos)

Depois da preparação auditiva acima referida, a professora coloca uma gravação do 1º andamento do Trio II, de Joseph Haydn, e pede aos alunos para escutarem. De Seguida, coloca novamente o excerto pretendido, e pede aos alunos para memorizarem a voz superior (Flauta I) da primeira frase. Os alunos escutam cada frase 4 vezes, e, no final de cada duas vezes, a professora pede para cantarem com o vocábulo “lá-lá” a melodia. Quando a melodia estiver bem sedimentada, os alunos escrevem o que escutaram e memorizaram. Este processo será repetido para as restantes vozes e frases. No final, os alunos entoam de memória o excerto que escreveram.

(Nota: a restante parte da aula será lecionada pelo professor cooperante)

_RECURSOS E FONTES

Recursos

Piano;

Leitor CD ou Computador;

Caderno do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Ditado Polifónico a duas vozes – Haydn (trio II)

Trio II

Andante [con variazioni]

Flauto primo (Violino I)
Flauto secondo (Violino II)
Violoncello



[8]



[12]



[16]



17

The image shows a page of musical notation for piano accompaniment, numbered 17 in the top right corner. It consists of four systems of three staves each (treble, middle, and bass clefs). The first system starts with a measure number 10. The second system starts with a measure number 11. The third system starts with a measure number 12. The fourth system starts with a measure number 13 and includes a dynamic marking 'p' (piano) in the first measure of each staff. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs. At the bottom center of the page, there is a small number 'N. P. 11000'.

Assinatura do Prof. Cooperante

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'José António', written over a horizontal line.

_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 5

A aula foi cumprida conforme planeada, mediante as orientações do professor cooperante. A turma demonstrou-se pouco recetiva às atividades propostas, bem como, notou-se que fazem os exercícios por fazer. Não existe motivação intrínseca por parte da turma para desenvolver as suas potencialidades, o que, por vezes dificulta o trabalho da professora. No entanto, os objetivos foram cumpridos.

ESTAGIÁRIO(A)

Carina Santos Reis

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 6****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 10º Ano – 6º Grau**Aula nº:****Data:** 5/04/2016**Duração da aula:** 90 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 20**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Identificar diferentes texturas tímbricas;

Estimular a capacidade de identificar e reproduzir sons;

Desenvolver o ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a memorização;

Entoar melodias a duas vozes;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Modo menor;

Forma Musical: Cânone;

Escrita Polifónica;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

A professora inicia a aula com a audição (até ao compasso 38) do 3º andamento da Sinfonia N.º1 de Mahler. Após a audição da mesma, a professora, pede aos alunos que identifiquem os seguintes itens:

Modo: (Maior ou menor)

Instrumentos:

Forma:

Compasso:

De seguida os alunos entoam a escala de ré menor na forma natural e a mesma por intervalos de 3ª. Após a entoação da escala, é proposto aos alunos a entoação da melodia da obra por memorização. Depois de a melodia estar bem sedimentada na memória, a professora divide a turma em dois grupos, em que, um grupo faz a parte dos tímpanos e o outro grupo a melodia. Após este trabalho de entoação, os alunos escrevem a melodia que cantaram. A aula termina com a entoação da obra juntamente com a gravação. (tempo previsto: 20 minutos)

(Nota: a restante parte da aula será lecionada pelo professor cooperante)

_RECURSOS E FONTES

Recursos

Piano;

Leitor CD ou Computador;

Caderno do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Sinfonia N.º 1 (3º andamento) de Mahler

III.

1
Fierlich und gemessen, ohne zu schleppen *)

Pauken *pp*

Contrabass *pp* mit Dämpfer SOLO

2

I. Pic. *pp*

Bass. solo *pp*

Poche *p*

Cello *pp* mit Dämpfer

Bass *pp*

3

1. Cl. *pp*

2. Cl. *pp* etwas hervortretend

1. Fag. *pp*

2. Horn *pp*

Tuba *pp*

Poche *pp*

Tam- tam *pp* mit Schwammschlägel

Viola *pp* mit Dämpfer

Cello *pp*

Bass *pp* nur eine Hälfte

*)Anmerkung: Sämtliche Stimmen vom Einsatz bis zu „Langsam“ in gleichmäßigem *pp* ohne *crescendo*
U. N. 2081.

Zurückhaltend Rit.

Fl.

Oboe

Clas.

Basscl.

1. 2.

Horn

Tenor

Harp

1. Viol.

2. Viol.

Viola

Cello

Bass

pp abstraktsionistisch (rit.)

pp abstraktsionistisch

Dämpfer ab

Doppelgriff arco

pizz.

arco

pizz.

arco

Dämpfer ab

Dämpfer ab

Zurückhaltend Rit.

Zurückhaltend

Assinatura do Prof. Cooperante

_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 6

A aula foi cumprida conforme planeada, mediante as orientações do professor cooperante. A turma demonstrou-se bastante receptiva e empenhada na aula. Verificaram-se algumas dificuldades na identificação da forma musical da obra a trabalhar, pelo que foi necessário dar exemplos de várias formas musicais, para que estes compreendessem o que se pretendia. Como a aula decorreu de uma forma agradável devido à disposição dos alunos para o trabalho proposto, a docente acrescentou um elemento à aula que não consta na planificação: entoação do excerto em questão com os vários instrumentos que estão presentes na obra. Deste modo, a turma tornou-se numa verdadeira orquestra. O objetivo desta aula parece ter sido cumprido.

ESTAGIÁRIO(A)

Carina Santos Reis

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 7****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 10º Ano – 6º Grau**Aula nº:****Data:** 12/04/2016**Duração da aula:** 90 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 20**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Estimular a capacidade de identificar e reproduzir sons;

Desenvolver o ouvido melódico e harmónico;

Desenvolver a memorização;

Identificar auditivamente em estilo musical, compasso e tonalidade;

Ser capaz de entoar uma mesma melodia em várias tonalidades;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade de Dó Maior;

Funções Tonais;

Ludwig Van Beethoven, o compositor e sua obra musical;

Escrita musical a partir de obras do repertório erudito – 4º andamento da 5ª Sinfonia de Ludwig Van Beethoven;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Tonalidade de Dó Maior (tempo previsto: 3 minutos)

A professora toca ao piano a escala de Dó Maior, na forma ascendente e descendente e os alunos entoam com o nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Dó Maior no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão na forma ascendente e descendente. Depois cantam a mesma escala por intervalos de terceiras, bem como acordes sobre cada grau da escala.

Funções Tonais (tempo previsto: 3 minutos)

Tendo por base a tonalidade de Dó Maior, a professora toca ao piano várias sequências harmónicas que irão ajudar na compreensão da obra a trabalhar nesta aula. (I, V, I, IV...) Deste modo, pede aos alunos para cantarem com o nome das notas e/ou o nome do grau (tónica, dominante....), a função que escutarem.

Ditado Melódico (Sinfonia nº5 de Beethoven – 4º andamento) (tempo previsto: 20 minutos)

A professora coloca este excerto e pede aos alunos para escutarem atentamente. Após a audição da mesma, a professora, pede aos alunos que identifiquem os seguintes itens:

Tonalidade: (Maior ou menor)

Instrumentos:

Compasso:

Andamento:

Estilo Musical:

Compositor:

Depois de responderem a estes itens, a professora faz um breve apontamento histórico desta obra bem como do respetivo compositor. De seguida os alunos irão escutar várias vezes o excerto, até memorizem a melodia. Ao longo destas vezes que ouvem, a professora vai pedindo que entoem a melodia com o vocábulo “lá-lá”. Quanto esta fase estiver bem sedimentada, os alunos escrevem nos seus cadernos a melodia e, de seguida entoam a melodia juntamente com a gravação. Para finalizar a professora pede aos alunos que cantem esta mesma melodia noutras tonalidades, por exemplo Ré Maior, Mi Maior, Dó# Maior....

(Nota: a restante parte da aula será lecionada pelo professor cooperante)

RECURSOS E FONTES

Recursos

Piano;

Leitor CD ou Computador;

Caderno do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Sinfonia N.º 5 (4º andamento) de Beethoven

The image displays a page of a musical score for the 4th movement of Beethoven's Symphony No. 5. The tempo is marked "Allegro. (♩ = 112)". The score is arranged in three systems of staves, each starting with a dynamic marking of *ff* (fortissimo). The instruments listed on the left are:

- Flauto piccolo
- Flauti
- Oboi
- Clarineti in C
- Fagotti
- Contrafagotto
- Corni in C
- Trombe in C
- Timpani in C.G.
- Trombone Alto
- Trombone Tenore
- Trombone Basso
- Violino I.
- Violino II.
- Viola
- Violoncello
- Basso

The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs across all instruments.

This musical score is arranged in two systems. The first system includes staves for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fag.), Contrabassoon (C. Fag.), Cor Anglais (Cor.), Trumpet (Tr.), Trombone (Tr.), and Trombone Bass (Tr. Bass). The second system includes staves for Violin I (Vl.), Violin II (Vl.), Viola (Va.), Violoncello (Vcl.), and Double Bass (Cb.). The score features complex rhythmic patterns, including sixteenth-note runs in the woodwinds and strings, and a choir part with vocal lines and accompaniment.

This musical score is arranged in a system of 18 staves. The instruments and voices are as follows:

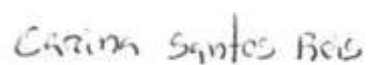
- Fl. pic.** (Piccolo Flute): Two staves, top two.
- Fl.** (Flute): Two staves, third and fourth.
- Ob.** (Oboe): One staff, fifth.
- Cl.** (Clarinet): One staff, sixth.
- Fag.** (Bassoon): One staff, seventh.
- C. Fag.** (Contrabassoon): One staff, eighth.
- Cor.** (Trumpet): Two staves, ninth and tenth.
- Tr.** (Trumpet): One staff, eleventh.
- Tr. Ten.** (Tenor Trumpet): One staff, twelfth.
- Tr. Bas.** (Bass Trumpet): One staff, thirteenth.
- Tim.** (Timpani): One staff, fourteenth.
- Tr. Alt.** (Alto Trombone): One staff, fifteenth.
- Tr. Ten.** (Tenor Trombone): One staff, sixteenth.
- Tr. Bas.** (Bass Trombone): One staff, seventeenth.
- Choir:** One staff, eighteenth.

The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The bottom section of the score features a dense texture with many notes, likely representing a complex rhythmic or melodic passage.

Assinatura do Prof. Cooperante**REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 7**

A aula foi cumprida conforme planeada, mediante as orientações do professor cooperante. Esta decorreu de uma forma positiva e com boa adesão da parte dos alunos. Os alunos mostraram-se motivados na audição da obra, no entanto, verificou-se que estes conhecem pouco reportório erudito. Como forma de colmatar esta situação, sugere-se que em todas as aulas os alunos trabalhem os mais diversos conteúdos através do reportório, como se tem vindo a desenvolver. Considera-se que os objetivos desta aula foram cumpridos.

ESTAGIÁRIO(A)



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação Nº 8****Estabelecimento de ensino:** Escola Profissional de Música de Espinho**Ano/Grau:** 10º Ano – 6º Grau**Aula nº:****Data:** 19/04/2016**Duração da aula:** 90 Minutos**Regime de frequência:** Ensino Profissional**Número de alunos:** 20**Estagiário(a):** Carina Santos Reis**_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS | COMPETÊNCIAS**

Desenvolver o domínio rítmico;

Desenvolver a coordenação motora;

Desenvolver a entoação melódica em grupo;

Ler e entoar melodias com domínio da afinação;

_CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade de Mib Maior e Dó menor;

Funções Tonais;

Leitura entoada com percussão simultânea;

Entoações a duas vozes;

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Tonalidade de Mib Maior (tempo previsto: 3 minutos)

A professora toca ao piano a escala de Mib Maior, na forma ascendente e descendente e os alunos entoam com o nome das notas. De seguida cantam o arpejo de Mib Maior no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão na forma ascendente e descendente. Depois cantam a mesma escala por intervalos de terceiras, bem como acordes sobre cada grau da escala.

Funções Tonais (tempo previsto: 3 minutos)

Tendo por base a tonalidade de Mib Maior, a professora toca ao piano várias sequências harmónicas, em que os alunos terão de cantar com o nome da nota a função tonal que lhes for solicitada. (Tónica, Dominante, Sub-dominante...).

Leitura entoada com percussão simultânea (tempo previsto: 12 minutos)

Depois da preparação auditiva acima referida, a professora começa por trabalhar com os alunos a melodia do exercício com a ajuda do piano. Quando a melodia estiver bem sedimentada na memória, será trabalhada a parte da percussão, em que, os alunos com um lápis na mão direita percute o ritmo. No caso de os alunos apresentarem dificuldades na coordenação rítmica com a turma, ser-lhes-á pedido que contem em voz alta os tempos (1,2,1,2...) enquanto percute o ritmo. Quando das duas partes estiverem bem trabalhadas, a professora pede aos alunos que entoem a melodia simultaneamente com a percussão. De seguida a turma será dividida em dois grupos em que um entoa a melodia, e, o outro percute o ritmo. Para finalizar, toda a turma entoa e percute sem a ajuda do piano.

Entoação de melodias a duas vozes (tempo previsto: 10 minutos)

Cada uma das vozes será trabalhada individualmente pela professora com a ajuda do piano. Quando os alunos tiverem as duas melodias bem interiorizadas, a turma será dividida em dois grupos, em que um entoia a voz superior e outro a voz inferior.

(Nota: a restante parte da aula será lecionada pelo professor cooperante)

_RECURSOS E FONTES

Recursos

Piano;

Folha do aluno;

- AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação desta aula será feita através de observação direta por parte da professora, bem como por algumas questões a colocar aos alunos.

ANEXOS:

Leitura entoada com percussão simultânea

Leitura melódica

10

$\text{♩} = 88$

p

mf

p

The musical score is written in 3/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It consists of four staves of music. The first staff begins with a tempo marking of quarter note = 88 and a dynamic of *p*. The second and third staves feature a dynamic of *mf*. The fourth staff concludes with a dynamic of *p* and includes first and second endings. The melody is primarily composed of eighth and quarter notes, often beamed together.

Entoações a duas vozes

69. *Andante con moto*

p

mf

p

p

The musical score is for a two-voice setting, with the upper voice in soprano clef and the lower voice in bass clef. It is in 3/4 time with a key signature of two flats. The tempo is marked *Andante con moto*. The score is divided into two systems. The first system shows the beginning of the piece with dynamics of *p* and *mf*. The second system continues the piece, also featuring a *p* dynamic. The music is characterized by flowing, melodic lines with frequent slurs and ties.

63. *Modéré*

The image shows a musical score for exercise 63, titled "Modéré". It is written in 4/4 time and consists of two systems of staves. The first system has a treble clef staff and a bass clef staff. The second system also has a treble clef staff and a bass clef staff. The music is in a key with two flats (B-flat and E-flat). The dynamic marking "f sempre" (forte sempre) is present in both staves of the first system. The score includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests.

Assinatura do Prof. Cooperante

A handwritten signature in black ink, appearing to read "José António", written over a horizontal line.

_REFLEXÃO DA AULA REFERENTE À PLANIFICAÇÃO Nº 8

A aula decorreu conforme planeada. A turma demonstrou-se pouco recetiva às atividades propostas. Observou-se que a maioria dos alunos faz o que lhes é proposto por obrigação, e não com objetivo de desenvolvimento e aprendizagem. No exercício de leitura entoada com percussão simultânea, sentiu-se que alguns alunos tinham tendência para acelerar o andamento que lhes tinha sido proposto, situação esta, que dificultou a sincronização da turma, na realização do exercício. Assim sendo, a professora sentiu necessidade de contar os tempos em voz alta, e atrasar ligeiramente o andamento para os alunos compreenderem que estavam a “correr”. Os objetivos previstos para esta aula, não foram cumpridos na sua totalidade devido à postura da turma.

ESTAGIÁRIO(A)

Carina Santos Reis

Anexo VI – Entrevistas

Ano Letivo 2015/2016

A presente “entrevista” por questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre a forma como os docentes de Formação Musical organizam as suas aulas para responder aos novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos, entre os quais: os **vários regimes de frequência; número de alunos por turma** (turmas com muitos vs. turmas com poucos); **heterogeneidade de conhecimentos dos alunos dentro de uma mesma turma; duração das aulas**; deslocalização do espaço da **música para o espaço do ensino genérico**.

Agrademos antecipadamente a sua colaboração.

Carina Santos Reis – Mestrado em Formação Musical

O Ensino da Formação Musical nos dias de hoje: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos

1. Caracterização Académica e Profissional do docente:

De uma forma sucinta, faça, uma apresentação de si próprio, referindo os seguintes aspetos:

1.1 Curso:

1.2 Profissionalização:

1.3 Anos de serviço:

1.4 Locais de trabalho:

2. “Problema” – Novos desafios no Ensino da Formação Musical

2.1 Na sua opinião, quais são os novos desafios que elenca no Ensino da Formação Musical?

3. Face a esses aspetos que considera serem novos desafios, como os ultrapassa?

3.1 Sente necessidade de modificar as suas práticas pedagógicas em função destas circunstâncias?

4. O que pensa sobre os seguintes aspetos:

4.1 Vários regimes de frequência;

4.2 A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos;

4.3 A deslocalização do espaço da música para o espaço do ensino genérico;

4.4 O número de alunos por turma;

4.5 A duração das aulas;

5. Sente necessidade de modificar a sua prática pedagógica em função destas circunstâncias?

Ano Letivo 2015/2016

A presente “entrevista” por questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre a forma como os docentes de Formação Musical organizam as suas aulas para responder aos novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos, entre os quais: os **vários regimes de frequência; número de alunos por turma** (turmas com muitos vs. turmas com poucos); **heterogeneidade de conhecimentos dos alunos dentro de uma mesma turma; duração das aulas**; deslocalização do espaço da **música para o espaço do ensino genérico**.

Agrademos antecipadamente a sua colaboração.

Carina Santos Reis – Mestrado em Formação Musical

O Ensino da Formação Musical nos dias de hoje: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos

1. Caracterização Académica e Profissional do docente: (Professor A)

De uma forma sucinta, faça, uma apresentação de si próprio, referindo os seguintes aspetos:

1.1 Curso:

1.2 Profissionalização

1.3 Anos de serviço

1.4 Locais de trabalho

Estudei no Conservatório Regional de Música da Covilhã e no Conservatório Regional de Castelo Branco, onde concluí o Curso Superior de Piano (Dec.-Lei 18881 de 1930) e frequentei aulas de Análise, Contraponto e Fuga.

Lecionei Formação Musical e Piano no Conservatório Regional de Música da Covilhã, entre 1983 e 1992 (horários incompletos), Educação Musical no 2º ciclo do ensino regular entre 1992 e 1996 e Formação Musical na Escola de Música Óscar da Silva (Matosinhos)

desde 1994 (em acumulação de horário), onde também lecionei Expressão Musical, no âmbito das classes de Expressões Artísticas, entre 2006 e 2010.

Em 2003 concluí o Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade de Educação Musical, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em parceria com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Sou licenciada em Matemática/Informática pela Universidade da Beira Interior e professora de Matemática do 3º ciclo do ensino básico desde 1996, tendo concluído a Profissionalização em Serviço (ensino de Matemática) em 1996/97. Não sou profissionalizada em Música ou Ensino de Música, por impossibilidade de acesso (ausência de horário completo no ensino especializado de Música e total do tempo de serviço, nesta área, inferior, até ao fim do ano letivo anterior, ao mínimo exigido por lei para profissionalização em serviço).

2. “Problema” – Novos desafios no Ensino da Formação Musical

Nota: As respostas que se seguem baseiam-se, evidentemente, na minha experiência profissional, ligada exclusivamente a escolas de música do ensino particular e cooperativo, com paralelismo ou autonomia pedagógica mas sem ensino integrado. Tenha-se em conta, além disso, que é uma experiência de horário reduzido, ou seja, com poucas turmas em cada ano letivo. Nos últimos quatro anos, em particular, tenho lecionado dois tipos de turmas do curso básico (não tenho tido turmas do ensino secundário): turmas de ensino articulado, com mais de 25 alunos, lecionadas na escola do ensino regular; turmas mistas (articulado e supletivo), com menos de 20 alunos (neste ano letivo tinham, até, menos de 5 alunos), lecionadas na Escola de Música.

2.1 Na sua opinião, quais são os novos desafios que elenca no Ensino da Formação Musical?

- A articulação da cultura musical erudita com a cultura musical de massas dominante na sociedade e que faz parte da cultura dos próprios alunos e suas famílias.

Relacionados com o atual modelo de ensino articulado:

- O nº alunos por turma no ensino articulado lecionado nas escolas do ensino regular, normalmente muito grande.

- Heterogeneidade de conhecimentos dos alunos que iniciam o 1º grau.
- O espírito com que alguns alunos e encarregados de educação encaram o ensino articulado – como atividade de ocupação de tempos livres (como por exemplo a prática de um desporto), com a vantagem de ser gratuita e que é para ser “divertida”, sem necessidade de muito empenho/trabalho em casa ou de se levar muito a sério.

3. Face a esses aspetos que considera serem novos desafios, como os ultrapassa?

- Audição, análise e exploração de obras musicais eruditas, incluindo obras da Classe de Conjunto ou do Instrumento, de forma a dar a conhecer e compreender este património. Abertura à audição, análise e discussão de músicas sugeridas pelos alunos.
- Solicitação de aumento da carga horária semanal para as turmas de ensino articulado com mais de 20 alunos, uma vez que a divisão das turmas não era viável. Execuções orais em pequenos grupos, uma vez que não é possível fazer sempre execução individual.
- Trabalho de pares. Atividades em grupo e interação entre grupos. Atenção especial aos alunos sem conhecimentos, para que não desmoralizem - solicitando a sua participação oral em situações que já dominem ou depois de ouvirem outros colegas, por exemplo - mas também aos que já têm conhecimentos, para não desmotivarem - dando-lhes oportunidade, quando oportuno, de demonstrarem os seus conhecimentos, colocando-lhes desafios maiores, dando-lhes responsabilidades na execução de algumas tarefas ou no apoio aos colegas.
- Sensibilização e responsabilização de alunos e encarregados de educação para a importância e necessidade de empenho e trabalho na disciplina, tal como nas outras; explicação do papel da Formação Musical como disciplina criadora de bases sólidas para compreender e disfrutar a Música, bem como para desenvolver competências musicais.

3.1 Sente necessidade de modificar as suas práticas pedagógicas em função destas circunstâncias?

Sim, em parte, tal como referido no ponto anterior.

4. O que pensa sobre os seguintes aspetos:

4.1 Vários regimes de frequência;

São consequência da ausência de uma verdadeira integração do ensino especializado de música, em particular, e do ensino artístico especializado, em geral, no sistema geral de

ensino do nosso país, pois não está disponível para todos os que o queiram, como as restantes áreas do ensino. Embora o ensino articulado permita a mais alunos o acesso ao ensino artístico especializado, na minha opinião, falta uma verdadeira definição estratégica nacional do ensino artístico especializado como área com possibilidade de acesso a toda a população - o que existe são tentativas de remediar essa ausência.

4.2 A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos;

É inevitável, tendo em conta o modo como está organizado o sistema de ensino da Música em Portugal, bem como as diferentes possibilidades de acesso a ele por parte dos diferentes estratos sociais da população.

Cria algumas dificuldades, pois os alunos que já têm conhecimentos têm tendência para uma confiança excessiva e quebra no ritmo de trabalho, dado já dominarem os conteúdos iniciais e ficarem, até, aborrecidos por não se avançar mais depressa; por outro lado, os alunos que não têm conhecimentos prévios desenvolvem, por vezes, alguma ansiedade/angústia por não serem tão capazes como os colegas de assimilar rapidamente os conteúdos e desenvolver as competências previstas com o mesmo grau de desenvoltura. No entanto esta situação tende a normalizar à medida que se vai avançando e que novos conteúdos e competências começam a ser abordados.

4.3 A deslocalização do espaço da música para o espaço do ensino genérico

Permite que os alunos do ensino integrado estejam imersos num ambiente musical 100% do tempo de escola. Permite aos professores do ensino especializado contactar mais de perto com a realidade do ensino genérico (virtualidades e defeitos), alargando, porventura, as suas perspetivas tradicionais. Facilita novas formas/maior interdisciplinaridade com as outras disciplinas do currículo genérico, face ao ensino supletivo, o que é sempre enriquecedor para todos os envolvidos (alunos, professores e encarregados de educação). Pode ajudar a dinamizar musicalmente a escola do ensino genérico, se houver interesse por parte de ambas as instituições (no caso do ensino articulado).

Evidentemente, facilita a vida dos alunos e encarregados de educação quanto a tempo despendido e deslocações para a escola do ensino especializado, na medida em que pelo menos as aulas de turma são lecionadas na escola do ensino genérico.

Em comparação com os alunos do ensino supletivo e integrado, pode diminuir a exposição dos alunos (e encarregados de educação) do ensino articulado ao ambiente, vivência e contexto da escola de Música, uma vez que, à partida, os alunos se deslocam menos vezes à escola do ensino especializado.

4.4 O número de alunos por turma;

Tendo em conta as competências e conteúdos que cabe à Formação Musical transmitir e desenvolver, o número de alunos que tem, normalmente, uma turma de ensino articulado, é excessivo – sobretudo se não houver possibilidade de dividir em dois grupos (o que está sempre dependente, nas escolas do ensino particular e cooperativo, da possibilidade financeira para o fazer). Uma turma de FM nunca deveria ter mais que 15 alunos em simultâneo - e este já é um número grande!

Efetivamente, fica seriamente comprometido o acompanhamento, desenvolvimento e mesmo perceção das competências individuais do aluno por parte do professor, que se debate entre a necessidade de avançar nos conteúdos e atividades a desenvolver, por um lado, e a necessidade de dedicar mais tempo e atenção ao desenvolvimento de competências individuais dos alunos, em particular dos que possam revelar maiores dificuldades.

Por outro lado, as turmas de ensino supletivo podem ficar extremamente reduzidas (por exemplo com cinco ou menos alunos), o que, embora permita um acompanhamento muito mais próximo e individual por parte do professor, bem como a realização de outro tipo de atividades porventura mais difíceis de implementar em grande grupo, pode ser limitativo ao nível da implementação de algumas atividades de grupo (como por exemplo execuções a várias partes).

4.5 A duração das aulas;

Uma carga horária de 90 ou 100 minutos por semana é insuficiente para uma turma grande - sobretudo nos dois primeiros graus, tendo em conta a heterogeneidade de conhecimentos e competências básicas dos alunos, bem como os conhecimentos e competências a transmitir/adquirir. Três tempos semanais de 45 ou 50 minutos, organizados em duas aulas semanais, permitem um melhor doseamento e organização das atividades, conteúdos e competências a desenvolver.

Em relação aos primeiros graus, uma aula por semana cria um espaço temporal demasiado grande entre aulas consecutivas – quanto a mim seria mais útil a existência de aulas duas vezes por semana, para o 1º e 2º graus, pelo menos. No nível secundário, no entanto, duas aulas separadas de 45 ou 50 minutos são menos propícias para o desenvolvimento de atividades mais complexas e longas, pelo que defendo a aglutinação de dois tempos numa só aula.

5.Sente necessidade de modificar a sua prática pedagógica em função destas circunstâncias?

Os aspetos que obrigam a algumas alterações ou adaptações são o número de alunos por turma, a duração das aulas e a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos.

Quanto à duração das aulas, é claro que é diferente lecionar o mesmo programa em 90/100 ou em 135/150 minutos semanais, pelo que há sempre adaptações a fazer - na quantidade, tipo e duração das atividades, assim como no tempo para execuções individuais por parte dos alunos.

O mesmo se pode dizer do número de alunos por turma, pois as dinâmicas (positivas e negativas) que se criam e podem desenvolver com grandes grupos são diferentes das que existem em grupos menores.

Em relação à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, já referi acima alguns aspetos.

Não faço distinção quanto aos regimes de frequência, pois o programa e objetivos da Formação Musical são os mesmos em ambos os casos.

Dada a minha vertente de professora de Matemática do ensino genérico, também estou habituada a este tipo de ensino, pelo que tenho facilidade em lidar com ambos os ambientes, modos de funcionamento e tipos de relações que se estabelecem, assim como em estabelecer "pontes" entre ambos os "mundos" - quer ao nível da interdisciplinaridade, quer da compreensão e articulação mútua.

Ano Letivo 2015/2016

A presente “entrevista” por questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre a forma como os docentes de Formação Musical organizam as suas aulas para responder aos novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos, entre os quais: os **vários regimes de frequência; número de alunos por turma** (turmas com muitos vs. turmas com poucos); **heterogeneidade de conhecimentos dos alunos dentro de uma mesma turma; duração das aulas**; deslocalização do espaço da **música para o espaço do ensino genérico**.

Agrademos antecipadamente a sua colaboração.

Carina Santos Reis – Mestrado em Formação Musical

O Ensino da Formação Musical nos dias de hoje: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos

1. Caracterização Académica e Profissional do docente: (Professor B)

De uma forma sucinta, faça, uma apresentação de si próprio, referindo os seguintes aspetos:

1.1 Curso: Mestrado em Ensino de Formação Musical

1.2 Profissionalização: Mestrado em Ensino de Formação Musical

1.3 Anos de serviço: 8

1.4 Locais de trabalho: Escola de Música Óscar da Silva

2. “Problema” – Novos desafios no Ensino da Formação Musical

2.1 Na sua opinião, quais são os novos desafios que elenca no Ensino da Formação Musical? Motivação dos alunos do articulado, elevado número de alunos por turma.

3. Face a esses aspetos que considera serem novos desafios, como os ultrapassa? Demonstrando a utilidade prática musical de todos os conteúdos aos alunos.

3.1 Sente necessidade de modificar as suas práticas pedagógicas em função destas circunstâncias?

A prática pedagógica está em constante aperfeiçoamento por isso é necessário moldar as nossas estratégias de acordo com o público que temos.

4. O que pensa sobre os seguintes aspetos:

4.1 Vários regimes de frequência;

Vários regimes de frequência está maioritariamente ligado a níveis de interesse e dedicação diversificados.

4.2 A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos;

Os alunos têm uma bagagem e conhecimento muito distinto dentro do mesmo grau de ensino devido às diferentes aprendizagens e vivências.

4.3 A deslocalização do espaço da música para o espaço do ensino genérico;

Uma mais valia para os intervenientes e comunidade escolar.

4.4 O número de alunos por turma;

Excessivo quando pensamos no ensino articulado.

4.5 A duração das aulas; Até 90 minutos seguidos penso ser o ideal

5. Sente necessidade de modificar a sua prática pedagógica em função destas circunstâncias?

Como anteriormente descrito modifico as práticas sempre que sinto que vai ser uma mais valia para os alunos

Ano Letivo 2015/2016

A presente “entrevista” por questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre a forma como os docentes de Formação Musical organizam as suas aulas para responder aos novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos, entre os quais: os **vários regimes de frequência; número de alunos por turma** (turmas com muitos vs. turmas com poucos); **heterogeneidade de conhecimentos dos alunos dentro de uma mesma turma; duração das aulas**; deslocalização do espaço da **música para o espaço do ensino genérico**.

Agrademos antecipadamente a sua colaboração.

Carina Santos Reis – Mestrado em Formação Musical

O Ensino da Formação Musical nos dias de hoje: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos

1. Caracterização Académica e Profissional do docente: (Professor C)

De uma forma sucinta, faça, uma apresentação de si próprio, referindo os seguintes aspetos:

1.1 Curso: Superior de Canto

1.2 Profissionalização: em exercício (dispensado devido ao número de anos de serviço)

1.3 Anos de serviço: 35

1.4 Locais de trabalho: Conservatório de Música do Porto e Conservatório de Música da Maia.

2. “Problema” – Novos desafios no Ensino da Formação Musical

2.1 Na sua opinião, quais são os novos desafios que elenca no Ensino da Formação Musical?

Tentar que a Formação Musical seja cada vez mais atraente para os alunos. Tentar renovar-me para conseguir dar aulas mais interessantes. Fazer com que os alunos se sintam atraídos por uma disciplina que, à partida, não é a sua favorita.

3. Face a esses aspetos que considera serem novos desafios, como os ultrapassa?

Com muita dedicação. Com muita procura de saberes.

3.1 Sente necessidade de modificar as suas práticas pedagógicas em função destas circunstâncias?

Não, sempre pautei a minha carreira por este sentido.

4. O que pensa sobre os seguintes aspetos:

4.1 Vários regimes de frequência;

Muito bem, para dar resposta a diferentes necessidades.

4.2 A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos;

Seria muito mais fácil se os alunos nos “caíssem nas mãos”, todos com a mesma preparação. Cabe ao professor tentar nivelar as “coisas”.

4.3 A deslocalização do espaço da música para o espaço do ensino genérico;

Cada vez é mais necessário dar à disciplina de Educação Musical, no ensino genérico, a credibilidade que ela merece. Eu próprio dedico-me à construção de manuais escolares deste tipo de ensino com esse objetivo. No entanto, para os alunos do ensino articulado, parece-me bem que o professor do ensino especializado se desloque para o espaço do ensino genérico quando isso possa facilitar a vida aos alunos e encarregados de educação.

4.4 O número de alunos por turma;

No nosso caso as turmas não são muito grandes. No ensino genérico, por vezes (se calhar a maior parte das vezes) o número é muito exagerado, dificultando o trabalho do professor.

4.5 A duração das aulas;

No ensino genérico é muito variado. Conheço casos de 45', 50', 90' e 90'+45' por semana.

No ensino especializado são 90' por semana.

5.Sente necessidade de modificar a sua prática pedagógica em função destas circunstâncias?

Não.

Ano Letivo 2015/2016

A presente “entrevista” por questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre a forma como os docentes de Formação Musical organizam as suas aulas para responder aos novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos, entre os quais: os **vários regimes de frequência; número de alunos por turma** (turmas com muitos vs. turmas com poucos); **heterogeneidade de conhecimentos dos alunos dentro de uma mesma turma; duração das aulas**; deslocalização do espaço da **música para o espaço do ensino genérico**.

Agrademos antecipadamente a sua colaboração.

Carina Santos Reis – Mestrado em Formação Musical

O Ensino da Formação Musical nos dias de hoje: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos

1. Caracterização Académica e Profissional do docente: (Professor D)

De uma forma sucinta, faça, uma apresentação de si próprio, referindo os seguintes aspetos:

1.1 Curso: Licenciatura Formação Musical, Mestrado em Musicologia Histórica

1.2 Profissionalização: não tem

1.3 Anos de serviço: 10

1.4 Locais de trabalho: Escola Profissional de Música de Espinho, Academia de Música de Espinho, Academia de Música de Vale de Cambra

2. “Problema” – Novos desafios no Ensino da Formação Musical

2.1 Na sua opinião, quais são os novos desafios que elenca no Ensino da Formação Musical?

Há vários problemas, um deles prende-se com o facto de nos últimos anos as turmas terem aumentado em termos de número de alunos, e aumentado bastante, e também o facto de ter havido uma massificação do acesso às academias com o ensino articulado. Aquilo que acontece é que temos alunos de quadrantes sociais completamente distintos. De uma forma que direta ou indiretamente aquilo que acontece é que temos um acompanhamento familiar que também é muito diferente, temos alunos que têm um acompanhamento em casa excepcional, e, regra geral esses alunos conseguem obter bons resultados. Por outro lado, temos alunos que não são minimamente acompanhados, o que faz com que, depois tenhamos dentro da sala de aula velocidades de aprendizagem completamente distintas. Este é um problema. (número de alunos por turma) Outro problema, tem a ver com o facto de eles serem demasiado estimulados em tudo aquilo que fazem durante o dia deles, o que torna a escola a coisa menos interessante que eles têm no dia deles. O estímulo é extremamente forte e presente em tudo aquilo que eles fazem, desde a hora que se levantam, até à hora que se deitam inclusivamente com a utilização das novas tecnologias, com muita televisão, tudo, que torna a forma como nós lhes ensinamos, que torna a escola algo de aborrecido. Nós não conseguimos cativar os alunos para eles levarem qualquer tipo de atividade a fundo. Aquilo que acontece é que eles trabalham pela “rama”, e ao mínimo desafio e à mínima situação de desafio, eles põem de lado, desistem. Este é um problema, mas é um problema geracional, não será tanto um problema no âmbito da Formação Musical, mas é transversal a todas as áreas. Na minha opinião estamos a lidar com um problema que levanta um desafio elevadíssimo, que é cativar os alunos para o trabalho que se faz nas escolas, para levar o processo de aprendizagem a um nível mais aprofundado, porque a própria sociedade está organizado para se fazer tudo de uma forma superficial.... Para mim é o grande desafio. (motivação e heterogeneidade de conhecimentos)

3. Face a esses aspetos que considera serem novos desafios, como os ultrapassa?

Relativamente ao primeiro problema que falei, quando apanho alunos que têm um background muito distinto, que acabam por aprender a velocidade e ritmos diferentes, tudo bem que cada criança aprende ao seu ritmo, mas há ali uma média, e quando os

extremos são demasiado acentuados, tento ao máximo possível não deixar ninguém para trás. Esse é o meu objetivo, nem que para isso faça os mais avançados esperarem. Tentar nivelá-los. Há um período durante o ano em que a ideia é tentar nivelar ao máximo, tentar criar ali um nível médio, para depois tentar levar todos de uma só vez.

Relativamente à motivação dos alunos, eu acho que das coisas que nós temos de fazer, é não tentar ser só o professor que dá exercícios, que dá a matéria, mas tentar que eles percebam que também somos pessoas, que temos sentimentos, tentar criar com eles uma relação, tentar criar um elo. Basicamente é comprá-los com as emoções para que eles também se deem às minhas dores, por assim dizer. Na prática tem a ver com criar relações de proximidade no sentido de leva-los a fazer aquilo que eu pretendo. No que toca à motivação eu tenho uma opinião que é: a motivação pode surgir sem trabalho, mas desaparece muito rapidamente, e a motivação que surge depois do trabalho é muito mais interessante, que é, o aluno trabalha, sente-se confiante e acaba por se sentir motivado, e ter vontade de fazer mais. Aquele aluno que se sente motivado, simplesmente porque sim, e depois não trabalha, essa motivação desaparece porque não há resultados práticos. Neste sentido, tentar motivar, tentar cativar o aluno para aquilo que eu faço, é muitas vezes trabalhar a brincar, trabalhar como se estivéssemos a brincar, para que eles de facto, quando se aperceberem do que se passa à volta deles, olha já sei! Regra geral tento chegar ao mundo deles para colher os meus “dividendos”. (afetividade)

3.1 Sente necessidade de modificar as suas práticas pedagógicas em função destas circunstâncias?

Não tenho que mudar as minhas práticas, porque, todos os anos, cada turma, cada caso cada ano, é um universo distinto, ou seja, ao longo dos anos aquilo que foi acontecendo foi que eu fui criando as minhas próprias ferramentas. Se há um grupo que reage de uma forma, outro grupo poderá reagir de outra forma. Neste sentido, o que tem acontecido, é que eu todos os anos tenho de me dedicar mais aos alunos, tentar chegar mais ao aluno, e não tanto como um recetor. Isto naturalmente acaba por influenciar a forma como eu trabalho.

4. O que pensa sobre os seguintes aspetos:

4.1 Vários regimes de frequência;

Cada um dos regimes oferece um serviço, à medida das necessidades dos alunos. É bom que estes regimes existam, porque vai tornar a vida dos alunos mais simples, mediante as suas vontades.

4.2 A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos;

No caso dos alunos que veem para o 6º grau, aquilo que acontece é os alunos são de várias escolas, e então essa questão levanta-se. Supostamente, os alunos deveriam ter todos o mesmo nível de conhecimentos, mas não têm porque não existe um programa nacional, pelo que, os níveis de exigência vão variando. Para resolver esta questão, há alunos que têm de trabalhar mais do que outros, ou seja, eu tenho de ter um nível mínimo de exigência, tenho de procurar dar-lhes ferramentas para que eles possam ter esse nível. A minha obrigação é dar-lhes ferramentas para atingirem esse nível, a partir do momento que tem essas ferramentas, os alunos têm de trabalhar no sentido de conseguirem resolver os desafios que vão surgindo (trabalho por parte do aluno)

4.3 A deslocalização do espaço da música para o espaço do ensino genérico;

Nós, no ensino profissional não temos esta situação. Mas nas turmas da academia isso acontece. A minha opinião é que é uma mais-valia, desde que a escola do ensino genérico tenha as devidas condições para dar-mos as aulas (piano, colunas...), e os alunos acabam por trabalhar no meio deles.

4.4 O número de alunos por turma;

No máximo deveriam ser 15 alunos por turma. Quando têm mais, o ensino não é tão personalizado. Poderíamos ter dois grupos de 10 alunos quando as turmas são de 20 alunos (divisão das turmas). Como não é possível, o ensino torna-se mais para todos e não para cada um. Por mais que eu tente para pedir a um aluno para fazer sozinho, não vou poder pedir a todos para fazerem sozinhos porque gasto a aula toda.

4.5 A duração das aulas;

Sou adepto das aulas de 50 minutos em todos os graus! O que acontece é que ninguém estuda Formação Musical em casa, são raros os alunos que estudam Formação Musical em casa! A vantagem de termos aulas 50 minutos é que a carga horária não seria de 90 minutos, mas 100 minutos. Assim, os alunos iriam ter duas aulas por semana, ao terem

duas aulas por semana, teriam contacto com a disciplina duas vezes por semana. Aquilo que acontece no caso das aulas de 90 minutos é que os alunos produzem menos nesta aula do que numa de 50 minutos. A vantagem é que não se cansam, ao final de 50 minutos a aula já passou. Nas aulas de 90 minutos os alunos já estão os minutos que faltam para a aula terminar, porque estão cansados de estar dentro da sala de aula. Não tem a ver com o facto da aula estar a ser mais aborrecida ou menos aborrecida, estão cansados de estar sentados no mesmo sítio. Outra questão é que passam de uma semana para a outra sem trabalharem. Se tivessem duas aulas semanais, aquilo que acontecia é que, se estudarem em casa, acabam por estudar no dia antes da aula, no dia da aula, durante a aula, ou seja, são quatro dias por semana a trabalhar. Se não estudarem em casa, pelo menos duas vezes por semana têm contacto com a disciplina. Isto não deixa esquecer, as coisas estão sempre minimamente presentes. Eu sou um defensor das duas aulas semanais!

5. Sente necessidade de modificar a sua prática pedagógica em função destas circunstâncias?

