



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

SARA PATRÍCIA FERREIRA ARAÚJO

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
INSTRUMENTOS MUSICAIS NUMA ESCOLA PROFISSIONAL**

Trabalho realizado sobre orientação da:
Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

junho 2023



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

SARA PATRÍCIA FERREIRA ARAÚJO

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
INSTRUMENTOS MUSICAIS NUMA ESCOLA PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona, Centro Universitário do Porto.

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário do Porto, no dia 02/06/2023, perante o seguinte júri:

Presidente: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (Professora Catedrática da Universidade Lusófona);

Arguente: Professora Doutora Louise dos Santos Lima (Investigadora pós-doutoral em formação de professores e estudos curriculares, CeiED, Universidade Lusófona);

Orientadora: Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra (Professora Auxiliar Convidada da Universidade Lusófona)

junho 2023

É autorizada a reprodução parcial desta dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

EPÍGRAFE

“Nessa nova situação, o educador se encontra diante não só de uma vastidão de espaços, onde a educação musical acontece, mas também diante de um universo de alunos mais conhecedores do repertório musical disponível na mídia e mais consciente de suas próprias expectativas de aprendizagem. Os alunos, que procuram a aprendizagem musical na atualidade, são portadores de objetivos bastante variados. Além do desejo de aprender um instrumento, procuram a prática musical como um meio de interação social, de entretenimento, da busca pelo lazer e muitos outros. Ou seja, a música não é mais somente um veículo de formação artístico-cultural, mas também um instrumento de formação integral do indivíduo” (Dias, 2007, p. 294)

Dedico à minha filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, o acolhimento e o acompanhamento durante todo o Curso de Mestrado.

Agradeço à Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, a orientação em todo o percurso da Dissertação de Mestrado, a sua disponibilidade, acompanhamento e esclarecimento de dúvidas, em todos os momentos que necessitei.

Ao meu marido Ricardo, por todo o apoio ao longo desta etapa.

Ao meu pai, Albano Araújo, pelo apoio e compreensão em todos os momentos desta etapa.

Ao meu irmão Martim, por mostrar alegria nas pequenas coisas.

RESUMO

Atualmente, no ensino de Música, são valorizados os aspetos humanistas do ensino e a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, partindo do Currículo como documento orientador, é preciso considerar o contexto de aplicação, na planificação e concretização. Neste enquadramento, é fundamental analisar e seleccionar as estratégias pedagógicas, a aplicar nos Cursos Profissionais de Música, foco do nosso estudo. Assim, este estudo tem por objetivo geral analisar a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem, individuais e de grupo, aplicadas à prática e performance musical, quanto ao trabalho colaborativo e desenvolvimento artístico de alunos de 7.º, 8.º e 9.º anos, do Curso Básico de Instrumento, na percepção de docentes e discentes de uma Escola Profissional de Música, do distrito de Aveiro. A pesquisa constitui um estudo de caso, com recurso a metodologia qualitativa, com análise de dados quantitativos, através de inquéritos por questionário a alunos, e ainda análise descritiva de dados qualitativos, com inquéritos por entrevista a professores.

Globalmente, conclui-se que, para professores e alunos, as estratégias de motivação, colaboração, e de estudo regular de repertório diversificado, aplicadas à prática do instrumento musical, individual e em grupo, podem promover mais trabalho colaborativo e sucesso educativo, e o desenvolvimento da performance dos alunos. Essas estratégias são eficazes, pois desenvolvem o prazer de tocar, com orientação dos professores e reforçam a participação ativa do aluno, em colaboração entre alunos e com o professor. Além disso, confirma-se que há um bom ambiente de trabalho, numa Escola dinâmica, com vários projetos musicais.

Palavras-chave: Estratégias de ensino e aprendizagem; instrumentos musicais; Escola Profissional de Música; estudo de caso.

ABSTRACT

Currently, in music teaching, the humanistic aspects of teaching and the active participation of the student in the teaching and learning process are valued. Therefore, starting from the curriculum as a guiding document, it is necessary to consider the context of application, in planning and implementation. In this context, it is essential to analyse and select the pedagogical strategies to be applied in Professional Music Courses, the focus of our study. Thus, this study has the general objective of analyzing the effectiveness of individual and group teaching and learning strategies, applied to musical practice and performance, regarding collaborative work and artistic development of students in the 7th, 8th, and 9th years of the Basic Instrument Course, in the perception of teachers and students of a Professional School of Music, in the district of Aveiro. The research is a case study, using a qualitative methodology, with analysis of quantitative data, from student surveys, and descriptive analysis of qualitative data, from teacher interviews.

Overall, it is concluded that, for teachers and students, strategies of motivation, collaboration, and regular study of diverse repertoire, applied to the practice of the musical instrument, individually and in groups, can promote more collaborative work and educational success, and the development of students' performance. These strategies are effective, as they develop the pleasure of playing, with teachers' guidance, and reinforce the active participation of the student, in collaboration between students and teachers. In addition, it is confirmed that there is a good working environment, in a dynamic School, with several musical projects.

Keywords: Teaching and learning strategies; Musical instruments; Professional School of Music; case study.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
INTRODUÇÃO	1
Metodologia do estudo	4
Organização do Estudo.....	4
CAPÍTULO 1. CURRÍCULO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NA ESCOLA PROFISSIONAL	6
1.1 CONCEITO DE CURRÍCULO	7
1.2. EVOLUÇÃO DO CURRÍCULO DOS CURSOS PROFISSIONAIS	11
1.2.1 Currículo do Curso Profissional de Música	14
1.3. ENSINO E APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO MUSICAL	16
1.3.1. Conceito de estratégia de ensino e aprendizagem.....	16
1.3.2. Estratégias de ensino e aprendizagem do instrumento musical	18
1.3.3. Modelo de ensino e aprendizagem da performance musical	21
1.3.4. Avaliação das aprendizagens e melhoria da qualidade educativa.....	24
1.4. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	26
1.4.1. Formação inicial do professor do Curso Profissional de Música.....	28
1.4.2. Formação contínua do professor do Curso Profissional de Música	30
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DO ESTUDO	32
2.1. PROBLEMÁTICA	33
2.2. QUESTÃO DE PARTIDA	34
2.3. OBJETIVOS	34
2.3.1. Objetivo geral	34
2.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
2.4. OPÇÕES E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	35
2.5. FONTE E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	36
2.5.1. Inquérito por Questionário.....	37
2.5.2. Inquérito por Entrevista	38
2.6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	39
2.6.1. Local da pesquisa.....	39
2.6.2. Plano Curricular do Curso Profissional de Música	40
2.7. SUJEITOS DA PESQUISA	42
CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	43
3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	44
3.1.1. Caracterização dos alunos.....	44
3.1.2. Ensino e aprendizagem, desenvolvimento artístico e sucesso escolar.....	46

3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA	54
3.2.1. Caracterização dos professores entrevistados.....	54
3.2.2. Análise descritiva do ensino e aprendizagem do instrumento musical	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
APÊNDICES	I

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de ensino e aprendizagem da performance musical	21
--	-----------

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos alunos.....	44
Gráfico 2 – Idade dos alunos.....	45
Gráfico 3 - Ano de escolaridade que os alunos frequentam.....	45
Gráfico 4 -Motivo(s) da importância da aprendizagem musical.....	46
Gráfico 5 – Fatores que potenciam a aprendizagem musical dos alunos.....	49
Gráfico 6 – Estratégias de ensino mais eficazes para a aprendizagem do instrumento.....	49
Gráfico 7 – Estratégias grupais a reforçar nas aulas de conjunto.....	50
Gráfico 8 –Mais qualidade e sucesso escolar no Curso Básico de Instrumento.....	51

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Opinião dos alunos sobre gostar de estudar e conviver na escola.....	52
Tabela 2 – Caracterização dos professores entrevistados.....	55

INTRODUÇÃO

“There is an entire art to performance in the way you compose yourself and connect with your audience. There is a lot of work, thought, and preparation required to make a successful performance (...) there is no such thing as luck; there is only adequate or inadequate preparation.”

(Dumais, 2017, p. 6).

Neste milénio, assistiu-se a um incremento dos Cursos Profissionais de Música, considerando uma nova perceção do ensino e aprendizagem da linguagem musical, e, consequentemente, da formação do músico e instrumentista profissional. Na realidade, em Portugal e no Mundo, tem-se assistido a uma maior visibilidade e adesão à prática da música, tanto nas escolas públicas como nas escolas profissionais, motivando crianças e jovens para a aprendizagem de um instrumento musical (APEM, 2022).

Atualmente, no ensino de Música, e como afirmam Glaser e Fonterrada (2007, p.44), “há um forte interesse em valorizar os aspetos humanistas do ensino e aumentar a participação ativa do aluno no processo de ensino/aprendizagem”. Assim, é preciso reforçar o envolvimento e a participação do aluno, como co-construtor da sua aprendizagem, em trabalho colaborativo com o professor e os seus pares, interligando o ensino individualizado do instrumento musical com o ensino grupal. Ao mesmo tempo, o ensino da Música acompanha as demais disciplinas curriculares (Cerqueira, 2011), no que se refere ao papel do professor em sala de aula, como orientador e co-construtor de metodologias ativas de ensino e aprendizagem (Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira, 2021; Formosinho, Machado & Mesquita, 2015).

Após uma pandemia à escala global, que afetou profundamente os profissionais de música, e colocou muitos no desemprego, pela impossibilidade de realizar performances em espetáculos abertos ao público, a Educação mudou (Bubb & Jones, 2020). Em poucas semanas, em 2020, docentes e discentes passaram rapidamente do ensino presencial para o ensino remoto, assegurando a continuidade das atividades letivas, com recurso à Internet e a plataformas digitais (Comissão Europeia, 2020). Por isso, atualmente, é preciso repensar a Educação musical, entrelaçando a teoria e prática do currículo, estratégias de ensino e aprendizagem e formação profissional docente.

Em primeiro lugar, em Educação há que considerar o currículo, documento orientador e estruturante do ensino e aprendizagem. Cada professor deve seguir as diretrizes curriculares, de caráter nacional, da disciplina e do Curso que leciona. Autores como Lacerda e Sepel (2019), Moraes (2010), Pacheco (2016; 2011) e Young (2014), destacam a teoria crítica do currículo, visando a respetiva concretização processual, passando pela planificação, aplicação e reconceptualização.

Relativamente ao currículo dos Cursos Profissionais, o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho apresenta, no anexo VI, as matrizes curriculares dos respetivos cursos. No que se refere ao Curso Profissional de Música, a oferta formativa e o respetivo plano curricular abrangem o Curso Básico de Instrumento, o Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e Percussão, e o Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla. Desta forma, no Curso de Música, é conjugado o ensino individual e de grupo.

Em segundo lugar, é importante refletir sobre o tipo de estratégias pedagógicas, a aplicar nos Cursos Profissionais de Música, foco do nosso estudo. Interessa, sobretudo, potenciar o envolvimento e entusiasmo dos jovens estudantes de Música, quanto à sua performance musical, enquanto futuros instrumentistas profissionais. Como é sintetizado em epígrafe, por Dumais (2017), tal implica uma preparação cuidadosa e sistemática, a desenvolver colaborativamente entre professor e aluno, pois a formação do instrumentista não é resultado de sorte, mas sim de uma preparação adequada.

Segundo Cerqueira (2012), algumas estratégias do ensino do instrumento encontram-se ultrapassadas, por configurarem um ensino tradicional, com transmissão passiva de conhecimentos pelo docente, e memorização e repetição pelo discente. Consequentemente, o professor deve envolver o aluno numa aprendizagem ativa, com reflexão e *feedback*, em todo o processo. Também as aulas de grupo, como Orquestra, envolvem trabalho colaborativo e aperfeiçoamento da prática instrumental, tal como nas aulas individualizadas, entre professor e aluno.

Por último, é preciso ter em conta a formação profissional docente, como base da qualidade e do sucesso educativos. A importância decisiva da formação do professor revelou-se em 2020, com os fortes condicionalismos dos períodos de confinamento, causados pela COVID-19, a partir de março de 2020. O papel do docente foi reforçado, através de formação profissional sobre o uso pedagógico da Internet e ferramentas digitais,

em sala de aula, via *classroom* (König et al., 2020; UNESCO, 2020). Tal deveu-se à urgência do ensino remoto, em todos os níveis de ensino, e ao apoio dos pais e da comunidade educativa de cada instituição, em Portugal e no Mundo (Bubb & Jones, 2020).

Justificação da escolha

A seleção da problemática, anteriormente apresentada, resultou da reflexão sobre as mudanças ocorridas na Educação, face à crise pandémica que teve início em março de 2020, em Portugal, e ainda devido à minha experiência, na área da Música.

Como explicitado, a crise pandémica provocou mudanças em todos os ciclos de ensino (Vale, Coimbra, Martins & Oliveira, 2021), com o uso intensivo, pelos docentes, de plataformas informáticas, enquanto base do ensino remoto e misto. O quotidiano educativo nas escolas transformou-se, com aplicação de estratégias pedagógicas mais centradas no aluno e no trabalho colaborativo, através do reforço da formação docente, em especial quanto ao uso pedagógico do digital.

Nomeadamente, no ensino e aprendizagem do instrumento musical, por ensino remoto, foi necessária grande adaptação por parte dos professores, e um esforço acrescido por parte dos alunos, sobretudo aqueles que não apresentavam as melhores condições, a nível de equipamento informático, para participarem nas aulas individuais de instrumento via plataformas como Zoom e Meet. Para melhor acompanhar o desenvolvimento dos alunos, e tendo em conta a minha experiência enquanto docente de instrumento musical, foram pedidos vários vídeos do estudo individual dos alunos, para posteriores comentários, indicações e sugestões do professor. Quando a qualidade da ligação, por Internet, não proporcionava o entendimento suficiente da execução instrumental do aluno, muitas vezes foi preciso combinar mais aulas individuais, em outros momentos do calendário letivo.

Todas estas mudanças originaram novos desafios, para os docentes e a comunidade de cada instituição educativa, que é importante refletir e analisar, a fim de encontrar os melhores caminhos educativos para o futuro.

Além disso, ainda são relativamente escassos estudos sobre o uso de novas estratégias de ensino e aprendizagem do instrumento musical, em escolas profissionais vocacionadas para a área da Música.

Metodologia do estudo

Atendendo ao mencionado anteriormente, formulou-se a **questão de partida**, focalizada no problema a ser investigado, que direcionou a pesquisa:

- De que modo as estratégias de ensino e aprendizagem, aplicadas à prática individual de um instrumento musical e em grupo/ orquestra, podem promover mais trabalho colaborativo, desenvolvimento artístico e sucesso escolar de alunos do Curso Básico de Instrumento, de uma Escola Profissional de Música?

Em concordância, definiu-se o **objetivo geral**:

- Analisar a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem, individuais e de grupo/ orquestra, aplicadas à prática e performance musical, quanto a mais trabalho colaborativo, desenvolvimento artístico e sucesso escolar de alunos do Curso Básico de Instrumento, na percepção de docentes e discentes de uma Escola Profissional de Música.

Trata-se de um estudo com aplicação de **metodologia qualitativa**. Globalmente, o estudo abrange a análise descritiva de uma fonte (Currículo), relativamente a uma Escola Profissional de Música, bem como a realização de inquéritos por questionário a alunos, e ainda inquéritos por entrevista a alguns professores, que lecionam nessa mesma Instituição educativa.

Além disso, a pesquisa configura um estudo de caso, centrado em uma Escola Profissional de Música, pelo que será dada particular atenção ao contexto, e ao aprofundamento da análise (Yin, 2001; 2015).

Organização do Estudo

O texto encontra-se estruturado em três capítulos, sendo o primeiro relativo ao enquadramento teórico e os dois últimos referentes ao estudo empírico.

O **capítulo 1** diz respeito ao currículo e às estratégias de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais em escolas profissionais, começando por apresentar o conceito de currículo, a evolução do currículo nos Cursos Profissionais, e mais em específico no Curso Profissional de Música. De seguida, são abordadas as estratégias de ensino e

aprendizagem do instrumento musical, começando pelo conceito de estratégias de ensino e aprendizagem, e posteriormente mais em específico no instrumento musical, tendo como referência autores como Arends (2007), Roldão (2009, 2006), e Cerqueira et al. (2012), Cerqueira (2011), Esperidião (2002). Como exemplo desta abordagem no instrumento musical, é apresentado o Modelo de ensino e aprendizagem da performance musical de Cerqueira (2011), a avaliação do processo de aprendizagem, englobando a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Na finalização do capítulo 1 é abordada a formação e desenvolvimento do profissional docente, a formação inicial do professor do Curso profissional de Música, e ainda a formação contínua do professor do Curso profissional de Música.

Por sua vez, no **capítulo 2**, sobre a metodologia do estudo, são apresentadas e fundamentadas a problemática, a pergunta de partida, os objetivos, as opções e estratégia metodológica, e ainda fonte e instrumentos de recolha de dados, contextualização e sujeitos participantes do estudo.

No **capítulo 3** procede-se à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos, tendo por base a aplicação de dois instrumentos de recolha de dados, concretamente inquérito por questionário aos alunos de um Curso Profissional de Música e inquérito por entrevista a docentes desse Curso. Os dados foram triangulados, a fim de aprofundar este estudo de caso, concretizado em uma Escola Profissional de Música.

Por último, apresentam-se as **Considerações Finais**, elaboradas a partir dos resultados analisados, seguindo-se as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

**CAPÍTULO 1. CURRÍCULO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NA ESCOLA
PROFISSIONAL**

1.1 CONCEITO DE CURRÍCULO

O termo currículo deriva do latim “*curriculum*”, e um dos seus significados é “descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário” (*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2020). Deste modo, a palavra “currículo”, no que concerne à Educação, aponta para um percurso sujeito à mudança e evolução, revelando-se um documento estruturante, que espelha as políticas educativas, que norteiam as práticas pedagógicas, nas instituições educativas.

Compete aos diretores, coordenadores, supervisores e professores de cada escola, seja pública ou privada, cumprir as diretrizes curriculares nacionais, de disciplina e/ ou curso, instituídas pelo Ministério da Educação, tendo em conta as características da comunidade educativa a que pertencem. A finalidade é promover a qualidade de ensino e aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos (Morgado, 2005; Pacheco, 2011).

A partir dos contributos de vários autores, tais como Young (2014), Pacheco (2016; 2011), Lacerda e Sepel (2019) e Moraes (2010), podemos constatar que, para além de apresentarem algumas definições sobre o currículo, este é relacionado com outros aspetos, que advêm dos conteúdos programáticos instituídos. Desta maneira, é de referir a teoria crítica do currículo e o seu papel normativo, através do processo de construção, planificação, adequação e aplicação curricular nas práticas educativas.

Assim, nas definições do conceito, tal como enunciadas por diferentes especialistas, constata-se que o currículo é visto, por Young (2014), como um dos conceitos mais importantes, no campo educacional, na medida em que norteia percursos e aprendizagens, na área da Educação. Efetivamente, se alguém tiver curiosidade sobre determinada área disciplinar e/ou temática, referente a uma disciplina, unidade curricular ou curso, pode empreender a sua pesquisa, a fim de saber quais os currículos em vigor, em determinada instituição de ensino.

No fundo, “o que ensinar na escola” constitui um nível de investigação, no que diz respeito à teoria do currículo. Segundo este mesmo autor (Young, 2014, p. 197), as pessoas argumentam, como se entendessem bem a teoria do currículo, no campo educacional, mas não é bem assim. Por exemplo, inicialmente, os teóricos do currículo explicitavam o que se devia ensinar:

“Nos Estados Unidos, essa teoria derivou do gerenciamento científico desenvolvido por F. W. Taylor e, em seguida, foi aplicada às escolas, de maneira que os teóricos do currículo podiam dizer aos professores o que ensinar, como se fossem trabalhos manuais – e é por isso que muitos departamentos de currículo nas universidades estadunidenses se chamam Departamento de Currículo e Instrução” (Young, 2014, p. 193).

Este tipo de instrução, implementado nos Estados Unidos e Inglaterra, originou algumas controvérsias, o que levou à evolução da teoria crítica do currículo, pondo de parte as tradições anteriores. A partir de 1960 e 1970, este tipo de instrução começou a perder a sua força. O investigador Young (2014) menciona que a ideia tradicional, de que as escolas precisam ser “mais eficientes”, como se fossem fábricas, parece não ter desaparecido, por completo, em nenhum dos dois países, continuando a emergir nas práticas. Por isso, quando se fala do conceito de teoria do currículo, é atribuído um papel normativo ao mesmo (Young, 2014). Quer dizer que se refere às regras que orientam a prática do currículo, e aos valores morais que estão envolvidos (Young, 2014, p. 194). Este autor explicita, ainda, a opinião de que o currículo não deve ser definido por resultados: “Na minha visão, se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento.” (Young, 2014, p. 195).

A integração dos alunos na escola pode ser feita através da implementação de conteúdos, uma vez que o conhecimento e o currículo andam aliados, dando origem ao “conhecimento organizado em disciplinas” (Pacheco, 2016). Para o mesmo autor, há duas modalidades de conhecimentos que a escola deve orientar: o conhecimento voltado para a cidadania e o conhecimento, relacionado com a instrução (domínio de saberes concretos). No entanto, existem opiniões diversas, no que diz respeito ao currículo e ao conhecimento, e aos seus significados, tal como é explicado na citação seguinte:

“sobretudo no lado mais substantivo da sua politização, estando também associado a um processo de interpretação, pois se compreendermos a cultura como sendo um sistema de significados, viável para atores situados num mesmo espaço e tempo, então é razoável que se pense no desenvolvimento do currículo como uma atividade hermenêutica (Pinar, 2015, cit. por Pacheco, 2016, p. 72).

Outros autores abordam as teorias do currículo, nomeadamente Lacerda e Sepel (2019), que analisam a sua evolução. Assim, quanto às teorias pós-críticas, compete à escola “propor espaços de reflexões sobre políticas, lutas e desafios sociais”. O papel dos educadores é “problematizar as diferenças e desigualdades” e o papel do aluno é “analisar

como são produzidas as diferenças e criar formas de combate à desigualdade e ao preconceito” (Lacerda e Sepel, 2019, p. 7).

Na evolução que se fez sentir, nas concepções referentes ao currículo, é visível a integração da voz do aluno, “incorporando aos conteúdos curriculares as experiências do cotidiano, trazendo para a sala de aula a proposta de pensar sobre os problemas atuais, em que debates, soluções e reflexões fossem embasados nos interesses do povo” (Freire, 1991, cit. por Lacerda & Sepel, 2019, p. 5).

No processo de construção do currículo, por exemplo, é referido o conteúdo de cada disciplina como tema de debate, enquadrando a seguinte questão de Levin (2008, p. 7, cit. por Pacheco, 2016, p. 68): “O que deveria ser aprendido nas escolas?” Em relação com a anterior, há ainda uma outra questão, formulada por Young (2014): “O que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” (Young, 2014, p. 192).

Uma das aceções de currículo, apresentadas pelo *Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos* (2008, cit. por Pacheco 2011, p. 76), “designa as disciplinas ensinadas e o tempo consagrado a cada uma delas, num ciclo regular de estudos de um estabelecimento de ensino”. Para este autor, falar de currículo requer um trabalho de reflexão, em comunidade educativa, assente em aprendizagem ao longo da vida, considerando que as aprendizagens são de natureza curricular e são validadas pela avaliação (2008, cit. por Pacheco 2011, p. 75).

Neste contexto, o currículo sofreu alterações na sua concetualização, sendo, inicialmente, marcado pela educação/ instrução, a seguir pela formação vocacional e, finalmente, pela aprendizagem. Em concordância, Pacheco (2011, p. 78) utiliza o termo “homogeneização curricular”, a fim de explicitar a reflexão e o diálogo, fundamentais em reformas, planificações e adequações curriculares, o que só é possível através de consensos, em torno dos conteúdos curriculares a abordar.

Neste entendimento, os investigadores Melo et al. (2018, p. 215) perspetivam o currículo como “projeto formativo produzido pelas políticas e pelos agentes educativos que o configuram e praticam nos quotidianos escolares”, clarificando que o mesmo se encontra na “intermediação entre o que é proposto pelas políticas e o que é ressignificado na prática” (Melo et al., 2018, p. 216). Por isso, o currículo é visto não apenas como um conceito, ou um conjunto de diretrizes, mas como práticas a implementar, na autonomia das escolas. Como afirmam Silva e Almeida (2013, pp.105-106): “vemos o currículo não como um conceito, mas como um conjunto de práticas entrecruzadas, desenvolvidas por sujeitos que,

ao mesmo tempo em que produzem e discursam sobre o currículo são também formados por ele”.

Para Melo et al. (2018), não há apenas um entendimento de currículo, pelo que o currículo pode ser analisado “como a descrição da trajetória escolar e do conjunto das disciplinas que devem ser ensinadas” (Melo et al., 2018, p. 217). Deste modo, “apesar de haver o elemento de criação do professor na vivência de um currículo, ele precisa atender às exigências da gestão, às expectativas dos alunos, e ainda cumprir o que as políticas curriculares estipulam” (Melo et al., 2018, p. 219), o que evidencia a complexidade do conceito em análise. Nas suas práticas, o professor deve ter por base o currículo, assegurando uma planificação, que todos os professores seguem.

Como referido previamente, os professores devem gerir o currículo, através de adequações curriculares (Pacheco, 2011), e de processos mediadores de assimilação crítica e diferenciação, relativamente ao ensino e à formação dos alunos (Hagemeyer, 2006; Pacheco, 2011). Com efeito, é importante que o professor seja capaz de interpretar e alcançar respostas, no contexto de um ambiente educativo complexo, em mudança constante. A investigadora Hagemeyer (2006, p. 234) reforça a interligação entre teoria e “práticas curriculares docentes” contextualizadas:

“O trabalho docente requer, ao conhecimento da experiência, uma nova qualidade, a qual diz respeito à conjugação da teoria e da prática, que o caracteriza como trabalho intelectual e com o conhecimento científico. Perscrutar as práticas dos professores, percebendo-as em processos de mediação e catálise, leva a reconhecer a escola, como caracteriza Canclini (2003), como um lugar de fronteira, de zona de contato e de cultura híbrida, que permite explorar entre o passado e o presente das trajetórias pesquisadas, as práticas curriculares docentes em meio às contradições da sociedade atual, mutante e complexa.”

Globalmente, o “currículo é lugar, espaço, território.” Nesta perspetiva, e no seguimento da análise realizada previamente, o currículo é utilizado por cada escola, com objetivos e metas a cumprir (Silva, 2005, cit. por Moraes, 2010, p. 293).

Por isso, Moraes (2010, p. 294) sintetiza que o currículo

“... é, portanto, um instrumento de concretização do projeto referencial da escola. Um documento que traz uma rede de referências importante, a partir da qual se tenta organizar o trabalho educacional e contribuir para a formação do sujeito aprendente, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática.”

Neste sentido, é preciso atender à interligação do currículo com o Projeto Educativo da Escola (PEE), para a formação do sujeito aprendiz.

1.2.EVOLUÇÃO DO CURRÍCULO DOS CURSOS PROFISSIONAIS

Quanto à evolução do currículo dos Cursos Profissionais, nos últimos dez anos, é importante destacar o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Este normativo apresenta, como objetivo, estabelecer a gestão e organização do currículo, nos ensinos Básico e Secundário, e a avaliação de conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos (Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de Julho, artigo 1º). Para melhor entendimento do conceito de currículo, o artigo 2º (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho) esclarece o seguinte: “entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho, p. 3477).

Relativamente aos cursos profissionais, as matrizes curriculares estão presentes no anexo VI, do Decreto-Lei nº 139/2012, citado anteriormente. No referido anexo, encontram-se explicitadas as componentes de formação, que vão desde a componente sociocultural (que engloba as disciplinas de Português, Língua estrangeira I, II ou III, Área de integração, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Física), à componente científica (duas a três disciplinas), e à componente técnica (que engloba três a quatro disciplinas e Formação em contexto de trabalho). No total, a carga horária das componentes de formação, nos cursos profissionais, deverá atingir 3100 horas. A escola tem autonomia quanto à gestão dos tempos letivos, tendo, no entanto, que respeitar a carga horária total de cada disciplina (Decreto-Lei nº 139 de 5 de Julho, anexo VI).

Na gestão do currículo dos ensinos Básico e Secundário, é dada autonomia à gestão da escola, de forma a promover um ensino de qualidade, para, por exemplo, desenvolver atividades como complemento das atividades curriculares. Na alínea 7, do artigo 20º (Decreto-Lei nº 139 de 5 de Julho), está mencionado que, na organização dos horários das turmas e nas ofertas de apoio ao estudo, “as escolas e os agrupamentos de escolas devem otimizar os recursos globais e promover parcerias de forma a permitir a partilha e coordenação de ofertas e recursos”.

Um ano depois da publicação do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, é concretizada a primeira alteração, através do Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho. Deste modo, a alínea 4 do artigo 8º (Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de Julho) expressa que “os programas e as metas curriculares para as diversas disciplinas dos três ciclos do ensino básico são objeto de homologação através de despacho do membro do Governo responsável pela área de Educação.”

Relativamente à matriz curricular dos cursos profissionais do Ensino Secundário, procedeu-se a algumas alterações, as quais tiveram início no ano letivo 2013/2014, para os alunos que estavam então a iniciar esse ciclo (Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de Julho, artigo 4º, alínea 2). Segundo a análise comparativa efetuada, a carga horária, explícita nos dois Decretos-Lei citados, sofreu alterações, visto que, no que respeita ao Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho, na área da componente da formação da área técnica, com três a quatro disciplinas, a carga horária passou de 1180 para 1100 horas, e na disciplina de Formação em contexto de trabalho, passou de 420 para 600 a 840 horas. Tal perfaz um total de 3110 horas, no primeiro Decreto-Lei e, no segundo, de 3200 a 3440 horas.

É preciso ter em conta que o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho sofreu sucessivas alterações, concretamente através do Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho, do Decreto-Lei 176/2014 de 12 de dezembro e do Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril.

Sequencialmente, o Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro procede à “introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade (Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro, artigo 1.º). Por sua vez, o Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril institui novas formas de avaliação das aprendizagens, como a avaliação externa, através das provas de aferição (no final do 2.º, 5.º e 8.º anos), as provas finais de ciclo (no final do 9.º ano), e incluindo os exames finais nacionais (no final do 12.º ano), tal como referenciado no artigo 24ºB (Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril), com aplicação a toda a escolaridade, incluindo os cursos profissionais, foco do nosso estudo.

A Portaria nº 235-A/2018 de 23 de agosto, que “procede à regulamentação dos cursos profissionais de nível Secundário de dupla certificação, escolar e profissional” (artigo 1.º, alínea 1), define “ainda as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos...” (Portaria nº 235-A/2018 de 23 de agosto, artigo 1.º, alínea 2).

Ainda no ano de 2018, e nomeadamente quanto à conceção e operacionalização do currículo nos cursos profissionais, o artigo 6.º (Portaria nº 235-A/2018 de 23 de agosto) apresenta o plano curricular, tal como está presente no anexo VIII do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Consultando o Decreto-Lei referido, são visíveis, no anexo VIII (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho), as matrizes curriculares-base, dos cursos profissionais no Ensino Secundário. Estas são constituídas pelas componentes de formação, designadas de sociocultural, científica, tecnológica (com unidades de formação de curta duração e Formação em contexto de trabalho), e Educação Moral e Religiosa (que é uma disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa). No que se refere às unidades de formação de curta duração, estas “são desenvolvidas de acordo com os respetivos referenciais de formação constantes do CNQ, observando as orientações da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Anexo VIII). A componente de Cidadania e desenvolvimento, também inserida na matriz curricular-base, foi desenvolvida com o contributo de outras disciplinas da componente de formação geral, em transversalidade curricular.

A Portaria nº 235-A/2018 de 23 de agosto incide na conceção e operacionalização do currículo, ao fazer referência aos objetivos, à matriz curricular-base (presente no Anexo VIII do Decreto-Lei nº 55 de 2018, de 6 de julho), e à gestão da carga horária, presente nas matrizes curriculares-base, tal como definido na matriz curricular de escola. É disponibilizada “a opção pelo desenvolvimento da disciplina de Tecnologia de Informação e Comunicação ou por uma oferta de escola, de frequência obrigatória, gerindo a carga horária em função da necessidade de reforço das aprendizagens” (Portaria nº 235-A/2018 de 23 de agosto, artigo 8, 1-C).

Ademais, a Portaria nº 235-A/2018 de 23 de agosto institui os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), a componente de Cidadania e Desenvolvimento (a escola pode decidir a sua forma de implementação), Português Língua Não Materna (para portugueses em condições específicas), Língua Materna de alunos de sistemas de ensino estrangeiros (artigo 12º), a Educação bilingue, inserida na componente de formação sociocultural, e abarcando: “a) Língua Gestual Portuguesa (LGD), como primeira língua (L1); b) Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) – artigo 13, alínea 2.

Ainda na Portaria nº 235-A/2018 de 23 de agosto, referida anteriormente, o artigo 16º implementa a componente de formação em contexto de trabalho (FCT), a qual deve ser “realizada em empresas ou noutras organizações, em períodos de duração variável (...) sob

a forma de estágio, integrando um conjunto de atividades profissionais que visam a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional” (artigo 6, alínea d).

Em geral, constata-se que o currículo, nos cursos profissionais, nomeadamente na gestão da carga horária, nas diferentes áreas das componentes de formação, e na gestão das disciplinas, sofreu diversas alterações legislativas, como analisado anteriormente.

De acordo com a ANQEP (2022), Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) gere, de forma estratégica, as qualificações nacionais de nível não superior. Como referenciado pela ANQEP (2022), o CNQ integra 274 qualificações para 39 áreas de educação e formação, abrangendo o nível 2, 4 e 5 de qualificação do QNQ (Quadro Nacional de Qualificações).

Atualmente, os cursos profissionais funcionam em uma variedade de escolas, nomeadamente escolas públicas, agrupadas e não agrupadas, escolas profissionais, públicas ou privadas, e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

A seguir, será concretizada a análise do currículo do curso profissional de Música.

1.2.1 Currículo do Curso Profissional de Música

A oferta formativa do curso profissional de Música vai desde o 7.º ao 12.º ano de escolaridade, dependendo da oferta de cada escola (ANQEP, 2022). Abrange o Curso Básico de Instrumento (7.º, 8.º e 9.º anos – nível II), o Curso de Instrumentista de Cordas e de Teclas e o Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão (10.º, 11.º e 12.º – nível IV).

Em relação ao Ensino Básico, a Portaria n.º 531/95 de 2 de junho procede à sua criação (Curso Básico de Instrumento), para além da criação de cursos em outras áreas de formação. O plano curricular, presente nesta Portaria, e no que respeita ao Curso Básico de Instrumento, integra a componente de formação sociocultural, com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Ciências Físicas e Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Matemática. Já a componente de formação na área artística integra as disciplinas de Formação Musical, Formação Auditiva, Introdução à Composição, Prática de Conjunto, Práticas Individual e de Naípe, Instrumento, Instrumento de Tecla (Portaria n.º 531/95 de 2 de junho).

Já no século XXI, a Portaria n.º 221/2007 de 1 de março, com base numa revisão curricular, cria o Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e Percussão, o qual é

caracterizado da seguinte forma: “enquadra-se na família profissional de artes do espectáculo e integra-se na área de educação e formação de Artes do Espectáculo (212), de acordo com a classificação aprovada pela Portaria n.º 256/2005 de 16 de março, p. 1427.

Quanto às disciplinas, que integram o respetivo plano de estudos, e de acordo com a Portaria anterior (Portaria n.º 256/2005 de 16 de março), na componente de formação sociocultural, enumeram-se Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Área de Integração, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física; na componente de formação da área científica, constam as disciplinas de História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical e Física do Som; e, na componente de formação da área técnica, as disciplinas de Instrumento, Conjuntos instrumentais, Naípe e Orquestra, Projetos Colectivos e Improvisação, e Formação em Contexto de Trabalho.

Por sua vez, passando à criação do Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla, pela Portaria n.º 220/2007 de 1 de março, a mesma apresenta algumas diferenças, no plano de estudos, relativamente à Portaria n.º 221/2007 de 1 março. No que concerne ao plano de estudos, da componente de formação da área técnica, integra as disciplinas de Instrumentos (específico e de acompanhamento), Música de Câmara, Naípe, Orquestra e Prática de Acompanhamento, Projectos Coletivos e Formação em Contexto de Trabalho.

À semelhança de outros cursos profissionais, também na Música se encontram definidas as Aprendizagens essenciais, nas componentes de formação sociocultural e científica. Por exemplo, o plano das Aprendizagens Essenciais da disciplina de História e Cultura das Artes – Música, é constituído por dez módulos, no Ensino Secundário, que

“visam identificar os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem desenvolver no contexto desta disciplina, com vista à construção das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Estruturam-se a partir do programa da disciplina, o qual contempla um tronco comum a todas as áreas artísticas (Artes Visuais e Audiovisuais, Dança, Teatro e Música), e indicadores específicos para cada uma delas, bem como as categorias analíticas...” (ANQEP, 2022, p. 1).

Através da ANQEP (2022) e da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM, 2021) podem ser consultados, para além das normas curriculares, as Aprendizagens Essenciais das disciplinas de História e Cultura das Artes e de Teoria e Análise Musical dos cursos profissionais, na área científica de Música. Em relação às disciplinas de instrumentos musicais, regem-se pelos currículos em vigor.

1.3.ENSINO E APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO MUSICAL

1.3.1. *Conceito de estratégia de ensino e aprendizagem*

A designação “estratégia de ensino e aprendizagem” contém, em si mesma, a complexidade de um processo educativo, no qual o ensino e a aprendizagem se interligam na ação. Para a qualidade deste processo, é fulcral a eficácia das estratégias planificadas e aplicadas no agir pedagógico (Roldão, 2009; 2006). Como é afirmado pelo Ministério da Educação/DGE (2012), é preciso atender à definição concetual de estratégia, em relação com o processo de ensino e aprendizagem. O mesmo menciona Roldão (2009):

“A estratégia enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 57).

Em concordância, e segundo Vieira e Vieira (2005, p. 16), a estratégia de ensino e aprendizagem “reporta-se a um conjunto de ações do professor ou do aluno, orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista”, segundo o plano traçado pelo docente, a fim de “promover determinadas competências, num contexto real”. A finalidade é auxiliar os alunos a melhorarem as suas aprendizagens, tornando-os corresponsáveis do seu processo de desenvolvimento, com a orientação do professor (Dias, 2007; Roldão, 2009).

“(...) o desejo e o saber trazidos pelo aluno para o contexto educacional são tão importantes quanto o desejo e o saber do professor. Tem-se observado, ao longo desses anos, como a instauração desse processo dialógico torna possível perceber e alargar as possibilidades de práticas educacionais, que contribuem, não apenas para o crescimento dos alunos como seres pensantes, sociais, individuais, artísticos, musicais e, sobretudo, humanos, mas servem também, de modo extraordinário, ao aperfeiçoamento e a realização dos educadores.

A educação contemporânea ou do futuro, como diz Morin, por sua vez, valoriza o saber do educando e o considera elemento necessário para a construção do

conhecimento. O aluno deve ser a parte mais importante no processo de ensino-aprendizagem, tendo participação ativa no desenvolvimento dos conteúdos e nas atividades com as quais ele lida” (Dias, 2007, pp. 296-297).

Assim, a seleção de estratégias deve partir de um diálogo colaborativo, entre docente e discente, para se adequarem ao perfil do aluno e às suas necessidades específicas, de consolidação de conhecimentos e superação de dificuldades. Por sua vez, Santos e Boruchovitch (2011) fazem referência a estudos sobre as estratégias de aprendizagem. Para além de destacarem os aspetos cognitivos, no processo de aprendizagem dos alunos, incluem fatores como a motivação e o empenho, e valorizam a diferenciação pedagógica, também explicitada por outros autores (Arends, 2007; Formosinho et al., 2014; Cosme, 2018, Cosme et al., 2021). Assim, para os investigadores mencionados, as estratégias devem ser, sempre que possível, diferenciadas, visto que cada aluno é um caso.

Deste modo, há alunos que, estrategicamente, conseguem otimizar as suas aprendizagens, e se mostram mais empenhados na sua aprendizagem. Em consequência, conseguem cumprir e alcançar os seguintes objetivos e estratégias: “avaliam criticamente as tarefas, definem objetivos de curto prazo e gerais para estudar, conhecem táticas cognitivas alternativas e, finalmente, fazem julgamentos sobre as táticas empregadas para alcançar os objetivos que escolheram” (Santos & Boruchovitch, 2011, p. 286). Esses discentes conseguem dominar, em menor ou maior grau, **competências metacognitivas**, que lhes permitem aperfeiçoar e rentabilizar competências e capacidades (Santos & Boruchovitch, 2011).

Na realidade, muitos alunos, que apresentam dificuldades, “atribuem os seus problemas à falta de capacidade, quando o motivo, de fato, pode ser que nunca lhes tenha sido ensinado como aprender” (Santos & Boruchovitch, 2011, p. 286). Daí decorre a importância da atuação do professor, pois as estratégias, como ação focalizada para a melhoria das aprendizagens, só são eficazes se resultarem de um esforço conjunto entre docente e discente (Roldão, 2014; 2009; Cosme et al., 2021), como explicitado anteriormente.

Em síntese, e de acordo com diversos especialistas (Arends, 2007; Roldão, 2009; 2006), as estratégias de ensino e aprendizagem incidem na planificação, concretização e apreciação crítica de um percurso orientado para a maximização da aprendizagem. Trata-se

de um processo dinâmico, sujeito a reflexão, reformulação e inovação, com envolvimento colaborativo do docente e do discente, em comunidade (Formosinho et al., 2014, 2015).

Assim sendo, é preciso ter em conta as estratégias de ensino e aprendizagem do instrumento musical, que serão objeto de análise no item a seguir.

1.3.2. Estratégias de ensino e aprendizagem do instrumento musical

No que se refere à prática do instrumento musical, as estratégias de ensino e aprendizagem, implementadas em sala de aula, embora sejam semelhantes às de outras disciplinas, do curso profissional de Música, apresentam a particularidade de se destinarem a um ensino individualizado. Neste sentido, as estratégias adotadas acompanham, necessariamente, a adequação ao contexto e a um único sujeito aprendente. Assim, relembra-se que Roldão (2009) defende a dupla transitividade da ação de ensinar, pois professor e aluno aprendem e desenvolvem as suas competências e capacidades, na ação pedagógica (Arends, 2007; Cosme et al., 2021).

Com efeito, aprende-se na prática profissional, quando o professor mobiliza estratégias, saberes e competências, de modo a alcançar uma ação reflexiva, fundamentada e partilhada, entre docente e discente (Roldão, 2009; 2006). Ademais, revela-se, igualmente, na partilha entre professores, em comunidade, de forma a ser possível desenvolver e aperfeiçoar estratégias de ensino e aprendizagem adequadas, neste caso sobre o ensino e aprendizagem do instrumento musical, motivando o docente para mais inovação e experimentação (Vieira & Moreira, 2011).

Neste entendimento, e como estratégias de ensino e aprendizagem do instrumento musical, são de destacar as considerações de Cerqueira et al. (2012), Cerqueira (2011), Esperidião (2002). Em relação ao ensino do instrumento musical, Cerqueira et al. (2012) referem que este tipo de ensino, à semelhança de outras disciplinas e áreas, sofreu alterações, ao longo dos tempos. Inicialmente, concentrava-se na aplicação de estratégias de transmissão de conhecimentos, entre o mestre e o seu aprendiz, que privilegiavam unicamente estratégias de memorização e repetição musical.

“Esta maneira de ensinar foi incorporada pela metodologia de aulas individuais para instrumentistas, considerada por muitos, até hoje, a forma mais eficaz de ensino, por permitir a transmissão de uma ampla variedade de informações

lógicas, intuitivas e psicomotoras, exigidas na prática instrumental” (Cerqueira et al., 2012, p. 95).

Posteriormente, no século XIX, surgem os conservatórios, nos quais os alunos têm de se adaptar ao programa a executar, e não o contrário, como enuncia o mesmo autor. No fundo, cabe ao aluno cumprir o programa em vigor, sem qualquer desvio, e sem atender à sua experiência musical prévia e suas habilidades motoras (Cerqueira, 2011).

Neste tipo de ensino, que continuou no século XX, os papéis do mestre e do aluno estão distribuídos da seguinte forma:

“Ao aluno compete adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental, em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem” (Esperidião, 2002, p.70).

Desta maneira, o aluno desempenha um papel passivo, e o professor um papel predominante, competindo-lhe decidir o rumo a seguir na Educação musical.

Em acréscimo, Cerqueira et al. (2012, p. 106) apontam, ainda, as “idealizações românticas do que seria o perfil ideal de um músico: o concertista solista, (...) sendo o grande prejuízo traduzido na formação de alunos à margem da realidade.” A música, enquanto ideário romântico, e durante muito tempo, manteve-se destinada a uma elite, tanto do ponto de vista da performance, quanto da abertura à inovação e experimentação, em colaboração com outras áreas de saber.

Deste modo, a relação entre linguagem musical e realidade constitui o grande motor de um novo paradigma da Educação Musical, em escolas profissionais e nos conservatórios, que, progressivamente, se consolidou a partir dos finais do século XX, e veio trazer novas estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aluno, transversais a outras áreas de saber. Assiste-se, então, à emergência de um novo paradigma de Educação Musical, no século XXI, o qual teve por origem a evolução das concepções de som e da linguagem musical, sem esquecer que “as novas tecnologias já fazem parte da criação musical” (Esperidião, 2002, p. 73). Nas palavras deste mesmo autor (Esperidião, 2002, p.70:

“(...) a educação musical, que é praticada nessas instituições, para estar em sintonia com a contemporaneidade musical, dependerá da construção de um currículo que contemple as diversidades de linguagens sonoras e suas interfaces,

que incorpore as novas tecnologias articulando a prática curricular com o fazer musical e, ao mesmo tempo, com as exigências do mercado de trabalho do músico, contribuindo para a formação musical e geral do indivíduo, consciente de sua ação transformadora nas sociedades do século XXI.”

Analisando a citação anterior, constata-se que o novo currículo para o século XXI deverá abarcar a variedade de “linguagens sonoras” e respectivas “interfaces”, “novas tecnologias”, a articulação entre “prática curricular”, “fazer musical” e “mercado de trabalho do músico” (Esperidião, 2002). Por isso, as estratégias de ensino e aprendizagem, quer do instrumento musical, quer das demais disciplinas que integram o currículo dos cursos profissionais nesta área, tal como analisado anteriormente, focalizam o aluno como centro do ensino e aprendizagem, no contexto de uma sociedade global e tecnológica. Com efeito, é fundamental a planificação e aplicação, por parte do professor, de estratégias que tenham em conta um agir pedagógico centrado no aluno, enquanto sujeito da aprendizagem (Roldão, 2014; 2009), de modo a potenciar a respetiva eficácia.

Em contexto de mudança de paradigma, que caracteriza a contemporaneidade musical, as estratégias, aplicadas ao ensino e aprendizagem do instrumento musical, já não evidenciam uma relação fechada e estática, entre mestre e aprendiz, que imperou durante séculos, mas promovem “um ensino artístico contextualizado, transformador, atuante e reflexivo sobre, da e na realidade” (Esperidião, 2002, p.73).

Neste entendimento, é preciso considerar o perfil dos alunos do século XXI, que procuram a aprendizagem musical, numa perspetiva de formação integral:

“Nessa nova situação, o educador se encontra diante não só de uma vastidão de espaços, onde a Educação Musical acontece, mas também diante de um universo de alunos mais conhecedores do repertório musical disponível na mídia e mais consciente de suas próprias expectativas de aprendizagem. Os alunos, que procuram a aprendizagem musical na atualidade, são portadores de objetivos bastante variados. Além do desejo de aprender um instrumento, procuram a prática musical como um meio de interação social, de entretenimento, da busca pelo lazer e muitos outros. Ou seja, a música não é mais somente um veículo de formação artístico-cultural, mas também um instrumento de formação integral do indivíduo” (Dias, 2007, p. 294)

Por isso, no que concerne à eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem, a aplicar em contexto de “Educação Musical”, é de reiterar o novo perfil dos alunos do século

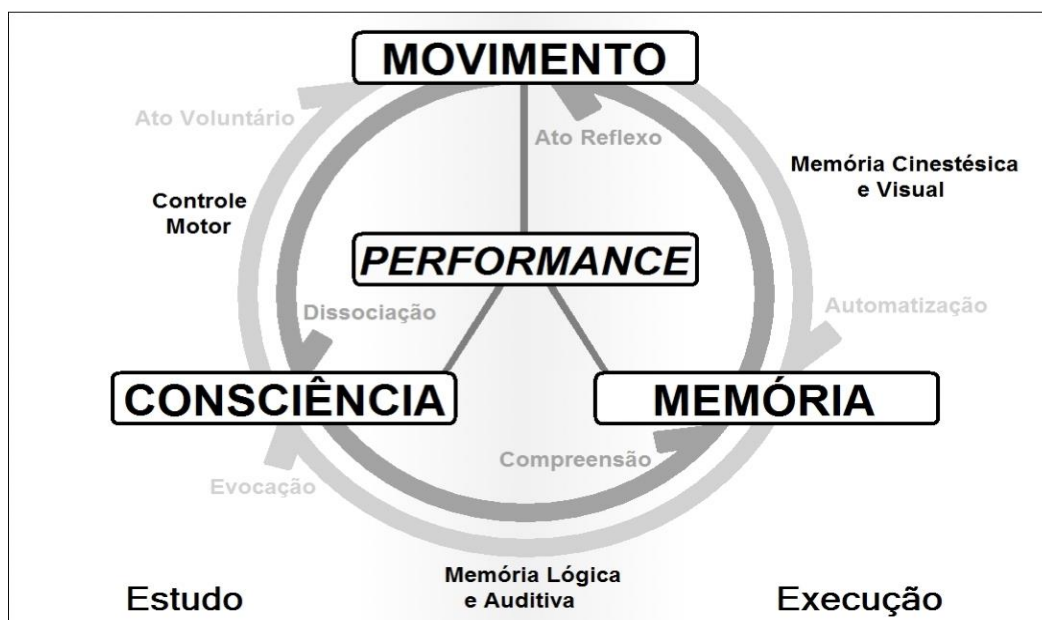
XXI, e a importância da relação entre professor e aluno (Glaser & Fonterrada, 2007), quanto ao ensino e aprendizagem da performance musical, a analisar a seguir.

1.3.3. *Modelo de ensino e aprendizagem da performance musical*

O ensino e a aprendizagem da performance musical têm vindo a acompanhar a evolução das estratégias pedagógicas em Educação (Dias, 2007). O professor, enquanto supervisor e orientador das práticas, em sala de aula, desempenha um papel fundamental, num processo de ensino e aprendizagem dinâmico, a aperfeiçoar em trabalho colaborativo e diferenciado, entre professor e aluno (Roldão, 2009; 2014; Cosme, 2018; 2021).

No que concerne ao ensino, na atualidade, Cerqueira (2011) apresenta um modelo de ensino e aprendizagem, que é ilustrado na figura.

Figura 1 - Modelo de ensino e aprendizagem da performance musical



Fonte: Cerqueira (2011, p. 12).

Analisando o modelo apresentado na figura, relativamente ao ensino e aprendizagem da performance musical, constata-se que, de um modo geral, o movimento diz respeito ao corpo e aos seus movimentos, à memória, ao armazenamento de

informações e à consciência, ou seja, “às intervenções voluntárias do indivíduo no processo” (Cerqueira, 2011, p. 13). Com efeito, o movimento faz parte da aprendizagem, quando se trata de um instrumento musical (Glaser & Fonterrada, 2007).

Para além das definições dos conceitos presentes no modelo, é importante a forma de abordagem com o aluno. Por exemplo, Cerqueira (2011) relaciona a aprendizagem e o ensino de música com as correntes do behaviorismo e a cognição. No primeiro caso, “no cumprimento de repertório fechado, como dois estudos, dois movimentos vivos de Sonata e um concerto solo, por exemplo – são características da corrente behaviorista” (Cerqueira, 2011, p. 25). No segundo caso, o programa é adaptado às necessidades dos alunos. Em geral, e tal como sugerido pelo autor citado, é importante haver um equilíbrio entre as duas correntes, de forma a harmonizar o processo de aprendizagem.

Também os investigadores Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), quanto ao ensino e aprendizagem da performance musical, enumeram os elementos de atividade que: “correspondem aos modos de processamento das informações pelo mecanismo de assimilação (sistema de entrada ou *input*) e resposta (sistema de saída ou *output*), presentes na prática instrumental)” (Zorzal e Ávila, p. 99). Estes são elementos constituídos pelo movimento, memória e consciência. Já dos elementos de retenção (é considerado o armazenamento feito na memória longa), constam a memória cinestésica, memória visual, memória lógica, memória auditiva e controle motor. As ações, “envolvidas no processo de aprendizagem e execução dos instrumentos musicais” (Zorzal e Ávila, p. 99), englobam ato voluntário, ato reflexo, dissociação, automatização, compreensão e evocação.

Para Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012) é importante, para a análise da performance musical haver ferramentas de estudo. Deste modo, são consideradas as ferramentas gerais, que englobam a análise dos recursos fisiológicos (desenvolvimento da consciência do controlo do corpo e do controlo motor), estudo lento, estudo com metrónomo, variação, repetição de trechos, repetição da peça, estudo por pontos de referência, apresentação para estudo restrito, guias de execução e ensaio mental.

Como referido por Cerqueira (2011), a motivação é essencial para a aprendizagem do aluno, bem como a definição de objetivos específicos (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012) para um estudo devidamente estruturado. Das estratégias apresentadas, para promover a motivação do aluno, destacam-se a escolha do repertório, ao nível adequado da aprendizagem, e a promoção da curiosidade do aluno, através dos elementos relacionados

com a obra, que o aluno está a executar. Por exemplo, é importante conhecer a história de uma obra musical e ainda a personalidade do respetivo compositor.

Os mesmos autores consideram que a concentração, a intuição, a técnica e a ansiedade na performance são fatores que influenciam a prática instrumental. Por exemplo, a técnica diz respeito ao processo psicológico, “que envolve mais o desenvolvimento do controle motor do que a velocidade dos movimentos em si. Dessa forma, o executante deve direcionar sua prática para o desenvolvimento do controle motor, buscando – conforme dito anteriormente – maior resultado musical com o menor esforço físico.” (Kaplan, 1987, pp. 17-18, cit. por Cerqueira, Zorzal e Ávila, 2012, p. 104).

De entre várias sugestões, quanto a metodologias ativas de aprendizagem, Cerqueira (2011) menciona a aprendizagem por regras, por princípios, por descoberta (que engloba a experimentação, definição, interiorização, definição, reforço, aquisição), problematização, ilustração, e ainda a utilização de recursos tecnológicos. A aprendizagem por descoberta “permite ao aprendiz chegar a suas próprias conclusões, sendo o papel do professor guiá-lo para tal, através de questionamentos (Cerqueira, 2011, p. 27). Neste processo de aprendizagem, por exemplo, no estágio da experimentação, o professor deve motivar o aluno a “experimentar o elemento musical que se apresenta” (Cerqueira, 2011, p. 28).

À semelhança de Roldão (2009, 2014), que destaca o uso de metodologias e estratégias que envolvam ativamente o discente, também Cerqueira (2011, p. 33) valoriza “a participação ativa do aprendiz, requerendo sua reflexão crítica e tomada de decisões”.

Por último, é de referir que, numa era digital (Comissão Europeia, 2020), o recurso a plataformas e ferramentas digitais tornou-se mais presente com a pandemia, a fim de assegurar a continuidade do ensino e aprendizagem, via ensino remoto e misto.

À semelhança de Roldão (2009), que destaca o uso de metodologias e estratégias que envolvam ativamente o discente, também Cerqueira (2011, p. 33) valoriza “a participação ativa do aprendiz, requerendo sua reflexão crítica e tomada de decisões”.

Deste modo, podemos perspetivar o desafio que professor e aluno têm na sala de aula, para o desenvolvimento da performance musical. Por um lado, sobressai a convivência e a confiança, e por outro, os aspetos cognitivos (relacionados também com o controlo motor), mencionados anteriormente, como a concentração e a técnica.

Dias (2007, pp. 300-301) evidencia esses aspetos:

“(…) destacam-se os **aspetos sociais** por onde os alunos apresentam uma sensível melhora da convivência em grupo, da confiança mútua e da

solidariedade; os **aspetos psicológicos** por onde, na grande maioria das pessoas, ocorre a superação dos bloqueios e da timidez, o desenvolvimento da autoconfiança e a construção e elevação da auto-estima; os **aspetos cognitivos**, onde são desenvolvidos, além de conhecimentos gerais, as habilidades de memorização, imaginação e de criação”.

Globalmente, o papel do professor é visto como fundamental, na interligação entre “aspetos sociais (...) aspetos psicológicos (...) aspetos psicológicos”, face à complexidade do ato de ensinar e de aprender (Dias, 2007).

Esse papel do professor tornou-se evidente durante a crise pandémica, nos confinamentos por causa da COVID-19, o que levou a aprendizagem a realizar-se em ensino remoto e misto (Bubb & Jones, 2020; European Commission, 2021). Em Portugal, os professores de Música, à semelhança de outros Cursos e áreas curriculares, conseguiram assegurar o direito à Educação dos alunos. Tal incluiu o ensino e aprendizagem da performance musical, através do uso das plataformas digitais.

No item a seguir, será analisada a avaliação das aprendizagens, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

1.3.4. Avaliação das aprendizagens e melhoria da qualidade educativa

A avaliação encontra-se, inevitavelmente, integrada no processo de ensino e aprendizagem, constituindo um dos principais elementos de todo o percurso. Apresenta, como finalidade, a melhoria da qualidade educativa, possibilitando diagnosticar, orientar, regular e avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos. Para Pacheco (2011, p. 85) a avaliação deve estar centrada no conhecimento, sendo um projeto inacabado:

“É neste sentido que a avaliação, na sociedade de conhecimento, deixa de ter uma componente sumativa (na busca de resultados a partir de objetivos) ou uma componente formativa (no desenvolvimento de estratégias de apoio e exploração) e se converte num projeto inacabado, flexível e itinerante.”

Como afirma Roldão (2006), a avaliação proporciona a consciencialização de um percurso desenvolvido e do que falta alcançar, para superar dificuldades e alcançar competências e metas estabelecidas. Por isso, Fernandes (2005, pp. 62-63) lembra que, tendo em conta a complexidade do conceito de avaliação, é preciso considerar: a avaliação como medida, como descrição e como sinónimo de juízo ou julgamento; e ainda a tipologia

mais usada atualmente, que abarca a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, envolvendo *feedback* e construção partilhada entre os envolvidos, professores e alunos.

Assim, é essencial distinguir a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Quanto à **avaliação diagnóstica**, está relacionada com o diagnóstico, essencial para docentes e discentes identificarem o ponto de partida. O professor fica a conhecer um pouco melhor os seus alunos, enquanto o aluno tem a oportunidade de se autoavaliar e/ou de corrigir as suas dificuldades de aprendizagem, por exemplo no início do ano letivo ou de uma sequência didática (Silva et al., 2014, p. 17). Segundo os autores citados, a avaliação diagnóstica é constituída pela sondagem, o acompanhamento e a realimentação da aprendizagem (*feedback*). No que se refere à “sondagem é um dos métodos utilizados para a coleta de informações, ou seja, é por meio dela que o professor vai investigar o nível de desenvolvimento do aluno ou os pré-requisitos para o estudo de uma matéria nova”. Por sua vez, o acompanhamento é feito aos alunos durante o processo de transmissão e assimilação, e a realimentação da aprendizagem constitui “a avaliação dos resultados no processo de ensino” (Silva et al., 2014, p. 17).

No que concerne à **avaliação formativa**, integra-se no ensino e aprendizagem:

“a) a auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens por parte dos alunos; b) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; c) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação; d) a transparência de procedimentos; e) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver; f) o *feedback*...” (Fernandes, 2007, p. 589).

No que concerne à **avaliação sumativa**, é caracterizada por classificar e certificar os alunos, de forma a fazer um balanço do que eles sabem (Fernandes, 2007).

Estes dois tipos de avaliação (formativa e sumativa) também se podem articular, ao aproximar os propósitos de cada tipo de avaliação (Santos, 2016). William e Black (1996, cit. por Santos, 2016), dão o exemplo de um exame com carácter formativo poder ter, também, a função sumativa, e vice-versa. Harlen (2006, cit. por Santos, 2016), dá o exemplo desta relação, na preparação dos alunos para o exame e/ou teste, no qual se “usa um instrumento de avaliação sumativa com fins formativos, nomeadamente para identificar necessidades específicas dos alunos (Santos, 2016, p. 644).

O ensino e aprendizagem do instrumento musical engloba, igualmente, a avaliação diagnóstica, formativa, sumativa. Temos o exemplo de aulas individuais de instrumento musical, podendo realizar um teste no início do ano (avaliação diagnóstica). O aluno,

posteriormente, tem a oportunidade de se apresentar em público (audições de instrumento), e/ ou em provas de instrumento (avaliação formativa e/ ou sumativa).

Por último, são hoje muito valorizadas a autoavaliação e heteroavaliação entre pares. Tal é habitual quanto aos alunos que estão a aprender um instrumento musical, tal como mencionado por Ribeiro (2020, p. 47):

“A autoavaliação leva a um desenvolvimento da compreensão, crítica e sensibilidade musical, mas ainda a um maior autoconhecimento, por parte dos alunos, das suas capacidades e daí uma maior motivação para atingir os seus objetivos (Russel, 2014). No entanto, isto deve-se ao facto de os alunos refletirem na sua apreciação dos colegas as suas próprias expectativas em relação à tarefa e avaliam muitas vezes as habilidades que conhecem do seu par ao invés da performance em si...”.

Neste sentido, e de acordo com a teorização de Ribeiro (2020), a autoavaliação leva a mais reflexão, “crítica e sensibilidade musical”, “autoconhecimento” e “motivação” por parte dos alunos; contudo, a avaliação entre pares ou heteroavaliação pode originar que alguns alunos transponham as suas expetativas para a avaliação dos seus colegas, esquecendo-se da performance musical.

Assim, quanto à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, estas devem ser utilizadas segundo as suas finalidades. É essencial considerar o carácter formativo da avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, capaz de ajudar o aluno a refletir sobre as suas dificuldades, a partir da reflexão e do *feedback* individual, entre pares e fornecido pelo professor (Fernandes, 2005; 2007).

Com efeito, o exercício da avaliação, numa perspetiva formativa, tem influência decisiva na melhoria da qualidade educativa, em qualquer área, curso e disciplina curricular, incluindo em um Curso profissional de Música, uma vez que possibilita diagnosticar, orientar, regular e avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos e o ensino e orientação proporcionados pelo professor (Pacheco, 2011; Ribeiro, 2020).

1.4. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional docente tem por base a formação inicial e contínua docente, ao longo da vida profissional, como destacam diversos investigadores, na área da supervisão e formação de professores (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2013; Alarcão & Tavares, 2010; Martins et al., 2015). Para estes autores, o

aperfeiçoamento de competências científicas, pedagógicas e interrelacionais, essenciais para o exercício da docência, passa pela colaboração entre pares, em comunidade educativa, e sobretudo pela reflexão dos professores sobre as suas práticas, em sala de aula, principiando na formação inicial e continuando, ao longo da vida, na formação contínua.

Há ainda que atender ao contexto local e global do exercício da docência, no segundo milénio. Essa é igualmente uma das preocupações das organizações internacionais (European Commission, 2021), que referem o facto de a docência estar a perder atratividade, o que resulta em menos jovens europeus a escolher a profissão docente. Tal tem como consequência a falta de professores, o que já é visível em Portugal.

Para especialistas como Galvão e Ponte (2018), que abordam a formação inicial do professor, em diversas áreas disciplinares, estes são tempos de mudança, face à complexidade e incerteza enfrentadas pela sociedade, em Portugal e à escala global, num futuro profissional dominado pela precariedade, oferecida pelo mercado de trabalho, aos jovens que procuram um emprego estável.

Como explicam os autores Galvão e Ponte (2018, p. 29):

“Inserido numa sociedade complexa, cheia de incertezas, entre um passado com oferta de emprego estável à saída da formação inicial e um futuro com perspetivas profissionais marcadas pela precariedade, é frequente acumular horários em escolas diferentes, ou realizar grandes deslocações geográficas de ano para ano”.

Estes autores enumeram quatro desafios, face à profissão docente. São eles: novas formas de aprendizagem, grande diversidade de alunos, evolução da tecnologia, e desenvolvimento de competências dos alunos para o século XXI (Galvão & Ponte, 2018).

Como fundamentação, é mencionada a forma de aprender dos alunos, cada vez mais diferenciada, a maneira como os professores têm de lidar com a diversidade de alunos (em termos cognitivos e culturais), bem como a aprendizagem alargada ao uso pedagógico das novas tecnologias, essenciais para a aplicação de metodologias e estratégias inovadoras, servindo como oportunidade de aprendizagem. Neste sentido, “os professores têm de criar ambientes de sala de aula respeitadores e seguros, encorajadores da autoestima e da autonomia, e usarem um variado conjunto de estratégias pedagógicas e didáticas (UNESCO, 2015, p. 55, cit. por Galvão & Ponte, 2018, p. 29).

Face à complexidade da profissão docente, é preciso ter em conta que a ação do professor é hoje considerada um fator decisivo para o sucesso escolar dos alunos (Martins

et al., 2015). Não é fácil ser professor, ainda mais em um contexto de incerteza, crise e mudança, como aquele que vivemos, recentemente, devido à pandemia da COVID-19 (König et al., 2020; UNESCO, 2020), a que se seguiu uma situação de guerra em território europeu, entre Rússia e Ucrânia, com início em 2022.

Neste entendimento, a seguir será perspetivada a formação inicial e contínua do professor de Música.

1.4.1. Formação inicial do professor do Curso Profissional de Música

No seguimento da análise efetuada anteriormente, é pertinente considerar que a formação do professor, do Curso Profissional de Música, à semelhança da formação de qualquer docente, contempla formação inicial e formação contínua.

No que se refere à primeira, foca aspetos teórico-práticos da docência, em determinada disciplina e/ ou área, sendo, habitualmente, concluída com um estágio pedagógico (Mesquita & Roldão, 2017). Em Portugal, esse estágio pedagógico tem supervisão, com observação de aulas, realizada por um orientador ou supervisor de estágio, sendo este um professor da mesma área e disciplina de docência do estagiário (Alarcão & Roldão, 2013; Alarcão & Tavares, 2010; Formosinho et al., 2014; 2015).

Deste modo, a formação inicial do professor, seja qual for a sua área de atuação, conjuga trabalho desenvolvido em uma Instituição de Ensino Superior e em uma Escola, tendo por finalidade aperfeiçoar competências e capacidades, e assimilar conhecimentos científico-pedagógicos necessários ao exercício profissional (Mesquita & Roldão, 2017).

Por sua vez, e no que se refere à formação inicial do professor do Curso Profissional de Música, um estudo realizado na UNESP, sobre o ensino de piano e a formação do músico-professor em São Paulo (Glaser & Fonterrada, 2007), levanta questões semelhantes às enfrentadas pelos docentes portugueses, sobre a formação do músico instrumentista e as dificuldades em conseguir uma formação completa, devido a dois fatores: (i) o futuro professor estar preparado com o Bacharelato como instrumentista, e não como professor, e (ii) os professores ensinarem os alunos com pedagogias de ensino que os próprios experienciaram, enquanto estudantes.

“Notou-se informalmente que, embora desejem realizar mudanças estruturais no processo de ensino-aprendizagem, boa parte dos músicos, apesar de bem-intencionados, não consegue efetivar essas mudanças porque continuam recaindo sobre os mesmos pressupostos pedagógicos utilizados nos cursos tradicionais, nos

quais realizaram sua formação. Apresentam um discurso inovador, mas no cotidiano, a essência de sua prática permanece acorrentada a uma visão de ensino-aprendizagem há muito ultrapassada (...)” (Glaser & Fonterrada, 2007, p. 28).

No caso do ensino de piano, os professores adotam o método tradicional de ensino, de tipo behaviorista, baseado na escola francesa, com a adoção de repertório constituído por peças e estudos específicos, em muitos casos focalizando apenas a destreza motora (Glaser & Fonterrada, 2007, p. 34). Por exemplo, na prática de instrumento, é comum a utilização do método de ensino tradicional (na escolha do repertório que o aluno de piano deve tocar, ou demonstração do aluno na prova, seguindo um padrão de preparação estabelecido); e, ao mesmo tempo, privilegiar um ensino de tipo behaviorista, ou com junção dos dois métodos. Como reiterado pelos autores citados: “Ambas as abordagens também visam à transmissão de um conteúdo previamente determinado (pelo professor ou pelo programa), cujo domínio resulta na aprovação do aluno e na passagem para uma etapa subsequente” (Glaser & Fonterrada, 2007, p. 36). De forma a suprir estas dificuldades, o estudo, dos autores citados, sugere a implementação de disciplinas optativas, no curso de bacharelato em Música, ou ainda:

“a oferta de cursos de extensão universitária, nos moldes do que já acontece em diversas outras áreas, podem ser opções mais úteis para a formação do futuro professor de piano, do que a frequência de um segundo curso universitário (Licenciatura em Música), ou a realização da complementação pedagógica oferecida em cursos na área da Educação.” (Glaser & Fonterrada, p. 46).

Em Portugal, no site da Direção Geral da Administração Escolar (DGAE, 2023) são disponibilizados os cursos que conferem habilitação própria para a docência, em vários grupos de recrutamento na área de Música, e diversos instrumentos musicais. Por exemplo, há cursos que conferem habilitação própria, para a docência de clarinete (M04): o Curso de Música (Licenciatura), variante de instrumento, opção de Clarinete, na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portaria n. 617/2008, de 11 de julho); o Curso de Instrumento (Licenciatura), área de Sopros, opção de Clarinete, na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto (Portaria n. 803/2007, de 24 de julho); entre outros. A Portaria 247/2005, de 9 de março (alínea 1), “regulamenta o processo de reconhecimento de cursos de ensino superior, universitário e politécnico, como habilitação para a docência do ensino vocacional da música e da dança.”

A prática instrumental no Curso Profissional de Música, na disciplina de instrumento, pode integrar vários instrumentos, desde os de sopro (flauta, oboé, clarinete,

fagote, trompete, tuba, trombone, trompa), até instrumentos de cordas (violino, viola de arco, violoncelo, contrabaixo) e tecla.

A formação e recrutamento de docentes para Música de conjunto (M32), rege-se pela Portaria n. 803/2007, de 24 de julho e tem, como habilitação própria, para os Cursos básicos e complementares: o Curso de Canto (Licenciatura), da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto; Curso de Composição (Licenciatura), da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto; entre outros.

1.4.2. Formação contínua do professor do Curso Profissional de Música

Por sua vez, a formação contínua pode ser realizada com a frequência de cursos de formação, ou ainda entre pares e em comunidade educativa. Este tipo de formação é decisivo para o desenvolvimento de cada docente, pois permite atualizar, aprofundar e direcionar o crescimento científico e pedagógico do professor, ao longo da vida, visando mais reflexão sobre as práticas e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Ainda mais quando é realizada entre pares, no contexto da comunidade educativa de cada instituição, pois, como afirma Alarcão, precisamos não apenas de professores que refletem sobre as suas práticas, mas também de comunidades aprendentes, em uma Escola com práticas reflexivas e colaborativas (Alarcão, 2010; Alarcão, 2009; Alarcão, 2000).

Comparando com a formação de professores em outras áreas curriculares, como por exemplo História ou Matemática, é preciso atender à especificidade do ensino de um instrumento musical. Na explicitação de Glaser e Fonterrada (2007, pp.32-33):

“(...) existem questões específicas importantes para o professor de instrumento, mas não necessariamente para os (outros) professores (...) Referimo-nos ao conhecimento de repertório do instrumento musical disponível para todos os níveis de alunos, da história da pedagogia do próprio instrumento, e do conhecimento de psicologia direcionado para um trabalho individual com o aluno por um período de muitos anos (no caso do piano, em geral 9 a 12 anos, dependendo da escola). Conscientes dessa lacuna em sua formação, alguns músicos a complementam com cursos de extensão na área da Educação, outros criam maneiras pessoais de conduzir o ensino-aprendizado do instrumento musical (...) Esse argumento reforça o discurso inicial, que teve como eixo a preocupação com a formação do instrumentista-professor. Como a maior parte dos modelos experienciados está ligada aos pressupostos adotados anteriormente nas escolas (em grande parte das vezes, tradicionais e behavioristas), a não existência de um processo reflexivo dificulta a adaptação do professor às novas contingências.”

O docente de instrumento enfrenta, então, algumas questões particulares, relacionadas com o repertório do instrumento musical, bem como com a história desse instrumento” (Glaser & Fonterrada, 2007). Além disso, é preciso não esquecer o facto de, quanto à aprendizagem do instrumento, se tratar de um ensino individual, que pode ter uma duração mais ou menos longa (Cerqueira, Zorzal & Avila, 2012).

Por isso, a supervisão, seja formação inicial ou contínua, é essencial, tanto para o estagiário e futuro professor de Música, a começar a sua carreira como docente, como para o percurso de aprendizagem e formação do docente, ao longo da vida.

Essa formação, durante a vida profissional do docente, implica acompanhamento (por orientador, supervisor ou entre pares), e reflexão sobre estratégias de como ensinar e aprender, antes, durante e após a ação, como preconizado por Schön (1997), a propósito do que denominou “prático reflexivo,” uma designação essencial em supervisão e formação docente, cuja atualidade se mantém (Alarcão & Roldão, 2013; Alarcão & Tavares, 2010; Coimbra et al., 2015; Martins et al., 2015).

Neste sentido, a formação contínua é essencial para o instrumentista-professor, através de supervisão pedagógica formativa, trabalho colaborativo e reflexão sobre as práticas entre docentes (Glaser & Fonterrada, 2007).

Esse trabalho conjunto deve abranger, por exemplo, a planificação de estratégias de ensino e aprendizagem, a observação de aulas entre pares, a partilha e reflexão sobre boas práticas, a dinamização de projetos educativos, a avaliação das aprendizagens dos alunos (Formosinho et al., 2014; 2015; Roldão, 2009; 2006), e ainda o uso pedagógico das tecnologias, integradas em metodologias ativas de aprendizagem (Cosme et al., 2021).

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DO ESTUDO

2.1.PROBLEMÁTICA

Na atualidade, no ensino do instrumento musical, nos Cursos Profissionais de Música, do 7.º ao 12.º ano de escolaridade (ANQEP, 2022), constata-se uma evolução semelhante a outras disciplinas curriculares. Como afirmam os investigadores Cerqueira et al. (2012), encontram-se ultrapassadas as estratégias de transmissão de conhecimentos, memorização e repetição, que perduraram durante muito tempo, até ao final do século XX.

Como tal, é valorizada uma aprendizagem ativa, com envolvimento do aluno na reflexão e *feedback* sobre o processo, incluindo a avaliação. Assim, a centralidade do professor deu lugar à centralidade do aluno, pelo que as estratégias de ensino e aprendizagem devem considerar essa realidade. Interessa que o aluno se torne sujeito e co-construtor da sua aprendizagem e saber-fazer (Roldão, 2014; 2009), impulsionando o seu desenvolvimento, como futuro profissional e cidadão, numa sociedade em mudança.

Além disso, é preciso atender à mudança de paradigma da Educação Musical, assente na evolução das conceções de som e da linguagem musical. Deste modo, a contemporaneidade musical engloba a diversidade das linguagens sonoras, bem como as novas tecnologias, correspondendo às exigências do mercado de trabalho, e às características da sociedade globalizada e tecnológica em que vivemos (Esperidião, 2002; Cerqueira et al., 2012). No geral, trata-se de um ensino artístico contextualizado, que abarca a formação integral do aluno (Dias, 2007), em ligação com a supervisão e a formação contínua do professor. Neste entendimento, é preciso considerar o perfil dos alunos do século XXI, que procuram a aprendizagem musical, numa perspetiva de desenvolvimento diferenciado e integral.

Assim, a tarefa a empreender, no contexto de uma Escola Profissional de Música, envolve reflexão e trabalho colaborativo, de professores e alunos, sobressaindo a importância da empatia e a colaboração entre docentes e discentes (Glaser & Fonterrada, 2007), no ensino instrumental individualizado, com apenas um sujeito aprendiz. O trabalho colaborativo é, também, a base da motivação e desempenho instrumental de grupo, por exemplo em orquestra, com vários instrumentistas.

Tal constitui um verdadeiro desafio, que implica motivação, empenho e colaboração, tendo por meta o aperfeiçoamento da técnica instrumental. Por isso, é essencial um trabalho de construção do saber fazer, entre professor e aluno, para alcançar

a qualidade da performance musical, através do aperfeiçoamento das necessárias capacidades e competências (Glaser & Fonterrada, 2007).

Assim sendo, no presente estudo interessa analisar as estratégias de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais, e sua eficácia, no contexto de um Curso Profissional de Música e no Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos).

O estudo focaliza as perceções de professores e alunos, sobre a importância do envolvimento de todos na construção colaborativa da aprendizagem e do conhecimento, através da aplicação de estratégias cada vez mais eficazes, visando alcançar o desenvolvimento artístico e mais qualidade das aprendizagens de jovens instrumentistas.

2.2. QUESTÃO DE PARTIDA

No estudo, a questão de partida constitui a base da pesquisa, orientando o percurso da investigação, pelo que se relembra a mesma, tal como explicitada na Introdução:

- De que modo as estratégias de ensino e aprendizagem, aplicadas à prática de um instrumento musical, individual e em grupo, podem promover mais trabalho colaborativo e o desenvolvimento artístico de alunos do Curso Básico de Instrumento, de uma Escola Profissional de Música?

2.3. OBJETIVOS

2.3.1. *Objetivo geral*

A fim de dar resposta à questão de partida, recorda-se o objetivo geral, igualmente referenciado na Introdução:

- Analisar a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem, individuais e de grupo, aplicadas à prática e performance musical, quanto ao trabalho colaborativo e desenvolvimento artístico de alunos de 7.º, 8.º e 9.º anos, do Curso Básico de Instrumento, na percepção de docentes e discentes de uma Escola Profissional de Música, do distrito de Aveiro.

2.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A seguir, e de acordo com a questão de partida e o objetivo geral, apresentam-se os objetivos específicos, selecionados para o estudo:

- Identificar os fatores que potenciam o ensino e a aprendizagem do instrumento musical, e o desenvolvimento artístico de alunos do 7.º, 8.º e 9.º anos, do Curso Básico de Instrumento, de uma Escola Profissional de Música.
- Identificar as estratégias mais eficazes, quanto ao ensino e aprendizagem do instrumento musical, de alunos do Curso Básico de Instrumento, triangulando as percepções de professores e alunos.
- Averiguar como as estratégias grupais, aplicadas à prática e performance musical, nas disciplinas Naípe e Orquestra, podem potenciar mais colaboração entre docentes e discentes, e a qualidade das aprendizagens.

2.4.OPÇÕES E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

A finalidade da investigação científica é descobrir respostas para problemas e indagações, levantados sobre a realidade, expressos na questão de partida (Amado, 2013). Tendo em conta a pergunta de partida formulada, bem como os objetivos gerais e específicos do estudo, optámos por implementar uma metodologia qualitativa (Briceño-León, 2003; Chizzotti, 2003; Günther, 2006).

Com efeito, procurou-se aplicar uma estratégia metodológica adequada à complexidade do objeto de estudo, na área das Ciências da Educação, focalizando as interrelações percecionadas pelos participantes do estudo, incluindo alunos e professores de uma Escola profissional de Música. Neste entendimento, a metodologia qualitativa é a mais adequada ao estudo a realizar. De forma a recolhermos os dados, optámos, no estudo empírico, pela conjugação de inquérito por questionário, pela análise descritiva de documento (Plano Curricular do Curso), e ainda pela realização e análise descritiva de inquéritos por entrevista.

Por último, há ainda a referir que a pesquisa constitui um **estudo de caso**, pois incide numa situação particular, visando uma análise detalhada, em profundidade, do

contexto e da ação dos participantes ou intervenientes (Coimbra & Martins, 2013; Sanches & Santos, 2005; Yin, 2001).

Em concreto, Sanches e Santos (2005, p. 111), definem “que um caso pode ser um grupo de sujeitos, uma comunidade, um hospital, uma empresa, ou uma sala de aula, por exemplo”. Para a realização de um **estudo de caso** adequado (p. 114), são necessários três pressupostos epistemológicos:

- 1) utilizar o referencial teórico, com o objetivo da procura de novas ideias;
- 2) utilizar variadas fontes de informação e técnicas de recolha de dados, analisando “uma ampla gama de aspectos do objeto para que seja possível compreender seu caráter unitário e evitar interpretações reducionistas”;
- 3) compreender que a realidade pode ter várias óticas, pelo que o pesquisador deve fornecer ao leitor todos os elementos pertinentes, para este chegar às suas próprias conclusões.

A seguir explicitam-se as fontes e os instrumentos usados no estudo.

2.5.FONTE E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No presente estudo foram selecionadas uma fonte e dois instrumentos de recolha de dados, de modo a obter respostas para a questão de partida e atingir os objetivos, geral e específicos, anteriormente explicitados, no âmbito deste estudo de caso.

Como fonte, é de referir o Plano Curricular do Curso Profissional de Música, um documento que contém os conteúdos programáticos e diretrizes, que regem o Curso. O Plano Curricular foi sujeito a análise descritiva, a qual faz parte deste capítulo.

Como instrumentos de recolha de dados são de destacar dois, o inquérito por questionário a alunos do 3.º ciclo do ensino básico e o inquérito por entrevista a 03 professores da Escola Profissional de Música selecionada, com análise descritiva, apresentação e discussão de resultados (cf. Cap.3).

Na teorização de Tuckman (2012, p. 432), os inquéritos por questionário e as entrevistas “ajudam os investigadores a transformar em dados a informação diretamente recolhida das pessoas (sujeitos de investigação)”, bem como “constituem também instrumentos que põem em evidência as experiências ocorridas na vida das pessoas (biografia) e o que está a decorrer em dado momento.” Nesta perspetiva, os instrumentos de recolha de dados são imprescindíveis para a investigação científica, qualquer que seja a

área ou temática, ressaltando o anonimato e o bem-estar dos participantes, através do compromisso ético explanado e aceite, previamente, pelos participantes (Coutinho, 2013).

Ainda segundo o investigador Tuckman (2012, p. 432):

“Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro de uma cabeça de uma pessoa”, estes processos permitem que os investigadores meçam o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças).”

Assim, como instrumentos de recolha de dados são de destacar o inquérito por questionário a alunos do 7.º, 8.º e 9.º anos, do Curso Básico de Instrumento, de uma Escola Profissional de Música, do distrito de Aveiro, e o inquérito por entrevista a professores da Escola selecionada.

2.5.1. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário apresenta, como vantagens, possibilitar uma aplicação simultânea e rápida, presencial ou *online*, via *Google form*, a um grande número de sujeitos, e permitir obter respostas objetivas, sem influência do investigador. Os dados obtidos, e respetivo tratamento estatístico, são a base de uma análise focalizada e precisa, sobretudo tratando-se de respostas a questões fechadas (Coutinho, 2013).

Aplicado a alunos do Curso Básico de Instrumento, o inquérito por questionário utiliza questões diretas e específicas. Para Tuckman (2012, p. 434), uma questão direta consiste, por exemplo, em perguntar se alguém gosta ou não do seu trabalho; por outro lado, uma questão específica “concentra-se num determinado objecto, pessoa ou ideia, em relação aos quais um investigador solicita uma informação relativamente a uma atitude, crença ou conceito.” Por sua vez, para Campenhoudt et al. (2019, p. 256), o inquérito por questionário pode ter questões fechadas, semiabertas e abertas:

“Este poderá ser extremo, se houver só perguntas fechadas (o inquirido é obrigado a escolher entre as respostas predefinidas pelo investigador), se for reduzido pela introdução de perguntas semiabertas (o inquirido pode optar por uma resposta diferente das que são apresentadas no seguimento da pergunta) ou se for totalmente aberto (a pergunta não é seguida por nenhuma sugestão de resposta).”

No estudo, no inquérito por questionário predominam as questões fechadas. O questionário foi aplicado com link do Google Drive, disponibilizado pela investigadora aos alunos, após consentimento prévio dos respetivos Encarregados de Educação.

2.5.2. *Inquérito por Entrevista*

No inquérito por entrevista pretendeu-se alcançar uma maior abrangência no estudo de caso, através da recolha das perceções de professores, que lecionam alunos do Curso Básico de Instrumento, concretamente nas disciplinas de instrumento (aula individual) e aulas de grupo (como Naípe e Orquestra).

A entrevista permite, ao investigador, “conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos” (Aires, 2015, p. 29).

A seleção da entrevista deve-se à importância de registar as opiniões dos professores participantes, pelo que, em contraste com o inquérito por questionário, predominam as questões abertas (ver Apêndices). De facto, o guião do inquérito por entrevista contempla, inicialmente, algumas questões fechadas, relacionadas com a experiência profissional dos docentes entrevistados, seguindo-se um conjunto de questões, respeitantes às estratégias de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais, que os professores utilizam em sala de aula, bem como à eficácia da respetiva aplicação. É ainda perspectivado o papel de docentes e discentes, no que concerne à reflexão, ao diálogo e ao trabalho colaborativo, em situação de sala de aula, como estratégia de superação de dificuldades e aperfeiçoamento de competências e capacidades de docentes e discentes.

Para Campenhoudt et al. (2019, p. 261), o pesquisador pode selecionar uma entrevista estruturada e diretiva, semidiretiva ou semidirigida, ou ainda aberta e não estruturada. A opção a fazer, por quem orienta a pesquisa, deve ter em conta o tipo de entrevistado, o contexto em análise e a finalidade da realização da entrevista. “Em geral, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, (...) a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado.”

No que se refere ao estudo de caso, aplicou-se a entrevista estruturada e diretiva, com guião previamente definido (Ribeiro, 2008). Esta foi a opção tomada, neste estudo de caso, com algumas questões similares às do inquérito por questionário aos alunos, a fim de facilitar a triangulação. Deste modo, a partir da gravação das entrevistas, procedeu-se à sua

transcrição (ver Apêndices), seguindo-se a análise descritiva do respetivo conteúdo, considerando as temáticas emergentes do corpus textual das entrevistas (Aires, 2015; Coutinho, 2013; Stake, 2007).

Por último, a abrangência, que resulta da seleção e aplicação de metodologia qualitativa, com conjugação do inquérito por questionário com inquérito por entrevista, possibilita recolher dados sobre o que os sujeitos sabem, “informação e conhecimento”, gostam ou não, “valores e preferências”, e “atitudes e crenças” e sobretudo aprofundar a análise (Tuckman, 2012, p. 432). Desta maneira, sobressaem as potencialidades da entrevista, a qual permite uma análise contextualizada, e mais pormenorizada, da ação dos intervenientes educativos, em estudos de caso (Yin, 2001).

2.6.CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

2.6.1. Local da pesquisa

A Escola Profissional de Música, selecionada para o presente estudo, está sediada na Academia de Música de uma cidade que pertence ao distrito de Aveiro. Teve a sua criação em 1989, através de autorização do Ministério da Educação, constituindo um estabelecimento de ensino privado. Através de um documento estruturante e orientador da escola, o Projeto Educativo (aprovado por órgãos específicos da escola, para os anos 2019-2022 e sujeito a alterações, quando necessário), e do *site* institucional, é possível ter acesso a variadas informações, respeitantes à Escola, sua organização e Cursos.

Atualmente, a referida Escola Profissional de Música, em relação à qual se mantém o anonimato, dispõe dos seguintes cursos:

- (1) Curso Básico de Instrumento (7º, 8º e 9º anos – nível II), constituído pelas componentes de formação nas áreas sociocultural e artística;
- (2) Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas (10º, 11º e 12º anos – nível IV), constituído pelas componentes de formação nas áreas sociocultural, científica e técnica;
- (3) Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão (10º, 11º e 12º anos – nível IV), igualmente constituído, por ser um curso de nível IV, pelas áreas sociocultural, científica e técnica.

No ano letivo de 2020-2021, e através da consulta do Relatório de Autoavaliação (p. 4), havia 16 alunos matriculados no 7º ano, 14 alunos no 8º ano, e 19 alunos no 9º ano, o que totaliza 49 alunos no Curso Básico de Instrumento, que integram o respetivo ano letivo.

Quanto ao Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla teve a seguinte distribuição: o 10.º ano com 9 alunos, o 11.º ano com 13 alunos, e o 12.º ano com 10 alunos.

No que se refere ao Curso de Instrumentista de Sopros e de Percussão, as turmas tinham, no 10.º ano, 16 alunos, 11.º ano com 19 alunos, e o 12.º ano com 22 alunos. No ano letivo seguinte, 2021-2022, tanto para alunos como para professores, a distribuição e os totais foram semelhantes.

Esta Escola Profissional de Música tem, como objetivos, proporcionar um ensino de qualidade e formar jovens instrumentistas, para integrarem grupos/ orquestras de música da escola e, futuramente, grupos/ orquestras do panorama nacional.

A instituição, para além de promover atividades de enriquecimento curricular, como Cursos de aperfeiçoamento musical, concertos, recitais, audições, palestras e concursos, entre outros, promove um Festival de Música, com destaque nacional, em parceria com a Academia de Música da cidade. Em 2005, foi criada uma Orquestra Clássica, o que proporcionou a integração de jovens instrumentistas, incluindo alunos e ex-alunos da Escola. Por último, em 2009, começou a apresentar-se em público a denominada, atualmente, Orquestra de Jazz da Escola Profissional de Música.

2.6.2. Plano Curricular do Curso Profissional de Música

Através da consulta do *site* institucional da Escola e do seu Regulamento Interno (RI, EPME, 2019, p.6), é possível aceder ao Plano Curricular do Curso Profissional de Música. Por questões de anonimato, a escola em análise será designada por EPME.

O Curso, com funcionamento em regime diurno, apresenta uma oferta formativa específica, já referida anteriormente:

- Curso Básico de Instrumento (nível II);
- Curso de Instrumentista de Cordas e de Teclas (nível IV);
- Curso de Instrumentista de Sopros e de Percussão (nível IV).

Quanto ao Plano Curricular, é visível, no *site* institucional, a seguinte oferta para os três Cursos mencionados:

- (1) O Curso Básico de Instrumento (nível II) oferece, (a) na área de Formação Sociocultural, as disciplinas de Língua Portuguesa, Línguas estrangeiras – Inglês ou Francês, Ciências Físicas e Naturais – Ciências da Natureza e Ciências Físico-Químicas, Ciências Sociais e Humanas – História e Geografia, Matemática; - (b) na área de Formação Artística, as disciplinas de Formação Musical, Formação Auditiva, Introdução à Composição, Prática de Conjunto, Práticas Individuais e de Naípe, Instrumento, Instrumento de Tecla; (c) na área de Instrumentos, há a oferta de Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Harpa, Guitarra, Piano, Clarinete, Flauta, Fagote, Oboé, Saxofone, Trompa, Trombone, Trompete, Tuba, Percussão.
- (2) O Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas e o Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão (ambos de nível IV), oferecem o mesmo Plano Curricular, nas seguintes áreas, que se explicitam seguidamente: (a) na área de Formação Sociocultural (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês, Área e Integração, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Física; (b) na área de Formação Científica, verifica-se o mesmo, com as disciplinas de História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical e Física do Som, em ambos os Cursos de Nível IV; (c) e na Área de Formação Técnica, as disciplinas de Instrumento, Música de Câmara, Naípe, orquestra e Prática de Acompanhamento, Projetos Coletivos, e Formação em Contexto de Trabalho.

Para além da oferta formativa global, disponível para os alunos, é possível analisar as especificidades de algumas disciplinas, como Educação Moral e Religiosa, a qual, sendo de participação facultativa, funciona apenas com a inscrição mínima de dez alunos, de acordo com o Regulamento Interno (RI, EPME, 2019, p.6).

Contudo, a oferta difere, quanto ao Instrumento selecionado.

Por um lado, o Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas engloba os instrumentos Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Harpa, Guitarra, Piano e Voz.

Por outro lado, no Curso Instrumentista de Sopro e Percussão a oferta, para Instrumento, apresenta Clarinete, Fagote, Flauta, Oboé, Saxofone, Trompa, Trombone, Trompete, Tuba, Percussão. Por último, o Curso de Instrumento, na variante de jazz, apresenta Saxofone, Vibrafone e Bateria.

Esta variedade traduz um conjunto de possibilidades, sobretudo quanto à seleção do instrumento musical. Além disso, o Projeto Educativo (2019-2022) da Escola, que constitui o contexto do caso a analisar, pretende adequar a oferta educativa às exigências

de mercado de trabalho e, simultaneamente, promover um ensino pautado pela exigência. Como tal, é fulcral motivar os alunos para um trabalho colaborativo de qualidade, para que todos os discentes desenvolvam, plenamente, as suas capacidades, como pessoas e instrumentistas. Ou seja, é essencial consciencializar:

“os alunos para a necessidade de priorização da excelência que cada um deve atingir - e que se constitui como factor fundamental para a sua futura inserção académica e profissional – e, simultaneamente, criar mais e mais oportunidades e condições, no âmbito do processo ensino-aprendizagem-performance, para que todos, e cada um, delas possa usufruir em benefício do desenvolvimento do seu potencial artístico e em benefício da dinâmica colaborativa que inere à prática e performance musical.” (Projeto Educativo, 2019-2022, p.17)

Como é evidente na citação anterior, a Escola valoriza uma “dinâmica colaborativa”, enquanto estratégia de qualidade e sucesso educativo e, futuramente, profissional, no que se refere à “performance musical” de jovens instrumentistas, num processo educativo designado por “ensino-aprendizagem-performance”, que decorre do 7.º ao 12.º anos.

Assim sendo, essa dinâmica de colaboração entre pares constitui um fator, simultaneamente, de qualidade e sucesso educativo e, mais tarde, também fator de inserção e sucesso no mercado de trabalho dos jovens instrumentistas.

2.7. SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são os alunos a frequentar o Curso Básico de Instrumento (7º, 8º e 9º ano), e 3 professores a lecionar no respetivo Curso, concretamente 1 professor de instrumento da área de Sopros, 1 professor de instrumento da área de Cordas e 1 professor de Prática de conjunto, prevendo-se um total de 40 sujeitos participantes. Contudo, muitos Encarregados de Educação dos alunos, ou devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com “não autorizo”, ou não o devolveram, pelo que o total de sujeitos participantes não chegou a vinte.

CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

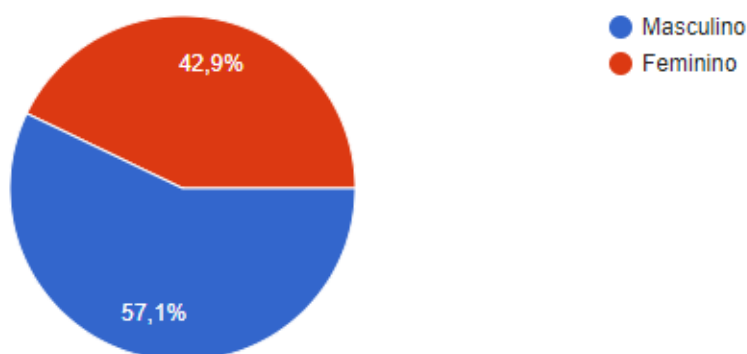
Neste capítulo, principia-se por apresentar os resultados do inquérito por questionário, e respetiva análise. Dos cerca de 30 alunos, a frequentar o Curso Básico de Instrumento, no ano letivo de 2021-2022, responderam 14 alunos. O inquérito por questionário, aplicado em uma Escola Profissional de Música, do distrito de Aveiro, teve como finalidade recolher a opinião de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, do 7.º, 8.º, e 9.º anos de escolaridade, acerca da eficácia de estratégias de aprendizagem, individuais e de grupo, para o desenvolvimento artístico e o sucesso escolar dos alunos.

A diferença significativa, entre a amostra de 30 alunos e os 14 discentes que responderam, deve-se ao facto de muitos pais/Encarregados de Educação ou terem devolvido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndices), com a indicação de “não autorizo”, ou não o terem devolvido, em momento prévio à realização do inquérito por questionário, como aprovado pela CEDIC – Comissão de Ética e Deontologia para a Investigação Científica da Universidade.

3.1.1. *Caracterização dos alunos*

Seguindo a ordem das questões, que se encontram no inquérito por questionário aos alunos (ver Apêndices), e relativamente ao sexo dos discentes inquiridos, os dados constam do gráfico a seguir.

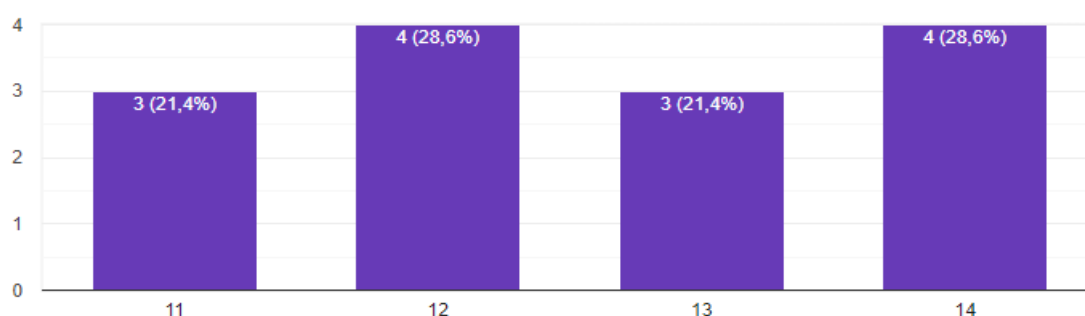
Gráfico 1. Sexo dos alunos



Observa-se uma maior incidência do sexo masculino, com 57,1% dos alunos, sendo os restantes 42,9% do sexo feminino.

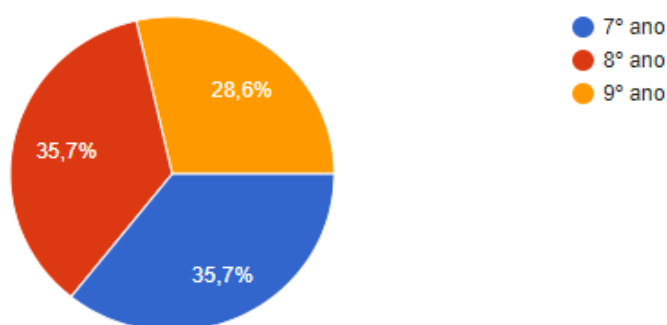
Relativamente à idade, apresentada no gráfico 2, os dados obtidos permitem constatar que 28,6% dos alunos têm 12 anos de idade. Com a mesma percentagem, surgem alunos com 14 anos de idade. Similarmente, a percentagem de 21,4% diz respeito a alunos com 11 e 13 anos de idade. Estes dados estão de acordo com a idade dos alunos, que frequentam os três anos de escolaridade, que correspondem ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 2. Idade dos alunos



Quanto ao ano de escolaridade, que os alunos, que aceitaram responder ao inquérito por questionário, frequentam, 35,7% diz respeito ao 9.º ano, com igual percentagem (35,7%) para alunos a frequentar o 8.º ano, enquanto 28,6% corresponde a alunos no 7.º ano de escolaridade. Os dados estão visíveis no gráfico 3.

Gráfico 3. Ano de escolaridade que os alunos frequentam



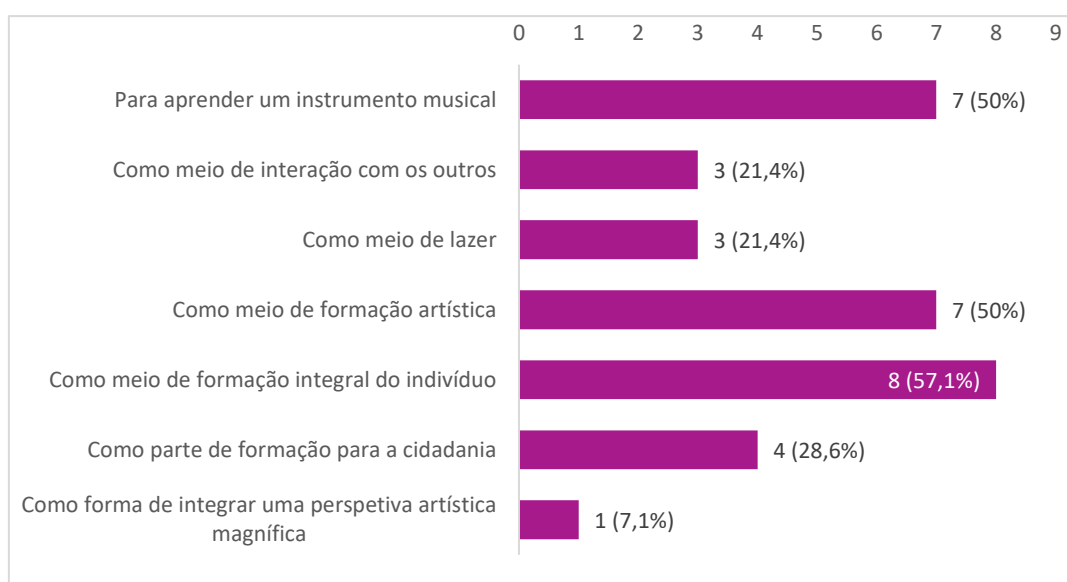
Como previsto (cf. Cap. 2), confirma-se que responderam, ao inquérito por questionário, alunos dos três anos de escolaridade do ciclo de estudos selecionado.

3.1.2. Ensino e aprendizagem, desenvolvimento artístico e sucesso escolar

Continuando a análise, apresentam-se os dados relativos a estratégias de ensino e aprendizagem, desenvolvimento artístico e sucesso escolar, na percepção de alunos a frequentar o Curso Básico de Instrumento, no 3.º Ciclo, no contexto de uma Escola Profissional de Música, situada no distrito de Aveiro.

Relativamente à questão número 4 do inquérito por questionário – **“Por que motivo é importante a aprendizagem musical?”** –, trata-se de uma questão com várias opções, que os alunos poderiam assinalar, com o acréscimo de “Outra. Qual?”. Os dados obtidos estão a seguir.

Gráfico 4. Motivo(s) da importância da aprendizagem musical

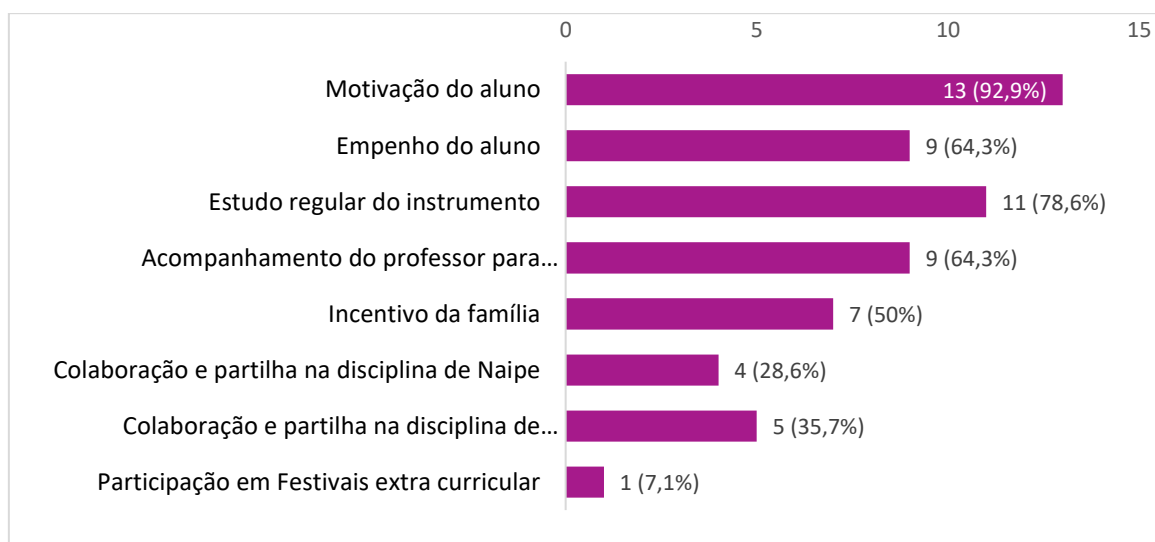


Analisando, por ordem decrescente, os dados do gráfico 4, a opção “Como meio de formação integral do indivíduo” alcançou 57,1% de respostas (8 alunos), “Para aprender um instrumento musical” obteve 50% de respostas (7), a opção “Como meio de formação artística” teve, como escolha, 50% (7 alunos), e “Como parte de formação para a cidadania” obteve 28,6% (4) de respostas. Por sua vez, “Como meio de interação com os outros” registou 21,4% de respostas (3), e a opção “Como meio de lazer” alcançou 21,4% (3), com percentagem igual ao motivo anterior. A última opção de resposta, dada de forma livre, em resposta a “Outra. Qual?”, obteve 7,1%, 1 aluno, com a seguinte explanação: “*Como forma de integrar uma perspetiva artística magnífica*”.

Podemos constatar, atendendo às 3 opções, que alcançaram maior percentagem, que os alunos consideram, como principais motivos para a aprendizagem musical, ser um meio de formação integral do indivíduo, possibilitar a aprendizagem de um instrumento musical e ser meio de formação artística. Estes resultados vão ao encontro da opinião de Dias (2007, p. 294), autor citado na revisão da literatura, quando o mesmo refere que “na aprendizagem de música no século XXI, os alunos, para além da busca da aprendizagem de instrumento musical e como um meio para formação artístico-cultural, procuram a sua formação integral enquanto indivíduos”. Podemos confirmar esta preferência, manifestada pelos alunos inquiridos, na questão 4 em análise, uma vez que a opção “Como meio de formação integral do indivíduo”, obteve a maior percentagem de respostas (57,1%, 8 respostas). Efetivamente, esta ideia de formação integral está ligada à finalidade da Educação do século XXI e também ao ensino e aprendizagem de um instrumento musical, como analisado na revisão da literatura (cf. Cap. 1).

De seguida, a questão número 5 do inquérito por questionário, “Quais os fatores que potenciam a aprendizagem musical, no Curso Básico de Instrumento?”, apresentava 7 opções de resposta (podendo o inquirido considerar 1 ou mais respostas), mais 1 opção de resposta livre. Os dados obtidos apresentam-se no gráfico seguinte.

Gráfico 5. Fatores que potenciam a aprendizagem musical dos alunos



Consultando os dados constantes do gráfico 5, observa-se que a opção com maior percentagem (92,9%, 13 respostas) pertence a “Motivação do aluno”, seguindo-se “Estudo regular do instrumento”, com 78,6% (11 respostas). De forma decrescente, seguem-se duas

opções com igual percentagem (64,3%, 9 respostas), concretamente “Empenho do aluno” e “Acompanhamento do professor para esclarecer dúvidas”. A escolha “Incentivo da família” teve 50% (7 respostas), “Colaboração e partilha na disciplina de Orquestra” obteve 35,7% (5 respostas), “Colaboração e partilha na disciplina de Naipe” registou 28,6% de respostas (4) e, na opção de resposta livre, um aluno indicou “Participação em Festivais extracurricular” (7,1%, 1 resposta).

Analisando os dados, constata-se que todos os alunos, à exceção de um inquirido, consideram a opção “Motivação do aluno” (92,9%), como fator essencial para a aprendizagem do instrumento musical. Tal vai ao encontro de estudos de Cerqueira (2011), que comprovam a importância da motivação do aluno, para desenvolver a sua participação ativa no aperfeiçoamento instrumental, com “reflexão crítica e tomada de decisões”, como analisado, previamente, na revisão da literatura (cf. Cap. 1).

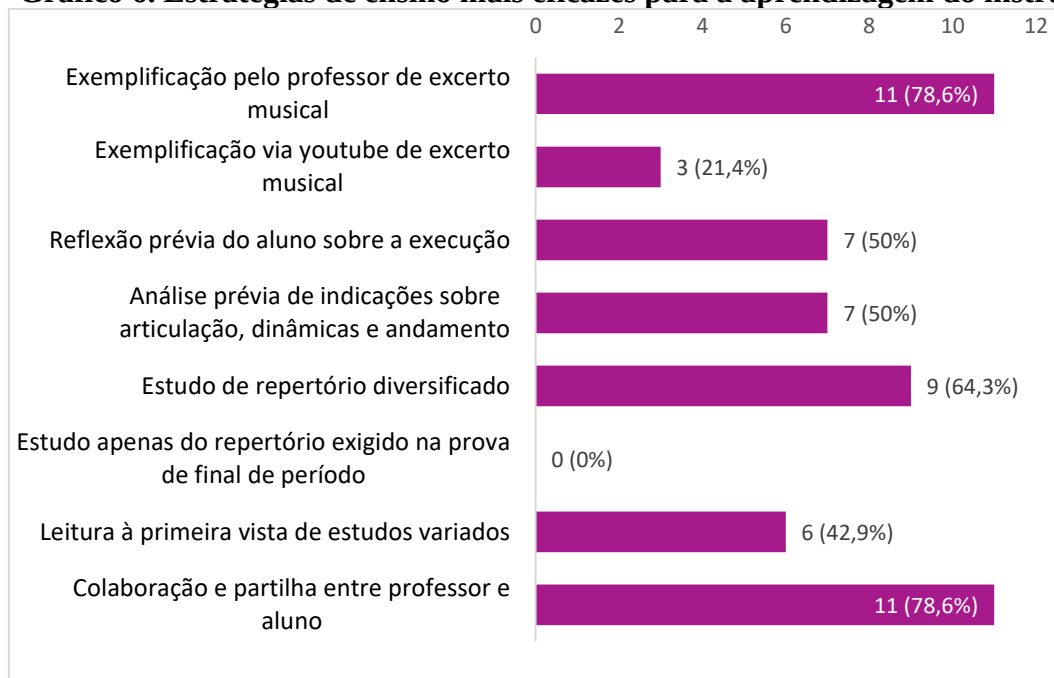
Já no que se refere à escolha de “Estudo regular do instrumento” (78,6%), é de assinalar que os autores Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), mencionados no primeiro capítulo, enfatizam o estudo regular da performance musical, para a eficácia e qualidade do ensino e aprendizagem do instrumento musical. Aliás, estes autores destacam a necessidade de serem aplicadas diversas estratégias de ensino e aprendizagem, como estudo lento, estudo com metrónomo e estudo mais específico, de partes do texto musical, com seleção criteriosa do repertório. Ou ainda exercícios regulares de desenvolvimento da memorização, incorporados no estudo regular do instrumento, essenciais para o aperfeiçoamento da performance musical.

Em relação com a motivação do aluno, é importante referir mais empenho do aluno, que os alunos também consideraram, em 64,3% das respostas ao inquérito por questionário. Neste sentido, é essencial a orientação do docente, “Acompanhamento do professor para esclarecer dúvidas” (também 64,3%), para melhorar as aprendizagens dos alunos, tornando os discentes corresponsáveis pelo seu desenvolvimento, como afirmam autores (Dias, 2007; Roldão, 2009), citados na revisão da literatura (cf. Cap. 1).

Além disso, e no que diz respeito às disciplinas de carácter grupal, confirma-se que os alunos consideraram mais determinante, como fator de aprendizagem do instrumento musical, (35,7%) a disciplina de Orquestra, do que a disciplina de Naipe (28,6%), muito embora ambas as disciplinas assentem na colaboração e partilha em grupo.

Na questão 6, “Quais as estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes, quanto à aprendizagem do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento?”, foram dadas como opção de resposta 8 afirmações, e ainda 1 opção de resposta livre.

Gráfico 6. Estratégias de ensino mais eficazes para a aprendizagem do instrumento



A partir dos dados, observamos a mesma percentagem (78,6%, 11 respostas) nas opções “Exemplificação pelo professor de excerto musical” e “Colaboração e partilha entre professor e aluno”, verificando-se a preferência dos alunos, quanto à eficácia do auxílio dos professores, para a aprendizagem do instrumento musical. Neste ponto, podemos considerar a ligação entre as opções anteriores, no que diz respeito à exemplificação por parte do professor, não com o propósito de transmissão de conhecimentos, segundo o método tradicional (Cerqueira et al., 2012; Esperidião, 2002), mas visando metodologias ativas, com uma aprendizagem centrada no aluno (Roldão, 2014; 2009).

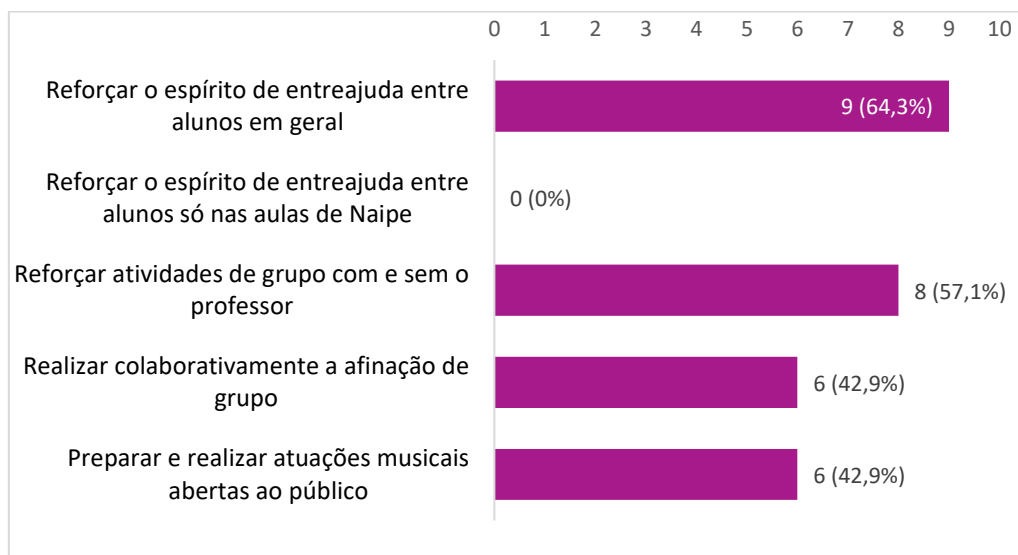
Segue-se “Estudo de repertório diversificado” (64,3%, 9 respostas). Lembra-se que o estudo de repertório musical diversificado é referido como estratégia eficaz, para aperfeiçoar a performance musical dos alunos (cf. Cap. 1). Ambas as opções de resposta, “Reflexão prévia do aluno sobre a execução” e “Análise prévia de indicações sobre articulação, dinâmicas e andamento”, resultaram em 50% (7) respostas. Por seu turno, “Leitura à primeira vista de estudos variados” teve 42,9% (6 respostas), e a opção “Exemplificação via *youtube* de excerto musical” obteve 21,4% (3 respostas), o que pode indicar que estes jovens instrumentistas rentabilizam oportunidades de aprendizagem musical, disponibilizadas via Internet.

Por último, “Estudo apenas do repertório exigido na prova de final do período” obteve 0 respostas. Relativamente a esta última opção de resposta, é de destacar que nenhum aluno teve em consideração o estudo apenas do repertório exigido para provas, manifestando, em maioria, a sua concordância com “Estudo de repertório diversificado”. Tal evidencia uma avaliação predominantemente formativa (Fernandes, 2007, 2005).

Para além da avaliação, relembra-se, da revisão da literatura (cf. Cap. 1), o que Cerqueira et al. (2012, p. 95) consideram, hoje, uma estratégia ultrapassada. Como lembram esses autores, no ensino tradicional, que imperou até ao final do século XX, o “aluno deveria se adequar às exigências do programa, sem considerar sua experiência musical prévia, suas características fisiológicas e habilidades motoras.” Assim, os resultados revelam, por parte dos alunos, orientados pelos professores, um novo entendimento e prática do ensino e aprendizagem do instrumento musical, mais ativo e dinâmico, em colaboração entre quem ensina e quem aprende.

Passando à questão 7, “Quais as estratégias grupais que deveriam ser reforçadas nas aulas de conjunto?”, são apresentadas 5 possibilidades de resposta e 1 opção de resposta livre. Os dados obtidos estão visíveis no gráfico seguinte.

Gráfico 7. Estratégias grupais a reforçar nas aulas de conjunto



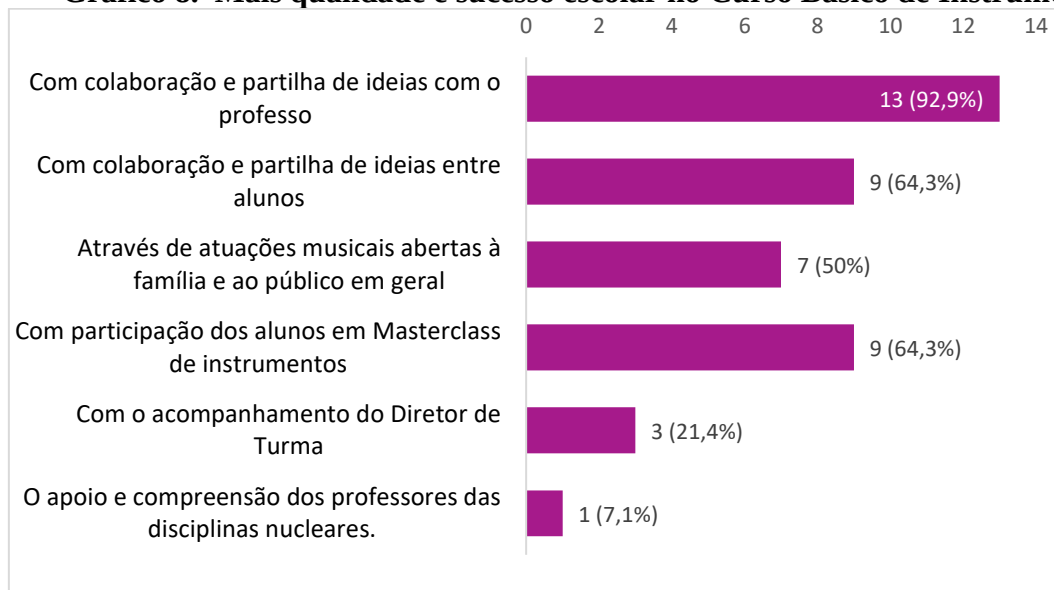
Analisando o gráfico 7, a opção de resposta com maior percentagem (64,3%, 9 alunos) é “Reforçar o espírito de entreajuda entre alunos em geral”. De seguida, temos com 57,1% (8 respostas) a opção “Reforçar atividades de grupo com e sem professor”, e com 42,9% (6 respostas), duas opções, “Realizar colaborativamente a afinação de grupo” e

“Preparar e realizar atuações abertas ao público”. Já a opção de resposta “Reforçar o espírito de entreajuda entre alunos só nas aulas de Naípe” obteve 0 respostas.

Constatamos que as escolhas dos alunos, nas respostas com maior percentagem para as aulas de conjunto, focam a entreajuda entre alunos e o reforço de atividades grupais, com e sem professor. Já a opção de reforçar o espírito de entreajuda, somente em Naípe, não foi considerada. Quanto à opção “Preparar e realizar atuações musicais abertas ao público”, com 42,9% de respostas, pode ainda ser relacionada com a resposta livre de um aluno, na questão 5, ao considerar a participação, em festivais extracurriculares, um fator potenciador da aprendizagem de instrumento musical, nas quais os alunos têm por norma preparação prévia intensiva. A conjugação de treino individual e de grupo, indicada no Currículo, é destacada por Dumais (2017), na revisão da literatura (cf. Cap.1)

Quanto à questão 8, “Na tua opinião, como é possível alcançar mais qualidade e sucesso escolar no Curso Básico de Instrumento?”, que apresenta 5 possibilidades de resposta e 1 opção de resposta livre, os dados constam do gráfico que se segue.

Gráfico 8. Mais qualidade e sucesso escolar no Curso Básico de Instrumento



Nas respostas a esta questão, temos com maior percentagem (92,9%, 13 respostas) a opção “Com colaboração e partilha de ideias com o professor”. De seguida, com 64,3% (9 respostas), e igual percentagem, surgem as opções “Com colaboração e partilha de ideias entre alunos” e “Com participação dos alunos em Masterclass de instrumentos”.

Triangulando com outras respostas dadas pelos alunos, em questões anteriores, é clara a preferência, uma vez mais pelo trabalho colaborativo e apoio do professor (92,9%), pelo trabalho colaborativo entre pares, e por atividades extracurriculares (64,3%).

Quanto à participação dos alunos em Masterclasses, estas, por norma, podem ser organizadas internamente, na escola dos alunos, ou em outras instituições de ensino, que dinamizem este tipo de aperfeiçoamento instrumental.

Os alunos desenvolvem aspetos técnicos, relacionados com a performance musical, (desde afinação a coordenação motora, consoante o tipo de instrumento). Este tipo de aula extracurricular abre horizontes, possibilitando maior diversidade de repertório e diferentes abordagens musicais.

Na mesma questão, a opção relacionada, também, com atividades em público, “Através de atuações musicais abertas à família e ao público em geral”, obteve 50% (7 respostas). Quanto à opção “com o acompanhamento do diretor de turma” teve 21,4% (3 respostas), e a resposta livre foi considerada por 1 participante (7,1%), que escreveu: “*O apoio e compreensão dos professores das disciplinas nucleares.*” Uma vez mais, é reiterada a importância do apoio e orientação do professor, na opinião dos discentes.

Para finalizar a análise das respostas dos alunos ao inquérito por questionário, interessa analisar as respostas a uma questão aberta, concretamente: “Gostas de estudar e conviver na escola que frequentas? Explica porquê.” Esta questão permitiu aos alunos exprimirem-se livremente, tal como referenciado no capítulo da Metodologia (cf. Cap. 2).

Efetivamente, de acordo com a análise de Morais e Neves (2007, p. 77), citando os autores Tashakkori e Teddlie (1998), é possível “recolher simultaneamente dados quantitativos e qualitativos”, e analisá-los em conjunto, o que enriquece a análise e a triangulação dos dados (Santos et al., 2017).

As respostas dadas pelos discentes, à questão número 9, de tipologia aberta, representam as opiniões dos 14 alunos respondentes ao inquérito por questionário, uma vez que todos os alunos inquiridos responderam. A transcrição das respostas consta da tabela que se segue. Na análise, e de forma a preservar o anonimato dos discentes, que responderam ao inquérito por questionário, utiliza-se A (Aluno) seguido de número.

Tabela 1 - Opiniões dos alunos sobre gostar de estudar e conviver na Escola

Gostas de estudar e conviver na Escola que frequentas? Explica porquê.

1. Sim, porque os professores são muito bons no que ensinam.
2. Muito. Bom ambiente de trabalho e excelentes e exigentes professores.
3. Sim. Bons profissionais, boas instalações. Usufruímos de vários projetos musicais que nos fazem crescer enquanto indivíduos e músicos.
4. Sim, pois fico com uma cultura musical mais rica, conheço novas pessoas, da proximidade entre professor e aluno.
5. Sim, admiro a dinâmica da escola, os professores e os seus métodos de ensino.
6. Por vezes.
7. Não. É muito exigente.
8. Sim porque desde pequeno que gostava de ver pessoas a tocar o meu instrumento e quis aprender a tocar e porque gosto muito de música.
9. Sim, foi uma maneira de conhecer gente nova e estudar música
10. Entrei nesta escola há pouco tempo, todos acolheram-me muito bem e os professores são ótimos. No pouco tempo desde o início das aulas evolui muito a instrumento.
11. Gosto de tocar piano e gosto do funcionamento da escola.
12. Sim, porque é visível o gosto pelo que estamos a aprender. Contudo, há questões de falta de educação que não são solucionadas.
13. Sim. É uma escola ótima, com professores excelentes, tanto de socioculturais como de música assim como as auxiliares.
14. Sim, pois gosto muito de música, de fazer música e de estudar num ambiente como a minha escola é bom.

Analisando descritivamente as respostas dos alunos à questão aberta, constata-se que a maioria dos alunos gosta, sim, de estudar e conviver na escola (12 alunos).

A2: *“Muito. Bom ambiente de trabalho e excelentes e exigentes professores.”*

A3: *“Sim. Bons profissionais, boas instalações. Usufruímos de vários projetos musicais que nos fazem crescer enquanto indivíduos e músicos.”*

A5: *“Sim, admiro a dinâmica da escola, os professores e os seus métodos de ensino.”*

A10. *“Entreí nesta escola há pouco tempo (...) os professores são ótimos. No pouco tempo desde o início das aulas evolui muito a instrumento.”*

A12. *“Sim, porque é visível o gosto pelo que estamos a aprender. Contudo, há questões de falta de educação que não são solucionadas.”*

A13. *“Sim. É uma escola ótima, com professores excelentes, tanto de socioculturais como de música assim como as auxiliares.”*

A 14. *“Sim, pois gosto muito de música, de fazer música e de estudar num ambiente como a minha escola é bom.”*

Os exemplos selecionados comprovam a admiração dos alunos pela Escola Profissional de Música que frequentam. Alguns até acrescentam “muito,” evidenciando a sua forte admiração pelo ambiente da escola, e sobretudo pelos professores, mas sem esquecer as funcionárias, “auxiliares” (A13). Curiosamente, os alunos associam a

qualidade de ensino e aprendizagem a “*ótimos*,” “*excelentes*” e “*exigentes*” professores, e “*os seus métodos de ensino*” (A5), num contexto e ambiente escolar “*dinâmico*”, pois “*gosto muito de música, e de estudar num ambiente como a minha escola é bom*” (A14).

Além disso, os alunos confirmam a evolução das aprendizagens, em uma Escola Profissional com um bom e exigente ambiente de aprendizagem e de estudo, assente na colaboração entre professor e aluno. Como afirma A10:” *No pouco tempo desde o início das aulas evolui muito a instrumento.*” Sem esquecer que um dos alunos (A12) afirma, ainda, que “*é visível o gosto pelo que estamos a aprender*”; contudo, este aluno acrescenta que existem “*questões de falta educação (...) não solucionadas*” (A12), apontando alguma indisciplina em sala de aula, o que mais nenhum aluno indica.

Há ainda a referir as opiniões de um aluno que menciona, por vezes, gostar de estudar e conviver, e mais outro aluno que indica que não, pois a Escola Profissional de Música é demasiado exigente, como é ilustrado pelos exemplos seguintes: A6, “*Por vezes.*” e A7, “*Não. É muito exigente.*”

Assim sendo, confirma-se que os professores são exigentes, e que há um bom ambiente de trabalho, numa Escola dinâmica, com vários projetos musicais.

3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Apresentam-se os resultados dos inquéritos por entrevista, a 03 professores de uma Escola Profissional de Música. A análise teve por base a transcrição do discurso dos entrevistados (ver Apêndices), o que permitiu efetuar uma análise descritiva do conteúdo, por temas (Stake, 2007).

Seguindo o guião das entrevistas, que são estruturadas (ver Apêndices), a análise foi dividida em duas partes, uma primeira parte intitulada “A - Caracterização do(a) professor(a) entrevistado(a)” e uma segunda parte designada por “B - Ensino e aprendizagem do instrumento musical”.

3.2.1. Caracterização dos professores entrevistados

Principiando a análise das entrevistas, apresentam-se os dados da caracterização dos três professores. A fim de manter o anonimato dos professores, estes são identificados por P (Professor/a) e pelos números 01, 02, 03.

Tabela 2- Caracterização dos professores entrevistados

Prof.	Idade	Sexo	Habilitação Profissional	Experiência Profissional	Disciplinas lecionadas Curso Básico Instrumento	Anos a lecionar C.B.I. Escola	Outras funções além prof.
P1	46	M	Mestrado	Músico profissional e professor desde 1997	Instrumento e Música de Câmara	14	Coordenador da Área Artística
P2	56	M	Licenciatura	Professor há 32 anos	Formação Auditiva, Formação Musical e Física do Som	7	Membro Conselho Pedagógico da Escola
P3	39	M	Mestrado	Professor há 18 anos	Prática de Conjunto	15	Coordenador de Curso, 2007-2017

No que se refere a P1, os seus dados pessoais e profissionais revelam um professor com 46 anos de idade, de sexo masculino, com Mestrado e experiência profissional significativa, pois, como o próprio afirma: “*Sou Músico profissional e professor desde 1997*” e leciona “*Instrumento e Música de Câmara*”, no Curso Básico de Instrumento, há 14 anos. Além disso, é o “*Coordenador da Área Artística*” da Escola.

Quanto a P2, também é um professor com larga experiência profissional. Tem 56 anos de idade, é do sexo masculino, apresenta uma “*Licenciatura em Ensino de Música, vertente Teoria e Formação Musical*”, sendo professor há 32 anos. Este docente leciona o Curso Básico de Instrumento há 7 anos, na escola em análise e desempenha outras funções, pois “*Pertenço ao Conselho Pedagógico*”.

Por último, P3 é um docente com 39 anos, também do sexo masculino, com “*Mestrado em Ensino Especializado da Música*”, sendo “*docente de Ensino especializado desde 2005*”, ou seja, há 18 anos. A disciplina, que leciona desde há 15 anos, no Curso Básico de Instrumento, é Prática de Conjunto. Para além de professor do Curso Básico de Instrumento, desempenhou ainda funções de Coordenador de Curso, entre 2007-2017.

3.2.2. Análise descritiva do ensino e aprendizagem do instrumento musical

A análise descritiva do discurso abrangeu seis temas, que emergiram do *corpus*, de acordo com as questões do guião e a transcrição das entrevistas (ver Apêndices).

Quanto **ao tema 1**, fatores que potenciam o ensino e a aprendizagem do instrumento musical, P1 refere *“O gosto pela música, a disciplina e bom ambiente para a prática instrumental”*. P2 não respondeu à questão, com a justificação de que *“a pergunta não é suficientemente direcionada”*. Por sua vez, P3 afirma: *“Uma filosofia institucional de ética de trabalho que seja patente em cada um dos processos pedagógicos (e transmitida aos seus alunos), bem como uma equipa docente que seja encorajada e guiada a procurar as estratégias que melhor ajudam os seus alunos.”*

Analisando as respostas, constata-se que os fatores valorizados são o gosto pela música, disciplina, bom ambiente, ética de trabalho, boa equipa docente e melhores estratégias para ajudar os alunos. Alguns destes fatores são indicados pelos alunos, em resposta às questões fechadas do inquérito por questionário e na última questão aberta.

Passando **ao tema 2**, estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes, quanto à aprendizagem individual do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento, esta questão não foi respondida por P3, pois não dá aulas individuais de instrumento musical, mas de Prática de Conjunto. Assim, P2 refere que as estratégias mais eficazes são aquelas que visam *“desenvolver o interesse e gosto pela música indo a concertos e desenvolvendo uma audição crítica”* e que é essencial *insistir na regularidade de estudo.* Quanto a P3, a sua opinião é que *“primeiro que tudo, sobretudo no nível básico, a aprendizagem do instrumento devia ser fundamentalmente em grupo, e não individual”*, numa perspetiva de aprendizagem colaborativa/ entre pares, já analisada na revisão da literatura. E insiste em estratégias motivadoras do aluno, pois *“em qualquer dos casos, nesta fase, as estratégias deviam priorizar o prazer de tocar”* (P3) e estratégias que procurem mostrar *“repertório diverso e dando a escolher à/ao aluna/o a sua preferência”* (P3). Para P2 e P3, as estratégias devem incluir a motivação e os interesses dos alunos e futuros instrumentistas, o que também foi indicado pelos alunos.

Relativamente **ao tema 3**, estratégias grupais que potenciam mais cooperação e partilha entre alunos, e entre professores e alunos, em aulas de conjunto, reúne duas questões, 10 e 11, do guião da entrevista.

Um dos professores (P2) respondeu apenas à questão 10, reunindo alunos e professores. Quanto a “entre alunos”, os professores entrevistados responderam:

P1: *“Projetos em grupo como Música de Camara, Orquestra, etc.. Todos os projetos que promovam interação entre todos na procura de um resultado conjunto positivo e construtivo.”*

P2: *“As estratégias grupais deviam priorizar a audição dos outros acima de tudo;*

em segundo lugar, a leitura de repertório; em terceiro lugar, a improvisação e atividades criativas, como o arranjo e a composição.”

P3: *“Uma escolha adequada do Repertório (...) uma exposição a experiências artísticas diversificadas e a conteúdos programáticos que estimulam a participação diferenciada de cada aluno. Desta forma desenvolve-se uma vontade de colaborar com os colegas, reconhecendo o efeito coletivo da sua participação individual.”*

Na questão 11 (alunos e professores), dois docentes responderam:

P1: *“A partilha da experiência artística e pessoal do professor com os alunos. Através da orientação e estruturação do percurso artístico dos alunos.”*

P3: *“Um modelo de trabalho em sala de aula, que aborde aspectos de criatividade musical, como workshops e improvisação ou composição, onde o input individual é encorajado e reconhecido para o sucesso do todo.”*

Os professores referem estratégias diversificadas, sobretudo P3, que leciona Prática de Conjunto. Destacam-se, entre as estratégias colaborativas mais eficazes, na percepção dos entrevistados, Projetos em grupo, como Música de Câmara, Orquestra, com trabalho conjunto (P1), audição e atividades criativas (P2), repertório, participação diferenciada e *workshops* (P3). Os três entrevistados concordam que um trabalho colaborativo e construtivo, em grupo, é importante: *“em grupo”, “interação entre todos, resultado conjunto positivo e construtivo,” “vontade de colaborar com os colegas”, “efeito coletivo”, “partilha da experiência artística e pessoal do professor com os alunos”, “o input individual é encorajado e reconhecido para o sucesso do todo”*.

Conclui-se, então, que para os professores, em aulas de conjunto, as estratégias grupais são eficazes, pois potenciam mais cooperação e partilha. O mesmo é indicado pela maioria dos alunos, como analisado antes, no inquérito por questionário a alunos do 3.º Ciclo do Curso Profissional de Música.

No **tema 4**, potenciar a qualidade educativa e reforçar o sucesso escolar no Curso Básico de Instrumento, dois professores referem os Projetos, como já tinha sido mencionado em outros temas, relativos a estratégias mais eficazes, grupais e colaborativas. Neste sentido, P1 indica os projetos e o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos. P1: *“Potenciando projetos de elevado nível artístico. Colocando desafios artísticos que promovam o crescimento dos alunos, desenvolver um sentido.”* Também P3 menciona os projetos, e o interesse e motivação dos alunos: *“cada aluno possa investir em áreas de interesse, encorajando projetos e parcerias que fomentem a aprendizagem em diversos*

contexto e gêneros musicais.” Para P2, é fundamental concretizar “atividades de prioridade na interação social, mais que a individualidade”.

Deste modo, é reforçado o trabalho colaborativo, como referido antes, e analisado na revisão da literatura (Dumais, 2017; Glaser & Fonterrada, 2007).

Quanto ao **tema 5**, evolução do ensino da música nos últimos dois anos, em tempos de pandemia COVID-19, surgem opiniões opostas.

Começando pela opinião de P1:

“O ensino sofreu um retrocesso no que respeita as relações entre alunos porque potenciou o isolamento (já existente nas idades mais jovens). Por outro lado, permitiu desenvolver ferramentas de organização que permitem uma maior eficácia na comunicação e partilha entre a comunidade escolar. Criou desafios de aprendizagem diferenciados de acordo com diferentes instrumentos. Afastou, erradamente, potenciais alunos das escolas, com medo da insegurança no futuro, transmitida pelos media.”

Para P1, verifica-se uma evolução negativa (“retrocesso”), nas relações entre alunos, devido aos confinamentos causados pela COVID-19, o que afastou alunos das escolas (de Música), “com medo da insegurança no futuro”. Contudo, há evolução positiva, com “ferramentas (...) que permitem uma maior eficácia na comunicação e partilha entre a comunidade escolar” e “desafios de aprendizagem diferenciados”.

Também P3 tem a mesma ideia de uma evolução com aspetos positivos (metodologias criativas) e negativos (falta de interação presencial, durante o ensino remoto, o que prejudicou os alunos desta área artística da Música):

“O período de estado de emergência e consequente isolamento obrigatório compeliu docentes da área artística a procurarem metodologias mais criativas (...) para atingir as respetivas metas curriculares. Não obstante, tornou-se rapidamente óbvio a importância e utilidade de uma interação presencial, algo que as atualizações tecnológicas audiovisuais (como skype, zoom, etc) não conseguiram colmatar.”

Por último, e embora reconhecendo a utilidade de “algumas ferramentas digitais”, para P2 não houve alterações de relevo, pois as mesmas têm limitações: “Para além da descoberta de algumas ferramentas digitais de apoio ao estudo e às aulas, assim como das suas limitações, não aconteceram alterações significativas no ensino da música”. (P2)

Por fim, no **tema 6**, Propostas para o futuro: como melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem no Curso Básico de Instrumento, nas Escolas profissionais, os professores entrevistados referiram opiniões diversas.

Quanto a P1, e como proposta para o futuro, é preciso apostar na diferenciação das Escolas de Música, incidindo no curso de instrumento. Por isso, sugere “*melhor compreensão dos objetivos de um curso profissional básico de instrumento. Que surge se existir uma diferenciação dos diferentes estabelecimentos de ensino.*”

Para P2, interessou voltar a repetir o que já tinha respondido na questão 12, relativamente a melhorar a qualidade educativa e reforçar o sucesso escolar no Curso Básico de Instrumento, concretamente “focar o estudo em atividades de prioridade na interação social, mais do que na individualidade”. Mais uma vez, os professores entrevistados, à semelhança dos alunos inquiridos, preferem atividades de interação e trabalho colaborativo, essenciais para a qualidade do ensino e aprendizagem (Cosme, 2018; Cosme et al., 2021).

Na opinião de P3, interessa “*uma proposta de financiamento específico para que cada instituição de ensino tenha a possibilidade e liberdade de gestão para subsidiar aos seus docentes*”. Só assim será possível criar “*oportunidades de formação extra (pós-graduações; masterclasses, etc), de formar a valorizar e a desenvolver constantemente a respetiva equipa docente.*” Ou seja, para P3, é fundamental reforçar a formação contínua docente, para mais qualidade das estratégias de ensino e aprendizagem, incluindo de avaliação, bem como para levar os alunos a alcançarem mais sucesso, preparando-os para futuros profissionais de música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Presentemente, o ensino e a aprendizagem de instrumentos musicais, nos Cursos Profissionais de Música, apresentam mudanças, que acompanham as prioridades de uma Educação para o século XXI. Nos últimos anos, assistiu-se a uma forte valorização dos aspetos humanistas do ensino e aprendizagem, destacando-se o professor, como orientador e motivador do trabalho a desenvolver pelo aluno, e a participação mais ativa do aluno, na construção do seu conhecimento, e no desenvolvimento das suas competências e capacidades (Cerqueira, 2011; Dumais, 2017).

Este entendimento da formação do músico e instrumentista profissional (APEM, 2022), que interliga o ensino individualizado do instrumento musical com o ensino grupal, obrigou a repensar práticas e estratégias, de acordo com as indicações curriculares dos Cursos Profissionais de Música, foco do nosso estudo de caso. Além disso, a crise pandémica, que se desencadeou em março de 2020, em Portugal, mudou a Educação, que ainda estava demasiado ligada ao ensino tradicional, em direção a aprendizagens ativas e ao uso pedagógico de ferramentas digitais (Cosme et al., 2021; Vale et al., 2021). O papel do professor de Música, à semelhança de professores de outras áreas, foi decisivo para continuar a aprendizagem da performance musical, em ensino remoto e misto (European Commission, 2021), preparando os alunos, enquanto futuros instrumentistas.

Assim sendo, e no que se refere ao estudo realizado, relembra-se a questão de partida, explicitada anteriormente: De que modo as estratégias de ensino e aprendizagem, aplicadas à prática de um instrumento musical, individual e em grupo, podem promover mais trabalho colaborativo e o desenvolvimento artístico de alunos do Curso Básico de Instrumento, de uma Escola Profissional de Música?

Em relação com a questão de partida, recorda-se o objetivo geral: Analisar a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem, individuais e de grupo, aplicadas à prática e performance musical, quanto ao trabalho colaborativo e desenvolvimento artístico de alunos de 7.º, 8.º e 9.º anos, do Curso Básico de Instrumento, na perceção de docentes e discentes de uma Escola Profissional de Música, do distrito de Aveiro.

A seguir, de forma a dar resposta à questão de partida, apresentam-se as conclusões do estudo de caso, tendo por base o objetivo geral e os objetivos específicos.

No que se refere ao objetivo específico, “Identificar os fatores que potenciam o ensino e a aprendizagem do instrumento musical, e o desenvolvimento artístico de alunos

do 7.º, 8.º e 9.º anos, do Curso Básico de Instrumento, de uma Escola Profissional de Música”, constata-se que o mesmo foi cumprido, a partir da triangulação da análise descritiva das entrevistas, de professores da Escola em análise, com as respostas de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, ao inquérito por questionário.

Como fatores, foram identificados a motivação, o gosto em aprender música, o bom ambiente da Escola e a orientação dos professores. Os docentes referiram, ainda, a ética de trabalho e uma equipa docente capaz de aplicar estratégias eficazes, para aperfeiçoar a performance musical e o desenvolvimento artístico dos alunos.

Quanto ao objetivo específico, “Identificar as estratégias mais eficazes, quanto ao ensino e aprendizagem do instrumento musical, de alunos do Curso Básico de Instrumento, triangulando as perceções de professores e alunos”, comprovou-se que essas estratégias, reconhecidas por professores e alunos, focalizam a motivação e colaboração, pois desenvolvem o gosto e prazer de tocar música, segundo os interesses dos alunos, o que vai ao encontro dos fatores que potenciam o ensino e a aprendizagem.

Além disso, destaca-se o estudo regular de repertório musical diversificado, orientado pelos docentes, o que está de acordo com a análise efetuada sobre a evolução do Currículo do Curso Profissional de Música (cf. Cap. 1), o Plano Curricular do Curso Profissional de Música (cf. Cap. 2) e ainda a avaliação formativa, numa perspetiva de superação de dificuldades dos alunos e melhoria educativa (cf. Cap. 1).

No que concerne ao último objetivo específico, “Averiguar como as estratégias grupais, aplicadas à prática e performance musical, nas disciplinas Naípe e Orquestra, podem potenciar mais colaboração entre docentes e discentes, e a qualidade das aprendizagens”, os professores e os alunos foram de opinião que as estratégias grupais são fundamentais, como indicado no Plano Curricular. Assim, comprova-se que o trabalho de grupo reforça o espírito de entreajuda entre os alunos e a colaboração entre alunos e professores. Em especial, as estratégias grupais são essenciais para preparar atuações musicais abertas ao público, com intensificação do estudo do instrumento em grupo, contribuindo para mais qualidade das aprendizagens e sucesso educativo.

Como é referido pelos professores, mais do que a individualidade, é fundamental a interação social e sobretudo presencial, algo que não aconteceu durante o ensino remoto, devido à COVID-19, o que prejudicou a prática e a performance musical. Para o futuro, os professores entendem que as estratégias grupais presenciais devem ser reforçadas.

Globalmente, e em resposta à questão de partida, é possível concluir que as estratégias de ensino e aprendizagem, aplicadas à prática individual de um instrumento musical, mas sobretudo à prática de grupo, podem promover mais trabalho colaborativo e sucesso educativo, e o desenvolvimento artístico dos alunos do Curso Básico de Instrumento, da Escola Profissional de Música. As estratégias consideradas mais eficazes são aquelas que focam metodologias e estratégias ativas, centradas no aluno, e que motivam o aluno a participar e aprender, entre pares. Estes resultados coincidem com estudos de diversos autores (Cosme, 2018, Cosme et al., 2021; Dumais, 2017).

Assim, é de realçar a admiração dos alunos pela Escola Profissional de Música que frequentam, devido ao bom ambiente e à orientação dos professores. Alunos e professores associam a qualidade, e evolução das aprendizagens, a professores exigentes e a um ambiente escolar dinâmico, assente na entreajuda e colaboração entre professor e alunos, com concretização de diversos projetos musicais.

Limitações do estudo e perspetivas futuras

Como se trata de um estudo caso, não é possível a generalização a outros contextos (Yin, 2001). Contudo, como a pesquisa incidiu numa situação particular, uma Escola profissional de Música, com análise pormenorizada do contexto e da ação dos participantes (Coimbra & Martins, 2013; Yin, 2001), será proporcionada, aos participantes, e à respetiva comunidade educativa, a oportunidade de obterem informação sobre os resultados e conclusões do estudo (*feedback*). Por isso, quanto a perspetivas futuras, é de referir o possível impacto do estudo na Escola, contribuindo para mais eficácia de estratégias de ensino e aprendizagem, e o desenvolvimento artístico de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de Instrumento, Prática de Conjunto, Prática Individual e Naípe. Este estudo pode ainda contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes da Escola Profissional de Música, a partir da reflexão realizada, tendo por base os resultados obtidos e analisados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Univ Aberta. ISBN 978-989-97582-1-6.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf
- Alarcão, I.(2010).*Professores Reflexivos em uma escola Reflexiva* (7ª ed.).S. Paulo:Cortez Ed.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/140>
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (3.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- ANQEP (2022). *Catálogo Nacional de Qualificações*. Site Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. <http://catalogo.anqep.gov.pt/>
- APEM (2022). Associação Portuguesa de Educação Musical. <https://www.apem.org.pt>
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Gráfica de Coimbra.
- Arends, R. (2007). *Learning to teach* (7.ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Ed.
- Briceño-León, R. (2003). Parte III.´,Trabalhando com a diversidade metodológica. Quatro modelos de integração de técnicas qualitativas e quantitativas de investigação nas Ciências Sociais. In P. Goldenberg, R. Marsiglia & M. Gomes (Orgs.), *O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em Ciências Sociais e Saúde* (pp. 157-183). Rio Janei.: Ed.Fiocruz. <http://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510-11.pdf>
- Bubb, S. and Jones, M. A. (2020). 'Learning from the COVID-19 homeschooling

- experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers'. *Improving Schools*, 23(3) 209–222. doi:org/10.1177/1365480220958797
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J. & Quivy, R. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Cerqueira, D. (2011). *Compêndio da pedagogia da performance musical*. São Luís: Ed. autor.
- Cerqueira, D. L., Zorzal, R. C., & Avila, G. A. (2012). *Considerações sobre a aprendizagem da performance*. *Per Music, Belo Horizonte*, 26, 94-109. <https://doi.org/10.1590/S1517-75992012000200010>
- Chizzotti, A. (2003). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Coimbra, M. N., & Martins, A.O. (2013, set./dez.). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (3), 31-46. <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2696>
- Coimbra, M. N., Martins, A., Pinto, I. P., & Serradas, R. (2015). Ser ou não ser professor reflexivo: uma questão de formação e desenvolvimento profissional docente. *Atas do I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (vol. II, pp. 969-980). Porto: Univ. Católica Portuguesa. http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/ATAS_VOL_II.pdf.
- Comissão Europeia (2020). 'Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. *Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*'. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/plano-de-acao-para-a-educacao-digital-2021-2027>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática* (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (2007) *Projeto de Pesquisa. Método qualitativo, quantitativo, misto* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa online*. (2020). <https://dicionario.priberam.org/curr%C3%ADculo>
- Dias, L. (2007). *Educação Musical: um estudo a partir de experiências pedagógicas na*

- Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. EDUFBA. Scielo books.
<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-18.pdf>
- Dumais, D. (2017). *Music Performace: the Musician's Guide to Matering the art of Performance*. Createspace Independent Publishing Platform.
<https://oceanofpdf.com/authors/david-dumais/pdf-epub-music-performance-the-musicians-guide-to-mastering-the-art-of-performance-music-performance-practice-music-theory-music-habits-vocal-guitar-piano-violin-download/>
- Esperidião, N. (2002). Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, 7, 69-74.
- European Commission, Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office, European Union.
https://www.researchgate.net/publication/355202777_Teachers_in_Europe_Careers_Development_and_Well-being/link/6167e7328ad119749b1711f8/download.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas* (1.ªed.). Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português*. Educação e pesquisa, 3, 581-600. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5543>
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Ed. Sílabo.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2014). *Luzes e Sombras da Formação Contínua*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Galvão, C. & Ponte, J. (2018). *Práticas de Formação Inicial de Professores: Participantes e Dinâmicas*. Universidade de Lisboa: Insituto de Educação.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32762/1/Práticas%20de%20Formação%20Inicial%20de%20Professores_Participantes%20e%20Dinâmicas_C.%20Galvão%20%26%20J.%20P.%20Ponte.pdf
- Glaser, S., & Fonterrada, M. (2007). Músico-Professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, 7 (1), 27-49. Goiânia: UFG.
<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/1741/12169>
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-209.
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt&format=pdf>
- Hagemeyer, R. C. (2006). Currículo e mudança: práticas mediadoras como catálise,

- ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade, *Currículo sem Fronteiras*, 11 (1), pp. 232-251. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/16.pdf>
- König, J., Jäger-Biela, & D. Glutsch, N. (2020). ‘Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany’. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. doi: org/10.1080/02619768.2020.1809650
- Lacerda, C., & Sepel, L. (2019). Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. *Educação e Pesquisa*, 45, e197016. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945197016>
- Martins, A. O., Coimbra, M. N., Pinto, I. P., & Serradas, R. (2015, july). How Teachers Experience Practical Reflectivity in Schools: A Case Study. *American Journal of Educational Research*, 3 (7), 918-922. <http://pubs.sciepub.com/education/3/7/16> DOI: 10.12691/education-3-7-16.
- Melo, M. J., Almeida, L., & Leite, C. (2018). Sentidos atribuídos ao significante prática curricular nas produções científicas da ANPEd. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 215-231. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.11714>
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). Formação inicial de Professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha. Lisboa: Ed. Sílabo.
- Ministério da Educação/DGIC (2012). *Metas de Aprendizagem*. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/estrategia-de-ensino-e-de-avaliacao/index.html>
- Moraes, M.C. (2010). Complexidade e currículo: por uma nova relação. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), 289-311. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art17.pdf>
- Morais, A., & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-00064.pdf
- Morgado J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2016). Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 64-77. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00064.pdf>
- Pacheco, J. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda

- globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100006&lng=pt&tlng=p
- Ribeiro, A. (2020). *Avaliação da Performance Musical. Prática Avaliativa no Ensino Especializado de Música*. Instituto Politécnico de Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música.
<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/7130>
- Ribeiro, A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Revista Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, 4, 129-148.
- Roldão, M.. (2014). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-140). E-book. Porto: Univ. Catól. Ed.
http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf
- Roldão, M. C. (2006) *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores* (4.ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches P., & Santos, M. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, 10(20), 109-126. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a08.pdf>
- Santos, O., & Boruchovitch, E. (2011). Estratégias de aprendizagem a aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 31 (2), 284-295. <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a07.pdf>
- Santos, J., Erdmann, A., Meirelles, B., Lanzoni, G., Cunha, V., & Ross. R. (2017). Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 26(3), e1590016. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000300330&lng=pt&tlng=pt
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: avaliação Políticas Públicas Educativas*, Rio de Janeiro, 92, 637-669.

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZyzxQhwSHR8FQTSxy8JNczk/?lang=pt&format=pdf> doi: 10.1590/S0104-40362016000300006

- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (3ª ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Silva, M. A., & Almeida, L. (2013). A produção discursiva curricular no terreno da formação docente: Sentidos em disputa. *Revista FAFIRE*, 6(2), 98-107
- Silva, J. A., Silva, M. J., & Alves, S. C. (2014). A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: um olhar reflexivo. Trabalho para obtenção do grau de Licenciatura Plena do Curso de Pedagogia da Univ. Federal da Paraíba – UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2964/1/JAS15092014.pdf>
- Stake, R.E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian
- UNESCO (2020). '1.3 billion learners are still affected by school/university closures' <https://en.unesco.org/news/13-billion-learners-are-still-affected-schooluniversityclosures-educational-institutions>
- Vale, A., Coimbra, N., Martins, A., & Oliveira, J. (2021). Education and innovation: impacts during a global pandemic in a higher education institution. *SHS Web of Conferences*, 92, p.01053. doi.org/10.1051/shsconf/20219201053
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho do Docente*. Cadernos de CCAP-1. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>
- Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/ aprendizagem*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Young, M. (2014). Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44 (51), 190-202. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho

Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de Julho

Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de Dezembro

Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de Abril

Portaria nº 235-A/2018 de 23 de Agosto

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de Julho

DGAE, Direção-Geral da Administração Escolar (2023). *Cursos que conferem habilitação própria*. <https://www.dgae.mec.pt/noticias/cursos-que-conferem-habilitacao-propria>

DGE, Direção-Geral da Educação (2020). *História da Cultura e das Artes – Música. Cursos profissionais*. <https://www.apem.org.pt/docs/aprendizagens-essenciais/ensino-artistico-especializado-musica/Historia-da-Cultura-e-das-Artes-Musica-ensino-profissional.pdf>

Portaria n.º 220/2007, de 1 de Março

Portaria n.º 221/2007, de 1 de Março

Portaria n.º 531/95, de 2 de Junho

Portaria n.º 803/2007, de 24 de julho

Portaria n.º 247/2005, de 9 de março

Portaria n.º 617/2008, de 11 de julho

Projeto Educativo (2019-2022). EPME. Escola Profissional de Música. Autor

RI, EPME (2019). Regulamento Interno da Escola Profissional de Música. Autor.

Sites consultados:

anqep.gov.pt

ofertaformativa.gov.pt

catalogo.anqep.gov.pt

<https://www.dgae.mec.pt/noticias/cursos-que-conferem-habilitacao-propria>

<https://www.musica-esp.pt/escola-profissional-de-musica-de-espinho/cursos-e-inscricoes>

APÊNDICES

1.PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE PESQUISA

Data: ____/____/ 2022

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de um projeto de pesquisa

Título do Projeto: “Estratégias de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais numa Escola Profissional.”

Exmo. Senhor Diretor(a) da Escola

Venho por este meio, no âmbito da realização de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão de Práticas Pedagógicas e Formação de Formadores, na Universidade Lusófona do Porto, intitulada “Estratégias de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais numa Escola Profissional, “ solicitar a Vossa Excelência a consulta de documentos da Escola, concretamente o Plano Curricular do Curso Profissional de Música, do 3.º ciclo do Ensino Básico, e as pautas de avaliação dos alunos, dos Conselhos de Turma. Solicito ainda a recolha de dados, com aplicação de um inquérito por questionário aos alunos do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos), e de um inquérito por entrevista a 3 professores a lecionar na Escola. O objetivo é analisar a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem, individuais e de grupo, aplicadas à prática e performance musical, quanto a mais trabalho colaborativo, desenvolvimento artístico e sucesso escolar de alunos do 3º ciclo do Curso Básico, na perceção de docentes e discentes de uma Escola Profissional de Música. A pesquisa efetuar-se-á no presente ano letivo de 2021-2022, nos meses de junho e julho. Os dados recolhidos serão apenas divulgados no relatório final do estudo, sendo salvaguardado o anonimato dos seus intervenientes, incluindo o da Instituição educativa. Assim, na investigação, a realizar na escola, a mesma não será identificada, a menos que previamente acordado por todas as partes e desde que tal não prejudique e/ou ponha em causa o direito à confidencialidade dos participantes na investigação.

A recolha de dados será precedida de autorização formal por parte da Escola. No entanto, a obtenção de autorização formal para a recolha de dados não dispensa o pedido de consentimento informado aos participantes do estudo, professores (inquérito por entrevista, 30 a 40 minutos) e alunos (via Encarregados de Educação e alunos, relativamente ao inquérito por questionário, 10 a 15 minutos). Assim sendo, em anexo, encontram-se os respetivos consentimentos e instrumentos de recolha de dados.

No final da participação no estudo é facultada aos participantes a oportunidade de aceder a informação mais específica sobre os objetivos, hipóteses, procedimentos e/ou contributos esperados da investigação (i.e., *debriefing*), complementando informação eventualmente mais genérica prestada

no consentimento informado. Além disso, será oferecida aos participantes a oportunidade de obterem informação sobre os resultados e conclusões do estudo (i.e., feedback).

Sob compromisso de honra, a responsável pela investigação declara assegurar que, sempre que possível e como primeira opção, os dados recolhidos serão registados em formato eletrónico e armazenados em hardware protegido por password, cujo acesso será limitado à investigadora e respetiva orientadora.

Todos os dados recolhidos, no âmbito da investigação (em formato físico e/ou eletrónico), serão preservados de forma segura e confidencial por um período de pelo menos cinco anos, desde o final do estudo/projeto ou, sendo reportados em publicações científicas, desde a data da publicação original. Findo o período de armazenamento, a eventual eliminação ou destruição dos dados será feita de acordo com os requisitos éticos e legais aplicáveis, com especial consideração pelos princípios gerais da confidencialidade, proteção e segurança dos participantes.

[illegible]

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. Exa.

Com os melhores cumprimentos,

XX

Autorizo/ não autorizo (*cortar o que não interessa*) a participação da Escola no projeto supramencionado, e a consulta do plano curricular e de resultados acadêmicos.

Assinatura

Data / /

2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: “**Estratégias de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais numa Escola Profissional.**”

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno menor _____, **autorizo/ não autorizo** (*cortar o que não interessa*) que este, por sua livre vontade, responda ao **inquérito por questionário** do estudo científico intitulado “**Estratégias de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais numa Escola Profissional,**” realizado no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Universidade Lusófona do Porto. O estudo tem por **objetivo geral** analisar a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem, individuais e de grupo/ orquestra, aplicadas à prática e performance musical, quanto a mais trabalho colaborativo, desenvolvimento artístico e sucesso escolar de alunos do 7.º ano, na percepção de docentes e discentes de uma Escola Profissional de Música.

O local de recolha dos dados é presencialmente na Escola, utilizando o Google Form. A duração do preenchimento do inquérito questionário é de 10 a 15 minutos. Os dados serão tratados confidencialmente e, quando publicados, não são identificáveis.

A participação na investigação só será concretizada se potenciais riscos forem eliminados ou reduzidos ao mínimo possível, garantindo-se, ainda assim, que se mantêm salvaguardados a saúde, bem-estar, valores e dignidade dos alunos participantes.

Foi prestada especial consideração ao facto de se tratar de uma população vulnerável, (alunos com menos de 18 anos), pelo que os responsáveis pela investigação definiram, antecipadamente, procedimentos de minimização e gestão do/s risco/s, colocando-os à consideração da Comissão de Ética, para análise detalhada e casuística.

Esta pesquisa envolve riscos mínimos, entretanto se o aluno sentir desconforto, em alguma questão, terá total liberdade para apenas responder ao que se sentir confortável e de interromper ou desistir da participação, a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para o aluno. Caso haja desistência, e algum material já tenha sido registado, o mesmo será descartado imediatamente.

No caso de eventuais riscos, desconfortos ou outros efeitos adversos associados à participação, haverá possibilidade de apoio e/ou encaminhamento do aluno participante para serviços especializados.

A participação é livre, voluntária, isenta de custos e de incentivos.

Os participantes não iniciam a participação no estudo antes de terem a oportunidade de dar o seu consentimento de forma livre, informada e autodeterminada. Adicionalmente, e ainda que o consentimento seja concedido por terceiros, a manifestação de recusa por parte do aluno participante é impeditiva da sua participação.

Tratando-se de recolha de dados online, utilizando o Google Form, os responsáveis pela investigação asseguram: (1) De entre as opções disponíveis (em modalidade disponibilizada pela instituição), seleccionam e utilizam a plataforma informática tecnicamente mais adequada para o efeito e com as melhores condições para salvaguardar os direitos dos participantes; (2) Não recolha/registo do IP do computador ou, quando tal não for possível, remoção imediata dessa informação pelo responsável da investigação, por forma a reduzir o mais possível o número de pessoas com acesso a tal informação.

Todos os dados recolhidos no âmbito da investigação (em formato físico e/ou eletrónico) serão preservados de forma segura e confidencial por um período de pelo menos cinco anos desde o final do estudo/projeto ou, sendo reportados em publicações científicas, desde a data da publicação original. Findo o período de armazenamento, a eventual eliminação ou destruição dos dados será feita de acordo com os requisitos éticos e legais aplicáveis, com especial consideração pelos princípios gerais da confidencialidade, proteção e segurança dos participantes.

No final da participação no estudo é facultada aos participantes a oportunidade de aceder a informação mais específica sobre os objetivos, hipóteses, procedimentos e/ou contributos esperados da investigação (i.e., debriefing), complementando informação eventualmente mais genérica prestada no consentimento informado.

Além disso, será oferecida aos participantes a oportunidade de obterem informação sobre os resultados e conclusões do estudo (i.e., feedback).

Sob compromisso de honra, a responsável pela investigação declara assegurar que, sempre que possível e como primeira opção, os dados recolhidos serão registados em formato eletrónico e armazenados em hardware protegido por password, cujo acesso será limitado à investigadora e respetiva orientadora.

Se tiver qualquer dúvida, por favor entre em contato com
XX

Autorizo/ não autorizo (*cortar o que não interessa*) que o meu educando responda às questões propostas no **inquérito por questionário** e que estas informações sejam utilizadas para fins de um estudo científico. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo é estritamente confidencial e que a identidade do aluno nunca será revelada, em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Nome _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Data ____/____/____

3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A ALUNOS

TÍTULO DO PROJETO: “Estratégias de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais numa Escola Profissional.”

Eu, _____ aluno/a do Curso Profissional de Música **aceito/ não aceito** (*cortar o que não interessa*) participar no **inquérito por questionário** do estudo científico intitulado “Estratégias de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais numa Escola Profissional,” realizado no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Universidade Lusófona do Porto. O estudo tem por objetivo analisar a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem, individuais e de grupo/ orquestra, aplicadas à prática e performance musical, quanto a mais trabalho colaborativo, desenvolvimento artístico e sucesso escolar de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, na perceção de professores e alunos de uma Escola Profissional de Música.

O local de recolha dos dados é presencialmente na Escola, via Google Form. A duração do preenchimento do inquérito questionário é de 10 a 15 minutos. Os dados serão tratados confidencialmente e, quando publicados, não são identificáveis.

Esta pesquisa envolve riscos mínimos, entretanto se sentires desconforto, em alguma questão, terás total liberdade para apenas responder ao que te sentires confortável e de interromperes ou desistires da participação, a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para ti. Caso desistas e algum material já tenha sido registado, o mesmo será descartado imediatamente.

No caso de eventuais riscos, desconfortos ou outros efeitos adversos associados à participação, terás apoio e/ou encaminhamento para serviços especializados. A participação é livre, voluntária, sem custos nem incentivos. A tua participação não será iniciada, sem dares o teu consentimento de forma livre e informada.

Se quiseses, poderás obter mais informação sobre esta investigação, e mais tarde sobre os resultados e conclusões do estudo.

Qualquer dúvida, por favor entra em contato, através do teu Encarregado de Educação, com
xx

Nome _____

Assinatura _____

Data ____/____/____

4. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Assinala com um X ou preenche o que é solicitado.

1. Sexo:

☐ Masculino

☐ Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Ano que frequentas no presente ano letivo: _____ ano.

4. Por que motivo é importante a aprendizagem musical? *(Assinala as opções que consideras mais pertinentes)*

☐ Para aprender um instrumento musical

☐ Como meio de interação com os outros

☐ Como meio de lazer

☐ Como meio de formação artística

☐ Como meio de formação integral do indivíduo

☐ Como parte de formação para a cidadania

☐ Outra. Qual? _____

5. Quais os fatores que potenciam a aprendizagem do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento? *(Assinala as opções que consideras mais pertinentes)*

☐ Motivação do aluno

☐ Empenho do aluno

☐ Estudo regular do instrumento

☐ Acompanhamento do professor para esclarecer dúvidas

☐ Incentivo da família

☐ Colaboração e partilha na disciplina de Naípe

☐ Colaboração e partilha na disciplina de Orquestra

☐ Outra. Qual? _____

6. Quais as estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes, quanto à aprendizagem individual do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento? *(Assinala as opções que consideras mais pertinentes)*

☐ Exemplificação pelo professor de excerto musical

☐ Exemplificação via youtube de excerto musical

- ☐ Reflexão prévia do aluno sobre a execução
- ☐ Análise prévia de indicações sobre articulação, dinâmicas e andamento
- ☐ Estudo de repertório diversificado
- ☐ Estudo apenas do repertório exigido na prova de final de período
- ☐ Leitura à primeira vista de estudos variados
- ☐ Colaboração e partilha entre professor e aluno
- ☐ Outra. Qual? _____

7. Quais as estratégias grupais que deveriam ser reforçadas nas aulas de conjunto? (Assinala as opções que consideras mais pertinentes)

- ☐ Reforçar o espírito de entreajuda entre alunos em geral
- ☐ Reforçar o espírito de entreajuda entre alunos só nas aulas de Naípe
- ☐ Reforçar atividades de grupo com e sem o professor
- ☐ Realizar colaborativamente a afinação de grupo
- ☐ Preparar e realizar atuações musicais abertas ao público
- ☐ Outra. Qual? _____

8. Na tua opinião, como é possível alcançar mais qualidade e sucesso escolar no Curso Básico de Instrumento?

- ☐ Com colaboração e partilha de ideias com o professor
- ☐ Com colaboração e partilha de ideias entre alunos
- ☐ Através de atuações musicais abertas à família e ao público em geral
- ☐ Com participação dos alunos em *Masterclass* de instrumentos
- ☐ Com o acompanhamento do Diretor de Turma
- ☐ Outra. Qual? _____

9. Gostas de estudar e conviver na Escola que frequentas? Explica porquê.

Muito obrigada pela colaboração

5. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INQUÉRITO POR ENTREVISTA A PROFESSORES

TÍTULO DO PROJETO: “Estratégias de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais numa Escola Profissional.”

Eu, _____ aceito de minha livre vontade responder **ao inquérito por entrevista a professores**, participando do estudo científico intitulado **“Estratégias de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais numa Escola Profissional,”** realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Universidade Lusófona do Porto. O estudo tem por objetivo analisar a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem, individuais e de grupo/ orquestra, aplicadas à prática e performance musical, quanto a mais trabalho colaborativo, desenvolvimento artístico e sucesso escolar de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, na perceção de docentes e discentes de uma Escola Profissional de Música.

O local de recolha dos dados é na Escola, presencialmente. A entrevista será gravada em áudio. A duração é de 30 a 40 minutos, dependendo da extensão das respostas do entrevistado. Os dados recolhidos e gravados em áudio serão tratados confidencialmente e, quando publicados, não são identificáveis.

Esta pesquisa envolve riscos mínimos, entretanto se sentir desconforto em alguma questão terá total liberdade para apenas responder ao que se sentir confortável e de interromper ou desistir da participação, a qualquer momento. Caso haja desistência e algum material já tenha sido registado, o mesmo será descartado imediatamente.

No caso de eventuais riscos, desconfortos ou outros efeitos adversos associados à participação, haverá possibilidade de apoio e/ou encaminhamento para serviços especializados dos participantes.

A participação é livre, voluntária, isenta de custos e de incentivos.

Os participantes não iniciam a participação no estudo antes de terem a oportunidade de dar o seu consentimento de forma livre, informada e autodeterminada.

Na investigação, a realizar na escola, a mesma não será identificada, a menos que previamente acordado por todas as partes e desde que tal não prejudique e/ou ponha em causa o direito à confidencialidade dos participantes na investigação.

No final da participação no estudo é facultada aos participantes a oportunidade de aceder a informação mais específica sobre os objetivos, hipóteses, procedimentos e/ou contributos esperados da investigação (i.e., *debriefing*), complementando informação eventualmente mais genérica prestada no consentimento informado.

Além disso, será oferecida aos participantes na entrevista a oportunidade de obterem informação sobre as transcrições, os resultados e conclusões do estudo (i.e., *feedback*).

Sob compromisso de honra, a responsável pela investigação declara assegurar que, sempre que possível e como primeira opção, os dados recolhidos serão registados em formato eletrónico e armazenados em hardware protegido por password, cujo acesso será limitado à investigadora e respetiva orientadora.

Todos os dados recolhidos no âmbito da investigação (em formato físico e/ou eletrónico) serão preservados de forma segura e confidencial por um período de pelo menos cinco anos desde o final do estudo/projeto ou, sendo reportados em publicações científicas, desde a data da publicação original. Findo o período de armazenamento, a eventual eliminação ou destruição dos dados será feita de acordo com os requisitos éticos e legais aplicáveis, com especial consideração pelos princípios gerais da confidencialidade, proteção e segurança dos participantes.

Este documento de consentimento, recolhido presencialmente, antes da recolha de dados, será mantido em separado e autonomizado das respostas fornecidas ao estudo pelo participante.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo em que estou a participar. Responderei às questões propostas e **autorizo** que estas informações sejam utilizadas para fins de um estudo científico, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para mim. Ademais, concordo que as minhas respostas sejam gravadas em áudio. Entendo, ainda, que toda a informação obtida/gravada neste estudo é estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Qualquer dúvida, por favor entre em contato com
XX

Nome _____

Assinatura _____

Data ____/____/____

6. GUIÃO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA A PROFESSORES

A – Caracterização do(a) professor(a) entrevistado(a).

1. Idade
2. Sexo
3. Quais são as suas habilitações profissionais?
4. Qual é a sua experiência profissional?
5. Que disciplinas leciona atualmente, no Curso Básico de Instrumento, neste Curso de via profissional?
6. Há quantos anos leciona o Curso Básico de Instrumento?
7. Para além de professor do Curso Básico de Instrumento, que outras funções desempenha na Escola?

B- Ensino e aprendizagem

8. Quais os **fatores** que potenciam o ensino e a aprendizagem do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento, num curso de via profissional?
9. Quais as estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes, quanto à aprendizagem **individual** do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando.
10. Quais as estratégias **grupais**, que potenciam mais cooperação e partilha **entre alunos**, em aulas de conjunto? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando.
11. Quais as estratégias **grupais**, que potenciam mais cooperação e partilha **entre professor e alunos**, em aulas de conjunto? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando.
12. Como é possível melhorar a qualidade educativa e reforçar o sucesso escolar no Curso Básico de Instrumento? Justifique.
13. Na sua opinião, como evoluiu o ensino da música nos últimos dois anos, em tempos de pandemia COVID-19? Quais as inovações mais importantes em Educação?
14. Na sua opinião, o que poderia ser feito no futuro, para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem no Curso Básico de Instrumento, nas Escolas profissionais?

Muito obrigada pela colaboração

7. TRANSCRIÇÃO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA A PROFESSORES

Transcrição da Entrevista a professor 1

A – Caracterização do(a) professor(a) entrevistado(a).

- 1) Idade - 46
- 2) Sexo - Masculino
- 3) Quais são as suas habilitações profissionais? - Mestrado
- 4) Qual é a sua experiência profissional? – Sou Músico profissional e professor desde 1997
- 5) Que disciplinas leciona atualmente, no Curso Básico de Instrumento, neste Curso de via profissional? – Instrumento e Música de Câmara
- 6) Há quantos anos leciona o Curso Básico de Instrumento? – 14 anos
- 7) Para além de professor do Curso Básico de Instrumento, que outras funções desempenha na Escola? – Coordenador da Área Artística

B- Ensino e aprendizagem

- 8) Quais os fatores que potenciam o ensino e a aprendizagem do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento, num curso de via profissional? – O gosto pela música, a disciplina e bom ambiente para a prática instrumental.
- 9) Quais as estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes, quanto à aprendizagem individual do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando. – Desenvolver o interesse e gosto pela música indo a concertos e desenvolvendo uma audição crítica. Insistir na regularidade de estudo.
- 10) Quais as estratégias grupais, que potenciam mais cooperação e partilha entre alunos, em aulas de conjunto? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando. – Projetos em grupo como Musica de Camara, Orquestra, etc.. Todos os projetos que promovam interação entre todos na procura de um resultado conjunto positivo e construtivo
- 11) Quais as estratégias grupais, que potenciam mais cooperação e partilha entre professor e alunos, em aulas de conjunto? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando. – A partilha da experiência artistica e pessoal do professor com os alunos. Através da orientação e estruturação do percursso artistico dos alunos.
- 12) Como é possível melhorar a qualidade educativa e reforçar o sucesso escolar no Curso Básico de Instrumento? Justifique. – Potenciando projetos de elevado nível artistico. Colocando desafios artisticos que promovam o crescimento dos alunos, desenvolver um sentido crítico e sólido dos alunos.
- 13) Na sua opinião, como evoluiu o ensino da música nos últimos dois anos, em tempos de pandemia COVID-19? Quais as inovações mais importantes em Educação? O ensino sofreu um retrocesso no

que respeita as relações entre alunos porque potencializou o isolamento (já existente nas idades mais jovens). Por outro lado permitiu desenvolver ferramentas de organização que permitem uma maior eficácia na comunicação e partilha entre a comunidade escolar. Criou desafios de aprendizagem diferenciados de acordo com diferentes instrumentos. Afastou, erradamente, potenciais alunos das escolas com medo da insegurança no futuro transmitida pelos media.

- 14) Na sua opinião, o que poderia ser feito no futuro, para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem no Curso Básico de Instrumento, nas Escolas profissionais? – Uma melhor compreensão dos objetivos de um curso profissional básico de instrumento. Que surge se existir uma diferenciação dos diferentes estabelecimentos de ensino.

Transcrição da Entrevista a professor 2

A – Caracterização do(a) professor(a) entrevistado(a).

- 1) Idade 56 anos
- 2) Sexo masculino
- 3) Quais são as suas habilitações profissionais? Licenciatura em Ensino de Música, vertente Teoria e Formação Musical
- 4) Qual é a sua experiência profissional? Sou professor há 32 anos
- 5) Que disciplinas leciona atualmente, no Curso Básico de Instrumento, neste Curso de via profissional? Formação Auditiva, Formação Musical e Física do Som
- 6) Há quantos anos leciona o Curso Básico de Instrumento? Nesta escola, há 7 anos
- 7) Para além de professor do Curso Básico de Instrumento, que outras funções desempenha na Escola? Pertença ao Conselho Pedagógico

B- Ensino e aprendizagem

- 8) Quais os fatores que potenciam o ensino e a aprendizagem do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento, num curso de via profissional?
A pergunta não é suficientemente direcionada.
- 9) Quais as estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes, quanto à aprendizagem individual do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando.

Primeiro que tudo, sobretudo no nível básico, a aprendizagem do instrumento devia ser fundamentalmente em grupo, e não individual; em qualquer dos casos, nesta fase, as estratégias deviam priorizar o prazer de tocar. Por exemplo, mostrando repertório diverso e dando a escolher à/ao aluna/o a sua preferência.

- 10) Quais as estratégias grupais, que potenciam mais cooperação e partilha entre alunos, em aulas de conjunto? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando.

As estratégias grupais deviam priorizar a audição dos outros acima de tudo; em segundo lugar, a leitura de repertório; em terceiro lugar, a improvisação e atividades criativas, como o arranjo e a composição.

- 11) Quais as estratégias **grupais**, que potenciam mais cooperação e partilha **entre professor e alunos**, em aulas de conjunto? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando.

A resposta à pergunta anterior tem cabimento aqui.

- 12) Como é possível melhorar a qualidade educativa e reforçar o sucesso escolar no Curso Básico de Instrumento? Justifique.

Focando o estudo em atividades de prioridade na interação social, mais que a individualidade, em que a nossa tradição reside.

- 13) Na sua opinião, como evoluiu o ensino da música nos últimos dois anos, em tempos de pandemia COVID-19? Quais as inovações mais importantes em Educação?

Para além da descoberta de algumas ferramentas digitais de apoio ao estudo e às aulas, assim como das suas limitações, não aconteceram alterações significativas no ensino da música.

- 14) Na sua opinião, o que poderia ser feito no futuro, para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem no Curso Básico de Instrumento, nas Escolas profissionais?

Sobretudo, focar o estudo em atividades de prioridade na interação social, mais do que na individualidade.

Transcrição da Entrevista a professor 3

A – Caracterização do(a) professor(a) entrevistado(a).

1. Idade 39
2. Sexo Masculino
3. Quais são as suas habilitações profissionais? Mestrado em Ensino Especializado da Música
4. Qual é a sua experiência profissional? Docente de Ensino especializado desde 2005
5. Que disciplinas leciona atualmente, no Curso Básico de Instrumento, neste Curso de via profissional? Prática de Conjunto
6. Há quantos anos leciona o Curso Básico de Instrumento? 15 anos
7. Para além de professor do Curso Básico de Instrumento, que outras funções desempenha na Escola? Docente / Coordenador de Curso 2007-2017

B- Ensino e aprendizagem

8. Quais os fatores que potenciam o ensino e a aprendizagem do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento, num curso de via profissional?

Uma filosofia institucional de ética de trabalho que seja patente em cada processos pedagógicos (e transmitida aos seus alunos) bem como uma equipa docente que seja encorajada e guiada a procurar as estratégias que melhor ajudam os seus alunos.

9. Quais as estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes, quanto à aprendizagem individual do instrumento musical, no Curso Básico de Instrumento? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando. Não aplicável

10. Quais as estratégias grupais, que potenciam mais cooperação e partilha entre alunos, em aulas de conjunto? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando.

Uma escolha adequada do Repertório, id est, uma exposição a experiências artísticas diversificadas e a conteúdos programáticos que estimulam a participação diferenciada de cada aluno. Desta forma desenvolve-se uma vontade de colaborar com os colegas, reconhecendo o efeito colectivo da sua participação individual.

11. Quais as estratégias grupais, que potenciam mais cooperação e partilha entre professor e alunos, em aulas de conjunto? Justifique, dando exemplos concretos e fundamentando. Um modelo de trabalho em sala de aula, que aborde aspectos de criatividade musical, como workshops e improvisação ou composição, onde o input individual é encorajada e reconhecido para o sucesso do todo.

12. Como é possível melhorar a qualidade educativa e reforçar o sucesso escolar no Curso Básico de Instrumento? Justifique. Dar a liberdade a cada escola para adaptar os programas (talvez a partir de um sistema de créditos) de modo a que cada aluno possa investir em áreas de interesse, encorajando projectos e parcerias que fomentem a aprendizagem em diversos contexto e géneros musicais.

13. Na sua opinião, como evoluiu o ensino da música nos últimos dois anos, em tempos de pandemia COVID-19? Quais as inovações mais importantes em Educação?

O período de estado de emergência e consequente isolamento obrigatório compeliu docentes da área artística a procurarem metodologias mais criativas necessárias para atingir as respectivas metas curriculares. Não obstante, tornou-se rapidamente óbvio a importância e utilidade de uma interação presencial, algo que as atualizações tecnológicas audiovisuais (como skype, zoom, etc) não conseguiram colmatar.

14. Na sua opinião, o que poderia ser feito no futuro, para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem no Curso Básico de Instrumento, nas Escolas profissionais?

Ensino: uma proposta de financiamento específico para que cada instituição de ensino tenha a possibilidade e liberdade de gestão para subsidiar aos seus docente, oportunidades de formação extra (pós-graduações; masterclasses, etc), de formar a valorizar e a desenvolver constantemente a respectiva equipa docente.