



Universidade do Minho
Instituto de Educação

António José Pacheco Ribeiro

**O Ensino da Música em Regime Articulado.
Projeto de Investigação-Ação no
Conservatório do Vale do Sousa.**

O Ensino da Música em Regime Articulado.
Projeto de Investigação-Ação no
Conservatório do Vale do Sousa.

António José Pacheco Ribeiro

UMinho | 2013

janeiro de 2013





Universidade do Minho
Instituto de Educação

António José Pacheco Ribeiro

**O Ensino da Música em Regime Articulado.
Projeto de Investigação-Ação no
Conservatório do Vale do Sousa.**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Musical

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Helena
Gonçalves Leal Vieira**

janeiro de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais:

Maria Felisbina Pacheco
António Ribeiro dos Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de uma forma ou de outra participaram, direta, ou indiretamente, neste trabalho, e tornaram possível a sua realização.

Agradeço, especialmente, à Professora Doutora Maria Helena Vieira pelo envolvimento, dedicação, empenho e pela comunhão de ideias que possibilitaram esta realidade.

Muito obrigado!

António Pacheco

RESUMO

O Ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa.

Os projetos pedagógicos das escolas vocacionais de música têm revelado dificuldades de enraizamento nas suas comunidades (nomeadamente, no que concerne às articulações com o chamado ensino genérico) e falta de ambições curriculares diferenciadas capazes de responderem à diversidade da procura. Neste sentido, o presente trabalho de investigação pretendeu questionar o conceito de *escola vocacional*, assim como testar possíveis redefinições do modelo de ensino da música em *regime articulado de frequência* e estudar as possíveis vantagens do reforço das articulações pedagógicas do ensino vocacional com o ensino genérico.

A *Investigação-Ação*, enquanto metodologia de pesquisa, corporizou o desenho do estudo e contemplou dois grupos de trabalho: um do ensino vocacional (Conservatório) e outro do ensino genérico da música. Os instrumentos de recolha de dados selecionados incidiram nas grelhas de observação participante, fichas síntese dos sujeitos, registos áudio e vídeo, inquérito por questionário e entrevista semiestruturada. A análise e interpretação dos dados caracterizou-se por uma leitura descritiva e interpretativa minuciosa possibilitada pelos diferentes métodos de recolha e ancorada sobretudo no paradigma qualitativo permitindo a interpretação e a obtenção dos resultados finais.

Neste contexto, os resultados musicais obtidos pelos dois grupos de trabalho apontam para uma grande semelhança entre si, não sendo possível discriminar através dos registos áudio e vídeo quais os alunos que são do ensino vocacional e quais os alunos que são do ensino genérico. O ensino da música na escola vocacional e na escola genérica encontra-se mergulhado numa ambiguidade profunda e o conceito de *escola vocacional* de música não se ajusta às manifestações da diferente população escolar. A natureza cíclica da Investigação-Ação proporcionou, a determinada altura do processo, a emergência do ensino da guitarra em grupo como resposta às solicitações e motivações dos grupos de trabalho; por outro lado, a revisão curricular em curso (Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho) que introduz o conceito de ensino instrumental em grupo na escola especializada de música reforçou a opção por esta metodologia de ensino. Neste sentido, verificou-se um grande interesse, entusiasmo e motivação acrescida pelo ensino instrumental em grupo por ambos os grupos de trabalho, apelando, desta forma,

para a consciencialização da necessidade de introduzir novas práticas pedagógicas em ambos os ramos de ensino. Assim sendo, o ensino da música necessita de contemplar estratégias pedagógicas didáticas de diversificação dos percursos de aprendizagem em articulação com o ensino genérico, introduzir tipologias musicais mais próximas da identidade dos alunos e possibilitar a todas as crianças a aprendizagem de um instrumento musical, independentemente da opção vocacional futura.

Palavras-Chave: Educação Musical; Ensino Instrumental em Grupo; Guitarra; Regime Articulado.

ABSTRACT**The «Articulated System» of Music Teaching. Action-Research Project in the Conservatory of Vale do Sousa**

The pedagogical projects of the vocational music schools have demonstrated difficulties in connecting with the local communities (namely in what the articulation with the so called general schools is concerned) and in showing differentiated curricular ambitions that might be an answer to the diverse student population. Taking this facts into consideration, this research project aimed at questioning the concept of *vocational school* itself, and also at testing possible redefinitions of the model of the *articulated system of student attendance*. Finally, the project had the goal of studying the advantages of the pedagogical articulations between the vocational schools and the general schools.

Action-Research, as a research methodology, gave body to the research project and intentions and contemplated two work groups: one in a vocational school (Conservatory) and the other in a general school. The data collection instruments consisted of participant observation field notes, summary records of the subjects, audio and video registrations, questionnaires and semi-structured interviews. The data analysis and interpretation focused on a detailed descriptive and interpretative reading based on the different data collection methods and centered mostly on the qualitative paradigm.

In the context of this research the results obtained by the two work groups showed great similarities, to the point that it was not possible to differentiate the vocational school students from the general school students just by listening or watching the video and audio records. The teaching of music in the vocational schools and in the general schools is involved in deep ambiguities and the very concept of “vocational school” is at stake, since it does not reflect the diverse characteristics of the different student populations that study there. The cyclic nature of Action-Research allowed, at a certain point, for the emergence of the need of instrumental group teaching (guitar) as an answer to the student motivations and requests; on the other hand, the present curricular reform (Portaria nr. 691/2009 of June 25th), which introduces the concept of instrumental group teaching in the vocational or specialized schools reinforced the decision to implement this teaching methodology. As a result, there was a great interest, enthusiasm, and increased motivation for instrumental group learning in both work groups, which calls attention

for the need to introduce new pedagogical practices in both school systems. As a conclusion, the system of music teaching needs to consider the use of different pedagogical strategies in order to attend to different student tendencies and curricular paths; it needs also to introduce other musical styles and genres that might be closer to the students' identity, and to allow every child to learn a musical instrument, independently of his/her future professional choice.

Keywords: Music Education; Instrumental Group Teaching; Guitar; Articulated System of Student Attendance.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ÍNDICE.....	xi
LISTA DE QUADROS.....	xxii
LISTA DE GRÁFICOS.....	xxiv
LISTA DE FIGURAS.....	xxvi
ANEXOS (CD PDF, CD ÁUDIO, DVD).....	xxvii
Introdução.....	1
PARTE A	
MORFOLOGIA DO ESTUDO: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO/TEÓRICO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	
Capítulo 1	
Fundamentação do Estudo e Questões da Investigação.....	7
1. O Ensino Artístico da Música: Referências Para Uma Escolha Fundamentada.....	9
1.1. A educação artística genérica.....	10
1.2. A educação artística vocacional.....	12
1.3. A educação artística em modalidades especiais.....	12
1.4. A educação artística: o papel da escola de música.....	13
2. Definição do Tema de Investigação.....	15
2.1. Objetivos da pesquisa.....	19
2.2. Âmbito de ação do projeto e motivações pessoais.....	20
2.3. Pertinência e interesse pelo tema em estudo.....	21

Capítulo 2

O Estudo e o Meio Social.....	25
1. A Região do Vale do Sousa.....	27
1.1. O Município de Lousada.....	27
1.2. O Município de Paços de Ferreira.....	28
2. Caracterização da Comunidade Social.....	29
2.1. Aspetos económicos e culturais – Lousada.....	29
2.2. Aspetos económicos e culturais – Paços de Ferreira.....	30
3. Breve Resenha Histórica do Conservatório do Vale do Sousa.....	32
3.1. Ensino Ministrado.....	34
3.1.1. Curso Básico de Música em Regime Articulado.....	34
3.1.2. Curso Complementar de Música em Regime Articulado.....	34
3.1.3. Curso Básico de Música em Regime Supletivo.....	35
3.1.4. Curso Complementar de Música em Regime Supletivo.....	36
3.1.5. Curso de Iniciação Musical.....	36
3.1.6. Curso Livre de Instrumento.....	37
3.1.7. Certificação.....	37
4. A Comunidade Educativa.....	38
4.1. Alunos.....	38
4.2. Pessoal docente.....	39
4.3. Pessoal não docente.....	39
4.4. Família e encarregados de educação.....	39
4.4.1. Caracterização socioeconómica e sociocultural.....	40
4.4.2. Comissão de Pais.....	41
5. Escolas do Ensino Básico e Secundário Articuladas.....	41
6. Estrutura Organizacional.....	42

7. Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos.....	43
7.1. Caracterização Geral do Agrupamento.....	43
8. A Comunidade Educativa.....	45
8.1. Alunos.....	45
8.2. Pessoal docente.....	45
8.3. Pessoal não docente.....	46
8.4. Pais e Encarregados de Educação.....	46
8.4.1. Caracterização socioeconómica e cultural.....	46
8.4.1.1. Jardins de Infância.....	46
8.4.1.2. Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	46
8.4.1.3. Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico Dr. Manuel Pinto Vasconcelos.....	47
8.4.2. Associação de Pais.....	47
9. Estrutura Organizacional.....	47
Capítulo 3	
Breve Panorâmica do Ensino da Música em Portugal.....	49
1. A Música na Escola Básica.....	51
1.1. A música no ensino genérico.....	51
1.1.1. As atividades de enriquecimento curricular e o ensino da música.....	53
1.2. A música no ensino artístico especializado.....	57
1.2.1. A música nos Conservatórios e Academias.....	57
1.2.2. A música no ensino profissional.....	60
1.3. O conceito de ensino vocacional.....	61
2. A Reforma Estrutural de 1983.....	64
2.1. Do desenvolvimento à atualidade: dificuldades e constrangimentos.....	66

3. A Reestruturação do Ensino Artístico Especializado da Música 2009:**Antecedentes.....69**

3.1. Reestruturação do ensino artístico: avanços e recuos.....	70
3.2. Reestruturação do ensino artístico: fase de concretização.....	71
3.2.1. Escolas de referência.....	74
3.2.2. Modelo de financiamento.....	76
3.2.3. O regime supletivo.....	79
3.3. Reestruturação do ensino artístico: revisão curricular.....	81
3.3.1. A Portaria nº 691/2009 de 25 de junho.....	84
3.3.2. Da contestação à constatação.....	90

4. Metodologias de Ensino do Instrumento: A Guitarra no Contexto da**Investigação.....94**

4.1. Escolas do ensino artístico especializado.....	95
4.1.1. O ensino da guitarra nas escolas vocacionais de música.....	95
4.1.1.1. O programa da Experiência Pedagógica de 1971.....	98
4.1.1.2. A música de conjunto no ensino artístico especializado.....	100
4.1.2. O ensino instrumental em grupo.....	103
4.1.3. A música popular e as práticas informais de aprendizagem.....	108
4.2. Escolas do ensino genérico.....	111

Capítulo 4**Metodologia de Investigação.....113****1. Fundamentação da Escolha da Metodologia de Investigação.....115**

1.1. A investigação-ação enquanto metodologia.....	118
--	-----

2. Desenho do Estudo.....121

2.1. O Processo de escolha das escolas.....	124
2.1.1. O Conservatório do Vale do Sousa.....	124
2.1.2. O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos.....	127
2.2. Grupo de sujeitos.....	129

2.2.1. Grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa.....	129
2.2.2. Grupo de alunos do ensino genérico.....	130
2.3. Intervenientes no estudo.....	132
2.4. Instrumentos de recolha de dados.....	132
2.4.1. Grelhas de observação participante.....	132
2.4.2. Registos áudio e vídeo.....	134
2.4.3. Entrevista semiestruturada.....	135
2.4.4. Inquérito por questionário.....	138
2.4.5. Ficha síntese do sujeito.....	139
2.4.6. Concerto final.....	141
2.5. Planificação – plano de ação.....	143
2.5.1. Descrição dos ciclos da investigação-ação.....	143
2.5.1.1. 1º Ciclo da investigação-ação.....	143
2.5.1.2. 2º Ciclo da investigação-ação.....	146
2.5.1.3. 3º Ciclo da investigação-ação.....	147
2.5.1.4. 4º Ciclo da investigação-ação.....	148
2.5.2. Reflexão e avaliação dos ciclos da investigação-ação.....	149

3. Análise de Dados.....151

PARTE B

APRESENTAÇÃO ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Capítulo 5

Apresentação e Análise dos Dados.....159

1. Alunos Envolvidos no Estudo: Ano Letivo 2008/2009.....161

1.1. Primeiro período.....	161
1.1.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa.....	167
1.1.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino Genérico.....	169
1.2. Segundo período.....	171
1.2.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa.....	180

1.2.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino Genérico.....	182
1.3. Terceiro período.....	184
1.3.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa.....	192
1.3.1.1. Assiduidade final.....	195
1.3.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino Genérico.....	195
1.3.2.1. Assiduidade final.....	198
2. Grupo de Alunos Envolvidos no Estudo: Ano Letivo 2009/2010.....	198
2.1. Primeiro período.....	198
2.1.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa.....	206
2.1.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino Genérico.....	209
2.2. Segundo período.....	211
2.2.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa.....	219
2.2.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino genérico.....	221
2.3. Terceiro período.....	223
2.3.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa.....	229
2.3.1.1. Assiduidade final.....	230
2.3.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino Genérico.....	231
2.3.2.1. Assiduidade final.....	233
3. Descrição das Aulas de Ensino Instrumental em Grupo.....	233
3.1. Grupo de Aluno do Conservatório do Vale do Sousa.....	233
3.2. Grupo de Alunos do Ensino Genérico.....	243
3.3. Resumo Analítico.....	250
4. Fichas Síntese dos Sujeitos.....	250
4.1. Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa.....	251
4.1.1. Aquisição de Competências/Descrição da Aula.....	251
4.1.1.1. Aula individual.....	251
4.1.1.2. Aula instrumental em grupo.....	252
4.1.1.3. Diferenças aula individual/aula em grupo.....	253
4.1.1.4. Músicas individuais/músicas de conjunto.....	254

4.1.1.5. Aulas de grupo importantes para a guitarra e número de alunos por grupo.....	254
4.1.1.6. Duração da aula instrumental em grupo/Tempo de estudo: músicas de conjunto/musicas individuais/Vantagens e desvantagens da aula instrumental em grupo.....	255
4.1.2. Aplicação de Competências/Descrição da Aula.....	255
4.1.2.1. Apresenta dificuldade.....	255
4.1.2.2. Não apresenta dificuldade.....	256
4.1.3. Trabalho Fora de Aula/Semana de Trabalho.....	257
4.1.3.1. Estuda em casa.....	257
4.1.3.2. Não estuda em casa.....	258
4.1.4. Valores e Atitudes/Motivação.....	258
4.1.5. Ficha Síntese Concerto Final.....	259
4.1.6. Resumo Analítico.....	261
4.2. Grupo de Alunos do Ensino Genérico.....	263
5.2.1. Aquisição de Competências/Descrição da Aula.....	264
4.2.1.1. Aula individual.....	264
4.2.1.2. Aula instrumental em grupo.....	264
4.2.1.3. Diferenças aula individual/aula em grupo.....	266
4.2.1.4. Músicas individuais/músicas de conjunto.....	266
4.2.1.5. Aulas de grupo importantes para a guitarra e número de alunos por grupo.....	267
4.2.1.6. Duração da aula instrumental em grupo/Tempo de estudo: músicas de conjunto/musicas individuais/Vantagens e desvantagens da aula instrumental em grupo.....	268
4.2.2. Aplicação de Competências/Descrição da Aula.....	268
4.2.2.1. Apresenta dificuldade.....	268
4.2.2.2. Não apresenta dificuldade.....	269
4.2.3. Trabalho Fora de Aula/Semana de Trabalho.....	270
4.2.3.1. Estuda em casa.....	270
4.2.3.2. Não estuda em casa.....	271
4.2.4. Valores e Atitudes/Motivação.....	271

4.2.5. Ficha Síntese Concerto Final.....	272
4.2.6. Resumo Analítico.....	274
5. Registo Áudio e Vídeo.....	275
5.1. Momentos de gravação áudio.....	275
5.2. Concerto final (vídeo).....	276
5.3. Resumo Analítico.....	277
6. Pessoal Docente.....	277
A) Ensino Vocacional/Ensino Genérico.....	278
1. A Escola.....	278
1.1. Ensino especializado da música.....	278
1.2. Ensino genérico da música.....	280
2. O Conservatório do Vale do Sousa.....	281
2.1. Papel do Conservatório do Vale do Sousa.....	281
2.2. Oferta formativa.....	282
B) Articulações Pedagógicas.....	283
1. Protocolos de Articulação.....	283
1.1. Importância das articulações.....	283
1.2. Estratégias de articulação.....	285
1.3. Modelo de ensino articulado.....	287
1.4. Finalidade do ensino vocacional da música.....	288
C) Ensino Instrumental em Grupo.....	290
1. Conceito de Ensino Instrumental em Grupo.....	290
1.1. Alterações ao regime articulado (Portaria nº 691/2009, de 25 de junho).....	290
1.2. Vantagens/desvantagens do ensino instrumental em grupo.....	293
1.3. Motivação/resultados do ensino instrumental em grupo.....	294
1.4. Práticas pedagógicas/metodologia.....	297
2. Reportório.....	301
2.1. Reportório aula individual/aula de grupo.....	301
6.1. Resumo Analítico.....	302

7. Pais e Encarregados de Educação dos Alunos Envolvidos.....306

A) Ensino Vocacional/Ensino Genérico.....	307
1. A Escola.....	307
1.1. Ensino especializado da música.....	307
1.2. Ensino genérico da música.....	308
2. O Conservatório do Vale do Sousa.....	310
2.1. Papel do Conservatório do Vale do Sousa.....	310
2.2. Oferta formativa.....	311
B) O Ensino da Música em Regime Articulado.....	312
1. A Opção Articulado.....	312
1.1. Diferenças entre articulado e supletivo.....	312
1.2. Razões/vantagens/desvantagens.....	313
2. A Música na Escola Básica.....	314
2.1. Os grupos de trabalho.....	314
2.2. O ensino instrumental em grupo.....	315
2.3. Perspetivas futuras.....	316
7.1. Resumo Analítico.....	316

8. Diretores das Escolas Envolvidas.....318

A) O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa.....	318
1. Funcionamento e Relação.....	319
B) Escolas do Ensino Básico e Secundário.....	322
1. Ensino Vocacional/Ensino Genérico.....	323
C) Articulações Pedagógicas.....	326
1. Estratégias de Entendimento.....	326
8.1. Resumo Analítico.....	331

Capítulo 6**Interpretação dos Dados.....335****1. Resultados Obtidos.....337****A) Sobre: Ensino Vocacional/Ensino Genérico.....337**

(i) Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa.....	340
Ano Letivo 2008/2009.....	340
Ano Letivo 2009/2010.....	342
Síntese Final.....	344
(ii) Grupo de Alunos do Ensino Genérico.....	345
Ano Letivo 2008/2009.....	345
Ano Letivo 2009/2010.....	347
Síntese Final.....	349
Fichas Síntese dos Sujeitos.....	349
B) Sobre: Articulações Pedagógicas e Escolas Básicas e Secundárias.....	351
(i) O Ensino da Música em Regime Articulado.....	353
C) Sobre: Ensino Instrumental em Grupo.....	355
(i) Reportório.....	358
Conclusões.....	361
i. Questionamento do Conceito de Escola Vocacional: Ensino Vocacional/Ensino Genérico.....	364
ii. Flexibilização e Diversificação dos Percursos de Aprendizagem, Através da Redefinição do Modelo de Ensino Articulado.....	368
iii. Estabelecimento de Articulações Curriculares e Ações de Cooperação Concretas com o Ensino Genérico, com o Intuito de Contribuir para a Construção do Projeto Educativo da Escola.....	373
Síntese Final.....	375
iv. Questões da Investigação e Objetivos Gerais e Específicos.....	376
iv.i. Relação da problemática com os objetivos enunciados neste estudo.....	377

v. Contributo do Estudo no âmbito do Projeto de Escola: Conservatório do Vale do Sousa.....	379
Considerações finais.....	381
Referências Bibliográficas.....	383

LISTA DE QUADROS

Capítulo 2

O Estudo e o Meio Social

Quadro 2.1. Plano de estudos do Curso Básico de Música regime supletivo: 2º ciclo.....	35
Quadro 2.2. Plano de estudos do Curso Básico de Música regime supletivo: 3º ciclo.....	35
Quadro 2.3. Plano de estudos do Curso Complementar de Música regime supletivo.....	36
Quadro 2.4. Plano de estudos do Curso de Iniciação Musical.....	37
Quadro 2.5. Plano de estudos do Curso Livre de Instrumento.....	37
Quadro 2.6. Distribuição da população do Agrupamento pelas freguesias.....	44
Quadro 2.7. População ativa por setor económico.....	44
Quadro 2.8. Pessoal docente.....	45

Capítulo 4

Metodologia de Investigação

Quadro 4.1. Questionário Global.....	140
Quadro 4.2. Categorização: grelhas de observação participante.....	152
Quadro 4.3. Categorização: fichas síntese dos sujeitos.....	153
Quadro 4.4. Categorização: pessoal docente.....	153
Quadro 4.5. Categorização: pais e encarregados de educação.....	154
Quadro 4.6. Categorização: diretores das escolas envolvidas.....	155

Capítulo 5

Apresentação e Análise dos Dados

Quadro 5.1.1. SETEMBRO/OUTUBRO/NOVEMBRO/DEZEMBRO.....	161
Quadro 5.1.2. OUTUBRO/NOVEMBRO.....	162
Quadro 5.1.3. JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO.....	171
Quadro 5.1.4. JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO.....	172
Quadro 5.1.5. ABRIL/MAIO/JUNHO.....	184

Quadro 5.1.6. ABRIL/MAIO/JUNHO.....	185
Quadro 5.2.1. SETEMBRO/OUTUBRO/NOVEMBRO/DEZEMBRO.....	199
Quadro 5.2.2. OUTUBRO/NOVEMBRO/DEZEMBRO.....	199
Quadro 5.2.3. JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO.....	211
Quadro 5.2.4. JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO.....	211
Quadro 5.2.5. ABRIL/MAIO/JUNHO.....	223
Quadro 5.2.6. ABRIL/MAIO/JUNHO.....	223
Quadro 5.3.1. FEVEREIRO.....	234
Quadro 5.3.2. MARÇO.....	235
Quadro 5.3.3. ABRIL.....	237
Quadro 5.3.4. MAIO.....	239
Quadro 5.3.5. JUNHO.....	241
Quadro 5.3.6. MAIO.....	243
Quadro 5.3.7. JUNHO.....	247
Quadro 5.6.1. Pessoal docente.....	278

LISTA DE GRÁFICOS

Capítulo 5

Apresentação e Análise dos dados

Gráfico 5.1.1. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas.....	168
Gráfico 5.1.2. Desempenho 1º Período.....	169
Gráfico 5.1.3. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas.....	170
Gráfico 5.1.4. Desempenho 1º Período.....	170
Gráfico 5.1.5. Aulas Previstas, Aulas dadas, Aulas Assistidas.....	180
Gráfico 5.1.6. Desempenho 2º Período.....	181
Gráfico 5.1.7. Aulas Previstas, Aulas dadas, Aulas Assistidas.....	182
Gráfico 5.1.8. Desempenho 2º Período.....	183
Gráfico 5.1.9. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas assistidas.....	193
Gráfico 5.1.10. Desempenho 3º Período.....	194
Gráfico 5.1.11. Assiduidade Ano Letivo.....	195
Gráfico 5.1.12. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas.....	196
Gráfico 5.1.13. Desempenho 3º Período.....	197
Gráfico 5.1.14. Assiduidade Ano Letivo.....	198
Gráfico 5.2.1. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas.....	207
Gráfico 5.2.2. Desempenho 1º Período.....	208
Gráfico 5.2.3. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas.....	209
Gráfico 5.2.4. Desempenho 1º Período.....	210
Gráfico 5.2.5. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas.....	219
Gráfico 5.2.6. Desempenho 2º Período.....	220
Gráfico 5.2.7. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas.....	221
Gráfico 5.2.8. Desempenho 2º Período.....	222
Gráfico 5.2.9. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas.....	229
Gráfico 5.2.10. Desempenho 3º Período.....	230
Gráfico 5.2.11. Assiduidade Ano Letivo.....	231
Gráfico 5.2.12. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas.....	231

Gráfico 5.2.13. Desempenho 3º Período.....	232
Gráfico 5.2.14. Assiduidade Ano Letivo.....	233
Gráfico 5.6.1. Protocolos e o Ensino da Música.....	284
Gráfico 5.6.2. Vantagens da Articulação.....	284
Gráfico 5.6.3. Modelo de Ensino Articulado.....	288
Gráfico 5.6.4. Finalidade do Ensino Vocacional da Música.....	289
Gráfico 5.6.5. Aulas Instrumentais em Ambos os Ramos de Ensino.....	292
Gráfico 5.6.6. Vantagens/Desvantagens.....	293
Gráfico 5.6.7. A) Motivação Docentes.....	295
Gráfico 5.6.8. B) Motivação Alunos.....	295
Gráfico 5.6.9. C) Resultados Finais.....	296
Gráfico 5.6.10. A) Práticas Pedagógicas Diferenciadas.....	298
Gráfico 5.6.11. B) Formação de Professores.....	299
Gráfico 5.7.1. Ensino Especializado da Música.....	308
Gráfico 5.7.2. Ensino Genérico da Música.....	309
Gráfico 5.7.3. Escola Especializada.....	310
Gráfico 5.7.4. Oferta Formativa.....	311
Gráfico 5.7.5. Escola Básica.....	314
Gráfico 5.7.6. Ensino Instrumental em Grupo: Resultados.....	315

LISTA DE FIGURAS**Capítulo 5****Apresentação e Análise dos dados**

Figura 5.1.1. Prelúdio em Sol Maior.....	176
Figura 5.1.2. Estudo em Lá menor.....	186
Figura 5.1.3. Composição do Aluno C.....	187
Figura 5.1.4. Forma do Estudo.....	189
Figura 5.1.5. Prelúdio em Lá Maior.....	191
Figura 5.2.1. Estudo em Lá menor.....	202
Figura 5.2.2. Valsa em Lá menor.....	204
Figura 5.2.3. Valsa em Lá menor (Parte B).....	213
Figura 5.2.4. Allegro (1ª versão).....	215
Figura 5.2.5. Allegro (2ª versão).....	215
Figura 5.2.6. Coda.....	216
Figura 5.2.7. Allegretto (Parte A).....	224
Figura 5.2.8. Allegretto (Parte B).....	226
Figura 5.3.1. O Balão do João.....	236
Figura 5.3.2. Papagaio Loiro.....	248
Figura 5.3.3. Papagaio Loiro (Estrutura Formal).....	249

ANEXOS (CD PDF, CD ÁUDIO, DVD)¹

Capítulo 2

O Estudo e o Meio Social

CD PDF

Anexo 2.1. Plano de estudos Curso Básico de Música 2º ciclo Portaria nº 1550.....	34
Anexo 2.2. Plano de estudos Curso Básico de Música 3º ciclo Portaria nº 1550.....	34
Anexo 2.3. Plano de estudos Curso Complementar de Música.....	35

Capítulo 3

Breve Panorâmica do Ensino da Música em Portugal

Anexo 3.1. Escolas de referência.....	75
Anexo 3.2. Email do Coordenador de Cordas do Conservatório de Música do Porto.....	101
Anexo 3.3. Relatório: Ensemble de Guitarras do Conservatório de Música do Porto.....	101

Capítulo 4

Metodologia de Investigação

Anexo 4.1. Carta Diretor da Escola do Ensino Genérico.....	129
Anexo 4.2. Declaração autorização pais e encarregados de educação Conservatório do Vale do Sousa.....	130
Anexo 4.3. Declaração autorização pais e encarregados de educação Ensino Genérico.....	131
Anexo 4.4. Declaração autorização pai e encarregado de educação Ensino Genérico (12 janeiro).....	131
Anexo 4.5. Grelha de observação.....	133
Anexo 4.6. Guião entrevista semiestruturada.....	137
Anexo 4.7. Entrevista Diretora Pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa.....	137
Anexo 4.8. Entrevista Diretor da Escola do Ensino Genérico.....	137

¹ Anexos em formato digital com indicação das páginas onde são mencionados. Os anexos encontram-se identificados na pasta «Capítulo...», respetivo número e nome no CD PDF; o CD ÁUDIO e o DVD apresentam os alunos por ordem alfabética e respetivas faixas. Os CD (s) e o DVD encontram-se apensos na face interior da contra capa deste trabalho.

Anexo 4.9. Grelha de análise conteúdo: entrevista semiestruturada.....	137
Anexo 4.10. Questionário pessoal docente.....	139
Anexo 4.11. Questionário pais e encarregados de educação.....	139
Anexo 4.12. Grelha de análise de conteúdo: pessoal docente.....	139
Anexo 4.13. Grelha de análise de conteúdo: pais e encarregados de educação.....	139
Anexo 4.14. Ficha síntese do sujeito Conservatório do Vale do Sousa (Concerto Final).....	140
Anexo 4.15. Ficha síntese do sujeito Ensino Genérico (Concerto Final).....	140
Anexo 4.16. Grelha de análise de conteúdo: fichas síntese dos sujeitos: Conservatório do Vale do Sousa.....	141
Anexo 4.17. Grelha de análise de conteúdo: fichas síntese dos sujeitos: ensino genérico.....	141
Anexo 4.18. Autorização gravação vídeo (Concerto Final).....	142
Anexo 4.19. Concerto Final – Programa.....	142

Capítulo 5

Apresentação e Análise dos Dados

Anexo 5. Descrição das aulas individuais de instrumento.....	159
Anexo 5.1. Estudos e peças de guitarra.....	161
Anexo 5.3. Estudo Lá menor (Matteo Carcassi).....	201

CD ÁUDIO.....135

Aluno A

Faixa 1. Estudo em Lá menor (Matteo Carcassi)

Faixa 2. Andantino (Matteo Carcassi)

Aluna B

Faixa 3. Estudo em Lá menor (Matteo Carcassi)

Faixa 4. Andantino (Matteo Carcassi)

Aluno C

Faixa 5. Estudo em Lá menor (Matteo Carcassi)

Faixa 6. Andantino (Matteo Carcassi)

Aluna D

Faixa 7. Estudo em Lá menor (Matteo Carcassi)

Faixa 8. Andantino (Matteo Carcassi)

Aluna G

Faixa 9. Estudo em Lá menor (Matteo Carcassi)

Faixa 10. Andantino (Matteo Carcassi)

Aluna H

Faixa 11. Estudo em Lá menor (Matteo Carcassi)

Faixa 12. Andantino (Matteo Carcassi)

Aluno I

Faixa 13. Estudo em Lá menor (Matteo Carcassi)

Faixa 14. Andantino (Matteo Carcassi)

DVD.....135

Aluno A

Allegretto (Matteo Carcassi)

Aluna B

Allegro (Mauro Giuliani)

Aluno C

Allegretto (Matteo Carcassi)

Aluna D

Allegro (Mauro Giuliani)

Aluna G

Allegro (Mauro Giuliani)

Aluna H

Valsa Lá menor (Matteo Carcassi)

Aluno I

Allegretto (Matteo Carcassi)

Andante (Ferdinando Carulli)

Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa

O Balão do João

O Meu Chapéu Tem Três Bicos

**Grupo de Alunos do Ensino Genérico (EB2/3 Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos –
Freamunde)**

O Balão do João

Papagaio Loiro

Introdução

O ensino vocacional da música, desde a sua integração no sistema geral de ensino (Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho), tem sido objeto de propósitos e ambiguidades diversas. O conceito de escola de música especializada, assente numa perspetiva tutorial e baseada numa única formação e tipologia musical, radica do século XIX e está amplamente equacionada e desarticulada da realidade atual por dois motivos essenciais: por um lado, (i) a população escolar, proveniente de diferentes estratos socioculturais, descaracterizou a oferta educativa do ensino vocacional; e, por outro lado, (ii) o facto deste tipo de ensino assentar numa perspetiva ideológica de aluno com *vocação*, não responde às diferentes e legítimas solicitações das comunidades que frequentam, atualmente, este tipo de ensino da música. Os projetos das escolas de música têm-se revelado, igualmente, com dificuldades de enraizamento nas suas comunidades (nomeadamente, no que concerne às articulações com o ensino genérico) e sem ambições curriculares diferenciadas capazes de responderem à heterogeneidade dos territórios.

O Conservatório do Vale do Sousa, consciente desta nova realidade, elaborou o seu Projeto Educativo em torno da frequência do ensino da música em *regime articulado*, previsto no artigo 6º, nº 1 do Decreto-Lei em questão, para melhor responder às necessidades da sua comunidade social. De acordo com Pacheco (2008, p. 185), «(...) as dificuldades socioeconómicas da região justificam o *regime articulado* como o melhor modelo de frequência, assim como a melhor opção para os educandos, concorrendo para o processo de democratização do ensino da música e de igualdade de oportunidades na construção da vocação». Neste contexto, e no âmbito da atual reestruturação do ensino artístico da música, levada a cabo após a publicação do *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final* (2007), justifica-se um estudo profundo que questione as políticas educativas, a escola, a educação e a família, no sentido de ajudar a compreender esta nova realidade e, desta forma, contribuir para a criação duma verdadeira escola onde o processo educativo seja um processo globalizante, capaz de criar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis.

A presente dissertação apresenta-se sob a forma A e B dividida em duas partes. A parte A apresenta e fundamenta o problema de investigação, faz a contextualização socioeconómica da região do Vale do Sousa e caracteriza as escolas envolvidas: escola do ensino artístico especializado da música – Conservatório do Vale do Sousa, e escola do ensino genérico – Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde, nomeadamente, ao

nível dos edifícios, instalações, equipamentos específicos, tipo de ensino, pessoal docente e não docente, alunos, pais e encarregados de educação. A problemática (ensino vocacional/ensino genérico) vivida pelas escolas vocacionais de música, concretamente, desde a implementação do supra decreto mencionado, é também objeto de análise nesta parte, assim como a metodologia de investigação adotada para a realização do estudo empírico. A parte B, apresenta, analisa e faz a interpretação dos dados que possibilitam a obtenção da síntese e conclusões pertinentes.

PARTE A – MORFOLOGIA DO ESTUDO: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO/TEÓRICO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO inclui os seguintes capítulos:

- Capítulo 1: Fundamentação do Estudo e Questões da Investigação – faz a definição do tema, fundamenta a escolha e enuncia os objetivos do estudo;
- Capítulo 2: O Estudo e o Meio Social – faz a caracterização sociocultural da região do Vale do Sousa e das respetivas escolas envolvidas no projeto;
- Capítulo 3: Breve Panorâmica do Ensino da Música em Portugal – enquadra a problemática do ensino da música nas escolas vocacionais e nas escolas do ensino genérico;
- Capítulo 4: Metodologia de Investigação – trata da metodologia de investigação, a estratégia metodológica orientada para a Investigação-Ação, o paradigma qualitativo/quantitativo, os instrumentos de recolha de dados e a clarificação de todos os procedimentos efetuados e as etapas de pesquisa.

PARTE B – APRESENTAÇÃO ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS é constituída pelos capítulos:

- Capítulo 5: Apresentação e Análise dos Dados – apresenta e analisa os dados à luz das observações realizadas em torno das aulas lecionadas aos grupos de alunos, das fichas síntese dos sujeitos, dos registos áudio e vídeo, dos questionários ao pessoal

docente, pais e encarregados de educação dos alunos envolvidos e das entrevistas efetuadas aos diretores pedagógico de ambas as escolas;

- Capítulo 6: Interpretação dos Dados – pretende fazer a interpretação dos dados obtidos, dados estes, que permitam conduzir a resultados conclusivos capazes de responderem à problemática da investigação equacionada.

O trabalho inclui, para além do exposto, a presente Introdução e a respetiva Conclusão ou Conclusões.

PARTE A

**MORFOLOGIA DO ESTUDO: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, ENQUADRAMENTO
GEOGRÁFICO/TEÓRICO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo tem por objetivo fundamentar a escolha, definir o tema e identificar os objetivos do estudo. Neste sentido, debruça-se sobre o ensino artístico da música e refere as suas diferentes modalidades de ensino; centra-se, especialmente, na problemática vivida pelas escolas vocacionais de música, após a publicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, e enquadra o propósito da investigação na realidade do Conservatório do Vale do Sousa e no âmbito dos problemas atuais do ensino artístico especializado da música. Considerando a questão fundamental deste projeto de investigação (questionamento do conceito de escola vocacional de música), menciona o Conservatório do Vale do Sousa (enquanto escola vocacional de música) como ponto de partida desta pesquisa.

Capítulo 1
Fundamentação do Estudo e Questões da Investigação

1. O Ensino Artístico da Música: Referências Para Uma Escolha Fundamentada

A educação artística no nosso país tem-se desenvolvido de forma reconhecidamente insuficiente, contrariamente ao que se passa nos restantes países da comunidade europeia e do resto da Europa. A complexidade própria desta área de ensino que requer meios e infraestruturas devidamente adequadas, assim como a especificidade de equipamentos, a sua relação com a sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino (Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho), são fatores que se apresentam, vulgarmente, como responsáveis pela atual situação de atraso e passividade, dificultando uma conveniente articulação capaz de fazer ultrapassar este estado de coisas que se arrastam há várias décadas (Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro). Contudo, outros problemas se evidenciam. A realização da *Conferência Nacional de Educação Artística*, na Casa da Música (Porto), entre os dias 29 e 31 de outubro de 2007 é um exemplo concreto das preocupações manifestadas neste âmbito:

O desenvolvimento da educação artística tem conquistado progressivamente mais espaço, quer na escola quer nas instituições culturais. Não obstante, o incremento deste domínio depara-se com importantes obstáculos que importa ultrapassar [...] a área das Expressões permanece no centro do currículo, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, quer nos restantes ciclos de ensino. No primeiro caso, a componente do currículo respeitante à área das expressões não é devidamente desenvolvida, nomeadamente devido ao défice de formação inicial dos professores. Nos segundo e terceiro ciclos, a realidade curricular configura um afunilamento e uma redução das ofertas de educação artística (Conferência Nacional Educação Artística: Qualificar a Educação Artística - Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística, 2007).

Em 2010, no âmbito da conferência subordinada ao tema *A Educação artística e a Formação de Públicos*, promovida pelo Centro Nacional de Cultura e pelo Clube UNESCO em 27 de outubro, a Ministra da Cultura, na sua intervenção, lamentava o facto da educação artística não se desenvolver da forma desejada (especialmente a música) e sustentava a ideia de criação de condições para uma educação artística consolidada. O ensino da Educação Musical no ensino básico tem revelado irregularidades e ocupado zonas pouco definidas demonstrando ambiguidades no que concerne ao recrutamento de docentes e de relevância ao nível do próprio currículo geral (Mota, 2001; 2003a; Mota e Figueiredo, 2012).

A valorização da educação artística nos planos curriculares do ensino básico, a progressiva democratização do ensino – escola para todos –, a diversidade e o crescimento da

população escolar – igualdade de oportunidades –, «o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e o desenvolvimento das artes provocaram (...) uma verdadeira exploração das apetências e das necessidades neste campo, em consonância com a multiplicação e diversificação de perspectivas para a actividade artística, seja em termos de criação, de interpretação, de produção, de difusão ou de fruição» (idem, preâmbulo).

O Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, estabelece as bases gerais da organização da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extraescolar, de acordo com os princípios contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Este diploma define os princípios, as linhas gerais e as estruturas da educação artística, assim como as áreas consideradas como tal: Música, Dança, Teatro, Cinema e Áudio Visual e Artes Plásticas.

Segundo o artigo n.º 2 do referido diploma, os objetivos da educação artística são os seguintes:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística;
- e) Detectar aptidões específicas em alguma área artística;
- f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;
- g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;
- h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.

A educação artística processa-se nas suas múltiplas modalidades: educação artística genérica, educação artística vocacional, educação artística em modalidades especiais e educação artística extraescolar.

1.1. A educação artística genérica

O diploma reformador (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro) define como educação artística genérica «a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas

aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da formação geral» (artigo nº 7).

A educação artística genérica encontra-se expressa em todos os ciclos do ensino básico, incluindo o pré-escolar, como componente da formação geral (artigo nº 3), permitindo a vivência de diferentes áreas artísticas. Assim, a educação artística no âmbito da educação pré-escolar é contemplada na área de Expressão e Comunicação¹ e engloba a expressão motora, a expressão plástica e a expressão musical. A abordagem à expressão musical é feita pelo próprio educador (a) de infância, apoiado, sempre que possível, por um professor especializado na área da música, e em colaboração com os pais e encarregados de educação (artigo 10º, nº 1).

No 1º ciclo as Expressões Artísticas aparecem integradas no currículo (artigo 9º, nº 2) e nas Atividades de Enriquecimento Curricular (Despacho nº 12 591/2006 – 2ª série – de 16 de junho, revogado pelo Despacho nº 14 460/2008 – 2ª série - de 26 de maio) e incluem as diferentes expressões: musical, plástica, físico-motora e dramática. Todas as áreas curriculares são asseguradas pelo professor titular de turma, podendo, no entanto, este ser coadjuvado por um professor especializado (artigo 10º, nºs 2 e 3).

No 2º ciclo a Educação Musical faz parte da área curricular de Educação Artística e é parte integrante do currículo sendo assegurada por docentes especializados na área da música (artigo 10º, nº 4).

No 3º ciclo, 7º e 8º anos, a educação artística genérica apenas prevê a música como disciplina de opção semestral em oferta de escola (artigo 9º, nº 3 alínea a). No 9º ano os alunos farão a opção por uma das disciplinas que integram os domínios artístico e tecnológico com carga horária semanal acrescida (Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro). A docência desta área é assegurada por professores especializados (artigo 10º, nº 4).

No que diz respeito ao ensino secundário, a música pode ser frequentada em regime de opção: a) oferta de escola; b) em atividades inseridas no âmbito da área da escola; c) atividades organizadas em regime de frequência optativa como grupos corais e grupos instrumentais; d) outras atividades de complemento curricular (artigo 9º, nº 3). Tal como no 2º e 3º ciclos a docência está a cargo de professores especializados (artigo 10º nº 5).

Também no ensino superior a educação artística genérica se processa e é assegurada por docentes especialistas (idem).

¹ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME-DEB, 1997).

1.2. A educação artística vocacional

O mesmo diploma define educação artística vocacional como «a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica» (artigo 11º).

A educação artística vocacional é ministrada no ensino básico e no ensino secundário em escolas especializadas do ensino artístico, conforme o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. Estas escolas distribuem-se pela rede pública e particular e cooperativa, oferecendo cursos básicos e secundários de música, e cursos superiores ao nível universitário e politécnico.

O ensino artístico especializado da música visa proporcionar: 1) uma formação aprofundada, orientada para o prosseguimento de estudos a nível superior com vista a uma profissionalização; 2) ofertas de formação artística diferenciadas, de nível básico e/ou secundário, destinadas ao aprofundamento de determinadas linguagens artísticas, independentemente do futuro profissional.

A docência na área vocacional da música é assegurada por profissionais especializados nesta área artística (artigo 14º).

1.3. A educação artística em modalidades especiais

Segundo o diploma reformador, o ensino profissional enquadra-se no âmbito da educação artística em modalidades especiais. «A educação artística em modalidades especiais é uma educação artística realizada segundo modelos específicos, previstos no nº 1 do artigo 16º da Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo» (artigo 18º). Neste sentido, «o ensino profissional pretende formar aceleradamente executantes nas diversas áreas artísticas, sem necessária correspondência a graus académicos» (artigo 21º). No entanto, o desenvolvimento e a consolidação das escolas profissionais fizeram com que estes cursos habilitem, hoje, com uma dupla certificação: escolar e profissional, permitindo, igualmente, o prosseguimento de estudos a nível superior. Desenvolvem-se em dois ciclos de estudos, correspondendo ao primeiro, Nível II – o Curso Básico de Instrumentista, cuja opção pode ser Cordas ou Sopros; e ao segundo, Nível III – o respetivo curso secundário: Curso de Instrumentista, cujas opções podem ser Cordas, Tecla, Sopro e Percussão.

A docência nesta área artística é assegurada por professores especializados que, geralmente, ministram também no ensino vocacional.

1.4. A educação artística: o papel da escola de música

As transformações socioeconómicas ocorridas no nosso país, a democratização do ensino, o alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento significativo e diversificado da população escolar, originaram o aparecimento de várias novas escolas vocacionais de música no âmbito do ensino particular e cooperativo, especialmente, na década de 90 do século passado. Estas escolas são hoje frequentadas por um número cada vez maior de crianças procurando saberes e conhecimentos, colmatando deficiências de formação que são particularmente sentidas pelas diferentes comunidades educativas.

Apesar da publicação do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, prever o desenvolvimento do quadro geral artístico sob a forma de posteriores diplomas regulamentadores para cada uma das áreas artísticas, tal não se veio a verificar com graves prejuízos para o ensino artístico em geral. Daqui, decorrem, naturalmente, adversidades inerentes. O ensino genérico da música é sentido como insuficiente, desajustado, incapaz de responder às reais necessidades de formação dos tempos de hoje. Como afirma Palheiros (1993, p. 26):

(...) a música parece continuar a ocupar um lugar pouco relevante no ensino genérico do sistema educativo português. Uma profunda transformação desta situação apenas será possível quando todos os indivíduos que frequentam o ensino genérico tiverem acesso a uma formação musical mais sistemática.

De facto, parece evidente que a resposta a esta procura se tem situado no âmbito do ensino artístico especializado da música, sem, contudo, estas escolas possuírem projetos próprios e demonstrando dificuldades de aplicação de programas e planos de estudo. Segundo Vasconcelos (2003, p. 14) «(...) o ensino do música em Portugal nas últimas duas décadas caracterizou-se por um conjunto alargado de complexidades e de dificuldades na construção, implementação e regulação de políticas para este subsistema de ensino.»

Neste contexto:

(...) a ausência de uma política para o desenvolvimento da educação artística, especialmente no que se refere à articulação entre o ensino regular, o ensino especializado e o ensino profissional artísticos, tem colocado constrangimentos à construção de projectos educativos de escolas, capazes de assumir as respectivas especificidades e singularidades e de mobilizar a comunidade.²

A rigidez da oferta existente ao nível do ensino básico e secundário, a inflexibilidade e ausência de percursos formativos diversificados, são fatores de entrave na construção de projetos educativos singulares, solidificados, inseridos nas suas comunidades locais/regionais, capazes de traduzir realidades artísticas e estéticas bem definidas, dificultando, desta forma, a clarificação, os objetivos, as finalidades específicas e a identidade própria de cada escola. Na realidade, as escolas vocacionais de música deparam-se com inúmeros problemas e dificuldades – relativamente a aspetos relacionados com questões organizacionais e com a prossecução dos seus projetos educativos –, mergulhadas na ambiguidade de funções e desenquadradas de uma oferta credível e diversificada de acordo com a procura respetiva. Dado este estado de coisas, a escola de música parece ocupar um lugar de complemento formativo, ocupação de tempos livres, apoio à família e, simultaneamente, de dar resposta às necessidades de formação específica vocacional: ou seja, a preparação de futuros profissionais no âmbito da música (Pacheco, 2008). Contudo, a «ramificação» do ensino da música (termo sugerido por Vieira 2006 para designar a situação global do sistema de ensino da música em Portugal), pelo menos a «ramificação» nos níveis genérico e vocacional, é muito mais legislativa que real. Que ensino artístico genérico realmente temos? E que ensino artístico vocacional temos? E de qual precisamos? Como afirma Vieira (2006, p. 458):

Nenhuma criança que sonha ser escritora (ou que nunca pensou no assunto) é colocada pelos pais num “Conservatório de Literatura” ou numa “Academia de Matemática, com paralelismo pedagógico” aos seis ou sete anos de idade. Por outro lado, não existem “Escolas Profissionais de Biologia”. Apenas o ensino da música se encontra ramificado desta forma. (...) É legítimo questionar a possibilidade de a evolução dos conceitos de “ensino genérico” e “ensino vocacional” poder não ter já qualquer relação com as origens históricas das instituições. E é legítimo questionar, também, se os alunos que frequentam hoje os conservatórios estão ainda à procura do mesmo ensino musical que as famílias do início do século XIX procuravam, e fazendo-o à margem de qualquer preocupação política do Estado com uma selecção global e justa dos alunos mais vocacionados e com mais aptidões.

² ME – Reforma do Ensino Secundário: Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado – Versão para discussão pública, 2003, p. 2.

Na ausência de uma política clara e global de definição de ensino artístico genérico/vocacional, é este último – especialmente o Ensino Particular e Cooperativo – que tem assumido o papel mais relevante no ensino da música em Portugal e da promoção da cultura no seguimento das suas raízes institucionais, ligado quase sempre a associações culturais sem fins lucrativos. O próprio sistema geral de ensino desvaloriza o subsistema do ensino da música, colocando-o à margem, prescindindo do diploma do curso complementar de música para acesso ao ensino superior, tornando ainda mais confusa a função, posição e necessidade da escola de música vocacional.

2. Definição do Tema de Investigação

A problemática vivida pelas escolas vocacionais de música, desde a implementação da reforma de 1983 (Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho), não tem passado alheia ao Conservatório do Vale do Sousa e têm sido semelhantes – senão os mesmos – os problemas atrás referidos. Contudo, contrariando dificuldades comuns, o Conservatório tem desenhado uma curva substancialmente ascendente, tem-se afirmado e solidificado com base num Projeto Educativo que contempla uma filosofia de ensino que concilia a formação geral com a formação musical, numa perspetiva (como indica o nome do projeto) de *Educação pela Música e... para a Música!*,³ com base no regime de ensino articulado (cf. 2. Capítulo 3., p. 66). Acresce, favoravelmente, o facto do Conservatório assumir, sem preconceitos, um papel de referência para toda a região do Vale do Sousa com um dinamismo próprio, tentando dar resposta às necessidades da sua comunidade social que vê no regime articulado uma saída de emergência para o problema do acesso ao ensino artístico da música.

A história do ensino articulado em Lousada começa a ser desenhada no ano letivo de 1999/2000:

(...) com o início da parceria entre o Conservatório do Vale do Sousa e as escolas da região. Na altura, não mais de 10 alunos se matricularam na Escola EB2/3 de Lousada, número distante do recorde de 111 inscritos em 2009/2010... (...) Este ano, o Conservatório recebe ainda cerca de 140 alunos de outras escolas da região, num total de 250 que frequentam o ensino articulado.

Filomena Babo aponta o “sucesso escolar” como uma das causas para o crescimento, mas relembra que a iniciativa tem beneficiado do trabalho desenvolvido no ensino coadjuvado de Música na educação pré-escolar e das actividades extracurriculares no

³ Nome do Projeto Educativo.

1º ciclo. Mas nem sempre foi assim. Fernanda Alves, professora de Saxofone do Conservatório do Vale do Sousa [Diretora Pedagógica], recorda que nos primeiros tempos existiam muitas reticências em relação ao ensino da Música. Apesar disso, 11 alunos do Conservatório prosseguem ainda os estudos musicais no secundário, com intenções de seguir para o superior (ME, 2010, p. 13).

Atendendo às especificidades da escola e às características da região, o Conservatório projetou o seu trabalho ancorado na perspetiva do ensino da música em regime articulado. Neste sentido, de acordo com o Projeto Educativo (2006, pp. 36-37):

(...) foram diagnosticadas para o Conservatório do Vale do Sousa, necessidades que confluíram nas seguintes finalidades... promoção da cultura musical, autonomia pedagógica, melhorar o sucesso do ensino articulado. Estas três finalidades articulam-se de tal forma que se combinam numa mesma: o ensino da música – objecto principal da escola de música – é, por si só, a promoção da cultura musical ao mais alto nível e o sucesso do ensino articulado é, com certeza, o veículo de garantia desta promoção. [...] De acordo com as finalidades evidenciadas, as grandes linhas orientadoras do Projecto Educativo centram-se na cumulação dos três indicadores referidos, (...) e projectam uma prioridade por excelência: *Melhorar o Sucesso do Ensino Articulado!*, que, simultaneamente, preenche os requisitos necessários para a divulgação e promoção musicais e consolida a educação, numa perspectiva artística para com os valores, normas, atitudes e comportamentos, renovando e fortalecendo a identidade própria de cada indivíduo, devolvendo-o à sociedade em constante mutação.

A pluralidade e multiculturalidade da população escolar, proveniente de estratos sociais diferenciados, implica diferentes escolhas socialmente orientadas e respostas devidamente adequadas e enquadradas. Neste contexto, no Conservatório do Vale do Sousa, segundo Pacheco (2008, pp. 167-175):

[a] *Escolha e Motivações* subjacentes ao *regime articulado* justificam-se com base na importância que a música ocupa na formação genérica, sendo esta a *razão e motivação* principais claramente em evidência... [Por outro lado] (...) o ensino da música em *regime articulado* no Conservatório do Vale do Sousa é a melhor opção para prosseguimento de estudos musicais e capaz de responder às necessidades de formação de futuros profissionais.

O ensino da música em regime articulado, ao longo dos anos, tem sido objeto de inúmeras dificuldades de assunção; dependente de dois estabelecimentos de ensino para o seu desenvolvimento, necessita de um conjunto alargado de entendimentos por parte dos diferentes atores para a sua sustentabilidade. O ensino articulado deve ser desenvolvido entre os agrupamentos de escolas do ensino genérico e as escolas especializadas de música e não deve limitar-se à organização dos horários. Este tipo de ensino reclama articulações efetivas entre os

diferentes setores da comunidade sociocultural e económica. Segundo Folhadela *et al* (1998, p. 79), «(...) este ensino situa-se num domínio onde interagem, não só várias áreas do conhecimento, como também vários sectores sociais, culturais e económicos.» De acordo com Vasconcelos (2002, p. 59), «(...) as transformações operadas na concepção, função e procura social que a música e os músicos tiveram e desempenharam na sociedade são aspectos que afectam a estrutura profunda deste tipo de ensino.» Por outro lado, «(...) há que acrescentar as transformações nos domínios das tecnologias de informação, do desenvolvimento dos *mass media*, das novas formas de produzir e consumir a música e das diferentes tipologias musicais» (idem, p. 60).

O problema central deste tipo de ensino prende-se com a organização curricular e pedagógica que radica de um conjunto de opções e conceções que fazem parte do passado e que podem comprometer o futuro. Atente-se nas seguintes palavras de Folhadela *et al* (1998, pp. 7-55):

O modelo único de organização curricular e pedagógica, predominante no ensino especializado da música, que assenta na formação de instrumentistas solistas, ancorado numa perspectiva do século XIX e numa única tipologia musical, tem impedido que se dêem respostas adequadas à procura crescente da aprendizagem musical que correspondam à heterogeneidade dos territórios, dos alunos, dos públicos, dos profissionais e do desenvolvimento do mercado de emprego.

[...] Por outro lado, é sabida a apetência dos adolescentes pelas linguagens da música *Pop*, do *Jazz* e, mais recentemente pelo fenómeno da *World Music*, que tem sido, nos melhores casos, um importante veículo de divulgação de culturas extra-europeias, ajudando a promover o respeito pela diferença e pelo “outro”.

A completa ausência destas e de outras tipologias nos actuais currículos e a subvalorização destes fenómenos culturais, pela maioria dos docentes, tem provavelmente causas muito semelhantes às que levam a uma não-aceitação, quase generalizada, da música do século XX. Esta constatação deve-nos levar a abordar sem preconceitos o problema da integração no currículo de outras tipologias musicais, entre as quais se encontram tipologias “mais próximas” dos alunos das nossas escolas.

Esta realidade está bem representada no Conservatório do Vale do Sousa e a guitarra, enquanto instrumento popular, associa-se, facilmente, a outras músicas do mundo apelando aos jovens para a sua aprendizagem. O Conservatório do Vale do Sousa tem desenvolvido um programa de aproximação a outras tipologias musicais diferenciadas através do projeto *pareSeres da terra* (levado a cabo desde 2007):

Este projecto inserido no âmbito da música popular/tradicional portuguesa (...) compreend[e] um conjunto de propostas que pretende[m] envolver a comunidade

educativa em torno de uma ideia pedagógica/musical, criando espaços para reflexões, recriações e, essencialmente, sensibilizando para o património musical português, factor essencial da nossa identidade cultural (Pacheco, 2011a, p. 5.)

Muito embora o projeto *pareSeres da terra* se desenvolva no âmbito da música portuguesa não erudita, a verdade é que esta tipologia musical é abordada através de um programa de currículo informal e não formal, e que as tipologias musicais não eruditas encontram forte resistência junto da população docente. Neste sentido, segundo Pacheco (2011b, p. 11), é necessário:

(...) congregar esforços em torno de ideias que permitam um verdadeiro desenvolvimento artístico, assim como consciencializar para a necessidade de introduzir no currículo escolar do Conservatório do Vale do Sousa tipologias musicais diversificadas que respondam à diversidade da procura, valorizando a nossa identidade cultural e solidificando o projecto de escola. [...] O projecto *pareSeres da terra* representa [efetivamente] um claro sinal de ruptura com a concepção de escola de música assente no paradigma tradicional.

Assim sendo, este estudo pretende contribuir para uma reflexão consciente sobre o ensino vocacional e o ensino genérico da música na Escola Básica porque «A vocação (...) é fruto de uma construção...» (Pacheco, 2008, p. 185) e «(...) a escolha vocacional deve resultar de um processo natural da educação» (Vieira, 2008, p. 645) consubstanciado e sustentado numa formação geral de qualidade:

(...) à semelhança do que acontece com as outras disciplinas, através de um processo de vários anos, durante os quais a criança deverá participar numa educação musical de qualidade, ministrada por um professor especialista, e no seio de uma equipa multidisciplinar (Vieira, 2009, p. 535).

Neste sentido, melhorar o modelo de ensino articulado, estabelecendo relações de parceria curriculares com o chamado ensino genérico e diversificando os percursos formativos, permite um reforço da autonomia da escola na construção do seu Projeto Educativo e enquadra o Conservatório nesta realidade de mudança, no que concerne às novas formas de produção, difusão, fruição e perceção musicais dos nossos dias. Neste contexto, como afirma Pacheco (2008, p.190):

(...) é necessário repensar o conceito de escola de música vocacional, integrá-la numa perspectiva de verdadeira articulação com o ensino genérico por forma a uma

conciliação que se deseja proveitosa para o ensino artístico da música em geral, dotá-la de novos percursos formativos capazes de responderem aos desafios da pós-modernidade e fazer um enquadramento salutar, numa simbiose perfeita entre ensino artístico especializado da música e o ensino artístico genérico da música, sem qualquer tipo de ambiguidade.

Considerando a fundamentação exposta, o projeto de investigação em questão pretende:

- i. Questionar o conceito de escola vocacional de música;
- ii. Investigar formas de articulação curricular e ações de cooperação concretas com o ensino genérico, com o intuito de contribuir para a construção do Projeto Educativo da escola;
- iii. Estudar estratégias de flexibilização e diversificação dos percursos de aprendizagem, através da redefinição do modelo de ensino articulado.

2.1. Objetivos da pesquisa

O projeto de investigação, no contexto atrás referido, pretende atingir os seguintes objetivos gerais:

- i. contribuir para uma maior consciencialização da importância das relações de articulação curriculares e de ações de cooperação concretas entre escola do ensino artístico da música e escola do ensino genérico;
- ii. promover políticas para o desenvolvimento de uma educação artística, especialmente no que concerne às articulações entre ensino artístico especializado da música e ensino genérico, de forma a reforçar a autonomia das escolas envolvidas e consolidar o seu Projeto Educativo;
- iii. contribuir para uma flexibilização e diversificação dos percursos formativos, através da redefinição do ensino da música em regime articulado introduzindo novos conceitos e práticas pedagógicas do ensino de instrumento e valorizando o papel da etnomusicologia e do nosso património musical identitário.

No âmbito dos objetivos específicos este estudo centra-se nos seguintes aspetos:

- i. desenvolver a literacia musical no ensino básico;
- ii. constatar semelhanças, diferenças, perspetivas e motivações entre o tipo de população escolar que frequenta o ensino vocacional e o genérico;
- iii. averiguar da possibilidade de novas práticas pedagógicas do ensino do instrumento em ambos os ramos de ensino.

2.2. Âmbito de ação do projeto e motivações pessoais

Este projeto de investigação centra-se em torno do ensino da música em *regime articulado* numa escola de música do ensino artístico especializado (Conservatório do Vale do Sousa) e numa escola do ensino genérico (EB 2/3 pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos). O trabalho empírico foi efetuado, durante os anos letivos 2008/2009 e 2009/2010, junto de dois grupos de alunos diferenciados que frequentaram o 2º ciclo do ensino básico: um do ensino vocacional e outro do ensino genérico, e envolveu atividades de sala de aula no âmbito do processo de ensino aprendizagem de um instrumento musical (Guitarra) ligado ao ensino vocacional da música. As aulas/intervenções decorreram nas instalações das respetivas escolas mencionadas. De referir, que as aulas ministradas aos alunos do ensino especializado da música foram enquadradas no tempo letivo do regime articulado e as dos alunos do ensino genérico foram ministradas, a título experimental, e com as devidas autorizações, em tempo extraletivo.

O Conservatório do Vale do Sousa, considerando a questão fundamental e o propósito final do trabalho, foi o ponto de partida deste projeto de investigação, concorrendo para a sua opção, igualmente, as razões que a seguir menciono:

- (i) conhecimento da escola;
- (ii) envolvimento na sua construção/solidificação;
- (iii) perspetivas depositadas relativamente ao futuro;
- (iv) envolvimento emocional;
- (v) o facto de exercer funções docentes no estabelecimento.

Efetivamente, trata-se de uma escola e duma realidade que conheço muito bem pois sou professor efetivo do quadro de escola e habito, desde sempre, na região do Vale do Sousa. Iniciei a minha atividade docente no ano letivo 96/97, interrompendo no ano letivo seguinte, para regressar em 98/99 mantendo-me em funções docentes até à data atual. Fui membro do Conselho Pedagógico onde desenvolvi uma atividade de incentivo e investimento no crescimento da escola em termos pedagógicos. Tenho participado em diversas reuniões de esclarecimento sobre o funcionamento da música em regime articulado. Com efeito, o meu envolvimento com a escola ultrapassa, bastante, o simples facto de nela ser professor. Sou uma voz ativa no processo de construção e solidificação da escola comunidade. Sou coautor do primeiro Projeto Educativo da escola (colaborador no presente Projeto Educativo 2012/2016⁴), fui membro da Comissão de Pais e Encarregados de Educação, fui ensaiador e sou ensaiador adjunto do Coro de Pais, fundador e Diretor do jornal da escola – *À Colcheia* – e fundador do *blogue – acorde perfeito*. Mas o meu envolvimento com a escola não fica por aqui. Em termos emocionais a escola é a minha casa e mantenho extraordinárias relações de amizade quer com a Direção Pedagógica, professores, pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de educação, quer com a Direção Administrativa. Por tudo isto vale a pena acreditar no futuro. Por estas razões, o presente projeto de investigação desenvolveu-se no Conservatório do Vale do Sousa, escola de música situada na região do Vale do Sousa, concelho de Lousada.

2.3. Pertinência e interesse pelo tema em estudo

O meu interesse pelo estudo dos problemas do ensino artístico da música despertou desde que iniciei funções docentes no Conservatório do Vale do Sousa (aquando da minha contratação como professor) e cresceram com o próprio Conservatório do Vale do Sousa enquanto escola de música, numa perspetiva de responder às necessidades específicas da escola e do seu meio. Refira-se, a propósito, que o Conservatório do Vale do Sousa iniciou a sua atividade no ano letivo 94/95 e que eu leciono neste estabelecimento de ensino desde 96/97 (*cf.* 2.2.). Sendo assim, as dificuldades e os constrangimentos efetivos do dia a dia foram partilhados dialecticamente, ajudaram-me a crescer como professor e dotaram-me de uma visão perspetiva diferente do que era e do que deve ou deveria ou deverá ser o ensino da música. De facto, a minha forma de estar no ensino da música foi-se alterando com as novas realidades e

⁴ Projeto Educativo: *Educação pela Música... e para a Música*. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa, 2012.

vivências e foi crescendo até se formar e afirmar enquanto ideologia, ao ponto de justificar a pertinência e o interesse do presente trabalho de investigação. Na realidade, o Conservatório do Vale do Sousa foi o responsável pelo despertar deste meu interesse e preocupação em torno do ensino da música; em consequência, o trabalho que tenho desenvolvido justifica o meu envolvimento com a escola e tenho a consciência (modéstia à parte) que contribuiu e contribuirá para o estabelecimento do projeto efetivo de escola e para que o ensino da música seja uma realidade para todos os cidadãos.

Para se perceber melhor este meu interesse pela problemática do ensino da música é necessário recuar no tempo e esclarecer alguns aspetos importantes que contribuem para este propósito. O meu percurso musical iniciou como autodidata, sensivelmente, quando tinha 14/15 anos, quando casualmente contactei com um jovem desconhecido que tocava Viola e cantava umas canções populares, sem qualquer tipo de formação. Este contacto foi fundamental e seria o ponto de partida para uma via profissional que nunca mais me saiu da cabeça. A aproximação a este jovem foi algo de natural e inevitável, pois com ele poderia começar a dar os primeiros passos na Viola. A aprendizagem da música, na altura, era algo de possível apenas para um determinado público especialista ou privilegiado, e não estava ao alcance de todos (ainda não está). A música era vista apenas como uma forma de entretenimento, por vezes conotada com uma certa juventude delinquente (refiro-me à música popular: pop/rock e ao meu contexto sociocultural), e nunca como possível profissão. E foi assim comigo. Os meus pais, humildes e trabalhadores, não tinham tido a possibilidade de estudar e queriam para o seu filho um futuro melhor; um futuro que passasse por um curso superior. Seria então necessário esperar até 1984 para ingressar numa Escola de Música, visto que só então tive conhecimento da sua existência, e iniciar, verdadeiramente, a aprendizagem musical. É precisamente neste ano (84/85 - com 23 anos de idade) que faço a primeira matrícula - sem o conhecimento de meu pai - no Conservatório Regional de Guimarães, para a frequência do Curso Geral de Música, na classe do professor José Neto. Estudo Educação Musical, História da Música e Acústica com a professora e Diretora do Conservatório: Norma Silva; Composição com o professor Fernando Corrêa de Oliveira; e Guitarra com o professor José Neto. Os anos que vivi no Conservatório Regional de Guimarães foram intensos e absolutamente marcantes pois o Conservatório Regional de Guimarães estava a efetivar o meu sonho.

Foi aqui, no Conservatório Regional de Guimarães, que contactei pela primeira vez com o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho (chamado *310*, tal como pronunciava a Diretora do

Conservatório numa perspetiva pessimista e depreciativa) e que me apercebo da sua dificuldade de implementação no que respeita, por exemplo, à aplicação da tabela de equivalência entre anos e graus, ao modo de funcionamento como a frequência em regime articulado (as pessoas da área da música não estavam preparadas para responderem a tamanhas mudanças nem as escolas do ensino genérico) e à negação do próprio processo de implementação, patente nas manifestações de desacordo, pelo que este representava em termos de perda de estatuto para as escolas de música. Recordo-me muito bem dos problemas causados por esse decreto que havia sido publicado em 1983, mas o que eu queria naquele momento era aprender música; portanto, nada mais me interessava. Neste contexto, estava eu longe de imaginar que, mais tarde, me haveria de interessar, não só pelo conteúdo do referido decreto mas, também, por toda a legislação que viesse a ser publicada no âmbito do ensino artístico especializado da música, e investir numa área de trabalho onde esse mesmo decreto é, ainda hoje, um marco significativo de referência e a base deste subsistema de ensino. É, precisamente, com base neste documento que desenvolvo o presente trabalho de investigação (questionando o conceito de vocação) e pretendo contribuir para a implementação de políticas para o desenvolvimento de uma verdadeira educação artística sustentada, por forma que a música - toda a música - seja uma área do saber acessível a todas as crianças e para que nenhuma criança no futuro padeça de problemas semelhantes aos por mim vivenciados.

Este capítulo faz uma breve caracterização da região do Vale do Sousa e do seu meio sociocultural, incidindo nos Municípios de Lousada e Paços de Ferreira aos quais pertencem as escolas envolvidas no estudo: Conservatório do Vale do Sousa (Lousada) e Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde (Paços de Ferreira); caracteriza, igualmente, os respetivos estabelecimentos de ensino envolvidos na investigação.

Capítulo 2
O Estudo e o Meio Social

1. A Região do Vale do Sousa

O Vale do Sousa é uma sub-região bem característica do Norte de Portugal, situada a poucos quilómetros do Porto, com fácil acessibilidade por qualquer via e excepcional pelas Autoestradas A4, A42 e A11. Engloba os Concelhos de Castelo de Paiva, Felgueiras, Lousada, Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel, num total de cerca de 800 Km² e mais de 300 mil habitantes. Situa-se numa zona de transição entre a Área Metropolitana do Porto e o interior da Região Norte, integrando-se na NUT III do Tâmega (Nomenclatura de Unidades Territoriais).

O crescimento demográfico do Vale do Sousa tem sido acompanhado por um forte desenvolvimento industrial, económico e social: indústrias modernas e dinâmicas (essencialmente vocacionadas para a exportação de qualidade, com especial destaque para o têxtil, calçado, mobiliário, vinhos verdes e granitos) absorvem a mão de obra local e são importante fonte de rendimento para a região e para o país.

As tradições folclóricas, culturais, gastronómicas e etnográficas da região são preservadas carinhosamente pelas suas gentes, de geração em geração, atraindo às Terras Verdes¹ e às suas festas e romarias, anualmente, milhares de forasteiros que aqui encontram um refúgio de repouso e lazer para escapar ao bulício das cidades.

Por todos os concelhos abunda ainda um artesanato rico e criativo que encanta os turistas e apreciadores de arte popular.

1.1. O Município de Lousada

Em pleno coração do Vale do Sousa, a 35 Km do Porto, o Município de Lousada tem 25 freguesias que se estendem por 95 Km² e uma população próxima dos 45 000 habitantes. É um dos 18 municípios do distrito do Porto.

É sede de uma região fortemente industrializada, com destaque para o setor têxtil, e fértil agricolamente, sobretudo para os vinhos verdes e laticínios, produzidos em empresas agroindustriais modernas e bem apetrechadas.

A testar a riqueza agrícola, passada e presente, de Lousada, estão os numerosos solares e casas fidalgas como Ronfe, Vila Verde, Vilar, Seara e tantas outras dos séculos XVII e XVIII, época áurea da aristocracia rural em Lousada e em Portugal.

¹ Designação pela qual a região do Vale do Sousa é conhecida em termos turísticos.

Elegantes pontes e igrejas românicas dão a Lousada um lugar de relevo na Rota do Românico do Vale do Sousa. São dignas de especial interesse as igrejas românicas de Aveleda e Meinedo. Nesta freguesia existem, aliás, vestígios de uma basílica visigótica que teria sido Sé da cidade de Magneto, cujo bispo foi Santo Tirso. Famosa, ainda, a sua Torre dos Mouros, monumento militar medieval.

A par de uma rica e diversificada gastronomia, as festas e romarias populares são particularmente animadas em Lousada, acompanhadas de música, folclore e das inimitáveis largadas das *vacas de fogo*. Atraem anualmente milhares de forasteiros e realizam-se sempre no último fim de semana do mês de julho. Paralelamente, a famosa romaria da Senhora da Aparecida, nos dias 13-15 de agosto de cada ano, atrai também milhares de pessoas. Significativa é a procissão onde setenta robustos homens transportam o maior andor de Portugal, carregado de ofertas, até à Ermida da Santa.

Lousada é hoje um próspero concelho e sede do Agrupamento de Municípios da Comunidade Urbana do Vale do Sousa.²

1.2. O Município de Paços de Ferreira

Paços de Ferreira é um concelho relativamente jovem cuja origem data de 6 de novembro de 1836. Situado na Região do Vale do Sousa, pertencente ao Agrupamento de Municípios da Comunidade Urbana do Vale do Sousa que integra, ainda, Penafiel, Paredes, Felgueiras e Castelo de Paiva, dista do distrito do Porto 25 Km e faz fronteira com o Município de Lousada. É constituído por 16 freguesias que se estendem por uma área total cerca de 71,6 Km² e tem uma significativa densidade populacional de 740 habitantes por Km²³. O Concelho de Paços de Ferreira apresentava em 2001 uma população residente de 52 985 habitantes⁴.

À imagem do Município de Lousada, também aqui se verifica um desenvolvimento industrial significativo, quer a nível têxtil e de vestuário, da metalomecânica e a da madeira e do mobiliário. Contudo, é esta última que mais contribui para promoção de Paços de Ferreira a nível nacional e internacional, colocando-lhe o título de *Capital do Móvel*. Aliás, neste concelho, realiza-se a feira anual do mobiliário que representa o maior evento do género no país e que atrai

² A informação relativa ao ponto 1.:1.1. encontra-se disponível em: Associação de Municípios do Vale do Sousa (Org.) S/D. *Bem-Vindo às Terras Verdes do Vale do Sousa*, pp. 2, 3, 12.

³ Anuário Estatístico da Região Norte, INE, 2001.

⁴ Diagnóstico Social do Concelho de Paços de Ferreira, 2004.

inúmeros visitantes que podem constatar e aferir da qualidade e variedade da produção mobiliária. «Paços de Ferreira é hoje o maior centro de negócios de mobiliário do país e da Galiza, centralizando-se aqui o escoamento de grande parte da produção nacional de móveis»⁵

2. Caracterização da Comunidade Social

2.1. Aspetos económicos e culturais – Lousada

Com base no *Anuário Estatístico da Região do Norte 2002, INE 2003*, constata-se que operam no concelho 3710 empresas, das quais 919 são Sociedades com sede no concelho, destacando-se a importância da posição relativa das Sociedades ligadas à «Indústria Transformadora» (34,8% do total de sociedades sedeadas no concelho.) O setor predominante é o setor terciário, que abarca 63,5% das empresas sedeadas no concelho.

As sociedades com atividade na «Construção» (23,4%) e no «Comércio por Grosso e a Retalho; Reparação de Veículos Automóveis, Motociclos e Bens de Uso Pessoal e Doméstico» (23,4%) também assumem valor significativo. Estas áreas de atividade económica abrangem, em conjunto, 81,6% do total de sociedades sedeadas no concelho.

O conjunto das 919 Sociedades com sede em Lousada empregava, em fins de 2001, 10440 ativos, com três contingentes mais significativos: 7350 na Indústria Transformadora, 1498 na Construção e 1120 no Comércio. Saliente-se, ainda, o facto das sociedades nas áreas de intervenção social: educação, saúde, saneamento, associativismo e lazer, apenas empregarem, em conjunto, 85 trabalhadores.

Analisando a população residente no Concelho de Lousada segundo os Grupos de Profissões, constata-se que prevalecem os operários, artífices e trabalhadores similares (10 316: 47,4%), seguindo-se a longa distância os operadores de instalações e trabalhadores de montagem (2 900: 13,3%) e os trabalhadores não qualificados (2204:10,1%). De salientar ainda o pessoal dos serviços e vendedores (1 848: 8,5%).

Analisando a população ativa e empregada por atividade económica, verifica-se que o setor secundário é o setor empregador por excelência (14 298: 65,7% do total da população ativa), seguindo-se o setor terciário (6 921: 31,7%) e, finalmente, o setor primário, com apenas 558 empregados (2,6%).

⁵[http:// www.cmpf.pt](http://www.cmpf.pt), acedido em 11 de agosto de 2010.

Do total da população entre os 15 e os 60 anos, com atividade económica, 12 926 (57,2%) são do sexo masculino e 9 662 (42,8%) do sexo feminino.

Paralelamente, refira-se que o grupo populacional sem atividade económica é predominantemente feminino (66,5%), em muitos casos com pensões mínimas ou apenas com pensões de sobrevivência.

Um outro dado a realçar é o facto de estarmos perante uma população classificada como *jovem*. Lousada é considerado dos concelhos mais jovens da Europa.

No aspeto cultural merece registo a existência de várias Associações Recreativas e Culturais nas várias freguesias do Concelho: *Associação Recreativa Desportiva Os Amigos de Alvarenga*, *Associação Desportiva e Recreativa de Aveleda*, *Associação Recreativa de Santa Margarida*, *Associação Recreativa Os Amigos de S. Miguel*, *Associação de Solidariedade Social de Macieira*, *Associação Recreativa e Desportiva de Macieira*, *Rancho Folclórico de Nogueira*, entre outras coletividades. Também a *Biblioteca Municipal de Lousada* e o *Auditório Municipal*, com excelentes condições, são marcos de referência na cultura da vila, a par, obviamente, da *Associação de Cultura Musical de Lousada* que tem trabalhado de forma incansável para levar a cultura musical a todos os Lousadenses. O *Espaço AJE (Artes Juventude e Europa)*, espaço multidisciplinar, é um local de cultura e recreio onde os artistas podem fazer as suas exposições: pintura, moda e artesanato, sendo, igualmente, local de acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Na área desportiva, salientam-se o Euro Circuito de Lousada onde se realizam provas de rallies, rally-cross e autocross, integradas em Campeonatos Mundiais, Europeus e Nacionais, as Piscinas Municipais, Campo de Tiro e o Centro Hípico do Vale do Sousa. Um campo de Golfe em Santa Margarida constitui igualmente um pólo de atração.

2.2. Aspetos económicos e culturais – Paços de Ferreira

De acordo com o *Diagnóstico Social do Concelho de Paços de Ferreira, 2004*, exercem atividade económica no concelho 812 empresas. Contudo, de acordo com o *Anuário Estatístico da Região do Norte 2002, INE 2003*, verifica-se que no ano de 2001 operavam no concelho 1 212 empresas. Um estudo levado a cabo pela Associação Empresarial de Paços de Ferreira (AEPF) 1999, identificou 1 894 empresas.

Não obstante a discrepância dos valores apresentados, confirma-se a «forte industrialização do concelho, pelo número expressivo de empresas existentes e consequentemente pelo número de pessoas empregadas no sector secundário – 12 844» (Diagnóstico Social de Paços de Ferreira, 2004). A indústria de mobiliário ocupa um lugar de destaque neste setor de atividade económica e o setor terciário, privilegia o «Comércio, Alojamento e Restauração». No âmbito do setor primário, verifica-se um certo abandono da atividade agrícola constatando-se «índices extremamente baixos no que concerne a empregabilidade – não atingindo sequer o ponto percentual» (Gonçalves, 2006, p. 10).

A maioria das empresas sedeadas no concelho enquadra-se na perspetiva classificatória de pequenas empresas (59%), dispendo entre zero e quatro trabalhadores, e assumem, claramente, um papel dominador no universo empresarial do concelho. Sob o ponto de vista jurídico, a maioria das empresas registadas no concelho, apresenta a forma de Sociedades por Quotas e em Nome Individual.

No que diz respeito à população ativa, as empresas em questão empregam 61,3% de trabalhadores do sexo masculino e 38,6% do sexo feminino; a nível etário, 57% dos trabalhadores possuem idade inferior a 35 anos; a nível de habilitações, 55,1% dos trabalhadores possuem habilitações iguais ou inferiores ao 1º ciclo do ensino básico, 34,45% possui o 2º ciclo do ensino básico, 4,1% possui o 3º ciclo do ensino básico e, apenas, 4,2% é detentor do ensino secundário.

Relativamente às exportações de mobiliário, verifica-se que a França com 34,5% da produção consumida ocupa o lugar dianteiro, seguida da Espanha (24%) e a Alemanha (9,4%); no que concerne às importações, a Espanha beneficia de 41,1%, a Itália (17,5%) e a Alemanha (10,2%).

A população economicamente ativa é maioritariamente jovem, contudo com baixo nível de escolaridade. No entanto, dado ser cada vez maior e mais diversificada a oferta formativa, conferindo certificação escolar, esta situação é passível de inversão.

Neste contexto, a *Capital do Móvel*, possui imensas possibilidades de desenvolvimento, dependendo apenas da sua própria qualidade do mobiliário e de uma necessária atitude competitiva por parte dos empresários locais, que já se manifesta.

A cultura histórica passada está bem representada num conjunto de monumentos arqueológicos considerados imóveis de interesse público, assim classificados pelos seus respetivos decretos. Neste sentido, destacam-se, entre outros: a Citânia de Sanfins, o Dólmen de

Lamoso, o Penedo de Bouça de Fervenças (e a inscrição nele gravada) que remonta à época da Romanização, o Mosteiro de S. Pedro de Ferreira (considerado monumento nacional) e o pelourinho de Paços de Ferreira; do Monte do Coração de Jesus em Freamunde é possível observar uma paisagem ímpar de considerável parte do Vale do Sousa.

Sem dúvida que «é de facto na cultura castreja que Paços de Ferreira, através de Sanfins, afirma hoje um predomínio a nível nacional. Mercê da existência de uma estância arqueológica invulgar e do estudo cuidadoso e persistente de diversos arqueólogos ao longo do século XX, Sanfins tornou-se o expoente máximo na cultura castreja do noroeste peninsular». ⁶ O atual território de Paços de Ferreira foi integrado nas Terras de Sousa na Alta Idade Média e teve, durante séculos, no Mosteiro de Ferreira a sua maior influência. ⁷

Da história recente regista-se o dia 20 de maio de 1997 que marca o início da instalação do museu Municipal, que assinala a inauguração do novo edifício dos Paços do Concelho e o Monumento do Móvel e, ainda, a comemoração do aniversário da elevação de Paços de Ferreira à categoria de cidade.

O Concelho de Paços de Ferreira é hoje marcado por um forte desenvolvimento industrial, mantendo respeito pelo passado histórico e a paisagem patrimonial; integra a Rota do Românico do Vale do Sousa.

3. Breve Resenha Histórica do Conservatório do Vale do Sousa

O Conservatório do Vale do Sousa, inicialmente designado Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada, nasceu no seio da *Associação de Cultura Musical de Lousada* e estabeleceu-se através de um protocolo assinado entre o Presidente da Associação e um técnico da Inspeção-Geral de Educação. De acordo com o relatório proveniente da IGE e pelo Despacho de 19 de setembro de 1994, assinado pelo Diretor do Departamento do Ensino Secundário, foi autorizado o funcionamento provisório (Ofício Circular n.º 13 048/94), a partir do ano letivo 1994/95, da Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada. Esta autorização englobou o funcionamento do 1.º Grau dos Cursos Básicos de Viola Dedilhada, Piano, Flauta Transversal, Saxofone, Clarinete, Trompete, Trombone, Tuba e Percussão, em regime de planos e programas oficiais ao abrigo da Portaria n.º 294/84, de 17 de maio.

⁶ <http://www.cmpf.pt>, acedido em 11 de agosto de 2010.

⁷ Idem.

A Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada ficou sedeada na Praça da República – Cristelos – 4620 Lousada e foi seu Diretor Pedagógico, entre 1994 e 1998: Alberto Vieira. No dia 2 de novembro de 1998 foram inaugurados, oficialmente, o Auditório e Academia por sua Ex.^a o Sr. Ministro da Cultura, Manuel Carrilho, datando daí a sua nova sede: Avenida Cidade Errenteria – Quinta das Pocinhas – 4620 Lousada. Nos termos do n.º 5 do art. 28 do Decreto-Lei 553/80, de 21 de novembro e do Decreto-Lei n.º 71/99, de 12 de março, foi concedida, por Despacho de 3 de maio de 1999, autorização definitiva de funcionamento n.º 2/DREN, a partir do ano letivo 1998/1999.

A Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada ficou autorizada a ministrar em regime de planos e programas oficiais, os Cursos Básicos de Clarinete, Flauta Transversal, Piano, Percussão, Saxofone, Trombone, Trompete e Viola Dedilhada. Ficou seu Diretor Pedagógico, até 2003, Arnold Richard Allum. Desde o ano letivo 2003/2004 a Direção Pedagógica passou a ser constituída, até final desse ano, por Margarida Reis, Rosário Valinho e Fernanda Alves, assumindo uma constituição colegial. A partir de 2004, a Direção Pedagógica ficou composta por Rosário Valinho e Fernanda Alves. Atualmente, a professora Fernanda Alves assume o papel de Diretora Pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa.

No ano letivo 2005/2006 foi votada por unanimidade em Assembleia-Geral e aprovada pela DREN, a alteração da designação de Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada para Conservatório do Vale do Sousa. O Conservatório do Vale do Sousa é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, cuja Entidade Titular é a *Associação de Cultura Musical de Lousada*, reconhecida como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública, nos termos do Decreto-Lei n.º 460/77, de 7 de novembro, conforme consta do Despacho publicado no «Diário da República» II série, n.º 89 de 16 de abril de 1981.

O Conservatório do Vale do Sousa é uma Escola do Ensino Artístico Especializado da Música, com Autonomia Pedagógica, integrada na rede territorial da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), e tem como principal objetivo a promoção, divulgação e ensino da música, contando para o efeito com o patrocínio do Ministério da Educação de acordo com legislação aplicável. Atualmente, as opções dos cursos são as seguintes: Acordeão, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Formação Musical, Guitarra Portuguesa, Oboé, Piano, Percussão, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola Dedilhada, Violeta, Violino e Violoncelo.

O Conservatório do Vale do Sousa dispõe de um edifício, construído de raiz, propriedade da Câmara Municipal de Lousada, composto por quatro pisos, para o exercício da atividade musical em todas as suas vertentes, equipado devidamente com todo o material necessário à lecionação das aulas dos respetivos cursos autorizados.

3.1. Ensino Ministrado

O Conservatório do Vale do Sousa ministra Cursos de Música no âmbito oficial e não oficial no sentido de proporcionar uma possível aprendizagem musical a um maior número de indivíduos, independentemente das suas pretensões profissionais.

Os Cursos Oficiais de Música dividem-se em dois ciclos de estudos: Básico e Complementar ou Secundário e podem ser frequentados, neste Conservatório, nos seguintes regimes de ensino: articulado ou supletivo.

3.1.1. Curso Básico de Música em Regime Articulado

O Curso Básico de Música em regime articulado é composto por um ciclo de 5 anos de estudos: 1º ao 5º grau, e compreende o 2º e 3º ciclos do ensino básico. Os planos de estudo encontram-se ao abrigo da Portaria nº 1550, de 26 de dezembro de 2002 (Anexos 2.1. e 2.2.) em extinção (alunos antigos) e a Portaria nº 691/2009, de 25 de junho.

Em regime articulado os alunos frequentam a componente de formação geral na escola do ensino básico e a componente de formação vocacional no estabelecimento de ensino artístico especializado.

3.1.2. Curso Complementar de Música em Regime Articulado

Os Cursos Complementares ou Secundários de Música estruturam-se em três componentes de formação: * Componente de formação geral; * Componente de formação específica; * Componente de formação técnica (vocacional/artística).

Estes cursos compreendem três anos de duração (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) e destinam-se a alunos que tenham concluído o Curso Básico de Música e a alunos que não tendo concluído o Curso Básico de Música, possuam o 9º ano de escolaridade ou equivalente. O

plano de estudos encontra-se ao abrigo do Despacho 65/SERE/90, de 23 de outubro, conjugado com o Despacho 19 592/2004, de 17 de setembro e o Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março (Anexo 2.3.).

Em regime articulado os alunos frequentam a componente de formação geral no estabelecimento de ensino secundário e toda a componente de formação específica e técnica (vocacional/artística) no estabelecimento de ensino artístico especializado.

3.1.3. Curso Básico de Música em Regime Supletivo

O Curso Básico de Música em regime supletivo (Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de outubro, em extinção de acordo com a produção de efeitos da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, conjugada com o Despacho nº 18 041/2008, de 4 de julho), destina-se a qualquer aluno, independentemente das suas habilitações. O plano de estudos comporta apenas as disciplinas da componente de formação vocacional ministradas no estabelecimento de ensino artístico.

Quadro 2.1. Plano de estudos do Curso Básico de Música regime supletivo: 2º ciclo

Formação Vocacional	Carga Horária Semanal (x 90m)
Instrumento	1
Formação Musical	1 + (0,5)
Classes de Conjunto	1

Fonte: Adaptado da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho

Quadro 2.2. Plano de estudos do Curso Básico de Música regime supletivo: 3º ciclo

Formação Vocacional	Carga Horária Semanal (x 90m)
Instrumento	1
Formação Musical	1
Classes de Conjunto	1
Leitura de Reportório	0,5

Fonte: Adaptado da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho

3.1.4. Curso Complementar de Música em Regime Supletivo

O plano de estudos do Curso Complementar de Música em regime supletivo encontra-se ao abrigo do Despacho 65/SERE/90, de 23 de outubro. Os alunos frequentam as disciplinas da componente de formação específica, de caráter estritamente musical, e as disciplinas da componente de formação técnica (vocacional/artística) no estabelecimento de ensino artístico especializado, independentemente das habilitações que possuam.

Quadro 2.3. Plano de estudos do Curso Complementar de Música regime supletivo

Fonte: Projeto Educativo adaptado do Despacho n.º 65/SERE/90, de 23 de outubro

	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x50m)
Formação Específica	Formação Musical	1+1
	História da Música	2
	Análise e Téc. de Composição	1+2
	Acústica Musical	1
	Práticas ao Teclado a)	1
	Coro/Orquestra ou Conjuntos vocais e/ou Instrumentais b)	2
Formação Vocacional	Curso de Instrumento	
	Instrumento Principal	1
	Curso de Canto	
	Técnica Vocal e Repertório	2 (1+1) c)
	Instrumento de Tecla d)	1
	Italiano	1+1
Alemão ou Francês	1+1	

a) Facultativa para os alunos que frequentem um instrumento de tecla.

b) O aluno é obrigado a frequentar apenas uma das disciplinas.

c) Cada hora deverá ser dividida por 2 alunos um dos quais assiste à aula do outro.

d) Quando o aluno não possua já o 3.º ano ou 3.º grau.

3.1.5. Curso de Iniciação Musical

O Curso de Iniciação Musical ministrado no Conservatório do Vale do Sousa pretende, principalmente, assegurar uma formação preparatória para o possível ingresso no Curso Básico de Música em regime articulado. Este curso destina-se a todas as crianças dos Jardins de

Infância e Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. O plano de estudos é o que se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 2.4. Plano de estudos do Curso de Iniciação Musical

Disciplinas	Carga Horária Semanal
Iniciação ao Instrumento	60' (2 alunos)
Iniciação Musical	50'
Orquestra Orff	50'+50'

Fonte: Adaptação do Projeto Educativo

3.1.6 Curso Livre de Instrumento

O Curso Livre de Instrumento integra-se no âmbito não oficial e destina-se a adultos que pretendem aprender um instrumento, sendo as disciplinas de Formação Musical e Classes de Conjunto de carácter opcional. Sem qualquer outro fim objetivo, a não ser o da fruição e divertimento, pretende responder a um determinado público de uma forma livre.

Quadro 2.5. Plano de estudos do Curso Livre de Instrumento

Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90m)
Instrumento	0,5
Formação Musical (Opcional)	1
Classes de Conjunto (Opcional)	1

Fonte: Adaptação do Projeto Educativo

3.1.7 Certificação

Os cursos ministrados no Conservatório do Vale do Sousa são reconhecidos pelo Ministério da Educação e conferem as seguintes habilitações, de acordo com a legislação em vigor:

Curso Básico de Música, frequentado em regime articulado, confere diploma do 9º ano de escolaridade. Quando frequentado em regime supletivo, o diploma de Curso Básico de Música só será conferido quando o aluno comprovar possuir o 9º ano de escolaridade.

Curso Complementar de Música, este curso frequentado em regime articulado, confere diploma do 12º ano de escolaridade. Quando frequentado em regime supletivo, o diploma de Curso Complementar de Música só será conferido quando o aluno comprovar possuir o 12º ano de escolaridade.

Os Cursos de Iniciação Musical e o Curso Livre de Instrumento não conferem qualquer tipo de habilitação legal.

4. A Comunidade Educativa

4.1. Alunos

No presente ano letivo (2010/2011) frequentam o Conservatório 360 alunos assim distribuídos:

Curso de Iniciação: 26 alunos

Curso Básico em regime articulado: 294 alunos

Curso Secundário/Complementar em regime articulado: 13 alunos

Curso Básico em regime supletivo: 22 alunos

Curso Secundário/Complementar em regime supletivo: 5 alunos⁸.

O regime de frequência articulado comporta 307 alunos e o regime supletivo apenas 27. A população escolar tem vindo a aumentar anualmente, destacando-se o número de alunos no Curso Básico em regime articulado, como consequência das políticas educativas adotadas e da filosofia do Projeto Educativo do Conservatório. A grande maioria vive na região do Vale do Sousa, havendo, contudo, um número significativo de alunos provenientes das regiões limítrofes, como por exemplo: Marco de Canavezes, Amarante e Baião.

⁸ Ensino Artístico Especializado da Música – Contratos de Patrocínio – Formulário de Candidatura Escolas do Ensino Particular e Cooperativo – julho de 2010, p. 7.

4.2. Pessoal docente

O atual corpo docente do Conservatório é constituído por 38 professores sendo 26 do Quadro da Escola e 12 Contratados. No âmbito dos docentes do Quadro da Escola constata-se que 8 são profissionalizados, 9 possuem até 10 anos de serviço e, igualmente, 9 possuem mais de 10 anos de serviço. Dos docentes Contratados, 2 são profissionalizados e 10 possuem até 10 anos de serviço. Neste sentido, encontramos no Conservatório do Vale do Sousa um total de 10 professores profissionalizados e 28 sem habilitação profissional⁹. Dos docentes mencionados 3 são detentores do grau de Mestre e os restantes possuem Licenciatura pré-Bolonha.

No âmbito dos projetos inseridos nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardins de Infância: *Escola a Tempo Inteiro*, *Aprender ao Ritmo da Música* e *Brincando Musicando*, protocolos celebrados, respetivamente, pelo Conservatório e Câmara Municipal de Lousada, Externato Senhora do Carmo e 13 Jardins de Infância, estes dois últimos ao abrigo do Despacho 187/ME/91, de 1 de outubro, lecionam no Ensino da Música, ainda, 14 docentes cuja habilitação se situa de acordo com a legislação em vigor (Despacho nº 14 460 - 2ª série - de 26 de maio de 2008).

4.3. Pessoal não docente

O pessoal não docente é constituído por três funcionárias administrativas e três funcionários auxiliares. Dado o crescimento escolar destes últimos anos o número de funcionários tem vindo a revelar-se insuficiente. No entanto, graças ao seu exemplar desempenho e incondicional entrega, essa lacuna não parece tão evidente (Gouveia *et al*, 2006).

4.4. Família e encarregados de educação

A família e a escola são instituições fulcrais no processo educativo e devem comungar de princípios comuns, pois o processo de ensino aprendizagem também acontece no meio social e nas relações familiares, concorrendo para a identidade do indivíduo. Neste sentido,

A aprendizagem torna-se mais eficaz quando estas duas instituições trabalham em conjunto para o mesmo objectivo e têm valores comuns. O que acontece na escola

⁹ Idem, p. 3.

pode ser alargado e enriquecido em casa, e aquilo que se aprende em casa pode ser melhorado na sala de aula (MacBeath *et al*, 2005, p. 196).

A comunidade educativa compõe-se pelos vários atores e agentes locais: escola, município, instituições e associações locais, ligados entre si por relações de parceria, de programas conjuntos, de protocolos de colaboração, contribuindo para a construção de um espaço educativo congruente que resulte da aplicação de uma determinada política educativa, com base num sistema educativo adequado. Este sistema educativo deve envolver uma «grande diversidade de actores e movimentos» para que a ação educativa seja aberta, «alargada e envolvente» (Fernandes, 2005, p.193).

Neste âmbito, o poder político local/regional deve assumir, democraticamente, um papel relevante na implementação de políticas educativas próprias capazes de promover o investimento, a criatividade, a cultura, o desenvolvimento regional e consequentemente o desenvolvimento nacional. Por outro lado, a escola é um espaço aberto e o seu verdadeiro currículo ultrapassa a simples esfera do edifício, do plano de estudos, do conjunto de disciplinas, do meio social, da família, e comporta em si políticas educativas regionais, municipais e locais.

A escola encontra-se enquadrada num sistema educativo – ligado aos atores locais: instituições, associações, autarquias, municípios – que deve dar resposta às necessidades da sua comunidade; é uma parceira deste sistema e o seu currículo é o projeto de desenvolvimento da sua realidade. «Neste sentido impõe-se um investimento na articulação de políticas entre diferentes sectores que possibilite transformar de facto estas escolas em pólos de desenvolvimento local, regional e nacional...» (Folhadela *et al*, 1998, p. 80). As parcerias educacionais desempenham, portanto, um papel significativo na ação educativa, devem assumir protagonismo na elaboração do Projeto Educativo da escola, potenciam a exploração de manifestações culturais relevantes, desenvolvem o currículo e a competência cultural.

4.4.1. Caracterização socioeconómica e sociocultural

A maior parte dos pais e encarregados de educação são assalariados, trabalhando em profissões onde usufruem do salário mínimo ou pouco superior, advindo daí um baixo nível socioeconómico. Este quadro é representativo da situação económica que prevalece em Lousada e na região do Vale do Sousa.

As habilitações literárias da maioria dos pais e encarregados de educação situam-se, também, no âmbito social desfavorecido. A maioria dos pais e encarregados de educação não possui a atual escolaridade obrigatória (Pacheco, 2006).

4.4.2. Comissão de Pais

A participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos é de particular importância para a prossecução do objetivo do Projeto Educativo da escola e dos princípios educativos que o definem. A educação da comunidade deve ser encarada de uma forma aberta, flexível, num diálogo permanente, franco e direto (Gouveia *et al*, 2006). Neste contexto, a relação com os vários membros comunitários obedece aos seguintes mecanismos, nomeadamente: reuniões de informação, caderneta escolar como forma de correspondência, atendimento direto pelo professor de instrumento como responsável pelo aluno, audições/concertos, colaboração/participação em festas, convívios, eventos e Coro de Pais.

No ano letivo 2005/2006, durante uma reunião geral de pais e como resposta à proposta lançada pela Direção Pedagógica, foi eleita uma comissão composta por representantes dos diversos níveis e regimes de ensino, com a intenção de criar um elo de ligação mais estreito e organizado entre a comunidade educativa, proporcionar um envolvimento profundo e enraizado na comunidade e no projeto de desenvolvimento do Conservatório: a família como primeiro educador (*idem*).

5. Escolas do Ensino Básico e Secundário Articuladas

O Conservatório do Vale do Sousa tem vindo a constituir parcerias de colaboração com escolas não só da região do Vale do Sousa mas também de concelhos de regiões limítrofes. Com o crescimento escolar verificado nos últimos anos o número de escolas tem vindo a aumentar significativamente. Ficam, aqui, registadas (i) as escolas que integram a rede de articulação que contêm alunos ao abrigo da Portaria nº 1550, de 26 de dezembro de 2002:

EB 2/3 de Caíde de Rei (Lousada);

EB 2/3 de Idães (Felgueiras);

EB 2/3 da Lixa;
EB 2/3 de Lousada;
EB 2/3 de Nevogilde (Lousada);
EB 2/3 de Paço de Sousa (Penafiel);
EB 2/3 de Marco de Canavezes;
EB 2/3 de Lustosa;
EB 2/3 Dr. Manuel Pinto Vasconcelos (Freamunde);
Escola Secundária de Lousada;
Externato de Vila Meã;
Colégio de Vizela;
Escola da Ponte;

(ii) as escolas que no âmbito da legislação em vigor (Portaria nº 691/2009, de 25 de junho) celebraram protocolos de articulação sendo consideradas *Escolas de referência*:

EB 2/3 de Lousada;
EB 2/3 de Nevogilde;
EB 2/3 de Lustosa;
EB 2/3 de Paços de Ferreira;
Escola Secundária de Lousada.

6. Estrutura Organizacional

A estrutura organizacional do Conservatório do Vale do Sousa radica da Direção Administrativa da Associação de Cultura Musical de Lousada (Entidade Titular do Conservatório). A Direção Administrativa é composta pelos seguintes corpos sociais: Direção (Presidente, Vice-Presidente, Secretários, Tesoureiros e Vogais), Assembleia-Geral (Presidente, Vice-Presidente e Secretário) e Conselho Fiscal (Presidente, Secretário e Relator). A Direção Administrativa é a responsável direta pelos Serviços Administrativos de Secretaria e Tesouraria. Os Serviços Administrativos prestam, ainda, apoio ao Espaço Internet/Biblioteca e Sala de Convívio Bar. A Direção Pedagógica é a entidade máxima no que concerne ao funcionamento pedagógico e é representada na pessoa da Diretora Pedagógica; o conselho Pedagógico é constituído pelos

Coordenadores de Departamento que fazem a ligação com os restantes professores e, conseqüentemente, com os alunos, pais e encarregados de educação, assim como com a Associação de Estudantes e Comissão de Pais.

A Associação de Cultura Musical de Lousada rege-se pelos seus Estatutos e Regimento Interno aprovados pelos seus associados em assembleia geral; o Conservatório do Vale do Sousa dispõe, ainda, do Regulamento Interno elaborado pelos órgãos responsáveis para servir o projeto de escola.

7. Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos

7.1. Caracterização Geral do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos dispõe de edifícios próprios para o desenvolvimento do processo educativo de acordo com os seus respetivos níveis de ensino e equipados com o material necessário à lecionação das aulas. Estes edifícios foram construídos entre a década de 60 do século XX e os primeiros anos da década de 2000¹⁰, e apresentam princípios estéticos próprios comuns a qualquer escola pública, de acordo com as orientações da tutela.

No âmbito da reorganização da rede escolar promovida pelo Ministério da Educação e em colaboração com a Associação Nacional de Municípios Portugueses, para o ano letivo 2010/2011 está prevista a abertura dos modernos centros escolares devidamente equipados nas freguesias que integram o agrupamento de escolas.

O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos comporta três freguesias do concelho de Paços de Ferreira: Freamunde, Raimonda e Figueiró. A sede do Agrupamento situa-se na freguesia de Freamunde.

O Agrupamento é constituído pelas seguintes escolas e respetivas freguesias:

- Escola EB2/3 Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde (Sede);
- Escola EB1 + JI de Santa Cruz – Freamunde;
- Escola EB1 Rua do Comércio – Freamunde;
- Escola EB1 de Outeiro – Freamunde;
- Escola EB1 da Raimonda;

¹⁰ Projeto Educativo, 2008.

- Escola EB1 de Figueiró;
- Jardim de Infância de Groute – Raimonda;
- Jardim de Infância de Lamas – Figueiró;
- Jardim de Infância do Outeiro – Freamunde.

A população residente do Agrupamento, de acordo com os dados do INE 2001, era de cerca de 12 242 habitantes distribuídos da seguinte forma pelas respetivas freguesias:

Quadro 2.6. Distribuição da população do Agrupamento pelas freguesias

FREGUESIAS	HABITANTES
Figueiró	2 288
Freamunde	7 436
Raimonda	2 518
TOTAL	12 242

Fonte: Adaptado do Projeto Educativo

Pela análise do quadro (2.6.) verifica-se que Freamunde – sede do Agrupamento – é a freguesia mais populacional comportando só por si, mais do dobro dos habitantes que as outras duas freguesias juntas.

A população ativa das freguesias do Agrupamento por setor económico, tendo por base a estrutura do emprego, apresenta-se no quadro seguinte:

Quadro 2.7. População ativa por setor económico

SETOR ECONÓMICO	POPULAÇÃO ATIVA
Setor Primário	4%
Setor Secundário	78%
Setor Terciário	18%

Fonte: Adaptado do Projeto Educativo

Como se verifica pela análise do quadro (2.7.) o setor primário manifesta pouca representatividade e o setor secundário abarca a maior parte da mão de obra existente.

8. A Comunidade Educativa

8.1. Alunos

Em 2007/2008 a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos era composta por um total de 2026 alunos que se distribuíam desde o Jardim de Infância até ao 9º ano de escolaridade¹¹ da seguinte forma:

Jardim de Infância – 3 anos: 47 alunos; 4 anos: 84 alunos; 5 anos: 106 alunos;

1º ano: 165 alunos; 2º ano: 195 alunos; 3º ano: 187 alunos; 4º ano: 208 alunos; 5º ano: 235 alunos; 6º ano: 191 alunos; 7º ano: 223 alunos; 8º ano: 177 alunos; 9º ano: 208 alunos.

O corpo discente do Agrupamento, no ano letivo 2008/2009, comportava, ainda, alunos que frequentavam cursos dirigidos à formação de adultos, nomeadamente: *Centro de Novas Oportunidades, Educação e Formação de Adultos* e *Cursos de Educação e Formação*, num total de 143 inscrições.

8.2. Pessoal docente

Quadro 2.8. Pessoal docente

CICLO	Nº DE DOCENTES 2007/2008						
	Habilitações			Situação Profissional			
	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Quadro de Escola	Quando de Zona Pedagógica	Contratados	Total
Pré-Escolar	2	10	0	9	3	0	12
1º Ciclo	6	35	1	28	13	1	42
2º Ciclo	1	54	2	36	9	12	57
3º Ciclo	1	56	3	27	15	18	60
Ensino Especial		2		2			2
Total	10	157	6	102	40	31	173

Fonte: Adaptado do Projeto Educativo

¹¹ Estes dados do Projeto Educativo não contemplam o facto de no ano letivo de 2009/2010 este Agrupamento ter iniciado o ensino secundário.

O corpo docente do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos enquadra-se no perfil de exigência de professores para os respetivos níveis de ensino, no que diz respeito às habilitações, de acordo com a legislação em vigor. Neste sentido, no ano letivo 2007/2008 lecionavam no agrupamento um total de 173 docentes.

8.3. Pessoal não docente

O número de funcionários ao serviço no ano letivo de 2007/2008 situava-se num total de 49 entre Auxiliares de Ação Educativa (35), Pessoal dos Serviços Administrativos (10), Guardas-noturnos (2) e também 2 Cozinheiras. Deste conjunto, 23 funcionários encontram-se na situação de contratados e 26 pertencem ao quadro da escola.

Ao nível das habilitações literárias constata-se que 19 funcionários possuem o 4º ano de escolaridade, 13 o 6º ano de escolaridade, 6 o 9º ano, 1 o 10º ano, 3 o 11º ano e 7 o 12º ano de escolaridade.

8.4. Pais e Encarregados de Educação

8.4.1. Caracterização socioeconómica e cultural

8.4.1.1. Jardins de Infância

Apresenta-se de seguida a situação dos pais e encarregados de educação relativamente à sua situação profissional e respetivas habilitações literárias. Assim, no que diz respeito aos pais e encarregados de educação no âmbito da educação pré-escolar, 5% possui um curso superior, 12% o ensino secundário, 62% o ensino básico, 18% a instrução primária, 1% não sabe ler e 2% encontra-se em situação desconhecida/outras situações.

No que concerne à situação profissional, 82% são trabalhadores por conta de outrem, 6% trabalhadores por conta própria, 1% não tem profissão e 11% são domésticas, reformados e desempregados.

8.4.1.2. Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico

A situação dos pais e encarregados de educação das crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, não é muito diferente e confirma a tendência evidenciada. Neste sentido, 3% é

detentor de um curso superior, 5% possui o ensino secundário, 46% tem o diploma do ensino básico, 30% da instrução primária, 3% não sabe ler e 13% encontra-se em situação desconhecida/outras.

No âmbito profissional 83% trabalha por conta de outrem, 4% trabalha por conta própria, 1% não tem profissão e 12% são domésticas, reformados e desempregados.

8.4.1.3. Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico Dr. Manuel Pinto Vasconcelos

A escola sede do agrupamento é a mais populacional e a situação em termos de habilitações segue os parâmetros anteriores. Desta feita, 3% tem habilitação superior, 4% o ensino secundário, 45% o ensino básico, 30% a instrução primária, 1% não sabe ler e 17% encontra-se em situação desconhecida/outras.

Relativamente às categorias profissionais, 70% é trabalhador por conta de outrem, 4% é trabalhador por conta própria, 15% não tem profissão e 11% são domésticas, reformados e desempregados.

8.4.2. Associação de Pais

O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos possui em todos os seus estabelecimentos de ensino, Associações de Pais que, segundo o Projeto Educativo (2008, p. 9) «(...) têm como objectivo contribuir para a resolução das necessidades e aspirações dos educandos, em matéria de educação e ensino e para o labor educativo que em comum lhe compete, através de estreita e permanente colaboração entre alunos, pais/encarregados de educação, direcção, corpo docente e não docente».

9. Estrutura Organizacional

O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos é uma escola pública do ensino genérico que integra os ciclos de ensino desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico. No ano letivo 2009/2010 integrou, também, o ensino secundário. Neste contexto, a estrutura organizacional rege-se pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que

aprovou o «regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário» (artigo 1º).

De acordo com o seu artigo 6º, «O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino...». A administração e gestão dos agrupamentos de escolas é assegurada pelos seguintes órgãos próprios: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo (artigo 10º, nº 1 e nº 2). O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial e é coadjuvado por um subdiretor e por um a três adjuntos (artigos 18º e 19º nº 1).

Os estabelecimentos de educação pré-escolar ou de escola integrada dispõem de um coordenador que assegura a coordenação de cada estabelecimento (artigo 40º). No âmbito das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e no sentido de desenvolver o projeto educativo, «são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente» (artigo 42º, nº 1).

Neste capítulo faz-se uma breve reflexão panorâmica do ensino da música em Portugal no âmbito do ensino artístico especializado e no âmbito do ensino genérico, considerando a problemática do ensino vocacional da música (Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho). Define-se o conceito de ensino vocacional, enquadra-se a reforma estrutural de 83 com a realidade dos nossos dias, objetivando fundamentação, justificação e necessidade de clarificar os conceitos de ensino musical associados às diferentes perspetivas artísticas, e analisa-se a reestruturação do ensino artístico especializado da música levada a cabo a partir da publicação (2007) do *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final*; por último, mencionam-se as metodologias de ensino de instrumento, a emergência do ensino instrumental em grupo e as práticas informais de aprendizagem musical.

Capítulo 3
Breve Panorâmica do Ensino da Música em Portugal

1. A Música na Escola Básica

1.1. A música no ensino genérico

Até meados do século XX, o ensino da música em Portugal foi apenas ministrado em algumas Escolas Particulares e Conservatórios. A área da música é introduzida pela primeira vez, nas escolas de ensino oficial obrigatório, nas reformas de Passos Manuel e Costa Cabral entre 1836 e 1850, funcionando como Canto Coral. Esta disciplina, como refere Torres (1998, p. 20), «(...) foi submetida a várias modificações em todas as reformas de ensino, relativamente ao currículo, programa e habilitações dos respectivos professores, mas sempre com incidência na actividade coral.» Durante quase cinquenta anos de regime ditatorial, a disciplina de Canto Coral esteve sempre ligada a uma ideologia nacionalista e patriótica, manifestada pelas canções populares e pelo hino nacional (Artiaga, 2001). A primeira grande reforma do ensino da música nas escolas oficiais de ensino obrigatório (ensino genérico) acontece, precisamente, em 1968 quando a disciplina passou a ser ministrada sob o carácter da obrigatoriedade no quinto e sexto anos, com um programa determinado, passando a designar-se Educação Musical. Apesar de ter sido integrada em todos os seis anos de escolaridade obrigatória, funcionou apenas no quinto e sexto anos com um professor especializado. A disciplina de Canto Coral, em 1974, foi substituída pela disciplina de Música aquando da criação do curso geral unificado e, inexplicavelmente, o Ministério da Educação, em 1975, eliminou a Música dos currículos do sétimo e oitavos anos do ensino secundário unificado (Palheiros, 1993) aparecendo apenas no nono ano, como disciplina de opção. Em 1990 a disciplina de Educação Musical é integrada em todos os anos curriculares, até ao sexto ano como disciplina obrigatória, e nos anos seguintes até ao décimo segundo como disciplina de opção (Decreto-Lei n° 286/89, de 29 de agosto).

O programa do 1° ciclo (Despacho n° 139/ME/90, de 16 de agosto) apresenta a Educação Musical integrada na área artística Expressão e Educação Artística numa perspetiva globalizante e integrada. As *Expressões* assumem, neste programa, uma manifesta importância, que se constitui como um avanço significativo no sentido valorativo desta área que frequentemente tem sido tratada como secundária na formação da criança, ou entendida como um momento de recreação. O Decreto-Lei n° 344/90, de 2 novembro, que estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar, reitera, mais uma vez, no seu preâmbulo, a «(...) consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino

profissional que venha a ter» e que «A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano.» A música neste processo educativo desempenha um papel crucial, possibilitando experiências integradas ou globalizadoras, dando especial destaque a um mundo muito característico da criança: o das vivências estético-musicais que permitem o desenvolvimento das potencialidades auditivas, rítmicas, expressivas, criativas e interpretativas.

A música no ensino básico promove o desenvolvimento pleno das faculdades do ser humano, devendo, neste sentido, ser acessível a todas as crianças, independentemente das suas aptidões e talentos específicos. Contudo, embora os planos curriculares da educação pré-escolar e 1º ciclo contemplem a disciplina de Expressão e Educação Musical, raramente se veem atingidos os objetivos propostos – igualmente como no passado – dada a formação pouco aprofundada nesta área da generalidade dos educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico. Este problema não é contudo recente. Desde a instituição do Canto Coral nas escolas primárias, lei de instrução pública de 1878 (Freitas Branco, 1995), que se vêm manifestando os desagradados face ao ensino da música então praticado. Dá-nos conta disso mesmo Ernesto Maia (cit. por Vasconcelos, 2002, p. 50) que escreve o seguinte, vinte anos depois: «uma das graves lacunas da instrução pública em Portugal é, decerto, a ausência quase completa do ensino musical oficial. O país não tem nenhuma escola de música, a não ser o Conservatório de Lisboa...» Também Ernesto Vieira na sua obra *A Música em Portugal*, passados trinta anos da instituição do Canto Coral nas escolas primárias, refere o atraso em que se encontrava esse ensino, atribuindo esse facto «às escolas normais, onde os futuros professores não praticam esta matéria nem lhe ligam a menor importância» (cit. por Amado, 1999, p. 38). Tomás Borba, grande impulsionador do desenvolvimento do Canto Coral nas escolas do ensino primário e secundário, nomeado, em 1923, professor de Música e Canto da Escola Normal Primária de Lisboa, em 1916 lamentava que «na escola, não se canta ainda em Portugal» (cit. por Palheiros, 1993, p. 28) e atribui este facto à deficiente formação dos professores, nesta área, formados nas escolas normais: «em nenhuma escola normal, que conste, se faz valer a música que precisam praticar os futuros educadores das crianças» (idem, p. 28). Palheiros (1993, pp. 22-23) afirma o seguinte: «De facto, o ensino da música exige competências específicas que o professor único, de formação generalista, normalmente não possui.» Isto mesmo é confirmado também noutros países onde autores como Mills (1989), Byo (1999), Wiggins e Wiggins (2008),

entre outros, sublinham a quase impossibilidade de os professores generalistas implementarem os objetivos dos currículos nacionais dos seus países para o ensino da música, porque tendem a tratar a música como algo marginal que serve para entretenimento e não para promover a compreensão musical dos alunos e as suas capacidades musicais quer seja em termos de som, da resolução de problemas musicais, desenvolvimento da capacidade auditiva ou no âmbito da criação musical.

1.1.1. As atividades de enriquecimento curricular e o ensino da música

Consciente da importância da música na

construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro¹,

o Ministério da Educação avançou no ano letivo 2006/2007 com o projeto *Escola a Tempo Inteiro*, destinado a alunos do 1º ciclo do ensino básico, onde, também, o ensino da música assume particular importância. Ministrada por professores especializados², de acordo com as orientações programáticas³ desenvolvidas para este nível de ensino, e enquadradas nos princípios expressos para a música no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, a música desenvolve-se

num quadro alargado de actividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo. (...) Nesta perspectiva, incentiva-se o desenvolvimento da criatividade e da imaginação bem como da compreensão do fenómeno artístico no passado e nas sociedades contemporâneas.⁴

O conceito de *Escola a Tempo Inteiro* é reiterado, hoje, pelo Despacho nº 14 460/2008 (2ª série), de 26 de maio⁵ e constitui-se de um conjunto de atividades vulgarmente designadas

¹ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (ME-DEB, 2001, p. 165).

² Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de junho.

³ Ensino da Música 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas (ME-DGIDC, 2006).

⁴ Ensino da Música 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações programáticas (ME-DGIDC, 2006, pp.4 -5).

⁵ Revoga o Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de junho.

por *Atividades de Enriquecimento Curricular*. Este despacho, como se pode ler na página do Ministério da Educação⁶,

decorre da primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular do Programa de Generalização do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo, em 2005, e dos significativos resultados alcançados pelo Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo, lançado em 2006/2007, que veio consolidar o conceito de escola a tempo inteiro.

Não obstante estas palavras animadoras, no que concerne ao ensino da música, os problemas mencionados no ponto anterior mantêm a mesma linha de continuidade e convém, novamente, evidenciar. De acordo com Mota (2007, pp. 18-20):

(...) torna-se evidente que o lugar da Música no currículo do EB continua a ter contornos pouco claros e a ser encarado como algo que, embora esteja aparentemente assumido, se situa numa zona de alguma marginalidade tanto em termos conceptuais como pragmáticos. [...] Com a publicação do Despacho 12591/2006 que regulamenta estas actividades, confirmaram-se as minhas piores expectativas. (...) Após mais de vinte anos de formação de professores de Educação Musical, os professores passam a poder ser recrutados **de novo** directamente dos Conservatórios, Escolas e Academias de Música, hoje Ensino Secundário de Música. [...] o programa de enriquecimento curricular de música, não poderia, (...), ignorar ou passar por cima dos vários agentes que, de uma ou outra forma actuam neste campo, e também não poderia ser uma mera duplicação de um programa que, (...), desejamos ver realizado no âmbito do espaço curricular regular dos alunos.

De acordo com o relatório elaborado pela APEM relativo ao ano lectivo de 2008/2009, a questão das habilitações dos professores de Música das AEC, ainda que tenha melhorado, também merece registo:

O quadro global dos perfis dos professores da AEC Ensino da Música observados durante o ano lectivo 2008/2009 permite-nos verificar que 30% dos professores têm habilitação profissional e 25% dos professores têm formação musical insuficiente ou não têm qualquer tipo de formação musical. Embora esta última percentagem seja muito preocupante, estes números revelam uma melhoria na qualificação dos professores quando comparados com os do ano lectivo anterior... (APEM, 2009, pp. 5-6).

⁶ <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Enriquecimento-Curricular1Ciclo.aspx.aspx>, acedido em 14 agosto 2010.

A precariedade profissional dos professores que lecionam música nas atividades de enriquecimento curricular, também é um elemento que concorre para o desenvolvimento do quadro apresentado. Ainda segundo o relatório supramencionado (p. 6), pode ler-se o seguinte:

Sendo a falta de professores um tema recorrente nas mesas-redondas foi possível também verificar que em localidades onde as autarquias estabeleceram contratos com os professores em vez do pagamento com recibos verdes (por ex. Lamego, Matosinhos, Trofa, Lousada e Fafe) a falta de professores qualificados foi quase ultrapassada. Quando as condições oferecidas são dignas para os professores existem profissionais qualificadas e disponíveis.

Contudo, esta é uma pequena realidade. Efetivamente, existem várias autarquias onde os professores de música das AEC não dispõem de habilitações necessárias para o exercício do ensino da música. Existem, ainda, situações mais problemáticas que merecem uma atenção especial, como por exemplo, o caso das atividades de enriquecimento curricular que são organizadas por empresas contratadas para o efeito, «(...)verificando-se uma diluição de responsabilidades no desenvolvimento das AEC e um conseqüente gasto de recursos, que em nada contribuem para o sucesso do programa» (idem, p.7), ou ainda, casos onde funcionam «(...) uma outra AEC apelidada de “Expressão Musical”, “Oficina Musical” ou simplesmente “Expressões”» (idem, p.7).

Estes problemas remetem-nos para o passado, mas para pensar num futuro descomplexado, que rompa com a tradição do ensino musical e que imponha modelos organizativos de escolas virados para o sucesso; é preciso não descuidar o presente, e, principalmente, advogar o ensino da música para todos com a crescente consciência que estes velhos problemas só serão resolvidos quando o ensino da música ocupar, definitivamente, o seu lugar no currículo e na escola genérica. Neste sentido:

A instituição escolar deve ser repensada e pensar-se a si própria, reflectindo sobre as suas dinâmicas, sobre a sua cultura organizacional, estrutural e escolar, bem como sobre as práticas pedagógicas dos/as profissionais que integram este espaço (Abrantes *et al*, 2009, p. 9).

Por outro lado:

Esta mudança na organização das escolas e no próprio conceito de escola tenta proporcionar aos alunos uma escola a tempo inteiro, que promova o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Estas actividades pretendem mediar os saberes escolares

com os saberes não escolares (conhecimentos culturais e sociais), articulando diversas áreas e proporcionando aos indivíduos uma maior capacidade de resolução de problemas. Esta mudança constitui uma inovação de grandes proporções no contexto escolar formal que pressupõe importantes mudanças na organização local dos espaços, tempos, relações de poder e lógicas de acção, a nível local, bem como também algumas adaptações nos próprios quadros nacionais de referência (idem, pp. 13-14).

A relação dos jovens com a música acontece, de facto, em variados contextos ultrapassando o poder da Educação Musical no contexto formal. Os jovens procuram a sua identidade e autonomia e buscam as suas próprias formas de expressão musical, antagónicas com aquilo que a escola oferece neste domínio (Mota, 2003b). Neste sentido, e ainda, segundo Mota (2003b, p. 15),

(...) não parece aconselhável apostar num tipo de currículo único para a formação de professores de educação musical. Promover, sim, a diversidade de ofertas, enquadrando diferentes realidades nacionais e regionais e diferentes públicos parece ser uma das linhas orientadoras no futuro.

Como se verifica pelo exposto, as atividades de enriquecimento curricular não vieram resolver os problemas do ensino da música. Efetivamente, «(...) a oportunidade de aprender música não é uma realidade para todas as crianças devido ao seu carácter facultativo. Para além disso, a qualidade das suas aprendizagens poderá ser, genericamente, questionável (tendo em conta as habilitações mínimas exigidas aos professores)» (Ferreira, 2009, p. 185). Neste sentido, esta democratização do ensino da música pode vir a surtir efeitos contrários às suas subjacentes intenções e as fragilidades do programa podem ser maiores que as vantagens (idem). Assim sendo, o ensino da música no 1º ciclo do ensino básico não deve ser ministrado no âmbito do *enriquecimento curricular*, pois faz parte integrante do currículo do ensino básico:

A música enquanto parte integrante do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico é cada vez mais camuflada e há assim uma tentativa clara de a remeter para o contexto das actividades de enriquecimento curricular. (...) as AEC não devem substituir aquilo que é um direito de todos: o acesso à educação musical (Ferreira, 2009, pp. 187-189).

As AEC poderiam, na perspetiva da autora supra mencionada, serem ministradas de um modo informal e destinarem-se às crianças que frequentam os Jardins de Infância e no 1º ciclo do ensino básico aspirar-se a uma Educação Musical mais formal. Neste sentido, «(...) [a] fusão de práticas formais e informais é o paradigma de educação para se implementar no contexto das AEC» (idem, p. 194). Ainda segundo a perspetiva de Ferreira (2009, p. 189):

Talvez seja mesmo importante reconsiderar e reavaliar a divisão do ensino da música em genérico e especializado, pois o problema da Educação Musical deve-se, essencialmente, à indefinição do ensino da música para as faixas etárias mais jovens. O surgimento das AEC é disso um exemplo.

De facto, a realidade musical no contexto das AEC apresenta ambiguidades no que concerne à sua integração no conceito de *ensino vocacional* ou *genérico*; é evidente que o modelo de ensino desenvolvido neste âmbito não representa uma solução. Desta forma, o ensino da música no 1º ciclo do ensino básico necessita de uma visibilidade, de uma definição clara, de uma articulação efetiva com as escolas de ensino artístico especializado e de modelos de ensino que permitam a aprendizagem musical/instrumental a todas as crianças.

1.2. A música no ensino artístico especializado

A música no ensino artístico especializado desenvolve-se em dois âmbito distintos paralelos: no âmbito dos Conservatórios e das Academias de Música com paralelismo ou autonomia pedagógica (cujos estabelecimentos de ensino se distribuem pela rede pública e rede particular e cooperativa) e no âmbito do ensino profissional, cujos estabelecimentos de ensino constituem as escolas profissionais de música. Embora distintos, estes dois ramos do ensino da música tocam-se em vários aspetos e são exemplo de contradições.

1.2.1. A música nos Conservatórios e Academias

A aprendizagem da música nas escolas do ensino artístico especializado remonta a 1835, data da criação destas escolas e do Conservatório de Música em Lisboa ligado à Casa Pia, o qual, em 1836, foi incorporado no Conservatório Geral de Arte Dramática.

A implantação da República em 1910 conduziu a alterações importantes no ensino e na cultura. Como refere Vasconcelos (2002, p. 52) «(...) nas primeiras décadas do século XX, procurou-se reorganizar os estudos ministrados no Conservatório Nacional, não só adaptando a sua formação às exigências da altura como também possibilitando o alargamento na concepção da formação do músico.» Assim, em 1919, o Conservatório sofreu uma importante e inovadora reforma levada a cabo pelo pianista Viana da Mota (conjuntamente com Luís de Freitas Branco) que elaborou «(...) um currículo de formação geral e musical e a obrigatoriedade de uma prática musical regular para alunos e professores» (Latino, 1986, cit. por Palheiros, 1993, p. 39). Os

programas e os métodos pedagógicos foram modernizados «(...) fornecendo aos alunos meios de obtenção de uma cultura menos rudimentar do que era regra entre os músicos portugueses» (Freitas Branco, 1995, p. 296). No entanto, a conjuntura política da altura não permitiu o desenvolvimento deste currículo e em 1930 é publicado um decreto que rompe com as inovações da reforma e aprova um plano curricular «(...) que prescindiu na cultura geral e profissional de futuros compositores e intérpretes musicais» (idem, p. 296), e marca um retrocesso nítido relativamente a estas mesmas inovações. Neste contexto, os Conservatórios de Música e de Teatro são fundidos e reintegrados numa instituição sob a mesma administração (Decreto-Lei n° 18 461, de 14 de junho de 1930), e o Decreto-Lei n° 18 881, de 25 de setembro de 1930, concretiza a remodelação anunciada. O modelo curricular aprovado pelo referido decreto de 1930 passa a ser adotado pelo Conservatório Nacional e restantes Escolas de Música Públicas, Particulares e Cooperativas e haveria de vigorar durante mais de cinquenta anos.

No início da década de 70, do século XX, durante a designada reforma de Veiga Simão, o sistema educativo português sofreu importantes transformações as quais se sentiram também no ensino da música. Neste contexto, em 1971, o Conservatório Nacional entrou em regime de Experiência Pedagógica sendo os seus programas e planos de estudos reorganizados ao abrigo deste documento. Como afirma Vieira (2006, pp. 61-62):

Esta Experiência Pedagógica constitui um momento problemático da legislação governamental sobre o ensino artístico especializado, devido à falta de regulamentação posterior, que se impunha, e que não foi feita durante vinte e oito anos. A Experiência Pedagógica surgiu por Despacho de 19 de Setembro de 1971, ao abrigo do Decreto-Lei n° 47 587 de 10 de Março de 1967 e definiu novos planos de estudo para os Conservatórios. Os cursos de Música do Conservatório Nacional e, por arrastamento, os ministrados nos outros estabelecimentos de ensino de Música, públicos ou particulares, que seguiam os planos de estudo daquele, foram colocados em regime de experiência pedagógica e profundamente alterados na sua estrutura, em relação aos anteriormente vigentes ao abrigo do Decreto n° 18 881 de 25 de Setembro de 1930. (...) Ocasionou-se, assim, uma sobreposição do regime de 1930 com o da Experiência Pedagógica (não regulamentada). A regulamentação só viria a acontecer com a Portaria n° 370/98 de 29 de Junho, no momento em que foi necessário conferir aos alunos os diplomas referentes aos cursos entretanto realizados ao abrigo da Experiência Pedagógica.

Em 1983, no âmbito da reforma do ensino artístico que ainda vigora, o Decreto-Lei n° 310/83, de 1 de julho, reestruturou o ensino vocacional da música e inseriu as artes no sistema geral de ensino. Esta reforma teve uma importância fundamental para o subsistema de ensino da música (não obstante a polémica que gerou) sendo, ainda, hoje, a base estrutural que sustenta este mesmo subsistema de ensino. Dado o seu contributo histórico e pertinência para o

presente trabalho de investigação, esta reforma será abordada de forma mais pormenorizada em tópico posterior.

Pelo exposto verifica-se que o ensino sistemático da música só ocorre nestes estabelecimentos de ensino artístico desde 1835 (data da criação destas escolas e do Conservatório de Música em Lisboa). Estas escolas distribuem-se pela rede pública: Conservatórios cuja frequência é gratuita, e Escolas do Ensino Particular e Cooperativo oficiais ou oficializadas com paralelismo ou autonomia pedagógica, cuja frequência implica o pagamento de uma propina mensal por parte do aluno⁷. Nos últimos anos, nomeadamente, a partir da década de 90 do século passado, estas escolas sofreram uma evolução quantitativa pelo facto de haver uma grande procura do ensino da música por um número elevado e diversificado de alunos de origem sociocultural diferenciada que procuram formação musical com objetivos distintos: para realização profissional ou apenas para a educação geral e conseqüente formação, perceção e fruição, que hoje assenta numa perspetiva diferente da do passado. As transformações socioeconómicas e políticas ocorridas no nosso país, desde então, «(...) conduziram a uma transformação significativa no que se refere à procura do ensino especializado da música, com conseqüente alteração da população que passou a frequentar estas escolas» (Folhadela *et al*, 1998, p. 7).

Os problemas deste tipo de ensino são, contudo, antigos, vêm desde a fundação do Conservatório, assentam em ambiguidades e indefinições que ainda hoje caracterizam este subsistema de ensino. Atente-se nas seguintes palavras que comprovam isso mesmo ao longo do tempo: «O ensino musical é mau entre nós, por não ter uma orientação definida...» (Maia, 1897, cit. por Palheiros, 1993, p. 36). Em 1987, Correia e Ferreira (cit. por Palheiros, 1993, p.36), dizia o seguinte: «(...) o estado caótico em que se encontra o ensino da música em Portugal se deve sobretudo à falta de uma linha condutora na actuação das entidades responsáveis por esta área». Mais próximo dos nossos dias outros autores manifestam semelhante preocupação:

(...) nas políticas do ensino da música “escondem-se” realidades, cruzamentos, problemáticas e contextos plurais (do ensino especializado ao ensino de amadores, do ensino “regular” ao ensino doméstico, da música “erudita” ao jazz, do ensino da composição ao ensino de instrumentos, da formação de professores à formação de investigadores) (Vasconcelos, 2003, p. 15).

⁷ O regime articulado/integrado é gratuito (Despacho n° 17 932/2008, 2ª série, de 3 de julho, com as alterações introduzidas pelo Despacho 15 897/2009, 2ª série, de 13 de julho).

Segundo Vieira (2006, pp. 72-73):

(...) as “soluções” curriculares da oferta de regimes articulados e supletivos de frequência aos alunos (quer entre a escola genérica e a escola vocacional pública, quer entre a escola genérica e a escola particular ou a escola cooperativa, com paralelismo pedagógico) constituem decisões questionáveis do ponto de vista dos princípios, se bem que louváveis na procura da justiça e da equidade possíveis. Além disso, representam também um grave problema para a natureza especializada ou vocacional dos conservatórios, não só em termos dos objectivos educacionais dessas escolas, como também ao nível do próprio perfil profissional e identitário dos professores que nelas leccionam.

De facto, as escolas vocacionais (públicas ou privadas) são procuradas por alunos que pretendem apenas obter uma educação musical mínima (Vieira 2006), por forma a aprender um instrumento musical, sem intenções de prosseguimentos de estudos na área (Pacheco, 2008) colocando em questão o perfil identitário destas escolas e dos professores que nelas leccionam.

Chegamos a 2011 e, realmente, os problemas do ensino da música não estão resolvidos, continuam a debater-se com a indefinição, com a ausência de uma política estruturada e coerente que contemple os diversos ramos de ensino existentes, e a negligência a que este tipo de ensino tem sido votado pela tutela ao longo dos anos.

1.2.2. A música no ensino profissional

Como se verificou, no ponto anterior, a década de 90 do século XX ficou marcada por um aumento significativo de número de escolas do ensino vocacional da música, devido à elevada procura deste tipo de ensino como consequência da democratização do ensino da música, mas também pelo aparecimento das escolas profissionais. Concretamente, as escolas profissionais foram criadas em 1989 pelo Decreto-Lei n° 26/89, de 21 de janeiro e o seu lugar no contexto do sistema educativo português foi definido pelo Decreto-Lei n° 344/90, de 2 de novembro, integrando este subsistema de ensino da música no âmbito da educação artística em modalidades especiais.

Os projectos das primeiras escolas profissionais com cursos de Música foram promovidos por escolas vocacionais de música particulares, em resposta às dificuldades e indefinições com que o ensino vocacional se defrontava. No quadro da dinâmica favorável à criação dos cursos profissionais secundários, vocacionados para a formação de quadros intermédios (qualificação de nível III) e para a sua inserção no mercado de trabalho, foram aprovados cursos profissionais de Música (níveis II e III) com planos de

estudo e programas muito semelhantes aos do ensino vocacional, muitas vezes leccionados pelos mesmos professores, que têm dado resposta com sucesso à formação dos jovens⁸.

Efetivamente, as escolas profissionais artísticas afirmaram-se como casos de sucesso, contrariamente ao ensino vocacional que foi perdendo a sua caracterização e identidade, graças ao seu modo de funcionamento e à sua oferta de formação credível. Segundo Folhadela *et al* (1998, pp.39- 40), tal situação adveio do diferente tratamento que ambos os modelos de escola obtiveram da Administração, nomeadamente,

(...) no que respeita aos financiamentos, ao acompanhamento pedagógico, às formas de avaliação da escola, à produção de normativos. De facto, o investimento realizado proporcionou às escolas profissionais, dotadas de autonomia, melhores condições para optimizarem os seus recursos e desenvolverem os seus projectos, possibilitando-lhes a criação dos seus próprios currículos em regime integrado.

Ao longo do tempo, com o desenvolvimento das políticas de incentivo à criação e frequência dos cursos profissionais, o ensino profissional foi-se solidificando e ocupando um lugar bem definido no panorama de ensino nacional. Os cursos profissionais de música (que inicialmente não conferiam habilitação académica e tinham como principal objetivo a formação de jovens para integração na vida ativa) passaram, em 1993, através do Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março, a conferir habilitações legais enquadradas no sistema geral de ensino e foram estruturados em dois ciclos de estudos devidamente reconhecidos. Neste sentido, os alunos que frequentam as escolas profissionais de música e que concluem o 3.º ciclo de ensino básico são certificados com um diploma de qualificação profissional de nível II, equivalente ao 9.º ano de escolaridade, e os que concluem o ensino secundário, com um diploma de qualificação profissional de nível III, equivalente ao 12.º ano de escolaridade, podendo prosseguir os seus estudos musicais a nível superior.

1.3. O conceito de ensino vocacional

O conceito de *ensino vocacional* está intimamente relacionado com a criação do Conservatório de Música de Lisboa ligado à Casa Pia (1835). Esta instituição inspirada no

⁸ ME – Reforma do Ensino Secundário: Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado – Versão para discussão pública, 2003, p. 29.

modelo filantrópico dos conservatórios italianos dos séculos XVII e XVIII, apresenta, pois, um cariz caritativo significativo.

Por Decreto de 5 de Maio de 1835 é criado em Lisboa um Conservatório de Música que substitui, na formação de músicos profissionais, o Seminário da Patriarcal extinto em 1834. Este Conservatório, anexo à Casa Pia (...) possui como características inovadoras o visar de uma acção caritativa assim como pretende ministrar uma formação laica a ambos os sexos (Gomes, 2000, p. 17).

De facto, o decreto em questão apelava para a necessidade de preservar um determinado número de lugares para crianças socialmente desfavorecidas. Dispõe assim o referido decreto:

Art. 3º Dentro do referido Conservatório haverá um Collegio de doze até vinte Estudantes pobres, sustentados pelo Estabelecimento: entrarão nelle com preferência os que no Seminario estiverem mais adiantados (idem, p. 17).

É importante de referir que esta função caritativa remonta, efetivamente, à tradição italiana dos *Ospedali* do século XIV que, progressivamente, vieram a transformar-se em instituições escolares bem definidas. Atente-se nas palavras de Vieira (2006, pp. 56-57):

Em Itália, a tradição dos *Ospedali* (hospitais), os quais, desde o século XIV, funcionavam como orfanatos (...) veio progressivamente a dar origem, em diversas cidades, a instituições escolares com um currículo bem estruturado e que procuravam encaminhar profissionalmente os jovens, primordialmente para actividades musicais. [...] Os *Ospedali*, depois de se terem desenvolvido de simples orfanatos para instituições de ensino com currículo próprio, vieram a chamar-se *conservatórios*, precisamente devido à etimologia da palavra, a qual remetia para o acolhimento e abrigo dos órfãos.

O Conservatório de Música de Lisboa ligado à Casa Pia herda este sentido e desenvolve-se neste âmbito de ação. É de supor, portanto, que o conceito de *ensino vocacional* da música tenha nascido no século XIX e a criação do Conservatório tenha sido, também, uma primeira tentativa de generalizar e democratizar este tipo de ensino, até então, praticado exclusivamente nas instituições religiosas.

O ramo vocacional do sistema de ensino musical português nasceu no século XIX, (...), com a criação dos conservatórios, num processo de alargamento do ensino musical das catedrais para a escola pública. Contudo, é interessante notar que aquele que é hoje considerado um ramo “vocacional” e especializado do ensino da música surgiu,

paradoxalmente, como uma tentativa de democratizar esse ensino, até então reservado, sobretudo nos países católicos, aos seminaristas, e aos religiosos e religiosas das ordens regulares.

[...] Assim, é possível pensar na criação dos conservatórios em Portugal (...) como a primeira tentativa de democratizar e, verdadeiramente, “generalizar” o ensino da música. Por outro lado, é provável que o actual conceito de ensino “vocacional” (não aplicado a nenhuma outra área disciplinar do sistema educativo português, independentemente da respectiva e necessária “escolha de vocação” também envolvida) tenha as suas raízes etimológicas no processo de transferência do ensino das catedrais, onde se cultivavam as “vocações” religiosas para os conservatórios, e onde se procurava, e procura, desenvolver as “vocações” artísticas e musicais. Esta hipótese é corroborada pelo facto dos primeiros “conservatórios”, surgidos na Itália quinhentista, terem sido assim chamados (...) por neles se ter pretendido guardar ou “conservar” crianças órfãs, e encaminhá-las para uma “vocação” profissional que pudesse providenciar ao seu sustento (Vieira, 2006, p. 60).

Por conseguinte, é neste contexto que se implementa o *ensino vocacional* da música em Portugal. Contudo, é através do Decreto-Lei n° 310/83, de 1 de julho, que se define, estrutura e legisla, pela primeira vez, sobre a escola de música enquanto *ensino* (especificamente designado por) *vocacional*. Refira-se, a propósito, que o conceito de *ensino vocacional* perde aqui o carácter adquirido de vocação enquanto construção (sentido original), e adquire, assim, o sentido de *talento*, de algo de inato que só está ao alcance de alguns privilegiados.

Não obstante a existência de dois ramos do ensino artístico especializado similares (vocacional e profissional com os mesmos fins e propósitos), é curioso que os percursos de aprendizagem se iniciem em alturas diferentes. Por um lado, o ensino vocacional advoga a necessidade de uma escolha vocacional precoce:

Nos ensinos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que tem de iniciar-se muito cedo, na maior parte dos casos até cerca dos 10 anos, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais, que só vêm a realizar-se cerca dos 15 ou 16 anos, na entrada do 10º ano de escolaridade (Decreto-Lei n° 310/83, de 1 de julho, preâmbulo n° 5, alínea b);

por outro lado, o ensino artístico profissional dispensa esta mesma designação e situa o seu início do processo de ensino aprendizagem à entrada do 3º ciclo do ensino básico (pese embora o facto do ingresso neste tipo de ensino exigir conhecimentos musicais adquiridos noutros estabelecimentos de ensino ou espaços alternativos) ; o ensino artístico profissional não se apelida de *vocacional* e integra-se na modalidade de ensino *especial* (Decreto-Lei 344/90, de 2

de novembro), independentemente da necessária escolha vocacional e dos resultados finais se desejarem os mesmos.

O ensino vocacional e o ensino profissional artísticos apresentam, assim, uma certa ambiguidade e um determinado paradoxo, assumindo diferentes princípios básicos de funcionamento, concorrendo para os mesmos objetivos e propósitos finais, mas partindo de um enquadramento legal diferenciado no âmbito do quadro geral da educação artística.

2. A Reforma Estrutural de 1983

A reforma levada a cabo pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, inseriu as artes no sistema geral de ensino, criando um novo conceito de escola: a escola *vocacional*. Assim, foram criadas áreas vocacionais de Música e Dança e integradas no sistema de ensino preparatório e secundário. O Conservatório Nacional foi extinto e sucedeu-lhe a Escola de Música e a Escola de Dança que passaram a ministrar cursos básicos e secundários artísticos. Ao nível superior foram criadas as Escolas Superiores de Música, Cinema, Dança e Teatro – inseridas no âmbito do ensino superior politécnico. A partir da década de 90, do século anterior, a oferta universitária prolifera e as universidades começam a formar licenciados nestas áreas, ao nível performativo e de ensino.

O referido decreto tinha por missão reformar o ensino especializado das várias artes, que vinham sendo ministradas no Conservatório Nacional e escolas similares, e se encontravam em regime de Experiência Pedagógica desde 1971. Como tal, a educação artística genérica não era seu objeto, como se lê no preâmbulo do seu ponto 1:

A educação artística que a todos deve ser proporcionada nos domínios da música e do movimento e drama não é objecto deste diploma, uma vez que a sua definição se situa no âmbito mais geral dos planos de estudo e programas dos ensinos básico e secundário.

A reforma estrutural em causa concebeu um novo tipo de organização para o ensino especializado da música: a escola de música vocacional, subdividindo-se em dois subtipos correspondendo ao primeiro a escola básica e secundária e ao segundo a escola de nível superior. No preâmbulo do referido documento, no seu ponto 5, pode ler-se o seguinte:

Em linhas gerais, a solução preconizada no presente diploma para a reestruturação do ensino da música, da dança, do teatro e do cinema, e da conseqüente reconversão dos respectivos estabelecimentos públicos de ensino, parte das seguintes opções:
Inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino;
Criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário;
Integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico.

Foram várias as conseqüências desta reforma. No que diz respeito à Música e Dança, a estrutura curricular única – onde se desenvolvia toda a formação desde o nível inicial ao terminal – desapareceu, deixando de se processar unicamente num mesmo estabelecimento de ensino. Mais concretamente, no âmbito do ensino especializado da música, a sua estruturação em conformidade com os níveis do ensino regular, implicou a desintegração desta estrutura curricular que se desenvolvia desta forma desde há muitos anos. Foram criados cursos *Superiores* na verdadeira aceção da palavra e do sentido, conferindo grau académico, inicialmente, bacharelato; hoje, licenciatura, mestrado e doutoramento.

O mesmo diploma distinguiu claramente os diferentes níveis de ensino e a sua nova estrutura curricular:

O ensino da música e o ensino da dança inserem-se nos diversos níveis de ensino, acrescentando aos objectivos próprios de cada um destes uma preparação específica que constitui, sucessivamente, uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma preparação profissional aprofundada (artigo 1º, nº 2).

Neste contexto, desenvolveram-se ao nível do ensino preparatório e secundário unificado, cursos gerais de Instrumento, para a Música, e o curso geral de Dança para o ensino da dança (artigo 3º, nºs 1 e 2). Relativamente aos cursos complementares do ensino secundário, o ensino da música e o ensino da dança constituíram áreas específicas próprias, de carácter profissionalizante, nas suas vertentes e opções: Formação Musical, Instrumento, Canto e Dança (artigo 4º, nº 1). O ensino da música, ao nível da educação pré-escolar e do ensino primário, visava «(...) a detecção e o desenvolvimento das aptidões da criança» (artigo 2º).

Os planos de estudos dos cursos gerais e complementares viriam a ser regulados posteriormente por legislação específica (Portaria nº 294/84, de 17 de maio). Contudo, ficaram claros os princípios aos quais estes deveriam obedecer, integrando as componentes de formação geral, formação específica e formação vocacional (Decreto-Lei nº 310/83, artigo 5º, nº 1).

De acordo com o artigo 6º, nº 1 do Decreto-Lei em questão, a frequência nos cursos de ensino artístico especializado poderia ser feita num dos seguintes regimes de frequência: *regime integrado* – quando as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico; *regime articulado* – quando as disciplinas de formação geral são ministradas numa escola de ensino preparatório ou secundário e apenas as disciplinas de formação específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico especializado. Uma terceira possibilidade de frequência apontava para aquilo que viria a ser chamado, posteriormente, *regime supletivo* (Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de outubro) – quando a formação específica e vocacional era ministrada no estabelecimento de ensino artístico, independentemente das habilitações do aluno. Contudo, a atribuição dos diplomas dos cursos gerais e complementares só seria possível quando o aluno comprovasse possuir todas as habilitações constantes do referido plano de estudos.

2.1. Do desenvolvimento à atualidade: dificuldades e constrangimentos

Apesar da sua importância inequívoca, da reestruturação histórica proposta e da credibilidade conferida – que até então não se reconhecia às artes –, a reforma de 83 teve inúmeras dificuldades de aplicação e não foi, de forma nenhuma, pacífica. Bem pelo contrário. Mostrou-se desde o início muito conturbada e ainda hoje suscita polémica, muito por culpa, naturalmente, da devida regulamentação posterior que nunca foi feita mas, também, pela falta de abertura e capacidade de aceitação da mudança por parte dos vários atores e intervenientes que, muitos deles, se viram defraudados com a perda de regalias. O decreto em questão, concretamente, transferiu as competências do poder tutelar, no âmbito da Direção-Geral do Ensino Superior, para o âmbito da Direção-Geral do Ensino Secundário. Esta situação não foi bem aceite na época pelos intervenientes e foi, inclusivamente, considerada desprestigante para as escolas visadas suscitando uma grande onda de descontentamento. Vários docentes não podendo ser integrados na carreira do ensino superior politécnico foram remetidos para os quadros de professores do ensino secundário perdendo direitos adquiridos. Como afirma Vieira (2006, p. 65):

(...) a selecção dos professores que transitaram dos conservatórios para o ensino superior politécnico (com as mesmas habilitações dos colegas que permaneceram nos conservatórios, agora transformados em escolas secundárias especializadas) ocasionou

um grande mal estar, sensível ainda hoje, mais de vinte anos depois da publicação do decreto.

A reforma proposta pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, constituiu, efetivamente, um momento problemático no âmbito do ensino da música, na medida em que aboliu um modelo de ensino que vigorava há muitos anos e adotou um outro modelo, cujo processo de transição não foi devidamente conduzido. Atente-se nas palavras de Vargas (2011, p. 96):

A escola [Superior de Música de Lisboa] foi fundada em 1983, quando os antigos conservatórios foram substituídos. Foi a adopção do modelo universitário americano em Portugal. Outros países da Europa preferiram manter os conservatórios, anterior sistema de ensino da música, de origem napoleónica.

Essa adopção do sistema anglo-americano teve alguns efeitos perversos, a transição foi muito complicada, a começar pela contratação dos professores. (...) Na minha perspectiva, foi um processo que correu mal, foi muito mal conduzido. Com muitas injustiças, nomeadamente no plano das carreiras profissionais dos docentes – alguns a ficarem sem o reconhecimento apropriado e atempado das suas habilitações, depois de muitos anos de ensino. Durante três décadas, no momento em que um aluno completava um curso, ficava imediatamente com uma habilitação superior à do professor que teve.

Assim, até ao seu definitivo e assumido implemento, que viria a acontecer só em 1990 (Despacho nº 65/SERE/90, de 23 de outubro), este período de transição longo e atribulado ficaria marcado por diversas circunstâncias entre as quais: 1) a dificuldade de aplicação das tabelas de transição de equivalência entre graus e anos; 2) a aplicação do respetivo plano de estudos; 3) a desadequação dos programas ou a sua inexistência; 4) a desigualdade de aplicação da nova legislação nas várias escolas do país; 5) a anarquia que a nova legislação provocou e, conseqüentemente, «(...) abriu caminho à abordagem casuística de questões estruturantes do sistema e ao livre arbítrio e à livre interpretação dos diferentes intervenientes relativamente às mais elementares normas de funcionamento pedagógico e administrativo» (Fernandes, 2007, p. 44). A estes fatores devem-se acrescentar, também, as dificuldades de implementação dos regimes de frequência *integrado* e *articulado*, por parte das escolas quer públicas, quer particulares e cooperativas, e até mesmo uma forte resistência das mesmas a estes mesmos regimes de ensino. Neste contexto, verifica-se que:

De facto, a integração destas escolas no sistema geral de ensino (...) não se realizou, como estaria previsto, de uma forma gradual, relativamente ao acompanhamento, à criação de quadros de professores das escolas públicas, à profissionalização e formação contínua dos docentes, à produção de novos programas e de materiais de

apoio pedagógico-didáticos. A Administração foi regulando este subsistema, predominantemente, pelos normativos gerais e produziu uma legislação avulsa para dar resposta pontual aos seus problemas, sem contudo, conseguir encontrar mecanismos legais que permitissem a resolução dos problemas estruturais que esta integração implicou (Folhadela *et al*, 1998, p. 38).

Por outro lado, os mesmos autores acrescentam que:

As dificuldades surgidas na aplicação da reforma (...) e a subalternização da formação ministrada pelas escolas vocacionais têm contribuído para a descaracterização do ensino especializado da música no que se refere ao seu papel no sistema educativo, quanto aos seus objectivos e finalidades, aos seus modos de organização e funcionamento nos domínios administrativo, curricular e pedagógico. De facto, este subsistema confronta-se com a necessidade de clarificação das competências necessárias à formação de um músico, com a inexistência e a desactualização dos programas... (Folhadela *et al*, 1998, p. 13).

Ao longo dos anos foram várias as reformas do ensino genérico com consequências mais ou menos diretas para o subsistema do ensino da música, sempre dependente de mais um documento regulamentador. Nesta linha de pensamento, destaco a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, alterado pelo Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico e que implicou um reajustamento do plano de estudos do Curso Básico de Música em regime articulado. Neste contexto, a Portaria nº 1550/2002, de 26 de dezembro, veio definir o referido plano de estudos, assim como as condições de admissão, constituição de turmas, progressão, avaliação e certificação dos cursos básicos e secundários neste regime de frequência. Este documento, em extinção progressiva (com a entrada em vigor da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho), constituiu, até 2011, a última tentativa de responder às adversidades sentidas pelas escolas e alunos que frequentam a música neste regime de ensino.

Chegamos aos nossos dias com um quadro pouco animador: o ensino artístico especializado da música vive numa situação precária há vários anos, ensino este, que, segundo Fernandes (2007, pp. 44-46):

(...) se caracteriza pela ausência de clareza e de transparência no que se refere aos princípios e finalidades que o devem nortear, aos conteúdos e procedimentos que o devem estruturar e aos normativos que o devem regular.

[...] Na realidade, parece claro que estas escolas vivem uma situação caracterizada pela falta de uma forte identidade e por uma ambiguidade decorrentes de factores tão diversos tais como: (a) ausência de projectos solidamente enraizados nas comunidades em que se inserem; (b) a inexistência de projectos bem fundamentados e devidamente articulados com as realidades artísticas e profissionais e com os potenciais

empregadores; (c) a inexistência de finalidades claras para o ensino artístico especializado; (d) a falta de articulação com as formações congéneres do ensino superior; e (e) a ausência ou a grande debilidade de ações de cooperação concreta com as escolas do chamado ensino genérico.

Desta forma, o ensino da música nas escolas vocacionais tem vivido de ambiguidades que importa esclarecer, no sentido de apontar caminhos, soluções, desmistificar a sua função e valorizar este tipo de ensino. Assim sendo, os problemas do ensino artístico especializado da música não se resolveram com a reforma de 1983.

3. A Reestruturação do Ensino Artístico Especializado da Música 2009: Antecedentes

A reestruturação do ensino artístico especializado da música, que teve o seu início com a publicação (2007) do *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final*, há muito que se reivindica e que tem vindo a ser adiada. Recorde-se que no âmbito da reforma do ensino secundário (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março), o documento *ME – Reforma do Ensino Secundário: Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado – Versão para discussão pública*, data de 2003 e perspetivava uma reforma não só do ensino secundário, como também, do ensino básico, por forma a enquadrar a oferta educativa deste subsistema de ensino com os princípios expostos do ensino genérico de nível básico e secundário. Contudo, dadas as adversidades sempre presentes no que à música diz respeito e às suas especificidades, esta reforma haveria de ser adiada até aos nossos dias. As escolas viveram assim, como habitualmente, com constrangimentos e angústias próprias que caracterizam a sua existência.

A entrada em vigor do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, em 2004/2005, relativamente aos cursos artísticos especializados de música, no que diz respeito à componente de formação geral, exigiu que se procedesse a uma adequação do então plano de estudos dos cursos complementares de música em regime articulado/integrado, no que se refere à componente de formação específica. Neste sentido, o Despacho nº 19 592/2004 (2ª série), de 17 de setembro, operou a alteração necessária, como se constata pelo seu nº 1:

É alterada a componente de formação específica do plano de estudos dos cursos complementares de Música, constantes do mapa I anexo ao despacho nº 65/SERE/90,

de 17 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2ª série, nº 245, de 23 de Outubro de 1990, sucessivamente alterado pelo despacho nº 178/ME/93, de 30 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2ª série, nº 194, de 19 de Agosto de 1993, e pelo Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, passando a ser a constante do mapa I anexo ao presente despacho.

A componente de formação específica ficou a contemplar as seguintes disciplinas: Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História da Música, Acústica Musical, Prática ao Teclado e Coro ou Orquestra ou Conjuntos Vocais e ou Instrumentais. O despacho em questão, permitia aos alunos frequentarem a disciplina de História relativa ao plano de estudos que era revogado, desde que esta disciplina fosse oferta da escola, «(...) contando a respectiva classificação para a média final de curso» (idem, nº 3). Quanto aos alunos que, eventualmente, não optassem pela frequência da disciplina de História, poderiam optar pela «(...) contagem do aproveitamento que já tenham obtido nessa disciplina para efeitos de cálculo final de curso» (idem, nº 4). Ora, tal operação, não passou de mais uma *pequena intervenção cirúrgica* habitual, mais um documento avulso e, adiou, ainda por mais tempo, a necessária revisão curricular de nível secundário prolongando-se até aos dias de hoje. Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 4/2008, de 7 de janeiro, veio suspender a revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano letivo de 2007/2008.

3.1. Reestruturação do ensino artístico: avanços e recuos

O processo de reestruturação do ensino artístico especializado da música não teve um percurso linear devidamente traçado e sofreu avanços e recuos de vária ordem. De acordo com normativo emanado pela DREN, Ofício-Circular nº 51/07, de 13 de agosto de 2007, as escolas viram-se afetadas no seu funcionamento, privadas de um possível crescimento e da consolidação das suas ofertas nos seus meios socioculturais. Fruto de contingência económica e da crise social que viria a instalar-se, muitas escolas temeram pela sua continuidade face às diretrizes então pronunciadas. Tais diretrizes indicavam, diante de medidas economicistas, a criação de uma espécie de *numerus clausulus* para alunos. Neste contexto, as escolas só poderiam aceitar tantos alunos quantos os que saíssem consoante o regime de frequência, sob pena dos alunos excedentes não serem contabilizados no Contrato de Patrocínio celebrado entre a escola e a respetiva Direção Regional de Educação (Despacho nº 9922/98 - 2ª série - de 12

de junho). O Contrato de Patrocínio contemplava o mesmo número de alunos, e respetivos regimes de frequência, relativos ao ano letivo 2006/2007, como se comprova pelo seguinte excerto:

Tendo em conta que se encontra em curso a refundação do ensino artístico especializado e no sentido dos estabelecimentos de ensino prepararem o arranque do ano lectivo 2007/2008, no que concerne à celebração de Contrato de Patrocínio, deverá V. Ex^a ter em conta as seguintes orientações:

(...)

2- os alunos comparticipados no ano lectivo 2007/2008 não poderão ultrapassar o número de alunos financiados, por regime, no ano lectivo 2006/2007, nos cursos básicos e complementares de Música, Dança, ou Artes Visuais;

3- serão comparticipados os alunos que frequentam os cursos básicos e complementares de Música ou Dança, em regime supletivo, até ao limite de 18 anos de idade (Ofício-Circular n.º 51/07, de 13 de agosto de 2007) .

O mesmo Ofício-Circular não excluía a possibilidade dos pais e encarregados de educação poderem fazer livremente a sua opção e as escolas aceitarem alunos em qualquer um dos regimes de frequência, para além do exposto nos números 2 e 3; contudo, não assegurava que tais alunos fossem contemplados pelo respetivo financiamento.

Tudo isto comprometia claramente as opções estratégicas das escolas e das famílias, não só pela questão de ordem financeira, mas também pelo anúncio tardio de tal situação. Foram muitas as vozes dos diferentes quadrantes que se manifestaram, mas sem impacto, pois não surtiram efeitos imediatos de tais manifestações. O Ministério da Educação fazia prevalecer a sua vontade, independentemente da posição das escolas afetadas e dos pais e encarregados de educação.

3.2. Reestruturação do ensino artístico: fase de concretização

O ano de 2008 ficou marcado por uma enorme contestação às intenções da Ministra da Educação (Maria de Lurdes Rodrigues) no que diz respeito à reestruturação do ensino artístico especializado da música. Esta reestruturação consubstanciou-se nas orientações e princípios constantes no documento: *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final (2007)*, divulgado em fevereiro (realizado por encomenda da Tutela a um grupo de trabalho especificamente designado para o efeito) e que teve como principal objetivo identificar os problemas vividos por este subsistema de ensino e apontar caminho e soluções. Este

documento, porém, foi objeto de duras críticas dos diferentes atores e trouxe consigo um enorme descontentamento e polémica quanto bastasse. De entre algumas linhas de ação constantes no referido relatório, destaca-se, entre outras questões, a transformação das escolas de música nacionais em escolas integradas, privilegiando, desta forma, o regime de frequência integrado, em detrimento do regime de frequência supletivo. Ora, sendo o regime supletivo o mais procurado junto das escolas públicas, tal situação trouxe um certo mal estar e desentendimento entre as partes. Um pouco por todo o país, várias vezes se levantaram em torno da defesa do ensino artístico especializado da música. Ocorreram várias manifestações junto do Ministério da Educação, levadas a cabo pelas Escolas Nacionais: Escola de Música do Conservatório Nacional, Conservatório de Música de Coimbra, etc., no sentido de preservar o ensino especializado da música. Segundo estes intervenientes, o que o Ministério da Educação pretendia era acabar com as *Iniciações* nos Conservatórios e com o *regime supletivo*. Efetivamente, a confusão geral instalou-se, produziram-se várias opiniões e circulou na internet, inclusive, uma petição a favor do ensino artístico especializado da música. Atente-se nas palavras de Viana (2008)⁹:

A recente polémica sobre a reforma do ensino artístico tem alguma razão de ser. Com efeito, depois da divulgação do intitulado «Estudo de avaliação do Ensino Artístico» (...) uma natural ansiedade invadiu os meios musicais, tendo em conta a delicadeza das áreas em que se quer mexer. (...) Um dos principais argumentos utilizados para contrariar a introdução do ensino integrado é que tal implicaria uma opção muito precoce por parte dos alunos... (...) Não me parece possível dizer que o ensino supletivo, com as suas consequências nos domínios de horários, dispersão de tempo dos alunos, falta de interacção, dificuldade nas disciplinas colectivas, etc. pode ser de algum modo vantajoso. (...) Em relação à iniciação (entre os 6 e os 9 anos de idade), parece-me um erro clamoroso acabar com os níveis de iniciação nos conservatórios.

Segundo fontes do Ministério da Educação, as intenções eram bem diferentes. A reforma tinha como objetivo fundamental aumentar o número de alunos a frequentar o ensino artístico especializado. No site do Ministério da Educação¹⁰, dia 21 de fevereiro, podia ler-se o seguinte:

O aumento do número de alunos do ensino especializado da música em, pelo menos, 40 por cento, para mais de 25 mil, e o do financiamento público respectivo em 43 por cento, para 50 milhões de euros, são metas apontadas pelo Ministério da Educação para o próximo ano lectivo.

⁹ César Viana [Maestro e Compositor], Implicações da anunciada reforma do ensino artístico no ensino vocacional de música, http://revistaautor.com/index.php?option=com_content&task=view&id=128&Itemid= acedido em 23 de julho de 2008.

¹⁰ <http://www.min-edu.pt/np3/1676.html>, acedido em 21 de fevereiro de 2008.

(...) Uma das metas para o próximo ano lectivo é o aumento das inscrições nos cursos de iniciação musical entre 50 e 100 por cento e nos regimes articulado e integrado em 30 por cento, o que elevará o total de alunos dos actuais 18 mil para 25 mil.

O alargamento do ensino especializado da Música deve passar pelo aumento dos cursos de iniciação, com recurso a novos modelos de organização, designadamente através de protocolos e parcerias com escolas básicas, e por uma oferta predominante de ensino articulado, sobretudo nas escolas públicas.

Esta prioridade dada aos cursos de iniciação musical permitirá alargar o acesso dos jovens ao ensino especializado da Música.

Após a divulgação do *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final*, em fevereiro de 2007, foi constituído um Grupo de Trabalho para a Reestruturação do Ensino Artístico Especializado, com a intenção de colaborar na definição das linhas orientadoras da reforma deste tipo de ensino. Este grupo de trabalho integrou representantes das escolas de música públicas e privadas, assim como representantes dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação. No seguimento do seu trabalho, o Grupo operou reuniões com as respetivas escolas públicas: Conservatório de Música do Porto, Braga e Coimbra, num primeiro momento, onde discutiu as condições de aplicação das propostas da reforma para o ano letivo 2008/2009, nestas escolas. De acordo com o site¹¹ do Ministério da Educação de 31 de janeiro de 2008: «Estes encontros decorreram num espírito de colaboração entre ambas as partes, tendo os Conservatórios demonstrado uma significativa adesão à generalidade das propostas apresentadas.» As reuniões prosseguiram durante o mês de fevereiro (2008), num segundo momento, com o Conservatório de Música de Aveiro, com a Escola de Música do Conservatório Nacional e com o Instituto Gregoriano de Lisboa.

Efetivamente, o propósito do Ministério da Educação parecia devidamente encaminhado. No ano letivo 2008/2009, e nos termos do novo modelo de financiamento (*cf.* 3.2.2. p. 76), a Agência Nacional para a Qualificação publicava na sua página¹², a 23 de setembro de 2008, a lista de entidades que viram aprovada a sua candidatura ao financiamento a conceder pelo Ministério da Educação, através da celebração de contratos de patrocínio, consubstanciados no novo modelo de financiamento ou no Despacho n.º 9922/98, de 12 de junho¹³. Neste sentido, 94 Escolas do Ensino Artístico Especializado da Música da rede de Ensino Particular e Cooperativo haviam sido contempladas. Tal financiamento traduziu-se não só num «aumento de cerca de 45% no número total de alunos (+ 8 mil alunos no sistema), como esse incremento se

¹¹ <http://www.min-edu.pt>, acedido em 31 de janeiro de 2008.

¹² <http://www.anq.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=3&tituloarea=Noticias+/+Eventos&back=1...> acedido em 30 de setembro de 2008.

¹³ As escolas poderiam optar pelo novo modelo de financiamento ou pelo antigo modelo de financiamento.

concentrou nas iniciações (+ 83%) e no ensino básico (+ 70%), alargando aquela que será a base de “recrutamento” de vocações no nível secundário» (Feliciano¹⁴, 2008, p. 5.) Ainda de acordo com o mesmo autor (p.6):

o reforço da oferta e, conseqüentemente do financiamento, a par da aposta do reforço da articulação entre escolas de ensino especializado da música e as escolas de 1º ciclo de modo a que algumas das aulas de música possam ser frequentadas nestas escolas (...), constituem opções imprescindíveis a esta aposta de alargamento.

Para além dos aspetos atrás mencionados outros indicadores merecem destaque e reforçam a ideia de implementação da reforma. Tais indicadores passam, não só pelo aumento de alunos no ensino artístico especializado – como já se verificou –, mas também, pela reorganização do modelo de escola, o novo modelo de financiamento, a criação da rede de articulação entre escolas do ensino artístico especializado e escolas do ensino genérico, a revisão dos planos de estudo e elaboração de programas e a promoção da estabilidade do quadro docente. No âmbito do alargamento da rede de oferta merece destaque o investimento na rede dos Conservatórios públicos, pois nesse ano letivo (2008/2009) entraram em funcionamento as novas instalações do Conservatório de Música do Porto e foi aprovado o projeto de arquitetura do Conservatório de Música de Coimbra. A profissionalização dos docentes das escolas públicas de música também foi contemplada. A percentagem de docentes abrangidos pela medida de profissionalização promovida pelo Despacho nº 13 020/2008, de 8 de maio, permitiu constatar o seguinte: antes do despacho 83% dos docentes encontravam-se sem profissionalização e apenas 17% eram profissionalizados; depois do despacho, 57% passaram a profissionalizados e 43% continuaram sem profissionalização; os docentes não abrangidos pelo despacho mencionado, através do Aviso nº 22 490/2008, de 26 de agosto, poderiam realizar a sua profissionalização em serviço no biénio 2008-2010¹⁵.

3.2.1. Escolas de referência

Um dos aspetos importantes da reestruturação em curso e um dos problemas centrais deste projeto de investigação, prende-se, precisamente, com o ensino da música em regime articulado. De facto, este modelo de ensino (também associado a estabelecimentos do ensino

¹⁴ Vice-Presidente da Agência Nacional para a Qualificação.

¹⁵ Ensino Especializado da Música Ano Letivo 2008/2009 – Alguns indicadores de evolução.

genérico básico e secundário) necessita de permanentes diálogos para a obtenção de entendimentos e consensos alargados, por forma a que o ensino da música neste regime de frequência se desenvolva nas melhores condições e possa constituir-se verdadeiramente como uma oferta credível. Neste sentido, e no

quadro de articulação que se pretende constituir entre os estabelecimentos do ensino básico e secundário do ensino regular e os estabelecimentos de ensino artístico especializado, de molde a facilitar a concretização das ofertas de ensino artístico especializado de música em regime articulado, concertando entre outros aspectos a elaboração de horários, a constituição de turmas e a avaliação,...¹⁶

em 17 de julho de 2008, a Agência Nacional para a Qualificação divulgou uma lista de escolas do ensino genérico ligadas às diferentes escolas do ensino artístico especializado da música, as quais foram apelidadas de *Escolas de referência* (Anexo 3.1.). Estas escolas seriam indicadas como escolas protocoladas, ou seja, escolas que assinariam protocolos de articulação com as escolas do ensino artístico especializado da música. De acordo com a *Minuta de Protocolo para Articulação entre as Escolas do Ensino Regular e as Escolas do Ensino Especializado da Música*, pode ler-se o seguinte:

Considerando a necessidade de garantir que os cursos básico e secundário do ensino artístico especializado da música possibilitem aos jovens a frequência de um plano de estudos que integre as competências necessárias para a sua formação geral e especializada numa determinada área artística, é fundamental criar um quadro de articulação entre os estabelecimentos de ensino artístico especializado e as escolas básicas ou secundárias do ensino regular.

(...)

O presente protocolo fixa os termos em que se deverá constituir a articulação entre os estabelecimentos acima descritos, especificamente no que se refere à divulgação das ofertas de ensino artístico especializado da música, à constituição das turmas, a integração dos currículos do ensino regular e do ensino artístico especializado e à avaliação (Cláusula Primeira).

A escola do ensino regular compromete-se a divulgar, em cooperação com a escola de ensino artístico especializado, junto dos seus alunos e encarregados de educação, os cursos básico e secundário de música e a criar condições para que estas possam promover junto da comunidade escolar as suas actividades (Cláusula Segunda).

A escola do ensino regular compromete-se a constituir turma (s) dedicadas a alunos que pretendam frequentar o ensino especializado da música de nível básico e/ou secundário e, sempre que possível, a promover condições para que a frequência da componente especializada do currículo seja, no todo ou em parte, leccionada nas suas instalações (Cláusula Terceira).

¹⁶ <http://www.anq.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=3&tituloarea=Noticias+/+Eventos&back=1...> acedido em 18 de julho de 2008.

Do exposto julgo oportuno salientar, o facto das escolas do ensino genérico terem de agrupar numa mesma turma ou turmas, apenas alunos que frequentam o ensino da música em regime articulado (*turmas dedicadas*). Refira-se a propósito que, até então, os alunos que frequentavam o ensino da música em regime articulado podiam inscrever-se em qualquer escola do ensino genérico e eram integrados em qualquer turma, com outros alunos que não frequentavam o ensino da música.

Neste sentido, ao abrigo do disposto no Despacho n.º 187/ME/91, de 1 de outubro, estabeleceram-se, pela primeira vez (2008/2009), protocolos de articulação entre escolas do ensino genérico e escolas especializadas do ensino da música que ministram cursos de música em regime articulado.¹⁷

3.2.2. Modelo de financiamento

Em 2008, através do Despacho n.º 17 932/2008 (2ª série), de 3 de julho, seria aprovado um novo modelo de financiamento a conceder aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo do ensino da música. No referido despacho pode ler-se:

O Estado pode estabelecer com os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo modelos de contrato de patrocínio que, assegurando a igualdade de oportunidades nas opções das vias educativas e das condições de ensino, assegure, ao mesmo tempo, a qualidade pedagógica dessas ofertas educativas.

Considerando:

A necessidade de promover um quadro de maior articulação entre o ensino artístico especializado e o ensino regular, designadamente, ao nível da gestão curricular e do modelo de financiamento;

Que a concretização desta articulação impõe a reestruturação da rede de oferta do ensino artístico especializado, tendo em vista o seu alargamento e a promoção da equidade desse mesma oferta;

Torna-se necessário a fixação de critérios de financiamento que promovam a consecução dos objectivos acima enunciados e que ao mesmo tempo contribuam para promover a qualidade das ofertas e a sua legitimidade e transparência.

(...) 1- O presente despacho aplica-se aos estabelecimentos de ensino especializado da Música da rede de ensino particular e cooperativo e define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação à frequência dos cursos de iniciação, dos cursos básico e secundário em regime articulado e dos cursos básico e secundário em regime supletivo.

¹⁷ Refira-se que ao abrigo do referido despacho outros protocolos já foram possíveis antes, nomeadamente, ao nível da educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

O formulário¹⁸ para a candidatura ao apoio financeiro foi disponibilizado na página da Agência Nacional para a Qualificação. As escolas deveriam formalizar as suas candidaturas junto das respetivas Direções Regionais de Educação e submetê-las a aprovação. Do formulário de candidatura (pp. 3-7) constam, entre outros, os seguintes itens que merecem relevância:

(i) protocolos de colaboração e articulação com as Escolas de Referência; (ii) projecto de intervenção: missão e estratégia de actuação (descrição sucinta do projecto educativo da escola identificando os seus objectivos, a relevância atribuída aos diferentes níveis de ensino, o seu público-alvo, o âmbito territorial de intervenção, identificação de pólos do estabelecimento,...); (iii) modelo de organização e gestão pedagógica; (iv) parcerias institucionais e estratégias de dinamização de procura; (v) número de docentes (profissionalizados e não profissionalizados) (vi) instalações, (vii) equipamentos; (viii) volume de actividade proposto para o ano lectivo; (ix) curso de iniciação (quando aplicável indique as aulas ministradas em estabelecimentos do ensino regular) (x) curso básico e secundário (alunos inscritos em regime articulado); (xi) curso básico e secundário (alunos inscritos em regime supletivo).

A comparticipação financeira passou a ser elaborada de acordo com o custo anual por aluno e expressa de acordo com o regime de frequência, salientando-se o facto de se exigir a existência de alunos em regime articulado:

A aprovação da comparticipação financeira resulta da apreciação dos projectos de intervenção apresentados pelas escolas e exige a oferta de, pelo menos, uma turma do curso básico ou secundário em regime articulado (Despacho n.º 17 932/2008, de 3 de julho, n.º 8).

O referido despacho, no seu ponto 10, enumera os critérios para apreciação dos projetos apresentados. Dos critérios de avaliação para apreciação dos projetos das escolas salientam-se:

a) Existência de protocolos de articulação com escolas do ensino regular ou da rede particular e cooperativa com contratos de associação; b) Projectos que contemplem pelo menos os cursos de iniciação e o básico especializado de Música; c) Nível de qualificação do corpo docente; (...) e) Existência de projectos que promovam a leccionação das disciplinas do ensino especializado da Música nas escolas referidas na alínea a).

Na sequência da reestruturação do ensino artístico especializado da música e da reforma curricular, havia necessidade de reajustar os níveis de financiamento a conceder às

¹⁸ Ensino Artístico Especializado da Música – Contratos de Patrocínio – Formulário de Candidatura Escolas do Ensino Particular e Cooperativo – julho de 2008.

escolas, assim como definir valores para o regime de frequência não contemplado no despacho de 2008 (regime integrado). Sendo assim, em 2009, o Despacho n° 15 897/2009 (2ª série), de 13 de julho, veio ajustar os novos valores a serem atribuídos às escolas que ministram cursos quer nos planos de estudos atuais (em extinção), quer nos novos planos de estudos de nível básico que passaram a vigorar. Assim, no referido documento, pode ler-se:

O despacho n° 17 932/2008, de 3 de Julho, definiu o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação à frequência dos cursos de iniciação, dos cursos básico e secundário em regime articulado e dos cursos básico e secundário em regime supletivo.

Considerando que o referido diploma é aplicável aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que ministram os actuais planos de estudo do ensino artístico especializado da música;

Considerando que, no âmbito da reforma curricular do ensino básico, foram reformulados os planos de estudo do ensino artístico especializado da música, de nível básico, com impacto no valor do financiamento por aluno;

Considerando, também, que no despacho n° 17 932/2008, de 3 de Julho, não se encontram definidos os valores para o financiamento aos alunos que frequentem as escolas particulares e cooperativas que oferecem os cursos do ensino artístico especializado de música, de nível básico, leccionados em regime de frequência integrado:

Torna-se necessário fixar os valores dos apoios a prestar pelo Ministério da Educação aos alunos que frequentem os novos planos de estudos do ensino artístico especializado da música, de nível básico.

O ensino artístico especializado da música que durante anos e anos esteve votado ao esquecimento, à negligência, dirigido para determinada classe social, ou apenas ao alcance de supostos talentosos, aparece aqui com aspeto renovado e com carácter democratizado, quiçá, ao alcance do cidadão comum. Ora, tamanho investimento deveria pugnar por procedimentos claros e transparentes e o financiamento concedido pelo Ministério da Educação, que advinha dos contratos de patrocínio, tinha por objetivos fundamentais: «(...) promover a equidade no acesso a essa oferta formativa, garantir a qualidade do ensino, bem como assegurar a legibilidade e a transparência na atribuição dos apoios financeiros prestados aos alunos do ensino especializado da música abrangidos pelo contrato de patrocínio» (Despacho n° 23 057/2009, de 20 de outubro). O referido despacho determinava, assim, que os contratos celebrados com o Estado e os estabelecimentos particulares e cooperativos, ao abrigo dos contratos de patrocínio, devessem ficar afixados permanentemente em local público para consulta (Ponto 1), e que aos alunos que se matriculassem no curso básico ou no curso secundário de música, em regime integrado ou articulado, não podia ser exigida qualquer

comparticipação financeira, como por exemplo, propinas, taxa de inscrição e outras (Ponto 2, alínea a).

3.2.3. O regime supletivo

No quadro da análise da reforma em curso e tendo em conta que tal reestruturação do ensino artístico especializado da música preconiza como objetivo último a sua inserção no enquadramento geral em vigor para os diferentes níveis de ensino básico e secundário (Despacho n.º 18 041/2008, de 4 de julho), merece destaque a frequência do ensino da música em regime supletivo. Refira-se que, no quadro legal do sistema de ensino em Portugal, nenhuma outra área do saber pode ser frequentada em tal regime de frequência.

Apesar do reconhecimento das características específicas do ensino da música é necessário, segundo o diploma mencionado, «(...) implementar as soluções que contribuam para a sua integração no sistema de ensino de níveis básico e secundário» (Preâmbulo). Neste sentido, importava salvaguardar medidas de regulação para a matrícula em regime de frequência supletivo (ano letivo 2008/2009), quer para os cursos básicos, quer para os cursos secundários do ensino da música. O Despacho n.º 18 041/2008 (2ª série), de 4 de julho, veio esclarecer os seguintes termos de matrícula:

2- (...) considera-se matrícula o ingresso, pela primeira vez, em curso básico e secundário de música em regime supletivo, bem como aquela que é efectuada após um ou mais anos sem que o aluno efectue a renovação da matrícula.

3-Podem matricular-se no curso básico de Música, em regime supletivo, os alunos que se encontrem matriculados no ensino básico ou, por força do disposto no n.º 6 do presente despacho, num curso do ensino secundário.

4-Podem matricular-se no curso secundário de Música, em regime supletivo, os alunos com idade não superior a 18 anos que se encontrem matriculados noutro curso do ensino secundário ou, por força do disposto no 6 do presente despacho, no ensino básico.

5-Sem prejuízo do disposto no n.º 6 do presente despacho, os alunos matriculados, nos termos dos números anteriores, no curso básico ou secundário de Música em regime supletivo frequentam o ano/grau correspondente ao ano de escolaridade que frequentam no ensino básico ou secundário, respectivamente, em correspondência com a tabela anexa ao presente despacho, que deste faz parte integrante.

6-Excepcionalmente, os alunos matriculados ao abrigo do presente despacho no curso básico ou secundário de música em regime supletivo podem frequentar qualquer um dos seus anos/graus, desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade que frequentam no ensino básico ou secundário e os anos/graus de qualquer das disciplinas constantes do plano de estudos do curso do ensino artístico especializado da música não seja superior a dois anos.

[...]

8-Os alunos que se matriculam nos cursos básico e secundário de Música em regime supletivo frequentam obrigatoriamente todas as disciplinas da área do ensino artístico especializado do plano de estudos aplicável.

Pelos termos de matrícula expostos parece clara a posição do Ministério da Educação no que concerne à frequência do ensino da música em regime supletivo e ao incremento de ambientes de aprendizagem mais integrados (favorecendo os regimes integrado e articulado), relegando para um plano de exceção (e não a norma) o regime supletivo. Tal posição, havia sido preconizada e contestada pelas próprias escolas que tinham o fim do regime supletivo (*cf.* 3.2., p. 72).

Evidentemente que tais diretrizes vieram trazer grande intranquilidade às escolas e encarregados de educação dos alunos que frequentavam o ensino da música em regime supletivo. Por um lado, pela publicação tardia de tais medidas de regulação, dificultando a ação das escolas no que diz respeito a encontrar as melhores soluções para a questão, e, por outro lado, pelo facto de existirem neste subsistema de ensino um número muito elevado de crianças e jovens neste regime de frequência e cujos interesses era preciso salvaguardar.

Havia necessidade, desta forma, de simplificar o problema centrando-o num momento de transição do próprio processo de reestruturação do ensino artístico especializado da música. Assim sendo, a 14 de julho de 2008 a Agência Nacional para a Qualificação emitia a seguinte *Nota informativa sobre o regime de transição aplicado aos alunos que se encontram a frequentar o ensino especializado da música em regime supletivo*, onde se lê:

A entrada em vigor do Despacho nº 18 041/2008, de 4 de Julho, que regula as condições específicas de matrículas em regime supletivo, torna necessário a definição de um quadro de transição para os alunos que actualmente frequentam nesse regime as escolas públicas e particulares e cooperativas do ensino especializado da música.

Assim, aos alunos que se encontram a frequentar estabelecimentos de ensino artístico especializado em regime supletivo e não se enquadram nas normas definidas pelo Despacho nº 18 041/2008, de 4 de Julho, é garantida:

1- a matrícula ou renovação de matrícula até à conclusão do nível secundário, desde que não possuam 18 anos em 31 de Agosto de 2008.

2- a renovação da matrícula até à conclusão do nível de escolaridade que se encontram a frequentar, quando possuam 18 anos de idade, ou mais, em 31 de Agosto de 2008.

[...]

Em casos excepcionais, devidamente fundamentados, poderão ser autorizadas matrículas ou renovação de matrícula de alunos que não cumpram as condições específicas estabelecidas pelo Despacho nº 18 041/2008, de 4 de Julho, e as condições estabelecidas para o período de transição.

No que concerne ao ensino de nível secundário, a 6 de agosto de 2008, a Agência Nacional para a Qualificação, publicava uma: *Nota informativa sobre número mínimo de disciplinas de frequência obrigatória para o Curso Secundário de Instrumento em regime supletivo*. A 21 de novembro desse mesmo ano, esta nota informativa foi alargada aos diferentes cursos secundários em regime supletivo, cujo teor se discrimina a seguir:

Encontra-se em processo de análise e discussão a revisão dos actuais currículos dos cursos Básico e Secundário de Música. Esse processo assume como principais objectivos: a racionalização da carga horária e reformulação da oferta de disciplinas que compõem os actuais Planos de Estudos.

Assim, a título excepcional e restrito ao ano lectivo 2008/2009, para o Curso Secundário do Ensino Especializado da Música, em regime supletivo, serão de frequência obrigatória nos cursos abaixo elencados, as seguintes disciplinas:

Curso Complementar de Instrumento – Instrumento, Formação Musical, Classes de Conjunto, mais uma das disciplinas do plano de estudos;

Curso Complementar de Canto – Técnica Vocal e Repertório, Formação Musical, Classes de Conjunto, mais uma das disciplinas do plano de estudos;

Curso Complementar de Formação Musical – Formação Musical, Classes de Conjunto, mais duas das disciplinas do plano de estudos;

Cursos Secundários do Instituto Gregoriano de Lisboa – o número mínimo de disciplinas definidas no Regulamento Interno do IGL.

A dificuldade de aplicação do Despacho nº 18 041/2008 (2ª série), de 4 de julho, no âmbito da reestruturação da reforma em curso, haveria de prolongar para o ano letivo 2009/2010, a nota informativa atrás sublinhada. Neste sentido, a 20 de julho de 2009, a Agência Nacional para a Qualificação emitia nova nota informativa sobre o: *Número mínimo de disciplinas de frequência obrigatória em regime supletivo nos cursos secundários de música*, justificando tal situação pelo facto de ainda não terem sido publicados os novos planos de estudo de nível secundário.

3.3. Reestruturação do ensino artístico: revisão curricular

Os problemas do ensino artístico especializado da música são conhecidos há muitos anos e arrastam-se indefinidamente. Não obstante o carácter integrador e inovador promovido pela reforma de 1983 e seu importante papel, o ensino especializado da música não conseguiu gerar consensos, e apresentou-se sempre em linhas desorganizadas e desarticuladas com as realidades socioculturais, dificultando a aplicação dos projetos educativos das escolas. O seu funcionamento sempre dependente de vários esforços é característico deste subsistema cujas

linhas orientadoras continuam por definir, assim como a sua missão principal. A falta de articulação, quer com as escolas do ensino superior, quer com as escolas básicas e secundárias do ensino genérico, quer, inclusivamente, nas práticas de funcionamento promovidas pelas próprias escolas – divergentes entre si –, são, ainda hoje, características intrínsecas deste subsistema de ensino, que insiste em não encontrar um caminho salutar e definitivamente estrutural.

A ausência de escolas públicas capazes de cobrirem a grande parte do território é uma outra questão fundamental. Refira-se que existem apenas 6 escolas do ensino artístico especializado da música do domínio público: Escola de Música do Conservatório Nacional, Conservatório de Música do Porto, Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música de Coimbra, Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian e Instituto Gregoriano de Lisboa. O ensino especializado da música continua a ser, assim, subsidiário do ensino particular e cooperativo. Tal situação denuncia, também, o descuido e a falta de atenção que os diferentes governantes têm prestado ao ensino artístico público e especializado da música.

Apesar de tais situações de constrangimento, o ensino artístico especializado da música encontra uma procura cada vez mais significativa pelas mais diferentes razões e motivações. No Conservatório do Vale do Sousa, nomeadamente, de acordo com Pacheco (2008, p. 185), o ensino da música em regime articulado concorre «(...) para o processo de democratização do ensino da música e de igualdade de oportunidades na construção da vocação. (...) independentemente da área vocacional que [o aluno venha a optar] no futuro.» O ensino da música, neste âmbito, necessita de ter um campo de ação alargado e vincular-se como uma oferta credível (junto das diferentes comunidades) inserido na respetiva correspondência de anos/graus da escolaridade o mais integrado possível, por forma a possibilitar o acesso ao ensino da música a um maior número de crianças e jovens. Para Feliciano (2008, p.7):

O vaticínio, por muitos esgrimido como argumento, sem o ser, de que a prevalência do regime supletivo era condição para promover uma maior acessibilidade ao sistema, é infirmado pelo crescimento, no presente ano lectivo, de cinco para dez mil no número de alunos que frequentam o ensino especializado da música em regime articulado ou integrado.

(...) A orientação para um regime de frequência mais integrado, ainda que em resultado da articulação entre dois estabelecimentos de ensino, é, por isso, uma condição fundamental de promoção de qualidade. (...) A estruturação de uma rede de oferta que garanta uma adequada cobertura territorial, não esquecendo o interior, e torne explícita, através de quadros de articulação devidamente protocolados, a cooperação entre os

estabelecimentos de ensino da música e de ensino regular, constitui outra etapa fundamental.

A centralidade do percurso formativo e as dificuldades de implementação de percursos alternativos e diversificados inerentes às diferentes comunidades, são realidades consonantes pelas quais é urgente combater, de forma a tornar viáveis e identitários os projetos educativos das escolas e suas respetivas ofertas. As escolas encontram-se «(...) confinadas (...) a uma oferta que não responde à procura diversificada actualmente existente, situação que é agravada pelas dificuldades de implementação dos regimes integrado/articulado legalmente previstos.»¹⁹ De facto, os regimes integrado/articulado vieram a constituir-se como opções secundárias de frequência, contrariamente à vontade expressa legislada (Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho). Neste sentido, a reestruturação do ensino artístico e a respetiva revisão curricular devem considerar estes aspetos como fundamentais e imprescindíveis para a concretização da oferta, assim como para a sustentabilidade da opção vocacional. Atente-se nas seguintes palavras:

A valorização deste domínio de ensino deve, por isso, priorizar a necessidade de criar condições para reforçar a base de participação nos níveis iniciais, promovendo a possibilidade de mais jovens puderem fazer uma opção vocacional no domínio da música. Até ao ensino básico parece lógico que, na medida do possível, se aumente o campo de recrutamento de motivações e vocações que conduzirão a uma escolha mais segura e vinculada ao nível do ensino secundário, porque assente na confirmação de talentos e vontades anteriormente percebidas. Alargar a capacidade de oferta e criar condições de organização e funcionamento que facilitem e tornem mais conveniente a participação de crianças nos níveis de iniciação e básico, constitui a opção de fundo. [...] Na frente curricular importará (...) conduzir uma estratégia de diversificação nas áreas vocacionais de nível intermédio que alargue o leque de saídas profissionais contempladas (Feliciano, 2008, pp. 4-8).

É comum atribuir ao ensino especializado da música várias funções: a de contribuir para a formação/educação geral, e, simultaneamente, formar profissionais no âmbito da música (interpretes, professores), assim como músicos amadores e público especializado (Folhadela *et al.*, 1998; Vasconcelos, 2003; Pacheco, 2008; Feliciano, 2008). Contudo, segundo Feliciano (2008, p. 2), «(...) todas elas são coisas de diferente exigência e a cumprir em contextos de aprendizagem próprios.» Apesar de se reconhecer que o contributo dado pelo ensino artístico especializado é bastante amplo e não assenta exclusivamente na formação de músicos, é preciso, segundo o mesmo autor (p. 3), «(...) assumir que é necessário definir com clareza qual

¹⁹ ME – Reforma do Ensino Secundário: Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado – Versão para discussão pública, 2003, p. 9.

a centralidade e principal fim deste campo de aprendizagem para poder dispor os recursos técnicos, físicos e organizativos da forma mais adequada a esse fim.» Neste contexto, impõe-se uma reestruturação de fundo do ensino artístico especializado da música e uma consequente reforma curricular que contrarie em parte este estado de coisas.

3.3.1. A Portaria nº 691/2009 de 25 de junho

A revisão curricular segue-se assim de forma natural e esperada de acordo com o próprio desenvolvimento do processo de reestruturação. A aposta clara do Ministério da Educação em contextos de aprendizagem mais integrados, favorecendo os regimes integrado e articulado, implicava, necessariamente, uma revisão nos planos curriculares. Os planos de estudos dos cursos do ensino artístico especializado da música estavam estruturados segundo o regime de frequência. O regime articulado beneficiava de um plano de estudos a nível nacional, assim como o regime supletivo e o regime integrado dispunha de planos de estudo para cada escola específica. Existiam relativas diferenças entre estes planos de estudos, centrando-se estas diferenças nas disciplinas e carga horária das respetivas componentes de formação geral e específica. Apesar destas ligeiras diferenças, a certificação final era igual para qualquer um dos planos de estudo e regimes de frequência.

A entrada em vigor da portaria em análise vem revogar (progressivamente) os planos de estudos mencionados e criar planos de estudos próprios aplicáveis quer ao regime articulado, quer ao regime integrado, quer, ainda, ao regime supletivo (apenas as disciplinas da área vocacional). As escolas públicas e as escolas com autonomia pedagógica comungam do mesmo plano de estudos. São, assim, abolidos os planos de estudo próprio das escolas públicas e das escolas com autonomia pedagógica.

A Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, veio definir um novo plano de estudos para o Curso Básico de Música, criar o Curso Básico de Canto Gregoriano, assim como indicar as condições de admissão, de constituição de turmas, de progressão, de avaliação e de certificação dos cursos básicos e secundários neste ramo de ensino. No seu preâmbulo pode ler-se o seguinte:

(...) no âmbito do ensino artístico especializado, importa dar continuidade à reestruturação que se tem vindo a operar, delineando, agora, soluções que permitam enquadrar toda a formação artística especializada de nível básico, através da organização da oferta de cursos do ensino artístico especializado, sem colocar em

causa a autonomia e os projectos educativos das escolas, no respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares ora definidos.

Os cursos básicos de ensino artístico especializado de Dança e de Música criados no presente diploma e os planos de estudos nele aprovados harmonizam as diferentes componentes curriculares e permitem a diversidade de ofertas formativas de ensino artístico especializado, tomando, simultaneamente, em consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver as competências essenciais e estruturantes relativas a uma educação básica dentro da escolaridade obrigatória.

A conceção dos planos de estudo agora criados, enquadra-se nos princípios gerais definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e respeita o espírito do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, no que concerne à educação artística vocacional possibilitando uma redução progressiva do currículo geral em detrimento do currículo específico. De igual modo, partilha da nova forma de organização e gestão curriculares subjacentes ao currículo nacional do ensino básico, nomeadamente, no que diz respeito ao princípio da gestão flexível do currículo, da diversidade de ofertas formativas e do respeito pela autonomia das escolas e dos seus projetos educativos (Preâmbulo).

Neste sentido, de acordo com o artigo 2.º, n.º 1, alínea a), b) e c), os planos de estudo integram:

As áreas curriculares disciplinares consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;

A componente de formação vocacional, que visa desenvolver o conjunto de saberes e competências de base inerentes à especificidade do curso em que se insere;

As áreas curriculares não disciplinares da formação cívica e da área de projecto, visando, esta última, a concepção, realização e avaliação de projectos de natureza artística, promovendo a articulação de saberes e competências de diversas áreas curriculares.

A unidade letiva é estabelecida a partir de noventa minutos podendo, no entanto, de acordo com a especificidade de cada disciplina e condições da escola, ser subdividida em tempos de quarenta e cinco minutos (artigo 2.º, n.º 2).

A frequência nos cursos básicos e secundários/complementares de Música pode ser feita através dos regimes articulado e integrado, mas também no regime supletivo. Neste caso concreto, o plano de estudos constitui-se, exclusivamente, pela componente de formação vocacional dos planos de estudos constantes nos anexos à presente portaria (artigo 3.º, n.ºs 1 e 2) e «(...) deverá ser respeitada a correspondência definida no anexo n.º 1 do Despacho n.º 18 041/2008, de 4 de julho» (artigo 3.º, n.º 3).

No âmbito da análise desta portaria, assume particular relevância no plano de estudos a possibilidade da criação de disciplinas que constituem *oferta de escola*, revelando-se um passo importante para a autonomia progressiva das escolas, da consolidação dos seus projetos educativos e o reforço da sua identidade, por forma a responderem às suas reais necessidades. Assim sendo:

Na componente de formação vocacional de Dança e Música é conferida às escolas a possibilidade de criarem disciplina (s) de oferta de escola que podem ser anuais, bienais ou trienais (artigo 4º, no 1).

As escolas devem informar a Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (ANQ, I. P.), da proposta da (s) disciplina (s) que pretendem oferecer, nos termos e condições constantes das orientações que venham a ser definidas pela ANQ, I. P (artigo 4º, nº 2).

As escolas, contudo, podem abdicar desta opção. Neste caso, a carga horária destinada à disciplina de oferta de escola, no âmbito do Curso Básico de Música, «(...) é obrigatoriamente, transferida para a disciplina de Formação Musical ou para a disciplina de Classes de Conjunto» (artigo 4º, nº 5, alínea b).

A área curricular não disciplinar de Área de Projeto, no âmbito da presente portaria e em regime articulado, passa a ser lecionada e assegurada pelo estabelecimento de ensino artístico especializado da música (artigo 5º, nº 1). Recorde-se a este respeito, que a posição dos professores do Conservatório do Vale do Sousa já apontava, anteriormente, neste sentido: «A Área de Projecto deveria ser ministrada no estabelecimento de ensino artístico» (Pacheco, 2008, p. 124), delegando, desta forma, a responsabilidade da leção desta área nos professores do ensino especializado da música.

Os Cursos Básicos criados pela presente portaria admitem alunos que ingressam no 5º ano de escolaridade. Contudo, para que tal aconteça, sujeitam-se os candidatos a uma prova de seleção, cujo modelo e regras de aplicação serão da responsabilidade da ANQ, I. P. Apesar da aplicação da prova mencionada, o resultado obtido não tem carácter eliminatório, a não ser que os candidatos a concurso sejam em número superior que as respetivas vagas existentes (artigo 6º, nºs 1, 2, 3 e 4). De acordo com o artigo 6º, nº 5 conjugado com a Declaração de Retificação nº 59/2009, de 7 de agosto, verifica-se uma situação especial de admissão nos Cursos Básicos:

Podem ser admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano desde que, através da realização de provas específicas, o estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional considere que o aluno quando em regime integrado ou articulado tem as competências

necessárias à frequência do grau correspondente ao ano de escolaridade que frequenta ou, quando em regime supletivo, se enquadra no disposto pelo despacho n.º 18 401/2008, de 4 de Julho.

No âmbito de acesso aos cursos secundários/complementares, a realização de uma prova de acesso é condição indispensável para a sua frequência (artigo 6.º, n.º 6). Diferentemente do passado, a conclusão do Curso Básico de Música (que implicava aprovação nos exames finais de 5.º Grau de Formação Musical e de Instrumento) não é condição suficiente nem indispensável para ingresso no ciclo secundário. De acordo com a redação dada pela Declaração de Retificação supramencionada, no artigo 6.º, n.º 8, alíneas a) e b), pode ler-se o seguinte:

Podem ser admitidos nos cursos secundários/complementares de Dança ou de Música os alunos que tendo sido aprovados na prova referida no n.º 6 do presente artigo se encontrem numa das seguintes situações:

- a) Tenham completado os respectivos Cursos Básico de Dança e de Música;
- b) Não tendo concluído um curso básico de Dança ou Música, possuam a habilitação do 9.º ano de escolaridade ou equivalente.

Considerando as possibilidades de admissão expostas para os cursos secundários/complementares de Dança ou de Música, a situação expressa na alínea b) apresenta algo de caricato: por um lado, remete para o facto de o aluno não ter conseguido aproveitamento nas disciplinas da área vocacional e poder-se apresentar para a realização da prova de acesso; por outro lado, e mais grave, remete para a necessidade do aluno ter obtido uma formação específica exigente paralela à escolaridade, fora da escola especializada, quando o acesso à formação deveria ser um direito de todos.

De igual modo se regista uma situação especial de ingresso nos cursos secundários/complementares de Dança e de Música:

Podem ser admitidos alunos em qualquer dos anos dos cursos secundários/complementares de Dança ou de Música, em regime articulado e integrado, desde que o ano/grau de todas as disciplinas vocacionais frequentadas seja correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequentam no ensino regular (artigo 6.º, n.º 10).

A preocupação em constituir turmas especialmente direccionadas para os alunos que frequentam os cursos básicos e secundários em regime articulado, também se encontra salvaguardada no diploma. Neste sentido, as escolas do ensino regular devem integrar numa mesma turma os alunos que frequentam o ensino da música (artigo 7.º, n.º 1). Por seu lado:

As escolas de ensino regular que integram a rede de referência para a articulação com escolas do ensino especializado da música devem aceitar alunos que se matriculem nos cursos básicos de dança e música, independentemente da área geográfica da sua residência (artigo 7º, nº 4).

A análise reflexiva que se tem vindo a fazer da presente portaria permitiu, até ao momento, destacar um conjunto significativo de pontos inovadores. No entanto, a maior inovação prende-se com a introdução do conceito de *ensino instrumental em grupo* na escola de música especializada, ainda que com alguns limites: «Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é leccionada individualmente, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos» (artigo 7º, nº 5, alínea b). Tendo em consideração a duração de tempo (90 minutos da unidade), introduzida pelo presente diploma, isto significa que um aluno dispõe de uma aula individual de 45 minutos e de uma aula de igual duração em conjunto com outro colega.

Por último, neste percurso analítico, umas notas de referência para o processo de avaliação da componente vocacional que introduz algumas especificidades e perspetiva uma maior aproximação com o ensino genérico. Assim, de acordo com o artigo 8º: a avaliação assume carácter sumativo, expressando-se em níveis de 1 a 5 para os cursos básicos, e numa escala de 0 a 20 nos cursos secundários/complementares (nº 2); o aproveitamento obtido nas disciplinas de formação vocacional continua sem interferir com a passagem de ano escolaridade (nº 4); refira-se a este respeito que segundo a opinião do pessoal docente do Conservatório do Vale do Sousa, «A questão da avaliação das disciplinas da área da música poderia (...) conferir alguma credibilidade caso estas contassem para efeitos de passagem de ano escolaridade do ensino genérico, inculindo-lhe um carácter mais sério e mais intra-curricular» (Pacheco, 2008, p.175); contudo, adverte o legislador:

Sem prejuízo no disposto no número anterior, ficam impedidos de transitar para o 3º ciclo, num curso básico de dança ou de música, os alunos que no 6º ano de escolaridade obtenham nível inferior a 3 em mais de uma disciplina da componente de formação vocacional (nº 5);

E ainda:

Nas situações em que os alunos obtenham nível inferior a 3 a uma só disciplina da componente de formação vocacional e quando essa disciplina for, consoante o curso, Técnicas de Dança, Instrumento ou Iniciação à Prática Vocal, deve o conselho de turma analisar e decidir da transição, ou não, do aluno para o 7º ano de escolaridade na componente vocacional (nº 6).

Por outro lado:

Os alunos que frequentam os cursos básicos ou complementares/secundários de Dança ou de Música, em regime integrado ou articulado, têm de abandonar este regime de frequência quando numa das disciplinas da componente de formação vocacional não obtenham aproveitamento em dois anos consecutivos em cada nível de escolaridade ou excedam o número de faltas injustificadas previstas na lei (nº 7).

A progressão na componente de formação vocacional (de um aluno que frequenta os cursos básicos de música) continua a ser feita independentemente da aprovação ou não no ano de escolaridade (nº 9), no entanto, nesta última situação (caso de retenção em qualquer dos anos de escolaridade), a continuidade de estudos musicais do curso básico implica a mudança de regime de frequência passando do regime integrado ou articulado para o regime supletivo (nº 10). Isto significa que o aluno não pode andar desfasado do ano de escolaridade/grau.

Para terminar, uma chamada de atenção para a abolição dos exames finais de 5º grau, um ponto absolutamente inovador e de rutura com o passado. Assim sendo:

A conclusão de um curso básico de dança ou de música implica a obtenção de nível igual ou superior a 3 em todas as disciplinas da componente de formação vocacional (nº 11).

A portaria agora apresentada e analisada, como já foi referido, extingue progressivamente a legislação em vigor para o ensino artístico especializado da música e produz efeitos a partir do ano letivo 2009/2010, no que respeita aos 5º e 7º anos de escolaridade e aos cursos secundários/complementares; no ano letivo 2010/2011, no que concerne aos 6º e 8º anos de escolaridade e no ano letivo 2011/2012 no que respeita ao 9º ano de escolaridade (artigo 11º, nº 1, alíneas a), b) e c), com a redação que lhe é dada pela Declaração de Retificação nº 59/2009, de 7 de agosto). Neste sentido, verifica-se que os alunos ao abrigo da legislação anterior estão submetidos ainda ao processo de avaliação então vigente. A entrada em vigor da presente portaria protagoniza uma sobreposição de instrumentos de avaliação para os alunos que se encontram a frequentar o Curso Básico de Música ao abrigo da legislação anterior, pois seriam submetidos por um lado, ao exame final de 5º grau e por outro, à prova de acesso ao curso secundário/complementar introduzida pela nova portaria. Algo de pouco ortodoxo. Sendo assim, a Portaria nº 264/2010, de 10 de maio, no seu artigo único, vem aplicar, aos alunos que concluem os cursos básicos de música e de dança no ano letivo 2009/2010, as normas de avaliação previsto no nº 11 do artigo 8º da Portaria nº 691/2009, de

25 de junho, com a redação que lhe é dada pela Declaração de Retificação nº 59/2009, de 7 de agosto.

Ao nível de qualificação habilitacional os Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano criados pela Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, com a Declaração de Retificação nº 59/2009, de 7 de agosto, conferem o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações, regulamentado pela Portaria nº 782/2009, de 23 de julho (Portaria nº 36/2011, de 13 de janeiro).

3.3.2. Da contestação à constatação

O ano de 2008 foi objeto de inúmeras situações de contestação que acabaram num entendimento feliz (*cf.* 3.2., pp. 71-74). De facto, as escolas vocacionais de música (públicas e privadas) usufruíram de um crescimento efetivo, fruto das transformações proporcionadas pela presente reestruturação. As medidas políticas encetadas, apesar da descrença inicial, vieram confirmar as melhores intenções do Governo, nomeadamente, no que diz respeito ao aumento do número de alunos a frequentar o ensino especializado da música, na criação de uma rede de articulação de referência com o ensino genérico no sentido de alargar e promover esta oferta educativa e no novo modelo de financiamento para as escolas da rede particular e cooperativa, como já foi verificado. Este conjunto de coisas criou uma aura de inspiração e confiança que motivou os diferentes intervenientes e perspetivou um futuro promissor. Neste sentido, o ano letivo 2008/2009 pautou-se pela mudança efetiva e abriu as portas às escolas discernindo mentalidades até então distantes de uma realidade que se pretendia há muito tempo (concretamente, a efetiva consolidação dos regimes de frequência integrado e articulado, a criação de um rede de articulação com as escolas do ensino genérico e a transformação das escolas publicas de música em escolas integradas). Não admira, portanto, que a fasquia de satisfação e otimismo tivesse atingido as diferentes comunidades alcançando índices elevados e, de certa forma, gerando consensos em torno destas questões polémicas, até há pouco tempo muito imprevisíveis de conciliar. Sendo assim, o ano letivo de 2009/2010 haveria de decorrer com bastante normalidade, mas sobretudo depositava em si um sentido profundo de crescimento e de enraizamento dos projetos das escolas porque, efetivamente, tudo estava num verdadeiro começo e muita coisa ainda haveria a fazer.

No âmbito do quadro apresentado, o ano letivo 2010/2011 arrancaria com os preparativos previstos trabalhando as escolas de música em parceria com as escolas do ensino genérico no sentido de divulgar esta oferta educativa, providenciar novas estratégias de trabalho e contratação de professores, tendo em conta a possibilidade de admissão de novos alunos. A realização de provas de seleção para admissão aos Cursos Básicos de Música, nos termos do nº 2 do artigo 6º da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, a serem aplicadas pelo estabelecimento de ensino vocacional, implicava uma maior responsabilização dos estabelecimentos e um trabalho acrescido que precisava ser considerado. O modelo e as regras de aplicação haveriam de ser disponibilizadas a 3 de maio de 2010 pela Agência Nacional para a Qualificação no documento, *Regras de Aplicação e Modelo de Prova para Admissão aos Cursos Básicos de Música*. Assim, lê-se no respetivo documento que:

A referida prova tem carácter eliminatório apenas quando o número de candidatos for superior ao número de vagas, pelo que o processo de selecção dos candidatos aos cursos básicos de música do ensino artístico deve fazer-se considerando essa disposição normativa, conforme o número 3, do artigo 6º da referida portaria.
(...) a supramencionada Prova pode compreender dois momentos de avaliação:

1. **Aptidão Musical** – Identificação das aptidões requeridas para a aprendizagem da música no contexto do ensino artístico especializado.
2. **Formação Musical e Execução Instrumental** – Avaliação dos conhecimentos específicos na área da música, nomeadamente, ao nível da educação musical e da execução instrumental, quando se justifique, para proceder à selecção entre os candidatos.

Este 2º momento de avaliação ocorrerá quando o número de candidatos ultrapasse o número de vagas declaradas. Nesses casos, os estabelecimentos de ensino vocacional de música deverão proceder à selecção dos candidatos em função dos conhecimentos que os mesmos demonstrem possuir, nos domínios da formação musical e da execução instrumental.

De acordo com o documento mencionado a prova de selecção consistia no seguinte modelo:

1º Aptidão Musical

A prova de Aptidão Musical deverá, essencialmente, identificar as capacidades do candidato para o ingresso nos Cursos Básicos de Música, tendo por objectivo avaliar:

* O ouvido musical

* A coordenação motora/adaptação ao instrumento

* A capacidade de memorização e reprodução de padrões rítmicos e melódicos

2º Conhecimentos a nível da Formação Musical e da Execução Instrumental

a) Componente de Formação Musical

Este momento de avaliação contempla as modalidades de avaliação oral e/ou escrita e decorre perante um júri composto por 3 professores da escola, que atribuirá a respectiva classificação.

Esta prova tem por objectivo avaliar, nomeadamente, competências de:

- * identificação de trechos musicais (rítmico/melódicos) de dificuldade reduzida
- * leitura entoada de trechos musicais (rítmico/melódicos) de dificuldade reduzida
- * reprodução de trechos rítmicos de dificuldade reduzida
- * reprodução e escrita de trechos musicais (rítmico/melódicos) de dificuldade reduzida.

b) Componente de Execução Instrumental

As peças a executar (até o limite de 3) serão escolhidas pelo aluno e apresentadas perante um júri composto por 3 professores da escola, que atribuirá a respectiva classificação.

Esta prova tem por objectivo avaliar:

- * Domínio técnico/musical, nomeadamente, a nível da postura, sonoridade, afinação, entre outros parâmetros que venham a ser considerados pertinentes dada a especificidade do instrumento
- * Competências interpretativas.

A realização de uma entrevista, não considerada em termos de classificação, ao candidato e ao encarregado de educação, no sentido de aferir a motivação do candidato e esclarecer o encarregado de educação dos moldes de funcionamento do ensino da música no contexto do ensino artístico especializado, completavam a prova de seleção. O primeiro momento de avaliação constituía, no mínimo, 50% da classificação final atribuída ao candidato; enquanto o segundo momento, constituía, no máximo, 50% da classificação final atribuída ao candidato.

Não deixa de ser curioso mencionar por um lado, a aplicação de uma prova de aptidão musical com o conteúdo acima descrito a alunos que vão ingressar no 5º ano de escolaridade e não tiveram música no 1º ciclo, ou apenas usufruíram do ensino da música no âmbito das atividades de enriquecimento curricular. Por outro lado, como já foi referido, anteriormente, o ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa deveria iniciar-se no 1º ciclo do ensino básico, porque a vocação é fruto de uma construção (Pacheco, 2008).

O processo de candidaturas ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação às escolas particulares e cooperativas do ensino artístico especializado da música, no âmbito dos contratos de patrocínio, ao abrigo do Despacho nº 17 932/2008, de 3 de julho, com as alterações introduzidas pelo Despacho nº 15 897/2009, de 13 de julho, decorreu até 31 de julho após publicação, na página da ANQ, do respetivo Edital²⁰. Deste Edital consta o seguinte:

²⁰ <http://www.anq.gov/aaaDefault.aspx?f=1&js=0&codigono=6494AAAAAAAAA...> acedido em 13 de agosto de 2010.

Podem candidatar-se ao financiamento ao abrigo do Despacho supramencionado, os estabelecimentos de ensino especializado da música que, tendo celebrado contrato de patrocínio, no ano lectivo 2009/2010, ao abrigo do Despacho n.º 17 932/2008, de 3 de Julho, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 15 897/2009, de 13 de Julho, pretendam no ano lectivo de 2010/2011:

1. submeter à candidatura os alunos que tendo sido abrangidos pelo referido contrato em 2009/2010, renovam a sua matrícula nos cursos de ensino artístico especializado da música;
2. submeter à candidatura os alunos que pretendam ingressar pela primeira vez no ensino artístico especializado da música;

Durante o mês de julho, após a realização das provas de seleção requeridas para ingresso nos Cursos Básicos de Música e de outros preparativos antecessores necessários para o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino, as escolas realizaram as suas candidaturas, de acordo com o formulário respetivo, com os novos dados e os novos alunos. Pese embora todo o trabalho realizado de acordo com as exigências mencionadas, o arranque do ano letivo 2010/2011 haveria de ficar comprometido, devido à publicação do Despacho n.º 12 522/2010, de 3 de agosto. O mencionado despacho, ancorado na necessidade de dar continuidade aos projetos das escolas implementados no ano letivo anterior e à sua respetiva consolidação, assim como da necessária estabilização da rede de oferta, no quadro do atual contexto de contenção orçamental e de redução da despesa pública, aplicava para o ano letivo 2010/2011 condicionamentos na atribuição pelo Ministério da Educação dos apoios financeiros a conceder às escolas (Despacho n.º 12 522/2010, de 3 de agosto). Neste sentido, os condicionamentos situavam-se nos seguintes termos:

- 1- O procedimento para acesso ao financiamento a conceder no ano lectivo 2010-2011 pelo Ministério da Educação à frequência dos cursos de iniciação e dos cursos básico e secundário em regime articulado, integrado e supletivo, nos termos do despacho n.º 17 932/2008, de 3 de Julho, na redacção dada pelo despacho n.º 15 897/2009, de 13 de Julho, é limitado às entidades proprietárias de estabelecimentos de ensino especializado da música que celebraram, no ano lectivo 2009-2010, contrato de patrocínio ao abrigo do referido despacho.
- 2- O valor da comparticipação financeira a conceder a cada entidade proprietária no âmbito do procedimento a que se refere o número anterior não pode exceder o valor efectivamente financiado ao abrigo do contrato de patrocínio celebrado, no ano lectivo 2009-2010, entre o Ministério da Educação e a mesma entidade proprietária, de acordo com o despacho n.º 17 932/2008, de 3 de Julho, na redacção dada pelo despacho n.º 15 897/2009, de 13 de Julho.
- 3- As determinações constantes dos números anteriores produzem efeitos a partir do dia 5 de Julho (Despacho n.º 12 522/2010, de 3 de agosto).

A estabilidade, o otimismo e a motivação proporcionada pelos últimos tempos e acontecimentos, surgem, aqui, fortemente abalados. O ensino artístico especializado da música (vocacional) que ao longo dos anos tem sido protagonista de inúmeros problemas e de uma descredibilidade confirmada, vê, assim, comprometida a esperada reestruturação. Desta feita, o ano letivo 2010/2011 tem o seu início seriamente comprometido, porque, sem contratos de patrocínio adequados e enquadrados nas realidades das escolas, não será possível responder aos desafios propostos pelas próprias escolas. Mais difícil será como dizer ao pais e encarregados de educação que, afinal, os seus filhos não podem ingressar nos Cursos Básicos de Música em virtude da falta de apoios ministeriais; apoios prometidos que mobilizaram escolas e comunidades, que fizeram acreditar numa mudança e que não são, agora, mais que uma miragem. Esta desilusão teve eco em sessões plenárias do Parlamento, como se testemunha pelas palavras que se seguem proferidas pelo Bloco de Esquerda:

Sem qualquer conhecimento ou consulta prévia, as diversas escolas de ensino artístico do país procederam à abertura de inscrições para as matrículas no ano lectivo 2010/2011, prevendo em alguns casos o aumento significativo de alunos matriculados, dadas as parcerias estabelecidas com escolas básicas...

[...] O Bloco de Esquerda considera que o despacho em causa vem, apenas e só, criar novas confusões na Educação, desta feita, nos estabelecimentos que ministram o ensino especializado da música, frustrando expectativas criadas junto de toda a comunidade educativa envolvida.²¹

O trabalho desenvolvido em torno da reestruturação do ensino artístico especializado da música ficou, assim, interrompido, à espera de novos dias, inviabilizando a desejada reforma e a credibilidade deste subsistema de ensino continua imersa na desconfiança e nos pesadelos do passado.

4. Metodologias de Ensino do Instrumento: A Guitarra no Contexto da Investigação

A aprendizagem de um grande número de instrumentos musicais está condicionada à frequência de uma escola de ensino artístico especializado da música (Conservatórios, Academias, Escolas Profissionais) e, apesar do sentido crescente de democratização deste tipo de ensino através do regime de ensino articulado, a sua frequência ainda não está ao alcance de todos. As desigualdades socioeconómicas e culturais, associadas à falta de oportunidades, ao

²¹ http://beparlamento.esquerda.net/index.php?option=com_content&task=view&id=3... acedido em 9 de agosto de 2010.

necessário alargamento da rede de oferta e sua consolidação, bem como da diversificação dessas mesmas ofertas, são alguns fatores que urge combater. Porém, outros fatores contribuem para este estado de coisas: o sentido implícito de *vocação* introduzido pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho e a falta de articulação com as escolas do ensino genérico constituem-se como realidades a considerar. A reestruturação em curso do ensino artístico especializado da música precisa limar, portanto, arestas fundamentais, pois, verifica-se que as escolas especializadas do ensino artístico da música ainda estão presas a este conceito do passado, vivendo assentes numa perspetiva tutorial e num paradigma oitocentista de formação de músicos instrumentistas (como se fosse esta apenas a única formação musical possível), manifestando ainda dificuldades em se libertarem de tal conceito, e em renovarem as práticas pedagógicas, encarando a realidade atual sem ignorar a importância do papel da música na formação/educação global e integral do indivíduo (Pacheco, 2008), assim como em responderem a outras especificidades no âmbito da música.

O ensino da guitarra nas escolas especializadas processa-se neste espírito muito embora a sua procura ultrapasse as perspetivas descritas e se situe nos mais diferenciados ambientes musicais do passado à atualidade. Sendo assim, a guitarra é um instrumento extremamente solicitado pelos jovens e adolescentes das escolas vocacionais de música. O seu caráter transversal e popular, associado ao facto de permitir uma aproximação a outras músicas do mundo (assim como à guitarra elétrica e guitarra folk) está no centro da determinação da enorme procura deste instrumento. O Conservatório do Vale do Sousa é um exemplo vivo desta constatação, sendo procurado todos os anos por um número elevado de alunos que desejam aprender este instrumento para as mais diversas finalidades. Neste sentido, a ideia de implementar um estudo que investigasse as melhores formas de dar resposta a esta realidade emergiu como prioritária.

4.1. Escolas do ensino artístico especializado

4.1.1. O ensino da guitarra nas escolas vocacionais de música

Vários compositores importantes de música para guitarra dedicaram, ao longo do século XIX, composições específicas para o processo de ensino aprendizagem. Estas obras agrupam-se sob a forma de coleções de *Estudos* e *Peças* e reúnem-se em antologias designadas por *Tratados*, *Manuais* ou *Métodos*, e prendem-se com aspetos relacionados, sobretudo, com a

técnica instrumental, em sentido lato. Segundo Segóvia (1945, p.2): «Los mas interesantes fueron sin disputa Fernando Sor, Dionisio Aguado y mas tarde Francisco Tarrega – sensibilizador de la guitarra moderna». Outros nomes, porém, merecem destaque: Carcassi (1792-1853), Coste (1806-1883), Carulli (1770-1841), Giuliani (1781-1827), Pujol (1886-1980), Villa-Lobos (1887-1959) Carlevaro (1916-2001), Brouwer (n. 1939) entre outros.

Todos os autores mencionados destinaram as suas publicações a uma aprendizagem individualizada na perspetiva de um relacionamento pedagógico de *professor – aluno*, dentro de uma mesma tipologia musical e encerrando em si o princípio de *aluno com talento*. Neste âmbito pode dizer-se que os alunos têm, por norma, um ensino rígido, pouco flexível e sem espaço para a improvisação e o ato criativo. A escrita pedagógica para a guitarra durante o século XX segue, genericamente, a mesma linha de ação, no entanto, parece oportuno destacar alguns autores que, objetivamente conscientes ou não, promovem uma aprendizagem de grupo. Carlevaro (1966, p. 10) no seu *Cuaderno N° 1*, propõe o estudo das escalas a duas vozes:

La práctica de las escalas en esta forma es interesante y provechosa; maestro y alumno, o simplemente los alumnos, pueden trabajar a un mismo tiempo. El estudio tiene como fin interesar al estudiante en el movimiento de las voces, quitándole además la aridez que de por si presenta el estudio aislado de las escalas.

Mais recentemente Kleynjans (2001) editou *Mês débuts à la guitare: Méthode très progressive pour jouer en solo et en duo*. Este método, concebido para os três primeiros anos do ensino da guitarra, encerra certas particularidades: faz-se acompanhar de dois livros um para o aluno e outro para o professor, e um CD contendo as gravações das peças musicais na versão para duas guitarras onde o aluno toca simultaneamente com o professor. De salientar que o caderno suplementar do professor também se destina aos pais:

Pour chaque morceau, l' élève peut se faire accompagner d'une deuxième guitare jouée par son professeur et découvrir ainsi le plaisir du jeu en duo...
[...] Le cahier supplémentaire s'adress aussi aux parents: il leur propose, outre des notions essentielles de solfège, suggestions pédagogiques et conseils d'interprétation qui leur permettront de mieux aider dans leur travail les guitaristes en herbe (Kleynjans, 2001, p. 3).

Outros autores, porém, atentos às necessidades atuais têm revelado, igualmente, interesse por outras metodologias e modelos de ensino que desenvolvam aspetos criativos no contexto da estimulação do trabalho em grupo. Nömar (1995) no seu método dedicado à

iniciação: *La Guitarra Iniciación*, adverte na capa para a seguinte alusão: *Clases Individual y Coletiva* e, no seu prólogo (p.4), manifesta o seguinte:

La guitarra es el instrumento español por excelencia, y en los últimos tiempos ha crecido rápidamente su popularidad en todo el mundo creando una familia de distintos tipos diferentes a la guitarra española.

También ha subido el nivel técnico y el propio conocimiento de la guitarra, así como su repertorio se ha extendido en gran medida.

A todo ello ha contribuido una nueva tendencia de los estudiantes de grado elemental en las escuelas primarias, que están dando las clases en prácticas de grupo. Estas clases coletivas necesitan de un repertorio para dos o más guitarras muy fácil, divertido, con calidad artística y coherencia pedagógica.

(...) el compositor de piezas para principiantes debe crear una música que no solo introduzca materias pedagógicas específicos, sino que también sea sencilla, bien construida y atractiva. Han de ser piezas que tengan la calidad necesaria para atraer y estimular al estudiante, guiarlo en el desarrollo de su gusto musical, motivarlo para proseguir en el estudio, en general, fomentar su amor a la música.

(...) La mayoría de los métodos musicales escritos para la iniciación de los niños están cargados de tecnicismos académicos que parecen destinados a superhéroes prodigio.

(...) El talento musical nos es innato, sino una habilidad que puede desarrollarse.

Cualquier niño, con el sistema adecuado, puede desplegar su sentido musical, de la misma manera que la lengua materna.

(...) Por eso los alumnos, cuando vayan teniendo la preparación adecuada – no antes – deben enriquecerse con obras sencillas de autores como Aguado, Carulli, Sor, etc.; pero, como ya han insistido tanto los grandes pedagogos (Kodaly, Orff, Dalcroze, etc.), lo verdaderamente imprescindible en los comienzos son las canciones populares con su letra.

(...) Iniciarse en este mundo tan complejo necesita contenidos muy desglosados y muy gradualmente tratados (...). Para esto es necesario que con poco esfuerzo por parte del principiante y a través de piezas intercaladas a dos o más guitarras contando con el profesor (u otros instrumentos), pueda hacer música de cámara fácil de resultado inmediato: esto es divertido y le estimula a seguir estudiando.

Por este excerto se constata como Nömar valoriza o trabalho auditivo e criativo no ensino da guitarra, vendo-o mais claramente como um meio de formação musical global e não apenas como um meio de formação tecnicista instrumental.

Em *Mi Primer Cuaderno de Guitarra* (Rivas²²) destina, também, o seu método a crianças a partir dos 7 anos. Nele inclui melodias populares para classes individuais e coletivas com um acompanhamento simples do professor. Na mesma linha de trabalho, e do mesmo autor, destacam-se: *Mi Segundo Cuaderno de Guitarra*²³ que é aconselhado para crianças a partir dos 8 anos (para classes individuais e coletivas) acompanhado por um CD disponibilizando as

²² <http://guitarra.artepulsado.com/foros/showthread.php?1659-Mi-primer-cuaderno-de-g...> acedido em 5 de dezembro de 2011.

²³ <http://guitarra.artepulsado.com/foros/showthread.php?1368-Mi-2o-cuaderno-de-guita...> acedido em 5 de dezembro de 2011.

gravações; e, *Como acompanhar con la guitarra*²⁴ onde as lições coletivas também estão presentes e existindo um CD que contém as gravações de todas as obras do método orquestradas em diferentes estilos musicais.

A guitarra ao longo do século XX adquiriu, sem dúvida, um grande estatuto graças a guitarristas incontornáveis do panorama mundial que contribuíram cada um, à sua maneira, para o seu estabelecimento como instrumento de concerto. Segóvia (1893-1987), Barrios (1885-1944), Bream (n. 1933), Williams (n. 1941) entre outros, são algumas das figuras centrais. No entanto, no século XXI, de acordo com Zanon (2004, p. 97) não haverá lugar para figuras centrais desta natureza. Assim sendo:

(...) o violão não é mais uma curiosidade ou aberração, ele é um instrumento que tem repertório, músicos bem formados, e um papel a cumprir no cenário musical.

Isto, eu penso, leva a uma diluição, onde uma figura central dá lugar a um cenário múltiplo, onde cada um pode, à sua maneira, manifestar sua individualidade artística.

(...) Uma tendência que, acho, tende a se fortalecer, é a da música de câmara com violão.

Por duas razões: o violão, um instrumento delicado e distante, raramente atrai as personalidades comunicadoras, um atributo essencial do grande solista. Já um grupo de instrumentos investe uma apresentação com um elemento substitutivo: a interação artística. A outra razão é mais mundana: é mais fácil que 3 ou 4 violonistas trabalhem de forma coordenada para uma carreira, que se fazer isto sozinho.

Do exposto verifica-se alguma sensibilização, por parte de autores de gerações mais jovens, para a produção de material didático que promova a aprendizagem instrumental da guitarra em grupo e a utilização de repertório de cariz popular/tradicional. Neste sentido, o ensino instrumental em grupo e outras práticas pedagógicas podem beneficiar projetos de conjunto, fomentar uma aprendizagem ativa e criativa da música através da guitarra e promover a música a alto nível.

4.1.1.1. O programa da Experiência Pedagógica de 1971

A Experiência Pedagógica de 1971 levada a cabo pelo Conservatório Nacional no Ministério de Veiga Simão permitiu a elaboração de novos planos de estudos e programas para as diferentes disciplinas da música, assim como de novos métodos pedagógicos. Neste âmbito, os programas das disciplinas foram organizados ao abrigo deste documento e, pese embora o

²⁴ <http://guitarra.artepulsado.com/foros/showthread.php?2175-Cuadernos-se-guitarra.-F...> acedido em 5 de dezembro de 2011.

facto dos mencionados programas se resumirem a listagens de obras, são ainda, hoje, os documentos base dos atuais programas do ensino vocacional da música. Neste sentido, importa analisar o *Programa do Curso de Viola Dedilhada* então proposto e perspetivá-lo com as necessidades e orientações do presente e do futuro. O referido Curso de Viola Dedilhada dividia-se em dois níveis: Nível Geral (Curso Geral), compreendendo um período de seis anos de estudo (do 1º ao 6º anos), e Nível Complementar (Curso Complementar) que compreendia o 7º e 8º anos.

O 1º ano do curso era entendido como *Preliminar* e no 2º ano, a nota prévia advertia que: «a partir [deste ano], é adoptada como base para orientação técnica-pedagógica a obra de Emilio Pujol “Escuela Razonada de la Guitarra”» (Programa do Curso de Viola Dedilhada, Conservatório Nacional Escola de Música, 1971, p. 2). A sequencia do material a ser estudado ao longo dos anos era da escolha do respetivo professor, na medida em que:

Os estudos e peças propostas servem somente de base, podendo ser escolhidos quaisquer outros, de acordo com o grau técnico adquirido. Neste programa não foram incluídas transcrições, que podem, no entanto, ser apresentadas em exame como peças de livre escolha (idem, p. 2).

O Curso Geral compreendia dois exames finais, respetivamente, um no 4º ano e outro no 6º ano e o Curso Complementar compreendia um exame final no 8º ano.

O programa em análise previa a abordagem à música de conjunto. Assim, no 1º ano o ponto 5 do programa (p. 2) discriminava:

Iniciação à música de conjunto.

a) Pequenas peças para dois e três instrumentos.

b) Peças de conjunto com instrumentos de iniciação (instrumentos melódicos e de percussão com sons determinados e indeterminados. Voz).

O 2º ano previa o «Desenvolvimento da matéria do ano anterior» (idem, p. 3), o 3º ano mencionava: «Peças com outros instrumentos (Violino, Violoncelo, Sopros, etc.)» (idem, p. 4) e o 4º ano dava prioridade ao «Desenvolvimento da matéria anterior» (idem, p. 5). O 5º ano incidia em «Obras para duas e três guitarras; Guitarra e Canto; Guitarra e Flauta; Guitarra e Violino; Guitarra e Piano-Forte» (idem, p. 7) e o 6º ano previa a «Continuação do trabalho do ano anterior» (idem, p. 10).

A música de conjunto acompanhava o programa até ao Curso Complementar (7º e 8º anos). Os exames de 4º ano, 6º ano e 8º ano compreendiam uma prova de música de conjunto com uma obra de livre escolha.

Depois da reforma de 1983, a prova de música de conjunto ainda foi uma realidade durante anos, quer no 5º grau, quer no 8º grau, e só na década de 90 do século passado é que esta prática caiu em desuso. O programa de exame de 5º grau previa na «4ª Prova: Música de Conjunto (1 peça para qualquer conjunto vocal e/ou instrumental)» e advertia na sua nota o seguinte: «Este exame, que tem como base o programa da Experiência Pedagógica de 1971, é uma síntese do 4º e 5º anos» (Programa do Exame do 5º Grau de Viola Dedilhada, s/d).

De acordo com a resposta ao requerimento do Grupo de Professores de Guitarra do Conservatório de Música do Porto, relativamente à prova de música de conjunto do 8º grau de Guitarra, o Diretor Adjunto da GETAP – DES, Francisco Jacinto, pronunciava-se da seguinte forma: «Em resposta ao requerimento de V. Exas. (...), informamos que, por meu despacho de 93.05.31, a prova de Música de Conjunto, prevista no programa de exame de 8º grau de Guitarra, passa a ter carácter facultativo».

4.1.1.2. A música de conjunto no ensino artístico especializado

A introdução de disciplinas de conjunto no ensino especializado da música em Portugal remonta a 1890, através do Decreto de 20 de março que cria as classes de Exercícios Colectivos (Gomes, 2000). Em 1919 Viana da Mota, e a reforma por si operada, concebe a aula de Música de Câmara obrigatória para todos os alunos de instrumento escolhidos para a frequentar; a aula de Orquestra que se rege pelas mesmas normas que a Música de Câmara e as aulas de Canto Coral que são obrigatórias para todos os alunos desde que apresentem os necessários requisitos vocais (idem).

A reforma produzida pelo Decreto-Lei nº 18 881 de 25 de setembro de 1930, não esqueceu as disciplinas de conjunto, nomeadamente: Classe de Canto Coral, Classe de Música de Câmara e Classe de Orquestra, sendo que o Canto Coral era obrigatória para todos os alunos, exceto aqueles que comprovassem dificuldades físicas para a frequentar (idem).

Na continuidade das reformas, a Experiência Pedagógica de 1971 menciona as disciplinas de Coro, Orquestra e Música de Câmara embora estas, tal como as das anteriores reformas, não tivessem nunca relevância para a conclusão dos respetivos cursos (idem).

De facto, é com a reforma de 1983 que as disciplinas de Classes de Conjunto, Orquestra, Música de Câmara e Coro, se afirmam definitivamente e assumem particular relevância nos planos de estudos. Contudo, convém diferenciar música de conjunto, de ensino instrumental em grupo. De acordo com Montandon (2004, pp. 45-47)²⁵

(...) o perfil do professor para o ensino em grupo é bem diferente do ensino individual. [...] a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (...), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é “ensino em grupo” ou “aprendizagem em grupo” mas aulas individuais dadas em grupo.

Para efeitos do presente trabalho torna-se pertinente conhecer a posição dos professores do ensino da música face ao binómio *música de conjunto/ensino instrumental em grupo* junto das escolas públicas, no que diz respeito à sua implementação/orientação e programas. Neste sentido foram contactados os conservatórios nacionais, nomeadamente, Conservatório de Música do Porto, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, Escola de Música do Conservatório Nacional e Conservatório de Música de Coimbra, para colher informações concretas acerca do ensino da guitarra em grupo. Das escolas instigadas, apenas o Conservatório de Música do Porto teve amabilidade e a disponibilidade de responder ao solicitado. De acordo com o e-mail recebido em 4 de dezembro de 2009 (Anexo 3.2.), o Coordenador de Cordas do referido Conservatório (Paulo Peres) respondia da seguinte forma:

Relativamente aos conteúdos programáticos das classes de conjunto informo que não existem oficialmente e também não existem no Conservatório. De facto, houve um Ensemble de Guitarras do Conservatório de Música do Porto, criado por mim há alguns anos mas que por razões de distribuição de serviço lectivo deixou de existir desde o ano lectivo transacto. Esse ensemble funcionava como uma classe de conjunto. Continuam-se a fazer duos, trios e quartetos de guitarra mas no âmbito da disciplina de instrumento.

O *Ensemble de Guitarras do Conservatório de Música do Porto* existe (existiu), como se verifica (verificou), por iniciativa própria do professor de instrumento e integra-se no espírito de Classe de Conjunto, tal como refere no relatório facultado (Anexo 3.3.):

O Ensemble de Guitarras do Conservatório de Música do Porto é um projecto já com cinco anos que pretende principalmente dar oportunidade aos alunos de fazerem

²⁵ Paginação feita pelo computador – não original.

música com guitarra numa perspectiva de conjunto orquestral, de contactarem com compositores que normalmente não fazem parte do repertório guitarrístico, de alargarem as suas experiências musicais e performativas e, talvez mais importante, fomentar o espírito de camaradagem e responsabilidade partilhada e o gosto por fazer música enquanto integrados numa formação comum. A criação desta classe de conjunto teve essencialmente origem na necessidade que senti de criar um espaço susceptível de motivar os alunos para o estudo da guitarra, nomeadamente pela troca de experiências e referências musicais que inevitavelmente se propiciam nesse contexto. Creio que esse objectivo foi de alguma forma conseguido, ao confirmar um maior empenho por parte dos alunos no estudo do seu instrumento como solistas. Tenho procurado desenvolver uma grande cumplicidade entre mim e os alunos assim como naturalmente entre os alunos enquanto colegas. A minha postura ao dirigir o ensemble é normalmente positiva procurando criar um ambiente descontraído. Mas as aulas são intensas, numa constante procura de aperfeiçoamento técnico e musical das obras trabalhadas.

O Conservatório de Música de Coimbra, apesar de não ter respondido ao solicitado, através do seu Projeto Educativo (2005, p. 24), foi possível verificar, também, uma ênfase na música de conjunto e a consideração de que o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, foi o introdutor da prática da música de conjunto de forma sistematizada no plano curricular, com a intenção de *quebrar* com o modelo de ensino tradicional:

A música de conjunto constitui um importante recurso na formação dos nossos alunos e na estruturação dos seus valores éticos e estéticos. (...) A prática de conjunto destina-se à educação de competências específicas de performance em ambiente não individual. (...) Para além do referido, constitui um espaço de educação de valores de cidadania, nomeadamente, no que respeita à formação de traços de identidade e pertença.

A prática da música de conjunto a nível curricular (...) foi introduzida com a reforma curricular proposta no Decreto-Lei nº 310/83. A sua intenção visava quebrar com um ensino exclusivamente individualizado, procurando alargar a prática musical a domínios como orquestra, grupos de câmara vocais e/ou instrumentais, com reportório específico e de reconhecida importância para a formação de um quadro amplo de competências.

Apesar da valorização da prática instrumental em grupo proporcionada pela reforma de 1983, nas formas variadas de Classes de Conjunto, o ensino instrumental em grupo no ensino vocacional não tem antecedentes históricos no nosso país e é a Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, que, verdadeiramente, introduz este conceito e faz rutura com o modelo de ensino tradicional. No entanto, no ensino profissional da música, graças à sua autonomia e planos de estudo próprios, o ensino instrumental em grupo é uma realidade mais consumada. Atente-se no seguinte exemplo:

Ao longo desses anos, a ARTAVE tem desenvolvido, em cooperação com Universidades dos Estados Unidos, nomeadamente a ASU – Arizona State University – projectos de prática instrumental em grupo em ambiente de laboratório, os denominados Labs ou Piano Teaching Groups. A investigação tem-se revelado muito promissora tendo já sido aplicada ao ensino vocacional, no CCM – Centro de Cultura Musical, Conservatório Regional²⁶.

Como se verifica pelo exposto as experiências levadas a cabo no âmbito do ensino profissional (ARTAVE) têm sido alargadas ao ensino vocacional (CCM), dados os resultados encorajadores obtidos, e apresentam-nos metodologias de ensino do instrumento que devem ser consideradas, atendendo à diversidade dos nossos dias e a outras prementes necessidades formativas.

4.1.2. O ensino instrumental em grupo

Como já foi constatado, uma das mais significativas mudanças operadas pela Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, consiste, precisamente, na introdução do conceito de *ensino instrumental em grupo* ao permitir uma aula conjunta a dois alunos. De acordo com Cruvinel (2004a, p. 33) «(...)os educadores que atuam no campo do ensino coletivo estão comprometidos com uma formação musical de qualidade, mas também com a formação humanística e social do seu aluno». A música, corrobora Pacheco (2008), desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, independentemente do seu futuro profissional. Neste sentido, continua Cruvinel (2004a, p. 33):

Não devemos olhar uma criança ou um iniciante como um futuro profissional. Da mesma forma, não devemos ter um modelo único que “sirva” a todos os alunos. Devemos enxergar a individualidade de cada aluno, sua realidade humana, no contexto natural e social.

Colocam-se neste âmbito do ensino instrumental em grupo questões pertinentes que estiveram (e ainda estão) arredadas da escola de música e que agora são necessárias equacionar e questionar. Afinal o que é o ensino instrumental em grupo, a quem se destina, como lecionar essas aulas, que reportório utilizar e que metodologias se devem priorizar? Estas são algumas das questões que se colocam e fazem sentido, na medida em que o conceito de

²⁶ http://artave.pt/id/34/mod/base_content/cfile/integracao_e_cooperacao.htm acedido em 31 de dezembro de 2010.

escola vocacional de música começa a ser instigado e a emergência de novos modelos pedagógicos de ensino de instrumento se impõem.

A formação de professores para o ensino instrumental em grupo assume desta feita um aspeto significativo a considerar. De acordo com Montandon (2004, p. 45): «(...) dar aulas de instrumento em grupo pode ser um grande desafio e um empreendimento frustrante para quem nunca teve experiência com esse tipo de ensino». Na verdade, o ensino instrumental em grupo desenvolve-se num diferente ambiente de aprendizagem exigindo respostas específicas e concretas, implicando uma postura determinada e diferente, naturalmente, da aula individual. Segundo Swanwick (2012):

O ensino em grupo não é de maneira alguma, o mesmo que o ensino individual de um número de pessoas que, por acaso, estejam em grupo. Trabalhar com um grupo é um compromisso educacional totalmente diferente. (...) Há questões para serem colocadas durante todo o tempo da aula. Qual é o próximo passo, e para onde vamos a partir daqui? Como manteremos o envolvimento do aluno todo o tempo?

A aprendizagem instrumental em grupo, na perspetiva do autor supramencionado, proporciona grandes benefícios que devem ser considerados, possibilitando um vasto leque de experiências musicais e de sentido crítico e representa uma estratégia de trabalho de valor incontestado:

O trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento. (...) Para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. (...) A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a "competir" com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos "professores" (idem).

Segundo Vieira (2011), o ensino instrumental em grupo como prática pedagógica pode promover uma aproximação mais performativa na escola genérica, contribuir para a deteção de aptidões musicais ao permitir aos alunos uma experimentação mais concreta de uma prática musical efetiva, e promover um ambiente musical propício onde múltiplas informações podem ser oferecidas e a aprendizagem por pares estimular a tomada de decisões e aumentar a motivação.

O ensino instrumental em grupo iniciou-se primeiramente na Europa e foi levado mais tarde para os Estados Unidos. Segundo Oliveira cit. por Cruvinel (2004b) em 1834 Felix

Mendelssohn inaugurou na Alemanha o Conservatório de Leipzig, onde a metodologia de ensino em grupo foi implementada. Tal metodologia haveria de chegar aos Estados Unidos no século XIX, após a Guerra Civil e aquando da efervescência cultural que se fez sentir, tendo culminado na fundação de dois importantes conservatórios em 1867: *The Boston Conservatory* e o *The New England Conservatory*. No final do século XIX assiste-se ao declínio do ensino em grupo nos Estados Unidos.

Ainda segundo os mesmos autores (idem, p. 77), existem três fases na história do ensino em grupo nos Estados Unidos:

(...) a das academias, em que o ensino coletivo era praticado com um grande número de alunos por classe, e onde todos tocavam ao mesmo tempo; a fase dos conservatórios, com classes de quatro alunos que se revezavam na execução prática; e finalmente, a fase das escolas públicas, com um grande número de alunos, por classe, se exercitando em conjunto.

No Brasil a introdução do ensino instrumental em grupo aconteceu no final da década de 50, através do professor José Coelho de Almeida com as suas experiências em bandas de música nas fábricas do interior de S. Paulo. Mais tarde, enquanto diretor do Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos, Tatuí, viria a implementar um projeto de aprendizagem musical de ensino coletivo ligado a instrumentos de corda. Esta metodologia, nos anos 70, através do trabalho desenvolvido por Alberto Jaffé e Daisy de Luca (também ligados a instrumentos de corda), haveria de se expandir e em 1978 o casal seria convidado pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, para implantarem o projeto de ensino coletivo de cordas em todo o Brasil.

Atualmente, desenvolvem-se vários projetos extensíveis a outros instrumentos em vários estados, como por exemplo: o Projeto Guri; as classes coletivas na ULM (Conservatório Tom Jobim); Conservatório Dramático e Musical Carlos de Campos Tatuí que após ter iniciado vários projetos em sopros e cordas, atualmente desenvolve o Método Suzuki; o Projeto Axé, nos Alagados (Sopros/Joel Barbosa), Cordas (Oscar Dourado), Igreja (Alípio e Marcus); UFBA, Alda de Oliveira e Diana Santiago (Piano em Grupo), Cristina Tourinho (Violão), entre outros (idem).

Embora o ensino instrumental em grupo no nosso país esteja a dar os primeiros passos, o ensino em grupo, noutros países (nomeadamente nos Estados Unidos e no Brasil, como se verificou - assim como na Inglaterra, Suécia, Noruega, Israel e Canadá) tem sido implementado em diferentes níveis de ensino com sucesso, e tem sido objeto de várias pesquisas e reflexões: «Entende-se que o Ensino Coletivo de Instrumento Musical é uma importante ferramenta para o

processo de democratização do ensino musical, e vem obtendo resultados significativos nas escolas aonde vem sendo adotado» (Cruvinel, 2004a, p. 34).

Não obstante o ensino instrumental em grupo andar arredado da escola de música, quer seja da especializada quer seja da escola do ensino genérico, a sua pertinência justifica-se pela necessidade de renovação da escola e das práticas pedagógicas. Por outro lado, reconhece-se que outras metodologias, um pouco por todo o mundo, têm ocupado um lugar visível e obtido resultados positivos. Neste contexto, será interessante referir, a propósito, que esta questão da individualização do ensino de instrumento, nem sempre terá sido uma realidade em Portugal. De facto, existem diversos indícios que apontam no sentido de que a prática existente no Conservatório de Lisboa, até às primeiras décadas do século XX, passava pela existência de aulas coletivas de instrumento (Gomes, 2002).

Num estudo realizado a nível europeu sob a direção de Eleonor Tchernoff (2007), cit. por Fernandes (2008, p.55), denominado *Music Schools in Europe*, também se verifica uma certa tendência para as aulas de grupo nos países que não têm um currículo nacional. Nestes casos, pese embora o facto das aulas individuais serem a forma mais popular de ensino instrumental/vocal, a verdade é que

Também estão a ganhar popularidade combinações de ensino individual e de grupo. [...] A maioria das aulas de instrumento/voz de conjunto duram entre 30 a 60 minutos e são dadas uma a duas vezes por semana, por vezes até três vezes por semana. Contudo, as respostas demonstram que as aulas de conjunto podem durar algures entre 0 a 30 minutos até mais de 90 minutos.

Considerando o desenvolvimento exposto, parece-me oportuno mencionar dois métodos pedagógicos que se têm afirmado no âmbito do ensino instrumental em grupo: o Método Suzuki [Shinichi Suzuki (1898 – 1998)] e o Método Yamaha.

No que concerne ao Método Suzuki, a aulas de grupo assumem particular importância na medida em que se pretende aumentar a motivação pela integração num grupo, apelando à socialização no processo de aprendizagem e interação (verbal e musical) com outros colegas. Aprender a tocar em uníssono, ou simplesmente tocar para os colegas são atividades absolutamente vitais para a aprendizagem instrumental. A presença dos pais é fundamental para o processo de ensino aprendizagem e os alunos devem ouvir muita música. A leitura musical é introduzida posteriormente à aprendizagem do instrumento (o aluno deve tocar de ouvido). O

método segue os princípios base da aprendizagem da língua materna (Swanwick, 2003; Fonterrada, 2008).

Em Portugal no Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa passou a funcionar, desde o ano letivo 1998/1999, uma organização de estudos baseada nesta metodologia, como alternativa ao método tradicional. De acordo com o seu site²⁷:

Vários pedagogos propuseram metodologias de ensino que vieram a inspirar um sem número de abordagens repensadas e aplicadas em função de diferentes realidades. Uma delas deriva do método concebido pelo pedagogo japonês S. Suzuki, que atribui um papel fundamental às aulas de conjunto e permite o início da aprendizagem desde muito cedo, podendo começar aos três anos de idade. [...] Neste sistema, para além das aulas individuais semanais de 1 hora, os alunos frequentam mensalmente duas aulas de conjunto que permitem preparar um vasto repertório musical e dar assim resposta a tantas e tão diversificadas solicitações para concertos.

Relativamente ao método Yamaha os cursos tiveram origem no Japão em 1954 e expandiram-se por todo o mundo contando, atualmente, com um vasto sistema de ensino distribuído por toda a Europa e Ásia, como se pode verificar pelo seguinte excerto:

Os cursos tiveram a sua origem no Japão em 1954 com abertura da «Aula Experimental para Crianças da Pré-escola», na Yamaha Ginza, estabelecimento pertencente à Nippon Gakki, a empresa que viria a tornar-se na Yamaha Corporation. Posteriormente, surgiram as Escolas de Música Yamaha, concebidas especificamente para o ensino musical infantil. Destas escolas, com um formato de ensino apurado ao longo dos anos, nasceu o actual Sistema de Educação Musical Yamaha, cujos métodos personalizados foram especificamente desenvolvidos para despertar o potencial das crianças e dilatar a sua capacidade de expressão através da música. Actualmente, as Escolas de Música Yamaha dispõem de um vasto sistema de ensino, contando com 600 000 estudantes e 20 000 professores em 6000 escolas diferentes, distribuídas por toda a Europa e Ásia. Mais de 5 milhões de estudantes já terminaram a sua formação nestas escolas²⁸.

De entre os seus princípios pedagógicos o que interessa agora considerar reside no ensino instrumental em grupo. Neste sentido:

As aulas em grupo apresentam inúmeras vantagens, pois permitem que as crianças mergulhem de forma mais harmoniosa nas experiências que a música lhes proporciona. As amizades que estabelecem entre si tocando em *ensemble* levam a um forte desenvolvimento da capacidade de trabalho de grupo e a um estímulo conjunto da compreensão musical. Com esta finalidade, a Yamaha adoptou um método através do

²⁷ <http://www.metropolitana.pt/M%C3%A9todo-Suzuki133.aspx> acedido em 25 de agosto de 2010.

²⁸ <http://www.academiadosom.com/?section=10> acedido em 21 de abril de 2010.

qual os estudantes podem ouvir e tocar em grupo, aprendendo música ao mesmo tempo que se divertem (idem).

O método Yamaha tem, assim, possibilitado a aprendizagem musical de muitas crianças e jovens, através de uma metodologia de grupo, simultaneamente, motivadora e estruturada.

4.1.3. A música popular e as práticas informais de aprendizagem

A partir da década de 1960 a música popular²⁹ entrou nos currículos escolares das instituições de ensino ocidentais, começando primeiramente com a inclusão do *Jazz* nas escolas dos Estados Unidos. Na Inglaterra a música popular ganhou adeptos, também, na década de 1960 e o subsequente desenvolvimento de novos materiais curriculares e estratégias de ensino colocaram a música popular nos currículos escolares de muitos outros países durante a década de 1980 (Green, 2002). Ainda segundo Green (2002), desde as últimas três ou quatro décadas do século XX, os profissionais de música que lecionam desde o ensino primário ao superior têm reconhecido e incorporado no seu trabalho vários géneros musicais populares.

Foi, de facto, em países da Europa como a Holanda – onde não há discriminação entre diferentes géneros e estilos de música (Evelein, 2006), Finlândia – cujos planos curriculares não devem vincular uma preferência explícita por qualquer género musical (Väkevä, 2006), Grã Bretanha – a música popular começa a ser cada vez mais comum nos programas de ensino instrumental e nos conservatórios (Green, 2000), Dinamarca, Suécia, mas também em outros lugares do mundo como a Austrália, onde a música popular mais depressa ocupou um lugar nos currículos escolares (Humphreys, 2004). No Brasil, a música popular obteve reconhecimento pela primeira vez em 1989 num curso de graduação ministrado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (Lacorte, 2006).

Em Portugal a música popular não faz parte do currículo das escolas vocacionais de música de nível básico e secundário nem o ensino genérico é representativo desta tipologia musical, na medida em que não se centra especificamente na aprendizagem de um instrumento musical. A nível superior apenas, recentemente, o *Jazz* foi incorporado na formação académica (Licenciatura e Mestrado) enquanto curso de instrumentista e é ministrado na Escola Superior de

²⁹ O termo «popular» utilizado nas línguas latinas e anglo-saxónicas têm significados diferentes; nas primeiras tem uma conotação que o aproxima da música tradicional (Sardo, 2009); neste caso, concreto, utilizo-o para designar toda a música que não é erudita.

Música e Artes do Espectáculo do Porto³⁰, Escola Superior de Música de Lisboa e nas Universidades de Aveiro e de Évora; a Universidade Lusíada de Lisboa ministra um curso de *Jazz e Música Moderna*. No âmbito da musicologia/etnomusicologia é possível obter certificações de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento neste domínio, nomeadamente na Universidade de Aveiro e Universidade Nova de Lisboa.

As Escolas Superiores de Educação ministram cursos de Licenciatura e Mestrado na área da Educação Musical com o objetivo fundamental de formar profissionais com formação musical suficientemente diversificada para atuarem no âmbito do ensino básico genérico (1º, 2º e 3º ciclos) de forma a responderem às diferentes especificidades que as atividades musicais e a criação artística proporcionam (Mota e Figueiredo, 2012). A música popular ocupa um lugar visível nos planos curriculares (embora diferentes de escola para escola e com diferentes cargas de ECTS), mas esses planos não centram a aprendizagem em nenhum instrumento musical específico.

A abordagem desta matéria no contexto do presente trabalho de investigação justifica-se, por um lado, pela necessidade de Portugal acompanhar este desenvolvimento europeu que vem ocorrendo desde a década de 60 noutros países, e, por outro lado, pela necessidade de introduzir nos currículos das escolas de música tipologias musicais diferenciadas que respondam às perspetivas da população que as frequentam. Tal ambição necessita de contemplar novas estratégias metodológicas de ensino de instrumento mais próximas dos jovens e da identidade de cada um. A música popular utiliza métodos diferenciados dos praticados nas escolas vocacionais de música e o trabalho empírico realizado neste projeto adotou, em parte, perspetivas metodológicas de ensino de instrumento próximas das práticas informais dos músicos populares (Green, 2000; 2002; 2008; Folkestad, 2006). Os músicos populares geralmente aprendem de forma natural, lúdica, informalmente e entre amigos. Segundo Lacorte e Galvão (2007, pp. 29-30):

Desde as primeiras etapas os músicos mais experientes passam o seu conhecimento para os iniciantes de maneira informal, geralmente ensinando a harmonia, a letra e/ou acompanhamento de músicas (...), sem muita explicação teórica. O aprendizado se dá, inicialmente, pelo tocar juntos, falar, assistir e ouvir outros músicos, e, principalmente, mediante o trabalho criativo feito em conjunto.

³⁰ Portaria nº 138/2002, de 9 de fevereiro – Aprova o plano de estudos do curso bietápico de licenciatura em Jazz da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto. Refira-se que os restantes cursos mencionados são todos posteriores.

Para Green (2002), Pace (1999), Swanwick (1988), o processo de tocar compreende um conjunto de atividades de ensino aprendizagem que vai desde a imitação, passando pela composição, improvisação e elaboração de arranjos. Estas atividades de interpretação, composição e audição, não estão separadas entre si: o tocar envolve exploração sonora; compor situa-se no âmbito das atividades criativas e inclui a improvisação; estas atividades têm por base a audição que se manifesta de máxima importância no âmbito da aprendizagem musical informal, «bastante mais do que na educação musical formal» (Green, 2000, p. 70). Assim, o ouvir pode assumir as seguintes perspetivas: escuta intencional com o objetivo de aprender, escuta atenta ao nível da escuta intencional mas sem o objetivo de aprendizagem, e escuta distraída ou simplesmente ouvir com o objetivo apenas de diversão (idem). De acordo com Green (2002) a notação tradicional convencional raramente é usada pelos músicos populares e mesmo estes sendo conhecedores desta mesma notação deverão ser capazes de tocar sem ela. A este propósito, refira-se, que, como é do conhecimento geral e como sublinha Couto (2009, p. 97), «(...) o ensino tradicional da música dá grande ênfase ao desenvolvimento da capacidade de dominar os códigos da escrita musical», sendo este facto mais visível no ramo de ensino especializado. Contrariamente, «a imitação baseada na audição permite prestar atenção a muitos elementos musicais que a notação tradicional não consegue codificar com rigor» (Green, 2000, p. 73). O processo de ensino aprendizagem dos músicos populares envolve um conjunto de estratégias diversificadas sendo que a audição assume, de facto, um papel referencial. Assim, a imitação, de ouvido (*tirar de ouvido*) é a técnica mais recorrente (Green, 2000; 2002). No entanto, a aprendizagem processa-se também através de outros métodos, nomeadamente, através da assistência a concertos, visualização de vídeos e DVD(s) apresentações informais entre amigos, entre outros (Green, 2002). O processo de aprendizagem dos músicos populares inclui, ainda, um conjunto de aspetos técnicos e interpretativos como compor, conhecer cifras, tablaturas e/ou partituras, dominar sequências harmónicas e escalas, até ao fazer acompanhamentos e solos em diferentes contextos (Lacorte e Galvão, 2007). Para os músicos populares a memória, a atenção e a percepção são elementos fundamentais no processo de ensino aprendizagem. O trabalho dos músicos populares desenvolve-se em grupo, mais do que individualmente: «As actividades de grupo são muito importantes desde o início...» (Green, 2000, p. 73), e significativo será mencionar os valores e atitudes que eles promovem no processo de aprendizagem; valores e atitudes relacionadas com a amizade, o compromisso, o consenso, a tolerância, a colaboração, a cooperação, a responsabilização, a auto estima e o

prazer de fazer música: motivação. O processo de ensino aprendizagem dos músicos populares compreende, assim, um conjunto alargado de métodos de ensino absolutamente inexplorados no âmbito do ensino tradicional da música.

4.2. Escolas do ensino genérico

O movimento da Escola Nova, fins do século XIX e início do século XX, trouxe consigo um conjunto de elementos e ideias pedagógicas que colocaram o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem. No âmbito da Educação Musical surgiram nomes importantes como Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Orff (1895 – 1982), Willems (1890 – 1978), Gordon (n.1925), Schafer (n. 1933), entre outros (a par do já citado Suzuki) que, salvaguardando a diversidade de propostas, enfatizaram o seu trabalho no processo ativo e criativo advogando a música como estando ao alcance de todos e não apenas daqueles que se dizem com talento. Esta ideia fundamentalmente simples encontra ainda resistência no atual conceito de escola de música vocacional e genérica, apesar da diferença histórica temporal. «Com frequência, a educação musical (...) é vista como uma actividade para alunos dotados e talentosos, mesmo na escola pública» (Webster, 2001, p. 6).

Nos anos 20 do século passado, foram publicadas diversas obras pedagógicas que vieram iluminar o pensamento da criança e os modos segundo os quais se processa a aprendizagem na infância. Carl Orff, nomeadamente, na década de 50, reuniu as suas ideias pedagógicas num conjunto de cinco volumes da *Orff Schwerk*, onde «traduz já uma *praxis* assente na ideia de que a experiência antecede o conhecimento» (Vieira, 1998, p. 23). Para Orff, segundo Vieira (1998, pp. 24- 25):

(...) a base de toda a educação musical era a criatividade, que se manifesta na capacidade de improvisação da criança. Uma improvisação que partia do próprio corpo enquanto instrumento primordial (qualquer parte do corpo podia servir para improvisações rítmicas), e que era alargada à improvisação vocal (tonal ou modal), e à improvisação instrumental.

O ritmo e o movimento são aspetos fundamentais do pensamento pedagógico de Orff e Dalcroze, constituindo o ritmo o elemento essencial para o ato criativo. O *instrumental Orff*, no qual assenta a metodologia Orff (também a do próprio Dalcroze), oferece aos alunos possibilidades de improvisação individual e coletiva e possibilita:

(...) às crianças experiências que lhes permitem construir um vocabulário rítmico, tonal, modal, e harmónico. É esse vocabulário construído activamente pelas crianças, e não apenas por imitação, que lhes serve de base para novas experiências criativas e de improvisação (idem, p. 26).

As abordagens dos pedagogos da chamada segunda geração dos métodos ativos: Schafer (1991; 2001), Swanwick (1988), Paynter (1970) – partindo de outro conceito de música – centram-se nos princípios básicos dos seus antecessores e manifestam um sentido alargado à audição interior, à criatividade, à improvisação, onde as metodologias de ensino da música enfatizam a vivência musical, a experimentação dos elementos sonoros (exploração e organização de qualquer material sonoro incluindo o ruído), a improvisação e a criação, remetendo para um plano secundário a sua representação gráfica (convencional) e respetiva leitura: «(..) sempre resisti à leitura musical, nos primeiros estágios da educação, porque ela incita muito facilmente a um desvio da atenção para o papel e para o quadro-negro, que não são os sons» (Schafer, 1991, p. 307).

Efetivamente, desde o século XVII, que grandes nomes da pedagogia em geral, como Comenius, Pestalozzi, Rousseau, defendem o princípio de que a experiência concreta com os problemas deve preceder a teorização. No âmbito da música e nesta linha de pensamento, encontram-se autores como H. Naef e L. Mason (in McPherson e Gabrielsson, 2002) que, já no início do século XIX, defendiam a ideia de que a aprendizagem musical se deve iniciar com a exposição ao fenómeno sonoro, e só posteriormente passar à sua expressão gráfica. Assim,

o destaque dado ao canto, ao movimento corporal, a actividades de escuta sonora, à improvisação – antes da aprendizagem da leitura e da escrita musical – é um exemplo de como, para aqueles pedagogos, é a maneira como a música é assimilada que é determinante para o desenvolvimento de níveis ou âmbitos de conhecimento e realização musical qualitativamente diferenciados (Caspurro, 2006, p. 36).

A Educação Musical ministrada nas escolas do ensino genérico português desenvolve-se nesta perspetiva metodológica dos métodos ativos, colocando a ênfase na prática musical (*Instrumental Orff*), mas padece de inconsequência e de falta de sistematização. Por um lado, não se centra na aprendizagem de instrumento algum: a aprendizagem de um instrumento está confinada às escolas de música especializadas; por outro lado, não tem um sentido bem definido capaz de responder às especificidades dos diferentes ciclos de ensino, não contemplando, devidamente, toda a escolaridade obrigatória.

Este capítulo descreve e fundamenta a escolha da metodologia de investigação utilizada para a realização do estudo, a opção da investigação-ação segundo o modelo de Kemmis (1989), o desenho do estudo, o processo de escolha das escolas, o grupo de sujeitos e os instrumentos de recolha de dados; faz, ainda, a descrição e avaliação de quatro ciclos da investigação-ação e apresenta a primeira planificação pedagógico didática geral a implementar durante o período de trabalho empírico.

Capítulo 4

Metodologia de Investigação

1. Fundamentação da Escolha da Metodologia de Investigação

O projeto de investigação, aqui apresentado, pretende através duma investigação rigorosa e imparcial, promover conhecimento científico na área em questão, contribuir para o conhecimento e consolidação do ensino da música no Concelho de Lousada e Vale do Sousa e, conseqüentemente, possibilitar a adoção de estratégias e medidas político-culturais que consolidem o Projeto Educativo da escola e reforcem a sua autonomia pedagógica.

Um projeto de investigação obedece a um conjunto de etapas devidamente delineadas associadas a determinadas opções metodológicas claras, estruturadas e enquadradas na realidade da investigação. É necessário conhecer as principais características dos diversos estilos de pesquisa, assim como identificar os instrumentos de recolha de dados adequados para a realização da investigação.

Aos diferentes tipos de abordagens correspondem, também, diferentes tipos de métodos de recolha de dados. Cada estilo de pesquisa comporta em si determinados métodos que lhe são próprios e a opção por determinada abordagem está condicionada pela natureza do estudo e da respetiva informação que se entenda conveniente. Contudo, uma vez feita a opção relativamente à abordagem de pesquisa, o investigador, se assim o entender, pode afastar-se dos métodos associados a esse tipo de abordagem desde que julgue oportuno e pertinente esse afastamento (Bell, 1997). É no entanto necessário ter conhecimento das principais vantagens e desvantagens de cada tipo de abordagem porque permite uma escolha metodológica consciente e ajustada ao respetivo estudo.

Uma investigação devida só pode ser levada a cabo quando a sua definição de opções se inscreve e se integra no âmbito de um processo metodológico adequado que permita o acesso à informação e à conseqüente construção do conhecimento científico, propósito último de um trabalho desta natureza. A sua planificação requer obediência a um conjunto de questões: a escolha do tema, a identificação dos seus objetivos, a seleção da metodologia a utilizar, os instrumentos de recolha de dados adequados, a recolha, análise e interpretação da informação obtida. Por último, o resultado esperado deverá ser apresentado e divulgado num relatório escrito (Bell, 1997). Este deve descrever e enquadrar o problema e dar resposta à questão de investigação, através da apresentação dos dados obtidos e dos respetivos resultados conclusivos a que estes conduziram. Este conjunto de procedimentos é, antes de mais, ajustado com os intervenientes no estudo. As condições em que vão decorrer as diferentes etapas da pesquisa

deverão ser devidamente esclarecidas com os atores envolvidos sem conterem qualquer tipo de equívoco.

A abordagem metodológica da investigação em Ciências Sociais implica a opção por uma determinada teoria que lhe está subjacente, pois não há ciência sem teoria. É a partir da teoria que as práticas se fundamentam. Neste sentido, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 52), «(...) toda a investigação se baseia numa orientação teórica. [...] A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.» As abordagens quantitativas e qualitativas estão sujeitas «a uma grande variedade de perspetivas teóricas e de práticas metodológicas» (Afonso, 1994, p. 140), e, naturalmente, fundamentam-se em diferentes pressupostos teóricos. Na perspetiva de Bell (1997, pp. 19-20):

(...) não há abordagem que prescreva ou rejeite automaticamente qualquer método em particular. Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzam a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis. Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos “sociais” e põem em questão a abordagem “científica” quando se trata de estudar seres humanos. Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.

Na opinião de Afonso (1994, p. 140):

(...) as abordagens qualitativas concentram-se na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados. Pelo contrário, as abordagens quantitativas centram-se na agregação de múltiplas informações em unidades substantivas, com o intuito de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas.

Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51), salientam cinco características na investigação qualitativa:

- (i) na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- (ii) a investigação qualitativa é descritiva;
- (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

- (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, construindo as abstracções “à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”;
- (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Por seu lado, Marshall e Rossman (1999, p.2) identificaram as seguintes características da investigação qualitativa:

- (i) é naturalista;
- (ii) recorre a múltiplos métodos que respeitam a humanidade dos participantes no estudo;
- (iii) é emergente e envolvente;
- (iv) é interpretativa.

Relativamente aos investigadores qualitativos afirmam:

- (i) vêem os mundos sociais como holísticos ou sem fracturas;
- (ii) elaboram uma reflexão sistemática sobre os seus papéis na investigação;
- (iii) são sensíveis às biografias pessoais e ao modo como elas modelam o estudo;
- (iv) apoiam-se num raciocínio complexo que se movimenta dialecticamente entre a dedução e a indução (idem, p. 2).

As metodologias qualitativas têm especial enfoque no campo da educação porque dão «(...) maior prioridade à interpretação directa dos acontecimentos e menor à interpretação de medições (Stake, 1995, p. 40). Assim, a «(...) finalidade da investigação qualitativa é compreender e interpretar a realidade, tal como é entendida pelos sujeitos participantes nos contextos estudados» (Gómez *et al*, 1999, p. 259). Desta forma, «o pensamento subjacente ao paradigma qualitativo, implica uma relação entre o investigador e aquilo que está a ser investigado: o investigador não é visto separadamente daquilo que investiga, (...) o investigador faz parte da realidade que estuda, a neutralidade torna-se impossível» (Bresler, 2000, p. 6). A investigação em Educação Musical iniciou com modelos quantitativos, no entanto a observação qualitativa esteve sempre presente, porque, «para estabelecer a pedagogia é necessária uma observação ilusiva dos alunos, de forma a detectar problemas e sugerir soluções» (idem, p. 15)

A tradição quantitativa liga-se a perspectivas positivistas sobre a natureza do conhecimento científico e assenta nos conceitos-chave de «estrutura social» e «factos sociais»; por seu lado, o paradigma qualitativo é caracterizado pelos conceitos de «construção social» e «significado» (Silverman, 1997, p. 21).

1.1. A investigação-ação enquanto metodologia

A metodologia de investigação-ação é objeto de várias definições produzidas pelos diferentes autores. Cohen e Manion (1989) citados por Bell (1997, pp. 20-21) descrevem-na como

(...) sendo um procedimento *in loco* com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. (...) o processo é constantemente controlado passo a passo (...) durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (...) de modo que os resultados subseqüentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens ao próprio processo em curso.

Uma das características importantes a reter da investigação-ação é o facto do trabalho não terminar quando acaba o projeto, pois os participantes continuam numa perspectiva de revisão, avaliação e de melhoria das suas práticas (*idem*). A investigação-ação é um processo que segue um ciclo onde se planeia, se implementa, se descreve e avalia uma mudança com o objetivo de promover uma melhoria da sua prática (Tripp, 2005).

A investigação-ação enquanto metodologia situada no paradigma qualitativo/interpretativo envolve um processo ativo, sistemático, numa participação constante do investigador no próprio local da investigação e compreendendo uma associação direta entre ação, reflexão e mudança, através do registo escrito de todos os dados. A investigação-ação considera:

(...) uma atitude prática, centrada nas inquietações do investigador e é usada como um instrumento de mudança social, que consiste na recolha de informações sistemáticas, com o objectivo de promover mudanças sociais (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 292-294).

O conhecimento da realidade social é muito importante para a realização da investigação, pois a incerteza, a imprevisibilidade, o recomeço são aspetos constantes da investigação-ação e torna-se necessário que os investigadores tenham um conhecimento prévio do problema que está a ser investigado, uma vez que são atores participativos e intervencionistas no processo (Albino e Lima, 2009). De acordo com Thiollent (2005), a investigação-ação assenta numa pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os investigadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Segundo

Adelman e Kemp (1995, p. 114) «a investigação-acção começa com a tomada de consciência, por uma ou mais pessoas, da existência de “um problema”, que parece ser um impedimento para que as coisas decorram como seria desejável...»

Para Kemmis e McTaggart (1988), a investigação-ação é uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizadas pelos participantes, com a intenção de melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais e educativas, assim como compreender essas mesmas práticas e os locais onde estas acontecem. Neste sentido, a investigação-ação assenta numa perspetiva baseada na participação coletiva, ativa e crítica de onde emergem as questões das realidades sociais. Trata-se, portanto, de uma metodologia de investigação assente em fundamentos antipositivistas cuja ação comporta uma intenção de mudança e a investigação pretende promover a compreensão da realidade social. «O posicionamento antipositivista de muitos investigadores desta corrente traduz-se, muitas vezes, na ideia de *tornar-se crítico*» (Hitchcock e Hughes, 1995, cit. por Costa e Paixão, 2004, p. 91).

A investigação-ação obedece a ciclos em espiral alternados de ação e reflexão crítica e tem como propósito final melhorar as práticas mediante o processo de mudança e a aprendizagem, a partir das consequências dessas mudanças. Esta metodologia de investigação baseia-se num processo sistemático de ação/reflexão/ação proporcionando um dinamismo muito próprio e contribuindo para que o professor, no âmbito educativo, tenha um papel ativo e participativo sendo ele próprio um agente de mudança. Neste contexto, a investigação-ação é um método de investigação educacional excelente para conduzir as práticas educativas, com o intuito de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (Arends, 1995).

A mudança por sua vez, é algo de complicado, pois «(...) implica alterar mentalidades, formas de estar e actuar» (Fernandes, 2006, p. 76). De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 265) «A mudança é uma coisa séria porque o objectivo é sempre o de melhorar a vida das pessoas. Mas, é igualmente complicada porque as crenças, os estilos de vida e o comportamento podem estar em conflito.» Segundo Sanches (2005, p. 130):

A investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais

rigoroso; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo.

A investigação-ação é uma metodologia situada no paradigma qualitativo, participativo e interpretativo possibilitando, desta forma, a reformulação cíclica do processo numa procura constante de mudança. Coloca a tónica, como já se verificou, no ato de investigar e examinar, no envolvimento dinâmico e único do ator/autor no ato de investigar e a palavra ação remete-nos para algo feito ou para algo intencional. A investigação-ação é um modo de resolução de problemas e um modo de aumentar e/ou melhorar os conhecimentos sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem; neste sentido, a investigação é ação sobre a qual o investigador age, participa e se projeta (Corey, 1953; Kemmis e McTaggart, 1988; citados por Filipe, 2004). Nesta perspectiva, o trabalho desenvolve-se num contexto social específico procurando encontrar respostas para as questões de inquietação, de acordo com as necessidades do seu meio. Atente-se nas seguintes palavras:

A introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com os seus colegas, com os seus alunos e respetivas famílias, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam (Sanches, 2005, p. 131).

Neste contexto, os professores devem produzir o seu próprio conhecimento e aplicá-lo e as suas práticas letivas devem constituir-se como objeto de reflexão sistemática. No âmbito educativo a prática e a reflexão assumem uma interdependência muito relevante, porque da prática educativa emergem inúmeras questões e situações variadas para resolver e, conseqüentemente, para refletir. Desta capacidade de reflexão reside o reconhecimento dos problemas e emerge o *pensamento reflexivo* associado à *prática reflexiva* (Coutinho *et al*, 2009).

A investigação-ação teve origem no âmbito das ciências sociais e médicas, sensivelmente, a partir de meados do século XX. Os trabalhos de Kurt Lewin (1946 e 1952) estão ligados à origem desta conceção metodológica, ao desenvolver uma versão de investigação-ação em psicologia social no Centro de Pesquisa em Dinâmica de Grupos na Universidade de Michigan, tentando integrar as minorias étnicas dos Estados Unidos da América ao contexto social (Grabauska e De Bastos, 2001).

O Instituto Tavistock na Inglaterra, após a segunda guerra mundial, desenvolveu uma perspetiva diferente de investigação-ação no sentido de ajudar a população a lidar com os problemas sociais e psicológicos da pós-guerra. Esta metodologia era utilizada para estudar os distúrbios psicológicos e sociais dos prisioneiros e veteranos de guerra. A investigação-ação, no âmbito da escola de Frankfurt, assumiu novas características, especialmente vinculadas às ideias ligadas ao conceito de praxis. Paulo Freire nos seus trabalhos *Educação Como Prática de Liberdade* (1983) e *Pedagogia do Oprimido* (1981), também se associa à ideia de investigação-ação centrada na perspetiva do processo educativo ter um comprometimento com a transformação da realidade social.

Lewin e Tavistock são considerados os grandes impulsionadores desta metodologia contribuindo com trabalhos significativos que inspiraram uma vasta corrente de investigações-ações. Esta metodologia foi-se implementando lentamente por todo o mundo desde os EUA à Austrália possuindo diferentes movimentos e perspetivas de acordo com os diferentes autores. No final do século XX, anos noventa, esta metodologia verificou um enorme crescimento junto das ciências da educação, no que concerne à investigação em sistemas de informação e na aprendizagem das organizações.

Este estilo de investigação torna-se apelativo e motivador na medida em que coloca a tónica na componente prática e na melhoria das estratégias de trabalho utilizadas, o que conduz a uma aumento significativo na qualidade e eficácia da prática desenvolvida.

2. Desenho do Estudo

«O modo de investigação corresponde ao quadro geral que um investigador se atribui, para abordar a realidade que deseja investigar, isto é, aquela sobre a qual deseja recolher dados de observação, a fim de tirar conclusões» (Lessard-Hébert, 1996, p. 77). O presente estudo de investigação adotou a metodologia de investigação-ação e centrou-se nos trabalhos seguintes:

- (i) análise histórica da problemática ensino vocacional/ensino genérico/ensino articulado/articulações curriculares;
- (ii) caracterização do Conservatório do Vale do Sousa e da escola do ensino genérico;
- (iii) seleção de dois grupos piloto – Conservatório do Vale do Sousa e escola do ensino genérico: trabalho de lecionação de aulas, recolha de registos de observação, registos áudio e vídeo;

- (iv) inquéritos e entrevistas sobre o tema proposto para análise do problema;
- (v) recolha e análise dos dados e das reflexões produzidas, com vista à elaboração e divulgação dos resultados finais.

Esta investigação-ação desenvolveu-se em torno da problemática da vocação e incidiu, especialmente, na lecionação de aulas de guitarra aos alunos do 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos de escolaridade) de ambos os ramos de ensino: ensino artístico especializado em regime de frequência articulado (Conservatório do Vale do Sousa) e escola do ensino genérico (EB2/3 pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde).

A investigação-ação, considerando as suas características participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e autoavaliativa (Kemmis Y McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Cohen e Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão, 1998; cit. por Coutinho *et al*, 2009), apresentou-se como a mais adequada, atendendo aos pressupostos e objetivos da proposta de trabalho. Situando-se no paradigma das metodologias qualitativas/quantitativas, a investigação-ação foi considerada a melhor opção como metodologia de investigação para desenvolver esta pesquisa, tendo em conta as suas potencialidades para ajudar à resolução de problemas educativos identificados na prática letiva, e a sua capacidade de aplicação no âmbito do ensino da música. «A investigação-acção é sinónimo de investigação aplicada ou prática, no sentido de que o investigador se envolve activamente numa situação e pode usar métodos quantitativos e/ou qualitativos» (Moura, s/d, p. 4). Esta opção justifica-se, ainda, pela capacidade que proporciona em transformar as práticas educativas e como ferramenta de mudança social. De acordo com Cohen e Manion (1994, p. 271) a investigação-ação é indispensável «(...) sempre que queremos um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica». Sendo assim, a necessidade de responder à diversidade da procura implicou a aplicação de estratégias pedagógico didáticas diferenciadas e de princípios metodológicos de ensino de instrumento capazes de atenderem às especificidades (Pacheco e Vieira, 2011). Não obstante a evidência supra mencionada outros motivos concorreram para a aceção desta posição teórica e metodológica, nomeadamente, porque:

- (i) permite experimentações práticas em contextos naturais de sala de aula;
- (ii) advém essencialmente duma abordagem qualitativa, e porque,
- (iii) se apresenta como a mais adequada para uma reflexão profunda e multifacetada (Kemmis, 1988), permitindo um diálogo ao longo da investigação,

avaliação formativa dos processos (Stenhouse, 1987), e que possibilita as correções e ajustes necessários.

Cohen e Manion (1994) distinguem três tipos de investigação-ação levados a cabo em escolas:

- (i) investigação-ação centrada na figura de um professor na sua própria sala de aula;
- (ii) investigação-ação centrada num grupo de professores trabalhando cooperativamente podendo ou não ser auxiliados por um investigador externo;
- (iii) investigação-ação centrada num professor ou grupo de professores que trabalham em conjunto com um investigador ou investigadores, que estão ligados a uma determinada Universidade.

Das situações mencionadas o primeiro caso é o que se ajusta à realidade desta investigação, sendo que a linha de investigação-ação é centrada na figura do «professor – como – investigador» (Latorre, 2003, p. 20; Cravo, 2004, p. 139).

Pode-se entender a investigação-ação como uma família de metodologias de investigação na qual a ação (mudança) e a investigação (compreensão) são utilizadas em simultâneo tendo em conta um processo cíclico ou em espiral alternando dialecticamente entre ação e reflexão crítica. No âmbito do processo de ensino aprendizagem a investigação-ação, não é somente uma metodologia para estudar, mas revela-se também uma forma de ensino. O seu essencial é a exploração reflexiva feita pelo próprio professor em torno da sua prática, contribuindo assim para a resolução dos problemas e para o processo de planificação e de alterações das práticas (Coutinho *et al*, 2009).

A investigação-ação implica, portanto, planear, atuar, observar e refletir, tal como o processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, o modelo de investigação-ação proposto por Kemmis (1989), inspirado no modelo de Lewin mas concebido a pensar concretamente no contexto educativo, foi o adotado para a presente pesquisa desenvolvendo-se em quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão, originando, desta forma, sequências de ciclos em espiral. «A natureza cíclica deste método significa um processo de espiral dialéctica, entre acção e reflexão, onde os dois momentos alternam, integram e se complementam» (Bisquerra, 1989, p. 279).

As modalidades de investigação-ação variam de acordo com a situação, o contexto, as pessoas envolvidas, as condições em que ocorre, os objetivos, o papel do investigador, o tipo de

conhecimento que geram, as formas de ação e o nível de participação. De acordo com os vários autores existem três modalidades básicas: (i) técnica; (ii) prática e (iii) crítica ou emancipadora.

Não sendo minha intenção explicitar, aqui, as três linhas enunciadas, torna-se, no entanto, pertinente mencionar que o trabalho proposto se orienta pela terceira via mencionada. Esta modalidade é advogada por, entre outros autores, Carr e Kemmis (citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 59) que «(...) defendem que a investigação-ação está sempre intrinsecamente ligada à ação social ou a um movimento social, permitindo o esclarecimento dos indivíduos que contribuirão para mudar o mundo», e caracteriza-se pelo facto da investigação-ação «(...) [ir] para além da ação pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da ação» (Coutinho *et al*, 2009, p. 365). Ainda de acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 59):

A investigação-ação emancipatória pretende ser um meio de desenvolvimento dos profissionais e da sua situação de trabalho, através do exercício da autocritica e da crítica. Mediante este processo, os professores lograrão conhecer e compreender como eles próprios, os outros e os locais onde se cruzam sofrem um conjunto de pressões que emanam de múltiplos aspectos das culturas específicas desses contextos. [...] A finalidade última é transformar as consciências e as situações e, simultaneamente, desocultar a insatisfação, a alienação, a distorção ideológica e as injustiças provenientes da opressão e do domínio (Kemmis, 2001).

Tendo em conta a descrição efetuada e o enquadramento exposto o projeto de trabalho desenvolve-se no âmbito das linhas acima enunciadas.

2.1. O Processo de escolha das escolas

2.1.1. O Conservatório do Vale do Sousa

O presente projeto de investigação-ação enquadra-se numa perspetiva de questionamento do atual conceito de escola vocacional de música. As relações de articulação curriculares e ações de cooperação concretas entre a escola especializada do ensino artístico e a escola do ensino genérico, a promoção de políticas para o desenvolvimento de uma educação artística, especialmente no que concerne a estas referidas articulações, a flexibilização e diversificação dos percursos formativos através da redefinição do ensino da música em regime articulado e a introdução de novos conceitos e práticas pedagógicas do ensino de instrumento valorizando o papel da etnomusicologia e do nosso património musical identitário, são fatores

essenciais que estão no epicentro desta pesquisa, e que encontram, no Conservatório do Vale do Sousa, caminho fértil para a sua exploração. São vários os fatores que contribuem para este desiderato: por um lado, a ideologia filosófica de escola traçada pelo Decreto-Lei 310/83, de 1 de julho, que me parece descontextualizada da realidade sociocultural do século XXI e, concretamente, da realidade comunitária do Conservatório do Vale do Sousa e região do Vale do Sousa, não respondendo positivamente aos desafios contemporâneos; por outro lado, o conceito de *vocação* que adveio dos conservatórios italianos quinhentistas, apropriado no sentido de *dom, talento, jeito*, que foi distorcido da sua realidade (cf. 1.3., Capítulo 3., p. 61). O Projeto Educativo do Conservatório do Vale do Sousa complementa a ansiedade de responder a esta problemática, pois contempla o processo educativo como um processo globalizante, consistente numa filosofia de ensino conciliando a formação geral com a formação musical, através do ensino articulado da música.

As políticas educativas emanadas pela presente reestruturação do ensino da música apontam para contextos educativos mais integrados favorecendo os regimes articulado e integrado. Não obstante tal situação, a demora de tais políticas não impediu o Conservatório do Vale do Sousa duma antevisão futura e construir o seu projeto com base na premissa de *Melhorar o Sucesso do Ensino Articulado* enquadrado numa perspetiva de *Educação pela Música...e para a Música*, definindo, desta forma, uma clara filosofia de ensino.

Ao longo dos anos, através de uma política de divulgação própria da escola, este tipo de regime foi-se impondo como o paradigma privilegiado, reforçando a identidade da escola e convergindo esforços no sentido de apuramento de resultados (Pacheco, 2008, p. 75).

Neste sentido, o Conservatório do Vale do Sousa, conhecedor do seu meio sociocultural, não hesitou em avançar e empenhou-se, decisivamente, na continuidade, remota, do processo de democratização do ensino da música. De acordo com o autor supracitado (2008, pp. 184-185):

(...) a procura deste tipo de ensino não se limita a indivíduos excepcionalmente dotados, tal como prevê a legislação, na medida em que, no Conservatório do Vale do Sousa, este tipo de ensino é dirigido a todos os indivíduos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos para a música.

Na realidade, a ideia de que a vocação é fruto de uma construção e que a escolha vocacional deve partir de uma formação de base sustentada, contraria o sentido *vocacional* legislado e encontra terreno propício no Conservatório do Vale do Sousa para a realização deste estudo. Atendendo a Pacheco (2008, pp. 184-185), verifica-se que:

A importância da música na formação/educação geral, independentemente do futuro profissional de cada um, justifica a opção *regime articulado*, tanto mais que o ensino artístico genérico, no âmbito da música, não responde às necessidades de formação dos dias de hoje, acentuando esta procura e justificando a total existência da escola. Daqui advém que a formação ministrada no Conservatório do Vale do Sousa se integre também, em parte, no âmbito da educação genérica, na formação de indivíduos responsáveis, autónomos, conscientes, críticos e com sensibilidade estética.

As dificuldades socio-económicas da região justificam o *regime articulado* como o melhor modelo de frequência, assim como a melhor opção para os educandos, concorrendo para o processo de democratização do ensino da música e de igualdade de oportunidades na construção da vocação. A vocação (...) é fruto de uma construção... Assim sendo, o *Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa* deverá iniciar-se no 1º ciclo do ensino básico de forma a permitir o desenvolvimento intelectual, cognitivo, artístico, devidamente equilibrado, que contribua para a formação global e integral do indivíduo, independentemente da área vocacional que opte no futuro.

As justificações apresentadas parecem só por si suficientes, contudo, torna-se oportuno mencionar algumas medidas expressas no Projeto Educativo do Conservatório e que sintetizam as ideias base do processo de reestruturação em curso. De acordo com o Projeto Educativo (2006, pp. 37-38):

A prossecução dos propósitos enunciados depende de um conjunto de políticas educativas esclarecidas e devidamente enquadradas na diversidade regional. Neste contexto, enumera-se um conjunto de medidas que contribuam para a consolidação da Escola e do seu espaço:

- 1- Reforçar a Classe de Iniciação Musical;
 - 2- Continuidade e reforço do ensino da música em regime articulado;
 - 3- Reconversão, sempre que possível, dos alunos em regime supletivo para o regime articulado;
 - 4- Desenvolvimento das relações de cooperação e articulação entre o Conservatório e as Escolas do Ensino Regular Articuladas;
 - 5- Política de retenção sem prejuízo para a continuidade dos alunos no ensino da música em regime articulado;
 - 6- Responsabilização dos Pais e Encarregados de Educação no sucesso do processo educativo;
- [...]
- 12- Implementação de programas orientados para a Música Popular/Tradicional Portuguesa;

Por último, o meu papel na escola enquanto professor desencadeou um interesse acrescido pelos problemas da mesma e remeteu-me para trabalhos e projetos a si associados. Para além de ser coautor do Projeto Educativo mencionado, desenvolvi a minha Dissertação de Mestrado em torno da função do ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa (2008). Por conseguinte, o projeto de investigação em questão resulta de um processo de continuidade e aprofundamento do estudo dos problemas da escola e do regime de frequência.

2.1.2. O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos

A natureza do trabalho de investigação em questão implica a escolha de uma escola do ensino genérico para o seu possível desenvolvimento. Os objetivos propostos da presente pesquisa e mencionados no primeiro capítulo (*cf.* 2.1., pp. 19-20) não abdicam de tal desiderato. O contexto do estudo revela-se de particular importância e é, sem dúvida, uma das dimensões fundamentais para a realização da investigação. A minha escolha recaiu no Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos (EB 2/3) pelas razões que a seguir menciono e explico:

- (i) conhecimento do Diretor da escola;
- (ii) relações de articulação existentes;
- (iii) contexto social e proximidade da minha residência;
- (iv) escola de referência;
- (v) interesse pelo projeto proposto;
- (vi) perspetivas depositadas relativamente ao futuro.

(i) Conhecimento do Diretor da escola

Este fator teve particular importância na medida em que um trabalho enquadrado na perspetiva exposta decorre de pontos de negociação, obrigatoriamente, necessários para a prossecução do projeto. Não esquecer que parte do trabalho de lecionação de aulas acontece nas instalações da escola genérica. Neste sentido, a familiaridade com o então Presidente do Conselho Executivo, hoje, Diretor da Escola, facilitou as conversações e aproximou-me desta realidade.

(ii) Relações de articulação existentes

O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos já constituía parceria de colaboração com o Conservatório do Vale do Sousa, em virtude deste agrupamento possuir alunos que frequentavam e frequentam a música em regime articulado. Colocando o presente trabalho de investigação enfoque nas necessárias relações de articulação entre escola de ensino artístico especializado da música e escola do ensino genérico, o antepassado desta escola, neste sentido, fazia prever um relacionamento saudável e possível de responder às exigências da proposta de trabalho.

As relações de articulação existentes haviam já possibilitado a promoção de atividades conjuntas em ambas as escolas, mobilizando alunos e professores e fizeram parte dos respetivos planos anuais de atividades, ultrapassando, desta forma, a retórica legislativa. A perspetiva antevia-se animadora.

(iii) Contexto social e proximidade da minha residência

Dois aspetos fundamentais inerentes a este indicador: os alunos precisavam ser do mesmo contexto sociocultural; as dificuldades previstas de conciliação de horários para o desenvolvimento das aulas condicionaram a opção pelo agrupamento de escolas mais próximo da minha residência. Neste contexto, o problema de conciliação das várias aulas, dos horários respetivos de cada aluno e do meu próprio horário de trabalho, poderia ser mais facilmente contornado. Acrescente-se que os alunos do ensino genérico não beneficiaram de um horário especial; tiveram o seu horário normal e eu tive que me adaptar às suas disponibilidades.

(iv) Escola de referência

O projeto de investigação em questão teve início, precisamente, no ano letivo 2008/2009, sensivelmente, aquando dos primeiros passos (efetivos) do processo de reestruturação do ensino artístico. Neste sentido, de acordo com a informação disponibilizada pela Agência Nacional para a Qualificação (17 de julho de 2008), o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos integrava a lista de *escolas referenciadas* (cf. Anexo 3.1.) associadas ao Conservatório do Vale do Sousa. De acordo com esta mesma reestruturação pareceu-me interessante que este projeto, com as suas características e propósitos, se desenvolvesse numa dita *escola de referência*. Contudo, por razões desconhecidas, o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos deixaria de integrar a respetiva rede de classificação referencial.

(v) Interesse pelo projeto proposto

Após diligências preliminares com o Conservatório do Vale do Sousa e o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos, no sentido de aferir da possibilidade de desenvolvimento do projeto nas referidas escolas, foi redigida uma carta em nome da Direção Pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa e endereçada ao presidente do Conselho Executivo do Agrupamento (Anexo 4.1.), apresentando a proposta devidamente formalizada. A proposta foi aprovada pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento manifestando, desta forma, o interesse respetivo.

(vi) Perspetivas depositadas relativamente ao futuro

No âmbito do quadro exposto, pareceram-me reunidas as condições para que o projeto se desenvolvesse sem sobressaltos e de acordo com a planificação previamente agendada. O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos inspirou-me a confiança necessária e a esperança de um final feliz.

2.2. Grupo de sujeitos

Como se verificou (*cf.* 2.2., Capítulo 1, p. 20), esta pesquisa envolveu dois grupos distintos de alunos: um grupo associado ao ensino da música em regime articulado em escola especializada e outro grupo ligado ao ensino genérico.

2.2.1. Grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa

O grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa é constituído por quatro (4) crianças que frequentam o ensino da música em regime articulado, sendo duas (2) do sexo masculino e duas (2) do sexo feminino. Estes alunos enquadram-se na faixa etária devidamente equilibrada consoante a sua respetiva escolaridade (5º ano) e não apresentam qualquer problema identificado com qualquer tipo de deficiência física ou de natureza intelectual: cognitiva, social ou afetiva.

A sua constituição, tendo em conta o objetivo inicial e final do trabalho, considerou apenas alunos que não tivessem qualquer formação musical anterior no âmbito do instrumento. Assim, no ano letivo 2008/2009, só foi possível selecionar estes quatro (4) alunos que se

encontravam na situação descrita. Inicialmente, o número de alunos apontava para um grupo de cinco (5), contudo, tal propósito mostrou-se inviável.

Após a escolha do grupo mencionado e da autorização prévia da Direção Pedagógica do Conservatório no sentido de desenvolver o trabalho proposto, convoquei os pais e encarregados de educação dos alunos para uma reunião, que decorreu nas instalações do Conservatório, para explicação do projeto de investigação, propósito, objetivos e a consequente obtenção de autorização de participação (Anexo 4.2.).

Os alunos do Conservatório do Vale do Sousa, para sua identificação e salvaguardar o seu anonimato, foram codificados, aleatoriamente, pelas letras: A, B, C e D.

2.2.2. Grupo de alunos do ensino genérico

O grupo de alunos da escola do ensino genérico teve no grupo do Conservatório o seu referencial. Neste contexto, o grupo teria de ser constituído por quatro (4) alunos sendo dois (2) do sexo masculino e dois (2) do sexo feminino. Estes alunos teriam de estar devidamente enquadrados no seu respetivo ano de escolaridade, não apresentar qualquer tipo de problema quer de índole física quer de índole intelectual e não terem conhecimentos musicais prévios.

A escolha destes alunos foi aleatória e obedeceu ao seguinte procedimento: de acordo com a data de nascimento e respetivo sexo dos alunos que constituem o grupo do Conservatório, fiz um levantamento de todos os alunos que se encontravam inscritos no 5º ano de escolaridade da EB 2/3 Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos e seleccionei aqueles que se encontravam mais próximos das características mencionadas. Tal procedimento justifica-se no sentido de obter um grupo homogéneo e não haver grande desfasamento de idade que pudesse colocar em causa o desenvolvimento cognitivo.

Depois deste primeiro passo, abordei os respetivos alunos para lhes falar do projeto, das conveniências e inconveniências e aferir dos seus interesses na participação e na aprendizagem da guitarra. Tendo-se mostrado todos informados acerca do projeto e manifestado interesse em participar, contactei os respetivos pais e encarregados de educação, através de aviso redigido para o efeito que eles próprios entregaram em mão, para uma reunião de esclarecimento (4 de novembro de 2008, 18,30 horas) sobre o projeto de intervenção, seu contexto, duração, finalidade e objetivos. Esta reunião, que decorreu nas instalações da escola, serviu, também, para os pais falarem com os filhos sobre o assunto alertando-os para a responsabilidade de tal

aceitação e obter a devida autorização de participação (Anexo 4.3.). A esta reunião faltou um pai e encarregado de educação de uma aluna previamente selecionada. Neste sentido, reenviei nova convocatória para nova reunião, agora, apenas com este pai e encarregado de educação que havia faltado. A reunião ficou marcada para 5ª Feira (6 de Novembro) desta semana às 18,30 horas, mas não foi possível realizar-se porque o pai e encarregado de educação voltou a faltar.

Diante deste contexto, entendi o seu desinteresse e abdiquei da aluna em questão e voltei ao périplo inicial para selecionar uma nova aluna. O procedimento seguiu os princípios enunciados e uma semana depois era encontrada a solução. Todo este processo decorreu durante o mês de novembro.

Estavam reunidas as condições para se iniciar o trabalho empírico. Deu-se início ao trabalho e no seu decurso, após sensivelmente mês e meio, um dos alunos estava a faltar com frequência. Abordei o aluno no sentido de perceber o que é que estava a acontecer e encontrar justificações plausíveis. As suas justificações eram comprometedoras e não continham substância capaz; contudo, tentei inculcar motivação e aludir à responsabilidade assumida. Através das poucas aulas lecionadas verifiquei algo de estranho no seu comportamento, especialmente, no âmbito da concentração. Para me inteirar completamente da situação marquei uma reunião com a Diretora de Turma para conversar sobre este aluno; aí foi confirmado o problema: este aluno era um aluno sinalizado com problemas relacionados com questões psicológicas. O aluno mantinha distúrbios psicológicos e, inclusive, dispunha de acompanhamento psicológico fornecido pela escola.

O quadro mencionado apresentava um grau de dificuldade assinalável. Por um lado, o aluno em questão não correspondia às exigências desta investigação e era preciso encontrar uma alternativa viável e rápida; por outro lado, não podia abandonar o aluno sob pena de um ato de discriminação que só por si poderia agudizar ainda mais o problema deste aluno. Apesar dos meus esforços apelativos o aluno mantinha um comportamento instável no que diz respeito à assiduidade e comprometia claramente o trabalho proposto.

Neste sentido, após reflexão cuidadosa, entendi substituir o aluno em questão por outro aluno, continuando-lhe, porém, a ministrar as aulas propostas para que não se sentisse discriminado; no entanto, os seus resultados não seriam objeto de análise. Voltei ao início do processo para desenvolver todos os passos mencionados e encontrar um substituto. A 12 de janeiro de 2009 foi integrado no projeto de trabalho o novo aluno (Anexo 4.4.). Entretanto com o

passar do tempo o aluno substituído acabou por manifestar cansaço, desinteresse total e confidenciar a sua desistência.

Este grupo de alunos ficou assim estabelecido e, dentro do possível, o trabalho desenvolveu-se durante o ano letivo 2008/2009 com normalidade. Contudo, um outro aluno dava sinais de desinteresse e apatia relativamente ao projeto. Tentei encontrar explicações, soluções e motivações no entanto sem resultado. Entrei várias vezes em contacto com o encarregado de educação, que não sabia que o seu educando estava a faltar às aulas de guitarra, que me prometeu que iria ter uma conversa com ele e que tal situação não se repetiria no futuro. O ano letivo terminou e no ano letivo seguinte o aluno manteve o mesmo comportamento, não obstante o meu esforço no sentido de contrariar este estado de coisas. Incapaz de solucionar o problema e na impossibilidade de encontrar outro elemento (afigurava-se tarde demais para isso) entendi não contar com a sua prestação, a partir de janeiro de 2010, ficando o grupo da escola do ensino genérico reduzido a 3 elementos. A identificação dos alunos do ensino genérico utiliza a codificação de acordo com as letras: E, F, G, H e I

2.3. Intervenientes no estudo

Os intervenientes no estudo são os seguintes: grupos piloto de alunos do ensino vocacional e do ensino genérico, Diretor da Escola do Ensino Genérico, Diretora Pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa, professores do Conservatório do Vale do Sousa e pais e encarregados de educação dos alunos envolvidos.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados da investigação recorreu a grelhas de observação participante, entrevistas semiestruturadas, registos áudio e vídeo, inquéritos por questionário, fichas sínteses dos sujeitos e concerto final.

2.4.1. Grelhas de observação participante

No âmbito do presente trabalho as grelhas de observação participante foram utilizadas exclusivamente para registar as observações produzidas na sala de aula, pelo

professor/investigador. O seu propósito essencial centrou-se na obtenção de dados que possibilitasse o acompanhamento do trabalho pedagógico didático dos intervenientes, de forma a clarificar, aplicar e consolidar os aspetos relacionados com o processo de ensino aprendizagem, técnico-musicais. Não obstante tal fundamento, num ambiente de sala de aula outros aspetos ocupam um lugar de destaque no processo educativo. Neste sentido, as observações contemplaram atitudes, gestos, comportamentos, expressões, palavras, emoções, sentimentos, assim como estratégias de desenvolvimento e de avaliação, e comentários que promovessem uma atitude colaboradora e participativa de interação motivadora para o processo.

Nas grelhas de observação utilizadas constam a sua numeração, o ano letivo, o grau de ensino e disciplina, o mês, o dia, a hora, o nome do aluno, a escola onde decorre a ação, tudo cronologicamente ordenado, correspondendo cada registo a uma aula respetiva.

Os registos foram agrupados segundo as *categorias* seguintes:

- (i) Aquisição de competências Técnicas/Musicais;
- (ii) Aplicação de competências Técnicas/Musicais;
- (iii) Valores e atitudes:
 - assiduidade/pontualidade/interesse/empenho/responsabilidade/autonomia;
- (iv) Trabalho fora de aula;
- (v) Outros.

Completa a grelha de observação o necessário espaço complementar para descrever a *Observação realizada* e o respetivo *Comentário* (Anexo 4.5.).

No que concerne a esta técnica de recolha de informação Máximo-Esteves (2008, p.87) diz o seguinte:

A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. *Contexto* é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem. Podem ser condições físico-geográficas (espaços, materiais...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos...) e sociais (pessoas, interacções, papéis...). O contexto pode ser, ainda, um contexto restrito, mais próximo (por exemplo, a sala de aulas) ou, um contexto amplo, mais afastado (por exemplo, a escola ou um agrupamento de escolas). A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções.

Por seu lado, Afonso (2005, pp. 91-92) reitera que:

A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.

Ainda segundo o mesmo autor (p. 92) diferencia-se entre observação estruturada ou observação sistemática e observação não estruturada ou observação de campo,

Contudo, de facto, toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, *estruturado*, a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação.

O dispositivo da observação estruturada inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos da pesquisa...

Yin (1994), Bell (1997), distinguem entre observação direta e a observação participante. Na primeira, o investigador observa os acontecimentos e as atividades mas sem qualquer interferência; na segunda, o investigador tem um papel participativo, ativo, assumindo uma variedade de papéis nas atividades e acontecimentos. De acordo com Graue e Walsh (2003, pp. 127-128) a observação participante «(...)fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada». Ainda segundo a perspetiva de Cohen e Manion (1994) na observação participante o investigador participa ativamente na pesquisa e integra-se no seu ambiente. As observações podem ser anotadas no momento em que ocorrem ou no momento depois da ocorrência (Máximo-Esteves, 2008). A observação participante deste estudo decorreu na sala de aula e foi registada no momento da sua ocorrência, tendo em conta o papel adotado do professor como investigador. A apresentação das observações menciona o número da lição/semana seguida dos relatos descritivos das aulas dos alunos intervenientes nessa lição.

2.4.2. Registos áudio e vídeo

Atualmente, as novas possibilidades trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação alargaram os horizontes no âmbito dos instrumentos metodológicos para a recolha de registos. É comum, hoje, os professores recorrerem a outras formas de registar ligadas a estas tecnologias.

No contexto do presente trabalho, o recurso a registos sonoros e visuais pareceu-me de particular importância para a prossecução dos objetivos propostos. De acordo com Burnaford

(2001) citado por Máximo-Esteves (2008), existem professores-investigadores que utilizam a análise de vídeos como recursos importantes para as suas investigações. A utilização destes utensílios como fontes de recurso mostraram-se auxiliares para a atingir as finalidades, permitindo a ilustração de apresentações performativas em determinados momentos do processo.

O registo áudio teve lugar durante o segundo ano de lecionação em momentos previamente previstos. As gravações aconteceram na sala de aula, após conversa explicativa do processo. O primeiro registo seguiu a seguinte metodologia: o aluno depois de ter aquecido previamente e se ter ambientado ao gravador, executou três vezes a peça/estudo, ficando registadas três gravações da mesma obra. A gravação considerada final resultou do processo de análise que, após audições posteriores, considerei como a melhor execução. O segundo registo consistiu em algo semelhante mas não privilegiou as três possibilidades anteriores. Desta feita, a gravação foi efetuada logo na primeira tentativa.

As gravações foram feitas num gravador portátil *Zoom H5*, e originaram ficheiros em MP3, devidamente numerados e identificados para posterior reconhecimento. Após a gravação, os ficheiros foram passados para o computador e analisados até constituírem a melhor prestação (caso da primeira gravação); a segunda gravação resultou, como se verificou pelo exposto, sem se constituir alternativa; finalmente, os ficheiros foram compilados para um CD áudio (Anexo CD ÁUDIO). De salientar que nenhum ficheiro beneficiou de tratamento sonoro, pelo que se apresenta na sua forma mais original.

O registo vídeo foi usado no concerto final e recorri a uma colaboradora, dada a minha indisponibilidade, pois pretendia observar o processo sem outras preocupações. A gravação utilizou uma máquina de filmar digital *Sony DCR DVD 410*, pertença do Conservatório, que depois permitiu a passagem do produto, tal como aconteceu no concerto, para o computador e, posteriormente, para DVD (Anexo DVD). As imagens e o som resultantes também não beneficiaram de qualquer tratamento informático.

2.4.3. Entrevista semiestruturada

A entrevista, segundo Moser e Kalton (1971) citados por Bell (1997, pp. 118-119), consiste em «(...)uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair informação do entrevistado». De acordo com Erasmie e Lima (1989, p. 85), a entrevista

«(...) é uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc. do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias».

Por seu lado, Máximo-Esteves (2008, pp. 92-93) afirma que:

Na sua essência, a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.

Segundo a perspetiva de Bell (1997, p. 118):

Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que um inquirido nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria.

A entrevista, tal como o questionário, precisa de uma preparação cuidadosa, no âmbito da seleção dos tópicos a abordar, da elaboração das questões, do plano traçado e dos métodos de análise (idem). Embora semelhante a uma conversa do dia a dia, não é contudo, uma conversa entre pares, mas sim uma conversa com fins profissionais, com determinada intenção e, neste sentido, com estrutura e objetivos definidos pelo investigador que orienta a conversa (Kvale, 1996; Gilham, 2000).

Existem vários tipos de entrevista, no entanto é comum distinguir entre entrevista estruturada, não estruturada e semiestruturada (Bogdan e Biklen, 1994). A entrevista estruturada consiste num conjunto de questões que estão previamente pensadas, formuladas e dentro de uma determinada sequência estabelecida. A entrevista não estruturada desenvolve-se em torno de temas ou de grandes questões que organizam o discurso e não contêm perguntas específicas. A entrevista semiestruturada ocupa um lugar intermédio entre estes dois tipos de modelos. A base geral obedece ao modelo da entrevista não estruturada, mas os temas tendem a especificar-se e a condução da entrevista segue orientações a partir de um guião pré-estabelecido, mantendo, contudo, uma certa flexibilidade (Afonso, 2005).

A natureza qualitativa/naturalista do presente trabalho remeteu para adoção o tipo de entrevista semiestruturada como a melhor opção, tendo em conta os entrevistados e o tipo de informação pretendida. A necessidade de confrontar ideias e opiniões sobre as mesmas

questões relacionadas com os problemas do ensino da música a diferentes intervenientes em momentos de tempo, igualmente diferentes, foram fatores que contribuíram para a escolha de uma conversa mais estruturada, sem contudo ser rígida e inflexível, que permitisse abrir «(...) portas a respostas amplas e desejavelmente longas, eivadas de pormenor, e [veiculasse] os pontos de vista do respondente» (Máximo-Esteves, 2008, p. 96). O guião da entrevista (Anexo 4.6.) pode incluir também questões fechadas, no entanto, geralmente é constituído por questões abertas. As questões são introduzidas pelo investigador, sem este emitir a sua opinião e, embora pré-estabelecidas, a sua ordem pode ser alterada de acordo com a orientação da conversa e as temáticas enriquecidas de acordo com as respostas produzidas pelo entrevistado. Nesta pesquisa foram duas as entrevistas aplicadas, cujo guião não incluiu questões fechadas, nomeadamente:

- (i) Diretora Pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa;
- (ii) Diretor do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos.

As entrevistas aconteceram depois de uma primeira abordagem preliminar aos intervenientes no sentido de aferir da sua disponibilidade e possibilidade. O local, a hora, o tempo de entrevista, assim como os necessários esclarecimentos sobre os objetivos e finalidades do trabalho foram definidos e esclarecidos previamente.

As entrevistas tiveram lugar no dia 28 de junho de 2010 às 14 horas, para a Diretora Pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa, nas instalações deste estabelecimento de ensino, e às 17 horas para o Diretor do Agrupamento de Escolas, nas instalações da EB 2/3 Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos. Para a realização das entrevistas, foi usado o gravador digital portátil *Zoom H5* que permitiu o registo de ficheiros no formato MP3. Estes ficheiros, posteriormente, foram passados para o computador para se efetuar a respetiva transcrição pelo professor/investigador (Anexos 4.7. e 4.8.). Após este processo estar concluído, os textos foram devolvidos aos intervenientes no sentido de estes verificarem a sua exatidão, ou da necessidade de alguma correção e, posteriormente, procedi à análise de conteúdo tendo resultado o quadro *Grelha de análise de conteúdo: entrevista semiestruturada* (Anexo 4.9.) onde se baseiam as fundamentações utilizadas para ilustrar as posições dos intervenientes. A identificação dos elementos, após autorização, utilizou o seguinte código: Diretora Pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa (*DPCVS*); Diretor da Escola do Ensino Genérico (*DEEG*). Os extratos usados como

citações identificam-se da seguinte maneira: *DPCVS, p. 1* – citação da Diretora Pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa, situada na página 1.

2.4.4. Inquérito por questionário

O Inquérito por questionário é um método simples composto por um conjunto de questões escritas e às quais se respondem também por escrito. É um método que pode ser aplicado a uma variedade significativa de indivíduos e em contextos diferenciados. O tipo de questões usadas pressupõe respostas diferentes dos inquiridos e varia de acordo com o objetivo do inquérito e do seu grau de pormenor. O objetivo principal do questionário é converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a diferentes contextos (Afonso, 2005).

O questionário pode ser usado com a intenção de obter respostas de certa forma estandardizadas, que podem ser comparadas e contrastadas entre si. Permite simultaneamente uma quantificação estatística simples. O questionário mantém o anonimato permitindo desta forma respostas francas, sem receios.

Segundo Tuckman (cit. por Afonso, 2005, p. 103), «(...) a técnica do questionário permite cobrir três áreas de recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (*conhecimento ou informação*). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (*valores ou preferências*). Pode ainda seleccionar o que o respondente pensa ou crê (*atitudes e convicções*)».

Distinguem-se, no questionário, perguntas fechadas e abertas. As primeiras são vantajosas porque permitem obter respostas para as mesmas perguntas para um elevado número de pessoas e o seu processamento de dados é rápido. À medida que as perguntas são menos estandardizadas mais difícil se torna a análise das respostas. Assim, as perguntas abertas têm de ser analisadas e interpretadas individualmente.

No presente trabalho os questionários visaram a obtenção de informação sobre o funcionamento do ensino da música em regime articulado junto dos seguintes intervenientes no processo educativo: pais e encarregados de educação e pessoal docente, pelo que a sua utilização me pareceu devidamente ajustada ao estudo. O formato dos questionários incidiu, essencialmente, em dois géneros: escolha múltipla – onde se dá um conjunto de opções e os respondentes escolhem aquela que, de acordo com a sua perspetiva, lhes parece mais

adequada; e escalas de ordenação – que consistem num tipo particular de escolha múltipla. Aqui as respostas são graduadas seguindo o princípio das Escalas de Likert. A vantagem deste tipo de questões é de apresentarem alguma informação e os respondentes escolhem qual o grau a atribuir. O facto de os graus estarem de certo modo estandardizados permite um processamento de dados relativamente rápido que é um fator considerável. Nos diferentes questionários optei também por questões abertas no sentido de colher mais informação. As questões de opção alternativa foram comuns a todos os questionários sem, contudo, serem demasiado recorrentes.

Os questionários usam os seguintes códigos de identificação designando a categoria e o número (arbitrário). Exemplos: *QPD n° 1* – designa o questionário do docente ao qual atribuí o número 1; *QPEE n° 1* – designa o questionário do pai e encarregado de educação ao qual atribuí o número 1 (Anexos 4.10. e 4.11.). Tendo em conta o contexto apresentado foi possível elaborar uma sinopse final através de um quadro de registo para os diferentes questionários. Desta forma os dados quantitativos foram tratados no programa informático *Excel*, a partir dos quais elaborei gráficos demonstrativos das opiniões formuladas dos intervenientes. As questões abertas foram analisadas com base na análise de conteúdo e categorizadas devidamente para reforçar ideias e posições (Anexo 4.12. e 4.13.).

2.4.5. Ficha síntese do sujeito

Para um melhor conhecimento e caracterização dos sujeitos intervenientes, no que concerne ao dispositivo montado para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, nomeadamente, no envolvimento das atividades, na motivação, no gosto, no trabalho fora de aula e na apreciação global do trabalho desenvolvido, a ficha síntese do sujeito foi um instrumento de recolha de dados que permitiu um maior esclarecimento dos mesmos e possibilitou, juntamente com a observação participante, confirmações e informações na primeira pessoa. Este utensílio possibilitou o confronto entre o observado e o autovivido e foi importante para complemento das observações.

As fichas síntese dos sujeitos foram utilizadas a partir de 22 abril de 2010 para o grupo de trabalho do ensino da música, 27 de abril de 2010 para o grupo de alunos do ensino genérico e são relatos sintéticos na primeira pessoa dos acontecimentos do momento, segundo a perspetiva individual, e cuja observação podia/poderia não ter sido possível detetar. Por outro

lado, pretendeu-se captar opiniões mais concretas do processo envolvendo o ensino individual e instrumental em grupo, o repertório clássico e de cariz tradicional e verificar a reação dos alunos às propostas de trabalho e suas reais expectativas e necessidades. Sendo assim, os dados foram recolhidos no final de cada Lição/Aula na própria sala de aula em cada uma das escolas: Conservatório do Vale do Sousa – alunos do ensino vocacional da música; EB2/3 Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos Freamunde – alunos do ensino genérico. As fichas síntese dos sujeitos consistiram em inquéritos por questionário constituídos por um pequeno conjunto de perguntas escritas abertas e cujas respostas também foram obtidas por escrito; os questionários aplicados, semanalmente ao longo das sessões, foram progressivamente incluindo novas questões e resultaram num *Questionário Global* que se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 4.1. Questionário Global

1. Descreve a aula individual.
2. Descreva a aula de conjunto.
3. Relata a tua semana de trabalho.
4. Gostas mais das aulas de grupo ou das aulas individuais? Porquê?
5. Quais são para ti as principais diferenças entre as aulas individuais e as aulas de grupo?
6. Durante a tua semana de trabalho estudaste mais a música da aula de grupo ou a música da aula individual? Porquê?
7. Gostas mais das músicas das aulas individuais ou das músicas das aulas de grupo?
8. Achas que as aulas de grupo podem ser importantes para o Guitarra? Porquê?
9. Quantos alunos achas que deveria ter a aula de grupo? Porquê?
10. Qual deveria ser a duração da aula de grupo? Porquê?
11. O que é que achas que se aprende em grupo e não se aprende nas aulas individuais?
12. Quais são as vantagens e as desvantagens das aulas de grupo?

A última ficha síntese foi aplicada no dia do Concerto Final (24 de junho) e foi bifurcada para responder à especificidade de cada grupo: uma para os alunos do ensino vocacional da música e outra para os alunos do ensino genérico e apresentam-se em anexo (Anexos 4.14. e 4.15.). Salva-se a necessidade pertinente de pequenas alterações nestas fichas de acordo

com o estatuto dos alunos envolvidos. Neste sentido, serão objeto de análise à parte. Após a análise de conteúdo resultaram os quadros *Grelha de análise de conteúdo: fichas síntese dos sujeitos: Conservatório do Vale do Sousa* e *Grelha de análise de conteúdo: fichas síntese dos sujeitos: ensino genérico* (Anexos 4.16. e 4.17.) onde se baseiam as fundamentações usadas para ilustrar as posições dos alunos.

As fichas síntese dos sujeitos usam os seguintes códigos de identificação designando a categoria, o número (arbitrário) e a data de registo. Exemplo: *FSSA n° 1, 22/04/2010* – designa o sujeito A e a ficha à qual atribui o n° 1; *FSCFA* – designa a ficha síntese Concerto Final do aluno A.

2.4.6. Concerto final

O Concerto Final consistiu numa apresentação pública de carácter performativo, formal, com todos os intervenientes: alunos do Conservatório e alunos do ensino genérico. Para este concerto foi pedido aos alunos que viessem vestidos da seguinte forma:

- (i) rapazes – calça preta, sapato preto e camisa branca;
- (ii) raparigas – saia ou calça preta, sapato preto e blusa branca.

O alinhamento dos temas e a conseqüente ordem de apresentação foi determinada pelo seguinte procedimento: entendeu-se que as obras de conjunto seriam executadas no final e as obras individuais ocupariam a 1ª parte. Deste pressuposto e de acordo com o número de intervenientes (7 alunos), foram numerados sete pequenos quadrados de papéis – de 1 a 7; dobraram-se estes papéis em quatro e baralharam-se; cada aluno retirou, aleatoriamente, um pedaço onde constava um número, esse número constituiria a ordem da sua apresentação. A apresentação do conjunto seria ditada pelo primeiro aluno a atuar. Assim, de acordo com o sorteio, o número 1 determinaria, também, qual o primeiro grupo a se apresentar: do Conservatório ou do ensino genérico, consoante o aluno fosse do Conservatório ou da escola do ensino genérico.

O concerto final decorreu no Conservatório do Vale do Sousa no dia 24 de junho de 2010, pelas 19 horas, na Sala Clemente Bessa, e contou, principalmente, enquanto público, com os pais e encarregados de educação dos alunos. O concerto final foi registado em vídeo (*cf.*

2.4.2., p. 135) e para o efeito foi pedido uma autorização para se proceder, legalmente, à recolha de imagens (Anexo 4.18.).

O programa apresentou obras do repertório guitarrístico clássico a nível individual, enquanto a prestação coletiva incidiu em canções tradicionais portuguesas com arranjos de minha autoria. Os intervenientes executaram um tema previamente trabalhado e de sua livre escolha, com exceção de um aluno do ensino genérico que interpretou duas obras. Eis o alinhamento e ordem apresentada (Anexo 4.19.):

Matteo Carcassi	<i>Allegretto</i>	Aluno A
Matteo Carcassi	<i>Valsa Lám</i>	Aluna H
Mauro Giuliani	<i>Allegro</i>	Aluna G
Mauro Giuliani	<i>Allegro</i>	Aluna B
Matteo Carcassi	<i>Allegretto</i>	Aluno C
Matteo Carcassi	<i>Allegretto</i>	
Ferdinando Carulli	<i>Andante</i>	Aluno I
Mauro Giuliani	<i>Allegro</i>	Aluna D
Tradicional	<i>O Balão do João</i>	
	<i>O Meu Chapéu Tem Três Bicos</i>	Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa
Tradicional	<i>O Balão do João</i>	
	<i>Papagaio Loiro</i>	Grupo de Alunos do Ensino Genérico (EB 2/3 Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde)

2.5. Planificação – plano de ação

O presente projeto de investigação realizou-se de acordo com a respetiva planificação e as orientações metodológicas propostas compreendendo o período entre outubro de 2008 e setembro de 2011, subdividido em sete momentos. No primeiro momento (outubro – dezembro 2008) procedeu-se à análise histórica da questão/problema: ensino vocacional/ensino genérico/articulações curriculares e aprofundou-se e enquadrou-se a temática através da recolha de material bibliográfico e de legislação; no segundo momento (novembro 2008 – junho 2009), deu-se início à investigação empírica, através da lecionação das aulas de guitarra aos grupos selecionados da escola vocacional e da escola genérica; no terceiro momento (julho – setembro 2009), procedeu-se a uma revisão da literatura; o quarto momento (outubro 2009 – junho 2010) permitiu a continuidade do trabalho de investigação-ação com os grupos selecionados através das aulas de guitarra lecionadas, a introdução do ensino instrumental em grupo, assim como a aplicação dos questionários e entrevistas; o quinto momento (julho 2010 – janeiro 2011) centrou-se na análise dos dados: descrição/interpretação das múltiplas fontes obtidas através dos diferentes instrumentos de recolha e revisão da bibliografia; o sexto momento (fevereiro – julho 2011) identificou-se com redação da dissertação: escrita da tese organizada por capítulos devidamente especificados e estruturalmente organizados; o sétimo e último momento (agosto – setembro 2011), serviu para a respetiva finalização, ou seja, a revisão total da tese em versão definitiva.

2.5.1. Descrição dos ciclos da investigação-ação

Esta investigação-ação decorreu no Conservatório do Vale do Sousa e na Escola Básica 2/3 Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde, desenrolou-se em 4 ciclos de ação e envolveu atividades de sala de aula inerentes ao processo de ensino aprendizagem de um instrumento musical: a guitarra no âmbito da especificidade do ensino da música.

2.5.1.1. 1º Ciclo da investigação-ação

Os dados recolhidos foram obtidos no enquadramento dos quatro ciclos assentes nos momentos propostos para a prossecução do projeto de investigação em curso. O 1º ciclo

decorreu entre outubro e dezembro de 2008 (1º momento) e teve como principal enfoque a preparação, organização e análise histórica da revisão da literatura e da legislação em torno da questão problema: ensino vocacional/ensino genérico/articulações curriculares. Neste sentido, aprofundou-se e enquadrou-se a problemática através da recolha de material bibliográfico e da legislação específica do ensino da música.

O desenvolvimento do trabalho pressupunha a existência de dois grupos selecionados de alunos de ambos os ramos de ensino: vocacional e genérico. Este ciclo foi importante na definição dos grupos piloto e da escolha da escola básica respetiva, contemplando as devidas reuniões e as necessárias autorizações dos envolvidos. Refira-se, que as reuniões ocorreram com os diretores de ambas as escolas: escola do ensino artístico especializado da música (Conservatório do Vale do Sousa) e escola do ensino genérico (EB 2/3 pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde), e com os alunos e pais e encarregados de educação (cf. 2.1.2., 2.2.1. e 2.2.2., pp. 129-132).

Finalmente, este ciclo serviu, ainda, para refletir e elaborar a primeira planificação pedagógica didática geral sobre a ação empírica a aplicar aos alunos, assente numa perspetiva de abordagens, que apresento de seguida:

1ª Abordagem: Iniciação e Pequenos Estudos Preparatórios

- 1-Constituição da Guitarra.
- 2- Colocação do instrumento: posição da Guitarra: posição da mão direita.
- 3- Exercícios simples, cordas soltas, com e/ou sem apoio na mesma corda e em cordas alternadas consecutivas, para a coordenação e independência da mão : i-m; m-i; m-a; a-m. O dedo polegar.
- 4- Exercícios simples, cordas soltas, sem apoio em forma de harpejo: p-i; p-i-m;
- 5- A posição da mão esquerda: os dedos: 1, 2, 3 e 4. O dedo polegar.
- 6- Estudo 1 António Pacheco (Livro II).
- 7- Harpejo: p-i-m-i.
- 8- Estudo 1 António Pacheco (versão p-i-m-i).
- 9- Harpejos: p-i-m-a; p-i-m-a-m-i.
- 10- Estudos 3 e 4 António Pacheco (Livro II).
- 11- Mão esquerda: dedos 1 (2ª corda 1º traste) e 4 (1ª corda 3º traste).

- 12- Estudo 5 António Pacheco (Livro II).
- 13- Mão esquerda: dedos 1 (2ª corda 1º traste) e 2 (3ª corda 2º traste)
- 14- Estudo 5 António Pacheco (Livro I).
- 15- Exercício nº 6 Nicolas Alfonso.
- 16- Escala de Sol Maior em uma oitava 1ª posição.
- 17- Pulsação simultânea: p/outro dedo; i-m.
- 18- Estudo 6 António Pacheco (Livro II).

2ª Abordagem: Acordes em Posições Simples

- 1- Introdução ao estudo dos Acordes em posições simples harpejo fixo: p-i-m-a-m-i.
 - (i)- Relação: Tónica - Dominante – Tónica.
 - (ii)- Relação: Tónica – Subdominante - Dominante – Tónica.

3ª Abordagem: Estudos e Peças Clássicas

- (i)- Aplicação direta do ponto anterior em Estudos e Peças do repertório Guitarrístico Clássico do 1º Grau do Ensino da Música.
- (ii)- Aplicação com os acordes ligeiramente alterados e realizados de formas diferentes.
- (iii)- Harpejos mais elaborados em diferentes ritmos.

4ª Abordagem: Técnicas Mais Complexas

- (i)- Mecanismos em forma de escala: melodia acompanhada.
- (ii)- Escalas em duas oitavas na 1ª posição.
- (iii)- Harpejos e acordes mais elaborados.
- (iv)- Acordes de 3 sons.
- (v)- Estudos e Peças do repertório Guitarrístico Clássico.

2.5.1.2. 2º Ciclo da investigação-ação

O 2º ciclo da investigação-ação compreendeu duas fases complementares:

(i) a implementação curricular elaborada no 1º ciclo (lecionação das aulas instrumentais de guitarra aos grupos piloto) e a consequente obtenção de registos das observações das aulas produzidas;

(ii) reformulação da planificação a implementar no 3º ciclo.

A primeira fase deste ciclo ocupou o 2º momento da planificação do projeto e incidiu, particularmente, na atividade letiva, sessões de aulas práticas instrumentais de guitarra lecionadas aos alunos de ambos os ramos de ensino (1ª, 2ª e 3ª abordagens), de acordo com os pressupostos para o ensino vocacional da música. Esta fase decorreu, concretamente, entre novembro de 2008 e junho de 2009 nas instalações das respetivas escolas. O grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa, porém, iniciou o seu trabalho mais cedo, nomeadamente, a 16 de setembro – altura em que iniciaram, oficialmente, as aulas neste estabelecimento de ensino. O calendário dos alunos do Conservatório do Vale do Sousa ditou 34 semanas de aulas de acordo com o plano anual de atividades aprovado para o ano letivo 2008/2009. A cada semana corresponde uma lição numerada. Cada lição, por seu lado, compreende, para todos os efeitos, duas aulas. As aulas instrumentais são semanais e individuais e ocupam blocos de 50 minutos que podem ser divididos em 25 + 25 minutos correspondendo, desta forma, a cada 25 minutos uma falta; a ausência a uma lição de 50 minutos compreende duas faltas. Os alunos do Conservatório do Vale do Sousa frequentaram a música em regime articulado, neste sentido, as aulas instrumentais ministradas fazem parte integrante do plano de estudos em vigor (Portaria nº 1550/2002, de 26 de dezembro). Por seu lado, o grupo de alunos do ensino genérico iniciou o processo letivo a 12 de novembro devido à necessidade de definição do grupo e das respetivas formalidades que tiverem lugar conforme o exposto no ciclo um. Sendo assim, o seu calendário letivo implicou apenas 28 semanas de aulas. Os procedimentos de trabalho, metodologias e estratégias pedagógico didáticas foram exatamente as mesmas que as utilizadas para os alunos do Conservatório do Vale do Sousa. O ensino ministrado seguiu os mesmos princípios da escola vocacional de música, pese embora o facto das aulas de instrumento terem sido ministradas a título experimental e em tempo extra letivo, não fazendo parte do seu plano curricular.

A segunda fase deste ciclo aconteceu entre julho e setembro de 2009 (3º momento) mas foi preparada considerando toda a primeira fase numa constante dialética entre a

planificação, ação, observação e reflexão. Neste sentido, a partir dos dados recolhidos das observações foi-se procedendo a uma descrição, análise e interpretação dos resultados que, após a ação realizada partindo da planificação apresentada, permitiu a observação e consequente reflexão numa perspetiva de reformulação da planificação a implementar no ciclo seguinte. Assim sendo, a planificação para o 3º ciclo que previa apenas a 4ª abordagem iniciou insistindo na 3ª abordagem e o ponto (ii) da 2ª abordagem (Relação: Tónica – Subdominante – Dominante – Tónica) foi abandonado ainda no ciclo anterior. Nesta fase foram ainda pensados os momentos de gravação que constituiriam importantes dados de recolha de informação, bem como as obras a serem abordadas ao longo do ciclo. A planificação para o 3º ciclo ficou assim definida: continuação da 3ª Abordagem: Estudos e Peças Clássicas (ii)- Aplicação com os acordes ligeiramente alterados e realizados de formas diferentes; (iii)- Harpejos mais elaborados em diferentes ritmos e 4ª Abordagem: Técnicas Mais Complexas, compreendendo três momentos de gravação: novembro, janeiro e março. Para terminar esta fase, em setembro, procedeu-se à elaboração dos horários dos alunos do ensino vocacional e do ensino genérico para a continuidade do processo didático (ano letivo 2009/2010).

2.5.1.3. 3º Ciclo da investigação-ação

O 3º ciclo subdividiu-se de igual modo em duas fases de trabalho:

(i) a implementação do segundo ano da ação curricular elaborada no ciclo anterior e a consequente obtenção de registos das respetivas observações das aulas produzidas, assim como da produção das fichas síntese dos sujeitos;

(ii) a reformulação da planificação a implementar no 4º ciclo considerando os dados adquiridos.

O segundo ano da intervenção curricular ocupou o 4º momento da planificação do projeto e decorreu entre outubro de 2009 e junho de 2010, de acordo com os pressupostos expostos para o segundo ciclo. Neste ciclo, desenvolveram-se as atividades pedagógicas didáticas utilizando os recursos e as estratégias previamente selecionadas. O grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa iniciou a sua atividade a 17 de setembro de 2009. O seu período de trabalho compreendeu 34 semanas de aulas. O grupo de alunos do ensino genérico, devido à necessária intervenção prévia do 2º ciclo na organização dos horários, iniciou o seu trabalho a 06 de outubro, porém, usufruiu das mesmas 34 semanas de aulas. Para isso

contribuíram as aulas extraordinárias que foram lecionadas no sentido de minorar a diferença de aulas entre os grupos de trabalho. Estas aulas extras foram devidamente contabilizadas para efeito das aulas previstas. Os registos de observações realizadas e as fichas síntese dos sujeitos e as consequentes reflexões e análises interpretativas ditaram a inviabilidade dos três momentos de gravação propostos na planificação para este ciclo. Sendo assim, registaram-se apenas dois momentos de gravação: o 1º em novembro de 2009; o 2º em fevereiro/março de 2010.

A continuidade analítica e reflexiva dos dados recolhidos implicou, neste contexto, a reformulação da intervenção curricular que estava a ser aplicada e ditou um 4º ciclo que se prendeu com a emergência do ensino instrumental em grupo e o reportório de cariz tradicional. Sendo assim, esta fase proporcionou a respetiva reformulação curricular e a seleção dos instrumentos estratégicos para a sua operacionalidade, com base na metodologia do ensino instrumental em grupo assente na perspetiva de uma nova abordagem:

5ª Abordagem: O Ensino Instrumental em Grupo e o Reportório de Cariz Tradicional

(i) O Balão do João.

(ii) Papagaio Loiro.

O reportório utilizado foi o mesmo para ambos os grupos de trabalho. Nesta fase, elaboraram-se, igualmente, os questionários para o pessoal docente, pais e encarregados de educação, preparou-se a entrevista a aplicar aos diretores das escolas e delineou-se o Concerto Final e o respetivo registo audiovisual.

2.5.1.4. 4º Ciclo da investigação-ação

O último ciclo da investigação-ação (4º momento – ensino instrumental em grupo) não iniciou simultaneamente para ambos os grupos de trabalho, por motivos de extrema dificuldade de conciliação dos horários dos alunos do ensino genérico. As aulas lecionadas neste ciclo foram para todos os alunos a título excepcional, pois não faziam parte do plano curricular – foi como resposta às necessidades da investigação. Os alunos do Conservatório iniciaram o trabalho do ensino instrumental em grupo a 11 de fevereiro prolongando-se até junho de 2010, tendo usufruído de 12 semanas de aula. Cada aula compreendeu um bloco de 45 minutos para a sua

viabilidade e compatibilidade com as aulas individuais e correspondia a uma falta. As conseqüentes observações, análises e reflexões decorrentes do processo reajustaram o relatório, pensado no ciclo anterior, abdicando da canção Papagaio Loiro e substituindo-a por outra do interesse dos alunos: O Meu Chapéu Tem Três Bicos.

No que concerne ao grupo de alunos do ensino genérico, as aulas instrumentais em grupo iniciaram a 04 de maio e prolongaram-se até junho de 2010. No entanto, as aulas lecionadas foram também equivalentes a 12 semanas. Para isso contribuiu a eliminação de duas semanas de aulas individuais e a sua substituição pelas aulas de grupo (04 e 11 de maio), tendo nestas duas semanas a aula instrumental ocupado dois blocos de 45 minutos, ou seja duas aulas, assim como a realização de duas aulas extraordinárias para compensar e anular a diferença. O relatório não sofreu alteração, mas a decorrência do processo ditou uma *Apresentação à Turma* no dia 17 de junho de 2010, pelas 15 horas. Em consonância com os grupos de trabalho agendou-se o *Concerto Final* para dia 24 de Junho (2010) pelas 19 horas no Conservatório do Vale do Sousa, Sala Clemente Bessa.

Neste mesmo ciclo foram aplicados os questionários aos docentes do Conservatório no período compreendido entre 01 de maio e 30 de junho. Os questionários aos pais e encarregados de educação tiveram lugar no dia 24 de junho no final do concerto e foram preenchidos no momento. As entrevistas aos diretores das escolas aconteceram no dia 28 de junho de 2010: às 14 horas à Diretora Pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa, nas instalações da escola de música, e às 17 horas ao Diretor do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos - Freamunde, nas instalações da EB2/3.

2.5.2. Reflexão e avaliação dos ciclos da investigação-ação

O 1º ciclo da investigação-ação compreendeu um conjunto de questões imprescindíveis para a realização deste projeto de investigação. Após a reflexão sobre a problemática em estudo através do aprofundamento bibliográfico e legislativo, seguiu-se a definição do grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa que integrariam o projeto e desenvolveram-se os esforços necessários para a escolha da respetiva escola genérica e conseqüente grupo de trabalho. Os procedimentos foram conduzidos com sucesso e reuniram-se as condições necessárias para a realização empírica. Ultrapassados estes aspetos fundamentais (sem os quais o estudo seria inviável) implementou-se o 2º ciclo da investigação-ação.

O 2º ciclo da investigação-ação centrou-se, exclusivamente, na implementação curricular elaborada no 1º ciclo e na obtenção dos registos de observações das aulas produzidas. Ao longo do ciclo de trabalho foram feitas, sistematicamente, as respetivas e necessárias reflexões e avaliações da ação para produzir novas ações que impunham modificações e reformulações inerentes ao projeto de trabalho. Assim sendo, as estratégias didáticas e os materiais foram ajustados para responderem da melhor forma possível ao problema da investigação, às necessidades e interesses dos alunos. Neste sentido, a planificação prévia para o 3º ciclo que previa apenas a 4ª abordagem foi abandonada e substituída por uma outra resultante do desempenho efetivo dos alunos. De facto, a resposta dos alunos não permitiu concluir a 3ª abordagem na perspetiva inicialmente pensada. Considerando as dificuldades evidenciadas causadas pelo fraco desempenho de casa, iniciou-se o 3º ciclo insistindo na 2ª abordagem, concretamente no ponto (i) Relação: Tónica – Dominante – Tónica (no sentido de consolidar estes acordes), e abdicou-se do seu ponto (ii). O ponto (ii) da referida abordagem tinha como principal propósito, para além desta mesma consolidação e mecanização, a ampliação do conhecimento no sentido da tonalidade, e a introdução do acorde da *subdominante* poderia tornar o exercício mais apelativo e mais aliciante. No entanto, verificou-se que as dificuldades sentidas na realização dos acordes (principalmente no que concerne à sua identificação – pelo nome - e transição entre eles) aconselharam a um trabalho acrescido à sua volta, e que a eliminação do ponto (ii) e consequente passagem à aplicação direta dos acordes em pequenos estudos e peças do repertório guitarrístico clássico para o 1º grau do ensino da música responderia melhor às exigências e motivações dos alunos.

O 3º ciclo da investigação-ação consistiu na aplicação curricular resultante da análise feita no ciclo anterior, e na obtenção de novos registos de observações das aulas realizadas que conduziram à reformulação da planificação para aplicar num novo ciclo que se perspetivou. Assim, o 3º ciclo da investigação-ação conduziu a um 4º ciclo assente na perspetiva do ensino instrumental em grupo e do repertório de cariz tradicional. Este ciclo, justifica-se, no sentido de responder às solicitações e motivações dos grupos de trabalho, por um lado, e, por outro lado, pelo interesse causado pela publicação da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, que introduz o conceito de ensino instrumental em grupo na escola de ensino artístico especializado da música.

O 4º ciclo da investigação-ação decorreu com normalidade e cumpriu com o seu propósito. Contudo, a análise reflexiva decorrente das observações impôs alterações ao

reportório planificado no 3º ciclo para o grupo de alunos Conservatório do Vale do Sousa. Assim, a canção: Papagaio Loiro cedeu o seu lugar à canção: O Meu Chapéu de Três Bicos; relativamente ao grupo de alunos do ensino genérico, não se registou qualquer alteração no âmbito do reportório, mas sentiu-se necessidade de se fazer uma *Apresentação à Turma* para demonstrar o trabalho realizado ao longo dos dois anos letivos.

A revisão da literatura, embora enquadrada nos momentos específicos já devidamente explicitados, ocupou todos os ciclos de ação (e momentos) no sentido de otimizar os recursos, criar novas estratégias de ação, enquadrar e responder à questão de investigação, à medida que novas vicissitudes se desenvolviam, nomeadamente, no âmbito do ensino instrumental em grupo.

A análise e interpretação dos dados foram realizadas, após a intervenção curricular, de acordo com a planificação e respetivo momento, assim como a redação e revisão final da tese.

3. Análise de Dados

A apresentação dos dados recolhidos e a sua análise foi feita após a constituição do *corpus* documental obtido através das grelhas de observação participante, das fichas síntese dos sujeitos, dos questionários dirigidos ao pessoal docente, pais e encarregados de educação, dos registos áudio e vídeo e do concerto final. O processo analítico caracterizou-se por uma leitura descritiva e interpretativa da variada informação respeitando os diferentes métodos de recolha, adotando por base uma metodologia, simultaneamente, qualitativa e quantitativa. Desta forma, os dados de carácter qualitativo foram analisados com base na análise de conteúdo. Os dados de carácter quantitativo, dizem respeito aos questionários, foram organizados em tabelas e posteriormente ilustrados em gráficos representativos das diferentes opiniões, expressando-se em números e percentagens. Neste caso, os dados são sintetizados e analisados através dos procedimentos estatísticos simples apresentando, simultaneamente, uma determinada informação qualitativa. As questões abertas foram analisadas e categorizadas qualitativamente de forma individual. Neste contexto, as grelhas de observação participante, as fichas síntese dos sujeitos, os questionários ao pessoal docente, pais e encarregados de educação, as entrevistas semiestruturadas foram organizadas, de uma maneira geral, segundo as seguintes unidades de análise: *Aquisição de Competências; Aplicação de Competências; Valores e Atitudes; Trabalho Fora de Aula; Outros; Ensino Vocacional/Ensino Genérico; Articulações Pedagógicas; Ensino*

Instrumental em Grupo; O Ensino da Música em Regime Articulado; Escolas do Ensino Básico e Secundário (quadros 4.2., 4.3., 4.4., 4.5. e 4.6.).

Tendo em conta as referências e procedimentos sugeridos por Bogdan e Biklen (1994) as leituras sucessivas dos dados tomaram, cada vez mais, significações concretas através da repetição de palavras, frases, comportamentos, ideias e das próprias questões/afirmações similares dos questionários, que desta forma se evidenciaram e agruparam. Algumas destas ideias de análise de conteúdo foram definidas *a priori*, contudo, as leituras e interpretações subsequentes originaram reformulações *a posteriori*, ditando novos indicadores mais pertinentes. Deste processo resultaram os seguintes quadros gerais que «(...) permitem estabelecer (...) resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise» (Bardin 2004, p. 95). Estes quadros gerais apresentam as grelhas de categorização subdivididas em: dimensão, categorias, subcategorias e indicadores.¹

Quadro 4.2. Categorização: grelhas de observação participante

Categorias/Subcategorias	Indicadores
1. Aquisição de Competências Técnicas – Musicais 1.1. Descrição da Aula	1.1.1. Aula de estudo
2. Aplicação de Competências Técnicas – Musicais 2.1. Descrição da Aula	2.1. Apresenta dificuldades 2.2. Não apresenta dificuldades
3. Valores e Atitudes 3.1. Motivação	3.1. Interessado 3.2. Muito interessado 3.3. Responsável 3.4. Empenhado 3.5. Falta de autonomia 3.6. Assiduidade aluno 3.7. Assiduidade professor
4. Trabalho Fora de Aula 4.1. Semana de Trabalho	4.1. Estuda em casa 4.2. Não estuda em casa
5. Outros	5.1. Parabéns

¹ Adaptado de David, 2004, retiradas de Afonso, 2005, p. 193.

Quadro 4.3. Categorização: fichas síntese dos sujeitos

Categorias/Subcategorias	Indicadores
1. Aquisição de Competências Técnicas – Musicais 1.1. Descrição da Aula	1.1.1. Aula individual 1.1.2. Aula instrumental em grupo 1.1.3. Diferenças aula individual/aula em grupo 1.1.4. Músicas individuais/músicas de conjunto 1.1.5. Aulas de grupo importantes para a guitarra e número de alunos por grupo 1.1.6. Duração da aula instrumental em grupo/ Tempo de estudo: músicas de conjunto/músicas individuais/Vantagens e desvantagens da aula instrumental em grupo
2. Aplicação de Competências Técnicas – Musicais 2.1. Descrição da Aula	2.1.1. Apresenta dificuldades 2.1.2. Não apresenta dificuldades
3. Trabalho Fora de Aula 3.1. Semana de Trabalho	3.1.1. Estuda em casa 3.1.2. Não estuda em casa
4. Valores e Atitudes 4.1. Motivação	4.1.1. Interessado 4.1.2. Muito interessado 4.1.3. Empenhado 4.1.4. Livre iniciativa 4.1.5. Cooperação e entreajuda 4.1.6. Envolvimento da família 4.1.7. Vontade e disponibilidade

Quadro 4.4. Categorização: pessoal docente

DIMENSÃO Categorias	SUBCATEGORIAS
A) Ensino Vocacional/Ensino Genérico 1. A Escola 2. O Conservatório do Vale do Sousa	1.1. Ensino especializado da música 1.2. Ensino genérico da música 2.1. Papel do Conservatório do Vale do Sousa 2.2. Oferta formativa

<p>B) Articulações Pedagógicas</p> <p>1. Protocolos de Articulação</p>	<p>1.1. Importância das articulações</p> <p>1.2. Estratégias de articulação</p> <p>1.3. Modelo de ensino articulado</p> <p>1.4. Finalidade do ensino vocacional da música</p>
<p>C) Ensino Instrumental em Grupo</p> <p>1. Conceito de Ensino Instrumental em Grupo</p> <p>2. Reportório</p>	<p>1.1. Alterações ao regime articulado (Portaria nº 691/2009, de 25 de junho)</p> <p>1.2. Vantagens /desvantagens do ensino instrumental em grupo</p> <p>1.3. Motivação/resultados do ensino instrumental em grupo</p> <p>1.4. Práticas pedagógicas/metodologia</p> <p>2.1. Reportório aula individual/aula de grupo</p>

Quadro 4.5. Categorização: pais e encarregados de educação

<p>DIMENSÃO Categorias</p>	<p>SUBCATEGORIAS</p>
<p>A) Ensino Vocacional/Ensino Genérico</p> <p>1. A Escola</p> <p>2. O Conservatório do Vale do Sousa</p>	<p>1.1. Ensino especializado da música</p> <p>1.2. Ensino genérico da música</p> <p>2.1. Papel do Conservatório do Vale do Sousa</p> <p>2.2. Oferta formativa</p>
<p>B) O Ensino da Música em Regime Articulado</p> <p>1. A Opção Articulado</p> <p>2. A Música na Escola Básica</p>	<p>1.1. Diferenças entre articulado e supletivo</p> <p>1.2. Razões/vantagens/desvantagens</p> <p>2.1. Os grupos de trabalho</p> <p>2.2. O ensino instrumental em grupo</p> <p>2.3. Perspetivas futuras</p>

Quadro 4.6. Categorização: diretores das escolas envolvidas

DIMENSÃO Categorias	SUBCATEGORIAS
A) O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa 1. Funcionamento e Relação	1.1. Problemas/dificuldades 1.2. Perspetivas dos alunos 1.3. Oferta formativa 1.4. Relação dos agentes envolvidos
B) As Escolas do Ensino Básico e Secundário 1. Ensino Vocacional/Ensino Genérico	1.1. Relação dos agentes envolvidos/ abertura/ conhecimento 1.2. Interesse desta oferta formativa/diversificação 1.3. Escolas de referência
C) Articulações Pedagógicas 1. Estratégias de Entendimento	1.1. Horários/avaliação 1.2. Passado/presente 1.3. Vantagens do reforço das articulações/outras estratégias de articulação 1.4. Perspetivas futuras

Tendo em consideração os propósitos enunciados do presente trabalho, as linhas orientadoras do seu quadro teórico e as opções metodológicas subjacentes em que assentou, a apresentação dos resultados da investigação empírica, que será feita no capítulo seguinte, representa o culminar da organização e sistematização de todo o material recolhido tendo em conta os instrumentos de recolha de dados previamente estabelecidos e as orientações da análise de conteúdo propostas por Bardin (2004).

Na apresentação e análise dos dados, para uma interpretação completa, é necessária uma ligação efetiva entre todos os resultados obtidos e o respetivo enquadramento conceptual da própria investigação. A procura de uma resposta ao problema convoca a triangulação do problema, através de «(...) estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o mesmo objecto de estudo ou a ter diferentes perspectivas do mesmo fenómeno» (Pacheco, 1995, p.72). A análise de dados decorre de uma descrição e interpretação, de múltiplas fontes de documentação dos factos segundo um processo específico designado de «triangulação» (Cohen e Manion, 1990; Denzin, 1978), no que diz respeito à

metodologia quantitativa e qualitativa. Nesse sentido, segundo Guerra (2006, p. 62), «(...) a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva*, que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analistas cuja articulação permite formular as regras de inferência».²

Após a apresentação e análise de cada grupo interveniente farei um breve resumo analítico do mesmo, uma espécie de síntese geral onde serão evidenciados os resultados interessantes que concorram para a resposta, ou respostas, ao problema em estudo. Desta forma a compreensão dos resultados, a sua interligação pelos diferentes métodos de recolha, a reflexão e o olhar sobre os vários sentidos e conteúdos de forma a perceber o seu todo, as diferentes posições dos atores, ambiguidades e possíveis contradições, ficarão facilitadas e abrirão caminho, de forma a se chegar a sínteses e conclusões elucidativas e pertinentes.

² Itálicos da autora.

PARTE B

APRESENTAÇÃO ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentam-se os dados da investigação efetuada à luz dos instrumentos de recolha utilizados: descrição das aulas/intervenções com os grupos de alunos envolvidos no projeto (grelhas de observação participante); fichas síntese dos sujeitos; registos áudio e vídeo (Concerto Final); inquérito por questionário ao pessoal docente e pais e encarregados de educação dos alunos e entrevista aos diretores das escolas envolvidas. Refira-se que a descrição das aulas lecionadas, segundo o modelo vigente no ensino vocacional da música, seguiu o princípio de exposição geral, contendo o Anexo 5. a descrição pormenorizada de todas as aulas efetuadas, e que as aulas instrumentais em grupo (resultado da ação cíclica da investigação-ação) estão descritas na sua totalidade por opção e emergência de novas práticas pedagógicas. Pretende-se com a aquisição dos dados obtidos que, após análise qualitativa e quantitativa, permitam refletir e obter conclusões sobre o ensino da música e da guitarra na escola vocacional e na escola genérica, respondendo ao problema central deste projeto de investigação.

Capítulo 5

Apresentação e Análise dos Dados

1. Alunos Envolvidos no Estudo: Ano Letivo 2008/2009

1.1. Primeiro período

O ano letivo 2008/2009 para o grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa iniciou-se em setembro. O 1º período ficou compreendido entre 16 de setembro e 20 de dezembro de 2008. O grupo de alunos do ensino genérico, por seu lado, iniciou o seu trabalho mais tarde, devido a circunstâncias protocolares que tinham que ser cumpridas e que constam do capítulo da metodologia. O 1º período ficou compreendido entre 12 de novembro e 19 de dezembro de 2008. Os quadros (5.1.1.) e (5.1.2.) registam os conteúdos trabalhados ao longo do 1º período letivo para ambos os grupos de trabalho.

Quadro 5.1.1.

SETEMBRO/OUTUBRO/NOVEMBRO/DEZEMBRO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
1	16/09/2008	Marcação de horário. Conversa com o aluno. Preenchimento da ficha individual. Planificação para o ano letivo.
2	23/09/2008 24/09/2008 25/09/2008	Constituição da Guitarra. Posição da Guitarra. Exercícios com apoio dedos: im, mi, ma, am, na 1ª, 2ª e 3ª cordas soltas.
3	30/09/2008	O dedo polegar. Harpejo: pi, pim, pimi A mão esquerda (ME).
3 (Continuação)	02/10/2008	Estudo 1 António Pacheco (Livro II) ¹
4	07/10/2008 09/10/2008	Estudo 2 António Pacheco (Livro II).
5	14/10/2008 16/10/2008	Harpejo: pima. Harpejo: pimami. Estudo 3 António Pacheco (Livro II). Estudo 4 António Pacheco (Livro II).
6	21/10/2008 23/10/2008	Estudo 5 António Pacheco (Livro II).
7	28/10/2008 30/10/2008	Estudo 5 António Pacheco (Livro II) versão: pimami.
8	04/11/2008 06/11/2008	Pulsção simultânea: p, im. Estudo 6 António Pacheco (Livro II).

¹ O material trabalhado encontra-se compilado no anexo 5.1. As obras clássicas (Estudos e Peças de Guitarra) foram retiradas dos seguintes autores: Alfonso (1960); Feeley (1986); Götze (1935); Carulli (s/d).

		Introdução ao estudo dos acordes em posições simples: Lá menor, Lá Maior, Mi Sétima.
9	11/11/2008 13/11/2008	Exercício nº 6 Nicolas Alfonso. Estudo 5 António Pacheco (Livro II).
10	18/11/2008 20/11/2008	Estudo 5 António Pacheco (Livro I). Acordes: Sol Maior, Ré Sétima; Ré Maior, Lá Sétima.
11	25/11/2008 27/11/2008	Estudo 8 António Pacheco (Livro II). Peça para a Audição de Classe.
12	02/12/2008 04/12/2008	Exercício nº 6 Nicolas Alfonso: Audição de Natal. Estudo 5 António Pacheco (Livro II): Audição de Natal. Estudo 8 António Pacheco (Livro II), continuação. Estudo 5 António Pacheco (Livro I e Livro II): Audição de Natal.
13	09/12/2008 11/12/2008	Continuação do estudo dos acordes em posições simples. Autoavaliação.
14	16/12/2008 18/12/2008	Recomendações para estudo de casa na interrupção de Natal.

Quadro 5.1.2.

NOVEMBRO/DEZEMBRO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
1²	12/11/2008	Apresentação. Marcação de horário. Conversa com os alunos sobre o Projeto. Constituição da Guitarra
2	19/11/2008	Posição da Guitarra. Exercícios com apoio dedos: im, mi, ma, am, na 1 ^a , 2 ^a e 3 ^a cordas soltas. O dedo polegar.
3	26/11/2008	Harpejo: pim.
4	01/12/2008 03/12/2008	Feriado. Estudo 1 António Pacheco (Livro II).
5	08/12/2008 10/12/2008	Feriado. Estudo 2 António Pacheco (Livro II).
6	15/12/2008 17/12/2008	Harpejo: pima. Estudo 3 António Pacheco (Livro II). Autoavaliação.

² Os alunos E e F não serão mencionados porque desistiram. O aluno E desistiu em janeiro e o aluno F em maio de 2009. As suas prestações não são representativas para as expectativas do presente trabalho e abstenho-me de fazer qualquer apresentação das aulas que frequentaram pela incoerência dos seus contributos.

A primeira aula do grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa incidiu na marcação de horário, no conhecimento do aluno/professor, no registo individual do aluno e na proposta de planificação para o ano letivo. O horário ficou estabelecido da seguinte forma: *Aluno A* – 5ª Feira 16,30 horas; *Aluna B* – 3ª Feira 14,30 horas; *Aluno C* – 3ª feira 16,30 horas; *Aluna D* – 4ª Feira 9,00 horas; a *Aluna D*, a partir de 30 de setembro (inclusive), passou a ter a sua aula subdividida em dois blocos de 25 minutos, respectivamente, à 3ª Feira e 5ª Feira às 14 horas, fixando, desta forma, o horário para o ano letivo mencionado.

O grupo de alunos do ensino genérico teve a sua primeira aula no dia 12 de novembro de 2008. Nesta aula as alunas estiveram presentes simultaneamente. O propósito principal foi fazer uma apresentação geral para conhecermo-nos melhor, falar novamente do projeto de investigação e tratar da marcação dos respetivos horários. Depois das apresentações, falei da importância do projeto, da responsabilidade que este implicava, do compromisso assumido e necessário cumprimento. Ambas perceberam o discurso e mostraram-se elucidadas e interessadas. Tentamos encontrar um horário compatível apesar das grandes dificuldades. As aulas têm de decorrer nos espaços livres que o horário escolar normal ditou e temos que nos ajustar neste contexto. Embora não definitivo, foi possível fazer um primeiro horário para começar e não atrasar mais o processo, até, porque, já estamos a iniciar com um atraso de sensivelmente dois meses, relativamente ao grupo de trabalho do Conservatório do Vale do Sousa. O horário definitivo foi obtido na aula seguinte e ficou assim estabelecido: 2ª Feira -13,55 horas; 4ª Feira – 14, 15 horas – *Aluna H*; *Aluna G* – 4ª Feira às 14, 40 horas.

O início do processo de ensino aprendizagem da guitarra (seguindo os moldes do ensino vocacional da música) partiu duma planificação pedagógica didática geral elaborada no 1º ciclo da investigação-ação, com base numa perspetiva de abordagens. O 2º ciclo da investigação-ação pautou-se pela implementação curricular (1ª, 2ª e 3ª abordagens), previamente pensada, e ocupou o 1º ano do trabalho empírico correspondendo ao 1º grau do ensino da música.

No âmbito da 1ª abordagem, desenvolveram-se competências relacionadas com o conhecimento da guitarra: sua constituição, posição instrumental e técnicas de apoio e sem apoio para execução de *Pequenos Estudos Preparatórios*. Tendo em conta a perspetiva de escola e de ensino a posição adotado recaiu na postura clássica de aprendizagem: perna esquerda ligeiramente levantada com o pé pousado sobre um pedal de 10 a 12 cm de altura, sensivelmente. Os exercícios propostos iniciais incidiram na técnica de *apoio* nas cordas soltas. Neste sentido, identificaram-se os dedos da mão direita (MD): polegar (*p*), indicador (*i*), médio

(*m*) e anelar (*a*), e após explicação e demonstração necessárias da referida técnica, os alunos executaram os exercícios sem dificuldade e com uma boa postura instrumental. Todos os exercícios realizados ao longo do nosso trabalho foram executados sem recurso à notação tradicional, privilegiando a memória; por vezes utilizou-se notação não convencional: cifra ou desenho. Na base desta opção estão três aspetos fundamentais: (i) o facto dos alunos do ensino genérico não disporem de aulas de Formação Musical, mas apenas Educação Musical, criaria um tratamento desigual com possíveis consequências nefastas para o processo se o recurso à leitura e escrita convencional fosse uma realidade; (ii) a perspetiva de que a aprendizagem musical deve ser iniciada com a exposição ao fenómeno sonoro e só depois, posteriormente, passar à sua expressão gráfica, e que esta representação pode incidir em escritas não convencionais (Schafer, 1991; 2001; Paynter, 1970), e (iii) a aproximação às práticas informais de aprendizagem musical dos músicos populares (Green, 2000; 2002; 2008) constituíram um desiderato de peso que concorreu para a assunção desta opção.

Após este trabalho iniciou-se o estudo da *pulsção sem apoio*: harpejos de 2 e 3 sons (cordas soltas), nomeadamente, com os dedos *pi* e *pim*. Esta técnica foi introduzida gradualmente à medida que os alunos demonstravam facilidade na sua aquisição. Na última fase deste exercício os alunos executaram uma frase rítmica de dez sons: *pim, pim, pim* com ataque do polegar (*p*), com apoio, no último som na 6ª corda solta; este processo repetiu-se quatro vezes (frases) sendo que a nota final alternou entre a 5ª, 4ª, 5ª e 6ª corda, novamente, para concluir. O exercício proposto foi realizado sem grande dificuldade.

Introduzimos o estudo da mão esquerda (ME). Primeiramente, foram identificados os dedos 1 (indicador), 2 (médio), 3 (anelar) e 4 (mindinho); o dedo polegar foi mencionado como necessário para ficar atrás do braço da guitarra para fazer a força respetiva para os dedos premirem a corda corretamente, e por isso não havia necessidade de lhe atribuir qualquer número. Colocamos então o dedo 1 na 1ª corda no 2º trasto e tentamos obter um som agradável; depois o dedo 2 no 3º trasto com o mesmo propósito. A execução do Estudo 1 de António Pacheco (Livro II) não se tornou difícil tendo os alunos demonstrado uma boa posição geral.

Ao longo da 1ª abordagem a técnica da mão direita (MD) foi gradualmente evoluindo. Os estudos mencionados na área de conteúdo (Estudos 2, 3 e 4 de António Pacheco) são versões do estudo inicial; apenas a MD modifica o harpejo mantendo a ME a mesma posição e digitação. Este é um princípio metodológico ao qual me manterei fiel ao longo da investigação. Assim,

quando existir tecnicamente novidade para a MD a ME fará algo já identificado; quando a ME constituir novidade a MD fará algo anterior assimilado. Embora existam ligeiras discrepâncias entre os alunos a evolução é muito semelhante e todos demonstram o mesmo interesse e trabalho de casa. Registe-se, no entanto, que os alunos do ensino genérico só usufruíram da guitarra a partir de 10 de dezembro de 2008. Neste contexto, não lhes foi possível despender qualquer estudo fora de aula durante este período de trabalho. Não obstante tal situação, os alunos do ensino genérico têm respondido positivamente ao solicitado, pese embora a aluna H apresentar alguma tensão na mão direita.

O Estudo 5 de António Pacheco (Livro II) baseia-se em três posições fixas sendo que uma delas utiliza pela primeira vez o dedo 4; a MD recorre ao harpejo, já introduzido no nosso estudo, *pima* (Estudo 3 de António Pacheco). Este estudo foi também objeto de trabalho sob a versão da MD: *pimami* (Estudo 4 de António Pacheco). Os estudos trabalhados permitem desenvolver competências técnicas e melhoramentos relacionados com a posição e movimento dos dedos da ME e MD. O propósito principal é o domínio de ambas as mãos e o relaxamento necessário para executar sem tensões inerentes.

O mês de novembro para o grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa (aluno C) possibilitou a introdução de uma nova técnica para a MD: *pulsação simultânea*, nas cordas soltas, concretamente, 3ª corda (*p*); 2ª e 3ª cordas (*im*) simultaneamente e, conseqüentemente, a execução do Estudo 6 de António Pacheco (Livro II). Por seu lado, o aluno o aluno A que demonstra, tal como o aluno C, um maior interesse e empenho, passou à segunda fase do trabalho programado: *2ª Abordagem: Acordes em Posições Simples*. Convém neste momento referir que esta fase se segue à fase preparatória cujo objetivo principal foi enquadrar os alunos com alguns princípios fundamentais: uma determinada técnica de MD (*pimami*), uma preparação de ME (conhecimento dos dedos e forma de premir a corda) e uma posição geral adequada, relaxada e cómoda sem tensões em qualquer parte do corpo. A segunda fase destina-se a um trabalho mais específico e direcionado para o desenvolvimento técnico da ME. A MD realiza o harpejo: *pimami*, na linha da metodologia enunciada na Lição nº 5 (Anexo 5., p. 3), e será transversal a todos os acordes estudados. Dada a familiaridade da técnica da MD, o aluno terá a oportunidade de se concentrar mais nas dificuldades advindas da realização dos acordes. Outra particularidade desta fase é que os acordes estudados têm a seguinte relação entre si: *Tónica e Dominante*. A abordagem sequencial dos acordes foi escolhida segundo o princípio

gradual de dificuldade. Neste sentido, foram abordados os acordes de Lá menor, Lá Maior e Mi Sétima.

Esta fase não iniciou simultaneamente para todos os alunos devido a ligeiras discrepâncias proporcionadas pelo envolvimento de cada um no processo e respetivo trabalho fora de aula. As alunas (B e D) continuaram a desenvolver e a consolidar competências em torno do material apresentado: Exercício nº 6 de Nicolas Alfonso, Estudo 5 e 6 de António Pacheco (Livro II) e Estudo 5 de António Pacheco (Livro I); o aluno C iniciou o Estudo 8 de António Pacheco (Livro II). Este estudo segue os princípios técnicos do estudo dos acordes em posições simples, mas não se limita a dois acordes, incluindo uma sequência mais alargada de acordes da escala de Lá menor. Como já referi, anteriormente, este aluno (assim como o aluno A) demonstra bastante interesse e empenho e alguma facilidade na aquisição de competências. Ambos têm uma «maior regularidade de estudo de casa e não apresentam dificuldades na execução dos exercícios mencionados» (GO nº 41, 27/11/2008).

O mês de dezembro caracterizou-se pela realização da Audição de Natal que constituiu a primeira apresentação pública dos alunos do Conservatório do Vale do Sousa. Neste âmbito foram abordados aspetos relacionados com a performance: modo de entrar, agradecimento, modo de sair, postura física e psicológica face ao ato de apresentação pública. Os alunos encararam com normalidade a apresentação.

Nesta altura do processo verifica-se que as alunas B e D, apesar do interesse e responsabilidade demonstrada, necessitam de estudar mais fora de aula e que os alunos A e C têm revelado um estudo mais consistente. Refira-se, a propósito, que o aluno C na Lição nº 12 (Anexo 5., p. 8) confessou a vontade de seguir a carreira musical e ser músico profissional (GO nº 44, 02/12/2008).

Dada a proximidade do final de período a última aula foi reservada para os alunos fazerem a respetiva autoavaliação. A aluna D manifestou preocupação com a forma de avaliação e perguntou como funcionam as notas no Conservatório: se contam para a passagem de ano escolaridade, se são enviadas para a EB2/3, se se somam as três disciplinas da música, mostrando desta forma desconhecimento do funcionamento do ensino da música em regime articulado (GO nº 46, 09/12/2008). A estas preocupações respondi com os devidos esclarecimentos. No que concerne à autoavaliação, manifestou a opinião de que a sua prestação se situava no Nível 4 (GO nº 46', 11/12/2008). A aluna B produziu o seguinte comentário:

Não estou ainda muito bem; não tenho estudado tudo, tenho que estudar mais; acho que mereço um *Satisfaz*. Gostei do período... no 2º período vai ser mais fácil. Mereço um onze (11) (Aluna B, GO n° 47, 09/12/2008).

O aluno C, relativamente ao balanço do período e autoavaliação, depois de lhe ter explicado as respetivas escalas de avaliação, pronunciou-se da seguinte forma:

Gostei... acho que ia ser mais difícil; acho que estudei muito, toquei bem; acho que mereço um *Satisfaz*: doze (12) (Aluno C, GO n° 48, 09/12/2008).

O aluno A antes de pronunciar a sua autoavaliação perguntou se estava mais avançado ou atrasado que os colegas. Perguntei-lhe o porquê de tal questão e a resposta foi a seguinte:

(...) é para saber, porque aqui [Conservatório do Vale do Sousa] não temos um livro para saber em que parte da matéria é que vamos. Pensei que fosse tudo mais difícil; em todo o Conservatório pensei que ia ser mais exigente; mas aprendi bem. Se aprender assim nos outros períodos vou aprender bem a tocar Viola. Quando tomei a decisão de entrar para o Conservatório pensei que ia ser mais exigente.

Professor: Foste tu que decidiste vir para a música?

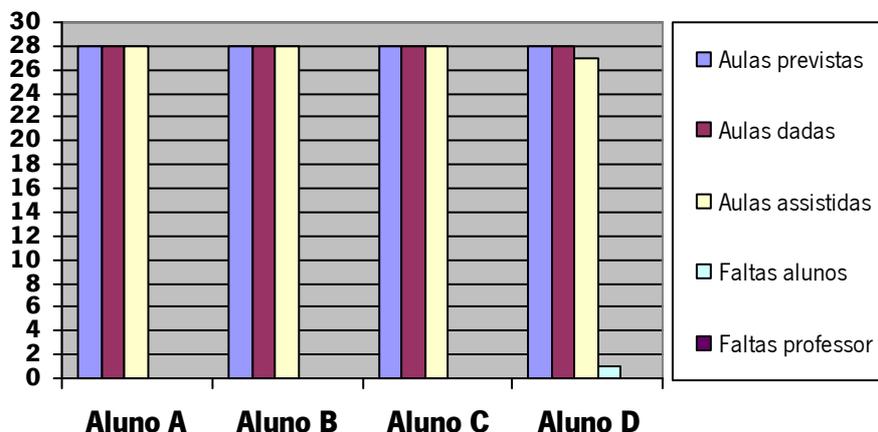
Aluno: Sim! Primeiro o meu professor da escola que ia lá dar música incentivou-me e depois eu decidi. Cheguei a casa e disse à mãe que queria vir para a música. Acho que mereço um 4 ou 5... dezassete (17)... *Satisfaz Bastante* (Aluno A, GO n° 49, 11/12/2008).

O grupo de alunos do ensino genérico também fez a sua autoavaliação e apresentou as seguintes perspetivas: Aluna H: «Achei que as aulas foram interessantes para aprender. Gosto das músicas. Acho que mereço um *Satisfaz Bastante* (16 valores)» (Aluna H, GO n° 18, 17/12/2008). Aluna G: «Foi divertido e aprendi. Acho que é fácil; pensei que ia ser mais difícil. Mereço um *Satisfaz Bastante* (16 valores)» (Aluna G, GO n° 21, 17/12/2008).

1.1.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa

A calendarização apresentada para o 1º período compreendeu catorze (14) semanas de aulas. A interrupção letiva de Natal decorreu entre 22 de dezembro de 2008 e 03 de janeiro de 2009. Repare-se no gráfico seguinte que apresenta as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e as respetivas ausências:

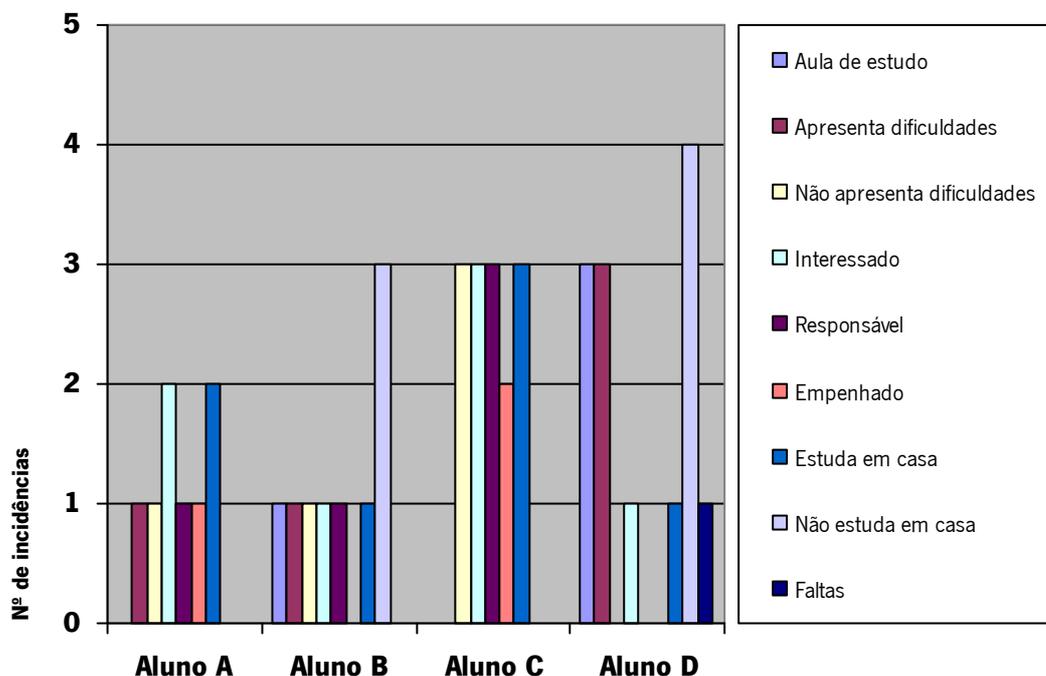
Gráfico 5.1.1. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas



A leitura do gráfico permite constatar a homogeneidade das aulas previstas e aulas dadas. Os alunos A, B, e C usufruíram da totalidade das aulas e uma assiduidade de (100%). A aluna D faltou a uma (1) aula (tem as aulas divididas em duas metades) e teve uma assiduidade de (96,4%)

As grelhas de observação permitiram obter informações, do ponto de vista pedagógico e do processo, que foram expostas descritivamente e detalhadamente (Anexo 5.). Da leitura das grelhas de observação resultaram indicadores das categorias: *Aquisição de Competências Técnicas – Musicais; Aplicação de Competências Técnicas – Musicais; Valores e Atitudes; Trabalho Fora de Aula; Outros*, que emergiram pela incidência e pertinência do objeto de trabalho. Para uma perspetiva mais próxima da realidade em torno do processo decorrido ao longo do 1º período apresento de seguida, graficamente, as incidências dos indicadores mencionados e o contributo dos mesmos para a perceção do desenvolvimento da investigação e dos resultados.

Gráfico 5.1.2 - Desempenho 1º Período

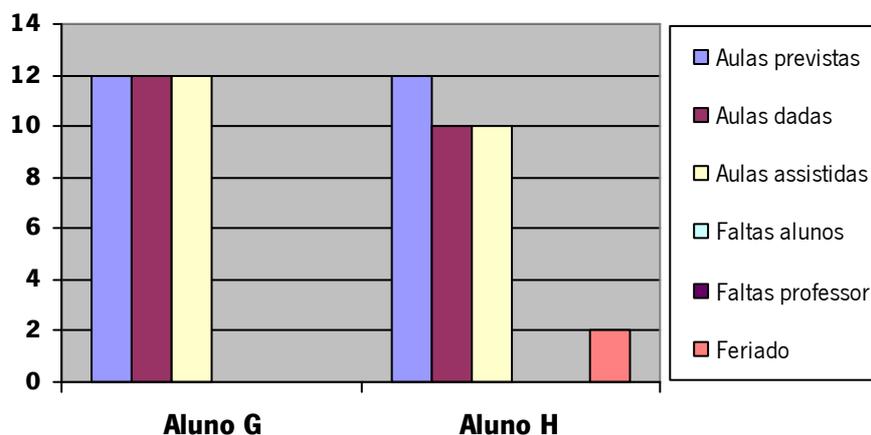


A leitura do gráfico permite verificar que o aluno A teve duas (2) incidências nos indicadores *Interessado* e *Estuda em casa*; a aluna B, por seu lado, o indicador *Não estuda em casa* é o mais pertinente; o aluno C apresenta um bom equilíbrio nos indicadores *Não apresenta dificuldades*, *Interessado*, *Responsável*, *Empenhado* e *Estuda em casa*; por último, a aluna D uma (1) vez se mostrou *Interessada* e por quatro (4) vezes foi admoestada pelo *Não estuda em casa*.

1.1.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino Genérico

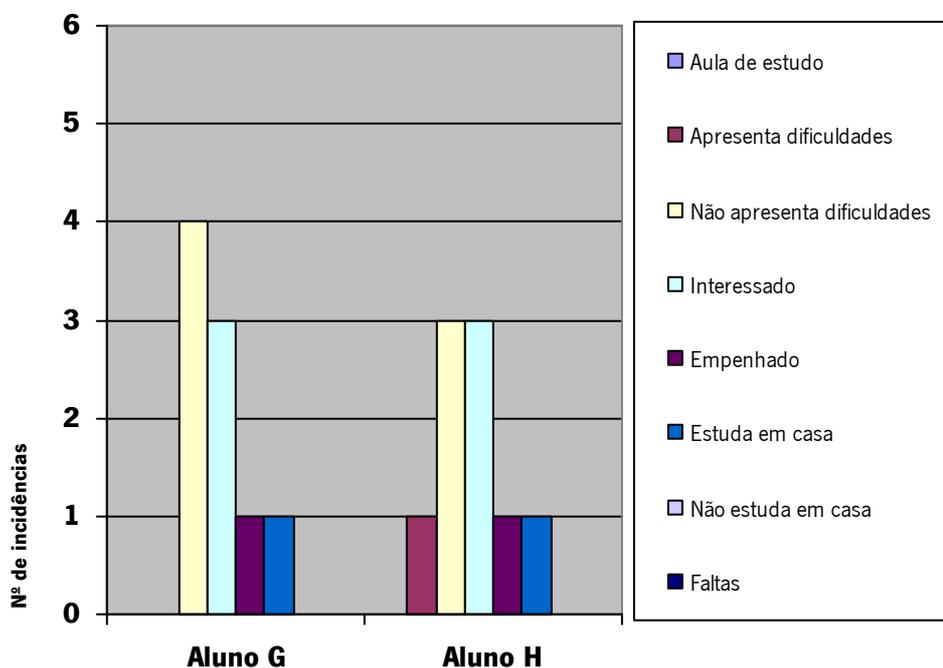
O 1º período de trabalho dos alunos do ensino genérico foi francamente mais curto devido a circunstâncias formais que tinham que ser respeitadas e que foram previamente e devidamente esclarecidas. Sendo assim, compreendeu apenas seis (6) semanas de aulas. A interrupção letiva do Natal decorreu entre os dias 22 de dezembro de 2008 e 02 de janeiro de 2009. O gráfico seguinte regista as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e respetivas ausências:

Gráfico 5.1.3. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas



O gráfico (5.1.3.) mostra a totalidade das aulas previstas, aulas dadas e aulas assistidas (100%) para a aluna G; a aluna H assistiu a (83,3%) das aulas previstas não usufruindo da totalidade pelo facto de o seu calendário escolar contemplar dois feriados (a aluna tem a aula dividida entre 2ª Feira e 4ª Feira por isso cada Feriado conta apenas uma aula cada). No entanto, teve uma frequência de (100%) relativamente às aulas dadas. Ambas não têm faltas.

Gráfico 5.1.4. Desempenho 1º Período



A leitura do gráfico (5.1.4.) permite constatar um equilíbrio entre as alunas. Os conteúdos tratados, apesar de não terem sido estudados em casa pela falta de instrumento (por isso é que o indicador não foi mencionado), *não apresentaram dificuldade* neste início do processo, confirmando a ideia de facilidade expressa. Ambas as alunas mencionaram que estão a gostar e revelaram *interesse*. As alunas revelaram, igualmente, uma certa ingenuidade deste modelo de ensino aprendizagem expressa pelo exagero da autoavaliação.

1.2. Segundo período

O 2º período está compreendido entre 05 de janeiro e 28 de março de 2009, para o grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa, e 05 de janeiro e 27 de março de 2009, para o grupo de alunos do ensino genérico. Os quadros (5.1.3.) e (5.1.4.) registam os conteúdos trabalhados ao longo do 2º período letivo para ambos os grupos de trabalho.

Quadro 5.1.3.

JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
15	06/01/2009 08/01/2009	Exercício nº 6 Nicolas Alfonso. Harpejo: pimami. Estudo dos acordes em posições simples: Lá menor, Lá Maior, Mi Sétima. Estudo 6 António Pacheco (Livro II). Estudo 8 António Pacheco (Livro II).
16	13/01/2009 15/01/2009	Escala de Sol Maior em uma oitava na 1ª posição. Estudo dos acordes: Mi Maior, Mi menor, Si Sétima; Dó Maior, Sol Sétima.
17	20/01/2009 22/01/2009	Escala de Mi menor melódica em uma oitava na 1ª posição.
18	27/01/2009 29/01/2009	Exercícios.
19	03/02/2009 05/02/2009	Acordes em posições simples: Ré Maior, Lá Sétima. Pulsção simultânea: pi, m. Estudo 4 António Pacheco (Livro I)
20	10/02/2009 12/02/2009	Estudo 4 António Pacheco (Livro I).

		Material para a Prova Semestral.
	16/02/2009 ³ 21/02/2009	Provas Semestrais de Instrumento.
21	24/02/2009 ⁴ 26/02/2009	Acordes em posições simples: Sol Maior, Ré Sétima; Ré Maior, Ré menor, Lá Sétima.
22	03/03/2009 05/03/2009	Acordes em posições simples: Dó Maior, Sol Sétima; Ré Maior, Lá Sétima; Sol Maior, Ré Sétima. Conclusão do estudo dos acordes em posições simples. Prelúdio Sol Maior ⁵ Walter Götze.
23	10/03/2009 12/03/2009	Prelúdio Sol Maior Walter Götze.
24	17/03/2009 19/03/2009	Continuação do trabalho anterior. Sequência harmónica em Sol Maior. Estudo para a Audição da Páscoa
25	24/03/2009 26/03/2009	Autoavaliação. Recomendações para estudo de casa na interrupção da Páscoa.

Quadro 5.1.4.

JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
7	05/01/2009 07/01/2009	Harpejo: pimami. Estudo 4 António Pacheco (Livro II).
8	12/01/2009 14/01/2009	Estudo 5 António Pacheco (Livro II). Exercício nº 6 Nicolas Alfonso. Posição da Guitarra. Pulsação apoiada: im; mi; ma; am. O dedo polegar.
9	19/01/2009 21/01/2009	Exercício nº 6 Nicolas Alfonso. Harpejo: pim. Estudo 1 António Pacheco (Livro II).
10	26/01/2009 28/01/2009	Introdução ao estudo dos acordes em posições simples: Lá menor, Lá Maior, Mi Sétima. Estudo 5 António Pacheco (Livro II).
11	02/02/2009 04/02/2009	Estudo dos acordes: Mi Maior, Mi menor, Si Sétima; Ré Maior, Lá Sétima. Exercício nº 6 Nicolas Alfonso.
12	09/02/2009 11/02/2009	Acordes de Dó Maior, Sol Sétima.

³ Durante esta semana não há aulas para a realização das Provas Semestrais de Instrumento.

⁴ Esta semana o dia 24 comportou a interrupção de Carnaval.

⁵ Os acordes e tonalidades Maiores podem ser designados por (M); os acordes e tonalidades menores por (m).

13	16/02/2009 18/02/2009	Continuação do trabalho anterior. Provas Semestrais de Instrumento CVS.
14	02/03/2009 04/03/2009	Acordes Sol M, Ré Sétima; Do M, Sol Sétima.
15	09/03/2009 11/03/2009	Conclusão do estudo dos acordes em posições simples. Escala de Sol M em uma oitava na 1ª posição.
16	16/03/2009 18/03/2009	Prelúdio em Sol Maior Walter Götze.
17	23/03/2009 25/03/2009	Autoavaliação.

Depois da interrupção letiva a continuidade do nosso trabalho deveria ter em conta o ponto de chegada do período anterior. Esta lição (Lição nº 15, Anexo 5., p. 11) serviu para retomar o trabalho na perspetiva de uma continuidade lógica e sequencial. Serviu, também, para aferir do trabalho realizado em casa durante a interrupção e da respetiva reflexão em torno do primeiro momento que constituiu o período passado. Os alunos recomeçaram o trabalho com o último material executado no período anterior e foi introduzido o estudo dos acordes em posições simples (2ª abordagem): Lá menor, Lá Maior e Mi Sétima⁶. As alunas D e B demonstram alguma dificuldade na realização dos acordes (não exercendo a força necessária para premir a corda fazendo com que esta produza um som trastejado), assim como na transição das posições e na regularidade da pulsação apresentando a mão direita alguma tensão. O aluno C, por seu lado, não revelou qualquer dificuldade na execução dos acordes mencionados. No que concerne ao trabalho fora de aula, seguem-se os seguintes pareceres:

Aluna D: «Estudei algumas vezes durante as férias» (Aluna D, GO nº 54, 06/01/2009).

Aluna B: «Estudei durante as férias. Só não estudei no último dia (...) Pensei que tocar Viola era mais fácil... mas não é» (Aluna B, GO nº 55, 06/01/ 2009).

O estudo em torno dos acordes em posições simples continua a ser objeto do nosso trabalho. As dificuldades de execução e transição dos acordes continuam (Alunas B e D) proporcionando, assim, uma lenta evolução. Não obstante esta situação, foi introduzido no nosso estudo a Escala de Sol M em uma oitava na 1ª posição. Foi necessário, primeiro, recordar a técnica da pulsação apoiada porque estava já esquecida e com dificuldade de execução. Expliquei devidamente em que consistia o conceito de 1ª posição e depois iniciamos o estudo da escala, apenas, na fórmula ascendente repetindo quatro vezes cada nota para facilitar o trabalho. Os alunos A, B e D revelaram alguma dificuldade na execução da escala e apenas o

⁶ Mi Sétima ou Mi7⁹: os acordes de sétima podem ser assim identificados. Passarei a utilizar esta terminologia.

aluno C conseguiu executar a escala em ambas as fórmulas: ascendente e descendente. Tal situação mereceu o seguinte comentário, por parte do aluno A: «A escala é um bocadinho difícil, confunde os dedos» (Aluno A, GO n° 61, 15/01/2009).

Considerando a prova instrumental que se aproxima, fizemos uma revisão ao possível material a apresentar na prova semestral. Esclareci, primeiro, em que consistia tal prova porque os alunos não faziam ideia do que se tratava, e a aluna B perguntou: «É como um teste?»; respondi que num teste de instrumento não é para escrever mas para tocar. Embora elucidada mostrou-se apreensiva e questionou «se na prova havia tantas pessoas a assistir como na audição» (Aluna B, GO n° 59, 13/01/2009), à qual respondi que apenas três professores estariam presentes na prova e fariam em conjunto a respetiva avaliação.

No que concerne ao trabalho fora de aula as alunas B e D têm estudado pouco em casa e precisam aplicar-se mais fora de aula. No entanto, a aluna D parece-me mais interessada (Lição n° 17, Anexo 5., p. 15) e durante esta semana dedicou algum tempo de estudo de casa. Segundo as suas próprias palavras: «Agora estudo meia hora todos os dias» (Aluna D, GO n° 62, 20/01/2009). Esta situação mereceu da minha parte umas palavras de incentivo e a menção de parabéns. A aluna B pareceu-me um pouco distraída e desconcentrada revelando todas as dificuldades que têm sido mencionadas nas aulas anteriores. Não têm sido visíveis melhoramentos devido à falta de estudo sistemático. Às vezes diz que estuda... mas este estudo significa tocar uma ou duas vezes. Esta semana disse que estudou 10 minutos, no entanto este estudo não contemplou os acordes; por seu lado, a Escala de Sol Maior revela-se bastante insegura, com dificuldades quer na ME: colocação de dedos, quer na MD: troca de dedos. Estas questões encontram-se também presentes na realização dos acordes. «Às vezes não estudo porque não me lembro das coisas. A memória está fraquinha» (Aluna B, GO n° 67, 27/01/2009). Os alunos A e C têm revelado um comportamento interessante e um estudo de casa mais comprometido.

Durante o mês de fevereiro o trabalho anterior continuou a ser desenvolvido no sentido de mecanizar e consolidar conhecimentos adquiridos. A Escala de Sol M passou a ser executada também na fórmula descendente e apenas repetindo duas vezes cada nota. O acorde de Si 7^a, devido à dificuldade de execução, foi abordado, de uma maneira geral, por etapas progressivas: primeira etapa prescindiu-se do dedo 4 e utilizaram-se apenas os dedos 2 e 3; segunda etapa utilizaram-se os dedos 2 e 4; terceira etapa realizou-se o acorde na sua versão final. O estudo dos acordes em posições simples compreendeu, ainda, a abordagem aos acordes de Ré Maior,

Ré menor e Lá 7ª e Sol Maior, Ré 7ª. A pulsação simultânea *pi* (3ª e 2ª cordas), *m* (1ª corda) foi introduzida para os alunos A, B e D no sentido de responder às especificidades técnicas do Estudo 4 de António Pacheco (Livro I). Esta técnica não causou dificuldade aos alunos A e D, tendo a aluna B demonstrado alguma dificuldade. O aluno C, apesar de não ter aulas há duas semanas (Lição nº 18 e 19, Anexo 5., pp. 17-19), tem desenvolvido um trabalho que o distingue dos colegas. O aluno demonstra regularidade no estudo, muito interesse e responsabilidade, caminhando no bom sentido; tem feito um percurso assente em princípios minimamente seguros. A realidade da minha ausência, não permitiu introduzir no nosso trabalho o Estudo 4 de António Pacheco (Livro I) com maior antecedência. No entanto, tal circunstancia não hipotecou a sua apresentação na prova de instrumento porque o aluno assimilou a matéria com alguma facilidade. De acordo com as suas palavras: «Estudei muito durante as semanas» (Aluno C, GO nº 76, 10/02/2009), o que mereceu da minha parte um caloroso «parabéns». O aluno A durante esta semana (Lição nº 20, Anexo 5., p. 20) teve um mau comportamento e evidenciaram-se problemas naturais causados pela falta de estudo; algumas dificuldades, hesitações e incumprimento rítmico no Estudo 4 de António Pacheco (Livro I), nomeadamente, quando ataca as notas simultâneas não cumpre o ritmo das 4 semicolcheias. Ao vê-lo tocar disse-lhe, imediatamente, que já sabia que não tinha estudado. Esta afirmação suscitou a seguinte conversa:

Aluno: Porque é que diz que já sabe que não estudei?

Professor: Porque estás a fazer a escala com o dedo polegar.

Aluno: Não estudei esta semana porque tive testes. Quer dizer, estudei... mas foi muito pouquinho. Os pais podem assistir à frequência?

Professor: Não! Não é uma audição (GO nº 77, 12/02/2009).

O estudo dos acordes em posições simples está na fase conclusiva para todos os alunos. Neste sentido, introduzimos os acordes restantes Dó Maior e Sol 7ª e todos os alunos, até ao final do 2º período, abordaram os acordes previstos na área de conteúdo, pese embora as diferentes dificuldades mencionadas e o facto de nem todos terem terminado ao mesmo tempo. A perspetiva de trabalho inicial (2ª abordagem) incluía um aprofundamento destes acordes através do reforço do estudo do seu ponto (ii) – Relação: Tónica – Subdominante – Dominante – Tónica. A investigação-ação, com a sua característica cíclica, determinou a necessidade de reajustar a planificação inicial; após a ação, observação e reflexão ditou o abandono deste ponto, na medida em que os alunos revelaram dificuldades e atrasaram o processo de ensino; por

outro lado, a perspetiva de motivação que a 3ª abordagem prometia (aplicação direta do estudo dos acordes em Estudos e Peças do repertório guitarrístico clássico para o 1º grau do ensino da música) foi um fator significativo favorável, pois os alunos denotavam um certo cansaço do trabalho em torno dos acordes isolados. A fase seguinte, pensada numa organização de ensino aprendizagem em espiral, não exclui os conhecimentos adquiridos e permite através do trabalho a realizar reforçar e consolidar os conhecimentos obtidos na fase anterior.

O aluno A foi o primeiro a iniciar a 3ª abordagem. A primeira obra a ser objeto de estudo foi o Prelúdio em Sol Maior de Walter Götze. Esta peça mantém a estrutura técnica da MD no entanto a ME elabora acordes mais complexos. Nesta abordagem, os acordes também assumem posições de dedos, por vezes, diferentes dos da formação inicial. Tendo em conta o desenvolvimento conseguido pelo aluno que identifica e executa os acordes estudados sem grande dificuldade, a 1ª Parte da peça em questão não ofereceu qualquer tipo de problema, porém mereceu o seguinte comentário: «Este é um bocadinho confuso» (Aluno A, GO nº 83, 05/03/2009). A aluna B não abordou a obra mencionada; em sua substituição, executou uma sequência harmónica em Sol Maior bastante semelhante: I vi ii V I que serviu para apresentação na audição final de período. Considerando que os alunos não recorrem à notação musical convencional, a peça foi dividida em duas partes para melhor ser assimilada. Atente-se na figura (5.1.1.):

Figura 5.1.1. Prelúdio em Sol Maior

Prelúdio em Sol Maior

Walter Götze

1ª Parte – Harpejo: p m a m i 12 X

2ª Parte – Harpejo: p m a m i 6 X

1ª Parte -----
 || 4/4 Sol M | Ré 7ª | Sol 7ª/4¹ | Dó M | Lá m | Sol M/4² | Ré 7ª ||:

2ª Parte ----- Final 7X
 Sol M | Mi m | Dó M | Ré 7ª :|| Sol M ||

1- Acorde de Sol 7ª com o polegar na 4ª corda solta.

2- Acorde de Sol M com o polegar na 4ª corda solta.

A última semana reservou-se para as recomendações de trabalho de casa e para a autoavaliação. Registam-se as perspetivas dos alunos:

Aluna D: «O período foi mais difícil mas eu estudei mais. Este período já teve acordes mais difíceis. Acho que mereço um 13» (Aluna D, GO n° 92, 24/03/2009).

Aluna B:

Este período tenho estudado menos que o outro período, por isso não sei se tiro positiva. Tenho tido pouco tempo. Mas este 3° período tenho que estudar, senão não vou a lado nenhum. Na escola as notas estão boas. Formação Musical... não sei... é muito difícil. Acho que este período é um 11 porque baixei (Aluna B, GO n° 93, 24/03/2009).

Aluno C: «Acho que este período está melhor que o 1° período. A matéria foi fácil. Acho que mereço um 14» (Aluno C, GO n° 94, 24/03/2009).

Aluno A: «O período foi pior. Estudei menos. Quando vinha para as aulas geralmente tinha mais dificuldades para fazer as coisas da última aula. Acho que mereço um 12» (Aluno A, GO n° 95, 26/03/2009).

O mês de janeiro, para o grupo de alunos do ensino genérico, serviu para continuar a desenvolver competências em torno do modelo de harpejo: *pimami* (MD) a adotar para a 2ª abordagem e solidificar aspetos básicos relativos à colocação dos dedos da mão esquerda (ME). Neste contexto, os Estudos 3, 4 e 5 de António Pacheco (Livro II) foram abordados pelas alunas G e H. O trabalho fora de aula durante a interrupção não foi muito abundante e, assim sendo, verificam-se dificuldades relacionadas com as transições de posições e de alguma tensão manifestada pela mão direita (MD). O Exercício n° 6 de Nicolas Alfonso também foi objeto de trabalho consoante os procedimentos metodológicos expostos (Lição n° 9, Aluna D, Anexo 5., p. 5). As dificuldades deste exercício centram-se, precisamente, na mão esquerda (ME) e na colocação de dois dedos (1 e 2) simultaneamente em duas cordas diferentes (3ª e 2ª). Verifica-se alguma dificuldade na colocação dos dedos da ME e nas transições. Efetivamente, não pressionam suficientemente os dedos da ME e assim não conseguem obter uma sonoridade clara.

Já foi referido, anteriormente, que o aluno E desistiu e a sua desistência ocorreu neste mês de janeiro. Considerando que o trabalho se iniciou em meados de novembro e se vai prolongar durante este ano letivo (2008/2009) e o próximo (2009/2010), pareceu-me viável a sua substituição por um novo aluno de modo a não prejudicar e comprometer o projeto de

investigação. A partir desta aula de 14/01/2009 o *Aluno I* fará parte das apresentações semanais (Lição nº 8, Anexo 5., p. 93). A inclusão deste aluno implicou um ajuste nos horários dos restantes. Assim, o horário estabeleceu-se da seguinte forma: 2ª Feira: *Aluna H* – 13,55 horas, *Aluna G* – 18,20 horas; 4ª Feira: *Aluno H* – 14,15 horas, *Aluno I* – 14,40 horas.

Nesta primeira aula entreguei a guitarra e respetivo material e foram tratados os assuntos relacionados com a posição da guitarra e os exercícios com apoio. De salientar que o aluno dispõe de uma boa postura instrumental e executa os exercícios mencionados sem dificuldade. O aluno revelou bastante alegria por ter sido escolhido para integrar o projeto. A segunda aula foi iniciada com os exercícios técnicos de apoio nas cordas soltas utilizando todos os dedos da mão direita com o objetivo de consolidar conhecimentos. O aluno demonstra uma boa posição e desenvoltura e adquiriu/aplicou estas competências sem dificuldade. Iniciamos o estudo da pulsação sem apoio: *pim*, trabalhando nas cordas soltas, para introduzir a frase de 9 notas. O exercício não dificultou e abordou-se a mão esquerda (ME) e respetivos dedos. O trabalho desenvolvido nesta aula mereceu o seguinte comentário:

Os exercícios sem apoio com diferentes dedos não apresentam dificuldades; o harpejo *pim* faz com facilidade. Constituímos a frase de 9 notas e o seu ponto final na corda grave: técnica do Estudo 1 de António Pacheco (Livro II). Apresentamos a mão esquerda e respetivos dedos. Executa o estudo com bastante facilidade. É o primeiro aluno que consegue numa aula fazer tudo isto; é muito interessado e bastante despachado. Parabéns! Já podes tocar este estudo logo à noite para o pai e para a mãe. Sorriu satisfeito! (GO nº 34, 21/01/2009).

As alunas G e H têm oscilado no trabalho de casa e as aulas representam um momento fundamental para consolidar conhecimentos adquiridos. De acordo com as observações realizadas e os comentários produzidos, «O estudo esta semana foi um bocadinho melhor» (*Aluna H*, GO nº 26', 14/01/2009) e a *aluna G* «tem estudado em casa com alguma regularidade» (GO nº 32, 19/01/2009), no entanto é necessário estudar sempre mais para melhorar e continuar a progredir. Sendo assim, o material anterior tem sido objeto de insistência e a *aluna H* durante o mês de fevereiro avançou para a 2ª abordagem com o estudo dos acordes de Lá menor, Lá Maior e Mi 7ª. Estes acordes já aparecem no exercício anterior, por isso não significa que o estudo anterior (dado como concluído) não continue a ser exercitado. Trata-se apenas de pensar os acordes e respetivos nomes. Os acordes de Lá menor e Lá Maior não apresentam dificuldade, contudo, o acorde de Mi 7ª não foi possível realizar pela dificuldade

causada pela colocação do dedo 4 na 2ª corda 3º trasto. Neste primeiro momento sugeri não utilizar o dedo 4 e trabalhar o acorde de Mi Maior.

O aluno I é muito interessado, está a caminhar muito bem e demonstra uma grande motivação para aprender. Isto manifesta-se no seu sorriso e no brilho dos olhos. Tem estudado com regularidade e tocou as músicas para os pais que lhe disseram que estavam bem. O estudo anterior apresenta-se bem executado; introduzi o Estudo 5 de António Pacheco (Livro II) e respetivo harpejo, de acordo com os procedimentos habituais, sem denotar qualquer tipo de dificuldade. Trabalhamos também o harpejo: *pimami*. Parabéns! Muito bem! (GO n° 39, 28/01/2009).

O mês de fevereiro ficou um pouco condicionado pelas Provas Semestrais de Instrumento realizadas no Conservatório do Vale do Sousa e pela interrupção letiva de Carnaval. Não obstante tal condicionamento, a aluna H continuou a estudar os acordes previamente planificados e a aluna G iniciou o estudo da 2ª abordagem considerando os seguintes acordes: Lá m, Lá M, Mi 7ª, Mi M, Mi m e Si 7ª. O aluno I tem caminhado de forma extraordinária e mereceu a seguinte observação:

O Estudo 5 de António Pacheco (Livro II) executa sem dificuldade. O Exercício n° 6 de Nicolas Alfonso não apresenta dificuldade: colocação dos dedos 1 e 2 em simultâneo sem dificuldade; transições um pouco lentas. O aluno é muito interessado, empenhado, responsável e demonstra um bom nível de desenvolvimento por isso iniciei já o estudo dos acordes em posições simples (Lá m, Lá M, Mi 7ª). Executa os acordes sem dificuldade. Fiz-lhe elogios ao trabalho que tem desenvolvido. Deu um sorriso de satisfação e orgulho e respondeu: «É fácil aprender guitarra. Mais fácil que as disciplinas da escola» (GO n° 44, 04/02/2009).

Durante o mês de março foram introduzidos os acordes de Sol M, Ré 7ª, Dó M e Sol 7ª. Os acordes abordados até então evidenciam dificuldades gerais causadas pelo pouco trabalho de casa, mas, também, pelo facto de terem ocorrido as Provas Semestrais de Instrumento (CVS) e a interrupção letiva de Carnaval, assim como as respetivas faltas das alunas proporcionarem duas semanas sem aulas (Aluna H) e um mês para a aluna G. Este conjunto de factos interfere significativamente com o desenvolvimento normal do processo. Não obstante esta dificuldade, o trabalho tem sido realizado com muita persistência e foi possível introduzir a 3ª abordagem, simultaneamente, para todos os alunos.

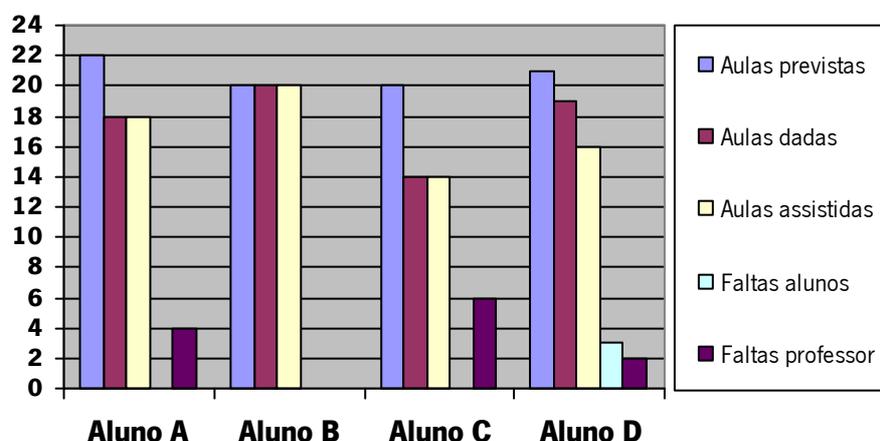
Considerando o final de período procedeu-se à respetiva autoavaliação: a aluna H mencionou que merecia dezasseis (16 valores), (Nível 4) e o aluno I quinze (15 valores), (Nível

4); para a aluna G: «O período correu bem. A matéria foi fácil. O meu trabalho em casa foi mais ou menos. Acho que mereço um Satisfaz (12 valores)» (Aluna G, GO n° 64, 23/03/2009).

1.2.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa

O calendário escolar para o 2º período compreendeu onze (11) semanas de aulas. Para o efeito não foi contabilizada a semana de 16 a 21 de fevereiro reservada para a realização das Provas Semestrais de Instrumento. A semana da interrupção letiva de Carnaval (23 a 25 de fevereiro) foi contabilizada na medida em que os alunos A e D usufruíram de aulas nessa semana. A interrupção letiva da Páscoa decorreu entre 30 de março e 13 de abril. O gráfico seguinte apresenta as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e as respetivas ausências:

Gráfico 5.1.5. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas

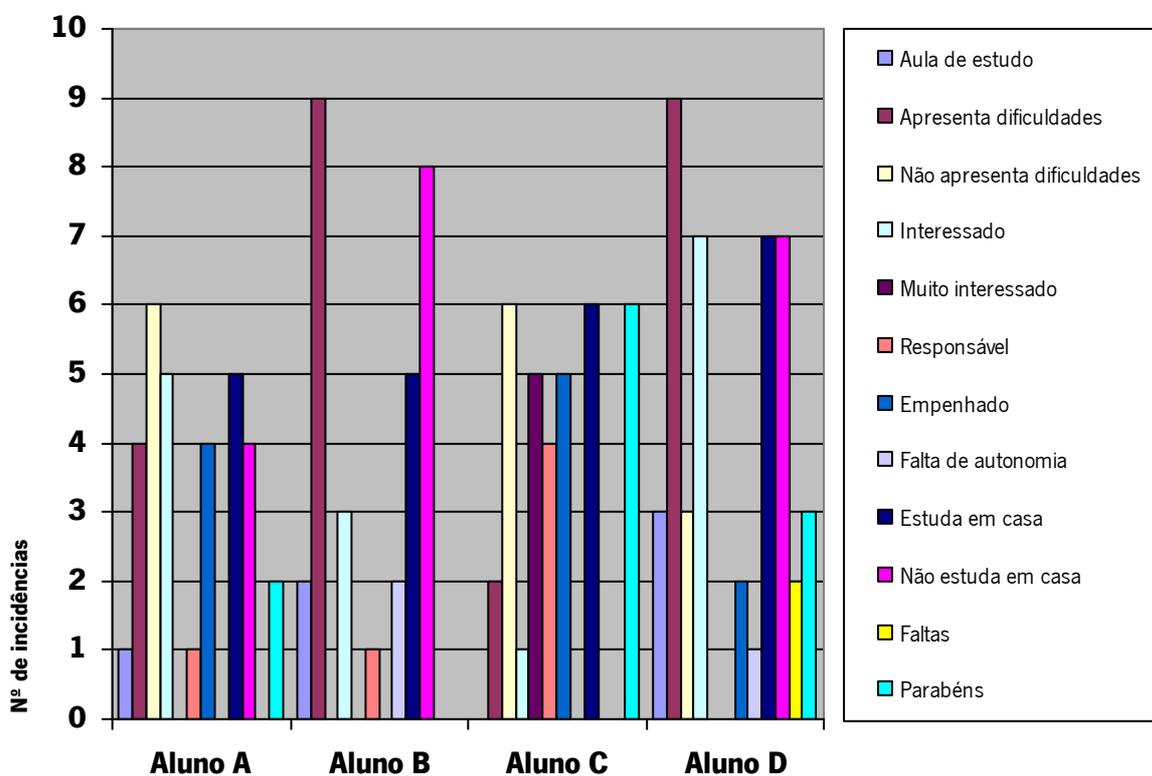


De acordo com a leitura do gráfico verifica-se que a aluna B teve uma frequência de (100%) relativamente às aulas previstas e aulas dadas. Os alunos A e C tiveram uma frequência de (100%) relativamente às aulas dadas; as aulas previstas não foram cumpridas pelas quatro (4) ausências do professor (aluno A) e seis (6) (aluno C). A aluna D teve uma assiduidade na ordem dos (84,2%) relativamente às aulas dadas e faltou por três (3) vezes (15,7%) das aulas dadas. As aulas previstas não foram cumpridas pelas duas (2) ausências do professor.

A apresentação dos dados relativos ao 2º período dos alunos que frequentam o ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa mostra-nos dois lados

distintos do mesmo processo. Por um lado, encontramos um grupo de dois alunos que mantêm uma relação positiva com o estudo, mantendo níveis de interesse, empenho e responsabilidade e, principalmente, uma motivação que lhes permite um estudo de casa minimamente organizado e sistemático, condição imprescindível para a obtenção de sucesso. Por outro lado, encontramos outro grupo de dois alunos que embora não estejam descomprometidos com o trabalho são, pelo menos, negligentes para com o processo, especialmente no que concerne ao estudo de casa. Não admira portanto, que a análise em questão dite indicadores bem diferentes entre os grupos e que os resultados também se estruturam em função do envolvimento de cada um. O gráfico seguinte ilustra e ajuda a fazer esta leitura.

Gráfico 5.1.6. Desempenho 2º Período



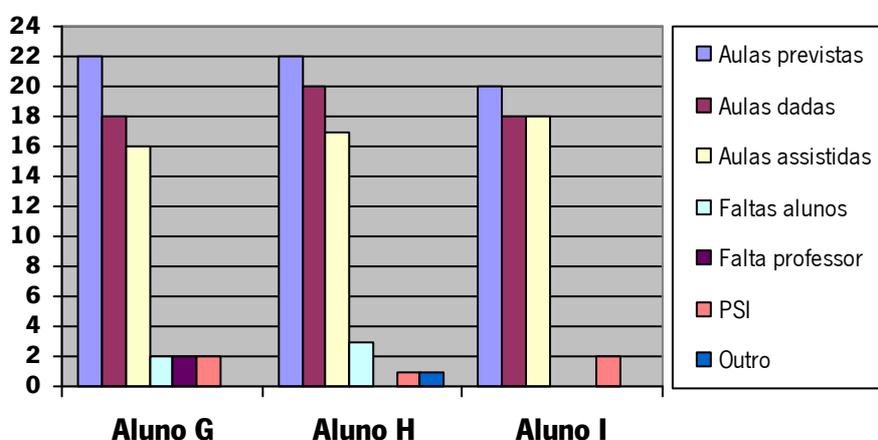
Da leitura do gráfico é possível constatar as dificuldades e facilidades sentidas por cada um dos alunos sendo que as alunas B e D lideram neste domínio; nos indicadores *Estuda em casa* e *Não estuda em casa* é interessante constatar o contraste entre o manifesto da aluna D e a observação do professor, reforçando a ideia de um estudo de casa que se resume a tocar uma

vez o exercício e já se considera estudo – as dificuldades mencionadas advêm deste fator e não de qualquer outra incapacidade; no indicador *Aula de estudo* as alunas B e D também assumem a liderança, embora o aluno A uma vez fosse admoestado; o aluno C conjuga um bom equilíbrio com os indicadores relacionados com *Aplicação de Competências Técnicas – Musicais, Valores e Atitudes* e *Trabalho Fora de Aula*, sendo responsável pela introdução do indicador: *Muito interessado* e demonstrando hábitos de estudo; o indicador *Parabéns* valeu-lhe seis (6) nomeações pelo seu estudo sistemático e aplicação e três (3) nomeações para a aluna D, embora para esta aluna acontecessem de uma forma pontual com o objetivo de a incentivar ao estudo futuro e criar motivação intrínseca.

1.2.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino Genérico

O 2º período de trabalho dos alunos do ensino genérico compreendeu onze (11) semanas de aula não contabilizando a semana de 23 a 25 de fevereiro que ocorreu a interrupção de Carnaval. O aluno I, em virtude de ter iniciado o seu trabalho a 14 de janeiro, apenas contabilizou dez (10) semanas de aulas. A interrupção letiva da Páscoa decorreu entre os dias 30 de março e 13 de abril de 2009. O gráfico seguinte regista as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e respetivas ausências.

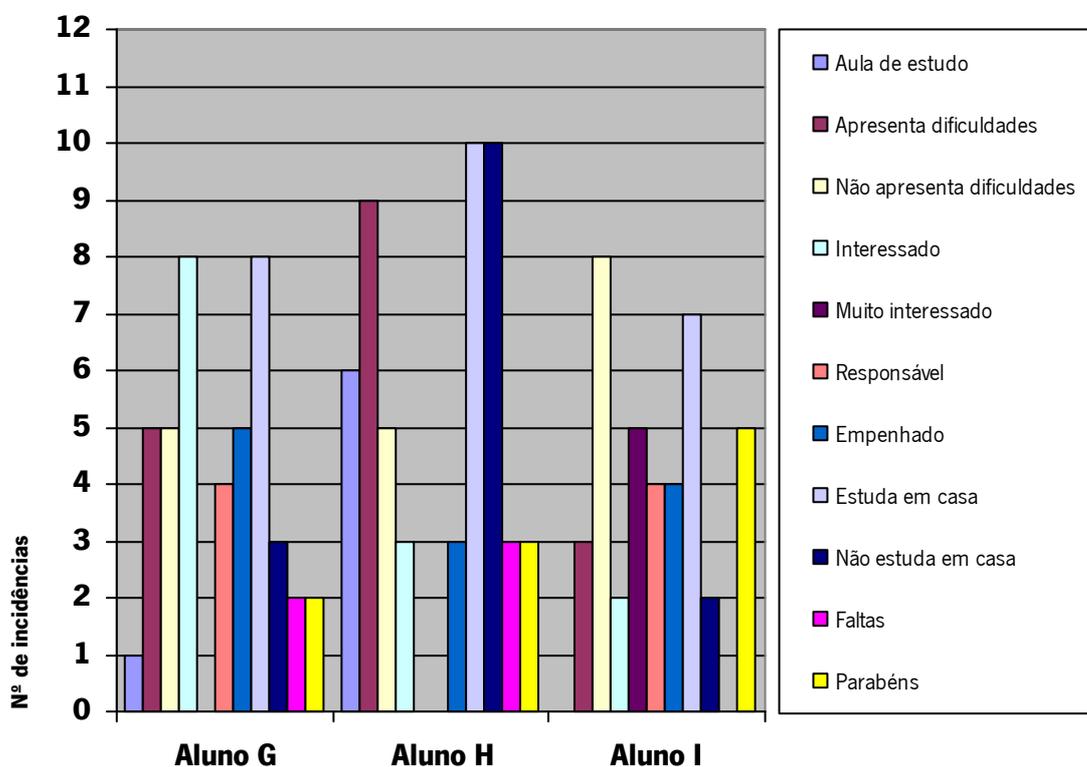
Gráfico 5.1.7. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas



A leitura do gráfico permite constatar que nenhum dos alunos beneficiou da totalidade das aulas previstas. A aluna G foi a mais prejudicada porque se viu privada de seis (6) aulas no

total: duas (2) pelo facto de ter faltado, duas (2) pelas faltas do professor e duas (2) decorrentes das Provas Semestrais de Instrumento (PSI) – Conservatório do Vale do Sousa – que impediram de lecionar as aulas. Assim, usufruiu de uma assistência de (72,7%) no que diz respeito às aulas previstas e, relativamente às aulas dadas, teve uma assiduidade na ordem dos (88,8%). As duas (2) faltas mencionadas correspondem a (11,1%) das aulas dadas. A aluna H frequentou (77,2%) das aulas previstas; faltou três (3) vezes e as Provas Semestrais de Instrumento afetaram-na numa (1) aula, assim como a greve dos professores (Outro). A sua assiduidade, no que concerne às aulas dadas, situa-se na ordem dos (85%) e as três (3) faltas correspondem a (15%). O aluno I usufruiu da totalidade das aulas dadas (100%) e apenas se viu privado das duas (2) aulas correspondentes às provas de instrumento (PSI).

Gráfico 5.1.8. Desempenho 2º Período



De acordo com o gráfico apresentado os resultados revelam-nos três alunos completamente diferentes e confirmam as exposições relativas às aulas. A aluna H que ao longo de período mostrou um comportamento irresponsável e de desinteresse justifica o epílogo dentro desta leitura: apenas três (3) vezes mereceu o elogio do *interesse* e do *empenho* que ficam absolutamente comprometidos com a falta de menções à *responsabilidade*, o *estudo de casa*,

aparentemente bastante, contradiz com a mesma necessidade de estudar (o que mostra um estudo fragmentado e inconsequente – pouco regular e se anula) e as dificuldades ultrapassadas (5) só foram conseguidas com as seis (6) *Aulas de estudo*. As faltas foram três (3) todas por razões injustificáveis. Os *Parabéns* advêm de situações pontuais no sentido de criar motivação intrínseca.

A aluna G divide as dificuldades mas o seu nível de envolvimento com o processo é bem diferente. O seu *interesse* (8) e *empenho* (5) aliados à *responsabilidade* (4) demonstrada permitiram um *estudo de casa* mais consistente e equilibrado – mais consequente – que necessitou apenas do recurso de uma (1) *Aula de estudo* e por duas (2) vezes mereceu os *Parabéns*.

O aluno I é o caso mais extraordinário. Iniciou o trabalho a 14 de janeiro e superou os colegas graças ao seu extraordinário *interesse* (2), (*Muito interessado* (5), *empenho* (4) e sentido de *responsabilidade* (4); manifesta um *estudo de casa* regular e sistemático que lhe permitiu, claramente, ultrapassar as dificuldades. É um aluno bastante motivado, comprometido com o processo, justificando, frequentemente, os *Parabéns*.

1.3. Terceiro período

O 3º período teve o seu início no dia 14 de abril e termina a 20 de junho de 2009 (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa); para o grupo de alunos do ensino genérico o 3º período está compreendido entre 14 de abril e 19 de junho de 2009. Tratando-se do último momento de aulas apelei para a necessidade de uma maior conjugação de esforços para a obtenção de resultados desejáveis. Os quadros (5.1.5.) e (5.1.6.) registam os conteúdos trabalhados ao longo do 3º período letivo para ambos os grupos de trabalho.

Quadro 5.1.5.

ABRIL/MAIO/JUNHO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
26	14/04/2009 16/04/2009	Prelúdio Sol Maior Walter Götze. Estudo Lá menor Matteo Carcassi.
27	21/04/2009 23/04/2009	Prelúdio Lá Maior Ferdinando Carulli. Forma ABA.
28	28/04/2009 30/04/2009	Continuação da lição anterior. Passeio escolar realizado pela EB2/3 de Lousada.

29	05/05/2009 07/05/2009	Continuação da lição anterior. Reflexão sobre a visita da Professora Helena Vieira.
30	12/05/2009 14/05/2009	Escala de Mi menor em uma oitava na 1ª posição. Andantino Matteo Carcassi. Estudo Lá menor Matteo Carcassi.
31	19/05/2009 21/05/2009	Material para a Prova Semestral.
	25/05/2009 ⁷ 30/05/2009	Provas Semestrais de Instrumento.
32	02/06/2009 04/06/2009	Estudo Lá menor Matteo Carcassi. Andantino Matteo Carcassi.
33	09/06/2009 11/06/2009	Autoavaliação. Feriado.
34	16/06/2009 18/06/2009	Recomendações para férias.

Quadro 5.1.6.

ABRIL/MAIO/JUNHO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
18	15/04/2009	Prelúdio em Sol M Walter Götze (conclusão).
19	20/04/2009 22/04/2009	Prelúdio em Lá M Ferdinando Carulli.
20	24/04/2009	Prelúdio em Sol M Walter Götze. Procedimentos a ter em conta numa Audição.
21	27/04/2009 29/04/2009	Prelúdio em Lá M Ferdinando Carulli.
22	04/05/2009 06/05/2009	Preparação para a aula assistida da Professora Maria Helena Vieira. Aula assistida.
23	11/05/2009 13/05/2009	Prelúdio em Lá M Ferdinando Carulli. Estudo em Lá menor Matteo Carcassi.
24	18/05/2009 20/05/2009	Provas de Aferição para o 6º ano de escolaridade.
25	25/05/2009 27/05/2009	Provas Semestrais de Instrumento CVS.
26	01/06/2009 03/06/2009	Estudo Lá menor Matteo Carcassi (conclusão).
27	08/06/2009 10/06/2009	Feriado.
28	15/06/2009 17/06/2009	Autoavaliação. Semana Cultural.

⁷ Durante esta semana não há aulas de instrumento para realização das provas semestrais.

O 3º período do grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa recomeçou com o Prelúdio em Sol Maior de Walter Götze iniciado no período anterior e a aluna B abordou, finalmente, esta peça (recorde-se que a aluna realizou uma sequência harmónica em Sol Maior muito semelhante à 1ª Parte do Prelúdio em Sol Maior). De uma maneira global, a peça não apresenta dificuldade significativa para nenhum dos alunos apenas necessita de uma certa mecanização geral que será imprimida pelo estudo de casa.

A planificação proposta assente na 3ª abordagem indicava um trabalho em torno dos *Estudos e Peças Clássicas* numa perspetiva de compreender o estudo dos acordes mais complexos e harpejos mais elaborados. O Estudo em Lá menor de Matteo Carcassi responde a este desafio porque é mais ambicioso em termos de ME e, principalmente, porque introduz harpejos completamente novos para a mão direita (MD). O aluno C foi o primeiro a abordar esta obra e o estudo foi apresentado por partes e por frases como mostra a figura seguinte:

Figura 5.1.2. Estudo em Lá menor

Estudo em Lá menor

Matteo Carcassi
(1792 – 1853)

Parte A

Frase a ----- Frase a' -----

||4/4 Lá m | Fá M | Ré m | Mi M | Lá m | Fá M |

Parte B

Ré m | Mi 7ª | Lá m | Sol 7ª | Dó M | Mi 7ª/Si |

Parte A'

Frase a' ----- Frase a'' -----

Lá m | Fá M | Ré m | Mi 7ª | Lá m Fá M | Ré m Mi M |

Coda

Lá m | Mi M | Lá m | Mi M | Lá m ||

5ª Corda: p -----

Parte A – Harpejo: pimi/mipi

Parte B – Harpejo: pimi/aimi

Coda – Harpejo = B

Num primeiro momento, propus um trabalho nas cordas soltas, respetivamente 5ª, 3ª, 2ª, sobre o novo harpejo em duas fases: 1º grupo – *pimi*; 2º grupo – *mipi*; posteriormente, incidi sobre a primeira frase e tentamos discriminar os acordes que, agora, nos aparecem, por vezes, modificados. O aluno não mostrou dificuldade e a execução da *frase a* aconteceu com naturalidade. Pedi-lhe que comparasse a *frase a* com a *frase a'* e verificou que no final da frase apenas o acorde de Mi Maior era substituído pelo acorde de Mi 7ª. Neste contexto, a execução da Parte A não constituiu embaraço. Dado o interesse particular que o aluno tem demonstrado ao longo do trabalho propus que ele próprio fizesse uma composição com os acordes que já conhece, no sentido de estimular a criatividade e a motivação. A sua composição teve como modelo o Prelúdio em Sol Maior de Walter Götze e seguiu a seguinte estrutura e sequência:

Figura 5.1.3. Composição do Aluno C

Composição do Aluno

Aluno C

1ª Parte – Harpejo: *pimami* 12X; 2ª Parte – Harpejo: *pima* 6X; Final 7X

1ª Parte -----
 || 4/4 Dó M | Sol M | Lá m | Ré 7ª | Mi m | Sol 7ª/4¹ | Sol M/4² |

2ª Parte ----- Final 7X
 ||: Dó M | Ré 7ª | Lá m | Mi m :|| Dó M ||

1- Acorde de Sol 7ª com o polegar na 4ª corda.

2- Acorde de Sol M com o polegar na 4ª corda.

No último acorde (Dó M) o harpejo é executado 7 vezes, tal como no prelúdio modelo, para terminar na tónica (GO nº 98, 14/04/2009).

O aluno A durante o período de interrupção, convincentemente, afirmou que estudou: «Estudei... mesmo!» (Aluno A, GO nº 99, 16/04/2009). A Escala de Sol Maior e o respetivo Prelúdio estão de facto bastante bem. Tendo em conta a desenvoltura apresentada abordamos o Estudo em Lá menor de Matteo Carcassi seguindo os mesmos princípios pronunciados para o aluno C.

Para a aluna D, o momento novo da aula foi o Prelúdio em Lá Maior de Ferdinando Carulli. Tratando-se de um compositor que está a ser abordado pela primeira vez, fiz a sua contextualização histórica e mencionei o seu contributo para o desenvolvimento técnico da guitarra (Lição nº 27, Aluna D, Anexo 5., p. 32). O prelúdio agora abordado é constituído por um conjunto de acordes que vêm enriquecer a técnica da mão esquerda (ME), mantendo a mão direita uma realização harpejada já familiar: *pima*. Num primeiro momento, realizamos o harpejo nas cordas soltas num andamento lento e regular; num segundo momento, centramo-nos nos acordes da mão esquerda e verificamos que a 1ª Parte não constituía qualquer novidade a não ser o facto do polegar (*p*) atacar sempre a 5ª corda solta, independentemente do acorde realizado – nota pedal na tónica; a mão direita (MD) realiza o harpejo mencionado 4 vezes em cada acorde. Após este trabalho preliminar, a aluna D não demonstrou dificuldade em assimilar a sequência harmónica e a respetiva execução. No que concerne ao trabalho durante a semana a aluna, de acordo com as suas palavras, estudou como «(...) o costume. Estudo um bocado por dia» (Aluna D, GO nº 100, 21/04/2009).

O material que tem vindo a ser trabalhado (Aluna B) serve para o exercício inicial de preparação e, simultaneamente, é uma forma de mecanizar e solidificar os conteúdos. A Escala de Sol M continua a demonstrar bastantes hesitações e digitações erradas quer para a mão esquerda, quer para a mão direita. O Prelúdio em Sol M não foi estudado durante a semana, por isso padece dos mesmos problemas que têm sido assinalados ao longo do nosso trabalho. Não obstante as questões mencionadas, entendi, por bem, iniciar o estudo do Prelúdio em Lá Maior de Ferdinando Carulli seguindo os procedimentos enunciados para a aluna D. A aluna B demonstrou alguma confusão inicial com a mudança do harpejo e as tradicionais dificuldades nas transições entre os acordes.

O Estudo em Lá menor de Matteo Carcassi continuou a ser objeto de trabalho dos alunos A e C. A Parte B exigiu um trabalho inicial isolado da mão direita para dominar o harpejo proposto. Depois deste trabalho, a conjugação de ambas as mãos decorreu muito bem; apenas uma ligeira hesitação na passagem para Mi 7ª/Si, pois este acorde apresenta uma combinação de dedos com um grau de dificuldade maior. Depois da Parte B, a Parte A' não apresentou qualquer dificuldade. A *frase a''* foi facilmente percebida como a *frase a* sem o 2º grupo de harpejo: *mipi* e a Coda como uma preparação para o final da peça. O facto do (*p*) atacar sempre a mesma nota: 5ª corda solta, foi explicado como sendo uma nota repetida (independentemente do acorde realizado), à qual se dá o nome de *nota pedal*. A estrutura da peça foi novamente

objeto de intervenção para falar da Forma ABA, como sendo uma estrutura baseada em duas partes com a repetição da primeira no final (3ª Parte). Por vezes esta repetição não é fiel, ou seja, não é exatamente igual, sendo representada com um apóstrofe ('). Este princípio também foi explicado que se aplica às frases. Apresentei novamente o esquema da peça da seguinte forma:

Figura 5.1.4. Forma do Estudo

Parte A	Parte B	Parte A'	Coda ou Final
frase a; frase a'		frase a'; frase a''	

O aluno C executa bastante bem o estudo e a peça criada por si na semana passada fruto de um trabalho de casa que se tem pautado pelo rigor de algum sistematismo; neste sentido, caminha muito bem (GO n° 102, 21/04/2009). O aluno A demonstrou mais dificuldade que o aluno C, nomeadamente, no que concerne à mão direita, pois confunde mais os dedos, mas numa apreciação geral a obra não lhe apresenta dificuldade assinalável.

O mês de maio ficou marcado pela visita da Professora Orientadora deste projeto de investigação que ocorreu no dia 06/05/2009 e suscitou os seguintes pareceres: a aluna D entendeu que a aula correu bem; aluno A: «A Professora é fixe, simpática e bem disposta. Fiquei nervoso quando fui tocar. Fico sempre nervoso quando vou tocar para pessoas ou público» (Aluno A, GO n° 111, 07/05/2009); aluna B: «A Professora é fixe. Não toquei lá muito bem» (Aluna B, GO, n° 113, 12/05/2009); aluno C: «A professora é simpática» (Aluno C, GO n° 114, 12/05/2009). Eu respondi que a Professora ficou bem impressionada com todos os alunos. No seguimento do nosso trabalho havia necessidade de dar continuidade aos estudos e peças anteriormente iniciadas e, especialmente, preparar o material para apresentar nas Provas Semestrais de Instrumento que decorreriam na semana de 25 a 30 de maio de 2009.

Depois das provas semestrais, o mês de junho foi reservado para dar por concluído o material pendente, fazer uma apreciação crítica do ano letivo, as recomendações para trabalho durante as férias e, por último, fazer a autoavaliação. Seguem-se as opiniões dos alunos:

Aluno A: «O ano foi bom. Aprendi muita coisa nova. Estava à espera de um pouco mais difícil» (Aluno A, GO n° 123, 04/06/2009. A sua autoavaliação foi de catorze (14 valores), (Nível 4).

Aluna D: A aluna demonstrou ao longo do ano interesse, mas no seu trabalho efetivo este mesmo interesse nunca se refletiu efetivamente. O seu trabalho foi descontextualizado do que seria exigível para este nível de ensino: «O interesse não se manifesta no estudo. Estudou muito pouco todo o ano» (GO n° 124, 09/06/2009). No que respeita à autoavaliação entende que merece doze (12 valores), (Nível 3).

Aluna B: A aluna tem a consciência da falta de trabalho: «Não estudo nada. Sou burra»; respondi: «não és burra nada; quem te disse que eras burra?»; aluna: «Fui eu» (GO n° 125, 09/06/2009). No que concerne à autoavaliação, acha que merece dez (10 valores), (Nível 3).

Aluno C: O aluno demonstrou ao longo do ano um grande interesse, responsabilidade, empenho, dedicação, aplicação e estudo de casa sistemático. «Acho que o ano foi bom» e a sua autoavaliação contemplou catorze (14 valores), (Nível 4), (Aluno C, GO n° 126, 09/06/2009).

O 3º período para o grupo de alunos do ensino genérico centrou-se no desenvolvimento de competências em torno da 3ª abordagem. A conclusão do Prelúdio em Sol M de Walter Götze seguiu-se com a devida naturalidade e sem grandes dificuldades, pese embora o trabalho de casa durante a interrupção não ser o desejável. A abordagem ao Prelúdio em Lá Maior de Ferdinando Carulli foi iniciada com a aluna H e aluno I. A contextualização histórica do compositor e os procedimentos metodológicos já foram apresentados (Lição n° 27, Aluna D, Anexo 5., p. 32); a 1ª Parte da peça não apresentou dificuldade assinalável: por vezes as cordas mal premidas causando algum desagrado auditivo (aluna H) e troca do harpejo com o harpejo anterior: *pimami* (aluno I); refira-se, a propósito, que neste início do 3º período a aluna H parece-me um pouco mais interessada. A aluna G faltou à última aula e tal situação reflete-se no trabalho que se tem desenvolvido e mereceu o seguinte comentário:

A aluna não teve aula a semana passada. Só teve a aula de conjunto (compensação), o facto reflete-se no desenvolvimento da peça anterior. O Prelúdio em Sol M está um pouco tremido, bastante hesitante nas transições; dificuldade em identificar os acordes pelos nomes. Não obstante esta situação, iniciamos o estudo do Prelúdio em Lá Maior de Ferdinando Carulli. Fizemos a 1ª Parte com alguma facilidade; avançamos para a 2ª Parte: alguma dificuldade normal na execução do acorde de Lá M/Mi; de resto até está bem. A aluna não estudou durante a semana – as unhas continuam grandes: «Não estudei este fim de semana» (GO n° 74, 27/04/2009).

A situação mencionada pressiona e precipita um pouco o plano de trabalho mas, dada a performance da aluna nesta aula, mereceu os parabéns.

A 2ª Parte do Prelúdio em Lá M de Ferdinando Carulli foi abordada segundo o seguinte processo didático: organização de seqüências harmónicas baseadas em conjuntos de 4 acordes. Veja-se o esquema que se segue:

Figura 5.1.5. Prelúdio em Lá Maior

1ª Sequência:

Ré M | Lá M | Mi M | Lá M ||

2ª Sequência:

Fá#M7 | Si m/Ré | Mi M | Lá M ||

3ª Sequência:

Ré M | Lá M/Mi | Mi M | Lá M ||

O aluno I revela grande facilidade na execução. Muitos parabéns! (GO n° 76, 29/04/2009) e a aluna H revela uma maior dificuldade de execução nos acordes de Fá#M7 e Lá M/Mi. Esta peça não foi estudada no intervalo 2ª Feira – 4ª Feira: «Treinei mais a outra [Prelúdio em Sol M]» (Aluna H, GO n° 73', 29/04/2009).

O mês de maio apresentou-se com algumas características a considerar: (i) aula assistida pela Professora Orientadora do projeto Maria Helena Vieira; (ii) Provas de Aferição para o 6º ano de escolaridade; (iii) Provas Semestrais de Instrumento (CVS). Neste contexto, no dia 06/05/2009 todos os alunos se apresentaram nesta aula porque foi a aula assistida pela Professora Maria Helena Vieira. O material previsto foi apresentado dentro dos parâmetros considerados normais. A Professora ficou agradada com a prestação dos alunos. O Aluno I mereceu uma referência especial pelo facto de ter iniciado o trabalho bastante tarde e ter recuperado de forma fantástica.

Na semana das Provas de Aferição do 6º ano de escolaridade, os alunos faltaram porque nesta semana não houve aulas para o 5º ano de escolaridade; as Provas Semestrais de Instrumento (CVS) também implicaram a não realização de aulas para o grupo de alunos do ensino genérico. Pese embora estas contrariedades, a aluna H e o aluno I iniciaram o trabalho

em torno do Estudo em Lá menor de Matteo Carcassi seguindo os pressupostos metodológicos e o processo didático consoante explicação constante (Lição nº 26, Aluno C, Anexo 5., p. 29). Trabalhamos a Parte A e as *frases a e a'*; *falamos* da Forma ABA e expliquei recorrendo às duas mesas de laboratório (a aula desenvolve-se na sala de Ciências da natureza – aluna H): duas mesas iguais uma com torneira (A) e outra igual sem torneira (A'). O mesmo princípio foi aplicado às frases que diferem apenas numa nota. A visita da Professora Orientadora também foi objeto de análise tendo a aluna referido o seguinte: «A Professora é simpática. Acho que correu bem» (Aluna H, GO nº 81', 13/05/2009). Também os outros alunos tiveram a mesma observação, relativamente à aula assistida.

A organização letiva proporcionada pelo calendário dificultou o normal desenvolvimento das aulas. O mês de junho serviu para consolidar conhecimentos adquiridos, terminar a abordagem ao Estudo em Lá menor de Matteo Cracassi, fazer as tradicionais recomendações para trabalho de férias e a autoavaliação. A aluna G tem vindo a revelar menos empenho e mais dificuldade, talvez devido a um certo cansaço e, precisamente, às interrupções causadas em virtude do calendário. Quanto à autoavaliação entende que merece um dezasseis (16), (Nível 4) porque se esforçou mais ou menos (GO nº 97, 15/06/2009). A aluna H mereceu a seguinte observação:

O estudo está sabido: acordes (nomes) e posições. Alguma dificuldade na realização do acorde mais difícil (Mi7^a/Si) e de uma ou outra transição. Vamos insistir: aula de estudo. A aluna, excetuando as escalas, está ao nível dos alunos do Conservatório. Para isso fiz um aproveitamento de pequenas paragens no Conservatório como o fim de período e autoavaliação e as Provas Semestrais de Instrumento. Aqui fizemos aula normal, se bem que falamos na autoavaliação no final (GO nº 96, 15/06/2009).

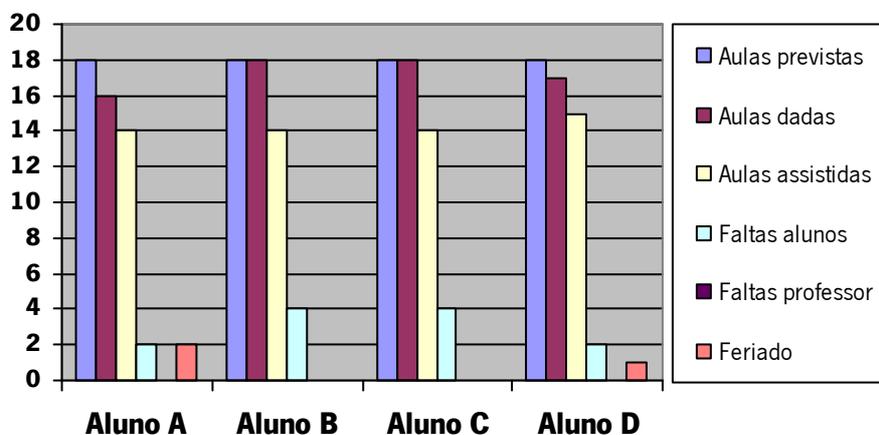
No que concerne à autoavaliação entende que merece um onze (11) ou doze (12) valores, (Nível 3). O aluno I não fez autoavaliação porque participou na Semana Cultural e os alunos estão envolvidos em várias atividades escolares.

1.3.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa

O 3º período do ano letivo compreendeu nove (9) semanas de aulas. Para o efeito não foi contabilizada a semana de 25 a 30 de maio reservada para a realização das Provas

Semestrais de Instrumento. O gráfico seguinte apresenta as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e as respetivas ausências.

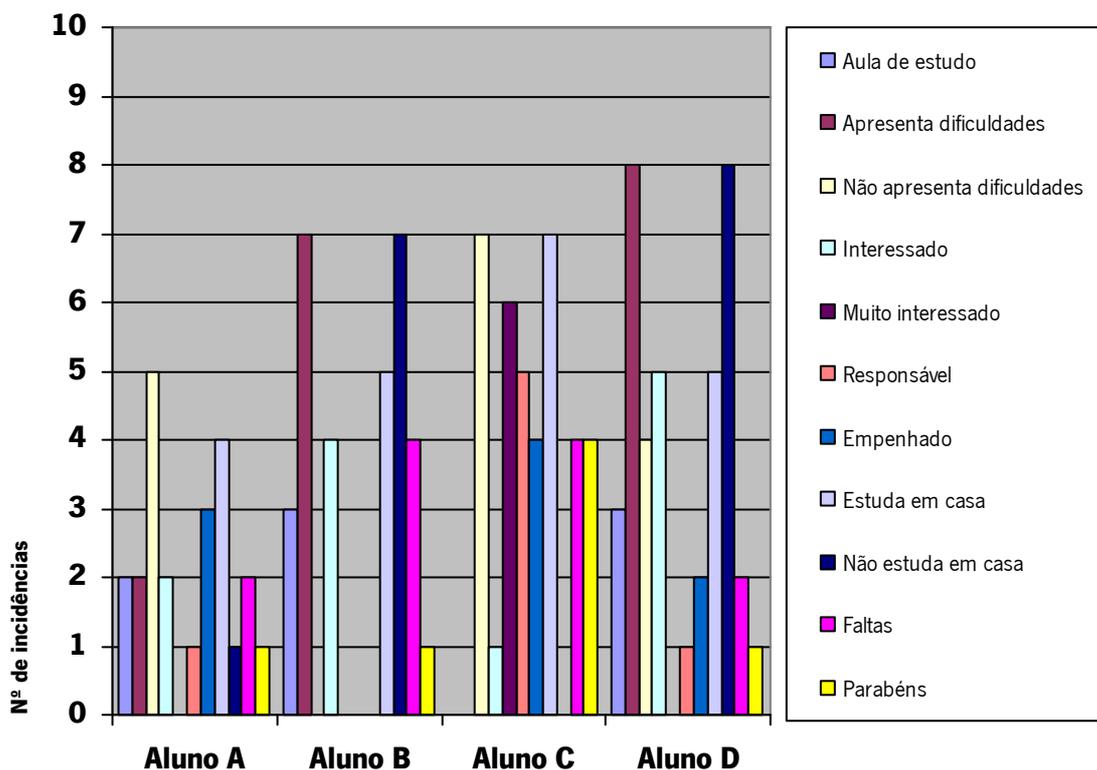
Gráfico 5.1.9. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas



A leitura do gráfico permite constatar o seguinte: os alunos A e D tiveram no seu horário um Feriado afetando o aluno A em duas (2) aulas e a aluna D em uma (1) aula. Ambos tiveram duas (2) faltas relativamente às aulas dadas cerca de (12,5% aluno A) e (11,7% aluna D). Neste contexto, o aluno A frequentou (77,7%) das aulas previstas e (87,5%) das aulas dadas. A aluna D frequentou (83,3%) das aulas previstas e a sua assiduidade em relação às aulas dadas situa-se na ordem dos (88,2%). Os alunos B e C as aulas previstas coincidiram com as aulas dadas e a assiduidade situa-se na ordem dos (77,7%); as ausências quatro (4) situam-se na ordem dos (22,2%).

O gráfico seguinte apresenta os resultados dos indicadores:

Gráfico 5.1.10. Desempenho 3º Período



A leitura do gráfico comporta em si curiosidades que apraz registar: as alunas B e D são as que manifestam mais incidências nos indicadores *Apresenta dificuldades* e *Não estuda em casa*; curioso é a coincidência das advertências. Se de facto apresenta dificuldades é lógico que o trabalho de casa seja insuficiente.

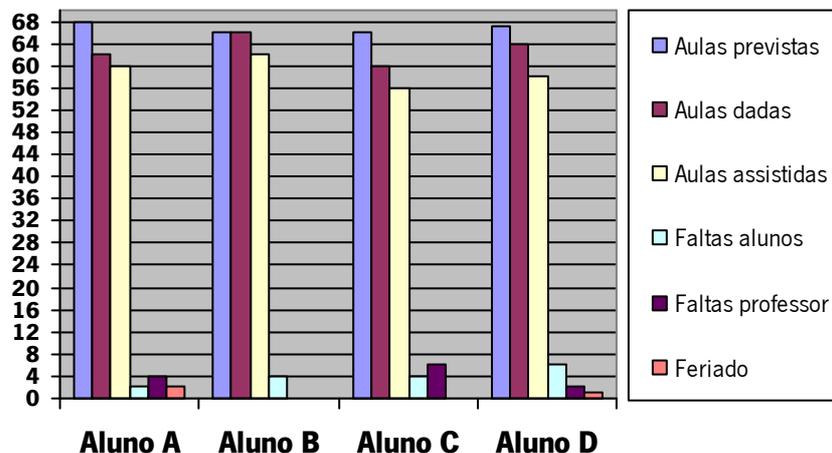
O aluno A manifesta claramente que *Não apresenta dificuldades* o que se relaciona com um *Estudo de casa* quase coincidente. A leitura poderia sugerir que se o aluno estudou menos em casa deveria ter mais dificuldade e não menos como demonstram os dados; no entanto, facilmente abandonamos esta leitura quando verificamos que o indicador *Estuda em casa* em relação ao indicador *Não apresenta dificuldades* apenas difere numa incidência a menos e que, por seu lado, foi compensado pelas duas aulas (2) de estudo. Regista-se um equilíbrio absoluto.

O aluno C verifica-se que é o mais equilibrado: *não apresenta dificuldades* quanto baste o trabalho de casa porque é *Interessado* (1) e *Muito interessado* (6) o que representa um bom *empenho* (4) e bastante *responsabilidade* (5). Neste sentido merece os *Parabéns* (4).

1.3.1.1. Assiduidade final

A assiduidade dos alunos relativa ao ano letivo apresenta-se no gráfico (5.1.11.) tendo-se verificado um comportamento regular por parte de todos os alunos.

Gráfico 5.1.11. Assiduidade Ano Letivo

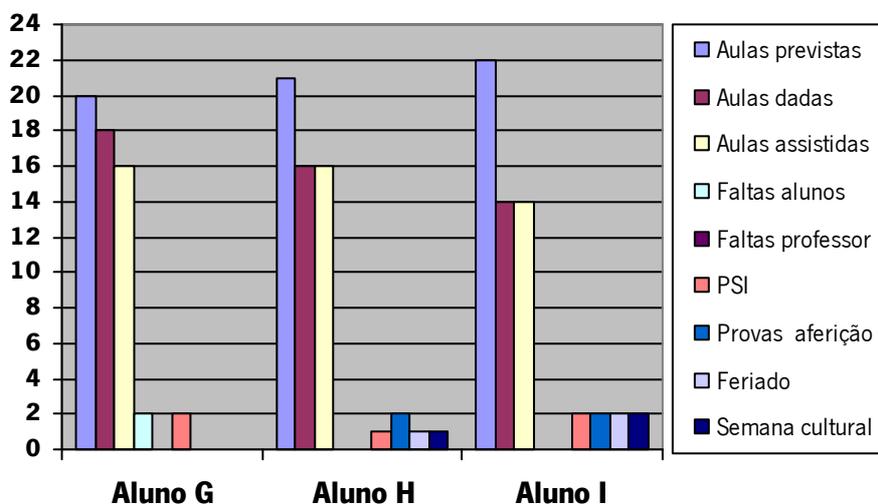


De acordo com a leitura do gráfico verifica-se uma grande assiduidade por parte de todos os alunos em relação às aulas dadas: o aluno A assistiu a (96,7%); a aluna B frequentou (93,9%); o aluno C teve uma assiduidade na ordem dos (93,3%) e a aluna D frequentou (90,6%). As faltas de cada aluno representam uma percentagem pouco significativa no contexto do ano letivo.

1.3.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino Genérico

O 3º período de trabalho dos alunos do ensino genérico compreendeu onze (11) semanas de aulas, contudo, considerando o início do 3º período, a aluna Gª só usufruiu de dez (10) semanas de aula e a aluna H de dez semanas e meia (10,5). A aula de conjunto de 24 de abril foi contabilizada para efeito de *Aulas Previstas*. O gráfico seguinte regista as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e respetivas ausências.

* A aula assistida pela Professora Orientadora Maria Helena Vieira para esta aluna não foi contabilizada para efeito de *Aulas Previstas*.

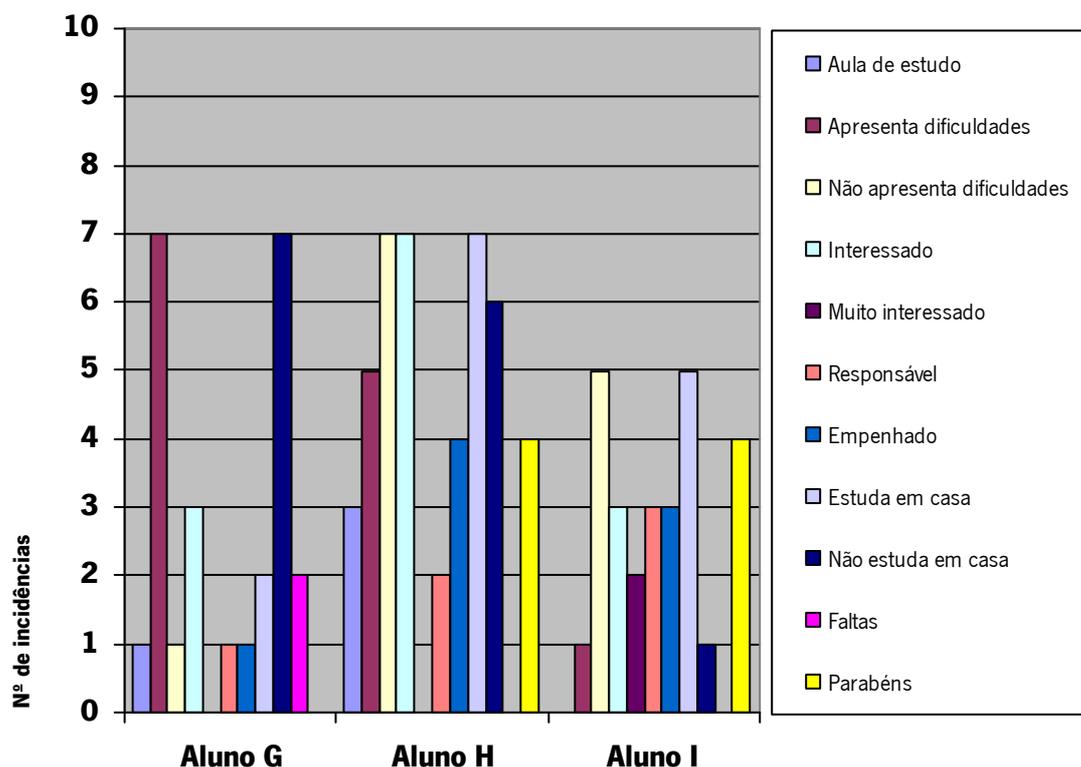
Gráfico 5.1.12. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas

De acordo com a leitura do gráfico verifica-se que os alunos H e I foram os que tiveram mais desencontros nos seus horários. As aulas previstas não foram cumpridas pelo facto de acontecerem as seguintes situações: aluno I – o Feriado implicou a ausência a duas (2) aulas; as Provas Semestrais de Instrumento (CVS) impediram a leção de duas (2) aulas por parte do professor; as Provas de Aferição impediram a assistência a duas (2) aulas e a Semana Cultural que decorreu na escola também contribuiu com duas (2) aulas. O aluno I assistiu a (63,6%) da totalidade das aulas, no entanto, tem uma assiduidade de (100%) no que concerne às aulas dadas e não tem faltas.

A aluna H frequentou uma percentagem de (76,1%) das aulas previstas; também não teve faltas. As aulas previstas não foram cumpridas porque as Provas Semestrais de Instrumento implicaram a ausência a uma (1) aula, por parte do professor; a Semana Cultural e o Feriado uma aula (1) cada e as Provas de Aferição duas (2) aulas contribuindo para a frequência das dezasseis (16) aulas dadas. A sua assiduidade no âmbito das aulas dadas situa-se na ordem dos (100%).

A aluna G assistiu a (80%) das aulas previstas, no entanto, as aulas previstas também não foram cumpridas pelo facto das Provas Semestrais de Instrumento terem impedido a leção de duas (2) aulas por parte do professor; a aluna faltou por duas (2) vezes e a sua assiduidade em relação às aulas dadas situa-se na ordem dos (88,8%).

Gráfico 5.1.13. Desempenho 3º Período



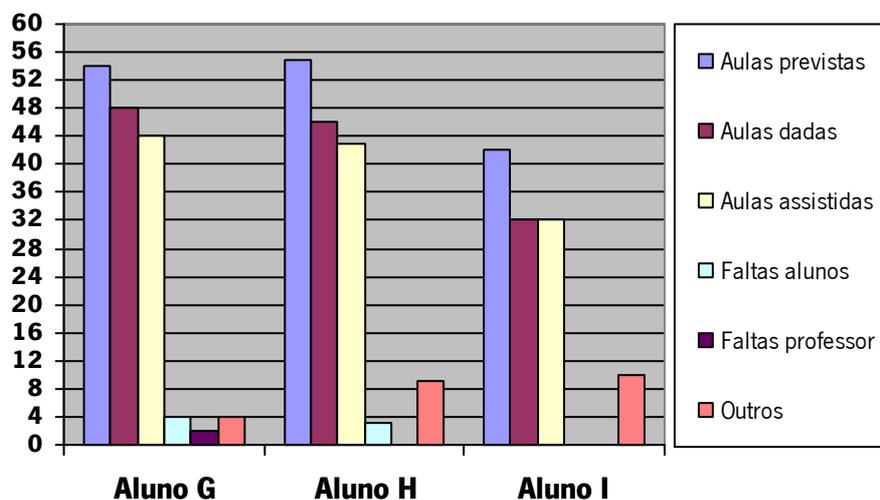
O gráfico apresentado permite a seguinte leitura: a aluna G revela-nos um momento mais problemático com falta de *estudo de casa*, um menor *interesse*, *responsabilidade* e *empenho* contribuindo para as *dificuldades* mencionadas. Os dados confirmam a apresentação das observações que remetiam a aluna para um certo cansaço e falta de motivação. A aluna H, pelo contrário, as observações ditavam um maior *empenho* e ligeira motivação. Os dados do gráfico confirmam a intenção: o *estudo de casa* sobrepôs-se à *falta de estudo* (embora pouco) e o *interesse*, a *responsabilidade* e o *empenho* permitiram que o indicador *Não apresenta dificuldades* fosse superior ao *Apresenta dificuldades*. O momento de maior motivação foi coroado com quatro (4) menções de *Parabéns*.

O aluno I manteve-se semelhante ao período passado. É um aluno bastante trabalhador *Interessado* e *Muito interessado*, *Responsável* e *Empenhado* quanto baste para que o *estudo de casa* não belisque a aquisição e aplicação de competências, pese embora o facto de ser o aluno com menos aulas assistidas devido às circunstâncias do calendário.

1.3.2.1. Assiduidade final

A assiduidade dos alunos situou-se dentro dos parâmetros considerados normais. O aluno I cumpriu com todas as aulas dadas.

Gráfico 5.1.14. Assiduidade Ano Letivo



A leitura do gráfico permite constatar o seguinte: a aluna G frequentou (91,6%) das aulas dadas e teve quatro (4) faltas (8,3%) dessas mesmas aulas. A aluna H, por seu lado, faltou três (3) vezes (6,5%) das aulas dadas e teve uma frequência na ordem dos (93,4%) das aulas dadas. O aluno I teve uma assiduidade de (100%) relativamente às aulas dadas. As aulas previstas não foram lecionadas a nenhum aluno por outros motivos que rondam respetivamente (7,4%) aluna G; aluna H (16,3%) e aluno I (23,8%). As faltas do professor apenas afetaram a aluna G em duas (2) aulas.

2. Grupo de Alunos Envolvidos no Estudo: Ano Letivo 2009/2010

2.1. Primeiro período

Os horários no Conservatório do Vale do Sousa foram marcados na semana de 07 a 12 de setembro, no entanto, o nosso horário só foi definido, efetivamente, no dia 21 de Setembro. O 1º período está compreendido entre 17 de setembro e 19 de dezembro de 2009. O ano letivo 2009/2010 para o grupo de alunos do ensino genérico iniciou apenas em outubro por dificuldades de conciliação de horários. O 1º período ficou compreendido entre 06 de outubro e

18 de dezembro de 2009. Os quadros (5.2.1.) e (5.2.2.) registam os conteúdos trabalhados ao longo do 1º período letivo para ambos os grupos de trabalho.

Quadro 5.2.1.

SETEMBRO/OUTUBRO/NOVEMBRO/DEZEMBRO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
1	17/09/2009 21/09/2009	Marcação de horário.
2	24/09/2009 28/09/2009	Escala de Sol Maior (revisão). Prelúdio Lá Maior Ferdinando Carulli. Estudo Lá menor Matteo Carcassi. Andantino Matteo Carcassi.
3	01/10/2009 05/10/2009	Prelúdio Lá Maior Ferdinando Carulli. Feriado.
4	08/10/2009 12/10/2009	Estudo Lá menor Matteo Carcassi. Andantino Matteo Carcassi (conclusão).
5	15/10/2009 19/10/2009	Estudo Lá menor Matteo Carcassi. Valsa Lá menor Matteo Carcassi.
6	22/10/2009 26/10/2009	Andantino Matteo Carcassi. Conclusão dos Estudos anteriores.
7	29/10/2009 02/11/2009	Andantino Matteo Carcassi.
8	05/11/2009 09/11/2009	Andantino Matteo Carcassi.
9	12/11/2009 16/11/2009	Continuação da lição anterior.
10	19/11/2009 23/11/2009	Momento de Gravação. Comemoração do dia de Santa Cecília.
11	26/11/2009 30/11/2009	Andantino Matteo Carcassi (conclusão). Momento de Gravação.
12	03/12/2009 07/12/2009	Audição de Natal. Valsa Lá menor Matteo Carcassi.
13	10/12/2009 14/12/2009	Autoavaliação.
14	17/12/2009	Recomendações para trabalho na interrupção.

Quadro 5.2.2.

OUTUBRO/NOVEMBRO/DEZEMBRO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
1	06/10/2009	Marcação de horário.
2	13/10/2009	Estudo Lá menor Matteo Carcassi (revisão).
3	20/10/2009	Andantino Matteo Carcassi.

4	27/10/2009	
5	03/11/2009	Andantino Matteo Carcassi.
6	10/11/2009	Escala de Sol Maior em uma oitava na 1ª posição.
7	17/11/2009	Momento de Gravação.
8	24/11/2009	Andantino Matteo Carcassi (continuação).
9	02/12/2009	Andantino Matteo Carcassi (continuação).
10	09/12/2009	Valsa Lá menor Matteo Carcassi.
11	15/12/2009	Autoavaliação.
12	21/12/2009	Aula de Conjunto.

Os horários para os respetivos grupos de trabalho ficaram assim estabelecidos: grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa: *Aluno A* – 5ª Feira 17,00 horas; *Aluna B* – 5ª Feira 18,10 horas; *Aluno C* – 2ª feira 10,00 horas; *Aluna D* – 5ª Feira 16,10 horas; grupo de alunos do ensino genérico: *Aluna H* – 3ª Feira 8,30 horas; *Aluna G* – 3ª Feira 9,15 horas; *Aluno I* – 3ª Feira 11,40 horas.

O 2º ano do trabalho empírico constituiu o 3º ciclo da investigação-ação e desenvolveu-se de acordo com a planificação reajustada, como consequência da aplicação curricular levada a cabo no 2º ciclo e a respetiva obtenção dos registos de observação que permitiram a reformulação da intervenção curricular a aplicar no 3º ciclo. Neste sentido, a insistência na 3ª abordagem, de forma a enriquecer os conhecimentos adquiridos e consolidar aspetos técnicos desenvolvidos, foi o ponto de partida para todos os alunos do projeto.

Iniciamos o nosso estudo no ponto onde tínhamos ficado no ano anterior retomando o estudo da Escala de Sol Maior em uma oitava na 1ª posição, o Prelúdio em Lá Maior de Ferdinando Carulli e o Estudo em Lá menor de Matteo Carcassi numa perspetiva de revisão. Refira-se, a propósito, que este material estava um pouco esquecido na medida em que durante as férias não houve trabalho de casa. Atente-se nas seguintes palavras: «Durante as férias estudei pouco... não tive motivo; estudei, mas estudei pouco. Lembro-me qualquer coisa da música» (*Aluno A*, GO nº 2, 24/09/2009); o estudo para a *aluna B* foi «mais ou menos; nem muito nem pouco... foram férias» e «lembra-se ligeiramente da música» (*Aluna B*, GO nº 3, 24/09/2009). Nesta perspetiva, identificaram-se dificuldades gerais consubstanciadas no esquecimento das respetivas obras e, conseqüentemente, hesitações na realização e transição de acordes. A aula do *aluno C* foi mais substancial que a dos colegas; contribuiu, neste sentido,

o visível estudo que fez durante as férias. Não é comum depois de um período de férias desta natureza os alunos apresentarem-se com o material tão estudado. A Escala de Sol M encontra-se sem dificuldade e com desenvoltura; o Estudo em Lá menor de Matteo Carcassi (último estudo do ano anterior) está um pouco esquecido e com uma ou outra transição mais complexa, mas de uma maneira geral, no contexto, apresenta-se de forma assinalável. Sendo assim, iniciamos o estudo daquele que será verdadeiramente o primeiro estudo deste ano, pese embora o facto de já ter sido iniciado no ano anterior: Andantino de Matteo Carcassi. O estudo desenvolve-se na Forma ABA. A Parte A já tinha sido abordada no final do ano anterior e apresenta-se sem dificuldade; iniciamos o estudo da Parte B. Primeiramente, trabalhamos a técnica da MD nas cordas soltas, como habitualmente. Esta técnica baseada na pulsação simultânea difere, porém, da 1ª Parte, pelo facto das notas simultâneas serem atacadas com os dedos (*im*) na 2ª e 1ª cordas e posteriormente o (*p*) atacar, ora a 3ª, ora a 4ª cordas consoante os acordes a realizar. Esta técnica não apresentou dificuldade, assim como as posições de dedos da ME, e a Parte B foi executada com desenvoltura e segurança.

O aluno I, depois de ter resolvido com sucesso a revisão do Estudo em Lá menor de Matteo Carcassi, iniciou o estudo do Andantino do mesmo compositor (Parte A). Como habitual, trabalhamos primeiramente a técnica da (MD) nas cordas soltas de acordo com os procedimentos metodológicos referidos (Lição nº 30, Aluno C, Anexo 5., p. 39); abordamos de seguida o percurso harmónico e finalmente executamos a obra. O aluno não apresenta dificuldade na execução; precisa de estudar para mecanizar e solidificar as transições.

As dificuldades sentidas pelas alunas (B e D) na resolução dos problemas causados pela falta de estudo em casa ditaram uma abordagem diferente ao Estudo em Lá menor de Matteo Carcassi (Anexo 5.3.). Desta forma, fez-se um nova abordagem metodológica ao estudo; centramo-nos na Parte A e na *frase a* e apresentei a peça na escrita seguinte (figura 5.2.1.):

PARTE A: *Frases a* – Harpejo: *pim/mipi* – cada acorde submetido uma só vez ao harpejo correspondendo a um compasso quaternário (4/4); as cordas sem sinais não são utilizadas.

O trabalho desenvolvido obedeceu a três momentos:

1º: exercício do harpejo nas cordas soltas com o polegar a atacar a 5ª corda (inicialmente); depois de identificado, executado com o polegar a atacar a respetiva corda (5ª e 4ª) de acordo com os acordes que constam na figura;

2º: reconhecimento dos acordes através da tabalatura: só mão esquerda (ME);

3º: junção de ambas as mãos.

Figura 5.2.1. Estudo em Lá menor

Estudo Lá menor

Matteo Carcassi
(1792-1853)

Parte A

Frase a

Lá menor Fá Maior Ré menor Mi Maior

0			1
		2	

p i m

			1
		2	
	3		

p i m

	0	0	
		2	

p i m

		1	0
		2	

p i m

Após a realização deste exercício as alunas (B e D) não apresentaram dificuldade na execução da obra, no entanto o sucesso final depende do trabalho que cada uma realizar em casa seguindo os princípios aqui expressos. O processo didático exposto contemplou toda a peça numa perspectiva de solucionar problemas e constrangimentos. A aluna D tem demonstrado algum estudo de casa neste início de ano e afirmou: «Estudei muito» [durante a semana] (Aluna D, GO n° 8, 08/10/2009), ao qual eu respondi que deve continuar assim para melhorar. A aluna B padece, igualmente, de falta de estudo, não obstante o facto de ter mencionado que estudou esta semana 45 minutos (Aluna B, GO n°10, 08/10/2009). O tempo de trabalho despendido em casa não acompanha as necessidades do trabalho da sala de aula e o (pouco) progresso que se regista é fruto das aulas que funcionam como aulas de estudo acompanhado.

O grupo de alunos do ensino genérico também revelou dificuldades semelhantes às dos seus colegas; o trabalho fora de aula é o problema central e transversal a todos os alunos. Atente-se nas expressões:

«Tive uma festa de anos... tenho que ajudar a minha mãe... durante a semana é complicado!» (Aluna H, GO n° 14, 03/11/2009);

«Estudei pouquinho! Gosto desta música, mas não tive lá muito tempo!» (Aluna G, GO n° 15, 03/11/2009);

«Esta semana não estudei tanto como na outra semana» (Aluna H, GO n° 18, 10/11/2009).

A efetiva introdução do Andantino de Matteo Carcassi, como sendo a primeira obra deste ciclo, aconteceu durante os meses de outubro e novembro, respeitando as dificuldades evidenciadas pelos alunos e a respetiva falta de estudo de casa. A obra foi trabalhada de acordo com a exposição metodológica referente ao aluno C (Anexo 5., Lição nº 30, p. 39; Lição nº 2, p. 47) e registam-se dificuldades e simplicidades semelhantes para todos os alunos: facilidade na aquisição de competências e dificuldades na aplicação de competências por falta de trabalho fora de aula.

O problema mencionado afeta os grupos indiferentemente; atente-se nas seguintes citações:

«[Estudei] mais ou menos. Tive mais testes. Foi mais complicado. Estudei, mas não foi com tanta pontualidade» (Aluno A, GO nº 17, 22/10/2009);

«Tive muitos testes durante a semana, não consegui estudar. Ontem estive com a minha tia que veio da Inglaterra. Não ia ficar em casa?!» (Aluna B, GO nº 18, 22/10/2009). Refira-se, que a questão dos testes é recorrente e a sua fase intervém com o processo de trabalho (irregular) dos alunos.

O projeto de investigação em curso previa em determinados momentos do processo, previamente pensados, o registo áudio de uma prestação dos alunos. Abordei pela primeira vez esta questão dizendo que oportunamente iríamos marcar uma aula onde faríamos uma gravação da peça que estão a estudar para mais tarde poder fazer uma análise do trabalho realizado. Perante esta questão todos os alunos reagiram com certa normalidade; no entanto, tal situação mereceu os seguintes comentários:

Aluno A:

«Gravação num CD?»; respondi: «Sim!»; retorquiu: «É muito difícil!»; respondi: «Não é nada!» (GO, nº 13, 15/10/2009), tentado mostrar que se trataria de uma aula normal que apenas iria ser gravada.

Aluna B:

«É para ficar tudo [gravação]? Vai ser um pouco difícil!»; respondi que não seria nada difícil; seria como uma aula normal (GO nº 14, 15/10/2009).

Os momentos de gravação ficaram marcados para os seguintes dias: 19 e 23 de novembro (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa); 17 de novembro (grupo de alunos do ensino genérico). Neste sentido, de acordo com combinação prévia, decorreu na aula de 19/11/2009 o registo áudio da gravação dos alunos A, B e D. No dia 23 de novembro de

2009 decorreram no Conservatório do Vale do Sousa um conjunto de atividades relacionadas com as comemorações do dia de Santa Cecília. O aluno C participou nestas atividades assistindo à projeção de um filme e de um Concerto e não usufruiu da aula. A respetiva gravação ficou assim adiada para a próxima semana dia 30/11/2009.

A gravação do grupo de alunos do ensino genérico decorreu na respetiva hora de aula das alunas H e G (8,30 e 9,15 horas: 17/11/2009); as alunas fizeram a gravação no mesmo momento assistindo à gravação uma da outra. A gravação do aluno I não foi possível porque o tempo não foi suficiente e entretanto tocou para intervalo e o ambiente ficou muito ruidoso. Depois de algumas tentativas, concluiu-se que não havia condições para a gravação e adiamos a gravação para as 8,30 horas (aula das colegas) da próxima semana dia 24/11/2009. O Estudo em Lá menor de Matteo Carcassi foi o escolhido para representar este momento por ser a obra comum considerada em melhores condições de apresentação. Embora preparados para o momento os alunos mostraram-se um pouco nervosos.

Na sequência do material a abordar, o mês de novembro permitiu, para o aluno C, introduzir o estudo da Valsa em Lá menor de Matteo Carcassi. Esta peça não apresenta dificuldade no âmbito da ME. As novidades técnicas centram-se no harpejo da MD. Até aqui os harpejos realizados obedeciam sempre ao mesmo ritmo; todas as notas tinham a mesma duração. Nesta peça o harpejo implica ritmo diferente entre os dedos. Escrita num compasso ternário simples (3/4) a MD desenha o seguinte ritmo: 1º tempo duas colcheias executadas pelos dedos polegar (*p*) e indicador (*i*); 2º e 3º tempos duas semínimas executadas pelos dedos médio (*m*) e anelar (*a*). A peça tem a estrutura que tem vindo a ser trabalhada: Forma ABA. Hoje, realizamos a Parte A. Primeiramente, familiarizamo-nos com este harpejo que, inicialmente, executamos nas cordas soltas com o polegar a atacar as cordas 5ª, 4ª e 6ª. Não sendo, todavia, difícil, por vezes verifica-se alguma irregularidade rítmica provocada pela novidade. Para superar esta contrariedade, propus a percussão do ritmo com palmas e o seu exercício em casa noutras superfícies: mesa, corpo. O esquema seguinte (figura 5.2.2.) apresenta a Parte A da peça:

Figura 5.2.2. Valsa em Lá menor

3/4 Lá m | Mi M | Mi7ª | Lá m | Lá m | Ré m | Mi 7ª | Lá m ||

A sequência harmónica, como se pode verificar, é conhecida das peças anteriores. Merece uma chamada de atenção o acorde de Mi 7ª que se apresenta na 3ª posição (dedos do acorde de Lá menor 3º trasto - bastantes vezes utilizado logo no início do ano letivo 2008/2009) e na segunda aparição utiliza o dedo 3 no Sol # (4º trasto 1ª corda). Expostos os conteúdos desta forma, a aquisição de competências e respetiva aplicação não mostrou dificuldade em geral, apenas a transição de Ré menor para Mi 7ª dificultou um pouco mais. De salientar que os acordes de Lá menor e Ré menor têm uma nota e dedo comum (2) e que o aluno aproveitou esta situação devidamente sem ser necessária a minha intervenção, demonstrado assim uma certa perspicácia. Sem dúvida que este aluno apresenta uma maior facilidade e um desempenho mais coerente com processo.

A Escala de Sol Maior em uma oitava na 1ª posição foi objeto de trabalho para a aluna H. Refira-se, a propósito, que nesta matéria vamos um pouco atrasados, relativamente ao grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa. Assim sendo, insistimos na realização da escala da seguinte forma: tocamos a escala por fragmentos correspondendo a cada fragmento o número de notas de cada corda. 1º fragmento: notas: Sol, Lá – 3ª corda; 2º fragmento: notas: Si, Dó, Ré – 2ª corda; 3º fragmento: notas: Mi, Fá#, Sol. O mesmo processo foi utilizado para ambas as formas: ascendente e descendente. Verifica-se alguma hesitação e troca de dedos da mão direita.

A Valsa em Lá menor de Matteo Carcassi foi objeto de abordagem para os restantes alunos no mês de dezembro, seguindo os procedimentos metodológicos expostos para o aluno C (Lição nº 5, Anexo 5., pp. 205-206). Todos os alunos evidenciaram facilidades e fragilidades muito semelhantes. Refira-se, no contexto, que a aluna D encontra-se num momento de maior motivação refletindo-se no trabalho que apresenta: maior fluidez e menos dificuldades. As duas peças anteriores (Estudo em Lá menor e Andantino de Matteo Carcassi), espelham, precisamente, este desiderato, contribuindo para isso o tempo de estudo que diz dedicar: «O trabalho foi bom... trabalhei muito» (Aluna D, GO nº 42, 10/12/2009). A aluna B, por seu lado, demonstra um pouco mais de dificuldade, relativamente aos seus colegas, não pela incapacidade de adquirir competências mas, essencialmente, pela falta de trabalho sistemático fora de aula.

Perspetivando-se o final do 1º período fizemos a respetiva autoavaliação. Seguem-se as apreciações críticas:

Aluna D:

«O período foi bom; foi melhor que o ano passado. Acho que mereço um doze (12) ou um treze (13) (Nível 3)» (Aluna D, GO n° 42, 10/12/2009);

Aluno A:

No que concerne à apreciação global do período o aluno considera que foi bom, que aprendeu bastantes músicas mais do que estava à espera. Relativamente à nota final mencionou um doze (12) ou treze (13) (Nível 3), (Aluno A, GO n° 43, 10/12/2009);

Aluna B:

«O período foi mau da minha parte; se calhar não estudei o suficiente; acho que mereço ou nove (9) ou dez (10)»; retorqui: «andamos a estudar música e não estudamos as coisas... não pode ser»; fez um sinal de concordância com a cabeça (Aluna B, GO n° 44, 19/12/2009);

Aluno C:

O aluno considerou que merecia treze (13 valores), (Nível 3);

Aluna H:

A aluna considera que «o período de estudo foi mais ou menos; gostei! Acho que mereço um 11 ou 12 (Nível 3)» (Aluna H, GO n° 33, 15/12/2009);

Aluna G:

O estudo foi bom, na sua perspetiva, mas a semana teve muitos testes...logo precisa trabalhar na interrupção! A aluna tem vindo a demonstrar mais interesse, responsabilidade e empenho, no entanto não é continuado e coloca em questão os resultados. Quanto ao período: «Foi bom; durante o período gostei... gostei de tocar as músicas e estudei mais ou menos. Acho que mereço um 10 ou 11 (Nível 3)» (Aluna G, GO n° 34, 15/12/2009);

Aluno I:

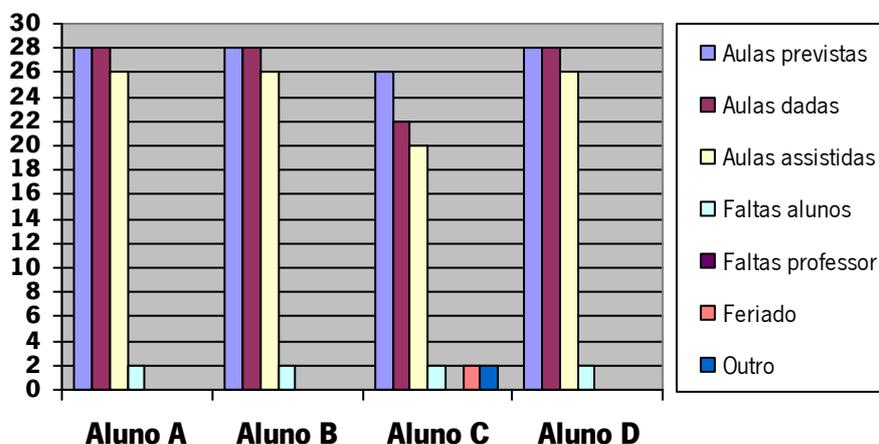
A análise do período ditou que o período «foi bom; o trabalho foi mais ou menos; a autoavaliação 16 ou 17 (Nível 4)» (Aluno I, GO n° 35, 15/12/2009).

2.1.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa

De acordo com a calendarização apresentada o 1º período compreendeu catorze (14) semanas de aulas. A interrupção de Natal decorreu entre 21 de dezembro de 2009 e 02 de janeiro de 2010. Tendo em consideração que a nossa semana compreende a 5ª Feira e 2ª Feira da semana seguinte, para completar o ciclo dos quatro (4) alunos, as aulas previstas ficaram

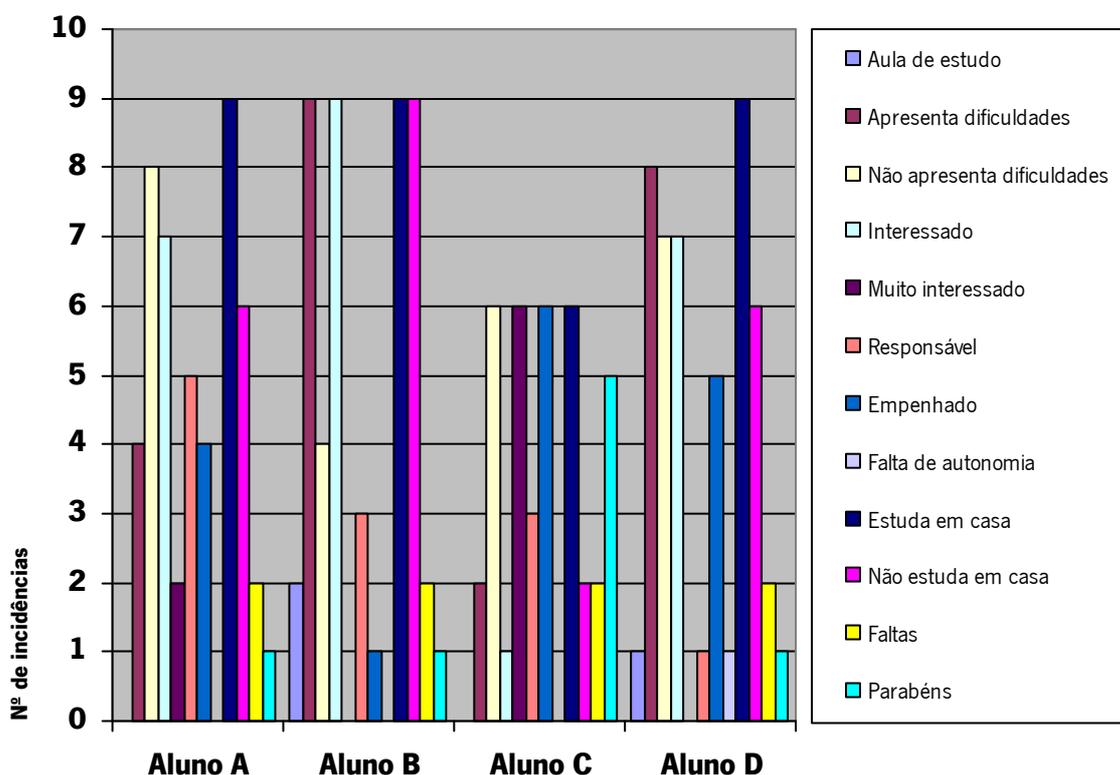
assim distribuídas: alunos A, B e D catorze (14) semanas; aluno C treze (13) semanas. Repare-se no gráfico seguinte que apresenta as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e as respetivas ausências:

Gráfico 5.2.1. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas



Pela leitura do gráfico verifica-se que os alunos A, B e D usufruíram de vinte e seis (26) aulas (92,8%), tendo faltado duas (2) vezes; o aluno C usufruiu de vinte (20) aulas (76,9%) da totalidade das aulas previstas e (90,9%) das aulas dadas: faltou, igualmente, duas (2) vezes, uma semana foi feriado (05/10/2009) implicando a ausência a duas (2) aulas, e uma outra lição foi centrada nas comemorações do dia de Santa Cecília [duas (2) aulas]. Destaque ainda para o facto das aulas previstas, por coincidências do calendário, apontarem para treze (13) semanas e não para catorze (14), o que o prejudica em duas (2) aulas.

Gráfico 5.2.2. Desempenho 1º Período



A leitura do gráfico permite verificar o seguinte: o aluno A destaca-se pelo facto do indicador *Não apresenta dificuldades* ser mencionado oito (8) vezes contra as quatro (4) vezes que *Apresenta dificuldades*, o *interesse* e *estudo de casa* também foram elevados e terão contribuído para que as dificuldades fossem de certa forma contornadas; de certa forma, porque o facto de *não estudar em casa* regularmente não condiz com a pressuposta *responsabilidade* e contribui para as *dificuldades* que coincidem com o *empenho*: o estudo de casa oscila entre o estudar e o não estudar comprometendo uma melhor performance.

A aluna B apresenta um nível alto de *dificuldade*; o *Trabalho Fora de Aula* aparece equilibrado mas compromete, claramente [duas (2) *Aulas de estudo*], os níveis performativos e o pouco *empenho* verificado parece desmentir o *interesse* demonstrado e contribuir para o quadro que se apresenta. Neste sentido, o estudo de casa é pouco consistente e incapaz de superar as dificuldades.

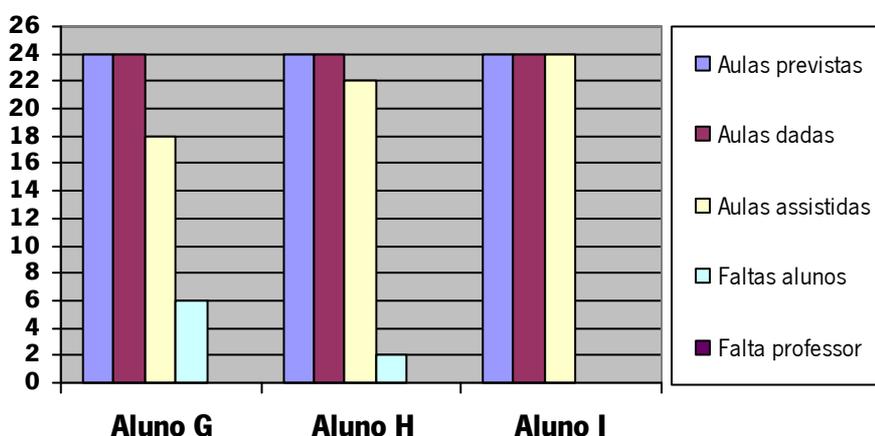
O aluno C é muito regular nos diferentes indicadores: *Muito interessado* e *Empenhado* com sentido de *responsabilidade* e um *estudo de casa* consistente e regular; supera as dificuldades apresentando bons níveis de desempenho e merecedor de *Parabéns*.

A aluna D demonstra um certo equilíbrio entre os indicadores *Apresenta dificuldades*, *Não apresenta dificuldades* e *Interesse*. No entanto, a oscilação do *Trabalho Fora de Aula*, que implicou uma (1) *Aula de estudo*, justifica o equilíbrio na *Aplicação de Competências Técnicas – Musicais* e compromete o *empenho* demonstrado, assim como o próprio interesse, não sendo suficiente para superar as dificuldades evidenciadas.

2.1.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino Genérico

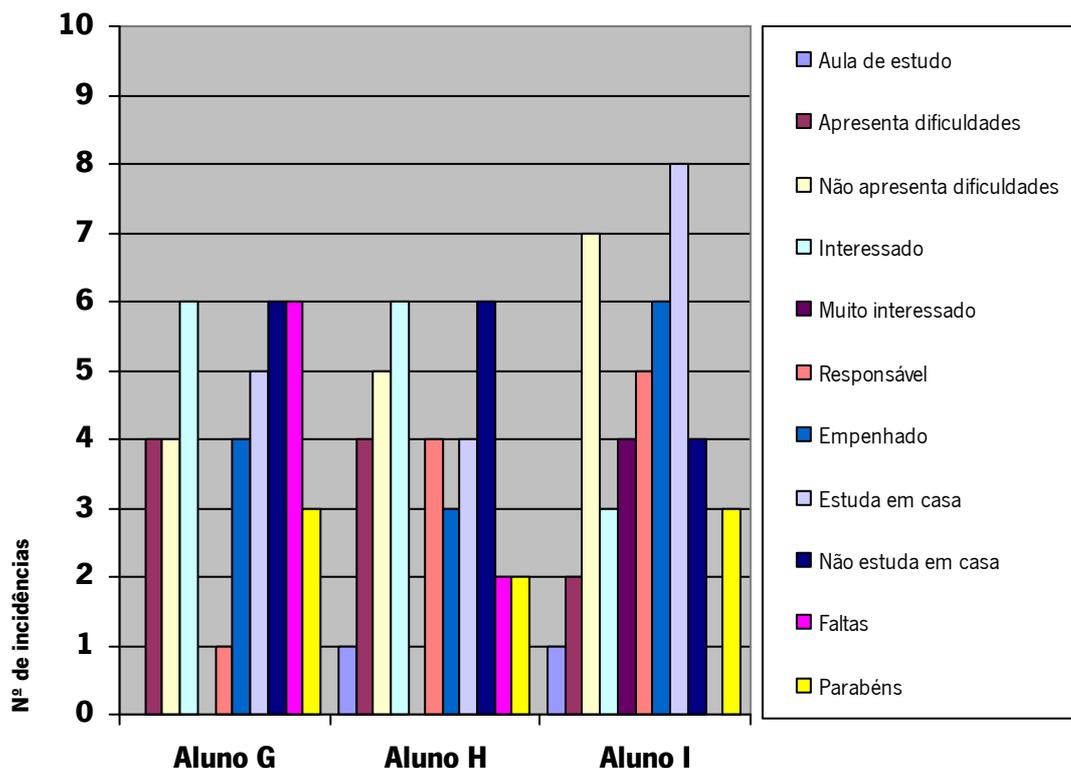
O 1º período do ano letivo 2009/2010 dos alunos do ensino genérico compreendeu doze (12) semanas de aulas. A aula de conjunto de 21 de dezembro foi contabilizada para efeito de *Aulas Previstas*. A interrupção letiva do Natal decorreu entre os dias 21 de dezembro de 2009 e 01 de janeiro de 2010. O gráfico seguinte regista as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e respetivas ausências.

Gráfico 5.2.3. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas



De acordo com a leitura do gráfico verifica-se que o aluno I usufruiu da totalidade das aulas previstas e das aulas dadas 100%. A aluna G faltou a seis (6) aulas (25%) e frequentou 75% das aulas. A aluna H faltou a duas (2) aulas (8,3%) e a sua frequência situa-se na ordem dos 91,6%.

Gráfico 5.2.4. Desempenho 1º Período



O gráfico apresentado mostra-nos o percurso dos alunos confirmando as exposições das observações. A aluna G dividiu as *dificuldades*, embora se tivesse apresentado inicialmente com um *interesse* e *empenho* visíveis. No entanto, o *estudo de casa* dividido não acompanhou os indicadores mencionados deixando prevalecer a falta de estudo sistemático, regular, conseqüente e pouca *responsabilidade*. As faltas em excesso terão contribuído para o quadro dos resultados.

A aluna H é mais descomprometido com o *estudo de casa*. Apenas por quatro (4) vezes mencionou que estudou em casa. Sendo assim, os níveis de *interesse*, *responsabilidade* e *empenho* deixam muitas dúvidas e comprometem os conhecimentos adquiridos e a sua capacidade de aplicação fica dependente do trabalho das aulas.

O aluno I apresenta um quadro totalmente diferente. O *empenho*, o *estudo de casa* regular, o sentido de *responsabilidade*, o *interesse* e *muito interesse*, contribuem para uma aquisição/aplicação de competências que se destaca dos colegas de grupo. A falta de estudo de casa por quatro (4) vezes comprometeu a aplicação de conhecimentos, não fosse a *aula de estudo*, no entanto, não afetou a menção de *Parabéns* que resulta de um esforço e trabalho sistemáticos.

2.2. Segundo período

O período está compreendido entre 04 de janeiro e 27 de março de 2010 (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa) e 04 de janeiro e 26 de março de 2010 (grupo de alunos do ensino genérico). Os quadros (5.2.3.) e (5.2.4.) registam os conteúdos trabalhados ao longo do 2º período letivo para ambos os grupos de trabalho.

Quadro 5.2.3.

JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
15	04/01/2010 07/01/2010	Valsa Lá menor Matteo Carcassi.
16	11/01/2010 14/01/2010	Escala de Sol Maior em duas oitavas na 1ª posição. Valsa Lá menor Matteo Carcassi (continuação).
17	18/01/2010 21/01/2010	Material para a Prova Semestral.
18	25/01/2010 28/01/2010	Material para a Prova Semestral.
	01/02/2010 ¹ 06/02/2010	Provas Semestrais de Instrumento.
19	08/02/2010 11/02/2010	Allegro Mauro Giuliani. Andantino Matteo Carcassi para a gravação.
20	15/02/2010 ² 18/02/2010	Gravação do Andantino Matteo Carcassi.
21	22/02/2010 25/02/2010	Gravação do Andantino Matteo Carcassi.
22	04/03/2010	Allegro Mauro Giuliani.
23	11/03/2010	Allegro Mauro Giuliani (conclusão).
24	18/03/2010	Autoavaliação.
25	25/03/2010	Recomendações para trabalho durante a interrupção.

Quadro 5.2.4.

JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
13	05/01/2010	Valsa Lá menor Matteo Carcassi.
14	12/01/2010	
15	19/01/2010	
16	20/01/2010	Aula de Conjunto

¹ Durante esta semana não há aulas para a realização das Provas Semestrais de Instrumento.

² Esta semana dia 15 comportou a interrupção de Carnaval.

17	26/01/2010	Escala de Sol M em duas oitavas na 1ª posição.
18	02/02/2010	Valsa Lá menor Matteo Carcassi (conclusão).
19	09/02/2010	Allegro Mauro Giuliani.
	15/02/2010 17/02/2010	Interrupção de Carnaval.
20	23/02/2010	Andantino Matteo Carcassi para a gravação.
21	02/03/2010	Gravação do Andantino Matteo Carcassi.
22	09/03/2010	Allegro Mauro Giuliani (continuação).
23	16/03/2010	
24	23/03/2010	Autoavaliação. Recomendações para trabalho durante a interrupção da Páscoa.

O 2º período de lecionação de aulas de guitarra aos alunos envolvidos no projeto, insistiu em material proposto para a 4ª abordagem (*Técnicas Mais Complexas*), nomeadamente, melodia acompanhada, escalas em duas oitavas na 1ª posição e harpejos e acordes mais elaborados. A 3ª abordagem, porém, continuou a ser desenvolvida na perspetiva de consolidação e mecanização dos aspetos técnicos trabalhados (a linha limite entre uma e outra abordagem é algo de simbólico até porque a 4ª abordagem contém a anterior num processo didático em espiral). Este período ficou marcado por quatro momentos essenciais: (i) Valsa em Lá menor de Matteo Carcassi (conclusão); (ii) Escala de Sol M em duas oitavas na 1ª posição; (iii) Allegro de Mauro Giuliani; e (iv) 2º momento de gravação.

No que concerne à Valsa em Lá menor de Matteo Carcassi, o aluno C foi o primeiro a abordar a 2ª parte. A Parte B é diferente e privilegia a pulsação simultânea com os dedos polegar e anelar e polegar e médio em dois instantes; primeiro instante: *frase a*: (i) (*pa*) seguidos da articulação dos dedos: *im, im, i* e (ii) (*pm*) seguido da articulação dos dedos: *ia, ia, i*; em (i) o dedo polegar ataca a 6ª corda e o anelar a 1ª; em (ii) o dedo polegar ataca a 5ª corda e o médio a 2ª; segundo instante: *frase b*: a pulsação simultânea recai nos dedos (*im*) ora na 2ª e 1ª cordas, ora na 3ª e 2ª cordas com o polegar a executar uma nota pedal na dominante da tonalidade principal (6ª Corda solta nota Mi). Após os esclarecimentos mencionados, treinou-se a respetiva técnica e seus instantes nas cordas soltas; depois, identificamos o percurso harmónico e conjugamos ambas as mãos não se verificando qualquer dificuldade. A Parte B termina no acorde de Mi Maior atacado com os dedos *pim* simultaneamente: acordes de 3 sons. Esta técnica dificulta e tem de ser trabalhada isoladamente. Deixamos para altura oportuna este exercício. No final o aluno pronunciou: «É fácil a Valsa» (Aluno C, GO nº 53, 11/01/2010).

Figura 5.2.3. Valsa em Lá menor (Parte B)

Sol 7ª | Dó M | Sol 7ª | Dó M || Lá m /Mi Mi 7ª // | Mi 7ª Lá m /Mi // |
Lá m /Mi Mi 7ª Lá m /Mi || Mi M ||

Os restantes alunos, progressivamente, abordaram a 2ª parte também sem demonstrarem grande dificuldade no primeiro contacto com os conteúdos novos. Refira-se, a propósito, que a aluna B mereceu esta minha observação:

A aluna está mais interessada, mais empenhada, mais responsável: está melhor. Tem estudado o Estudo em Lá menor e o Andantino de M. Carcassi que será apresentado na próxima gravação. Demonstra um maior interesse, empenho e responsabilidade. Estas músicas estão melhores: menos hesitações, menos demoras nas posições (GO n° 56, 14/01/2010).

A aluna H não estudou durante a interrupção do Natal e foi necessário insistir na 1ª parte da peça; a aluna G, apresentou-se com a 1ª parte bem estudada: o trabalho despendido em torno da guitarra durante a interrupção centrou-se mais na peça nova (Valsa em Lá menor de Matteo Carcassi). De facto, esta obra estava de certa forma fluida e com o ritmo certo. O Andantino não tinha sido estudado e foi recuperado nesta aula: «O Andantino tenho que estudar mais» (Aluna G, GO n° 39, 05/01/2010). Segundo as suas palavras: «Costumo tocar com o meu pai» (idem).

O aluno I tem respondido de forma extraordinária; estudou durante a interrupção e mereceu a seguinte observação:

A Escala de Sol M está bem mas precisa de ter atenção à fórmula descendente para não repetir dedos da mão direita. O Andantino (M. Carcassi) está bastante bem. A Valsa em Lá m (Parte A) está bem mas o motivo rítmico precisa de ser melhor assimilado. O aluno é muito interessado, responsável, empenhado, assíduo e pontual. Costuma falar com os pais sobre o processo de ensino aprendizagem da guitarra e os pais costumam lhe dizer que está bem (GO n° 40, 05/01/2010).

Neste contexto, iniciamos o estudo da Parte B da Valsa em Lá menor seguindo as indicações metodológicas (Lição n° 16, Aluno C, Anexo 5., p. 67): trabalho nas cordas soltas MD; identificação dos acordes e respetiva execução. A peça não apresenta qualquer dificuldade

e executa-se com grande à vontade. As alunas H e G abordariam a 2ª parte da peça na semana seguinte.

A aluna D, introduziu no ambiente de trabalho o estudo da Escala de Sol M em duas oitavas na 1ª posição. Já fazíamos a mesma escala mas em uma oitava, nomeadamente, a oitava de Sol índice 3 (Sol 3); hoje, alargou-se o estudo à oitava mais grave: Sol índice 2 (Sol 2). Sendo assim, escala ficou a ser construída entre o Sol 2 e o Sol 4 formando assim duas oitavas. A primeira abordagem demonstra problemas antigos: repetição de dedos da MD e troca de dedos da ME (por vezes dificuldade em entender o conceito de 1ª posição). Estes problemas foram sentidos também pela aluna B e pelo aluno A. Aliás, a aula do aluno A proporcionou o seguinte diálogo:

Professor: Estudou-se muito ou pouco?

Aluno: Menos... porque tive alguns testes e tive que estudar para os testes.

Professor: Menos ou nada?

Aluno: Muito pouco...

Professor: Muito pouco ou nada?

Aluno: Muito pouco! (GO nº 59, 21/01/2010).

As Provas Semestrais de Instrumento (Conservatório do Vale do Sousa) decorreram na primeira semana de fevereiro e o trabalho realizado descrito, inseriu-se na perspetiva de solidificar o material a apresentar nas respetivas provas. Após a realização das provas semestrais os alunos fizeram uma breve reflexão (como de costume) sobre a forma como tinha decorrido a sua prova. O aluno A manifestou o seu desagrado face à nota de doze (12 valores) obtida, pois não correspondeu à sua expectativa «(...) estava à espera de melhor» (Aluno A, GO nº 67, 11/02/2010). Para além deste aspeto, este aluno, já tive oportunidade de referir, possui um espírito crítico e curioso e hoje perguntou-me porque é que não estudávamos por pauta. É que segundo a sua perspetiva: «Se para o ano vier outro setôr e me pedir por pautas, eu não sei» (idem). Considerando a questão colocada respondi-lhe com a seguinte argumentação: o processo de aprendizagem de um instrumento musical implica uma concentração e o desenvolvimento de um conjunto de competências em simultâneo; a dispensa de atenção à escrita musical convencional acrescenta mais competências a serem desenvolvidas e possibilita uma distração do que é verdadeiramente importante: o som, a música; neste sentido, o verdadeiramente importante é o envolvimento com o som e com a música sem haver

preocupação com a sua representação gráfica; no momento oportuno a escrita e leitura convencionais serão introduzidas sem dificuldade.

Os alunos de ensino genérico também abordaram o estudo da Escala de Sol M em duas oitavas na 1ª posição. Os alunos H e I não demonstraram dificuldades e realizaram as duas oitavas sem problemas a considerar; a aluna G, por seu lado, demonstrou grande dificuldade em executar a oitava mais grave e não foi possível realizar a escala a duas oitavas no momento.

O Allegro de Mauro Giuliani foi abordado na semana posterior às provas de instrumento e obedeceu a três momentos específicos: 1ª versão, 2ª versão e Coda. Na 1ª versão verificou-se que a peça é baseada em posições fixas (todas conhecidas) e um harpejo também já conhecido: *pimi / aimi*; no entanto, na passagem de acorde desenha uma linha melódica no baixo. Esta situação é inovadora porque nunca tinha acontecido antes. De acordo com o processo metodológico de trabalho, o harpejo foi realizado, primeiramente, nas cordas soltas sem a passagem melódica; seguidamente, identificamos o percurso harmónico; por último, executamos a peça sem as passagens melódicas. Cada acorde foi submetido duas vezes ao harpejo para completar o compasso. O percurso harmónico é o seguinte:

Figura 5.2.4. Allegro (1ª versão)

4/4 Lá m | Ré m | Mi M | Lá m/Dó | Mi 7ª/Si | ...

Na 2ª versão: introduzimos o aspeto novo centrado no movimento do baixo, ao qual chamei de *passagem* para uma melhor identificação. Esta *passagem* ocorre na mudança de acorde ocupando o espaço harmónico de dois tempos e seguindo o mesmo ritmo que se desenvolve sempre igual até ao fim com base em quatro semicolcheias. Tendo em conta o percurso harmónico apresentado e considerando as novidades agora expostas, apresento a sequência harmónica que se complementa da seguinte forma:

Figura 5.2.5. Allegro (2ª versão)

4/4 Lá m *passagem* | Ré m *passagem* | Mi M *passagem* | Lá m/Dó Mi 7ª/Si | ...

Na 3ª versão: após este desenho regressasse ao início e refaz-se todo o percurso harmónico até à *passagem* de Ré menor que vai desaguar na seguinte progressão mantendo o harpejo até à Coda:

Figura 5.2.6. Coda

Lá m/Mi Lá m/Mi | Lá m9/Mi Mi M || Lá m Mi 7ª Lá m Mi M :|| Lá m ||

A Coda compreende os sinais de repetição e aplica-se o harpejo: *pima* uma só vez em cada acorde. O acorde final é atacado com os dedos polegar e indicador simultaneamente: Lá (5ª corda solta) e Lá (3ª corda, 2º trasto). A *passagem* foi trabalhada isoladamente antes de ser introduzida no contexto musical: a 1ª desenvolve-se na 5ª corda; a 2ª desenvolve-se na 4ª corda; e a 3ª também na 4ª corda. Destas passagens apenas esta última (realizada com o acorde de Mi Maior fixo) dificulta um pouco mais.

Os alunos do Conservatório do Vale do Sousa, de uma maneira geral, não consideraram difícil a execução da obra. A aluna D, questionada sobre a dificuldade da peça, deu um sorriso e respondeu da seguinte forma: «Mais ou menos» (Aluna D, GO n° 74, 04/03/2010). Diga-se, de verdade, que a aluna mostrou alguma desenvoltura, algum à vontade na execução, e que as dificuldades maiores se centraram na realização dos acordes de Dó Maior e Mi 7ª/Si e respetivas transições. O estudo desta peça, refira-se, iniciou-se no dia 08 de fevereiro de 2010 (Lição n° 19, Aluno C, Anexo 5., p. 72 e prolongou-se até ao dia 04 de março de 2010 (Lição n° 22, Aluna D, Anexo 5., p. 75). O estudo dos alunos nem sempre acompanhou as necessidades. Atente-se nos seguintes registos:

Aluno A:

O aluno não estudou e assumiu que não estudou porque não lhe apeteceu. Esta situação mereceu esta observação:

É pena que não tenha estudado. Falei a propósito do apetite: se ele estuda sempre com apetite para as outras disciplinas da escola. Disse que não, que às vezes estuda sem apetite mas tem que ser. Eu disse: pois é! Tem que ser assim também para a guitarra. Foi uma lição, pois ele até é bastante interessado, com sentido de responsabilidade e algum trabalho sistemático. Se estudar esta semana resolve a questão. Disse-lhe que não pode ser assim! Ele respondeu: pois!!! (Com um olhar para o chão culpabilizado) (GO n° 79, 11/03/2010).

Aluna B:

O Allegro de Mauro Giuliani mereceu a seguinte observação:

A peça está muito tremida, muito insegura; *passagens* bastante hesitantes, irregularidades rítmicas e harpejo mais rápido; dificuldades nas transições. (...) muito pouco empenho, pouco sentido de responsabilidade e autonomia. Estudou muito pouco; tocou uma vez ou outra e diz que é estudar. Precisa de bastante estudo (GO n° 80, 11/03/2010).

Aluno C:

A aula deste aluno mereceu o seguinte apontamento:

A peça está sabida mas precisa de mais fluidez, mais à vontade, um pouco mais de segurança. Com mais uma semana de estudo ficará mais ajustada. Alguma confusão com os acordes que recordamos; mas de uma maneira geral não apresenta dificuldade. Consegue com alguma facilidade. No final da aula já está quase boa. Tem hábito de estudo, embora não seja muito tempo (GO n° 81, 11/03/2010).

O mês de fevereiro não possibilitou a abordagem sequencial da obra, na medida em que a necessária preparação dos alunos para o 2º momento de gravação ditou uma maior atenção ao Andantino de Matteo Carcassi. O 2º momento de gravação ocorreu nos dias 18 de fevereiro (alunos D, A e B) e 22 de fevereiro (aluno C). A gravação decorreu de acordo com a explicação que consta no capítulo da metodologia.

Relativamente ao grupo de alunos do ensino genérico, a gravação ocorreu no dia 02 de março, pois a interrupção letiva de Carnaval não proporcionou outra data mais oportuna. Neste sentido, após a interrupção letiva de Carnaval, os alunos dedicaram-se mais ao Andantino de Matteo Carcassi numa perspetiva de preparação para a gravação. Refira-se, que o trabalho com este grupo tem sofrido vários percalços: faltas dos alunos, interrupção letiva e pouco empenho (Anexo 5., pp. 122-132). O estudo do Allegro de Mauro Giuliani também foi iniciado durante o mês de fevereiro (alunos H e I) e não apresentou dificuldade a considerar; no entanto, a aluna G só abordou este estudo no mês de abril devido ao seguinte conjunto de fatores: ter faltado, ter ocorrido a interrupção letiva de Carnaval e a gravação e, imediatamente a seguir, a interrupção letiva da Páscoa.

O mês de março ditou o término do período; todos os alunos fizeram a sua apreciação crítica tendo-se manifestado da seguinte maneira:

Aluna D:

«Este período foi melhor que o outro; estudei mais; começamos com as aulas de conjunto» (Aluna D, GO n° 82, 18/03/2010). Dei-lhe os parabéns porque considero que este período foi um pouco melhor; olhou para mim e sorriu. No que diz respeito à autoavaliação entende que merece um treze (13) ou catorze (14) valores.

Aluno A:

«O período, acho que correu bem; podia ter estudado mais (Perguntei: porque não estudaste? Respondeu: Não sei...); aprendi bastantes músicas comparado com o outro ano. Aquilo de darmos uma música por mês... ajudou» (Aluno A, GO n° 83, 18/03/2010). O aluno entende que merece um doze (12) ou treze (13) valores.

Aluna B:

«O período foi igual ao anterior; só que eu tenho que subir; mas... este período ainda não deu para subir (Perguntei: porquê? Respondeu: Sei lá... não consegui subir... com mais estudo se calhar!?)» (Aluna B, GO n° 84, 18/03/2010). No que concerne à autoavaliação pensa que merece dez (10) valores.

Aluno C:

«O período foi bom; gostei das aulas de conjunto. [Perguntei]: Do conjunto ou das músicas serem conhecidas? [Respondeu]: As duas coisas» (Aluno C, GO n° 85, 18/03/2010). A sua autoavaliação situa-se na ordem dos treze (13) ou catorze (14) valores.

Alunas G e H:

As alunas (H e G) faltaram. A empregada do Bloco disse que elas estiveram em frente à sala, mas desapareceram e não esperaram por mim. Andei à procura delas e não as encontrei. O combinado era que ficassem no local da aula à minha espera. Demonstaram falta de interesse e de responsabilidade. Esta situação tem sido reiterada por atrasos e esquecimentos o que dificulta bastante o trabalho.

Aluno I:

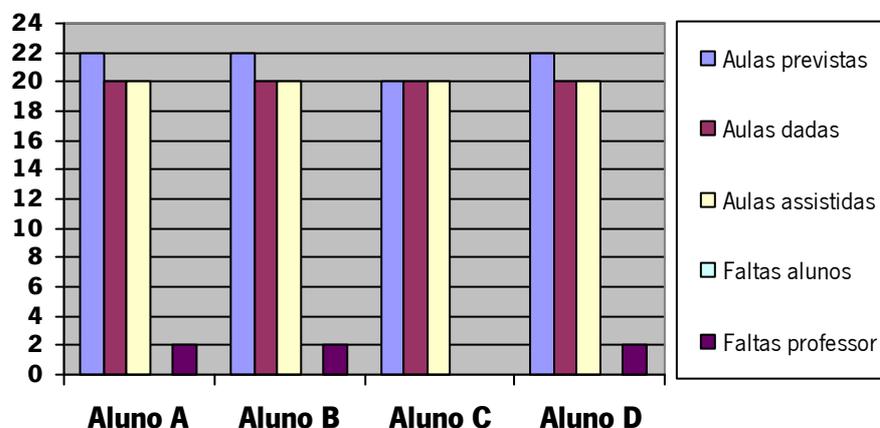
«(...) o período foi bom. Acho que mereço um 16 (Nível 4)» (Aluno I, GO n° 72, 23/03/2010).

Nota: Nesta hora falei com as alunas que tinham faltado. Estavam escondidas atrás do bloco onde a aula decorre.

2.2.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa

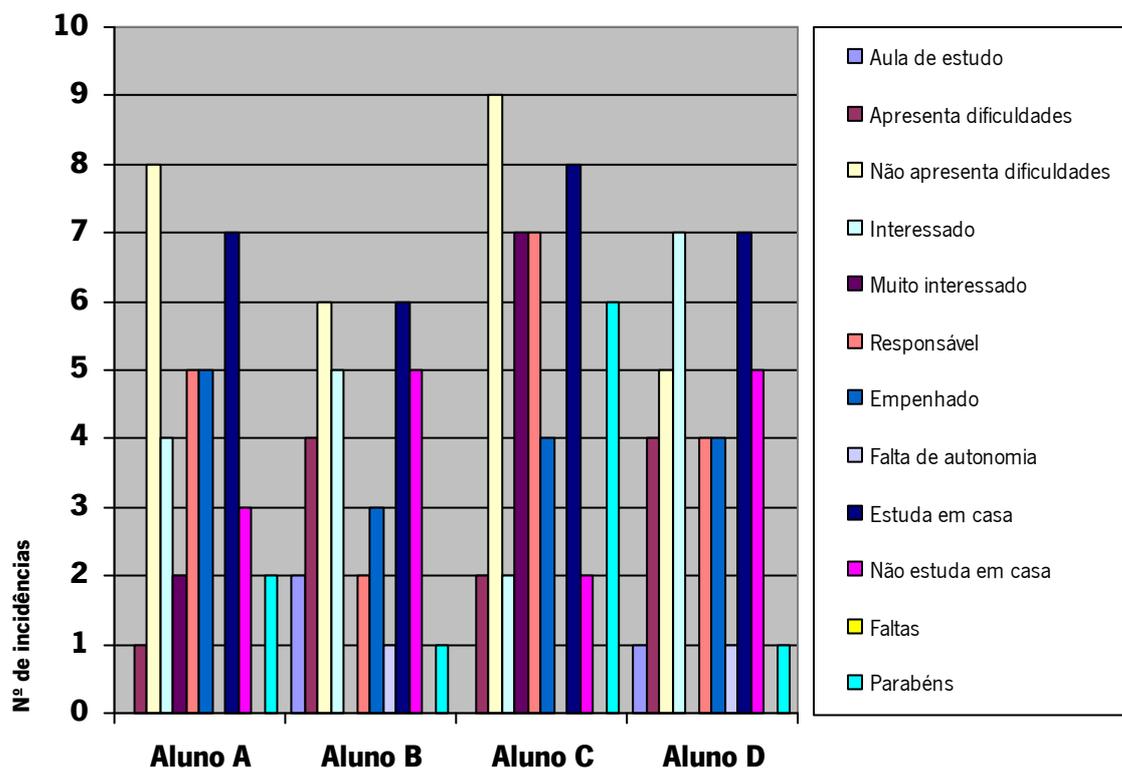
A calendarização apresentada para o 2º período compreendeu onze (11) semanas de aulas. Para o efeito não foi contabilizada a semana de 01 a 06 de fevereiro reservada para a realização das Provas Semestrais de Instrumento. A semana da interrupção letiva de Carnaval (15 a 17 de fevereiro) foi contabilizada. A interrupção letiva da Páscoa decorreu entre 29 de março a 10 de abril. Tendo em consideração que a nossa semana compreendeu a 2ª e 5ª Feira, as aulas previstas ficaram assim distribuídas: alunos A, B e D onze (11) semanas; aluno C dez (10) semanas. Repare-se no gráfico seguinte que apresenta as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e as respetivas ausências.

Gráfico 5.2.5. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas



A leitura do gráfico apresenta-nos que os alunos A, B e D não usufruíram de duas (2) aulas pelo facto do professor se ter ausentado, sendo que as aulas dadas foram as aulas assistidas (100%); o aluno C, embora prejudicado pela interrupção de Carnaval que ditou vinte (20) aulas previstas, viu-se compensado pelo facto do professor não ter faltado. Assim sendo, detêm também uma frequência na ordem dos (100%) relativamente às aulas dadas. Não há faltas a registar dos alunos.

Gráfico 5.2.6. Desempenho 2º Período



A leitura do gráfico ajuda-nos a compreender o comportamento dos alunos descrito pelas observações realizadas. O aluno A mostrou ao longo do 2º período um momento de uma maior motivação traduzido num estudo de casa quase coincidente com as facilidades demonstradas, uma *responsabilidade* ao nível do *empenho* e um interesse acrescido mencionando o indicador *Muito interessado*; por vezes o *estudo de casa* faltou o que contribuiu para apresentar algumas *dificuldades*, mas bastante menos que o período anterior.

A aluna B apresenta um quase equilíbrio nos indicadores: *Apresenta dificuldades* e *Não apresenta dificuldades*, no entanto, o *estudo de casa* bastante fragmentado e nada sistemático contribui para a necessidade das duas (2) *Aulas de estudo* para compensar o aparente equilíbrio da facilidade e coloca em questão os níveis de *interesse*, *responsabilidade* e *empenho*; por uma (1) vez demonstrou *Falta de autonomia*.

O aluno C demonstra um trabalho de casa sistemático que lhe permite superar as *dificuldades*; é *Muito interessado*, *empenhado* e *responsável* merecendo os *Parabéns*.

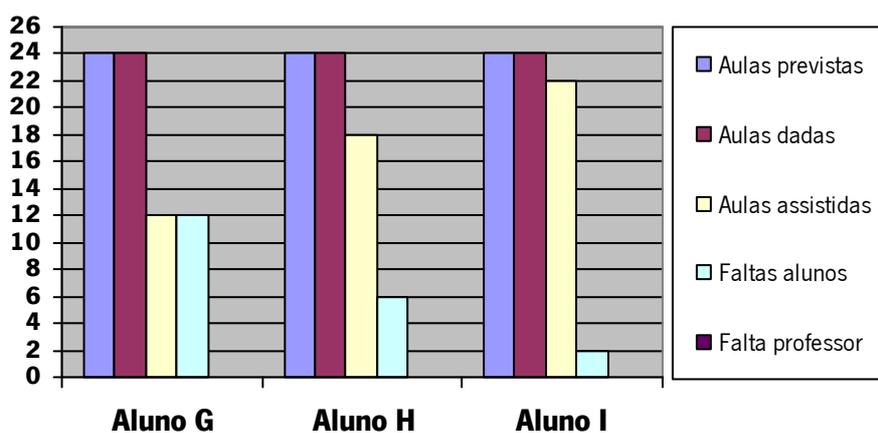
A aluna D demonstra níveis muito equilibrados na *Aquisição e Aplicação de Competências*, no entanto, o *estudo de casa*, pouco sistemático e consistente, não acompanha

as necessidades da aplicação de conhecimentos comprometendo as aprendizagens adquiridas. Os indicadores de *interesse*, *responsabilidade* e *empenho*, embora bastante mencionados, assumem assim um caráter pouco relevante porque se contradizem na prática, por uma certa *Falta de autonomia* e a necessidade de uma (1) *Aula de estudo*.

2.2.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino Genérico

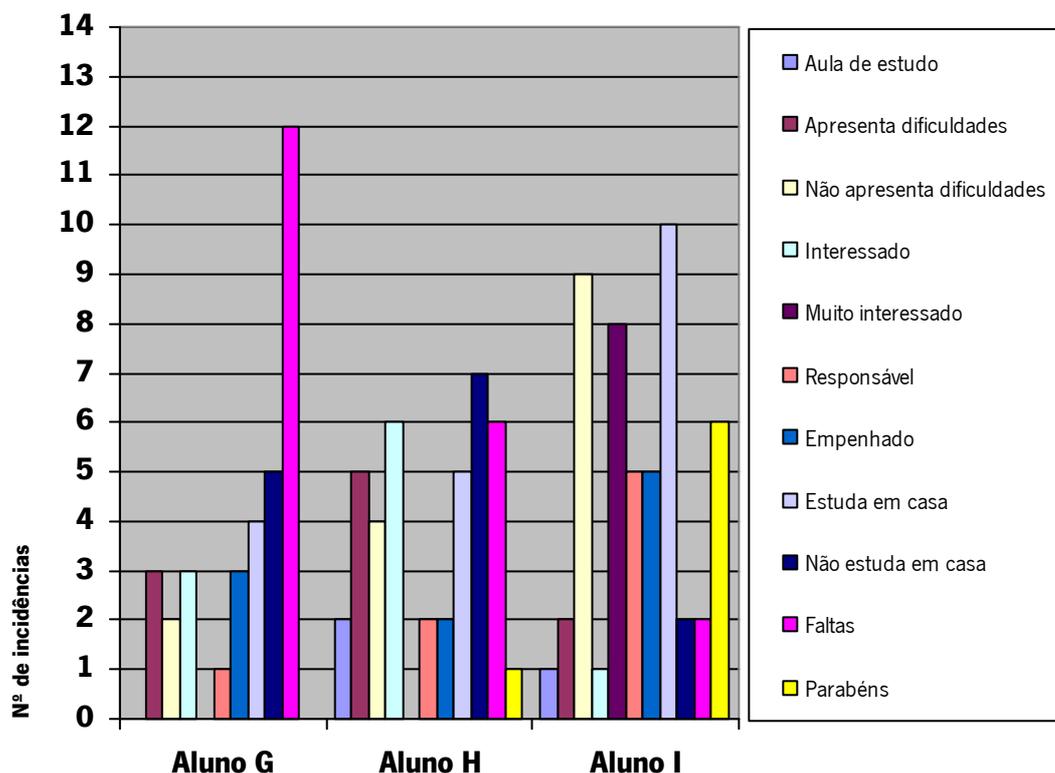
O 2º período de trabalho dos alunos do ensino genérico compreendeu doze (12) semanas de aula não contabilizando a semana de 15 a 17 de fevereiro que ocorreu a interrupção de Carnaval. A interrupção letiva da Páscoa decorreu entre os dias 29 de março e 09 de abril de 2010. O gráfico seguinte regista as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e respetivas ausências.

Gráfico 5.2.7. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas



A leitura do gráfico permite-nos a seguinte análise: as aulas previstas foram lecionadas na sua totalidade. A aluna G destaca-se pelo excesso de faltas (50%) e uma assiduidade na mesma ordem (50%); as faltas doze (12) correspondem a mês e meio de aulas. A aluna H tem uma frequência na ordem dos 75% de aulas assistidas; as faltas ainda são consideráveis seis (6) que correspondem a 25% da totalidade das aulas. O aluno I é muito certo e frequentou 91,6% das aulas previstas e dadas; apenas faltou a duas (2) aulas. Os dados apresentados refletem a atitude dos alunos perante o processo de trabalho e respetivo desempenho.

Gráfico 5.2.8. Desempenho 2º Período



A leitura do gráfico permite confirmar as exposições das aulas. A aluna G foi completamente descomprometida com o processo este período atingindo uma quantidade de faltas absolutamente extraordinárias que revelam o pouco *interesse*, *empenho* e *responsabilidade* assumidas. Não admira portanto que a aquisição e aplicação de competências apresente níveis de desempenho equilibrados face às poucas aulas assistidas e ao pouco *estudo de casa* fragmentado, irregular e inconsequente.

A aluna H apresenta, tal como no período passado, regularidade na falta de estudo; das aulas assistidas 38,8% dessas aulas não *estudou em casa*, contra um estudo de casa de 27,7%; consequentemente, as *dificuldades* também se dividem equilibradamente e as duas (2) *Aulas de estudo* contribuíram para este equilíbrio. As faltas são numerosas revelando pouco *empenho* e *responsabilidade*.

O aluno I é *Muito interessado*, *responsável* e *empenhado* mantendo um *estudo de casa* muito regular e sistemático revelando pouca *dificuldade* na aplicação de conhecimentos e qualidade no seu desempenho, confirmando a motivação para o estudo e para o processo.

2.3. Terceiro período

As aulas reiniciaram a 12 de abril. O ano letivo termina no dia 19 de junho de 2010 (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa), e 18 de junho de 2010 (grupo de alunos do ensino genérico). Os quadros (5.2.5.) e (5.2.6.) registam os conteúdos trabalhados ao longo do 3º período letivo para ambos os grupos de trabalho.

Quadro 5.2.5.

ABRIL/MAIO/JUNHO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
26	15/04/2010	(Faltou Professor).
27	22/04/2010	Allegretto Matteo Carcassi.
28	29/04/2010	Continuação da lição anterior
29	06/05/2010	Aula de Conjunto.
30	13/05/2010	Allegretto Matteo Carcassi.
31	20/05/2010	Material para a Prova Semestral.
	24/05/2010 ³ 29/05/2010	Provas Semestrais de Instrumento.
32	03/06/2010	Feriado.
33	10/06/2010	
34	17/06/2010	Preparação para o Concerto Final.
	24/06/2010 ⁴	Concerto Final.

Quadro 5.2.6.

ABRIL/MAIO/JUNHO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
25	13/04/2010	Allegro Mauro Giuliani (continuação).
26	20/04/2010	Allegretto Matteo Carcassi.
27	27/04/2010	Allegro Mauro Giuliani (conclusão).
28 ⁵	04/05/2010	Allegretto Matteo Carcassi.
29 ⁶	11/05/2010	
30	18/05/2010	Allegro Mauro Giuliani (conclusão). Andante Ferdinando Carulli.

³ Durante esta semana não há aulas para a realização das Provas Semestrais de Instrumento.

⁴ Não foi contabilizado como aula.

⁵ Esta semana apenas o aluno I teve aula por causa da dificuldade do horário das aulas de grupo. Assim, fizemos aula de grupo às 8,30 horas inviabilizando as aulas individuais das alunas G e H.

⁶ Esta semana apenas o aluno I teve aula por causa da dificuldade do horário das aulas de grupo. Assim, fizemos aula de grupo às 8,30 horas inviabilizando as aulas individuais das alunas G e H.

31	25/05/2010 26/05/2010 ⁷	
32	01/06/2010 02/06/2010	Preparação para o Concerto Final.
33	08/06/2010 09/06/2010	
34	15/06/2010	
(*)⁸	17/06/2010 24/06/2010	Apresentação Final à Turma. Concerto Final.

O 3º período constitui o último momento do trabalho empírico do presente projeto de investigação. Depois do período de interrupção letiva retomamos o trabalho numa perspetiva final. Havia necessidade de organizar o processo de forma coerente em torno de situações bem definidas que manifestassem o todo enquanto processo. Neste sentido, três indicadores emergiram: (i) a conclusão da aplicação da 4ª abordagem; (ii) a efetivação do ensino instrumental em grupo; e (iii) o Concerto Final.

No que concerne ao primeiro ponto, era necessário estudar uma nova peça que enriquecesse os nossos conhecimentos e solidificasse a técnica instrumental. A proposta de trabalho recaiu sobre o Allegretto de Matteo Carcassi. O novo estudo (Dó Maior, compasso binário 2/4) tem a novidade de incluir uma melodia apoiada (que entra em anacrusa: Mi 1ª corda solta) desenhada sobre colcheias, combinada com um harpejo de ritmo diferente entre si (2 tempos): 4 semicolcheias/2 colcheias: *pimi / am* sobre os acordes de Dó Maior e Sol 7ª. A peça apresenta-se na Forma ABA. Dividi a Parte A em duas frases: *frase a* e *frase a'*, exatamente iguais – a 1ª de carácter reticente termina na 3ª do acorde 1ª nota da melodia apoiada; a 2ª de carácter conclusivo termina na Tónica. Iniciamos o trabalho com a primeira frase dividida em 2 elementos: melodia apoiada e harpejo, após explicação da anacrusa. Trabalhamos isoladamente, por imitação, cada elemento: 1º a melodia e 2º o harpejo. Apresentei a Parte A do Allegretto no seguinte esquema:

Figura 5.2.7. Allegretto (Parte A)

2/4 *Melodia apoiada* | Dó M | Sol 7ª | Dó M | *Melodia apoiada* | Dó M | Sol 7ª | Dó M ||

⁷ Esta aula (Aluna G) passou a ser à 4ª Feira às 8,30 horas para conciliar as aulas instrumentais em grupo.

⁸ Estes dois momentos não foram contabilizados como aula.

A aluna D demonstrou facilidade na execução da melodia e do harpejo; dificuldade na identificação dos acordes do harpejo e dificuldade em reatar a peça na *frase a'*. Refira-se, que durante a interrupção letiva a aluna não estudou. Atente-se nas suas palavras: «Houve alguns dias que não pude estudar porque a guitarra foi para compor» (Aluna D, GO n.º 91, 22/04/2010). A guitarra sofreu um acidente e o braço partiu.

O aluno A durante a interrupção da Páscoa estudou, como se pode concluir por este pequeno diálogo:

Aluno: Estudei mais ou menos.

Professor: Então quando dizes que estudaste mais ou menos significa que não estudaste?!

Aluno: Não! O que quer dizer é que para o costume das férias estudei mais (GO n.º 92, 22/04/2010).

De facto, estudou! A última peça está bastante bem, apenas uma hesitação na transição de Dó Maior para Mi 7^a/Si.

Relativamente ao Allegretto de Matteo Carcassi, verificou-se facilidade na execução do elemento melódico mas dificuldade na regularidade rítmica do harpejo, nomeadamente, nas duas colcheias; a ligação entre os elementos também dificultou, confundindo o ritmo e executando tudo mais rápido (semicolcheias).

A aluna B manifestou o seguinte cenário: o 1.º elemento apresentou-se sem grande dificuldade; o 2.º elemento, identificou os acordes pelos nomes e executou o harpejo com facilidade; na ligação entre os elementos manifestou alguma dificuldade mas não perdeu o sentido rítmico. Precisa de estudar em casa para mecanizar.

O aluno C não estudou muito na interrupção da Páscoa. Na sua perspetiva o trabalho foi mais ou menos, na minha não estudou (GO n.º 94, 22/04/2010) porque a peça anterior, embora correta, não apresenta qualquer evolução. O Allegretto de Matteo Carcassi apresentou-se da seguinte forma: 1.º elemento sem dificuldade; 2.º elemento também sem dificuldade, embora por vezes se esqueça do ritmo das semicolcheias e execute colcheias; a junção dos elementos apresenta dificuldades semelhantes aos colegas.

A Parte B do Allegretto de Matteo Carcassi foi introduzida na Lição n.º 28 (Aluna D, Anexo 5., p. 82). A técnica da MD utilizada é a mesma que a do Andantino do mesmo compositor: pulsação simultânea, ora com o *polegar/médio*, *polegar/anelar*, ora *indicador/médio* e o *polegar* a atacar a nota mais grave. A sequência harmónica também não constitui novidade porque já foi

estudada na mesma obra citada. Primeiramente, exercitamos a técnica da MD nas cordas soltas; depois, verificamos o percurso harmónico; finalmente, fizemos a junção das mãos. Isoladamente, cada uma das situações não apresenta dificuldade (até porque não é novo), no entanto, a junção de ambas as mãos dificulta a execução. Precisa de estudo de casa para consolidar e mecanizar os aspetos de dificuldade. A sequência harmónica da Parte B foi dividida em duas frases como se apresenta no esquema seguinte:

Figura 5.2.8. Allegretto (Parte B)

Frases b ----- *Frases c* -----
Sol 7^a/Fá | Dó M/Mi | Sol M/Si | Dó M | Ré 7^a | Sol M | Ré 7^a | Sol M ||

As frases foram treinadas separadamente; o último acorde é atacado com os dedos *pi* em simultâneo (6^a e 3^a cordas); para terminar a peça executa-se novamente a Parte A: Forma ABA.

O aluno A não apresenta dificuldade na aquisição de competências; por vezes uma troca de dedos pontual, mas a peça de certa forma executa-se com alguma facilidade. Precisa de estudo para mecanização. O estudo durante a semana, segundo o seu dizer: «Foi bom...»; perguntei: «O que é que é bom?» Respondeu: «Estudei bastante. É o significado» (Aluno A, GO n.º 101, 13/05/2010). Refira-se, a propósito, que no contexto de trabalho o aluno tem demonstrado grande interesse pelo trabalho de conjunto. Atente-se no seguinte comentário:

Acho que devia aprender outras músicas mais conhecidas. Quando vim para aqui pensei que ia aprender estas músicas [Clássicas] e outras mais conhecidas como as de conjunto, agora. Pelo menos a mim dá-me mais apetite» (Aluno A, GO n.º 96, 29/04/2010).

O aluno C reagiu normalmente ao estudo da Parte B do Allegretto de Matteo Carcassi. Merece registo a analogia feita com a música de conjunto: O Balão do João. O aluno está a fazer o acompanhamento e os acordes coincidem de certa forma: a 2^a posição desta peça é igual à 1^a da música de conjunto; a 1^a posição desta peça é igual à 2^a posição da música de conjunto; também o acorde de Dó Maior se apresenta com a mesma conjugação de dedos.

A aluna B não abordou a Parte B desta peça, porque, entretanto, faltou e depois foi necessário insistir no material a apresentar na Prova Semestral de Instrumento.

O 3º período de trabalho para o grupo de alunos do ensino genérico ficou marcado por algum dramatismo relacionado com as alunas G e H. Efetivamente, o comportamento desinteressado destas alunas já se manifestava há algum tempo, pese embora as minhas tentativas para contrariar esta situação. Contribuiu para este estado de coisas o seguinte conjunto de aspetos: o cansaço próprio inerente ao processo (dois anos de trabalho), a não obrigatoriedade destas aulas (colaboração) e, especialmente, a grande dificuldade de conciliação de horários para a introdução das aulas de grupo que originou mexidas nos horários, acréscimo de trabalho, e durante duas semanas não proporcionou a realização de aulas individuais; por último, o comportamento faltoso das alunas também deve ser considerado como aspeto negativo. Pese embora o quadro apresentado e o pouco trabalho de casa realizado pelas alunas, o Allegro de Mauro Giuliani foi concluído com as facilidades e constrangimentos que nos acompanharam ao longo de todo o processo; contudo, o Allegretto de Matteo Carcassi não foi possível abordar; centramo-nos numa das peças estudadas para não comprometer a apresentação no Concerto Final.

O aluno I teve um desempenho completamente diferente. O Allegretto de Matteo Carcassi foi abordado considerando os procedimentos metodológicos já expressos (Lição nº 27, Aluna D, Anexo 5., p. 80). Seguimos os mesmos princípios e verificou-se o seguinte: o 1º elemento executa sem dificuldade; 2º elemento (acordes de Dó M e Sol 7ª) dificuldade em reconhecer pelo nome os acordes: não reconheceu o Sol 7ª; o ritmo apresenta também alguma contrariedade. Para facilitar, ritmicamente, marquei o ritmo do harpejo na mesa; depois, tocou simultaneamente comigo nas cordas soltas, enquanto eu percutia na mesa. Seguidamente, abordamos o estudo da Parte B. A técnica da MD não apresenta dificuldade porque é mesma do Andantino do mesmo compositor. Verificamos o percurso harmónico e a peça constituiu-se no seu todo. Este aluno contrasta, claramente, com as colegas no interesse, responsabilidade, motivação e nível de desempenho. Para isso contribui o estudo de casa sistemático: «Esta semana de trabalho foi boa. Estudei mais ou menos» (Aluno I, GO nº 81, 27/04/2010). O aluno empenha-se com regularidade e o estudo evidencia-se na aplicação de competências. Atente-se na seguinte observação:

O Allegretto de M. Carcassi está muito bem – pequenas hesitações nas entradas de frase e no ritmo do harpejo. A Parte B precisa de um pouco mais de estudo para consolidar. A Valsa de M. Carcassi está bastante bem, pese embora o motivo rítmico inicial não sair bem à primeira (não está assimilado, depois já sai). O Allegro de M.

Giuliani está bem mas precisamos de corrigir o ritmo e regular as *passagens* melódicas do baixo. A aula nesta hora decorre (todo o ano) na Sala de Informática junto ao polivalente, aquando do intervalo grande, onde está sempre muito barulho prejudicando o trabalho no aspeto da concentração. O aluno é muito interessado, responsável e autónomo conseguindo reunir preparadas, simultaneamente, estas três obras (GO n° 83, 11/05/2010).

O aluno I ainda abordou a Parte A do Andante em Lá menor de Ferdinando Carulli (foi o único de todos os alunos a abordar esta peça). Esta peça relaciona-se tecnicamente com a anterior: desenvolve-se em torno de melodias e acompanhamentos técnicos semelhantes. A 1ª parte foi dividida em 7 elementos de acordo com o esquema que se apresenta:

1º elemento: melodia inicial com apoio tetracorde: Lá, Si, Dó, Ré;

2º elemento: base harmónica pulsação simultânea: im / p;

3º elemento: melodia inicial invertida tetracorde: Ré, Dó, Si, Lá:

4º elemento: base harmónica pulsação simultânea im / p;

5º elemento: melodia final (escala menor harmónica descendente - tetracorde):

Fá, Mi, Ré, Dó;

6º elemento: melodia final (continuação - tetracorde): salto ascendente: Sol, Fá

Mi, Ré;

7º elemento: melodia final tetracorde: Dó, Si, Lá Sol# - Fim: Lá.

Cada elemento foi repetido isoladamente várias vezes e à medida que ia sendo adquirido foi gradualmente introduzido o elemento seguinte (2º, 3º...) até perfazer o todo da música. À medida que se introduzia novo elemento repetia-se a ideia (conjunto de elementos) antes do elemento seguinte. O aluno não demonstrou dificuldade na aquisição dos conteúdos. Perguntei: «É fácil ou difícil?»; respondeu: «Mais ou menos» (Aluno I, GO n° 86, 18/05/2010). Este aluno é um aluno aplicado, empenhado, muito interessado e cuja evolução se verifica semana a semana. Desta forma, é muito compensador.

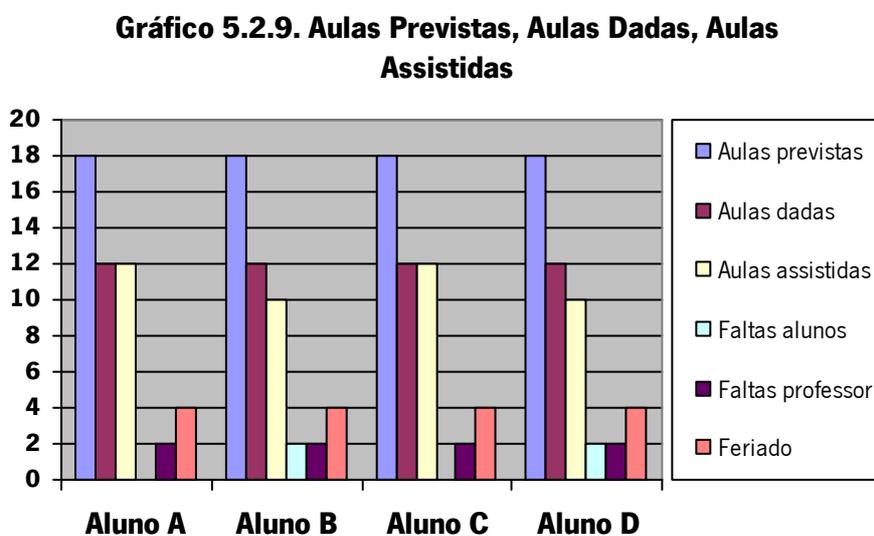
A natureza cíclica da investigação-ação originou a introdução do ensino instrumental em grupo no 4º ciclo da investigação. Assim sendo, o segundo ponto deste último momento de trabalho será descrito, pormenorizadamente, no tópico seguinte: *Descrição das Aulas de Ensino Instrumental em Grupo*.

O terceiro ponto deste período centrou-se no material a apresentar no Concerto Final. Neste sentido, todos os alunos insistiram no material por eles escolhido para representar este momento da melhor forma possível. O grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa preparou-se, simultaneamente, para a realização do último momento de avaliação: Prova Semestral de Instrumento.

No que concerne ao grupo de alunos do ensino genérico, foi decidido fazer uma *Apresentação Final à Turma*; depois dos necessários entendimentos com a respetiva professora da disciplina (Diretora de Turma), a apresentação aconteceu no dia 17 de junho de 2010 na aula de História e Geografia de Portugal, sensivelmente, às 15 horas. Os alunos ensaiaram um pouco as peças individuais e de conjunto e seguiu-se a apresentação. O Diretor do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos assistiu agradavelmente à apresentação e no final elogiou os alunos pelo trabalho desenvolvido.

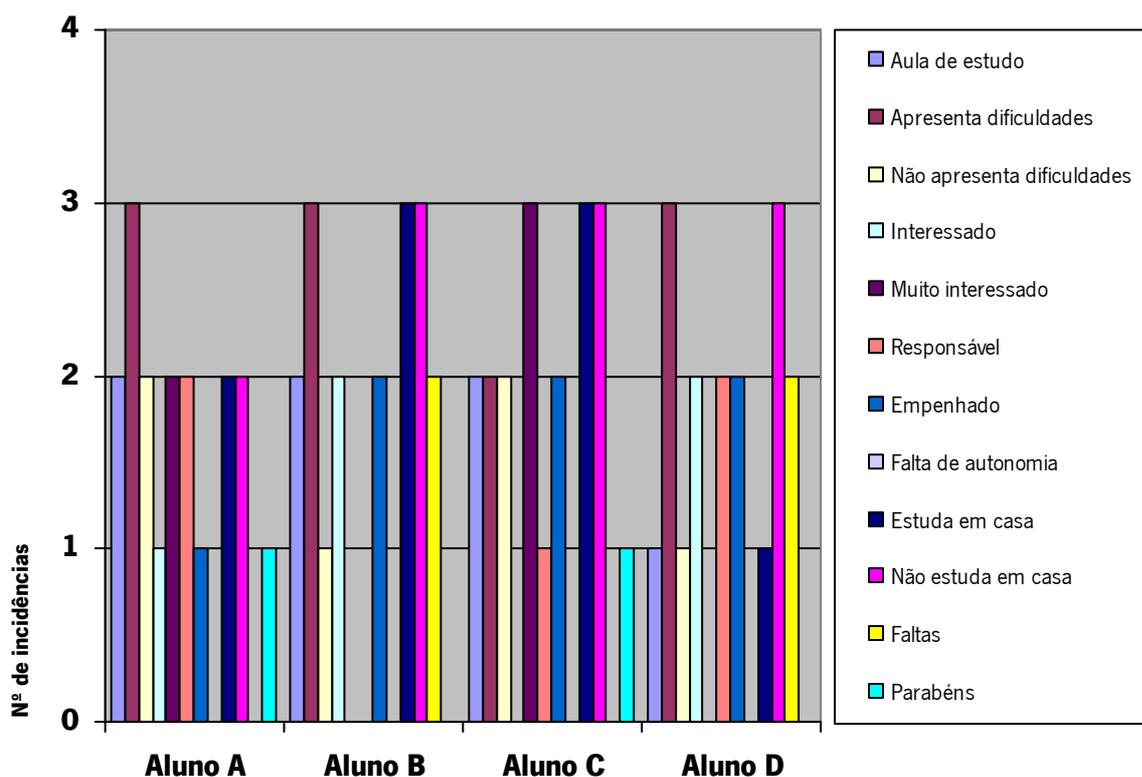
2.3.1. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa

O 3º período compreendeu nove (9) semanas de aulas. Para o efeito não foi contabilizada a semana de 24 a 30 de maio reservada para a realização das Provas Semestrais de Instrumento. Repare-se no gráfico seguinte que apresenta as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e as ausências:



A leitura do gráfico permite constatar a totalidade comum das aulas previstas para todos os alunos, dois (2) feriados (4 aulas) e duas (2) ausências do professor. Considerando as aulas dadas os alunos A e C têm uma frequência de (100%); considerando as aulas previstas uma frequência de (66,6%). As alunas B e D faltaram duas (2) vezes e obtiveram uma percentagem de frequência na ordem dos (83,3%); em relação às aulas previstas a sua frequência situa-se na ordem dos (55,5%).

Gráfico 5.2.10. Desempenho 3º Período

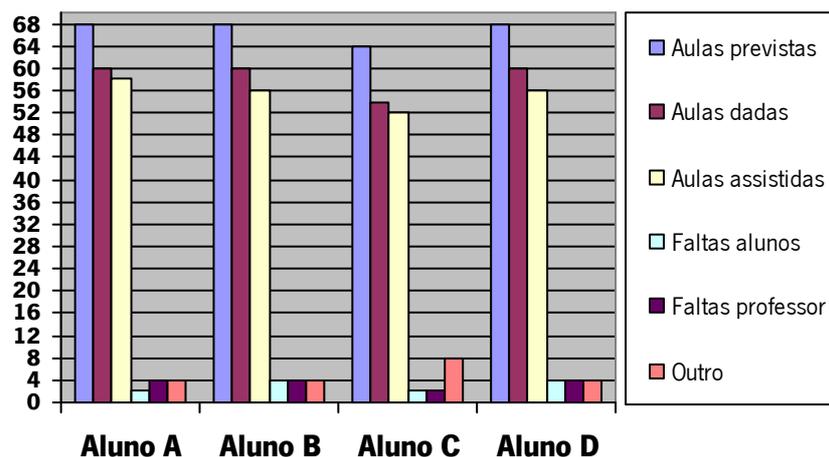


O último período foi extremamente curto e bastante incharacterístico, como se pode verificar pela leitura do gráfico. Todos os alunos manifestaram *dificuldades* e pouco *estudo de casa*; todos necessitaram de *aulas de estudo* para complemento do trabalho.

2.3.1.1. Assiduidade final

Os alunos tiveram uma assiduidade dentro dos parâmetros normais.

Gráfico 5.2.11. Assiduidade Ano Letivo

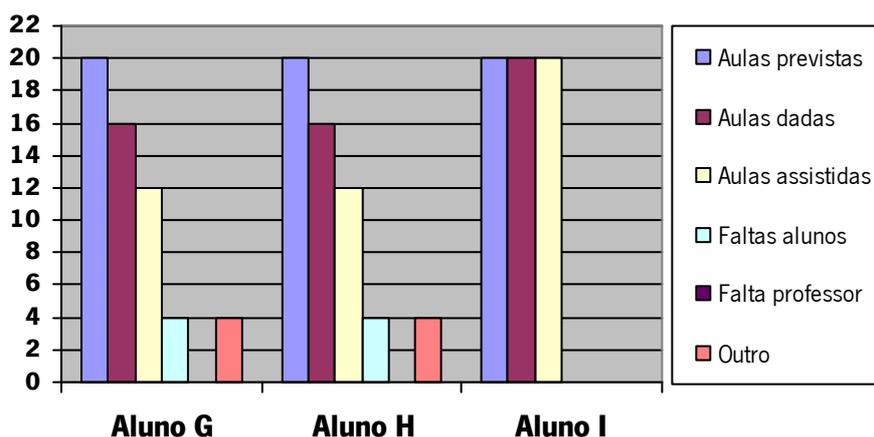


A leitura do gráfico permite constatar uma grande assiduidade por parte de todos os alunos em relação às aulas dadas: o aluno A assistiu a (96,6%); as alunas B e D obtiveram o mesmo registo (93,3%); o aluno C teve uma assiduidade na ordem dos (96,2%). As faltas de cada aluno representam uma percentagem pouco significativa no contexto do ano letivo, assim como as faltas relacionadas com outros motivos que impediram a totalidade das aulas previstas.

2.3.2. Resumo Analítico: Grupo de Alunos do Ensino Genérico

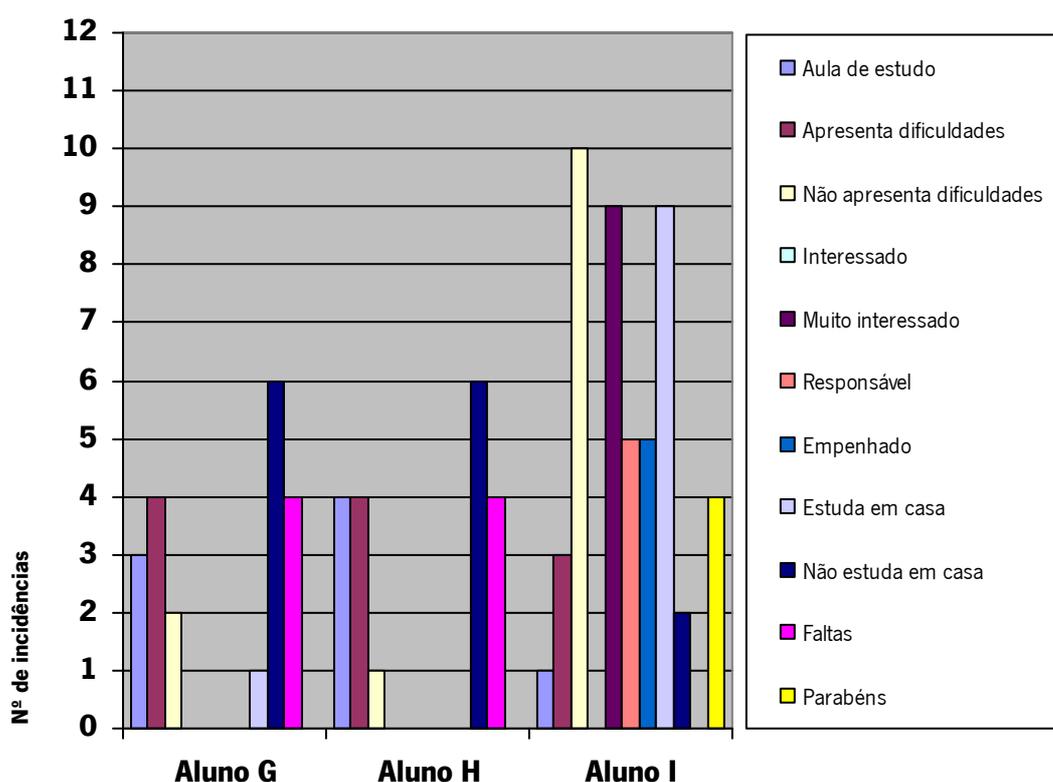
O 3º período de trabalho dos alunos do ensino genérico compreendeu dez (10) semanas de aulas. O gráfico seguinte regista as aulas previstas, aulas dadas, aulas assistidas e respetivas ausências.

Gráfico 5.2.12. Aulas Previstas, Aulas Dadas, Aulas Assistidas



Pela leitura do gráfico constata-se a regularidade do aluno I: totalidade das aulas previstas e aulas dadas o que demonstra uma assiduidade de 100%. As alunas G e H tiveram a mesma prestação: faltaram quatro (4) vezes e viram-se privadas de quatro (4) aulas individuais nas semanas de 04 e 11 de maio (Outro) pela inviabilidade das aulas instrumentais em grupo e pela urgência em aplicar estas mesmas aulas. Assim sendo, frequentaram 60% de aulas previstas. No que concerne às aulas dadas a sua assiduidade centra-se nos 75% e as ausências em 25%.

Gráfico 5.2.13. Desempenho 3º Período



O último período de trabalho do ano letivo 2009/2010 foi, como se verificou pela exposição das aulas, extremamente doloroso. Os dados do gráfico confirmam o momento problemático final: o desinteresse, a falta de *responsabilidade*, de *empenho* e de *estudo de casa* das alunas G e H. As *dificuldades* foram, obviamente, mais que as facilidades e só não ficaram absolutamente comprometidas pelas *Aulas de estudo* que atenuaram, dentro do possível, este cenário. Os dados confirmam esta leitura.

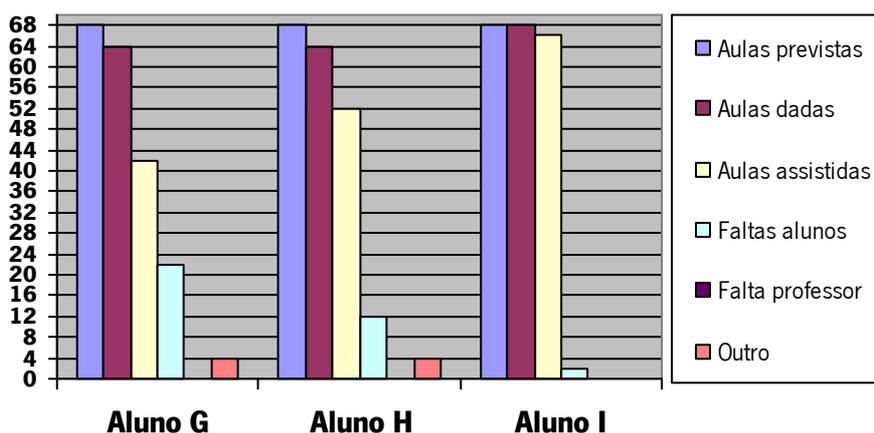
O aluno I realizou um período à sua imagem, absolutamente brilhante. Foi sempre um aluno *Muito interessado*, com *responsabilidade* e *empenho* na mesma proporção e com um

estudo de casa muito regular que lhe permitiu superar as poucas *dificuldades* sentidas merecendo os *Parabéns*.

2.3.2.1. Assiduidade final

A assiduidade das alunas G e H não pode ser considerada normal dado o exagero de faltas concebidas ao longo do ano letivo. Apenas o aluno I teve um comportamento normal.

Gráfico 5.2.14. Assiduidade Ano Letivo



A leitura do gráfico permite constatar a assiduidade dos alunos ao longo do ano letivo. A aluna G frequentou (65,6%) do total das aulas dadas e faltou por vinte e duas (22) vezes, (34,3%). A aluna H frequentou (81,2%) das aulas dadas; as faltas doze (12) atingiram uma percentagem de (18,7%). As aulas previstas não foram totalizadas por quatro (4) aulas devido a outros motivos. O aluno I teve um comportamento completamente diferente; assistiu a (97%) das aulas dadas e apenas faltou por duas (2) vezes.

3. Descrição das Aulas de Ensino Instrumental em Grupo

3.1. Grupo de Aluno do Conservatório do Vale do Sousa

O 4º ciclo da investigação-ação introduziu as aulas instrumentais em grupo e implicou um ajuste nos horários dos alunos. Depois de algumas tentativas o horário ficou estabelecido da seguinte forma: 5ª feira: *Aluna D* – 16, 10 horas; *Aluno A* – 16,50 horas; *Aula de Grupo* – 17,30 horas; *Aluna B* – 18, 10 horas e *Aluno C* – 18,50 horas. De salientar que a conjugação destes

horários se processou com alguma dificuldade e que só foi possível diminuindo a carga horário da aula individual para 40 minutos.

Quadro 5.3.1.

FEVEREIRO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
1	11/02/2010	Andantino Matteo Carcassi para a gravação.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 1

A primeira aula instrumental em grupo desenvolveu-se num clima de entusiasmo com os alunos a manifestarem o seu agrado e contentamento pelo novo desafio. As aulas instrumentais em grupo exigem uma organização espacial coerente e diferente da aula individual. Neste sentido, perspetivamos a posição correta para todos os alunos dentro da sala de aula. Esta tarefa, aparentemente sem significado e de fácil resolução, implicou alguma destreza porque as salas de aula de instrumento estão concebidas para aulas individuais e não foi fácil reunir quatro alunos num espaço reservado apenas para um; por outro lado, dada a necessidade de preparar a sala para o efeito, era pertinente que os alunos quando chegassem à sala de aula, esta já estivesse devidamente preparada com as cadeiras dispostas e os pedais colocados, afim de se evitar perda de tempo com este aspecto porque a aula não era (por motivos de dificuldade de conciliação de horários já mencionados) muito longa. Esta primeira aula também serviu este efeito. Considerando o melhor enquadramento, os alunos ficaram dispostos em semicírculo (com pouco espaço) de forma que todos se vissem e eu fiquei em frente deles.

Já algum tempo havíamos falado no segundo momento de gravação. Este momento ficou agendado para o dia 18/02/2010. Esta primeira aula de grupo antecede este momento da gravação e foi aproveitada para trabalhar e recordar a peça que irá ser gravada: Andantino de Matteo Carcassi. Após a afinação das guitarras, avançamos para o estudo da obra mencionada numa perspetiva de conjunto. A primeira passagem revelou que os alunos não conseguiram tocar a peça até ao fim, perderam-se, ficando distraídos e confundidos com os sons uns dos outros. De facto, evidenciaram falta de conjunto pois não estavam habituados a ouvirem outras guitarras. Retomamos o início e insisti, mas desta vez fiz a marcação do tempo; a peça foi até ao final. Os alunos A, C e D tocaram corretamente; a aluna B não conseguiu acompanhar toda a peça. Refizemos o trabalho mas numa perspetiva mais lenta e, igualmente, com a minha marcação de tempo. Apesar do andamento lento, a aluna B continuou com dificuldade em

acompanhar os colegas. Registe-se, a propósito, que os alunos A, C e D sabiam o estudo de cor e a aluna que apresentou dificuldade não tinha o estudo decorado.

Quadro 5.3.2.

MARÇO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
2	04/03/2010	O Balão do João.
3	11/03/2010	
4	18/03/2010	

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 2

Na segunda aula de grupo iniciamos, verdadeiramente, o novo ciclo da investigação-ação com o estudo de reportório do nosso cancioneiro tradicional. A canção escolhida foi: O Balão do João¹. O facto da canção ser conhecida permitiu organizar o trabalho de acordo com a seguinte metodologia: a canção foi dividida em duas partes: A e B de acordo com a sua estrutura formal; a 1ª parte foi objeto de trabalho esta semana; a 2ª parte trabalhou-se na semana seguinte; a última semana deste mês foi reservada para a elaboração do acompanhamento. O trabalho desenvolvido no âmbito o ensino instrumental em grupo decorreu em jeito de *Oficina de Música*; de acordo com o decorrer das aulas e das facilidades e dos constrangimentos evidenciados por cada aluno, foram surgindo os arranjos musicais, sugeridas as partes, e a canção foi-se construindo semana a semana de forma dialética. A organização pedagógica didáctica privilegiou o modelo de ensino aprendizagem com base na *aprendizagem por discriminação*, utilizando para o efeito estratégias/técnicas de imitação. Tal modelo justifica-se, pelo facto da aprendizagem por discriminação utilizar técnicas de ensino dependentes da atuação e ação estratégica do professor, justificando dinâmicas de trabalho de aula em grupo: professor – grupo de alunos (Gordon, 2000).

Relativamente à canção, primeiramente, foi abordada a melodia principal; para o efeito dividi a melodia em quatro (4) elementos: *a, b, c, d*; toquei o 1º elemento (*a*) duas vezes; expliquei que a melodia tinha que ser tocada com apoio e quais os dedos de ambas as mãos é que deveriam ser utilizados. Depois da minha realização os alunos repetiam segundo a minha marcação; insistimos as vezes necessárias até ficar percebido, assimilado e adquirido; de seguida passei ao 2º elemento (*b*) utilizando o mesmo processo, e, assim, sucessivamente, até à

¹ Pese embora esta música ser tradicional alemã faz parte do nosso imaginário tradicional português e foi utilizada aqui neste contexto.

totalidade dos quatro (4) elementos. Verifica-se que o aluno C faz sem dificuldade; o aluno A faz mas tem o problema de repetir (questão técnica) quase sempre o dedo indicador (MD); a aluna D executa com alguma timidez/fragilidade e com dificuldade em acompanhar os alunos C e D; a aluna B é a que demonstra mais dificuldade e não acompanha os colegas. O material ficou para ser estudado para a próxima aula.

A aula de grupo decorreu num ambiente de grande satisfação estampada nos olhos, nos sorrisos e nos comentários de todos: «É fixe tocar em conjunto; é melhor ter aula em conjunto; é mais fixe tocar estas músicas; são conhecidas» (GO AIG n° 2, 04/03/2010).

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição n° 3

Hoje, continuamos o trabalho da semana anterior e começamos a aula por tocar a 1ª parte estudada. Todos os alunos tocaram em uníssono com a minha marcação verificando-se que a aluna B continua com dificuldade em acompanhar os colegas; tem um ritmo mais lento e manifesta incapacidade de se concentrar na sua parte. O aluno A também não conseguiu tocar a música sem a minha ajuda, pois esta semana não despendeu estudo de casa para esta peça. Os alunos C e D executaram muito bem tendo demonstrado trabalhado fora de aula. Insistiu-se um pouco na aula nesta matéria para ultrapassar os problemas mencionados e após este momento iniciamos o estudo da 2ª parte da melodia. A frase musical foi, igualmente, dividida por elementos: cinco (5) no total mas, efectivamente, apenas dois (2) são novos: *e*, *f*. A restante frase compreende os elementos: *a*, *b*, *d* da 1ª parte. Neste contexto, a canção assenta numa estrutura musical sobejamente conhecida dos alunos: Forma ABA que reconheceram sem dificuldade. Considerando a metodologia adotada, primeiramente, toquei o elemento *e* (duas vezes) e expliquei que dedos de ambas as mãos deveriam ser utilizados; após esta demonstração os alunos repetiam; o mesmo processo foi utilizado para o elemento *f*. A certa altura a aluna D perguntou se podiam tocar um de cada vez. Respondi que sim e tocaram um de cada vez cada elemento. A música não ofereceu grande dificuldade de execução e foi apresentada no esquema seguinte:

Figura 5.3.1. O Balão do João

Parte A

1ª Frase – elementos: *a*, *b*, *c*; 2ª frase – elementos: *a*, *b*, *d*.

Parte B

Parte A'

1ª Frase – elementos: *e*, *f*; 2ª Frase – elementos: *a*, *b*, *d*.

No decorrer da aula teceram-se comentários de satisfação em torno da música e deste tipo de aula e eu perguntei: «Quem tocou esta música para o pai e para mãe?» Todos responderam positivamente. A aluna D tocou a música para a mãe e para o pai e tentou tocar a «outra parte [Parte B]»; procurou na internet as respetivas notas musicais para a irmã tocar com ela no piano. Juntamente com a irmã e, acrescentando o Allegro de Mauro Giuliani, fizeram um mini-concerto para a família (Aluna D, GO AIG nº 3, 11/03/2010). Os alunos B e A também disseram terem tocado em casa a música para a mãe; e o aluno C, para além desta música, tocou, de igual modo, o Allegro de Mauro Giuliani.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 4

A aula iniciou-se com todos os alunos a tocarem a melodia estudada nas duas últimas semanas. O objetivo principal era que os alunos dominassem os conteúdos tratados e se ultrapassassem as dificuldades iniciais sentidas. Verificou-se que todos os alunos estudaram em casa e a melodia apresentou-se bastante bem e musical. Perguntei se tinham estudado em casa e a resposta foi convicta e em uníssono: «Sim». De facto, estudaram e é visível que este tipo de aula e de reportório os incentiva e os motiva (GO AIG nº 4, 18/03/2010).

O estudo do acompanhamento ocupou o centro das atenções nesta aula. Para o efeito, definimos a base harmónica: Dó Maior e Sol 7ª e o harpejo para a MD: *pima* (Parte A). Primeiro, exemplifiquei por frases tocando e entoando a melodia; depois, pedi ao aluno C que tocasse, simultaneamente, comigo; e por último, todos os alunos em uníssono tocaram comigo enquanto eu entoava a melodia. A Parte B seguiu os mesmos procedimentos: inicia em Sol 7ª, o harpejo executa *pimami* e o polegar rasga o acorde no último tempo e repete a mesma ideia em Dó Maior. O processo resultou sem grande dificuldade, contudo, a aluna B demonstrou alguns constrangimentos e um pouco mais de dificuldade em acompanhar o andamento dos colegas.

Quadro 5.3.3.

ABRIL

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
5	22/04/2010	O Balão do João.
6	29/04/2010	

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 5

A aula de hoje segue-se à interrupção da Páscoa e a música está um pouco esquecida. O estudo de casa não foi muito generoso, de qualquer forma, os alunos manifestaram que estudaram as duas músicas da mesma maneira (Clássica e o Balão do João). O aluno A disse: «Talvez mais O Balão do João» (GO AIG nº 5, 22/04/2010). Neste momento apelei à consciência de todos no sentido de um esforço final para terminar o ano com bons resultados. Acenaram com a cabeça num sinal de concordância.

Iniciamos, então, por recordar a melodia da canção no sentido de avivar a memória e trazer para os dedos a necessária desenvoltura. Depois de alguns minutos de trabalho foi possível centrar a atenção na continuidade do arranjo. Neste sentido, propus que os motivos melódicos (*elementos*) fossem distribuídos pelos alunos da seguinte forma: *elemento a* – aluna B; *elemento b* – aluna D (resposta uma oitava mais grave) e introduzi dois novos *elementos g, h* que seriam tocados, simultaneamente, com os *elementos c, d* (aluna B) à distância de uma 6ª inferior (aluna D). A aluna D sentindo mais dificuldade em acompanhar as alterações e sugestões (as alterações estavam precisamente a acontecer na sua guitarra) começou a chorar alegando que lhe doía a cabeça. Neste momento parei a aula e perguntei se queria um copo de água ou se queria tomar alguma coisa. Respondeu que não e disse que a dor ia passar. Percebi, claramente, que as dores eram provenientes das dificuldades que estava a evidenciar e sentiu-se incomodada pela presença dos colegas. Para minorar a exposição, coloquei os alunos A e C a tocarem juntamente estas mesmas alterações e o problema foi resolvido com facilidade voltando tudo ao seu contexto normal. Para finalizar a aula, deixei uma sugestão de trabalho para casa: pedi aos alunos que tirassem de ouvido a melodia do Papagaio Loiro, dizendo, apenas, que se iniciava como a música O Balão do João.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 6

O desafio lançado na semana anterior motivou os alunos e todos tentaram em casa tocar a melodia do Papagaio Loiro. Aliás, a proposta foi mais longe e reuniu os alunos C e D em torno da canção. O aluno C conseguiu tocar a música quase toda; só na parte de *ao meu namorado* é que não conseguiu descobrir as duas notas finais: Ré, Dó. Estão de parabéns!

Talvez pelo facto de se terem entusiasmado com a nova canção, O Balão do João foi negligenciada e apresentou dificuldades: as partes estavam baralhadas, as entradas e as novas sugestões musicais não estavam a acontecer. Recordamos os elementos e sugeri que

pensássemos num diálogo (pergunta/resposta) como se tratasse de um texto em português: a aluna B perguntava com o *elemento a*; a aluna D respondia com o *elemento b*; os *elementos c, g* confirmavam a afirmação, simultaneamente; os alunos A e C estavam a fazer o acompanhamento sustentando a harmonia. A aluna D reiterou as dificuldades sentidas na semana anterior e o aluno A por vezes confundia o acompanhamento (acordes trocados); o aluno C era o que tocava mais acertadamente. Depois destas instruções deixei-os a sós a estudarem um pouco; quando voltei a peça tinha melhorado relativamente (GO AIG nº 6, 29/04/2010).

Quadro 5.3.4.**MAIO**

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
7	06/05/010	O Balão do João. Papagaio Loiro.
8	13/05/2010	
9	20/05/2010	

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 7

O mês de maio iria proporcionar apenas três aulas instrumentais em grupo devido à interrupção letiva destinada à realização da Provas Semestrais de Instrumento que decorreram na semana de 24 a 29 deste mês. O tempo começava a escassear e o fim aproximava-se a grandes passos. A canção O Balão do João precisava, agora, de ser trabalhada continuamente para ganhar mecanismos e não cair no esquecimento, sob pena de comprometer a apresentação final. Verificou-se que os alunos, de certa forma, se empenharam e a música apresentou-se clara e sem dificuldade; no entanto, insistiu-se, no primeiro momento da aula, nesta canção para solidificar certos aspectos e proporcionar uma vivência do conjunto. O aluno A por vezes enganava-se nos acordes do acompanhamento da 2ª parte, mas nada que compromettesse o resultado final. A música estava a terminar de repente sem qualquer tipo de preparação e deixava no ar um sentido não conclusivo de insatisfação. Para melhorar este aspecto, introduzi o *Ritardando* para anunciar o fim da peça mas primeiro expliquei devidamente o que era e em que consistia. Para o efeito, utilizei a metáfora do carro que vai parar no semáforo e tem que ir abrandando lentamente até parar de vez. Interiorizaram o conceito sem dificuldade, porém, a execução já não foi tão simples assim porque esta diminuição gradual do andamento criava dessincronização entre eles. Era preciso praticar um pouco!

Passamos, de seguida, a abordar a música do Papagaio Loiro. Recorde-se que a melodia tinha sido tirada de ouvido pelos alunos aquando do desafio proposto neste sentido. Os alunos C e D (que conseguiram tirar quase tudo de ouvido) sentem-se entusiasmados e são eles que estão agora a conduzir a aula e a ajudar os colegas. Tocam a melodia e os alunos A e B repetem em imitação. Neste momento fiz uma intervenção para criar 4 motivos, cada motivo de um compasso quaternário (4/4), pensando na perspetiva de diálogo e de organização de um texto na língua materna. Assim, cada aluno tocava um motivo como se estivesse a perguntar e o outro a responder. Este exemplo ajudou os alunos a pensarem que a música acontece segundo princípios estruturais com motivos e frases e não de qualquer forma avulsa. De uma forma geral todos tocaram corretamente, mas a aluna B demonstrou um pouco mais de dificuldade em executar o seu motivo, cuja digitação (ME) consistia em 2 – 4 – 2 – 1 – 0 – 1: notas Sol, Lá, Sol, Fá, Mi (1ª corda), Dó (2ª corda). Nesta aula constatou-se, claramente, uma grande motivação, uma vontade de experimentação e exploração e um espírito colaborativo de entreajuda.

No final da aula o aluno C solicitou-me para lhe ensinar O Meu Chapéu Tem três Bicos. A professora de Área de Projeto tinha pedido aos alunos que tocassem esta música no projeto que desenvolveram ao longo do ano. Sugeri que fosse tirando a melodia de ouvido até à próxima aula. Entretanto, falei com a professora em questão sobre o trabalho que estava a desenvolver na perspetiva de uma possível colaboração mais significativa e enriquecer a apresentação.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 8

As alunas B e D faltaram a esta aula. Aproveitei a aula para continuar o trabalho em torno da canção O Balão do João e, conseqüentemente, melhorar e enriquecer o arranjo. O acompanhamento desta canção estava a ser o mesmo para os alunos (A e C). No sentido de tornar mais rico, mais motivador e diferenciar a trabalho de cada um, sugeri que o aluno C fizesse o acompanhamento MD (*pimi*) mas com os acordes realizados da seguinte forma: Dó M/Mi e Sol 7ª/Fá e que o aluno A passasse a fazer o baixo com base na tónica do acorde. No início fizeram alguma confusão. Expliquei, tão simplesmente, que apenas o aluno A tocava a nota grave e não fazia o harpejo e que o harpejo seria executado pelo aluno C que, por seu lado, não fazia a nota mais grave. Trabalhamos por elementos, como de costume, comigo a entoar a melodia e depois toquei em conjunto substituindo as guitarras que faltavam para se perceber o sentido de unidade.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 9

Considerando que na aula passada não estiveram presentes todos os alunos, e que surgiram alterações para o acompanhamento da canção O Balão do João, esta aula foi no sentido de uma aula de estudo para ensaio. Claro que, inicialmente, a música não estava a sair corretamente; não houve estudo de casa e as coisas não estavam a proporcionar um bom resultado. O aluno que toca o baixo (aluno A) não estava a acertar com a nota nem com o tempo. Entoei o baixo com ele, simultaneamente, e com um movimento ascendente com a mão indicava a mudança para Sol e um movimento descendente indicava a mudança para Dó numa tentativa de acertarmos o conjunto. Segundo o aluno C este problema era causado porque: «[A aluna D] está a fazer uma nota diferente e eu guio-me por ela» (GO AIG nº 9, 20/05/2010). Esta afirmação remete-nos para o sentido de trabalho de conjunto e a necessidade de ouvir e saber ouvir os outros instrumentos tomando-os como referência importante. As entradas estavam de facto a causar problemas. Era preciso definir quem fazia a marcação e como se deveria fazer esta mesma marcação. Os alunos estavam a marcar: 1, 2, 3 e as guitarras ainda não estavam devidamente colocadas e mãos preparadas. Dei o exemplo de uma Orquestra com 50 músicos que se fizessem desta forma, sem estarem nos seus lugares e sem os instrumentos preparados, os resultados seriam catastróficos. O primeiro passo que deveriam considerar era a preparação: colocação da guitarra, das mãos e concentrados a olharem discretamente uns para os outros; depois sim, procederiam à respetiva marcação.

A ausência de estudo, a proximidade do final do ano letivo e a perspetiva da apresentação final deixaram-me desgastado mas o trabalho desenvolvido nesta aula foi produtivo e tínhamos encontrado a versão final da canção: O Balão do João.

Quadro 5.3.5.

JUNHO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
10	02/06/2010	O Meu Chapéu Tem Três Bicos.
11	09/06/2010	
12	16/06/2010	O Balão do João. O Meu Chapéu Tem Três Bicos.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 10

Os condicionamentos do calendário implicaram um arranjo nos horários em virtude dos feriados das duas próximas 5ª Feiras. Neste sentido, a aula de grupo passou a ser realizada

neste mês à 4ª Feira. Se assim não fosse, só teríamos aula no último dia da última semana do calendário escolar² e tal situação comprometeria o projeto final.

A aula iniciou-se com a canção O Balão do João. Recorde-se que a aula da semana passada não tinha corrido de bom grado e o trabalho de casa não tinha contribuído, para minha insatisfação. Por outro lado, tinha introduzido uma alteração ao acompanhamento passando o aluno A a fazer o baixo, e era necessário mecanizar e solidificar as alterações porque estávamos a atingir o limite de tempo. Esta semana os alunos parecem-me muito interessados para a aula de grupo e estudaram um pouco. A canção apresentou-se bastante bem no seu conjunto. Ao ouvir a canção tal como foi executada fiquei com a sensação de insatisfação, parecia que faltava qualquer coisa... uma espécie de final. Para colmatar este aspeto, sugeri que depois de executada (tal como foi) a aluna B tocasse sozinha e mais forte (junto ao cavalete para obter outro timbre) o seu *elemento a*, e que a resposta da aluna D seguisse o mesmo princípio; para terminar tocariam todos normalmente a parte conclusiva em *Ritardando*.

O tempo começava a esgotar-se, efetivamente, e era necessário preparar pelo menos outra música para a apresentação final. Tendo em conta a solicitação da professora de Área de Projeto centramo-nos em O Meu Chapéu Tem Três Bicos e abandonamos o Papagaio Loiro (não dava tempo para trabalhar as duas músicas). Esta aula serviu, então, para iniciar o trabalho em torno desta canção. Trabalhamos a melodia principal (aluno C), o acompanhamento que ficou confiado ao aluno A, o baixo que foi entregue à aluna D e uma melodia intermédia para a aluna B. O resultado foi agradável mas era preciso ser determinado neste momento para levar o barco a bom porto.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 11

Nesta aula fizemos o arranjo final da canção O Meu Chapéu de Três Bicos: colocamos a introdução e o final que faltavam e insistimos em todas as músicas que iam ser apresentadas. Neste contexto, foram recordadas as obras individuais; os rapazes tocariam o Allegretto de Matteo Carcassi e as raparigas o Allegro de Mauro Giuliani.

As canções de conjunto estão bem mas precisam de ser estudadas, principalmente O Meu Chapéu Tem Três Bicos. Os alunos estudaram muito pouco esta semana, inclusivamente, esqueceram-se de partes das músicas... fiquei desesperado... é muito difícil trabalhar assim (GO AIG nº 11, 09/06/2010).

² O ano letivo terminou no dia 19 de junho de 2010.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 12

Esta foi a última aula instrumental em grupo. O aluno A faltou e a aluna D estava a faltar. Tentei entrar em contacto com os alunos pelo telemóvel para me inteirar do que se estava a passar. Não consegui ligar com o aluno A remetia-me para o voicemail; a aluna D atendeu-me a mãe e disse que a aluna se tinha esquecido da aula; entretanto chegou. Tocamos as músicas de conjunto: toquei a parte do aluno A. De certa forma as músicas de grupo não estão mal mas precisam de conjunto, de mecanização... de estudo final. Marcamos ensaio geral para o dia 24 de junho às 17 horas com todos os alunos envolvidos no projeto (também os alunos da EB 2/3 Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde). O Concerto Final realizou-se neste dia às 19 horas no Conservatório do Vale do Sousa na Sala Clemente Bessa.

3.2. Grupo de Alunos do Ensino Genérico

As aulas instrumentais em grupo foram difíceis de conciliar com as individuais. As tentativas propostas foram sempre inviabilizadas por diversas razões causadas pelo calendário dos alunos. A única possibilidade passava por fazer a aula de grupo à 3ª Feira às 8,30 horas. A questão é que nesta hora decorria a aula individual da aluna H seguida da aula da aluna G. Num primeiro momento, até se resolver dentro do possível o problema, as aulas individuais das alunas mencionadas foram sacrificadas, porque as aulas de grupo já estavam a começar bastante tarde; num segundo momento, demos continuidade à aula individual da aluna H e a aluna G passou a ter aula individual à 4ª Feira às 8,30 horas. Num momento conclusivo, considerando a falta de oportunidade para realizar mais aulas de grupo e também para atenuar a diferença entre o número de aulas entre este grupo e o grupo do Conservatório do Vale do Sousa, realizamos duas aulas de grupo à quinta feira às 18 horas e uma outra à quarta feira em virtude do Feriado de dia 10 de Junho.

Quadro 5.3.6.

MAIO

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
1 – 2 ³	04/05/2010	O Balão do João.
3	06/05/2010	
4-5	11/05/2010	

³ As aulas dos dias 04 e 11 de maio ocuparam dois blocos de 45 minutos equivalentes a duas aulas. Assim a totalidade das Aulas Instrumentais em Grupo foram 12 aulas.

6	13/05/2010	
7	18/05/2010	
8	25/05/2010	Papagaio Loiro: Canção Tradicional Portuguesa.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 1 e 2

A primeira aula instrumental em grupo realizou-se no dia 04/05/2010 às 8,30 horas e começou com esta observação:

Em virtude de não ter sido possível fazer a aula instrumental em grupo à 4ª Feira de manhã (como foi inicialmente pensado) optamos por fazer a aula de grupo neste horário em vez das aulas individuais das alunas H e G (8,30 – 10 horas). Mantém-se a aula individual do aluno I na sua hora normal. Só ele é que está disponível nesta hora (GO AIG nº 1, 04/05/2010).

O nosso trabalho iniciou com a canção O Balão do João de acordo com os princípios metodológicos expressos para o grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa (Lição nº 2, p. 235). Princípios com as frases melódicas (4 elementos) por imitação. Verificou-se o seguinte: as alunas G e H apresentam mais dificuldade do que o aluno I. Este aluno executa os fragmentos melódicos sem dificuldade.

O ambiente da aula foi agradável e os alunos mostraram-se muito interessados e com um sorriso no rosto. Acham engraçado a tudo o que se passa, inclusive, quando se enganam... riem-se, encolhem os ombros e pronunciam diversos vocábulos. Subentende-se entre eles um sentido de cooperação e entre ajuda. Todos querem ajudar!

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 3

Esta aula objetivava ser uma aula de grupo mas as raparigas faltaram; dei a aula apenas ao rapaz. Começamos por insistir no material trabalhado na 3ª Feira. O aluno não demonstra dificuldade. Fizemos a 2ª parte também dividida por elementos e trabalhamos os motivos novos (*elementos e, f*). Passamos a identificar o percurso harmónico: Do M e Sol 7ª e estabelecemos o harpejo para o acompanhamento da MD: *pima*. Primeiro, executei sozinho o acompanhamento e depois o aluno repetiu; seguidamente, tocamos em conjunto: eu toquei o acompanhamento e ele a melodia e depois trocamos, ele o acompanhamento e eu a melodia. Tudo se desenvolveu sem qualquer dificuldade. Para terminar, perguntou se podia tocar o Allegretto de Matteo Carcassi. Respondi que sim. Tocou, não revelando qualquer aspeto que merecesse algum comentário ou

sugestão da minha parte. Esta aula, tendo em conta as dificuldades já mencionadas, revelava-se importante para as raparigas e para o conjunto... mas não foi possível!

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 4 e 5

A 1ª parte da canção O Balão do João (melodia) foi objeto de estudo no momento inicial da aula no sentido de consolidar os conhecimentos. Todos tocaram em simultâneo com a minha marcação. As alunas como faltaram a aula passada e não estudaram em casa manifestam alguma dificuldade em juntar os elementos para constituir a frase. No entanto, com um pouco de trabalho de rotina conseguirão facilmente. Insistimos um pouco e de seguida trabalhamos a 2ª parte da melodia: elementos *e*, *f* (o aluno I já tinha estudado estes motivos na última aula deu uma ajuda às colegas). Apresentei a canção no esquema da Lição nº 3 do grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa (p. 236) e falei na estrutura formal ABA trabalhada em várias peças individuais. Depois de algum tempo de trabalho em torno da 2ª parte, introduzi no nosso estudo os elementos *g*, *h*. Primeiramente, executei sozinho e só depois da minha explicação introdutória é que todos os alunos repetiram. A dada altura da aula, sugeri que a aluna G executasse estes elementos num princípio dialogante. Neste âmbito, a aluna G (*elemento b*) responderia à aluna H (*elemento a*) numa oitava mais grave e depois ascendia num movimento paralelo (simultâneo com os *elementos c*, *d* – aluna H) por 6ª inferiores (*elementos g*, *h*).; o aluno I passou a fazer o acompanhamento e a sustentar a harmonia. A aluna G neste contexto de trabalho foi a que ficou mais sujeita à novidade e demonstrou natural dificuldade em responder ao solicitado. Refira-se, a propósito, que é a primeira vez que estamos a tocar a música em conjunto com os diferentes elementos, a duas vozes e as Partes A e B; justificam-se, portanto, as imprecisões rítmicas e as diferentes pulsações/tempo dos alunos. Veremos na próxima aula depois do estudo de casa (GO AIG nº 3, 11/05/2010). A aula decorreu num clima animado, com piadas e hesitações nas entradas, com a aluna H a achar muita graça a qualquer situação e a rir-se dos erros que se cometiam; pareceu-me, inclusive, muito desconcentrada e muito risonha.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 6

A aula iniciou-se com a canção O Balão do João e os alunos a tocarem as suas partes. Eu toquei a parte da aluna que faltou (aluna H). Assim, a música ficou completa tal como tinha sido estudada na última aula. O objetivo fundamental era que os alunos interiorizassem as ideias

musicais, o sentido de conjunto e desenvolvessem os aspetos técnicos necessários para uma boa execução. Para melhorar a nossa prestação entoei com eles a melodia para que o ritmo, a sequência harmónica e as respetivas partes ficassem mais facilitadas. Fizemos, igualmente, um trabalho mentalmente focado: sem tocar pensar no que deveríamos tocar. Verificou-se que os alunos tinham estudado em casa e a música não apresentava grande dificuldade; era no entanto necessário estudar mais para a próxima aula. A aluna G disse: «Estudei com o meu pai a música O Balão do João» e o aluno I mencionou que também estudou. Ambos os alunos estavam interessados mas o aluno I estava muito interessado (GO AIG nº 4, 13/05/2010).

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 7

Antes de iniciar propriamente a aula confirmei com os alunos o horário definitivo para não haver confusões: 3ª Feira – 8,30 horas AIG; 9, 15 horas aula individual da aluna H e 4ª Feira às 8,30 horas aula individual da aluna G; o aluno I mantém a sua aula no seu horário. Depois da confirmação do horário, seguimos para a música com a intenção de tocar a música completa. Começamos pela 1ª parte, atente-se na minha observação:

Hoje, juntou-se finalmente todas as partes com todos os elementos. Inicialmente, houve dificuldade em sentir um tempo comum (as alunas G e H entravam mais cedo e o aluno I acelerava no acompanhamento). Depois de alguns ensaios conseguimos esse tempo e o desajuste desapareceu ou ficou menos evidente. Disse-lhes que tinham conseguido tocar bem uma vez, não justificava, portanto, tocar mal a seguir. Deixei-os propositadamente a treinarem, sem a minha ajuda, para entrarem certos e perceberem o conjunto. Depois fizemos da mesma forma para a 2ª parte e sugeri o *ritardando* no final. Expliquei o que era e em que consistia; que era preciso entender o momento certo para o fazer; treinamos só o *ritardando*; juntamos as partes e perceberam-se pequenas hesitações no tempo... mas funcionou bem. Parabéns! Os alunos estudaram um pouco em casa a música de conjunto. O aluno I é muito interessado e consegue com mais facilidade. A aluna H fica muito divertida com as aulas de grupo e qualquer coisa lhe faz piada. É mais difícil mantê-los concentrados por causa das piadas... acham graça, riem-se... ficam mais faladores apesar das minhas intervenções no sentido de não falarem, se concentrarem, sentirem o conjunto musical... e não perderem tempo. Contudo, este tipo de aula interessa-os bastante mais, ficam mais motivados, expectantes porque a música não aparece logo no total na medida em que se vão juntando as partes: cada um faz uma parte diferente (GO AIG nº 5, 18/05/2010).

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 8

A aula iniciou-se com trabalho de rotina em torno da canção O Balão do João na perspetiva de consolidar conhecimentos. O aluno I faltou; teve uma consulta médica e eu toquei a sua parte. A música está a ganhar forma e não apresenta dificuldade a considerar. Introduzi o

estudo da canção Papagaio Loiro. A metodologia adotada foi a mesma da canção O Balão do João: por *elementos: a, b, c, d* – para a melodia em jeito de pergunta e resposta; e o acompanhamento. As raparigas ocuparam-se da melodia. Neste sentido, trabalhamos os *elementos a, b*. Comecei por tocar o 1º elemento e explicar quais os dedos da mão esquerda e direita que deveriam ser utilizados; depois repetiram. Verifiquei que os elementos na sua totalidade eram constituídos por muitas notas e dificultavam; toquei de duas em duas notas (até completar o elemento) e as alunas repetiram. Seguimos o mesmo processo para o *elemento b*. Ambas as alunas tocaram os dois elementos de igual modo; depois, sugeri que a aluna G tocasse o *elemento a*, e a aluna H o *elemento b*. Verificou-se uma natural dificuldade que necessita de trabalho de casa para ser ultrapassada. Hoje, as alunas mostraram-se cansadas, desconcentradas, inquietas; olham lá para fora, por vezes pouco colaborativas.

Quadro 5.3.7.**JUNHO**

Lição Nº	Data	Área de Conteúdo
9	01/06/2010	Papagaio Loiro: Canção Tradicional Portuguesa.
10	08/06/2010	O Balão do João e Papagaio Loiro.
11*	09/06/2010	
12	15/06/2010	Acertos finais nas canções de conjunto.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 9

A aula foi iniciada pelos elementos estudados na última aula (Papagaio Loiro) até para que o aluno I percebesse o que se tinha feito na semana passada. As alunas e eu tocamos em conjunto os elementos estudados (*a, b*). Não se verificou estudo de casa e, conseqüentemente, não aconteceu progresso algum. Recordamos os elementos e o aluno I começou a tocar também esses elementos, após breve explicação. Depois deste período de rotina introduzi, segundo a mesma metodologia, os elementos finais (*c, d*). Primeiramente, toquei eu e só depois os alunos repetiram em imitação. Insistimos várias vezes nestes dois elementos e apelei à consciência dos alunos para um esforço final, pois o ano letivo estava muito próximo do fim. Distribui os elementos da seguinte forma: aluna G *elementos a, c*; aluna H *elemento b, d*. Os alunos estão bastante entusiasmados, mas a aluna H é a que se desconcentra facilmente; está debruçada em cima da guitarra e precipita-se nas entradas. O aluno I por vezes chama a atenção à colega para deixar de estar a brincar, a rir-se e a falar. Deixei-os por momentos a

* Aula realizada à 4ª Feira às 9,15 horas em virtude do Feriado de 10 de Junho.

trabalhar autonomamente e coloquei-me ao fundo da sala. A aluna H nunca está preparada, está sempre a mexer-se. Chamei a atenção para que todos se concentrassem para que o trabalho resultasse.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 10

Hoje, continuamos com o nosso trabalho em torno de ambas as canções, pese embora o facto desta vez faltar a aluna G. Começamos por tocar a canção O Balão do João tal como a tínhamos estudado; eu toquei a parte da aluna G. Este trabalho justifica-se pelo facto do estudo de casa da aluna H não ter existido e ser necessário criar automatismos e consolidar conteúdos e princípios estruturais. Tocamos várias vezes em conjunto e individualmente. No *Final* sugeri que depois da música ter terminado a aluna H voltasse a tocar o seu *elemento a* junto ao cavalete para obter uma sonoridade mais forte e estridente e eu respondi com meu *elemento b* com a mesma dinâmica; para terminar tocamos, simultaneamente, a parte conclusiva em *ritardando*.

A canção Papagaio Loiro centrou a nossa atenção na melodia estudada na passada semana, no sentido de juntar as partes distribuídas por cada aluno e conseguir uma unidade de conjunto. Eu toquei a parte da aluna G e sugeri o seguinte acompanhamento para o aluno I: harpejo MD: *pima*, na seguinte sequência harmónica:

Figura 5.3.2. Papagaio Loiro

2/4 Dó M | Dó M | Sol 7^oRé | Dó M | Lá m | Ré m | Sol M | Lá m | Dó M ||

O aluno não demonstrou dificuldade na execução da harmonia e a música saiu corretamente! A proximidade do fim do ano e as faltas dos alunos aconselharam a marcação de uma aula na próxima 4^a Feira às 9,15 horas.

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 11

Esta era a penúltima aula de conjunto. Era preciso preparar as canções nas suas versões definitivas... mas aluna H estava a faltar. Dentro do possível trabalhamos a canção O Balão do João com as alterações ocorridas na última aula (a aluna G tinha faltado) para que se tornasse familiar para todos; exercitamos várias vezes (toquei a parte da aluna H) até se

considerar sem dificuldade. Também a canção Papagaio Loiro foi objeto de intervenção no sentido de criar a estrutura final:

Figura 5.3.3. Papagaio Loiro (Estrutura Final)

Introdução | 2 vezes a música | Final ||

Para a introdução sugeri uma melodia a três vozes ritmicamente em uníssono:

Aluna G: Sol, Sol, Mi, Fá, Sol; (voz mais aguda)

Aluna H: Dó, Dó, Mi, Ré, Dó; (voz intermédia)

Aluno I: Mi, Mi, Dó, Ré; Mi. (voz grave)

O final seria igual à introdução e terminaria com o harpejo em Dó M7 executado pelo aluno I. Treinamos repetidamente esta versão, especialmente a introdução e o final, para que na próxima aula estas novidades não causassem problemas a estes alunos e fosse mais fácil centrar a atenção na aluna que estava a faltar (GO AIG nº 9, 09/06/2010).

Observação: Aula Instrumental em Grupo Lição nº 12

A aula centrou-se nos acertos finais para as apresentações programadas. Neste sentido, começamos por ouvir as canções depois de todos estarem familiarizados com as novidades. Para isso cada um treinou um pouco a sua parte, isoladamente, e depois juntamos o conjunto final. Definimos a ordem das canções de conjunto: O Balão do João e Papagaio Loiro. Deixei-os a trabalhar segundo as suas próprias indicações de tempo e entradas. Acertamos a hora para a *Apresentação à Turma* para que tivéssemos oportunidade de afinar as guitarras e realizar o aquecimento, antes da apresentação. Recordei os procedimentos a terem nas apresentações públicas... não há tempo para mais! Nesta última aula verificou-se que a aluna H estava muito desconcentrada, muito faladora sendo chamada a atenção pelo seu colega várias vezes. Para terminar, marcamos a hora a que deveriam estar no Conservatório do Vale do Sousa para o ensaio final no local do Concerto, juntamente com o grupo de alunos do Conservatório.

3.3. Resumo Analítico

O ensino instrumental em grupo em Portugal não tem grande passado histórico nem no ensino vocacional nem no ensino genérico, como se verificou pela revisão bibliográfica. A pertinência do ensino da guitarra em grupo prendeu-se, essencialmente, com dois aspetos fundamentais: por um lado, pela decorrência do próprio processo de investigação que originou a determinada altura a necessidade de responder às solicitações e motivações dos grupos de trabalho; e, por outro lado, a implementação da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, que ao introduzir o conceito de ensino instrumental em grupo na escola de música especializada, reforçou a opção por esta metodologia de ensino de instrumento e me pareceu oportuno investigar e experimentar (Pacheco e Vieira, 2010).

As aulas de ensino instrumental em grupo decorreram com toda a normalidade e os alunos tiveram um comportamento muito interessante do ponto de vista da participação efetiva, da motivação acrescida e da sensibilização cooperativa. O reportório de cariz tradicional foi um aspeto significativo que contribuiu para o bom desenvolvimento das aulas. Como aspeto menos positivo, deve-se salientar as grandes dificuldades de conciliação de horários entre aulas individuais e de grupo, especialmente, no que diz respeito ao grupo de alunos do ensino genérico; estes, tiveram sempre no seu horário a título excepcional as aulas de instrumento (individuais e de grupo) de difícil conjugação com o seu currículo escolar. Esta situação proporcionou, a determinada altura do processo, um certo cansaço próprio expresso nas descrições das observações e traduziu-se, também, no número de faltas considerado; no entanto, os resultados finais, no que concerne ao ensino instrumental em grupo, foram (para ambos os grupos) muito positivos, encorajadores e absolutamente semelhantes entre si.

4. Fichas Síntese dos Sujeitos

As fichas síntese dos sujeitos permitiram obter dados complementares às observações do próprio momento. As leituras sucessivas das informações constantes, baseadas nas categorias e subcategorias mencionadas *a priori*, sugeriram significações concretas, constituindo *a posteriori* novas unidades de análise de conteúdo com base em novos indicadores que originaram uma grelha de análise. A apresentação deste material parte das categorias e subcategorias e detém-se nos *indicadores* que confirmam as ideias que sustentam.

4.1. Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa

4.1.1. Aquisição de Competências/Descrição da Aula

4.1.1.1. Aula individual

No âmbito da *Aquisição de Competências* e da *Descrição da Aula* surgiu o indicador: *Aula individual*. Considerando a natureza do presente trabalho, tornava-se importante conhecer as posições dos intervenientes face a este indicador. Neste sentido, os alunos do Conservatório do Vale do Sousa entendem a aula individual (i) como uma aula interessante, ora porque gostaram da música ou aprenderam uma música nova, ora entendem a aula individual (ii) como uma aula para consolidar conhecimentos (Aula de estudo). Atente-se nos seguintes depoimentos:

(i):

Relativamente à aula individual gostei muito da música (FSSA n° 1, 22/04/2010).

(...) a aula individual também foi interessante porque aprendi uma música nova (FSSD n° 4, 22/04/2010).

A minha aula individual também foi boa (FSSD n° 8, 29/04/2010).

A minha aula individual foi “fixe” porque terminei a música que andava a tocar. A música é gira, só preciso de um pouco de concentração (FSSA n° 13, 13/05/2010).

A aula individual foi como sempre mas, hoje, aprendi a segunda parte da música nova (...) a aula foi divertida (FSSC n° 14 13/05/2010).

(ii):

A aula individual foi interessante; já me tinha esquecido de alguns acordes e do harpejo mas consegui revê-los (FSSC n° 6, 29/04/2010).

A aula individual também foi boa para eu treinar um pouco (FSSB n° 7, 29/04/2010).

A aula individual foi utilizada para recordar uma música para a frequência. Eu não me lembrava quase nada da música... (FSSA n° 17 20/05/2010).

A aula individual serviu para recordarmos as músicas anteriores (FSSC n° 18, 20/05/2010).

A aula individual serviu para recordarmos as músicas anteriores (FSSB n° 19 20/05/2010).

Não pude estudar algumas músicas porque a corda da minha viola partiu (FSSD n° 20, 20/05/2010).

Relativamente ao 1º caso constatam-se cinco (5) incidências; o 2º caso retrata seis (6) incidências. As opiniões em torno da aula individual somam um total de 11 incidências.

4.1.1.2. Aula instrumental em grupo

As opiniões relativas ao ensino instrumental em grupo assumem particular importância no contexto do presente projeto de investigação, no sentido de contrapor às aulas individuais e à escola tradicional uma nova metodologia ausente da escola de música especializada, numa tentativa de consciencializar para a necessidade de se encontrar soluções curriculares alternativas (diversificação da oferta) e novos processos de ensino aprendizagem que correspondam à heterogeneidade dos territórios e da procura. Conhecer as posições dos alunos envolvidos é pois fundamental para se ajuizar de tal metodologia. O grupo de alunos do ensino vocacional de música respondeu de forma convincente a esta metodologia como se pode verificar pelas expressões que se seguem:

Gostei muito da aula de hoje, aprendi muitas coisas novas. Acho que uma música tocada acompanhado é melhor do que sozinho. Acho que devíamos continuar a aprender músicas populares nas aulas de conjunto (FSSA nº 1, 22/04/2010).

Acho que a aula foi engraçada, apesar de eu me ter enganado algumas vezes. Tentei fazer o possível para não me enganar e consegui. É engraçado tocar música em conjunto e populares (FSSC nº2, 22/04/2010).

Achei interessante a aula de hoje porque aprendemos coisas novas e melhoramos a música. Espero que seja sempre assim (FSSB nº3, 22/04/2010).

A aula de hoje foi divertida pois gosto de tocar em conjunto (FSSD nº 4, 22/04/2010).

A aula de hoje serviu para acabar a música O Balão do João; o [colega] ajudou-me em relação à música do Papagaio Loiro, eu estudei em casa e descobri um bocadinho da música (FSSA nº 5, 29/04/2010).

A aula de hoje de conjunto foi igual às outras: engraçada... (FSSC nº 6, 29/04/2010).

A aula de conjunto hoje e como sempre foi muito interessante; aprendemos coisas novas e isso é sempre bom (FSSB nº 7, 29/04/2010).

A aula de hoje foi interessante pois tocamos em conjunto e isso é muito divertido (FSSD nº 8, 29/04/2010).

A aula de hoje foi melhor que a anterior porque aprendi a música do Papagaio Loiro toda. A [colega] ajudou-me. Em casa descobri mais um bocadinho da música e ela ajudou no resto. Acho que para a próxima aula deveríamos distribuir cada “papel” para cada guitarra. (...) [Gosto mais das aulas] de grupo porque aprendemos músicas populares (FSSA nº 9, 06/05/2010).

A aula de hoje foi divertida como sempre. Acho que todos tocamos dentro das nossas possibilidades e tocamos uns mais rápidos do que os outros, mas com o tempo vai se melhorando. (...) [Gosto mais das aulas] de conjunto porque é mais divertido tocar com os colegas (FSSC nº 10, 06/05/2010).

A nossa aula de conjunto (...) foi boa porque aprendi o Papagaio Loiro e eles ajudaram-me. Gosto [mais] das [aulas] de conjunto porque é mais bonito tocarmos em conjunto do que individualmente (FSSB nº 11, 06/05/2010).

A aula de hoje foi divertida porque tocamos a música do Papagaio Loiro e fomos nós que descobrimos as notas. (...) Gosto mais das aulas de grupo porque são mais divertidas (FSSD nº 12 06/05/2010).

A aula de conjunto foi ainda melhor do que a individual. Mudei a parte que estava a tocar e agora formamos o que o professor costuma dizer uma orquestra (FSSA n° 13, 13/05/2010).

[N]a aula de conjunto (...) aprendi uma parte nova. [As colegas] não vieram mas o professor tocou a parte delas, por isso a música ficou engraçada na mesma. A aula também foi divertida. (...) acho que as aulas de conjunto são um bocado mais divertidas do que as individuais (FSSC n° 14, 13/05/2010).

A aula de conjunta foi divertida (...) podemos-nos guiar pelos nossos colegas. Para mim as aulas de conjunto são melhores do que as aulas individuais (FSSD n° 20, 20/05/2010).

A aula de hoje foi talvez a melhor aula do ano letivo. A nossa música O Meu Chapéu tem Três Bicos é muito “fixe”. A música O Balão do João fica muito melhor agora com as alterações que o “stor” fez (FSSA n° 25, 02/06/2010).

A aula de hoje foi engraçada porque tornamos a música O Meu Chapéu Tem Três Bicos mais engraçada» (FSSD n° 32, 09/06/2010).

A aula de hoje foi divertida e conseguimos tocar as músicas sem nos enganar (FSSD n° 36, 16/06/2010).

Os excertos expostos confirmam um grande interesse pelas aulas instrumentais em grupo. De acordo com a grelha de análise de conteúdo verificam-se 30 incidências no que concerne a este indicador que ilustram, claramente, as posições dos intervenientes.

4.1.1.3. Diferenças aula individual/aula em grupo

A metodologia pedagógica didática assente na perspetiva do ensino instrumental em grupo é diferente da metodologia da aula individual. Na perspetiva dos alunos do ensino da música estas diferenças prendem-se com os seguintes aspetos:

(i) concentração; (ii) atenção aos outros; (iii) aprender a tocar em grupo; (iv) músicas; (v) diversão.

Atente-se nos exemplos que se seguem:

Nas aulas individuais as músicas são apenas tocadas por nós e não precisamos de estar muito, muito concentrados; as aulas de conjunto são o contrário (FSSA n° 13, 13/05/2010)

(...) a diferença é que nas aulas individuais concentramo-nos só na música e nas de conjunto temos que estar atentos ao que os outros estão a fazer (FSSC n° 14, 13/05/2010).

Eu acho que é a coordenação para com os outros (FSSC n° 34, 16/06/2010).

Aprende-se a tocar em grupo e músicas mais conhecidas (FSSB n° 35, 16/06/2010).

São mais divertidas as aulas de conjunto do que as individuais e aprendemos a tocar em conjunto nas aulas de grupo (FSSB n° 35, 16/06/2010).

Nas aulas de grupo nós temos que estar mais atentos do que nas aulas individuais, para sabermos quando é a nossa vez (FSSD n° 36 16/06/2010).

As aulas individuais somos só nós e o professor e nas aulas de grupo somos todos juntos (FSSD n° 36 16/06/2010).

4.1.1.4. Músicas individuais/músicas de conjunto

De acordo com este indicador os alunos apresentam-se favoravelmente ao reportório de cariz tradicional português:

[Gosto mais das músicas das aulas] de conjunto porque são mais conhecidas (FSSA n° 29, 09/06/2010).

[Gosto mais das músicas das aulas] de conjunto porque gosto mais de tocar com os outros (FSSC n° 30, 09/06/2010).

[Gosto mais] das músicas das aulas de conjunto porque tem músicas mais conhecidas (FSSB n° 31, 09/06/2010).

[Gosto mais das músicas das aulas] de conjunto porque são conhecidas (FSSD n° 32, 09/06/2010).

Prevalece a ideia de que as músicas das aulas de ensino instrumental em grupo agradam mais que as músicas das aulas individuais, no entanto também se depreende que este gosto advém do próprio ensino em grupo.

4.1.1.5. Aulas de grupo importantes para a guitarra e número de alunos por grupo

A importância das aulas de grupo para o ensino da guitarra prende-se com questões relacionadas com a necessidade de atenção para com os outros, as indicações de entradas e guias que sugerem e a importância emergente de tocar em conjunto. Atente-se nos excertos que se seguem:

(...) nas [aulas] de conjunto temos que estar atentos ao que os outros estão a fazer (FSSC n° 14, 13/05/2010).

(...) podemos-nos guiar pelos nossos colegas (FSSD n° 20, 20/05/2010).

(...) é importante sabermos tocar reunidas (FSSB, n° 31 09/06/2010).

Relativamente ao número de alunos que deve constituir o grupo da aula instrumental, não existem divergências e o número mais propício é quatro alunos, pese embora o facto do aluno C ter admitido a possibilidade de o grupo ter mais alunos não adiantando, porém, um número concreto, mas aceitando que quatro alunos constituem um bom grupo.

4.1.1.6. Duração da aula instrumental em grupo/Tempo de estudo: músicas de conjunto/músicas individuais/Vantagens e desvantagens da aula instrumental em grupo

Apresentam-se de seguida as posições dos alunos face aos indicadores: *Duração da aula instrumental em grupo; Tempo de estudo: músicas de conjunto/músicas individuais; Vantagens e desvantagens da aula instrumental em grupo.*

No que concerne ao 1º indicador, não existe consenso quanto à duração da aula instrumental em grupo. Efetivamente, as opiniões variam entre os 45 minutos (FSSC nº 30, 09/06/2010), 1 hora (FSSA nº 29, 09/06/2010) e 1 hora e 30 minutos (FSSB nº 31, 09/06/2010; FSSD nº 32, 09/06/2010).

Relativamente ao 2º indicador, apenas respondeu a esta questão os alunos A e C. Seguem-se as suas manifestações: «[Estudei mais] a música da aula de conjunto porque são músicas conhecidas e tenho o apoio da família a cantar» (FSSA nº13, 13/05/2010). «[Estudei] as duas igual...» (FSSC nº 14,13/05/2010).

Por último, seguem-se as vantagens e desvantagens da aula instrumental em grupo de acordo com o posicionamento dos alunos do Conservatório do Vale do Sousa:

É que a aula de conjunto torna-se mais divertida (FSSC nº 34, 16/06/2010).

A vantagem é que aprendemos a tocar em conjunto; a desvantagem é que ficamos com menos tempo para as individuais (FSSB nº 35, 16/06/2010).

A vantagem é que aprendemos músicas mais conhecidas; e acho que não há desvantagens (FSSD nº 36, 16/06/2010).

Verifica-se um reiterar de ideias favoráveis assentes na perspetiva da diversão, no género musical utilizado e no interesse/importância de tocar em conjunto. A desvantagem mencionada advém do facto da aula individual, por questões de compatibilidade, ter sido reduzida para quarenta minutos para possibilitar a introdução do ensino instrumental em grupo.

4.1.2. Aplicação de Competências/Descrição da Aula

4.1.2.1. Apresenta dificuldade

No âmbito da *Aplicação de Competências* e da *Descrição da Aula* surgiram dois indicadores complementares: (i) *Apresenta dificuldade*; (ii) *Não apresenta dificuldade*. A análise

das fichas síntese dos sujeitos ditou um maior número de incidências (9) no indicador: *Apresenta dificuldade*. Atente-se nos excertos que comprovam a situação:

(...) já me tinha esquecido de alguns acordes e do harpejo mas consegui revê-los (FSSC nº 6, 29/04/2010).

(...) foi boa para eu treinar um pouco. (...) não consegui estudar algumas coisas porque confundi as notas e posições... (FSSB nº 7, 29/04/2010).

Eu não me lembrava quase nada da música... (FSSA nº 17, 20/05/2010).

A aula individual serviu para recordarmos as músicas anteriores (FSSC nº 18, 20/05/2010).

A aula individual serviu para recordarmos as músicas anteriores (FSSB nº 19, 20/05/2010).

Não pude estudar algumas músicas porque a corda da minha viola partiu (FSSD nº 20, 20/05/2010).

(...) na música nova apenas toquei a 1ª parte pois não me lembrei da 2ª parte (FSSA nº 25, 02/06/2010).

(...) não me lembrava da parte B da música mas tentei lembrá-la (FSSC nº 34, 16/06/2010).

(...) devia ter estudado um pouco mais a música individual (FSSB nº 35 16/06/2010).

4.1.2.2. Não apresenta dificuldade

No que concerne ao indicador *Não apresenta dificuldade* verificam-se cinco (5) incidências:

(...) apesar de eu me ter enganado algumas vezes. Tentei fazer o possível para não me enganar e consegui. É engraçado tocar música em conjunto e populares (FSSC nº 2, 22/04/2010).

(...) tocamos a música do Papagaio Loiro e fomos nós que descobrimos as notas (FSSD nº 12, 06/05/2010).

A música é gira, só preciso de um pouco de concentração (FSSA nº 13, 13/05/2010).

(...) nós tivemos um bom desempenho. [...] porque trabalhamos bem em conjunto (FSSB nº 27, 02/06/2010).

(...) conseguimos tocar as músicas sem nos enganar (FSSD nº 36,16/06/2010).

Da exposição dos dados verifica-se que as dificuldades se prendem com as músicas das aulas individuais, ora determinados acordes, harpejos ou partes da música, ora, porque não se lembravam das músicas e as aulas tiveram a função essencial de lembrar e consolidar conhecimentos. As facilidades estão ligadas às músicas das aulas de grupo quatro (4) incidências e apenas uma (1) incidência se relaciona com a aula individual.

4.1.3. Trabalho Fora de Aula/Semana de Trabalho

A aprendizagem de um instrumento musical está dependente do tempo de estudo de casa para o desenvolvimento técnico musical. A ausência deste trabalho fora de aula compromete o processo de ensino aprendizagem. Neste contexto, torna-se pertinente verificar o empenho e o grau de envolvimento dos sujeitos no processo afim de averiguar da disponibilidade dispensada e da repercussão do estudo nos resultados obtidos. Esta categoria, assente no *Trabalho Fora de Aula* ao longo da *Semana de Trabalho*, bifurcou em dois indicadores: *Estuda em casa; Não estuda em casa.*

4.1.3.1. Estuda em casa

No âmbito do trabalho de casa registam-se os seguintes excertos:

A minha semana de trabalho foi boa apesar de me ter esquecido dos tais acordes. Estudei muito a música O Balão do João e descobri algumas partes do Papagaio Loiro com a [colega]» (FSSC n° 6, 29/04/2010).

A minha semana de trabalho foi bastante boa; não consegui estudar algumas coisas porque confundi as notas e posições (FSSB n° 7, 29/04/2010).

A minha semana de trabalho foi boa. Eu e o [colega] juntamo-nos para tentar descobrir a música do Papagaio Loiro. Em casa também estudei e na música nova O Balão do João estudei com a corda errada (FSSD n° 8, 29/04/2010).

A minha semana de trabalho começou mais cedo (no sábado) prolongou-se até terça feira. Aprendi a tocar a música “Homem do leme” sozinho e ainda descobri mais um bocado do Papagaio Loiro. E continuei a estudar a música O Balão do João. As provas de aferição interferiram um bocadinho no meu estudo (FSSA n° 9, 06/05/2010).

A minha semana de trabalho foi (...) com um pouco mais de estudo (FSSC n° 10, 06/05/2010).

A minha semana de trabalho foi boa; só não consegui aprender a tocar a música do papagaio Loiro (FSSB n° 11, 06/05/2010).

(...) estudei muito (FSSD n° 12, 06/05/2020).

A minha semana de trabalho foi boa, estudei as músicas e tentei recordar a música nova (FSSC n° 26, 02/06/2010).

A minha semana de trabalho foi boa e eu trabalhei bastante (FSSB n° 27, 02/06/2010).

A minha semana de trabalho foi boa (FSSD n° 28, 02/06/2010).

A minha semana de trabalho foi boa; não me lembrava da parte B da música mas tentei relembra-la (FSSC n° 34,16/06/2010).

A minha semana de trabalho foi boa mas devia ter estudado um pouco mais a música individual (FSSB n° 35, 16/06/2010).

Pelo exposto verificam-se doze (12) incidências neste indicador que nos remete para um trabalho dividido entre as músicas de conjunto e as músicas individuais, pese embora o facto das músicas de conjunto apelarem mais para um estudo colaborativo.

4.1.3.2. Não estuda em casa

O indicador não estuda em casa regista nove (9) incidências. Atente-se nas unidades de sentido:

Geralmente para estudar Viola começo sempre à segunda feira depois das aulas e esta semana quando ia estudar a música das aulas individuais reparei que me tinha esquecido completamente; ainda tentei mas não serviu de nada (FSSA n° 5, 29/04/2010).

(...) não consegui estudar algumas coisas porque confundi as notas e posições (FSSB n° 7, 29/04/2010).

Correram super mal porque ninguém se lembrava das músicas, o que foram aulas desperdiçadas (FSSA n° 17, 20/05/2010).

(...) não estudamos muito (FSSC n° 18, 20/05/2010).

(...) não estudamos (FSSB n° 19, 20/05/2010).

[As aulas correram] mais ou menos porque nós não estudamos (FSSD n° 20, 20/05/2010).

(...) na música nova apenas toquei a 1ª parte pois não me lembrei da 2ª parte (FSSA n° 25, 02/06/2010).

(...) devia ter estudado um pouco mais a música individual (FSSB n° 35, 16/06/2010).

A minha semana de trabalho foi mais ou menos (FSSD n° 36, 16/06/2010).

De salientar a correspondência entre estas incidências e as incidências do indicador apresenta dificuldade representadas pelo mesmo número, numa perspetiva de que não estudar implica apresentar dificuldade. O indicador estuda em casa sobrepõem-se às incidências do não apresenta dificuldade o que permite, porém, uma análise de um trabalho pontual, pouco sistemático, direcionado apenas para um determinado aspeto geral.

4.1.4. Valores e Atitudes/Motivação

A metodologia de ensino instrumental em grupo e a qualidade diferenciada do reportório tradicional, face ao reportório comumente utilizado no ensino da música, implicou, naturalmente, comportamentos diversos e reações diferentes que interessam registar. No âmbito dos *Valores e Atitudes* notabiliza-se a importância de discriminar indicadores capazes de

ajuizarem de um conjunto de valores significativos para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, apresentam-se alguns retratos ilustrativos destes valores:

Estudei muito a música O Balão do João e descobri algumas partes do Papagaio Loiro com a [colega] (FSSC nº 6, 29/04/2010).

Eu e o [colega] juntamo-nos para tentar descobrir a música do Papagaio Loiro (FSSD nº 8, 29/04/2010).

Em casa descobri mais um bocadinho da música e ela ajudou no resto (FSSA nº 9, 06/05/2010).

Aprendi a tocar a música “Homem do leme” sozinho e ainda descobri mais um bocado do Papagaio Loiro (FSSA nº 8, 06/05/2010).

A nossa aula de conjunto (...) foi boa porque aprendi o Papagaio Loiro e eles ajudaram-me (FSSB nº 11, 06/05/2010).

A minha semana de trabalho foi boa; só não consegui aprender a tocar a música do papagaio Loiro (FSSB nº 11, 06/05/2010).

(...) tocamos a música do Papagaio Loiro e fomos nós que descobrimos as notas (FSSD nº 12, 06/05/2010).

[Estudei mais] a música da aula de conjunto porque são músicas conhecidas e tenho o apoio da família a cantar (FSSA nº 13, 13/05/2010).

(...) com quatro as músicas ficam bonitas (FSSC nº 26, 02/06/2010).

As expressões apresentadas permitem verificar um *grande interesse* pelas aulas e músicas de conjunto e um *empenho* acrescido no sentido da *livre iniciativa* procurando aprender as músicas solicitadas e outras músicas não solicitadas, no sentido *cooperativo* procurando os colegas para trabalhar em conjunto, no sentido de *entreaajuda*, no sentido de um maior *envolvimento da família* no processo, numa maior *vontade* expressa estudando mais as músicas de conjunto pela próxima identidade destas e, conseqüentemente, de uma maior *motivação* e *disponibilidade* para o processo de ensino aprendizagem.

4.1.5. Ficha Síntese Concerto Final

1- Descreve o Concerto Final.

Bom, só me enganei uma vez (FSCFA);

Divertido e correu bem (FSCFB);

Bom, não me enganei (FSCFC);

Correu bem (FSCFD).

2- Estudaste para o Concerto final durante a semana? Porquê?

Sim, porque era muito importante (FSCFA);

Sim, porque se não estudasse o concerto ia correr mal (FSCFB);

Sim, como era o concerto final tinha de ter uma boa reputação (FSCFC);

Sim, era preciso para não me enganar (FSCFD).

3- Gostaste do Concerto Final? Porquê?

Sim, porque estivemos a tocar as músicas de conjunto e individuais (FSCFA);
Sim, porque vi uns colegas novos a tocar (FSCFB);
Sim, pois todos apresentamos algumas das músicas que aprendemos ao longo do ano (FSCFC);
Sim, porque foi divertido (FSCFD).

4- Relata o que mais gostaste. Porquê?

As atuações de conjunto porque são músicas tradicionais (FSCFA);
De tocar em conjunto porque é diferente e sentimo-nos mais à vontade (FSCFB);
Gostei de tudo porque tudo foi fantástico (FSCFC);
De tudo porque correu tudo bem (FSCFD).

5- Gostaste mais de tocar individual ou em grupo? Porquê?

Em grupo porque são músicas tradicionais (FSCFA);
Em grupo porque é mais divertido (FSCFB);
Em grupo porque se nos enganarmos as pessoas não notam (FSCFC);
Em grupo porque é mais divertido (FSCFD).

6- Que diferenças encontras entre tocar individual e tocar em grupo?

Ao tocar individualmente só precisamos de estar atentos à nossa guitarra; em grupo precisamos de estar atentos às violas (FSCFA);
Tocar individual é tocar músicas que não conhecemos, já em grupo é música tradicional (FSCFB);
É que tocar em grupo temos de nos coordenar pelos outros e em individual não (FSCFC);
Em grupo é mais divertido (FSCFD).

7- Tipo de música que costuma ouvir em casa.

Os alunos do Conservatório do Vale do Sousa costumam ouvir em casa música Pop/Rock.

8- Qual a razão principal que te levou a escolher o ensino articulado?

A razão da escolha do ensino articulado prende-se com os seguintes fatores:

Porque gosto de música: 1 incidência;

Porque quero aprender um instrumento: 2 incidências;

Porque a música é importante para a minha formação independentemente da minha profissão futura: 1 incidência.

9- Qual a principal motivação que encontras neste regime de ensino?

A possibilidade de aprender um instrumento: 1 incidência;

A possibilidade de seguir a área vocacional da música: 3 incidências.

10- Pensas seguir no futuro uma carreira profissional ligado à música?

Sim, Músico profissional: 2 incidências;

Não: 2 incidências.

4.1.6. Resumo Analítico

A *Aquisição de Competências* e a *Descrição da Aula* permitiram observar duas posições, relativamente à *Aula individual*, consistentes: (i) na perspetiva de algo de que gostaram ou aprenderam e (ii) na perspetiva de uma aula de trabalho. Tal análise é determinada por expressões e vocábulos como: «gostei»; «interessante»; «boa»; «fixe»; «divertida»; «esquecido»; «para treinar»; «recordar». O contributo da aula individual é fundamental para o estudo total na medida em que a consolidação de conteúdos depende, em larga medida, deste estudo dentro da sala de aula. A *Aula instrumental em grupo* surgiu como necessária para responder a especificidades do próprio processo de investigação e, simultaneamente, ao interesse dos alunos. Esta metodologia pedagógico didática suscitou um grande interesse e entusiasmo nos alunos patente nos seus comportamentos e gestos: sorrisos, atitudes, perspetivas e interações, assim como em expressões que caracterizam este estado: «gostei»; «engraçada»; «interessante»; «muito interessante»; «divertida»; «coisas novas»; «gosto mais das aulas de grupo»; «é mais bonito»; «aulas de grupo mais divertidas»; «melhores que as individuais»; «mais divertido tocar com os colegas». Os excertos apresentados não deixam dúvidas que as aulas instrumentais em grupo reuniram um largo consenso de motivação, interesse, entusiasmo, estímulo acrescido, quando comparadas com as aulas individuais. As diferenças entre a aula individual e a aula em grupo centram-se em aspetos como: concentração; atenção aos outros;

aprender a tocar em grupo; músicas; diversão. Este indicador permitiu observar um grande gosto pelo tocar em grupo. As músicas das aulas instrumentais em grupo também foram mais apreciadas dado o facto de serem conhecidas. As aulas instrumentais em grupo revelam-se importantes para o ensino da guitarra na medida em que permitem uma atenção àquilo que os outros estão a fazer e pelo próprio ato de tocar em conjunto, e o grupo deve ser constituído por 4 alunos. A duração da aula instrumental em grupo não reuniu consenso. Neste sentido, a aula pode ter uma duração entre 45 minutos e 1 hora e 30 minutos. O tempo de estudo despendido pelos alunos foi semelhante entre a aula individual e a aula de grupo, pese embora o facto de dois alunos não terem respondido a esta questão. As vantagens das aulas instrumentais em grupo centram-se na perspetiva da diversão, do interesse que proporcionam em tocar em conjunto e no repertório popular e não apresentam desvantagens. *A Aplicação de Competências* ditou dois indicadores que se relacionam com o *Trabalho Fora de Aula*. Assim sendo, verificou-se que os alunos do Conservatório do Vale do Sousa apresentam dificuldade, relacionada com a aula individual, centrada em expressões como: «já me tinha esquecido»; «foi boa para treinar»; «eu não me lembrava»; «recordar»; enquanto o indicador não apresenta dificuldade relaciona-se diretamente com as músicas das aulas instrumentais em grupo e agrupam-se nas seguintes expressões: «não me enganar e consegui»; «tocamos a música do Papagaio Loiro»; «a música é gira»; «tivemos um bom desempenho»; «conseguimos tocar sem nos enganar». Neste contexto, as dificuldades convergem no sentido da aula individual e as facilidades dizem respeito às músicas das aulas instrumentais em grupo. O *Trabalho Fora de Aula* no processo de ensino aprendizagem de um instrumento musical é fundamental para o sucesso da aprendizagem desse instrumento. Esta categoria avaliou o desempenho dos alunos no que concerne ao estudo de casa tendo-se verificado que todos, de certa forma, entenderam que estudavam em casa e que a semana de trabalho tinha sido boa. Considerando as dificuldades apresentadas pela análise depreende-se que a consciência do estudo de casa é pouco apurada e que a ideia de estudo assenta na perspetiva de um trabalho pouco profundo e sistemático e quase de uma leitura geral. Igualmente, se verifica que as aulas instrumentais em grupo incentivam ao estudo colaborativo e de entreajuda. O indicador não estuda em casa está bastante repartido com o estuda em casa o que confere a leitura anteriormente apresentada sugerindo um estudo pouco sistemático e muito superficial, por um lado, e por outro, as relações diretas entre o estuda em casa e o não estuda em casa e o apresenta dificuldade e não apresenta dificuldade, reforçam estas leituras analíticas. O ensino instrumental em grupo proporcionou o desenvolvimento de

Valores e Atitudes que não se verificaram no ensino individual. Neste âmbito, a motivação/estímulo foi o grande sentimento geral que se identificou e o sentido da descoberta e cooperação esteve sempre presente nesta metodologia: «descobri algumas partes»; «juntamos para descobrir»; «apoio da família a cantar». De facto, o ensino instrumental em grupo suscitou um grande interesse, maior empenho, livre iniciativa, cooperação e entajuda, envolvimento da família, uma maior vontade e motivação: outra disponibilidade para o processo de ensino aprendizagem.

O Concerto Final foi caracterizado por palavras como: «bom»; «divertido»; «correu bem». O estudo de casa para o Concerto Final assentou num unânime sim, revelando uma preocupação acrescida para que o produto tivesse um final feliz: «era importante»; «se não estudasse o concerto ia correr mal»; «tinha de ter uma boa reputação»; «era preciso para não me enganar». Todos os alunos gostaram do Concerto Final, dois gostaram mais das atuações em conjunto e dois gostaram «de tudo porque correu tudo bem» e «foi fantástico». No entanto, as atuações de grupo foram preferidas por todos quando comparadas com as individuais. As diferenças entre tocar individualmente e em grupo prendem-se com a necessária atenção aos outros e à natureza do próprio repertório utilizado e o tipo de música ouvido no dia a dia está longe da identidade da escola: é o Pop/Rock. A razão pela qual a escolha do ensino articulado foi uma realidade prende-se com o gosto pela música (1 incidência), o querer aprender um instrumento (2 incidências) e a importância da música na formação geral, independentemente da profissão futura (1 incidência). A principal motivação que este tipo de regime de ensino proporciona é o facto de possibilitar o prosseguimento do ensino vocacional da música (3 incidências) e a possibilidade de aprender um instrumento (1 incidência). Não obstante esta possibilidade de prosseguimento de estudos musicais na área da música, apenas dois (2) alunos manifestaram interesse por uma profissão ligados à música: músicos profissionais e, igualmente, dois (2) alunos manifestaram não pretender, no futuro, desempenhar funções profissionais ligadas à música.

4.2. Grupo de Alunos do Ensino Genérico

Após a apresentação das fichas síntese do grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa segue a apresentação das fichas síntese do grupo de alunos do ensino genérico de acordo com os mesmos princípios expositivos.

4.2.1. Aquisição de Competências/Descrição da Aula

4.2.1.1. Aula individual

Os alunos do ensino genérico descreveram a aula individual da forma seguinte:

Na aula de hoje estivemos a recordar a música da aula anterior. (...) estivemos também a falar um pouco das aulas de conjunto (FSSG n° 1, 27/04/2010).

Foi interessante, a música já estava um bocadinho esquecida mas correu bem (FSSH n° 2, 27/04/2010).

Gostei da aula de hoje (FSSI n° 3, 27/04/2010).

Também gostei da aula individual (FSSI n° 6, 04/05/2010).

Na aula individual revi as outras músicas que ainda não gravamos e toquei a 1ª parte da música Papagaio Loiro com a ajuda do professor, é claro (FSSI n° 10, 11/05/2010).

A aula individual é uma aula para nós tocarmos sozinhos. (...) hoje estivemos a recordar uma música que já não tocávamos há muito tempo (FSSG n° 14, 18/05/2010).

Interessante mas já não me lembrava da música (FSSH n° 15, 18/05/2010).

Na aula individual toquei as três músicas que faltam gravar e que ainda não estão a 100%: na 1ª o harpejo da 2ª parte tem que ser mais rápido; na 2ª música tenho que treinar uma passagem e a 3ª música às vezes é que erro (FSSI n° 16, 18/05/2010).

Eu hoje estava muito cansada e não fazia os acordes muito bem. Mas acho que correu bem e foi interessante, sim (FSSH n° 18, 25/05/2010).

Nesta aula revi as 4 músicas que aprendi e relembrei-me da última que já estava esquecida. Gostei da aula de hoje (FSSI n° 19, 25/05/2010).

A aula de hoje foi para eu tocar sozinha uma música que nós tínhamos aprendido nas aulas individuais (FSSG n° 20, 26/05/2010).

A aula individual foi interessante, estivemos a lembrar as músicas e só temos que melhorar uma coisa ou outra (FSSH n° 22, 01/06/2010).

Na aula individual estive a rever as quatro músicas que aprendi e até não estão mal (FSSI n° 23, 01/06/2010).

Na aula individual estive a rever as 2 músicas que vou mostrar à turma (FSSI n° 26, 08/06/2010).

As ideias expressas permitem aferir da importância da aula individual, nesta altura do processo, para trabalhar em torno de peças anteriormente estudadas e que de certa forma estão esquecidas: *Aulas de estudo*: dez (10) incidências; as quatro (4) incidências restantes referem a aula individual como interessante. De referir, que apenas o Aluno I manteve no seu trabalho individual o conjunto de peças anteriormente estudadas e não apenas uma única obra.

4.2.1.2. Aula instrumental em grupo

As aulas instrumentais em grupo ocuparam um lugar especial no contexto de trabalho deste projeto de investigação. A posição dos alunos do ensino genérico no âmbito deste indicador ilustra o enfoque atribuído às aulas de grupo. Observe-se os seguintes excertos:

A aula de hoje foi uma aula de conjunto e aprendemos a música O Balão do João. (...) eu gosto mais da aula de conjunto porque (...) aprendemos músicas populares (FSSG nº 4, 04/05/2010).

A aula foi (...) divertida, gosto mais destas músicas. Também gosto mais das aulas de conjunto que as aulas individuais (FSSH nº 5, 04/05/2010).

Gostei desta aula. Gosto das aulas de conjunto mais do que as individuais porque tocamos todos e porque gosto das músicas (FSSI nº 6, 04/05/2010).

Nesta aula aprendi a 2ª parte da música O Balão do João. Gostei desta aula mas foi pena [as colegas] não terem vindo (FSSI nº 7, 06/05/2010).

A aula de hoje foi muito boa porque aprendemos a 2ª parte da música O Balão do João e depois tocamos todos juntos cada um a sua parte. Eu gosto mais das aulas de conjunto porque são mais divertidas e aprendemos músicas novas e bonitas (FSSG nº 8, 11/05/2010).

A aula de hoje foi muito interessante e divertida. Aprendemos coisas novas e a tocar em conjunto, mas cada um tocava uma coisa diferente. Foi muito divertido e gostei muito. Gosto mais das aulas de grupo são mais divertidas e interessantes (FSSH nº 9, 11/05/2010).

Gostei da aula de hoje. Ensaíamos a música O Balão do João e eu fiz o acompanhamento. Só que perdemos muito tempo nas rizadas, o que foi pena. Eu gosto mais das aulas de conjunto porque gosto mais das músicas e porque tocamos todos ao mesmo tempo (FSSI nº 10, 11/05/2010).

A aula de grupo é mais divertida porque nós tocamos canções divertidas e em conjunto (FSSG nº 11, 13/05/2010).

Na aula de hoje nós tocamos a música O Balão do João. Cada um fazia a sua [parte]. Eu toquei o acompanhamento. Gostei da aula de hoje (FSSI nº 13, 13/05/2010).

Na aula de conjunto são músicas para nós tocarmos em conjunto cada um a sua parte da música (FSSG nº 14, 18/05/2010).

Divertida, interessante, muito gira e cada vez fica melhor. Eu gosto muito destas aulas (FSSH nº 15, 18/05/2010).

Gosto mais das aulas de conjunto porque são mais divertidas e novas; são mais interessantes (FSSH nº 15, 18/05/2010).

Hoje na aula de conjunto (...) estivemos a treinar a música O Balão do João e até saiu bem. Acho que estamos prontos a mostrar esta música à turma, mas ainda falta a música do Papagaio Loiro (FSSI nº 16, 18/05/2010).

A aula de grupo é para nós tocarmos todos em grupo ou seja todos tocam a sua parte todos juntos. Sim, gostei (FSSG nº 17, 25/05/2010).

Na aula de conjunto (...) estivemos a tocar a música O Balão do João e Papagaio Loiro. Eu acho que saíram as duas bem (FSSI nº 23, 01/06/2010).

A aula de hoje correu bem, foi interessante e divertida e tocamos bem. Eu gostei (FSSH nº 25, 08/06/2010).

Na aula de conjunto estivemos a tocar a música O Balão do João e Papagaio Loiro. Já as tocamos bem e acho que já estamos prontos para as mostrar à turma (FSSI nº 26, 08/06/2010).

A aula de hoje foi interessante mas eu estava sempre a falar e a desconcentrar-me e não correu muito bem (FSSH nº 30, 15/06/2010).

Nesta aula estivemos a tocar as músicas de grupo e individuais e estivemos a decidir quando é que vamos fazer a apresentação à turma (FSSI nº 31, 15/06/2010).

Da análise dos excertos depreende-se um grande interesse e motivação pelas aulas instrumentais em grupo. Ao longo do tempo de trabalho de aplicação desta metodologia de

ensino, os alunos do ensino genérico manifestaram-se por dezanove (19) vezes expressando sempre uma opinião extremamente favorável e crescente. A metodologia de trabalho em torno das canções, em jeito de Oficina da Música (e as próprias canções), apresentava sempre coisas «novas» e terá contribuído para uma afirmação total das aulas instrumentais de grupo como sendo preferíveis às aulas individuais.

4.2.1.3. Diferenças aula individual/aula em grupo

As diferenças fundamentais entre as aulas individuais e as aulas de grupo para os alunos do ensino genérico não diferem das diferenças mencionadas pelos alunos do ensino da música. A (i) concentração; (ii) atenção aos outros; (iii) aprender a tocar em grupo; (iii) músicas; (iv) diversão, são os aspetos em consideração. Atente-se nas seguintes afirmações:

(...) a aula individual nós tocamos as músicas sozinhos sem ninguém a acompanhar e a aula de conjunto tocamos todos juntos (FSSG n° 11, 13/05/2010).

Nas aulas individuais podemos começar quando quisermos e se nos enganarmos podemos começar outra vez sem avisar ninguém. Na aula de conjunto temos de começar ao mesmo tempo e se nos enganarmos temos de dizer aos outros que vamos começar outra vez (FSSI n° 13, 13/05/2010).

Cada um toca o seu ritmo, enganamo-nos muitas vezes, não esperamos pelos colegas ao entrar (FSSH n° 15, 13/05/2010).

Em grupo aprende-se que temos que tocar em conjunto todos com o ritmo igual; individual é que podemos tocar com o ritmo que quisermos (FSSG n° 29, 15/06/2010).

(...) temos que respeitar o tempo uns dos outros e músicas novas (FSSH n° 30, 15/06/2010).

Na aula de grupo aprende-se como na aula individual mas na aula de grupo há duas diferenças: tocamos todos ao mesmo tempo e as músicas são diferentes e populares (FSSI n° 31, 15/06/2010).

A análise dos excertos permite verificar a similaridade de opiniões entre os dois grupos de trabalho. A questão da *diversão*, embora não mencionada diretamente, depreende-se pelas exposições onde o sentido da expressão e seus sinónimos assumem relevância ambiental.

4.2.1.4. Músicas individuais/músicas de conjunto

O indicador *Músicas individuais/músicas de conjunto* apresenta uma clara tendência de gosto favorável ao repertório de cariz tradicional português:

(...) eu gosto mais da aula de conjunto porque (...) aprendemos músicas populares (FSSG n° 4, 04/05/2010).

A aula foi (...) divertida, gosto mais destas músicas. Também gosto mais das aulas de conjunto que as aulas individuais (FSSH n° 5, 04/05/2010).

Eu gosto mais das aulas de conjunto porque gosto mais das músicas e porque tocamos todos ao mesmo tempo (FSSI n° 10, 11/05/2010).

A aula de grupo é mais divertida porque nós tocamos canções divertidas e em conjunto (FSSG n° 11, 13/05/2010).

Eu gosto mais das músicas da aula de conjunto porque nós tocamos todos juntos cada um a sua parte (FSSH n° 14, 18/05/2010).

Eu gosto mais das músicas das aulas de conjunto porque apesar de serem populares são engraçadas e tenho a certeza que nós vamos tocá-las bem mais cedo ou mais tarde (FSSI n° 16, 18/05/2010).

O relatório tradicional acentua a posição dos alunos do ensino genérico quanto às aulas instrumentais em grupo. Expressões de gosto, relativamente ao relatório, clarificam posições neste âmbito incidindo nas ambiências de diversão e do agradável.

4.2.1.5. Aulas de grupo importantes para a guitarra e número de alunos por grupo

Os alunos do ensino genérico quando questionados sobre a importância das aulas de grupo para o ensino da guitarra foram categóricos nas suas posições:

Sim, porque nós estamos a tocar todos em conjunto cada um com a sua guitarra (FSSG n° 17, 25/05/2010).

Sim, porque cada um toca uma coisa diferente e fica bem (FSSH n° 18, 25/05/2010).

Sim. Para nós melhorarmos o nosso tempo e aprendermos músicas novas (FSSH n° 25, 08/06/2010).

Sim, porque nós aprendemos músicas tradicionais portuguesas, porque as aulas são engraçadas e porque assim aprendemos a tocar bem e ao mesmo tempo (FSSI n° 26, 08/06/2010).

No que concerne ao número de alunos que deve constituir a aula instrumental em grupo, as posições são mais heterogéneas: na perspetiva da aluna G podiam ser seis (6) porque ficaria mais bonito e aprendiam também as partes dos outros (FSSG n° 21, 01/06/2010); a aluna H, por seu lado, entende que três (3) são suficientes (número que constitui o grupo de trabalho do ensino genérico) porque se aprende bem assim «(...) e se fossem muitos cada um tocava a seu tempo e saía mal» (FSS H n° 22, 01/06/2010); por último, o aluno I entende que «O grupo deveria ter (...) sete (7) pois assim as músicas das aulas de conjunto ficavam mais bonitas com muita gente a tocá-las» (FSSI n° 23, 01/06/2010).

4.2.1.6. Duração da aula instrumental em grupo/Tempo de estudo: músicas de conjunto/músicas individuais/Vantagens e desvantagens da aula instrumental em grupo

A aula instrumental em grupo deveria ter, para a aluna H, mais tempo para se ensaiar melhor, contudo não especifica concretamente a duração respetiva (FSSH n° 25, 08/06/2010). Já para o aluno I, a aula deveria ter a duração de «(...)1 hora e 30 minutos porque dava mais tempo para nós ensaiarmos melhor as músicas de conjunto» (FSSI n° 26, 08/06/2010).

Relativamente ao tempo de estudo concedido às músicas de conjunto e às músicas individuais os alunos G e I responderam que estudaram de igual modo porque tanto as músicas de conjunto como as individuais vão ser apresentadas e têm que estar sabidas (FSSH n° 27, 09/06/2010; FSSI n° 28, 09/06/2010).

No que diz respeito às vantagens e desvantagens da aula instrumental em grupo, atente-se nos seguintes excertos:

(...) dá para nós aprendermos que temos que tocar todos em grupo com o ritmo certo (FSSG n° 29, 15/06/2010).

A vantagem é que aprendemos a respeitar o tempo e a desvantagem é que isso acontece poucas vezes (FSSH n° 30, 15/06/2010).

As vantagens: tocamos todos e as músicas são mais divertidas; desvantagens: perdemos muito tempo com risinhos e conversas paralelas (FSSI n° 31, 15/06/2010).

Verifica-se um reiterar de ideias semelhantes à posição dos alunos do ensino da música. De salientar, no entanto, a posição extremamente responsável e empenhada do aluno I, na perspetiva do tempo gasto de forma inútil.

4.2.2. Aplicação de Competências/Descrição da Aula

4.2.2.1. Apresenta dificuldade

O indicador *Apresenta dificuldade* resulta, como se verificou, da *Descrição da Aula*. Neste sentido, apresso, exclusivamente, excertos explícitos deste indicador não negligenciando, obviamente, os excertos expostos no ponto (4.2.1.1.) no que concerne à aula individual e que resultou em *Aula de estudo* referenciada com palavras como: «relembrar», «rever», «esquecida», «não me lembrava», que implicam intrínsecas dificuldades. Atente-se nos excertos seguintes:

Eu nesta música tenho mais dificuldade a fazer o Lá menor completo (FSSG nº 1, 27/04/2010).

Alguns acordes foram um pouco mais difíceis; as músicas são quase sempre parecidas, do mesmo género e eu não gosto muito. Mas já vamos mudar, está melhor e como já faltam poucas aulas mais um bocado de força já está (FSSH nº 2, 27/04/2010).

(...) toquei as três músicas que faltam gravar e que ainda não estão a 100%: na 1ª o harpejo da 2ª parte tem que ser mais rápido; na 2ª música tenho que treinar uma passagem... (FSSI nº 16, 18/05/2010).

Eu hoje estava muito cansada e não fazia os acordes muito bem (FSSH nº 18, 25/05/2010).

(...) estivemos a relembrar as músicas e só temos que melhorar uma coisa ou outra (FSSH nº 22, 01/06/2010).

Considerando o exposto no início deste ponto, encontramos quinze (15) incidências relativas à questão da dificuldade, contando com as dez (10) incidências relacionadas com as aulas de estudo. De referir, o depoimento da aluna H (FSS nº 2, 27/04/2010) que demonstra, nesta altura do processo, algum cansaço com consequências nefastas para o processo de ensino aprendizagem.

4.2.2.2. Não apresenta dificuldade

O indicador *Não apresenta dificuldade* foi mencionado por dez (10) vezes. Atente-se nas seguintes expressões:

Acho que a música é bonita e não tive dificuldades, pois é também fácil (FSSI nº 3, 27/04/2010).

Estudei nem muito nem pouco mas o suficiente para saber as músicas (FSSI nº 6, 04/05/2010).

(...) e a 3ª música às vezes é que erro (FSSI nº 16, 18/05/2010).

(...) estivemos a treinar a música O Balão do João e até saiu bem. Acho que estamos prontos a mostrar esta música à turma... (FSSI nº 16, 18/05/2010).

(...) estivemos a relembrar as músicas e só temos que melhorar uma coisa ou outra (FSSH nº 22, 01/06/2010).

(...) tocamos bem assim e é mais fácil.... (FSSH nº 22, 01/06/2010).

(...) estivemos a tocar a música O Balão do João e Papagaio Loiro. Eu acho que saíram as duas bem (FSSI nº 23, 01/06/2010).

Na aula individual estive a rever as quatro músicas que aprendi e até não estão mal (FSSI nº 23, 01/06/2010).

A aula de hoje correu bem, foi interessante e divertida e tocamos bem (FSSH nº 25, 08/06/2010).

Já as tocamos bem e acho que já estamos prontos para as mostrar à turma (FSSI nº 26, 08/06/2010).

Neste indicador encontramos cinco (5) menções de não dificuldade às músicas de conjunto e cinco (5) incidências relativas às músicas das aulas individuais. De referir, que as facilidades das músicas individuais se relacionam com o aluno I quatro (4) incidências e apenas uma (1) se relaciona com a aluna H.

4.2.3. Trabalho Fora de Aula/Semana de Trabalho

4.2.3.1. Estuda em casa

No âmbito do trabalho fora de aula os alunos do ensino genérico comportaram-se como a seguir se constata:

Estudei a parte A da música que aprendi e as outras duas músicas (FSSI nº 3, 27/04/2010).

A minha semana de trabalho foi boa porque estudei muito (FSSG nº 4, 04/05/2010).

Estudei nem muito nem pouco mas o suficiente para saber as músicas (FSSI nº 6, 04/05/2010).

Nesta semana estudei a música O Balão do João e as outras três que são para gravar (FSSI nº 7, 06/05/2010).

A minha semana de trabalho foi boa porque estudei a música que aprendi na aula passada (FSSG nº 8, 11/05/2010).

Nesta semana estudei o que aprendi e fiz um *Concerto* para a minha família e eles gostaram (FSSI nº 10, 11/05/2010).

Eu estudei mais a música de conjunto (...) O Balão do João com o meu pai (FSSG nº 11, 13/05/2010).

Durante a (...) semana eu toquei tanto a música da aula de conjunto como da aula individual porque gosto das duas (FSSI nº 13, 13/05/2010).

Eu estudei muito a música (...) O Balão do João (FSSG nº 14, 18/05/2010).

Nesta semana estudei a música O Balão do João e o acompanhamento também (FSSI nº 16, 18/05/2010).

A minha semana de trabalho foi boa porque eu estudei a música individual e a música de conjunto (FSSG nº 21, 01/06/2010).

Foi boa. Nos meus tempos livres ia para o meu quarto fechava a porta e estudava (FSSH nº 22, 01/06/2010).

Nesta semana eu estive a estudar as 2 músicas de grupo e as 4 individuais (FSSI nº 26, 08/06/2010).

(...) eu estudei as músicas de conjunto e as músicas individuais (FSSG nº 29, 15/06/2010).

(...) eu estudei para a apresentação à turma porque eu não quero ir para lá tocar tudo mal (FSSI nº 31, 15/06/2010).

Os alunos do ensino genérico manifestaram-se quinze (15) vezes favoravelmente ao estudo de casa. Se atendermos ao facto do indicador *Não apresenta dificuldade* ter sido mencionado dez (10) vezes encontra-se um elo de ligação entre os indicadores.

4.2.3.2. Não estuda em casa

O indicador não estuda em casa registou onze (11) incidências.

Eu nesta semana estudei pouco porque tive pouco tempo (FSSG n° 1, 27/04/2010).

Esta semana estudei pouco porque tive de fazer trabalhos, estudar para testes e de sair (FSSH n° 2, 27/04/2010).

A minha semana de trabalho foi boa, mas foi pouco [estudo] por causa dos estudos (FSSH n° 5, 04/05/2010).

A minha semana de estudo foi boa; estudei algumas vezes nos meus tempos livres (FSSH n° 9, 11/05/2010).

Foi pouco não estudei muito, não tive tempo mas quando podia ia para o meu quarto fechava a porta e recordava alguns acordes (FSSH n° 15, 18/05/2010).

Não estudei muito porque tive de ir ver a minha avó ao hospital (FSSG n° 17, 25/05/2010).

Um pouco, porque andei muito ocupada a tratar de coisas para a comunhão (FSSH n° 18, 25/05/2010).

Esta semana eu não estudei nem muito nem pouco. Só um bocado mas foi o suficiente para esquecer a última música que estudei (FSSI n° 19, 25/05/2010).

Eu não estudei muito porque fui visitar a minha avó ao hospital (FSSG n° 20, 26/05/2010).

(...) estudei pouco tempo porque estive sempre a fazer trabalhos (FSSH n° 25, 08/06/2010).

Foi mais ou menos estive a fazer trabalhos e só estudei um bocado (FSSH n° 30 15/06/2010).

A análise dos excertos permite constatar que o não estudo de casa se prende com questões relativas a falta de tempo e à necessidade de fazer trabalhos escolares. Por outro lado, verifica-se que apenas uma vez o aluno I mencionou ter estudado pouco e as alunas G e H foram as que mais vezes não estudaram em casa. Ainda se constata uma relação entre as quinze (15) incidências do indicador *Apresenta dificuldade* e as onze (11) menções à falta de estudo. De uma maneira geral, o trabalho fora de aula apresenta-se fragmentado e inconsequente, pontual e sobre aspetos ligeiros sem profundidade.

4.2.4. Valores e Atitudes/Motivação

No âmbito desta categoria e subcategoria é importante registar os comportamentos dos alunos envolvidos no processo. Seguem-se as unidades de registo que suportam estes princípios e valores:

Estive a ensinar uma música à minha prima, pois ela comprou uma guitarra e ainda não sabe tocar (FSSI n° 3, 27/04/2010).

Gostei desta aula mas foi pena [as colegas] não terem vindo (FSSI n° 7, 06/05/2010).

Nesta semana (...) fiz um *Concerto* para a minha família e eles gostaram (FSSI n° 10, 11/05/2010).

(...) estudei a música de conjunto que é O Balão do João com o meu pai (FSSG n° 11, 13/05/2010).

Mostrei as 3 músicas que são para gravar à minha irmã e ela gostou. Agora vamos lá ver, ela gosta do que eu aprendi hoje (FSSI n° 16, 18/05/2010).

Esta semana uma amiga da minha irmã veio passar o fim de semana a minha casa e eu mostrei-lhe as músicas que aprendi e ela gostou (FSSI n° 19, 25/05/2010).

Nesta semana mostrei à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã as músicas que aprendi e eles gostaram (FSSI n° 23, 01/06/2010).

As duas coisas porque nós no concerto vamos tocar as músicas individuais e as de conjunto (FSSG n° 27, 09/06/2010).

Eu estudei tanto as individuais como as de conjunto porque vão ser todas para apresentar e eu tenho que as saber (FSSI n° 28, 09/06/2010).

(...) perdemos muito tempo com risinhos e conversas paralelas (FSSI n° 31, 15/06/2010).

(...) eu estudei para a apresentação à turma porque eu não quero ir para lá tocar tudo mal (FSSI n° 31, 15/06/2010).

As expressões apresentadas permitem verificar um *grande interesse, empenho, sentido de responsabilidade, livre iniciativa, envolvimento da família, disponibilidade e grande motivação* do aluno I. As restantes alunas não se manifestaram grandemente neste sentido.

4.2.5. Ficha Síntese Concerto Final

1- Descreve o Concerto Final.

O Concerto Final foi muito giro porque nós tocamos as músicas individuais e as de conjunto (FSCFG);

O Concerto foi bom tocamos todos bem. Só às vezes não se ouviram as notas e uns erros mas correu bem (FSCFH);

Este concerto (...) correu bem, tocamos bem; ao princípio estava um pouco nervoso mas depois não (FSCFI).

2- Estudaste para o Concerto Final durante a semana? Porquê?

Sim, porque para mim o Concerto foi muito importante (FSCFG);

Sim, para que corresse tudo bem (FSCFH);

Sim, porque iam estar lá pessoas a assistirem e eu não queria enganar-me (FSCFI).

3- Gostaste do Concerto Final? Porquê?

Sim, porque veio a gente que eu queria e foi giro (FSCFG);

Sim, foi bom (FSCFH);

Sim, porque as músicas eram bonitas (FSCFI).

4- Relata o que mais gostaste. Porquê?

Foi das músicas em grupo porque eu acho que as músicas em grupo são giras (FSCFG);

As aulas de conjunto porque eram muito engraçadas, cativantes... (FSCFH);

Gostei das músicas de conjunto porque estavam a tocar todos ao mesmo tempo e eu gosto disso (FSCFI).

5- Gostaste mais de tocar individual ou em grupo? Porquê?

Em grupo porque eu gosto mais da música em grupo do que a individual (FSCFG);

Em grupo porque era mais divertido (FSCFH);

Eu gostei de tocar das duas maneiras porque eu gosto de tocar indiferentemente como for (FSCFI).

6- Que diferenças encontras entre tocar individual e tocar em grupo?

Em grupo fomos todos juntos e em individual fomos sozinhos (FSCFG);

As diferenças: aprendi a tocar ao mesmo tempo que os outros e músicas novas (FSCFH);

Acho que não há diferenças (FSCFI).

7- Tipo de música que costuma ouvir em casa.

Os alunos do ensino genérico costumam ouvir em casa música Pop/Rock (2 incidências), Popular/Tradicional (2 incidências), Clássica (1 incidência).

8- Qual o curso que tencionas tirar no futuro para a tua vida profissional?

«Não sei, mas gostava de seguir a carreira e tocar guitarra. Gostava de seguir a música» (FSCFG);

«O curso é designer de moda» (FSCFH);

«Eu tencionava, quando era pequeno, ser médico, mas agora já não sei» (FSCFI).

4.2.6. Resumo Analítico

Os dados expostos das fichas síntese dos sujeitos referentes aos alunos do ensino genérico revelam absoluta semelhança com os alunos do ensino vocacional da música em todos os aspetos, nas expressões e comportamentos. Assim, *Aula individual* tem uma importância acrescida no sentido de consolidar conhecimentos adquiridos, muito embora se apresente, também, como interessante. A *Aula instrumental em grupo* motivou um interesse extraordinário, visível em expressões diversas: «gosto mais da aula de conjunto»; «divertida»; «gosto mais destas músicas»; «gosto das aulas de conjunto mais do que as individuais»; «muito gira»; «divertidas e novas», entre outras expressões. As diferenças básicas entre a aula individual e a aula de grupo incidem nos mesmos aspetos mencionados pelos alunos do ensino vocacional da música: concentração; atenção aos outros; aprender a tocar em grupo; as músicas; diversão. As músicas trabalhadas no ensino instrumental em grupo também foram mais do gosto dos alunos que as individuais, e a importância das aulas de grupo para o ensino da guitarra reside na perspectiva de tocar em grupo cada um a sua parte. A constituição do grupo para os alunos do ensino genérico é mais flexível e pode incluir entre 3 e 7 alunos. A duração da aula manifestou-se curta, assim, deveria ter 1 hora e 30 minutos. O tempo de estudo despendido entre a aula individual e a aula de grupo, também, não variou, foi igual para ambas e as vantagens das aulas instrumentais em grupo são as mesmas que as dos alunos de ensino da música: diversão e interesse do conjunto. A *Aplicação de Competências* ditou as mesmas dificuldades/facilidades já mencionadas para os alunos do ensino da música. O *Trabalho Fora de Aula* foi bastante dividido entre o estuda em casa e o não estuda em casa, igualmente como os alunos do ensino da música, imprimindo um carácter de trabalho avulso e inconsequente. De referir, que os alunos do ensino genérico desculparam-se mais pela falta de tempo e pela necessidade de fazer trabalhos escolares, pese embora o facto dos alunos do ensino vocacional da música também terem referido, por várias vezes, que não estudaram por causa dos testes. Uma nota especial para o aluno I que mencionou apenas uma vez ter estudado pouco, superando desta forma as colegas. No âmbito dos *Valores e Atitudes* verificou-se, igualmente, a emergência de sentimentos de motivação, descoberta, livre iniciativa, envolvimento da família e disponibilidade, proporcionando um interesse e entusiasmo acrescido em torno do ensino instrumental em grupo.

Para os alunos do ensino genérico, o Concerto Final foi «muito giro»; «foi bom tocamos todos bem»; «correu bem». O estudo para o Concerto Final também foi mais cuidado porque o

Concerto: «foi muito importante»; «para que corresse tudo bem»; «eu não queria enganar-me» - desta forma resultou um maior empenho. Todos gostaram do Concerto final: «porque foi giro»; «foi bom»; «as músicas eram bonitas». As músicas de conjunto e o tocar em conjunto obtiveram um consenso absoluto. As diferenças entre tocar individual e tocar em grupo já foram mencionadas: a atenção e o tocar em grupo, porém, o aluno I não encontrou diferenças. A tipologia musical que ouvem em casa relaciona-se com Pop/Rock (2 incidências), Popular/Tradicional (2 incidências) e Clássica (1 incidência). Refira-se, a este propósito, curiosamente, que os alunos do ensino vocacional não referiram a música Clássica. Em termos profissionais, os alunos do ensino genérico pretendem, no futuro: ser músico profissional (1 incidência), seguir outra profissão não ligada à música (1 incidência) e o aluno I manifestou-se da seguinte forma: «Eu tencionava, quando era pequeno, ser médico, mas agora já não sei» (FSCFI).

5. Registos Áudio e Vídeo

5.1. Momentos de gravação áudio

Os registos áudio realizaram-se de acordo com o descrito no capítulo da metodologia. Estes momentos constituíram preciosos auxiliares de memória e permitiram consolidar aspetos fundamentais e oportunos à análise dos dados confirmando os outros registos escritos pelo professor-investigador e pelas fichas síntese dos sujeitos. A primeira gravação incidiu no Estudo em Lá menor de Matteo Carcassi e a segunda gravação no Andantino do mesmo compositor. A análise dos dados debruçou-se sobre as categorias definidas *a priori* e deteve-se nos indicadores surgidos *a posteriori* que ilustram a performance de cada aluno. Os indicadores mais pertinentes foram os seguintes: (i) postura; (ii) harpejos; (iii) realização de acordes; (iv) transição entre acordes; (v) tempo. Neste sentido, verificou-se que (i) todos os alunos se mostraram um pouco nervosos aquando da gravação; (ii) os harpejos envolvidos nos estudos não constituíram dificuldade de maior para nenhum aluno, pois todos executaram-nos com relativo à vontade; (iii) a realização dos acordes também não criou obstáculo pese embora os acordes de Sol 7^a, Dó M e Mi 7^a/Si (1^a gravação) oferecerem um pouco mais de resistência a todos os alunos; (iv) a transição dos acordes causou maior dificuldade, concretamente, na sequência mencionada embora os alunos A, C e I tivessem manifestado uma maior fluidez nas passagens; (v) o tempo foi mantido de certa forma regular, embora prejudicado pelas hesitações das transições

mencionadas e outros aspetos de pormenor do momento. As peças no seu contexto geral foram executadas positivamente.

5.2. Concerto final (vídeo)

O Concerto Final representou o culminar do trabalho empírico e foi preparado com muito trabalho e ansiedade por parte de todos os intervenientes, inclusive, o professor-investigador. Este momento constituía o término do processo e era importante que todos estivessem preparados e tivessem uma boa prestação de forma a usufruírem de uma experiência estética enriquecedora e gratificante. Os procedimentos para o concerto final foram ao longo do processo descritos e trabalhados, assim como os devidos preparativos, a escolha do respetivo local, o transporte dos alunos, enfim, todos os aspetos inerentes à realização do evento. Os aspetos mencionados foram particularmente tratados com os alunos e pais do ensino genérico, uma vez que a escolha do local recaiu no Conservatório do Vale do Sousa. Todos os pormenores relacionados com a logística foram conversados e negociados diretamente com os intervenientes diretos. De referir, que os alunos do Conservatório conheciam a casa e já se tinham apresentado em audições. Os alunos do ensino genérico eram mais parcos neste aspeto e apenas tinham feito uma apresentação à turma para dar a conhecer o trabalho desenvolvido. Nenhum aluno do ensino genérico tinha estado antes no ambiente de uma escola de música e numa sala para uma apresentação formal. Neste sentido, os alunos do ensino genérico deslocaram-se para o Conservatório do Vale do Sousa por volta das 15 horas para se preparar tudo devidamente e conjuntamente com os alunos do Conservatório fazerem um ensaio geral e se ambientarem ao espaço. O Concerto Final constituía o momento mais formal do processo e decorreu conforme os procedimentos descritos no capítulo da metodologia. A análise debruçou-se em torno das categorias mencionadas no ponto anterior (5.1.) considerando o momento no seu todo: desempenho. Todos os alunos tocaram as suas peças individualmente e de conjunto cumprindo com os propósitos próprios de um Concerto desta natureza. Os comportamentos registados obedeceram aos requisitos de uma sala de Concerto repleta de pais e encarregados de educação que assistiram agradavelmente ao desfilhar musical. De salientar que todos os alunos manifestaram um trabalho mais cuidado e intenso ao longo da semana considerando a apresentação final. A apresentação decorreu de forma linear, sem surpresas e todos os alunos se mostraram motivados e sem grandes preocupações de ordem nervosa; estavam confiantes

no seu desempenho e no resultado final. As apresentações individuais, porém, confirmaram um maior constrangimento (reiterado nas fichas síntese dos sujeitos); contudo, a prestação de cada um não foi comprometedora, foi igual a si própria, suscitando grandes aplausos do público. As apresentações de conjunto manifestaram um maior interesse e motivação acrescida, verificando-se no rosto dos alunos um sorriso de satisfação, contagiando o público presente. O registo vídeo do Concerto Final foi importante na medida em que ajudou a memória a reiterar as observações realizadas e a fazer as leituras e análises descritas.

5.3. Resumo Analítico

Os registos áudio e vídeo confirmam os dados apresentados das observações realizadas. Ao longo do processo o trabalho de casa foi bastante fragmentado e pouco sistemático e as gravações e o Concerto Final confirmam as dificuldades/facilidades evidenciadas pelos alunos, nomeadamente, na transição de acordes e na regularidade rítmica. A questão não é particular mas é transversal a todos pese embora o facto dos alunos A, C e I revelarem um maior à vontade no fazer musical, fruto de um empenho mais sustentado e de uma atitude mais positiva. As peças escolhidas para o Concerto Final resultaram da escolha própria e da sua possível operacionalidade. Refira-se, a este propósito, que o aluno I foi o único que conseguiu reunir duas obras para a apresentação final e que a aluna H apenas tocou a Parte A da Valsa em Lá menor de Matteo Carcassi. As peças de conjunto proporcionaram uma motivação acrescida e um gosto desenvolvido pela música de conjunto, embora o aluno I tivesse manifestado uma vontade indiferente de tocar. No cômputo geral, os registos apresentados ilustram as descrições minuciosas do processo e resultam de um trabalho muito semelhante entre os grupos não possibilitando a clara distinção entre alunos do ensino vocacional da música e alunos do ensino genérico.

6. Pessoal Docente

O corpo docente do Conservatório do Vale do Sousa perfaz um total de 38 professores. Por razões deontológicas eu, como professor – investigador, abstive-me da participação, pelo que o número da amostra ficou reduzido a 37 professores. Disponibilizaram-se para responder ao questionário um total de 14 docentes (organizados numa Tabela Resumo que permitiu o

tratamento de dados no programa *Excel*), o que equivale a 38% do total da amostra. Destes, 9 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino. A faixa etária predominante situa-se no intervalo dos 26 – 35 anos (79%), logo seguida dos 36 – 45 anos (21%).

Relativamente ao tempo de serviço docente prestado no estabelecimento, 6 docentes (43%) situam-se na faixa dos 1-2 anos, 5 (36%) lecionam entre 3-6 anos, 2 professores (14%) possuem entre de 7-10 anos de tempo de serviço e 1 docente (7%) desempenha funções há mais de 10 anos. Vejamos o quadro que se segue que confirma estas leituras:

Quadro 5.6.1. Pessoal docente

Género	Masculino	Feminino	Idade	<25	26-35	36-45	46-55	> 55
Total	9	5	Total		11 (79%)	3 (21%)		
Tempo de serviço: anos								
	1-2		3-6		7-10		> 10	
Total	6 (43%)		5 (36%)		2 (14%)		1 (7%)	

A) Ensino Vocacional/Ensino Genérico

Esta dimensão é composta por duas categorias essenciais: *A Escola; O Conservatório do Vale do Sousa* e por quatro subcategorias: (i) ensino especializado da música; (ii) ensino genérico da música; (iii) papel do Conservatório do Vale do Sousa; (iv) oferta formativa, e pretende refletir e esclarecer sobre a problemática em torno do conceito de ensino vocacional e ensino genérico da música e o papel do Conservatório do Vale do Sousa enquanto escola do ensino artístico especializado da música.

1. A Escola

1.1. Ensino especializado da música

Uma escola especializada na área da música pratica um determinado tipo de ensino com características muito próprias que a distingue da escola genérica. Neste sentido, importa enquadrar a escola vocacional de música no atual contexto educativo português.

O pessoal docente do Conservatório do Vale do Sousa pronunciou-se da seguinte forma, relativamente às afirmações/questões:

- (i) A escola vocacional de música ajusta-se à realidade portuguesa.
- (ii) Nem todas as crianças têm potencial para seguir a área vocacional de música.
- (iii) No seu entender qual o papel da escola vocacional de música?
- (iv) Em qual dos ciclos deve acontecer a opção vocacional?
- (v) A opção vocacional no ciclo de estudos que assinalou deveria significar a passagem da escola genérica para a escola vocacional.
- (vi) Considera haver exceções no que respeita à possibilidade de frequência da escola vocacional de música antes de uma opção generalizada no país? Justifique.

(i) Das respostas obtidas 10 discordam da afirmação, 1 discorda absolutamente, 1 concorda e 2 não têm opinião.

(ii) 11 respostas concordam com a afirmação, 2 concordam absolutamente e 1 discorda absolutamente.

(iii) O papel da escola vocacional de música deve ser a de preparar os alunos devidamente para prosseguimento de estudos musicais (9) incidências. Atente-se nas seguintes palavras:

Dar conhecimento básico na área da música e conhecimentos mais profundos aos alunos que desejam prosseguir estudos nessa área (QPD n° 1).

Formar músicos profissionais. Oferecer a mesma formação aos alunos que, embora não tenham a música como 1° objetivo, trabalhem com seriedade (QPD n° 5).

Dar as condições necessárias aos alunos para que eles possam ter a possibilidade de virem a ser músicos/musicólogos/professores de música (QPD n° 13).

(iv) A opção vocacional deve manifestar-se no 3° ciclo do ensino básico para 5 docentes, no secundário para 4 docentes, no 2° ciclo para 2 docentes e no 1° ciclo e universidade para 1 docente cada, respetivamente.

(v) A opção vocacional no ciclo de estudos manifestada anteriormente deve corresponder à passagem da escola genérica para a escola vocacional para 5 docentes que concordam com a ideia e 2 docentes que concordam absolutamente. No entanto, 6 docentes discordam da ideia e 1 discorda absolutamente.

(vi) 6 docentes do Conservatório do Vale do Sousa responderam positivamente a esta questão e 3 negativamente; 4 não responderam e um não teve opinião. Atente-se nas justificações do *sim* e do *não*:

Possibilidade de frequência da escola vocacional de música depende da sua existência e oferta (QPD n° 2).

Através das escolas profissionais de música (QPD n° 9).

Como em todas as áreas do saber, existem realmente situações de exceção e estas devem de facto ter o devido apoio e ser criadas estratégias para a sua correta orientação (QPD n° 10).

Uma vez que o ensino vocacional vai proporcionando, ao longo do processo, a adaptação... (QPD n° 6).

O que deveria haver era uma forma (...) [d]essas exceções poderem usufruir do ensino vocacional de música (QPD n° 7).

As orientações e decisões devem ser centrais. As exceções implicam reenquadramentos. As ações à posteriori não devem ser regra (QPD n° 14).

1.2. Ensino genérico da música

O ensino genérico da música como subcategoria pretende enquadrar o ensino da música na escola genérica e esclarecer e identificar a sua população escolar. Para isso coloquei o seguinte conjunto de afirmações/questões:

(i) A democratização do ensino da música, que tem vindo a acontecer, veio diluir as diferenças entre ensino vocacional da música e ensino genérico da música.

(ii) No atual contexto do sistema educativo português não faz sentido a distinção entre ensino vocacional da música e ensino genérico da música.

(iii) Os alunos com menos aptidão musical não devem frequentar o ensino vocacional da música em regime articulado.

(iv) Atualmente a distinção entre ensino vocacional da música e ensino genérico da música justifica-se plenamente.

(i) 5 respostas concordam com a afirmação, 4 concordam absolutamente, 3 discordam e 1 discorda absolutamente.

(ii) 8 respostas discordam da afirmação, 1 discorda absolutamente, 3 concordam com a afirmação e 2 concordam absolutamente.

(iii) 7 respostas discordam da afirmação, 4 discordam absolutamente e 3 concordam com o desiderato.

(iv) 9 respostas concordam com a afirmação, 4 discordam e 1 discorda absolutamente.

2. O Conservatório do Vale do Sousa

2.1. Papel do Conservatório do Vale do Sousa

Esta categoria pretende enquadrar o Conservatório do Vale do Sousa na realidade em estudo e esclarecer o seu papel no contexto do ensino da música. Neste sentido, coloquei afirmações/questões na tentativa de contribuir para esclarecimentos oportunos que a seguir se transcrevem:

(i) Considera o Conservatório do Vale do Sousa uma escola do ensino vocacional de música?

(ii) Que características deve reunir uma escola vocacional de música?

(iii) Entende que o Conservatório do Vale do Sousa reúne essas características?

(iv) A população discente do Conservatório do Vale do Sousa não se enquadra no espírito das escolas vocacionais.

(v) Os alunos que frequentam o Conservatório do Vale do Sousa são especialmente dotados para a música.

(i) Relativamente à primeira questão 11 docentes consideram o Conservatório do Vale do Sousa uma escola do ensino vocacional de música, apenas 2 não o consideram como escola especializada do ensino vocacional de música e 1 não respondeu.

(ii) As características que definem uma escola vocacional de música, na perspetiva dos docentes, assentam nas condições específicas e humanas, assim como na possibilidade de prosseguimentos de estudos musicais com fins profissionais (13 incidências). Atente-se nos seguintes excertos:

Proporcionar estudar música na vertente vocacional, tendo para isso professores com formação pedagógica superior (QPD n° 2).

(...) proporcionar aos alunos a possibilidade de seguimento da música como carreira/profissão (QPD n° 6).

Boa organização, dinamismo na criação de atividades, corpo docente competente, empenhado e estável, (...) condições físicas da escola, instrumentos, projeto educativo (QPD n° 7)

Deve ser uma escola que permita ao aluno desenvolver a sua aptidão musical e lhe garanta uma formação musical vasta e abrangente (QPD n° 12).

(iii) O Conservatório do Vale do Sousa para 9 professores reúne as características inerentes a uma escola do ensino vocacional de música, enquanto que para 4 docentes não satisfaz os requisitos necessários neste âmbito (1 não respondeu). Assim sendo, 6 incidências apelam ao facto da escola proporcionar a vertente vocacional e uma formação musical vasta e abrangente; 4 incidências remetem a escola para o âmbito não vocacional alegando mau nível musical geral e quase inexistência de alunos no Curso Complementar (QPD n° 5), as más condições físicas – insuficiência de salas – (QPD n° 8), a perspetiva de uma educação pela música para todos os seus alunos e não apenas para os *vocacionados* (QPD n° 9) e a oferta curricular pouco flexível castradora com programas que visam essencialmente a seleção dos *predestinados* não permitindo a oferta de um vasto potencial a explorar (QPD n° 10).

(iv) 9 respostas discordam da afirmação, 1 discorda absolutamente, 3 respostas concordam e 1 concorda em absoluto.

(v) 10 respostas discordam, 2 discordam absolutamente, 1 concorda e 1 não respondeu.

2.2. Oferta formativa

No âmbito desta subcategoria pretende-se perceber a pertinência do atual currículo face à problemática em estudo e o seu enquadramento à luz da população escolar que frequenta este tipo de escola. Para isso, coloquei as seguintes afirmações:

(i) A oferta formativa do Conservatório do Vale do Sousa destina-se exclusivamente àqueles que pretendem seguir a via vocacional da música.

(ii) A escola vocacional de música deve ter uma oferta formativa diversificada. Justifique a sua opção.

(iii) A oferta formativa do Conservatório do Vale do Sousa destina-se a todos os indivíduos.

(i) 8 respostas discordam da afirmação, 5 discordam absolutamente e apenas 1 concorda.

(ii) 6 respostas concordam com a afirmação, 5 concordam absolutamente, 1 discorda e 2 não têm opinião. As justificações assentam na necessidade de introdução de várias vertentes e

estilos musicais, assim como melhorar a resposta à respetiva procura dos alunos. Atente-se nas seguintes unidades de registo (10 incidências):

Deve oferecer várias vertentes musicais ou estilos (QPD n° 1).

O mercado de trabalho na área da música em Portugal não é exclusivo para a música clássica, deverá haver mais oferta das escolas no ensino de outros tipos de música (QPD n° 4).

No sentido de ir de encontro às necessidades/características da comunidade em que se insere (QPD n° 6).

Deverá ter uma oferta formativa diversificada que coincida com a diversificação da população discente de todo o sistema vocacional (QPD n° 9).

É com a diversidade curricular que encontramos diferentes respostas e valências/competências nos alunos (QPD n°10).

(iii) 8 respostas concordam, 3 concordam em absoluto e 3 discordam da afirmação.

B) Articulações Pedagógicas

Esta dimensão é constituída pela categoria: *Protocolos de Articulação* e por quatro subcategorias: (i) importância das articulações; (ii) estratégias de articulação; (iii) modelo de ensino articulado; (iv) finalidade do ensino vocacional da música, e tem como principal objetivo traçar uma perspetiva geral em torno das articulações relacionadas com a escola vocacional de música e a escola genérica no sentido de contribuir para o desenvolvimento de um quadro de referência neste âmbito.

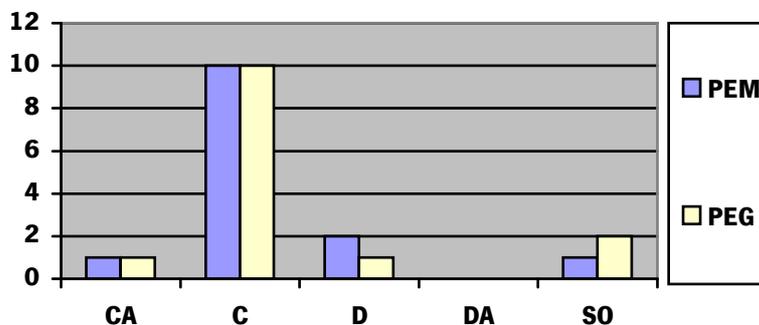
1. Protocolos de Articulação

1.1. Importância das articulações

Tendo em conta a primeira subcategoria coloquei afirmações em torno dos protocolos de articulação entre as escolas de ambos os ramos de ensino, no sentido de compreender o comportamento dos atores envolvidos e respetivas perspetivas. Assim sendo, abordei a importância das articulações para ambas as escolas e o contributo dos protocolos para a sustentabilidade do regime de frequência articulado. Segundo a opinião dos docentes não há dúvidas que as articulações entre a escola vocacional de música e a escola genérica são muito importantes: 8 respostas concordam (57%) e 6 concordam absolutamente (43%) com esta importância. Os protocolos celebrados com as escolas do ensino genérico tiveram um contributo

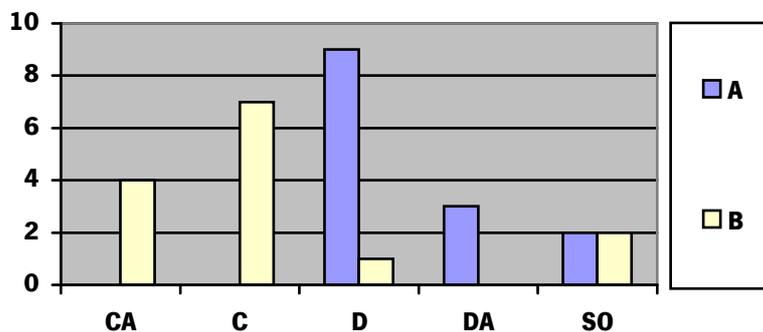
substantial na forma como os professores de ambos os ramos de ensino (Professores Ensino de Música - PEM, Professores Ensino Genérico - PEG) passaram a encarar o ensino da música em regime articulado.

Gráfico 5.6.1. Protocolos e o Ensino da Música



Como se verifica pela leitura do gráfico (5.6.1.) 10 professores (72%) concordam e 1 (7%) concorda absolutamente com a ideia de que os protocolos mudaram a forma dos professores verem o ensino da música em regime articulado conferindo-lhe credibilidade. As vantagens da articulação entre as escolas são aspetos fundamentais a considerar para o funcionamento do regime de frequência articulado, como se pode verificar pelo gráfico seguinte:

Gráfico 5.6.2. Vantagens da Articulação



A) As vantagens da articulação são maiores para a escola do ensino genérico do que para o Conservatório do Vale do Sousa.

B) As vantagens da articulação são grandes para a escola do ensino genérico e para o Conservatório do Vale do Sousa.

A leitura do gráfico permite constatar, claramente, que as vantagens da articulação são grandes para ambas as escolas e não apenas para o Conservatório do Vale do Sousa: 7 professores (50%) manifestam concordância com a afirmação e 4 (29%) manifestam absoluta concordância e apenas 1 (7%) discorda destas vantagens.

1.2. Estratégias de articulação

A segunda subcategoria aborda as estratégias de articulação incidindo nas questões:

(i) As articulações entre escolas deveriam contemplar outro tipo de estratégias organizacionais? Porquê?

(ii) O ensino da música na escola genérica beneficia com o regime de ensino articulado? Porquê?

(iii) Qual deverá ser o papel da escola de música vocacional no âmbito destas articulações?

(iv) Discrimine novas estratégias de articulação entre o Conservatório do Vale do Sousa e a escola do ensino genérico que julgue pertinentes para valorizar o ensino da música no futuro.

(i) Responderam à primeira questão 13 professores: 10 positivamente, 3 negativamente (1 não respondeu). As posições dos docentes do Conservatório do Vale do Sousa, relativamente à justificação, são as seguintes e remetem para alguns indicadores como: (a) a questão da distância espacial (1 incidência); (b) maior e melhor organização de todo o processo (6 incidências); (c) atividades conjuntas nos planos de atividades (3 incidências); (d) protocolos curriculares (1 incidência). Atente-se nos seguintes excertos:

(...) para que essa articulação exista na sua plenitude devem ser criadas diretrizes organizacionais que minore a distância espacial dos estabelecimentos de ensino (QPD n° 2).

Antes de mais consolidar as existentes. A título de exemplo deverá contemplar atividades conjuntas no nosso plano de atividade (na organização/planeamento) (QPD n° 6).

Porque as existentes não são suficientes para que a comunidade educativa se sinta de uma escola só, embora em espaços físicos diferentes (QPD n° 9).

Porque ainda não há articulação em uma série de coisas como organização de atividades, planos de recuperação e acompanhamento, tempo de estudo... (QPD n° 12).

Nem sempre os horários são estipulados favoravelmente ao aluno; deveriam haver mais atividades performativas nas escolas do ensino genérico (QPD n° 13).

Celebrar protocolos curriculares adequados às exigências da realidade... (QPD n° 10).

De referir que 2 docentes entendem que não é necessária qualquer intervenção ao nível das articulações porque, atualmente, o modelo de ensino se encontra bem organizado.

(ii) A segunda questão foi respondida por 13 professores e um não esboçou opinião: 7 pronunciaram-se positivamente e 6 negativamente. No entanto, no que concerne às justificações, apenas 9 professores se pronunciaram revelando alguma difusão de opiniões. Da análise de conteúdo resultaram indicadores como: (a) melhor compreensão dos conteúdos/formação mais completa dos alunos (3 incidências); (b) diversidade de escolha – opção (1 incidência); (c) alunos com capacidade ficam integrados num meio pouco estimulante (1 incidência); (d) sem benefício ou prejuízo (1 incidência); (e) os alunos são diferentes (2 incidências); (f) docentes do genérico não valorizam as disciplinas da música (1 incidência). Neste contexto, verifica-se que 4 respostas indicam que o ensino da música na escola genérica sai beneficiado e 5 respostas indicam, precisamente, o contrário. No entanto, parece-me que a questão não foi devidamente entendida dada a natureza das respostas.

(iii) A terceira questão foi respondida por 12 professores e apenas 2 não responderam. Da análise de conteúdo resultaram manifestações em torno dos seguintes indicadores: (a) conhecimento do trabalho desenvolvido e sensibilização para a importância da música na formação dos alunos (1 incidência); (b) porta de opção educacional: ligação comprometida, eficaz e cooperante no processo de articulação (9 incidências); (c) desenvolvimento das capacidades criativas dos alunos (1 incidência); (d) modelo de educação para a alta cultura (1 incidência). Seguem as fundamentações que reforçam estas posições:

Dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelos alunos na escola e sensibilizar os outros intervenientes no processo de que a parte cultural também é muito importante no desenvolvimento dos alunos (QPD n° 1).

A escola de música deve ser mais uma porta de opção educacional, (...) ter uma ligação comprometida, eficaz e cooperante em todo este processo organizacional (QPD n° 2).

Contribuir para a formação integral dos alunos, proporcionar a todos essa mesma formação, permitindo, a determinada altura, que a música seja uma possível área a seguir (QPD n° 6).

Deverá ser promotora, motivadora, organizadora das atividades a par da escola do ensino genérico (QPD n° 9).

Desenvolver as capacidades criativas e culturais dos alunos, algo que possivelmente não estará ao alcance das escolas genéricas, pelo menos em alguns aspetos de pormenor (expressividade) (QPD n° 8).

Ser modelo de educação pela e para a alta cultura promovendo uma educação holística e integral do discente (QPD n° 14).

(iv) Relativamente à quarta questão, responderam 10 docentes e 4 abstiveram-se de resposta. No que concerne às suas opiniões sobre novas estratégias de articulação no sentido de valorizar o ensino da música em regime articulado, as manifestações sugerem:

- melhorar as estratégias existentes: horários estabelecidos em conjunto, facultar informação aos alunos e encarregados de educação sobre o ensino articulado, divulgar mais e melhor as vantagens do ensino vocacional da música;
- intercâmbios pedagógicos;
- lecionação de disciplinas do Conservatório na escola do ensino genérico;
- lecionação de disciplinas do ensino genérico no Conservatório;
- elaboração de atividades conjuntas devidamente enquadradas transversais ao currículo;
- fazer apresentações: concertos/audições, ações de formação diversificadas na escola do ensino genérico;
- realização de projetos interdisciplinares.

1.3. Modelo de ensino articulado

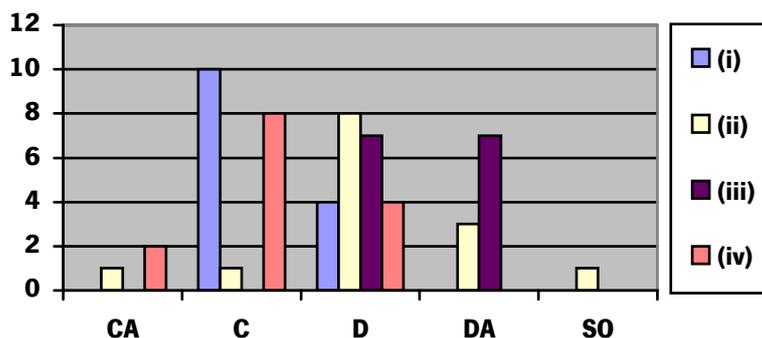
Esta subcategoria pretende averiguar o grau de compatibilidade do modelo de ensino articulado com o propósito de contribuir para o alargamento de novas articulações e rentabilizar e sustentar o modelo de ensino. Neste sentido, coloquei as seguintes questões/afirmações em torno da viabilidade do modelo de ensino:

(i) O modo de funcionamento do regime articulado na atualidade satisfaz as necessidades dos alunos neste regime de frequência.

(ii) As articulações existentes entre o Conservatório do Vale do Sousa e a escola do ensino genérico não são satisfatórias.

(iii) Não vejo qualquer interesse nestas articulações entre escola de música e escola genérica.

(iv) O ensino vocacional da música fica mais credibilizado com estas articulações entre escolas.

Gráfico 5.6.3. Modelo de Ensino Articulado

A leitura do gráfico (5.6.3.) permite constatar que (i) 10 docentes (71%) concordam que o modo de funcionamento do regime articulado na atualidade satisfaz as necessidades dos alunos neste regime de frequência e 4 docentes (29%) manifestam opinião inversa. (ii) As articulações existentes entre o Conservatório do Vale do Sousa e a escola do ensino genérico não são satisfatórias para 2 docentes (14%) e para 11 docentes (79%) cumprem com as necessidades do modelo de frequência. De registar que destes professores 3 (21%) entendem claramente que o modo de funcionamento cumpre em absoluto. (iii) No que concerne ao interesse destas articulações para ambas as escolas, a totalidade dos professores reitera este interesse sendo que 50% concorda e 50% concorda absolutamente. (iv) O ensino vocacional da música fica mais credibilizado com estas articulações entre escolas para 10 docentes: 8 (57%) concordam e 2 (14%) concordam absolutamente e 4 docentes (29%) discordam da capacidade das articulações credibilizarem o ensino vocacional da música. Desta forma, a viabilidade do modelo de frequência parece ser uma realidade que importa salvaguardar e investir.

1.4. Finalidade do ensino vocacional da música

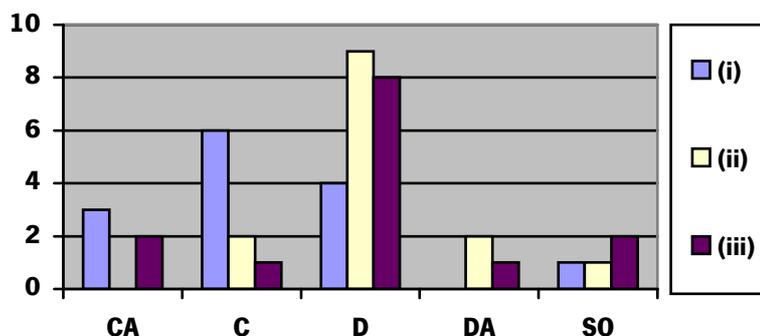
A problemática central em torno do ensino vocacional e genérico da música encontra o seu epicentro, precisamente, aqui, na questão fundamental, quanto à sua finalidade e a quem se destina, efetivamente. Neste sentido, coloquei três afirmações que pretendem responder à problemática em questão:

(i) A finalidade do ensino vocacional da música não é atingida pela maioria dos alunos do Conservatório do Vale do Sousa.

(ii) Uma escola vocacional de música não deveria ter alunos não vocacionados em nenhum ciclo de estudos.

(iii) Uma escola vocacional de música deveria ter sempre uma parte de alunos não vocacionados em regime articulado.

Gráfico 5.6.4. Finalidade do Ensino Vocacional da Música



Pela leitura do gráfico (5.6.4.) pode-se verificar a ambiguidade/atualidade da problemática. Segundo a opinião de 9 docentes do Conservatório do Vale do Sousa (3 concordâncias em absoluto e 6 concordâncias), (64%), (i) a finalidade do ensino vocacional da música não é atingida pela maioria dos alunos que frequentam o Conservatório, enquanto 4 docentes (29%) têm opinião inversa. Um (1) docente não manifestou opinião sobre o assunto. (ii) No que concerne ao tipo de aluno que deve frequentar este tipo de escola, apenas 2 professores (14%) entendem que uma escola desta natureza não deveria ter alunos não vocacionados em nenhum ciclo de estudos, enquanto 11 docentes (79%) divididos entre 9 discordâncias e 2 discordâncias em absoluto, entendem que uma escola desta natureza deve ter sempre em qualquer ciclo de estudos alunos não vocacionados. (iii) A terceira afirmação vem acrescentar alguma controvérsia a esta leitura. Assim sendo, 3 docentes (21%) entendem que, de facto, uma escola vocacional de música deveria ter sempre uma parte de alunos não vocacionados em regime articulado, enquanto 9 docentes (65%) manifestam opinião de que uma escola desta natureza não deveria ter alunos não vocacionados em regime articulado, criando assim alguma ambiguidade entre as afirmações. De registar que 2 docentes (14%) não manifestaram opinião sobre a matéria.

C) Ensino Instrumental em Grupo

Esta dimensão é composta por duas categorias fundamentais: *Conceito de Ensino Instrumental em Grupo* e *Reportório* e por cinco subcategorias: (i) alterações ao regime articulado (Portaria nº 691/2009, de 25 de junho); (ii) vantagens/desvantagens do ensino instrumental em grupo; (iii) motivação/resultados do ensino instrumental em grupo; (iv) práticas pedagógicas/metodologia; (v) reportório aula individual/aula de grupo, e tem como principal objetivo contribuir para a promoção de políticas curriculares diversificadas averiguando da possibilidade de novas práticas pedagógicas do ensino do instrumento em ambos os ramos de ensino.

1. Conceito de Ensino Instrumental em Grupo

1.1. Alterações ao regime articulado (Portaria nº 691/2009, de 25 de junho)

Considerando a primeira subcategoria coloquei questões/afirmações em torno das alterações produzidas pelo documento legislativo, no sentido de perceber o caráter destas mesmas alterações e seus contributos.

(i) As alterações ao regime articulado vieram melhorar o ensino da música neste regime de frequência? Porquê?

(ii) Considera positiva a introdução das aulas instrumentais em grupo? Porquê?

(iii)

A) No ensino vocacional nunca deveriam existir aulas instrumentais e grupo.

B) Sempre existiram aulas instrumentais em grupo no ensino vocacional da música.

C) Sempre existiram aulas instrumentais em grupo no ensino genérico.

D) As aulas instrumentais em grupo só deveriam acontecer no ensino genérico.

As posições dos professores do Conservatório do Vale do Sousa são as seguintes: (i) relativamente às alterações produzidas pela Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, 10 docentes (71%) consideram que as alterações vieram melhorar o regime de ensino articulado, enquanto 4 docentes (29%) entendem que as alterações não produziram benefícios. No que concerne às melhorias, as razões assentam nos seguintes indicadores: (a) maior número de aulas desenvolvimento mais rápido (6 incidências); (b) diversificação das práticas

pedagógicas/interação entre alunos/maior estímulo (4 incidências); (c) Criatividade, espontaneidade, motivação, experiências diversas e mundo vivencial (2 incidências); (d) oferta de escola/área de projeto/aulas em grupo vieram melhorar o ensino (2 incidências); (e) escolas de referência e democratização do ensino (1 incidência cada). Atente-se nas seguintes unidades de registo:

Com um maior número de aulas é possível desenvolver mais rapidamente (QPD n° 1). Permite ao professor um maior acompanhamento aos alunos (...) mais tempo de aula; permite diversificar o tipo de trabalho...; permite aos alunos sentirem-se mais integrados na classe; criar referências entre colegas; maior estímulo (QPD n° 6).
Tem avançado no sentido da criatividade, da espontaneidade e da motivação através das mais diversas experiências, conseqüentemente mais virado para o mundo vivencial da criança (QPD n° 3).
Experimentação, interação, observação, vivência grupal, aprendizagem, melhoria dos níveis de confiança e motivação (QPD n° 10).
O aumento da carga horária, a disciplina de oferta de escola, a área de projeto e as aulas em conjunto vieram melhorar o ensino (QPD n° 9).

No que diz respeito às não melhorias, as razões centram-se nas seguintes questões: (a) imprescindível a aula individual; (b) tempo morto. Seguem-se os seguintes excertos que manifestam estas posições:

Embora encontre vantagens pedagógicas nas aulas instrumentais de grupo, considero imprescindível a aula individual (QPD n° 2).
A existência de aulas instrumentais de grupo cria um “tempo morto” em que um aluno está à espera da sua vez, tempo este que poderia ser preenchido doutra forma (QPD n° 8).

(ii) A segunda questão em tono da positividade, ou não, das aulas instrumentais em grupo, permitiu 13 respostas concordantes (93%) e apenas 1 resposta (7%) discordante. Da análise de conteúdo resultaram indicadores que fundamentam as posições. Do ponto de vista do *sim*, os indicadores mais pertinentes foram: (a) incentivo e maior ligação ao instrumento (3 incidências); (b) dinâmicas pedagógicas enriquecedoras/motivação/ interação (16 incidências); (c) promoção de valores (5 incidências); e do lado do *não*: (a) níveis diferentes de alunos pode ser contraproducente e criar desmotivação (2 incidências); (b) falta de estudo com prejuízo para quem estuda/ritmo de aprendizagem (2 incidências); (c) problema da concentração (4 incidências). Para consolidar e fundamentar estas expressões seguem-se algumas citações que reforçam as posições referidas:

Mais tempo de aula de instrumento, possibilidade de interação entre alunos, outra forma de planejar as aulas e motivação dos alunos (QPD n° 7).

Cria (...) dinâmicas pedagógicas enriquecedoras (QPD n° 2).

Primeiro, porque possibilita mais cedo o contacto com aulas em grupo/trabalho em grupo; segundo, há uma maior interação entre alunos (QPD n° 3).

As aulas são mais motivantes para os alunos e professor; permitem trabalhar aspetos de conjunto; permitem a comparação positiva (de que todos têm dificuldades); promovem a cidadania e o sentido de responsabilidade (QPD n° 9).

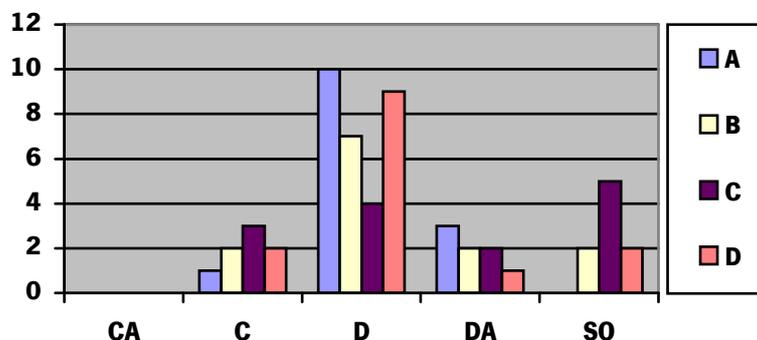
(...) o aluno pode fazer música em conjunto desde cedo e porque pode gerar uma “competição” positiva entre os alunos (QPD n° 12).

(...) alunos no mesmo grau raramente estão no mesmo nível. Isso pode ser contraproducente, a nível de motivação (QPD n° 5).

É difícil manter os alunos concentrados a aula inteira... (QPD n° 4).

(iii) Relativamente às afirmações constantes deste ponto, atente-se no gráfico seguinte:

Gráfico 5.6.5. Aulas Instrumentais em Ambos os Ramos de Ensino



A leitura do gráfico (5.6.5.) permite constatar que, relativamente à afirmação A), 13 docentes (93%) entendem que o ensino vocacional deve ter aulas instrumentais em grupo (10 discordâncias e 3 discordâncias em absoluto) e apenas 1 expressa opinião desfavorável; no que concerne à afirmação B), 9 docentes (64%) entendem que no ensino vocacional não existiram sempre aulas instrumentais em grupo (7 discordâncias e 2 discordâncias em absoluto) e 2 docentes entendem o contrário. A afirmação C), revela que 4 docentes discordam e 2 discordam absolutamente (43%) com a ideia de que o ensino genérico promoveu sempre aulas instrumentais em grupo, 3 docentes concordam com a afirmação e 5 (36%) não manifestaram opinião; a última afirmação D), apresenta o seguinte quadro: 10 docentes (72%) (9 discordâncias e 1 discordância em absoluto) entendem que as aulas em grupo não devem acontecer só no

ensino genérico e apenas 2 docentes (14%) emitiram opinião inversa; igualmente, 2 docentes não manifestaram opinião sobre o assunto.

1.2. Vantagens/desvantagens do ensino instrumental em grupo

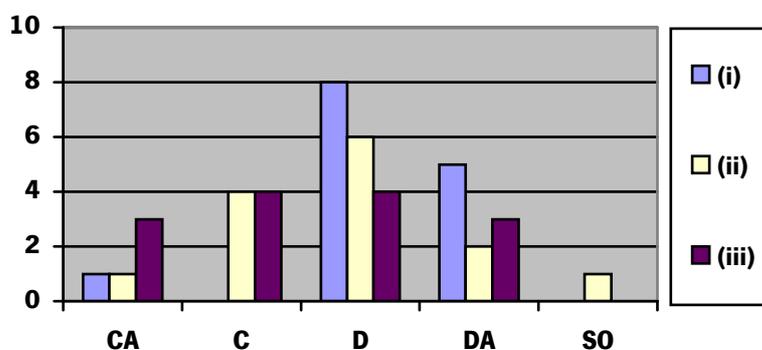
A segunda subcategoria aborda as vantagens e desvantagens desta metodologia de ensino instrumental. Neste âmbito, coloquei as seguintes afirmações:

(i) As aulas instrumentais de grupo não trazem qualquer vantagem para o ensino de um instrumento.

(ii) As aulas instrumentais de grupo só têm utilidade no início da aprendizagem musical.

(iii) As aulas instrumentais de grupo são muito úteis em qualquer grau/ano de escolaridade.

Gráfico 5.6.6. Vantagens/Desvantagens



Pela leitura do gráfico (5.6.6.) verifica-se que 13 docentes (93%) discordam da primeira afirmação: 8 discordam e 5 discordam absolutamente e apenas 1 concorda. A segunda afirmação apresentou os seguintes resultados: 5 docentes (36%) acreditam na utilidade desta metodologia apenas no início do processo (1 concorda absolutamente e 4 concordam) e 8 professores (57%) manifestaram opinião inversa (6 discordam e 2 discordam absolutamente). A terceira afirmação apresenta um absoluto equilíbrio: 50% dos docentes entende que a utilidade das aulas instrumentais em grupo estende-se a qualquer grau/ano de escolaridade e 50% entende, precisamente, o contrário lançando alguma controvérsia relativamente à afirmação anterior.

Para compreender melhor a posição dos professores do Conservatório do Vale do Sousa relativamente às vantagens desta metodologia de ensino de instrumento, coloquei, igualmente, as seguintes questões:

- (i) Em que aspetos lhe parecem vantajosas as aulas instrumentais de grupo?
- (ii) Que aspetos lhe parecem mais desfavoráveis?

Considerando a similaridade destas questões com a questão (ii) colocada na subcategoria *alterações ao regime articulado*, a análise de conteúdo foi conjunta e fez emergir um indicador comum: *aspetos positivos das aulas de grupo/vantagens/desvantagens* e as questões referenciadas foram analisadas nesta perspetiva, pese embora o facto da apresentação contemplar momentos separados. Por conseguinte, o número de incidências a favor e contra e respetivos indicadores já foi mencionado (*cf.* p. 291) e apresento, agora, apenas os indicadores e as incidências que ainda não foram referidas: (a) deve manter uma aula individual (3 incidências); (b) sem desvantagens (2 incidências); (c) trabalho técnico menos monótono (1 incidência); (d) duração: pouco tempo (1 incidência). Seguem-se as fundamentações:

(...) no entanto entendo que uma das aulas deverá ser sempre individual... (QPD n° 6)
Neste ponto só vejo desfavorável o facto de serem eliminadas as aulas individuais (QPD n° 2).
Se as aulas instrumentais de grupo se mantiverem nos moldes atualmente em vigor, não encontro aspetos desfavoráveis (QPD n° 6).
O trabalho técnico é menos monótono (QPD n° 5).
A duração – 45 minutos é pouco tempo para trabalhar em grupo (QPD n° 13).

No cômputo geral da análise, as aulas instrumentais em grupo sugerem grandes vantagens para o ensino de um instrumento musical e apresentam poucas ou nenhuma desvantagens.

1.3. Motivação/resultados do ensino instrumental em grupo

A terceira subcategoria centra-se em torno da motivação: aluno/professor que este tipo de metodologia pode ou não proporcionar e da sua possibilidade de potenciar melhores resultados. Neste sentido, coloquei um conjunto de seis afirmações distribuídas em três grupos: A) centrado na motivação dos docentes; B) centrado na motivação dos alunos; C) centrado nos resultados.

A)

(i) As aulas instrumentais de grupo motivam-me mais que as aulas individuais.

(ii) Não sinto qualquer motivação para lecionar as aulas instrumentais de grupo.

B)

(iii) Os alunos sentem-se mais motivados para as aulas instrumentais de grupo de que para as individuais.

(iv) Na minha perspetiva os alunos gostam menos das aulas instrumentais de grupo.

C)

(v) As aulas instrumentais de grupo obrigam os alunos a aplicarem-se mais.

(vi) As aulas instrumentais de grupo potenciam melhores resultados finais.

Confrontados com as afirmações, supra apresentadas, os docentes do Conservatório do Vale do Sousa expressaram-se da forma seguinte:

Gráfico 5.6.7. A) Motivação Docentes

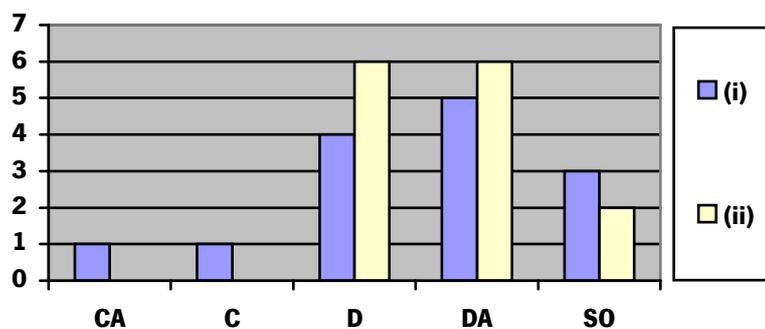


Gráfico 5.6.8. B) Motivação Alunos

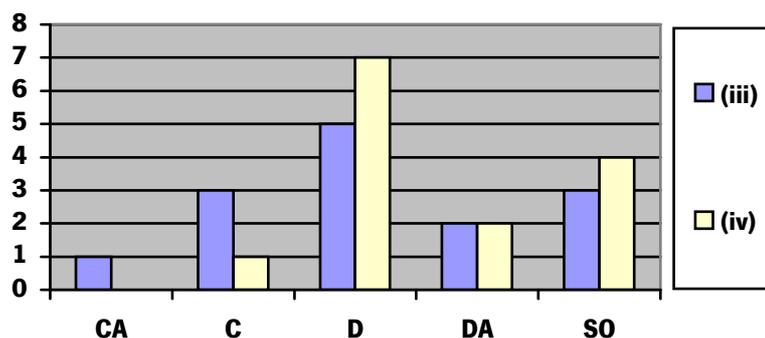
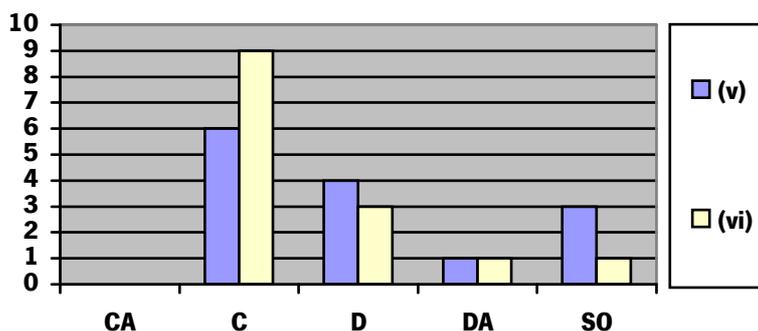


Gráfico 5.6.9. C) Resultados Finais

A leitura dos gráficos permite retirar as seguintes ilações:

A)

(i) No que concerne à motivação, 9 docentes (65%) distribuídos por 4 discordâncias e 5 discordâncias absolutas entendem que as aulas instrumentais em grupo não conferem maior motivação, enquanto 2 docentes (14%) entendem que se sentem mais motivados para este tipo de aula. De salientar que 3 docentes (21%) não manifestaram opinião.

(ii) Relativamente ao facto de não sentirem qualquer motivação para as aulas instrumentais de grupo, 12 docentes (66%) distribuídos igualmente entre discordâncias e discordâncias em absoluto reiteram motivação para a lecionação segundo esta metodologia instrumental. De registar que 2 docentes (14%) não têm opinião sobre o assunto. Embora a motivação para a lecionação de aulas instrumentais de grupo não seja acrescida por parte da maioria dos docentes inquiridos, o facto de não manifestarem qualquer grau de desmotivação por este tipo de metodologia, remete-nos, pelo menos, para a mesma motivação das aulas individuais. Conciliando este contexto com o facto de 2 docentes (14%) se terem mostrado mais motivados pelas aulas instrumentais de grupo, infere-se, no cômputo geral, que esta metodologia de ensino sai reforçada e viabilizada.

B)

(iii) No âmbito da motivação dos alunos, 4 docentes (28%) distribuídos por 3 concordâncias e 1 concordância em absoluto, acreditam que os alunos se sentem mais motivados pelas aulas instrumentais de grupo, enquanto a maioria 7 docentes (58%) manifestam opinião contrária. Não têm opinião sobre a matéria 3 docentes (21%).

(iv) No que diz respeito ao gosto pelas aulas instrumentais em grupo, 9 docentes (64%) acreditam que os alunos não gostam menos das aulas instrumentais em grupo, enquanto apenas 1 (7%) manifesta opinião divergente; 4 docentes (29%) não têm opinião sobre o assunto. A posição dos docentes aponta para a seguinte realidade: os alunos não se sentem mais motivados (de uma maneira geral) pelas aulas instrumentais em grupo mas também não gostam menos destas mesmas aulas.

C)

(v) As aulas instrumentais em grupo para 6 docentes (43%) obrigam os alunos a uma maior aplicação, para 5 docentes (36%) tal situação não acontece e 3 docentes (21%) não têm opinião formalizada.

(vi) A potencialização dos resultados para 9 docentes (65%) é uma realidade enquanto que para 4 (28%) não é verdade que as aulas instrumentais em grupo potenciam melhores resultados finais. Neste contexto, conjugando as duas questões, infere-se que as aulas instrumentais em grupo requerem uma maior aplicação por parte dos alunos, por um lado, e, por outro lado, potencializam melhores resultados finais. Assim sendo, considerando o exposto nesta subcategoria, as aulas instrumentais em grupo constituem uma estratégia pedagógico didática a não negligenciar e ter em consideração na perspetiva da diversificação das práticas pedagógicas de ensino de instrumento.

1.4. Práticas pedagógicas/metodologia

Uma pedagogia de ensino de instrumento centrada no grupo com certeza que implica estratégias e metodologias diversas, diferentes da aula individual. Esta subcategoria incidiu nesta perspetiva para averiguar a posição dos docentes do Conservatório do Vale do Sousa, no que concerne à forma ou formas de responderem a esta realidade. Coloquei para o efeito os seguintes grupos de afirmações/questões:

A)

(i) As aulas instrumentais de grupo implicam práticas pedagógicas diferenciadas das individuais.

(ii) As aulas instrumentais de grupo são iguais às aulas individuais.

(iii) A metodologia de ensino varia de acordo com as aulas instrumentais de grupo e a individual? Especifique.

B)

(iv) Para o ensino instrumental em grupo é necessária formação nos cursos de formação de professores.

(v) Quem sabe ensinar um instrumento, sabe ensinar um grupo a tocar esse instrumento.

C)

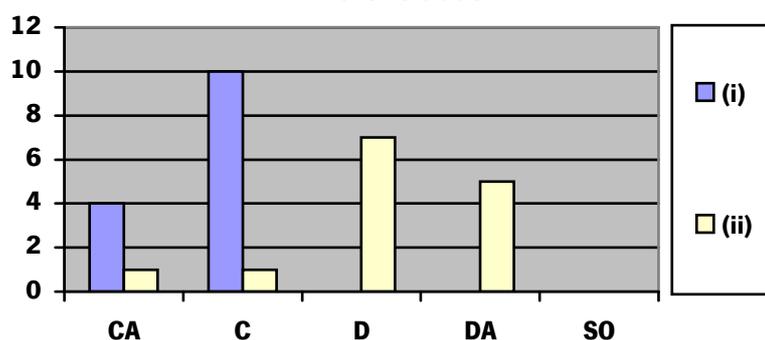
(vi) Na sua opinião quantos alunos devem integrar a aula instrumental de grupo?

(vii) As aulas instrumentais de grupo, no seu entender, devem funcionar para que idades níveis de ensino. Porquê?

(viii) O ensino instrumental em grupo deve ser feito no seguinte contexto:

disciplina de Educação Musical; disciplina de Formação Musical; disciplina de Instrumento do ensino vocacional; disciplina de Classes de Conjunto do ensino vocacional; disciplina própria a criar no ensino genérico; disciplina própria a criar no ensino vocacional; não deve haver ensino instrumental em grupo em qualquer dos ramos; outra.

Gráfico 5.6.10. A) Práticas Pedagógicas Diferenciadas

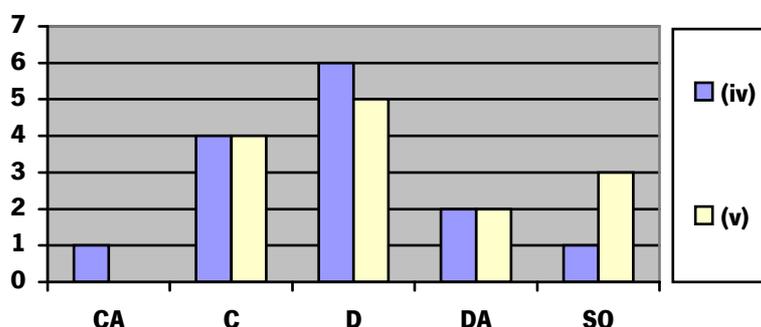


A)

(i) A leitura do gráfico (5.6.10.) permite constatar que todos os docentes (100%) concordam, efetivamente, que as aulas instrumentais de grupo implicam práticas pedagógicas diferenciadas das práticas pedagógicas promovidas nas aulas individuais e que (ii) as aulas instrumentais de grupo não são iguais às aulas individuais: 12 docentes (86%) discordam da afirmação sendo que 7 docentes discordam e 5 discordam absolutamente; 2 docentes (14%) contradizem-se relativamente à primeira afirmação.

(iii) No que concerne à variação da metodologia de ensino, 7 docentes (50%) responderem que sim, que a metodologia de ensino varia de acordo com a tipologia de ensino e 5 docentes (36%) respondeu o contrário. Dois docentes não responderam. Quanto às especificações, seguem-se as seguintes unidades de registo que apontam para indicadores como: (a) aulas individuais possibilidade de focalização da atenção num só aluno ajudando de forma mais específica (QPD n° 1); (b) aulas em grupo nível de incidência mais diluída (QPD n° 2); (c) gestão pedagógica diferenciada (QPD n° 3); (d) contexto diferente e papel de entreajuda (QPD n° 6); (e) aspetos comuns, sentido de classe e de civismo (QPD n° 9); (f) estratégias viradas para o grupo, psicologia de grupo, relacionamento grupal (QPD n° 10); (g) objetivos diferentes, método diferente: otimização do processo (QPD n° 14).

Gráfico 5.6.11. B) Formação de Professores



B)

(iv) A maioria dos professores do Conservatório do Vale do Sousa 8 (57%) entende que não é necessária formação nos cursos de formação de professores para o ensino instrumental em grupo (gráfico 5.6.11.), no entanto, 5 docentes (36%) pensam exatamente o contrário, que tal formação deve constar no plano de estudos da formação de professores.

(v) Pese embora a maioria entender que não é necessária formação nos cursos de formação de professores para ensinar um grupo, 7 docentes (50%) discordam de que quem sabe ensinar um instrumento sabe ensinar um grupo a tocar esse instrumento e 4 docentes (29%) concordam com a afirmação; 3 docentes (21%) não manifestaram opinião. Verifica-se, assim, alguma ambiguidade nestas respostas, pois se não é necessária formação nos cursos de formação de professores para esta metodologia de ensino instrumental, deveria ser viável que quem soubesse ensinar um instrumento soubesse ensinar a um grupo esse instrumento e tal não se verifica pelo exposto.

C)

(vi) O número de alunos que deve integrar um grupo para o ensino instrumental em grupo, na opinião dos docentes, varia entre um máximo de 8/10 e um mínimo de 2 alunos.

Atente-se no esquema seguinte:

Nº máximo (incidências)		Nº médio (incidências)		Nº mínimo (incidências)	
8/10	(3)	5	(1)	2	(8)
4	(3)	4	(2)		
3	(2)	2/3	(3)		
2	(3)				

(vii) As aulas instrumentais em grupo devem funcionar para todos os níveis de ensino para 7 docentes (50%); para 5 docentes (36%) este tipo de aula deve funcionar durante o ensino básico (até ao 9º ano de escolaridade); para um docente deve funcionar até ao fim do 2º ciclo e também para um docente as aulas instrumentais em grupo devem aplicar-se na Iniciação e graus iniciais. Atente-se nos seguintes excertos que sustentam posições:

Em todas as idades e níveis de ensino. É importante na área da música a prática em conjunto e as aulas instrumentais de grupo serem primeiro (QPD nº 4).

Todos, porque todos podem, de diferentes maneiras, usufruírem das suas vantagens (QPD nº 9).

Em todos, porque o aluno pode fazer música em conjunto desde cedo e porque pode gerar uma “competição” positiva entre os alunos (QPD nº 12).

Ensino básico. Se é suposto que o Complementar seja verdadeiramente vocacional, tem de ser individualizado (QPD nº 5).

2º e 3º ciclos. A partir do Secundário, classes de conjunto, música de câmara fazem esse propósito e o aluno tem mais a lucrar com aulas individuais (QPD nº 7).

(viii) Na opinião do pessoal docente do Conservatório do Vale do Sousa o ensino instrumental em grupo deve ser feito em contextos variáveis. Assim, para 10 docentes (72%) o ensino instrumental em grupo é viável na disciplina de Instrumento do ensino vocacional; para 8 docentes (57%) pode ser feito na disciplina de Classes de Conjunto do ensino vocacional; para 7 docentes (50%) a disciplina de Educação Musical pode ser uma alternativa para o desenvolvimento do ensino instrumental em grupo; para 4 docentes (29%) o ensino instrumental em grupo pode funcionar na disciplina de Formação Musical e numa disciplina própria a criar no ensino vocacional; para 3 docentes (21%) deveria ser criada uma disciplina própria no ensino

genérico para ministrar aulas em grupo e, finalmente, para 1 docente o ensino instrumental em grupo deveria ser feito numa Classe de Conjunto do ensino genérico.

2. Reportório

2.1. Reportório aula individual/aula de grupo

A categoria em questão aborda o reportório utilizado em torno do ensino instrumental em grupo e individual e tem como objetivo principal discernir sobre as diferenças entre o reportório da aula de grupo e da aula individual. Para o efeito, coloquei a seguinte questão:

(i) O reportório que utiliza nas aulas instrumentais de grupo é diferente do da aula individual? Porquê? Discrimine o tipo de reportório utilizado.

A esta questão reponderam positivamente 6 docentes (43%) afirmando que, efetivamente, o reportório utilizado na aula instrumental em grupo é diferente do da aula individual e 5 docentes (36%) afirmam que não; 3 docentes (21%) não responderam. As respostas positivas argumentam sobre a necessidade de ajustar o reportório ao grupo/contexto/técnica (5 incidências); e as respostas negativas referem o mesmo reportório trabalhando aspetos técnicos e a envolvimento do grupo em interação (4 incidências). Seguem as fundamentações que reforçam estas posições:

O reportório a utilizar nas aulas instrumentais de grupo deve ser ajustado ao mesmo. O tipo de reportório utilizado será de acordo com o número de elementos e o seu nível de aprendizagem. Normalmente utilizo duetos ou trios (QPD n° 2).

O contexto é diferente. Parte da aula é utilizada para verificar se os problemas identificados na aula individual estão a ser resolvidos; a outra parte procuro trabalhar obras de conjunto e proporcionar momentos de inter-ajuda (QPD n° 6).

Embora às vezes transponha para as aulas de grupo o reportório das individuais, tento quase sempre trabalhar aspetos e dificuldades comuns e as de como tocar em conjunto. Exercícios de sonoridade, postura, articulação, respiração... escalas e exercícios de digitação fraseada; duos e outro material de conjunto (QPD n° 9).

Nas aulas instrumentais de grupo abordo essencialmente aspetos técnicos: exercícios e escalas e trabalho reportório de conjunto. (...) de partes diferentes para cada aluno (QPD n° 13).

É utilizado o mesmo reportório para que ambos os alunos se sintam totalmente envolvidos na aula e para ajudar ainda mais na interação... (QPD n° 3).

Distingo aula instrumental de grupo e aula de música de câmara, embora trabalhe técnica um pouco quando possível (QPD n° 5).

Apesar das diferentes respostas encontra-se algo de comum na perspetiva do *sim* e do *não*, nomeadamente, no que concerne aos aspetos da interação e da técnica instrumental.

6.1. Resumo Analítico

A apresentação e análise dos dados do pessoal docente permite constatar as considerações em torno da dimensão *Ensino Vocacional/Ensino Genérico* da música consubstanciadas nas categorias e subcategorias que a sustenta. Considerando a dificuldade inerente à problemática em questão, o presente trabalho apresenta limitações na resposta embora contribua para a saudável discussão numa perspetiva aberta de entendimento. Assim sendo, os docentes do Conservatório do Vale do Sousa entendem que a escola vocacional de música não se ajusta à realidade portuguesa e que nem todas as crianças têm potencial para seguir a área vocacional da música. O papel da escola vocacional de música assenta, essencialmente, na preparação de alunos para prosseguimento de estudos musicais com fins profissionais, mas a perspetiva de que a escola serve fins genéricos até ao final do 3º ciclo é uma constatação a considerar. Neste sentido, o ciclo para a opção vocacional não acolhe unanimidade: oscila entre o 3º ciclo e o secundário embora pese, ligeiramente, para o 3º ciclo. O ciclo da opção vocacional não confere a passagem da escola genérica para a vocacional para 50% dos docentes, o que se perspetiva que os alunos já frequentavam a escola vocacional anteriormente à respetiva opção.

A democratização do ensino da música tem contribuído para a diluição entre o ensino vocacional e o ensino genérico da música, mas a distinção entre os dois ramos de ensino no sistema educativo português continua a fazer sentido e a justificar-se plenamente para a maioria dos docentes (64%), pese embora o facto dos alunos com menos aptidão musical deverem frequentar, igualmente, o ensino da música em regime articulado. Neste contexto, a população escolar de ambos os ramos de ensino não é clara, é ambígua, e parece que o ensino vocacional quer abarcar todos os alunos, assumindo, porém, a distinção entre os dois tipos de ensino.

É um facto evidente a realidade do Conservatório do Vale do Sousa enquanto escola do ensino vocacional de música, na perspetiva dos docentes; evidente mas não unânime. As características que uma escola desta natureza deve possuir centram-se nas condições e na possibilidade de prosseguimento de estudos musicais com fins profissionais. O Conservatório do Vale do Sousa reúne as características essenciais duma escola desta natureza para (64%) dos docentes; no entanto o mau nível musical geral e a falta de condições apelam no sentido inverso para (36%) dos docentes. A população escolar do Conservatório do Vale do Sousa enquadra-se no espírito das escolas vocacionais de música para (71%) dos docentes enquanto (29%) entende

precisamente o contrário, no entanto os alunos que frequentam o Conservatório do Vale do Sousa não são especialmente dotados para a música para a quase totalidade dos docentes.

A oferta formativa do Conservatório do Vale do Sousa não se destina exclusivamente àqueles que pretendem seguir a via vocacional da música; pelo contrário, destina-se a todos os indivíduos. No entanto, tal desiderato não é possível atingir com sucesso, porque a escola vocacional de música precisa ter uma oferta formativa diversificada capaz de responder à heterogeneidade da procura, introduzindo novas tipologias musicais e estilos diferenciados capazes de satisfazer as necessidades dos respetivos alunos. Assim, a problemática entre ensino vocacional e ensino genérico da música não está encerrada, encontra-se mergulhada numa profunda ambiguidade de ideias, pensamentos e ações e está longe de reunir consensos mínimos.

A dimensão *Articulações Pedagógicas* apresenta opiniões sobre a importância das articulações, estratégias de articulação, sobre o modelo de ensino articulado e a finalidade do ensino vocacional da música. No que concerne à primeira subcategoria, o pessoal docente do Conservatório do Vale do Sousa entende que, efetivamente, as articulações entre as escolas são fundamentais e que os protocolos então celebrados no âmbito da reestruturação do ensino artístico tiveram um papel substancial na credibilidade deste tipo de ensino junto dos professores de ambos os ramos de ensino. As vantagens da articulação entre escolas são de mútuo interesse e representam aspetos essenciais para o bom funcionamento e sustentabilidade do regime de frequência articulado.

As estratégias de articulação são o suporte básico para o desenvolvimento com sucesso deste regime de frequência. Neste sentido, é necessário alargar e melhorar a organização de todo o processo, fazer uma aproximação entre os edifícios de ensino para a minorar a distância, desenvolver as relações de cooperação e articulação entre as escolas por forma a consolidar a articulação pedagógica e a proporcionar o planeamento de atividades de interesse comum que constem nos respetivos planos de atividades, assim como a realização de protocolos curriculares que possibilitem a diversidade da oferta. A escola vocacional de música tem um papel fundamental no estabelecimento destas articulações. Neste contexto, deve dar a conhecer o trabalho desenvolvido e sensibilizar para a importância da música na formação dos alunos e deve ser uma porta de opção educacional mantendo uma ligação comprometida, eficaz e cooperante no processo de articulação. Para um melhor funcionamento do regime de ensino articulado estas estratégias devem contemplar o estabelecimento dos horários em conjunto,

informação aos encarregados de educação da forma de funcionamento do regime de frequência, de uma maior divulgação das vantagens do ensino vocacional da música, intercâmbios pedagógicos, utilização dos espaços de ambas as escolas para lecionação de disciplinas da música e da escola genérica, elaboração de atividades conjuntas devidamente enquadradas, fazer apresentações/concertos/audições e ações de formação na escola do ensino genérico e a realização de projetos interdisciplinares.

O ensino articulado assenta num determinado modo de funcionamento que, atualmente, satisfaz as necessidades dos alunos neste regime de frequência para a maioria dos docentes, assim como as relações de articulação existentes entre o Conservatório do Vale do Sousa e a escola do ensino genérico cumprem com as necessidades do modelo de frequência. O interesse das articulações é reiterado por todos os docentes que acreditam, na sua maioria, que estas articulações credibilizam o ensino vocacional da música.

A finalidade do ensino vocacional da música é uma questão ambígua, na medida em que não é atingida pela maioria dos alunos que frequentam o Conservatório do Vale do Sousa, na perspetiva de (64%) dos docentes inquiridos. No entanto, tal situação não impede que uma escola desta natureza seja frequentada por alunos não vocacionados em qualquer ciclo de estudos para (79%) dos docentes, apesar de (65%) dos docentes manifestarem opinião de que uma escola desta natureza não deveria ter alunos não vocacionados em regime articulado. Algo contraditório!

A dimensão *Ensino Instrumental em Grupo* apresenta duas categorias e cinco subcategorias e foca um aspeto essencial deste projeto de investigação. Assim sendo, no que concerne à primeira subcategoria (alterações ao regime articulado) o pessoal docente do Conservatório do Vale do Sousa entende que as alterações ao regime articulado, produzidas pela Portaria n° 691/2009, de 25 de junho, vieram melhorar o regime de ensino na medida em que proporcionam um maior número de aulas de instrumento, assim como a possibilidade de diversificar as práticas pedagógicas através de uma maior interação/motivação entre os alunos. Neste sentido, a introdução do ensino instrumental em grupo veio melhorar o ensino da música para (93%) dos docentes deste estabelecimento de ensino. Igualmente, para (93%) dos docentes, no ensino vocacional devem existir aulas instrumentais em grupo, pese o facto destas não terem existido sempre para (64%) dos professores. O ensino genérico também não foi palco do ensino instrumental em grupo para a maioria dos docentes no passado, assim como esta metodologia de ensino não deve ser exclusiva do ensino genérico no presente (72%).

As vantagens do ensino instrumental em grupo são reiteradas por (82%) dos professores enquanto que a maioria (57%) acredita nesta metodologia não só no início da aprendizagem musical. No entanto, ao longo de todo o processo as aulas instrumentais em grupo são muito úteis em qualquer ano/grau apenas para (50%) dos docentes, criando assim uma dicotomia. Pese embora as divergências, o ensino instrumental em grupo apresenta grandes vantagens e aspetos positivos e há quem considere que no formato atual (mantendo uma aula individual) não existam aspetos desvantajosos.

A maioria dos docentes (65%) não sente uma maior motivação para lecionar as aulas instrumentais em grupo [2 docentes (14%) manifestam maior motivação], mas também não sente qualquer desmotivação pelas mesmas aulas. No que concerne à motivação dos alunos, os resultados não são tão homogêneos pois convém não negligenciar uma percentagem de (28%) dos docentes que acreditam numa motivação acrescida dos alunos pelas aulas instrumentais em grupo, muito embora a maioria (58%) manifeste opinião contrária. Assim sendo, na perspetiva dos docentes, os alunos não são mais motivados pelas aulas instrumentais em grupo mas não revelam menor gosto por essas mesmas aulas. Relativamente à aplicação dos alunos, as aulas instrumentais em grupo obrigam os alunos a uma maior aplicação para (43%) dos docentes e a potencialização de resultados é uma evidência para (65%) dos professores.

A metodologia instrumental em grupo implica práticas pedagógicas diferentes da aula individual. Neste sentido, os docentes do Conservatório do Vale do Sousa na sua totalidade constataam esta realidade e vinculam a ideia que a aula instrumental em grupo é diferente da aula individual, mas nem todos praticam metodologias diferentes perante as diferentes aulas (36%). Os que aplicam estratégias pedagógico didáticas diferenciadas consubstanciam-se na necessidade de responder à especificidade do grupo e de se ajustar o trabalho ao contexto específico. Pese embora o facto do ensino instrumental em grupo implicar uma metodologia diferente, a maioria dos docentes (57%) acredita que não é necessária formação nos cursos de formação de professores para ensinar em grupo. No entanto, é de salientar a opinião de (36%) que se manifesta a favor desta necessidade de formação. Curiosamente, a maioria (50%) converge na ideia de que quem sabe ensinar um instrumento não sabe, porém, ensinar um grupo a tocar esse instrumento. Alguma divergência nos dados considerando que a não necessária formação nos cursos de formação de professores devesse implicar uma capacidade de ensinar em grupo, o que não se verifica pelo exposto. A constituição do grupo de trabalho é um caso mais complexo pois na opinião dos docentes este pode ser constituído entre 2 e 8/10

alunos no máximo; 2/3 e 5 um número médio e só existe consenso quanto ao número mínimo: 2 alunos. As aulas instrumentais em grupo devem funcionar para todos os níveis para a maioria dos docentes pese embora o facto desta questão não ser consensual e (36%) dos docentes defenderem as aulas instrumentais em grupo apenas durante o curso básico. Relativamente ao contexto onde devem acontecer as aulas instrumentais em grupo, este ponto suscita divergências, no entanto, a maioria (72%) revela que o ensino instrumental em grupo é viável na disciplina de Instrumento do ensino vocacional, (57%) acredita que pode ser feito na disciplina de Classes de Conjunto do ensino vocacional, (50%) manifesta opinião que o ensino instrumental em grupo deveria acontecer na disciplina de Educação Musical, (29%) opina no sentido da aula se desenvolver na disciplina de Formação Musical e numa disciplina própria a criar no âmbito do ensino vocacional, (21%) intervém no sentido de se criar uma disciplina própria no ensino genérico e um (1) docente manifesta a opinião que o ensino instrumental em grupo deveria acontecer numa Classe de Conjunto do ensino genérico.

O reportório constitui um elemento essencial na elaboração e desenvolvimento das aulas, neste sentido constitui-se de importância acrescida para determinar as diferenças metodológicas entre o ensino individual e o ensino de grupo. Sendo assim, (43%) dos docentes do Conservatório do Vale do Sousa manifestaram a opinião de que o reportório utilizado nas aulas instrumentais em grupo é, de facto, diferente do da aula individual, enquanto (36%) revelou utilizar o mesmo reportório. A necessidade de diversificar o reportório assenta na perspetiva de ajustar o trabalho ao contexto de grupo e passa, essencialmente, por trabalho técnico e por peças de conjunto. Curioso verificar que os docentes que utilizam o mesmo reportório centram o seu trabalho de grupo, igualmente, nos aspetos técnicos. De referir, que a utilização de reportório de grupo infere a utilização de duos, trios e material de conjunto numa mesma perspetiva tipológica musical da aula individual, não havendo lugar para a necessária diversificação de tipologias e estilos.

7. Pais e Encarregados de Educação dos Alunos Envolvidos

Responderam ao questionário 6 pais e encarregados de educação e apenas 1 não respondeu. O tratamento dos dados fez-se de forma análoga aos anteriores (pessoal docente): 1º - numerei os questionários de 1 a 6; 2º - organizei uma Tabela Resumo contendo o somatório dos vários itens. Tendo em conta o contexto apresentado foi possível elaborar uma sinopse final

através de um quadro de registos da tabela resumo. Desta forma os dados quantitativos foram tratados no programa informático *Excel*, a partir dos quais elaborei gráficos demonstrativos das opiniões formuladas dos intervenientes. As questões abertas foram analisadas com base na análise de conteúdo e categorizadas devidamente para reforçar ideias e posições.

Das respostas obtidas verifica-se que a profissão dos pais e encarregados de educação são as seguintes: Pais: militar da GNR; marceneiro; construtor civil; comerciante; encarregado; montagens de stands; Mães: doméstica; empregada fabril; vendedora; desempregada; gaspeadeira. A faixa etária predominante situa-se no intervalo dos 36 – 45 anos (3), logo seguida dos 26 – 35 (2) e 1 no intervalo 46 -55 anos. No que concerne às habilitações literárias três (3) pais e encarregados de educação possuem o 6º ano de escolaridade, dois (2) têm o 12º ano de escolaridade e um (1) tem o 9º ano de escolaridade. As mães, por seu lado, duas (2) possuem o 9º ano de escolaridade, uma (1) o 4º ano, uma (1) o 6º ano e uma (1) o 12º ano de escolaridade. Um dos questionários não continha informação sobre a mãe.

A) Ensino Vocacional/Ensino Genérico

A dimensão *Ensino Vocacional/Ensino Genérico* compreende duas categorias: *A Escola; O Conservatório do Vale do Sousa* e quatro subcategorias: (i) ensino especializado da música; (ii) ensino genérico da música; (iii) papel do Conservatório do Vale do Sousa; (iv) oferta formativa e pretende compreender a posição dos pais e encarregados de educação no âmbito da problemática: ensino vocacional/ensino genérico da música.

1. A Escola

1.1. Ensino especializado da música

Conhecida a posição dos professores quanto à natureza da escola torna-se pertinente saber se os pais e encarregados de educação partilham de opinião similar. Neste contexto, coloquei as seguintes afirmações:

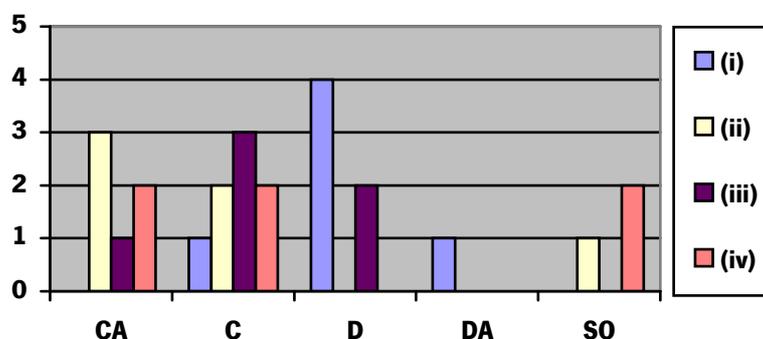
(i) Não há diferença entre o ensino vocacional e o ensino genérico da música.

(ii) O ensino vocacional da música permite o prosseguimento de estudos ao nível da música.

(iii) O ensino vocacional da música apenas se ministra nas escolas de música devidamente autorizadas.

(iv) O Curso de Música não pode ser frequentado em qualquer escola do ensino genérico.

Gráfico 5.7.1. Ensino Especializado da Música



A leitura do gráfico (5.7.1.) permite verificar o seguinte: (i) A maioria dos inquiridos (4 discordâncias e 1 discordância em absoluto) não tem dúvida quanto à diferença entre o ensino vocacional e o ensino genérico da música: esta diferença existe de facto; apenas 1 concorda que esta diferença não existe. (ii) O ensino vocacional da música permite o prosseguimento de estudos musicais para a grande maioria dos respondentes (3 concordâncias em absoluto e 2 concordâncias); somente 1 não tem opinião sobre o assunto. (iii) O ensino vocacional da música apenas se ministra nas escolas de música com as autorizações devidas para 4 respondentes, contudo 2 discordam desta afirmação criando alguma controvérsia. (iv) A frequência de um Curso de Música está restringida a determinadas escolas do ensino genérico para 4 inquiridos e 2 não manifestaram opinião.

1.2. Ensino genérico da música

As seguintes afirmações pretendem contribuir para o esclarecimento em torno da problemática em estudo.

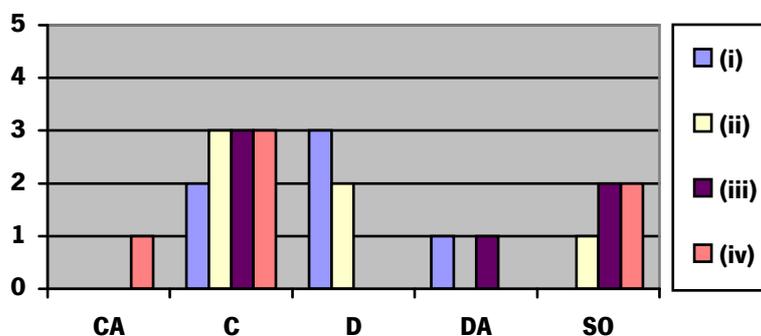
(i) O ensino vocacional da música ministra-se em qualquer escola do ensino genérico.

(ii) A música no ensino genérico não satisfaz as necessidades de formação geral dos tempos atuais.

(iii) A EB2/3 Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde – não é uma escola vocacional de música.

(iv) O ensino da música no ensino genérico deveria contemplar a aprendizagem de um instrumento musical. Justifique a sua opção.

Gráfico 5.7.2. Ensino Genérico da Música



Os resultados apresentados sugerem as seguintes leituras (gráfico 5.7.2.): (i) a maioria dos inquiridos 4 corroboram com a ideia que o ensino vocacional da música não se ministra em qualquer escola do ensino genérico, pese embora o facto de 2 respondentes acreditarem o contrário. (ii) A música no ensino genérico para 3 respondentes não satisfaz as necessidades de formação geral dos tempos atuais, no entanto duas (2) respostas contradizem esta afirmação e um (1) não tem opinião sobre a matéria. (iii) A escola básica (EB2/3) Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde – não é uma escola vocacional de música para 3 pais e encarregados de educação, no entanto esta posição não é unânime e 1 pai discorda absolutamente da afirmação, enquanto 2 não manifestaram opinião. (iv) O ensino genérico da música deveria contemplar a aprendizagem de um instrumento musical para 4 respondentes, pese embora o facto de 2 não se terem manifestado. Seguem-se algumas fundamentações que ilustram as posições:

Despertar nos alunos um maior interesse pela aprendizagem musical e (...) pelo instrumento escolhido (QPEE n° 1).

(...) acho que já contempla a flauta e o xilofone. Acho é que devia haver mais opções nos instrumentos (QPEE n° 4).

(...) dava mais motivação para a música (QPEE n° 3).

A exposição dos dados em torno das subcategorias referenciadas permite constatar as evidências da problemática e a sua ambiguidade, assim como confirma alguma incoerência ou ignorância em torno do ensino da música em ambos os ramos de ensino.

2. O Conservatório do Vale do Sousa

2.1. Papel do Conservatório do Vale do Sousa

Conhecida a posição dos professores quanto à natureza da escola torna-se interessante saber se os pais e encarregados de educação comungam ou não da mesma opinião. Neste sentido, de acordo com a respetiva subcategoria, coloquei as seguintes afirmações:

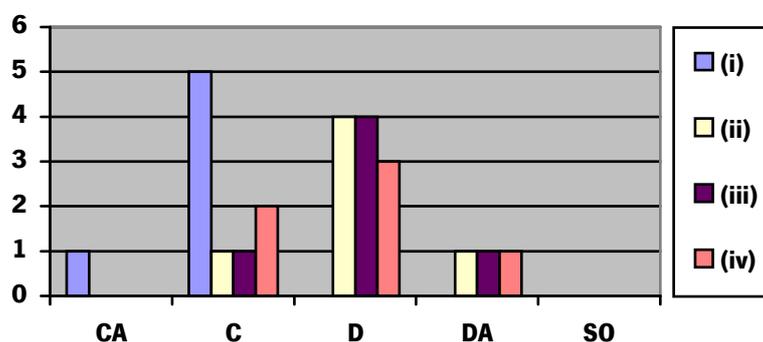
(i) O Conservatório do Vale do Sousa é uma escola do ensino vocacional da música.

(ii) Só podem frequentar o ensino vocacional da música os alunos que pretendem seguir a via vocacional da música.

(iii) O ensino vocacional da música só deve ser frequentado por alunos que pretendem seguir a área vocacional da música.

(iv) Todos os alunos devem frequentar o ensino vocacional da música independentemente da sua opção vocacional.

Gráfico 5.7.3. Escola Especializada



A leitura do gráfico (5.7.3.) permite constatar que (i) todos os respondentes (1 concordância absoluta e 5 concordâncias) consideram o Conservatório do Vale do Sousa como sendo uma escola do ensino vocacional de música.

(ii) O ensino vocacional da música, na perspetiva dos pais e encarregados de educação, pode ser frequentado por outros alunos que não pretendam seguir a área vocacional da música, assim como (iii) este tipo de ensino não deve ser exclusivo de quem pretende seguir a área

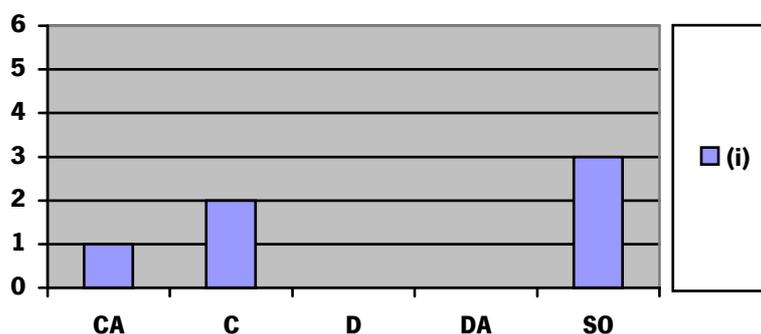
vocacional da música (4 discordâncias e 1 discordâncias em absoluto). No entanto, (iv) nem todos os alunos devem frequentar o ensino vocacional da música, independentemente da sua opção vocacional (3 discordâncias e 1 discordância em absoluto). Estes resultados enquadram o Conservatório do Vale do Sousa na similaridade de opiniões dos docentes e, igualmente, re lançam a controvérsia relativamente à sua população escolar. No caso concreto, manifesta-se alguma indefinição e ambiguidade nas relações «só podem» «só deve ser frequentado» e «todos os alunos devem», porque se todos podem frequentar o ensino vocacional da música e se o ensino vocacional da música não deve ser frequentado exclusivamente por alunos que pretendem seguir a área vocacional da música, então, todos devem frequentar o ensino vocacional da música, independentemente da sua opção vocacional; no entanto, tal não se verifica. Sendo assim, as opiniões não se enquadram numa perspetiva lógica de raciocínio, por um lado, e, por outro, re lançam a questão da população escolar: afinal quem é que pode/deve frequentar o ensino vocacional da música? Que resposta é que o ensino vocacional da música dá a este tipo de população escolar tão heterogénea? E qual é a população escolar do ensino genérico da música?

2.2. Oferta formativa

Na sequência do paradigma mencionado na subcategoria anterior é absolutamente pertinente clarificar a oferta formativa da escola, no sentido de contribuir para a necessária diversificação e identificação da população escolar. Coloquei a seguinte afirmação/questão neste âmbito:

(i) O ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa deveria contemplar outros géneros musicais, como por exemplo, a música Popular/Tradicional portuguesa. Justifique a sua opção.

Gráfico 5.7.4. Oferta Formativa



A leitura do gráfico (5.7.4.) revela-nos uma realidade bem própria da problemática em estudo: 2 pais e encarregados de educação concordam e 1 concorda absolutamente com a ideia, no entanto, 3 não têm opinião sobre o assunto deixando no ar uma certa falta de conhecimento e de alguma confusão. Atente-se nas justificações:

Para os alunos terem conhecimentos dessas músicas (QPEE n° 2).
(...) desse modo os alunos teriam uma visão mais alargada da música portuguesa (QPEE n° 6).
(...) acima de tudo somos portugueses e daí saber dar valor às várias músicas tão bonitas como nós temos (QPEE n° 3).

B) O Ensino da Música em Regime Articulado

Esta dimensão é composta por duas categorias: *A Opção Articulado; A Música na Escola Básica* e por cinco subcategorias: (i) diferenças entre articulado e supletivo; (ii) razões/vantagens/desvantagens; (iii) os grupos de trabalho; (iv) o ensino instrumental em grupo; (v) perspetivas futuras, e pretende esclarecer posições e opções relacionadas com o ensino da música e respetivo regime de frequência, assim como de averiguar novas possibilidades de ensino e estratégias pedagógicas.

1. A Opção Articulado

1.1. Diferenças entre articulado e supletivo

No âmbito desta subcategoria coloquei as seguintes questões:

(i) Os Cursos de Música ministrados no Conservatório do Vale do Sousa podem ser frequentados nos seguintes regimes de frequência: Articulado e Supletivo.

(ii) Conhece estes dois regimes de frequência?

(ii) Conhece as diferenças entre os dois regimes de frequência? Quais são as diferenças?

(i) 3 respondentes afirmaram que, efetivamente, os cursos de música ministrados no Conservatório do Vale do Sousa podiam ser frequentados nos regimes de ensino mencionados e, igualmente, 3 responderam não ter conhecimento da situação. (ii) Os regimes de frequência só são do conhecimento de 2 pais e encarregados de educação porque 4 responderam que não conheciam estes dois regimes de frequência. (iii) No que concerne às diferenças entre os dois

regimes de frequência, todos (6) manifestaram desconhecer as diferenças. Desta forma, verifica-se que nem os próprios pais e encarregados de educação dos alunos que frequentam a música em regime articulado conhecem, exatamente, que tipo de ensino é dirigido aos seus filhos e qual a sua respetiva finalidade.

1.2. Razões/vantagens/desvantagens

A música desempenha um papel fundamental na formação global e integral do indivíduo. Nesta perspetiva é importante considerar que tipo de educação procura cada um e qual o papel assumido pela música no processo educativo. Assim sendo, que razões, vantagens e desvantagens sustentam a opção articulado? A apresentação e análise dos dados permitiu verificar que os pais e encarregados de educação assentam a sua opção na perspetiva de que (i) o ensino da música em regime articulado permite: a possibilidade de aprender um instrumento (2 incidências) e a possibilidade de uma formação geral mais completa, independentemente da área vocacional que vier a seguir no futuro (4 incidências). (ii) A principal vantagem de frequência do ensino da música em regime articulado comparado com os alunos que não frequentam o ensino da música, centra-se na possibilidade de aprender música independentemente da profissão futura (3 incidências), na possibilidade de uma formação genérica mais completa, independentemente da área vocacional que vier a seguir no futuro (2 incidências) e na possibilidade de seguir a área vocacional de música (1 incidência). (iii) A principal desvantagem que encontram no ensino da música em regime articulado comparado com os alunos que não frequentam o ensino da música prende-se com o facto da aprendizagem de um instrumento não ser tão intensiva como no regime integrado (1 incidência), a falta de tempo para estudar as disciplinas da área da música (1 incidência), a falta de tempo para estudar as disciplinas da formação geral (1 incidência), e dois (2) pais e encarregados de educação não sabem quais são as desvantagens. Neste contexto, verifica-se uma procura desenquadrada deste tipo de oferta de escola de música, sustentada na formação geral, independentemente da área vocacional futura, e cujas desvantagens do regime de frequência parecem não ser significativas.

2. A Música na Escola Básica

2.1. Os grupos de trabalho

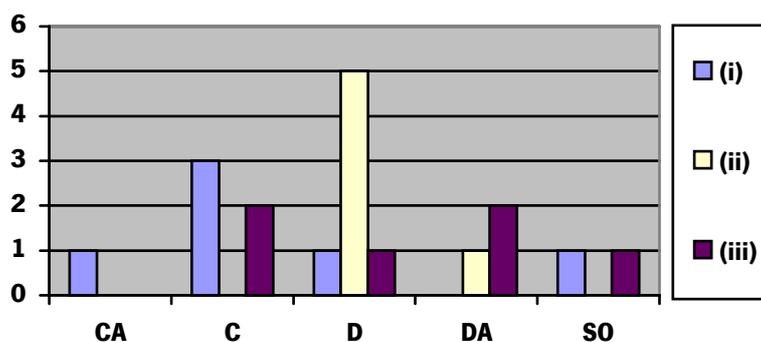
Esta categoria e subcategorias pretendem avaliar o desempenho dos alunos intervenientes no estudo, na perspetiva dos pais e encarregados de educação, e contribuir para o desenvolvimento de políticas educativas que proporcionem novas formas de ensinar e aprender um instrumento musical no ensino básico. Neste sentido, coloquei as afirmações que se seguem:

(i) Na minha perspetiva os alunos que frequentam o Conservatório do Vale do Sousa atingiram melhores resultados musicais que os alunos do ensino genérico.

(ii) Na minha perspetiva os alunos que frequentam o ensino genérico atingiram melhores resultados musicais que os alunos que frequentam o Conservatório do Vale do Sousa.

(iii) Não vejo diferença nos resultados musicais atingidos pelos alunos intervenientes no estudo.

Gráfico 5.7.5. Escola Básica



A leitura do gráfico (5.7.5.) permite verificar alguma discordância nas opiniões.

(i) Relativamente à primeira afirmação, 4 pais e encarregados de educação corroboram com a ideia de que os alunos do Conservatório do Vale do Sousa atingiram melhores resultados musicais que os alunos do ensino genérico, no entanto saliente-se uma (1) opinião contrária e uma (1) não manifestação sobre o assunto.

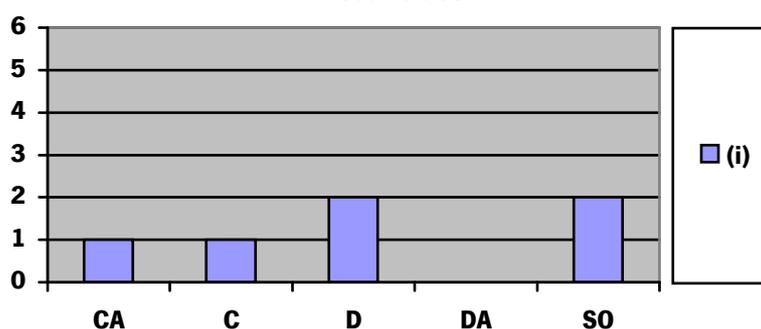
(ii) A totalidade dos respondentes (5 discordâncias e 1 discordância em absoluto) não verificaram melhores resultados dos alunos do ensino genérico, quando comparados com os alunos do ensino vocacional da música.

(iii) As diferenças nos resultados musicais obtidos pelos alunos intervenientes no estudo não são porém claras: 2 pais e encarregados de educação concordam com a ideia que não há diferença entre os resultados musicais atingidos por ambos os grupos de trabalho, 1 discorda, 2 discordam absolutamente e 1 não tem opinião. Se é um facto claro os alunos do ensino genérico não terem obtido melhores resultados que os alunos do ensino vocacional da música, não é assim tão claro que o mesmo se passou relativamente aos alunos do ensino vocacional da música, deixando antever, no mínimo, uma possibilidade de semelhança nos resultados obtidos pelos dois grupos de trabalho. Diante deste quadro, não existe unanimidade na visibilidade dos resultados obtidos mas deve salvaguardar-se o facto dos pais e encarregados de educação dos alunos do ensino vocacional da música estarem em vantagem numérica nas opiniões produzidas.

2.2. O ensino instrumental em grupo

(i) O ensino instrumental em grupo potencia melhores resultados de aprendizagem. Justifique a sua opção.

Gráfico 5.7.6. Ensino Instrumental em Grupo: Resultados



O gráfico (5.7.6.) apresentado permite verificar que (i) a metodologia de ensino instrumental em grupo divide as opiniões: 2 respondentes acreditam que o ensino instrumental em grupo potencia melhores resultados de aprendizagem e, igualmente, 2 não acreditam nesta possibilidade; também 2 não manifestaram opinião sobre a questão. Seguem-se as fundamentações a favor e contra:

Potencia melhores resultados porque melhora a concentração do aluno (QPEE nº 6).
(...) em conjunto (...) estão mais à vontade e têm o apoio uns dos outros (QPEE nº 3).
Individual pode ter aproveitamento (QPEE nº 2).
(...) se houver uma falha não se nota e as pessoas facilitam mais (QPEE nº 4).

2.3. Perspetivas futuras

Relativamente às perspetivas futuras e a possibilidade de uma carreira profissional ligado à música, 3 pais e encarregados de educação manifestaram intenção do seu educando desempenhar funções profissionais: dois (2) – músico profissional; um (1) – professor de música; e 3 inquiridos manifestaram vontade do seu educando exercer outra atividade profissional que não relacionada com a música.

7.1. Resumo Analítico

Os pais e encarregados de educação manifestaram-se da seguinte forma face às respetivas dimensão/categorias e subcategorias:

O *Ensino Vocacional/Ensino Genérico* são, efetivamente, tipos de ensino diferentes confinados a escolas distintas: o ensino vocacional da música permite o prosseguimento de estudos musicais, só é ministrado nas escolas de música devidamente autorizadas e não pode ser frequentado em qualquer escola do ensino genérico. Neste sentido, a escola básica EB 2/3 Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde – não é uma escola vocacional de música. O ensino genérico da música não satisfaz as necessidades de formação geral para a maioria dos inquiridos, pese embora a opinião contrária de dois (2) pais e encarregados de educação. Assim sendo, o ensino genérico da música deveria contemplar a aprendizagem de um instrumento musical e não ficar confinado aos instrumentos Orff: deveria haver mais opções de instrumentos.

O *Conservatório do Vale do Sousa* é uma escola do ensino vocacional da música; contudo, a frequência deste tipo de escola não se resume àqueles que pretendem seguir a área vocacional da música, nem deve ser exclusiva destes. No entanto, não ficou claro quem deve frequentar este tipo de ensino, considerando que, para a maioria (4) respondentes, nem todos os alunos devem frequentar o ensino vocacional da música, independentemente da sua opção vocacional. A questão da população escolar afigura-se, assim, central na problemática e verifica-

se, por vezes, alguma incoerência e certa ambiguidade na forma como se desenvolve e para quem se desenvolve o ensino da música em ambos os ramos de ensino.

A oferta formativa do Conservatório do Vale do Sousa e o ensino da música em regime articulado deveria contemplar outras tipologias musicais, nomeadamente, música popular/tradicional portuguesa, para valorizarmos o nosso património cultural identitário.

O Ensino da Música em Regime Articulado e a possibilidade de frequência da música nos regimes articulado/supletivo não é um dado completamente adquirido, assim como o conhecimento destes regimes de frequência. Efetivamente, as diferenças entre os dois regimes de frequência são ignoradas e nem sequer os pais dos alunos que frequentam a música em regime articulado conhecem estas diferenças, comprometendo o tipo de ensino e respetivas finalidades.

A frequência do ensino da música em regime articulado apresenta razões/vantagens que se centram na possibilidade de aprender um instrumento musical e de uma formação geral mais completa, independentemente do futuro profissional de cada um. A principal vantagem dos alunos que frequentam a música neste regime de frequência, quando comparados com aqueles que não frequentam o ensino da música, é, exatamente, a possibilidade de aprender música e adquirir uma formação genérica mais completa, independentemente da área vocacional futura. A desvantagem parece ocupar um lugar pouco relevante, na medida em que este tipo de ensino não compromete o futuro do indivíduo. Pese embora esta realidade, a falta de tempo quer para estudar as disciplinas de área da música, quer para estudar as disciplinas da formação geral é apontada como desvantagem. Sendo assim, verifica-se um desajuste entre a oferta legislativa e a realidade da procura, implicando respostas diversificadas e estratégias pedagógicas capazes de satisfazerem as necessidades de uma aprendizagem que neste momento não existe no atual conceito de escola de música.

A *Música na Escola Básica* permitiu avaliar o desempenho dos grupos de trabalho envolvidos. A falta de unanimidade quanto aos resultados finais obtidos é o fator mais em evidência. Contudo, não é clara a supremacia de qualquer grupo sobre o outro. A proximidade e semelhança dos resultados obtidos equacionam o porquê destes alunos frequentarem o ensino da música e os outros não.

O ensino instrumental em grupo enquanto metodologia de ensino de um instrumento musical apresentou-se dividida quanto à capacidade de potenciar melhores resultados finais: se, por um lado, se verifica que sim, desenvolvendo a capacidade de concentração e de à vontade,

por outro lado, verifica-se que não, conduzindo a uma certa facilitação de conjunto. Esta suscetibilidade de divergência é aceitável e as opiniões não formadas salvaguardam esta metodologia como estratégia pedagógica didática para melhorar o ensino da música na escola básica.

As *perspetivas futuras* de uma carreira profissional ligada à área da música são, igualmente, uma realidade dividida, colocando mais uma vez em questão a finalidade do ensino da música e a sua conseqüente população escolar.

8. Diretores das Escolas Envolvidas

O presente projeto de investigação desenvolveu-se em torno duma escola especializada (vocacional) do ensino artístico: Conservatório do Vale do Sousa e de uma escola do ensino genérico: Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde. Considerando a temática em estudo e o envolvimento das escolas, pareceu-me imprescindível os contributos opinativos dos diretores de ambos os estabelecimentos de ensino no que concerne à questão de investigação e sua problemática, no sentido de clarificar posições e estratégias de trabalho que concorram, senão para a resolução dos problemas, pelo menos para a consciencialização e contribuição da redução desses mesmos problemas. A entrevista semiestruturada foi o método utilizado para a obtenção das diferentes opiniões e o quadro (4.6.) Categorização: diretores das escolas envolvidas (*cf.* 3., Capítulo 4, p. 155), apresenta o conjunto de dimensão, categorias e subcategorias que emergiram da realização das entrevistas. Deste quadro, e após análise de conteúdo, resultou o quadro – *Grelha de análise conteúdo: entrevista semiestruturada* (Anexo 4.9.), o qual demonstra as opiniões registadas e cujos dados se apresentam, seguidamente, para análise e interpretação.

A) O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa

Esta dimensão divide-se em uma categoria e quatro subcategorias e pretende responder a problemas e dificuldades sentidas, a perspectivas dos alunos, à oferta formativa e à relação dos agentes envolvidos.

1. Funcionamento e Relação

Os dados obtidos não deixam dúvidas quanto às questões em estudo. O funcionamento do *Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa* não apresenta dificuldades para a escola do ensino genérico.

(...) da experiência que tenho, não me parece que haja problemas no funcionamento do regime articulado, pelo menos para as nossas escolas. Havia algumas dificuldades na articulação dos horários, mas isso (...) ao longo do tempo foi sempre facilmente superado. Portanto, parece-me que isso não é um problema do ponto de vista de gestão das escolas públicas (DEEG, p. 1).

(...) a simples existência do regime articulado e funcionamento dele nas escolas públicas, da experiência que tenho, nunca causou problemas (DEEG, p. 2).

Se o funcionamento do regime articulado não apresenta dificuldades de funcionamento na escola genérica, no que concerne ao Conservatório do Vale do Sousa, registam-se algumas dificuldades, nomeadamente, ao nível de excesso de alunos, por um lado:

(...) a elevada procura que temos deste regime de frequência. É muito grande a procura e nós não conseguimos fazer face a todas as crianças que querem vir para cá estudar (DPCVS, p. 1).

e por outro lado, pela incapacidade de instalações e pela questão financeira:

Quer física... (...) quer pela questão financeira... não tínhamos capacidade financeira para poder suportar muita gente (DPCVS, p. 6).

Não obstante o facto do regime de ensino articulado não causar problemas de funcionamento, a falta de formação (informação) dos professores do ensino genérico sobre o funcionamento deste subsistema de ensino é uma das questões mencionadas como outros problemas a considerar:

Outros problemas que podem surgir é por exemplo... a falta de formação que existe nas escolas públicas que coadune e possa existir esse intercâmbio com as escolas do ensino articulado (DEEG, p. 2).

Efetivamente, a falta de conhecimento por parte dos professores da escola genérica, é uma questão pertinente e também sentida pela escola do ensino artístico especializado. Atente-se nas seguintes palavras:

(...) a legislação às vezes parece-me que não estão muito por dentro... [...] ainda este ano tivemos o caso de professores a dizer «Ai, porque eles são prejudicados porque têm menos Português e História...» e isso não é verdade (DPCVS, p. 18).

Os alunos que frequentam este tipo de ensino têm como objetivo principal a formação profissional, no entanto a formação complementar (enriquecimento curricular), insuficiente na escola genérica, concorre para a frequência deste tipo de ensino:

No meu entendimento é porque predominantemente quer seguir o ensino da música (...), quer ser músico profissional ou quer ser professor de música... Portanto, é uma via na qual profissionalmente aposta muito, na minha perspetiva é isso (DEEG, p.4).

(...) também há outra parte que penso que será para enriquecimento curricular... (DEEG, p. 5).

[a oferta do ensino genérico] Acho que é insuficiente. Manifestamente insuficiente... (DEEG, p. 5).

Eu pensava que a maior parte era, exatamente, porque em termos profissionais pensava um dia exercer (DEEG, p. 5).

Se a ideia de prosseguimento de estudos musicais era algo mais concreto na perspetiva da escola genérica, essa mesma ideia, no âmbito da escola artística especializada, é bastante mais dissipada e menos convicta.

Não, não... eles não querem seguir todos música com certeza,... Não querem e (...) não acredito que haja alguém que venha para aqui, salva uma exceção ou outra, (...) com ideias de seguir música (DPCVS, p. 4).

A população escolar do Conservatório do Vale do Sousa tem múltiplos motivos para a frequência do ensino da música em regime articulado e a finalidade última deste tipo de ensino assenta apenas numa ou outra exceção:

(...) nós temos aqui todo o tipo de meninos. Miúdos que querem vir por vontade própria, muitos que vêm porque os pais querem que eles venham, porque são pais atentos... Há muitos pais que querem por aqui os meninos porque acham que a música faz bem, que é um remédio (...) para que tirem boas notas. [...] eles vêm para aqui com muitas perspetivas... (DPCVS, p. 7).

(...) poderá haver um caso ou outro que vem (...) já com uma ideia definida do que quer... (DPCVS, p. 7).

A diversificação da oferta formativa na escola vocacional de música é uma questão fundamental, na medida em que os tempos são outros e a sociedade evoluiu, e a valorização dos instrumentos tradicionais portugueses impõe-se como necessária:

Eu penso que ela é premente,... nós temos que estar atentos à evolução da sociedade, não temos que estar agarrados ao passado; (...) o que a nossa sociedade precisa é ter conhecimentos, obviamente, do que é a música clássica, música erudita, mas todos os dias somos bombardeados pela necessidade de praticar, de conhecer, de saber tocar, de cantar as músicas atuais: Pop/Rock, e um pouco se calhar de instrumentos tradicionais nossos (DEEG, p. 6).

Pese embora a multiplicidade da população escolar que frequenta o ensino da música no Conservatório do Vale do Sousa, esta diversidade formativa deve assentar em princípios cautelosos, sob pena de comprometer o futuro de cada um:

Eu (...) acho que no nível básico não deve haver muita dispersão de coisas, (...) porque (...) num nível básico, independentemente de poder introduzir instrumentos novos (...), no que se dá num básico é a formação no fundo que deveria ser comum a todos... [...] fazia mais sentido mais tarde, mas a base (...) deveria ser comum a todos porque é o que vai dar (...) uma boa estabilidade (...) para depois poder diversificar (DPCVS, p. 8).

Assim sendo, a possibilidade de diversificação da oferta ficaria condicionada para a opção vocacional:

[Diversificação aconteceria após a escolha vocacional] Sim, numa primeira abordagem... (...) porque até ao 5º grau não sabem o que querem seguir. [...] tens o menino e ele quando vem para cá não sabe se quer... ele tem que ter esse tempo para descobrir as coisas (DPCVS, pp. 8- 9).

Neste sentido, a diversidade formativa poderia passar por opções de disciplinas isoladas constantes do Projeto Educativo ou por clubes temáticos e a respetiva certificação poderia ou não acontecer. Tal certificação efetiva aconteceria no curso complementar:

Tu podes ter ofertas formativas de outra forma, tipo opções, (...) mas a base para mim deveria ser comum a toda a gente (DPCVS, p. 9).

Uma estrutura igual a toda a gente. Porque eles não sabem (...) e não és tu que vais (...) olhar para um aluno com dez anos ou onze e perceber se ele quer ir para ali ou quer ir para acolá... (DPCVS, p. 9).

[Opções certificadas] Por exemplo... ou não, ou estar constantes (...) no projeto educativo... [...] até como há às vezes aqueles clubes nas escolas,... [certificação] (...) isso no complementar. Mas estamos a falar em coisas extra, (...) que nos pudesse

mostrar o que há e depois (...) essa oferta poderia ser mais variada mais tarde, (...) nunca antes (DPCVS, pp. 10-11).

A relação entre os diferentes agentes educativos envolvidos no processo, embora não seja má, vive de uma certa apatia, necessita de ser reforçada e o envolvimento mais consumado:

(...) não se sente por parte da escola pública (...) nenhum tipo de afronta, nenhum tipo de competição, nenhum tipo de quezília entre eles... O que se sente é que cada um (...) faz o seu trabalho, cada um trabalha para o organismo do qual depende sem haver praticamente grande interferência (DEEG, p. 7).

(...) nem há aceitação nem há ... discriminação, não, não há. (...) uns fazem o trabalho num lado, outros fazem o trabalho no outro, sem haver aquele intercâmbio que do meu ponto de vista devia existir (DEEG, p. 7).

(...) no início (...) era um bocadinho lutar contra a maré, não pela parte dos professores que iam daqui (não eram bem recebidos em lado nenhum) foi quase lutar contra todas as marés (DPCVS, p. 2).

Nós temos aqui muita diversidade em relação a isso... Temos professores (...) que fazem uma ponte muito sólida entre as duas escolas; que se integram lá e aqui, como há professores que não se integram; que vão lá mas com o pé atrás, que acham que são (...) diferentes (...) e no fundo somos todos professores (DPCVS, pp. 11-12).

(...) nós no início fomos muito «Oh! Vem aquela gente que parece uns extraterrestres, vem aqui estragar o nosso sistema»; mas também da nossa parte «Oh! Fogo vou para lá, oh pah, poça pah...» (...) daqui também não nos apetecia muito... (DPCVS, p. 13).

Atualmente, as relações de entendimento sofreram uma evolução mas continuam a suscitar necessidades de aprofundamento e envolvimento:

Estão mais contornadas mas continua a haver diferenças... (...) a Área de Projeto (...) e a opção que nós tivemos de colocar o par pedagógico (...) um professor de cá e um professor de lá, isso veio privilegiar as relações... (DPCVS, pp. 13-14).

B) Escolas do Ensino Básico e Secundário

O *Ensino Vocacional/Ensino Genérico* é a categoria que forma esta dimensão, enquanto, a relação dos agentes envolvidos/abertura/conhecimento, o interesse desta oferta formativa/diversificação e as escolas de referência, constituem as subcategorias que emergiram para dar resposta às *Escolas do Ensino Básico e Secundário*.

1. Ensino Vocacional/Ensino Genérico

A relação de entendimento dos atores envolvidos no processo, mais concretamente, a relação entre os professores do ensino genérico e os professores do ensino da música, é semelhante à posição dos professores do ensino da música relativamente aos professores do ensino genérico. A escola do ensino genérico encarou de forma aberta esta situação articulada, no entanto o envolvimento e conhecimento do funcionamento deste subsistema de ensino da música (por parte dos professores do ensino genérico) é pouco profundo e não suscita grande preocupação em dominar e perceber o seu enquadramento. Atente-se nas seguintes palavras:

(...) [há uma certa abertura] Aqui sentiu-se... (DEEG, p. 8).

[O envolvimento dos professores neste processo] É pouco... a não ser o professor de música (...) e um ou dois de Educação Musical (...), os outros, (...) vão trabalhando fora desse contexto (DEEG, p. 9).

[E a necessidade de conhecimento] Não se nota muito essa necessidade... a não ser um ou outro diretor de turma que (...) precisa devido às suas funções de diretor... (DEEG, p. 9).

Eu acho que era [importante conhecer]. Para ele saber (...) que os alunos (...) têm esta ou aquela possibilidade, para pode-los informar (...) no momento em que tomam opções, no momento em que querem seguir determinado caminho da sua vida estudantil, acho que era importante que soubessem... (DEEG, pp. 9-10).

(...) como agiam, eles quase que tentavam convencer os pais e toda a gente que isto não prestava para nada, que eram prejudicados por andarem na música, (...) e ainda de vez em quando vê-se um caso ou outro que diz isso mas já não é prática comum. A partir de uma determinada altura (...) começamos a ser bem vindos, começou a haver uma articulação melhor (DPCVS, pp. 14-15).

[Esta situação está mais dissipada] Está, está porque (...) nesses casos eles próprios queriam esta articulação. [...] eles próprios a nível disso estavam muito entusiasmados, havia professores que eram os Diretores de Turma «Ih pah vejam lá quem é que vem para cá (...) porque isto é fixe e trabalhar com vocês... (DPCVS pp. 16-17).

O ensino da música em regime articulado suscita interesse para contemplar a oferta formativa da escola básica, tornando-se uma mais valia e a necessidade de alterar o modelo de ensino da música na escola básica impõe-se:

[...] a partir da direção acho que há interesse e que é muito importante. [...] portanto tínhamos interesse e achamos que era uma grande vantagem para nós e para os nossos alunos... (DEEG, p. 10).

É uma mais valia... (DEEG, p. 11).

(...) o modelo de ensino [da música no genérico] é muito fechado, resume-se a uma disciplina que existe naquela hora bem definida... (DEEG, p. 20).

Neste contexto, o interesse pelo ensino da música em regime articulado na escola genérica tem desenhado uma curva ascendente:

Tem muito interesse (...) [no Projeto Educativo] da escola secundária está lá como uma das metas deles, na oferta educativa manter o ensino articulado. [...] nota-se já um empenho das próprias escolas em terem alunos do articulado. [...] Era uma mais valia para todas as escolas (DPCVS, p. 19).

(...) eles reconhecem (...) como uma mais valia (...) quer pelos bons resultados dos meninos, quer lá na escola, aqui, quer pelas coisas boas que fazem a nível musical (DPCVS, p. 20).

Assim sendo, a alteração do modelo de ensino da música na escola genérica, a diversificação do percurso de aprendizagem e a introdução da aprendizagem de instrumentos, são fatores importantes a considerar e realidades constatadas:

[Ministrar instrumentos nesta escola] Isso só havia vantagens... eu só via vantagens, nas tais atividades de complemento curricular... (DEEG, p. 20).

Cursos oficiais? Eu já (...) não estou a dizer, os professores do articulado virem cá mas aí era ainda melhor... isso era ouro sobre azul (DEEG, p. 20).

Na minha perspetiva? É perfeitamente possível, e só depende da vontade de quem decide [...] quem decide (...) não é quem está no órgão de gestão (DEEG, pp. 20-21).

(...) se tivesse aquilo que se chama autonomia (...) uma das coisas que fazia era promover um protocolo com uma escola de ensino articulado e fomentar cursos ativos numa escola de ensino público para que os alunos frequentassem estas aulas... (DEEG, p. 21).

O percurso formativo na escola básica genérica, em termos musicais, podia assumir, neste contexto, duas vertentes:

Poderíamos ter (...) duas vertentes: uma (...) meramente facultativa para aqueles alunos que quisessem só (...) tomar contacto com a música; há alunos, (...) que podiam querer só tomar contacto pronto... só que depois, ao fim de algum tempo, gostam não gostam, se gostam continuam, se não gostam deixam...; e poderíamos ter também outra vertente (...) mesmo já de frequência, de um curso para a vida, para o futuro, para se quisessem chegar (...) ao final do ensino básico poderem optar por uma via, (...) assim como optam alunos nossos para ir para um curso profissional porque não um curso profissional da música...? (DEEG, pp. 21-22).

(...) eu sou completamente contra essa enclausura que existe (...) de fechar o ensino da música à música clássica e erudita (...), eu penso que tínhamos tudo a ganhar em abrir ao Pop, ao Rock, à música popular, aos instrumentos tradicionais, que há tantos no nosso país... eu acho que devia-se diversificar muito mais (DEEG, p. 22).

Eu acho que há muito quem queira aprender (...) o problema é que há pouco onde se aprenda porque há pouco quem ensine... (DEEG, p. 22).

No que concerne à modificação do modelo de ensino da música no ensino genérico e consequente diversificação da oferta formativa, as opiniões não são tão lineares e suscitam uma maior reflexão e alguma polémica:

O que tu estavas a dizer era da Educação Musical lá se poder desenvolver em alguns instrumentos... [...] Isso é perigoso para a nossa escola (DPCVS, pp. 28-29).

(...) estou a falar da organização das coisas (...) a nível de estabilidade do corpo docente (...) tu se calhar fazias isso porque a guitarra é um instrumento muito procurado e bateria (...) mas depois outros instrumentos iam-se à vida (DPCVS, p. 29).

[... instrumentos que este tipo de escola não contemplasse... por exemplo, os instrumentos populares portugueses...] É, assim não consigo dizer nada... (DPCVS, p. 30).

Tu ao fazeres isso estavas a criar uma escola em paralelo... [...] depois esta escola faz sentido (...) a partir daqui? Só? [Complementar]. [...] isso aí vai fazer isto, que depois eles vão ver aí é mais barato e tudo mais e isto acaba (DPCVS, pp. 32-33).

(...) se tu deres aulas a 4 alunos ou 5 fica-te muito mais barato do que deres a 2 ou a 1. Ou a 3 h a dois alunos. (...) Só que isso depois já não é... acaba-se com isto, o ensino especializado... (DPCVS, p. 34).

A base ainda está muito grande, isto é muito pequeno [Complementar] (DPCVS, p. 39).

A reestruturação do ensino artístico especializado da música (*cf.* 3.2.1., Capítulo 3., p. 74) introduziu, no âmbito do quadro de articulações, as *Escolas de referência*. Neste sentido, objetivou-se conhecer a posição dos atores, intervenientes diretos, quanto à viabilidade ou inviabilidade dos referidos protocolos e seus potenciais contributos para a sustentabilidade do regime de frequência articulado.

Na minha perspetiva credibilidade... não sei se foi maior se foi menor, (...) parece-me é que surgiram mais dificuldades... (DEEG, p. 11).

(...) alunos que até agora podiam frequentar o regime de ensino articulado e porque estão condicionados à frequência dessas escolas de referência, obviamente, não frequentam o ensino articulado; (...) se um aluno que morava aqui entre 500 metros/1Km ou 2, podia facilmente frequentar esta escola e (...) frequentar uma escola de ensino articulado, agora tem uma escola de referência que já fica a 4/5 Km, em muitas situações e não só por razões económicas, (...) em muitas situações já não frequentam esse regime articulado, então só veio criar dificuldades, não vi vantagens nenhuma nisto (DEEG, pp. 11-12).

Eu não acho que pudessem ser comprometidas as articulações pedagógicas, acho que se abria maiores possibilidades de alunos frequentarem este ensino articulado do que aquelas que de facto existem (DEEG, p. 12).

(...) não vejo necessidade de criar escolas de referência e impedir os alunos, ou se não é impedir pelo menos obrigar os alunos a estar fora da sua zona geográfica para frequentar essas escolas. (...) isso é um constrangimento para a frequência do ensino articulado para muitos alunos (DEEG, p. 13).

É o caso daqui de alunos, de pais [que dizem] (...) «ah! Então nesse caso não posso ir porque aqui era entre 500 metros 1Km/2Km e assim a 5/6Km não tenho condições

para ir levar todos os dias, trazer o meu filho a essa escola, portanto deixa de frequentar e ponto final» (DEEG, p. 13).

Na perspetiva da Diretora Pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa, as *Escolas de Referência* por um lado, vieram causar mais transtorno:

Outra coisa que veio entretanto dificultar, antes era mais fácil no sentido em que era permitido um aluno estar inscrito no ensino articulado e poder escolher a escola onde quisesse frequentar, neste momento não é. Neste momento há mais regras... (DPCVS, p. 2).

Mas por outro lado, aumentou a credibilidade deste tipo de ensino:

Sim, trouxe mais, mais credibilidade... [...] no fundo isto veio pôr no papel uma coisa que já era. No nosso caso... (DPCVS, p. 22).

Vieram dar mais credibilidade porque fez com que as próprias escolas pudessem alargar a oferta educativa. Ao fazer protocolo com uma escola de música já está a pressupor que vai haver durante um X tempo turmas dedicadas com alunos... [...] Pelo menos sabem que existe isso... dantes não sabiam (DPCVS, pp. 22-23).

C) Articulações Pedagógicas

Estratégias de Entendimento constitui a categoria sobre a qual recai as subcategorias: horários/avaliação, passado/presente, vantagens do reforço das articulações/ outras estratégias de articulação, perspetivas futuras, que pretendem esclarecer qual a melhor forma de responder às especificidades do regime de ensino articulado no âmbito de um quadro de articulações entre a escola especializada de ensino da música e a escola genérica.

1. Estratégias de Entendimento

O ensino da música em regime articulado implica um conjunto de concessões e de entendimentos para o seu devido funcionamento quer por parte da escola especializada da música, quer por parte da escola do ensino genérico. As relações entre as escolas envolvidas deverão ser abertas, flexíveis, consensuais e de interesse mútuo para responderem aos problemas do regime de frequência. Neste sentido, a elaboração de horários, a constituição de turmas e a questão da avaliação, são aspetos fundamentais e prioritários a considerar. No entanto, outros fatores emergem como prioridade no âmbito das articulações.

A organização dos horários dos alunos que frequentam a música em regime articulado foi sempre um problema central de base deste regime de frequência, e continua a merecer a atenção e preocupação dos agentes envolvidos. Atente-se nas seguintes palavras:

(...) ponto número um era articular os horários para não haver uma grande sobrecarga (...) letiva dos alunos (...) e para que eles (...) possam também ter uma organização semanal do horário de forma a possibilitar os tempos de lazer, os tempos de estudo, os seus tempos com a família (...), essa organização é do meu ponto de vista fundamental (DEEG, p. 14).

Neste momento já são ao nível de fazer horários, de fazer turmas (...) são ao nível de eu ir às escolas trabalhar com a direção nos horários e na formação das turmas, modificações de turmas... (DPCVS, pp. 23-24).

(...) antes nós sabíamos os horários quase na altura só quando eles saíam, agora não. Agora nós sabemos os horários antes (...) e já fizeram alterações por nosso pedido (DPCVS, p. 24).

O processo de avaliação dos alunos neste regime de frequência também sofreu uma evolução ao longo do tempo, causando dificuldades aos intervenientes. Nomeadamente, a presença dos professores ou professor representante do ensino da música nos Conselhos de Turma das escolas básicas dos alunos em regime articulado (Portaria nº 1550/2002, de 26 de dezembro) nem sempre foi bem aceite e criou, por vezes, situações de embaraço para ambas as partes:

[A presença dos professores do ensino da música nas reuniões de avaliação] (...) aqui foi encarada como uma situação perfeitamente normal, normalíssima. (...) foi sentida aqui como uma situação perfeitamente normal, é necessário, normal, (...) não estavam cá mas são alunos do ensino articulado, alguém tinha que vir cá participar na avaliação deles, portanto sem nada a estranhar (DEEG, p. 8).

Eu concordo (...) que nas reuniões de avaliação, e não só de avaliação, mesmo aquelas reuniões de conselho de turma no início do ano para preparar o ano letivo, devia dentro do possível de serem sempre conjuntas com os professores do ensino público e os professores, ou pelo menos (...) o representante do ensino articulado (DEEG, p. 15).

O passado e o presente não estão assim tão longe e, conseqüentemente, as práticas não são tão divergentes como as necessidades:

A única coisa que me parece que melhorou um bocadinho foi o facto das reuniões de avaliação terem uma presença mais assídua do professor da escola de música, (...) porque no início (...) vinha só o papel..., vir o professor tem mais impacto. Valoriza mais a prestação do aluno no ensino articulado... (DEEG, p. 17).

(...) é a tal transmissão do conhecimento informal que funciona, acho que tem mais impacto, acho que funciona melhor, acho que os professores do conselho de turma

tomam outra consciência do que é o ensino articulado e como funciona e qual é o contributo que ele pode dar para o sucesso do aluno... (DEEG, p. 17).

Articulações isso é muito... (...) foi melhorando, foi melhorando, foi melhorando (DPCVS, p. 23).

[... pode haver um passado e um presente diferentes nestas articulações] Completamente diferentes... mas a própria legislação também vem ajudar nisso (DPCVS, p. 24).

O reforço das articulações é um tópico que concorre para a resolução de problemas e a proximidade entre os professores traz vantagens para este tipo de ensino. O Diretor de Turma da escola básica, neste sentido, deveria ter um papel mais próximo e envolvido com os aspetos relacionados com a escola especializada de música, para um melhor entendimento dos alunos:

(...) sei que a escola ganha em que todos trabalhem no mesmo sentido e com o mesmo rumo. (...) eu penso que (...) o diretor de turma aqui também devia pelo menos uma vez por ano fazer parte das reuniões da escola de música, (...) porque às vezes mais que o conhecimento formal, aquele que é por papéis, há aquilo que é a transmissão de conhecimento informal, ... pequenos pormenores sobre comportamentos, atitudes e competências do conhecimento dos alunos que às vezes se não for nestes momentos eles nunca serão transmitidos (DEEG, pp. 15-16).

[é preciso uma maior proximidade dos professores] É, é... (DEEG, p. 16).

Os Intercâmbios apresentam-se como uma estratégia possível de proximidade, de resolução de problemas e também de oportunidade para determinados alunos:

Eu penso que há uma faixa de alunos (...) que se insere no enriquecimento curricular, e para esses, obviamente, que há toda a vantagem nessa articulação, mas há também uma série de alunos que manifestamente não têm vocação para aquilo que é dito o ensino normal, e por isso mesmo são encaminhados para os CEFs, e para os cursos profissionais e eu penso mesmo (...) que se lhes fosse dada a oportunidade de frequentar o ensino articulado e terem essas novas visões do que é a música se calhar não perdíamos tantos alunos como perdemos. Perdíamos mas não é no sentido de sair da escola, é no sentido comportamental, atitudinal, percebe? Devia aumentar o intercâmbio entre a escola pública e o ensino articulado, devia estar mais aberta essa possibilidade a alunos que muitas vezes não têm essa possibilidade por eles próprios (...) mas o próprio órgão de gestão promover esse intercâmbio e promover essa (...) ajuda do ensino articulado (DEEG, p. 19).

(...) se tivesse aquilo que se chama autonomia (...) uma das coisas que fazia era promover um protocolo com uma escola de ensino articulado e fomentar cursos ativos numa escola de ensino público para que os alunos frequentassem estas aulas... (DEEG, p. 21).

(...) se estivesse nas minhas mãos era (...) instituir nas escolas o funcionamento de (...) grupos e funcionamento de algumas competências musicais. [...] Se não fosse logo criar uma disciplina de música pelo menos criar esses grupos de aprendizagem de instrumentos e eu partiria dos populares, tradicionais... (DEEG, pp. 25-26).

[os professores do Conservatório ou do ensino da música (...) poder vir aqui lecionar a estes alunos um conjunto de saberes ligados à música no âmbito, por exemplo de um instrumento X] Exatamente... (DEEG, p. 26).

Primeiro seria na fase (...) de divulgação do conhecimento (...) porque muitas vezes a nossa comunidade estudantil (...) não aprende porque também não sabe que há para aprender... (...) não lhe é proporcionada essa oportunidade de aprender e portanto essa primeira fase era exatamente para proporcionar essa oportunidade de aprender, (...) sei lá um ano/dois era suficiente... [...] Na maior parte dos casos acho que dois anos era suficiente... (DEEG, pp. 27-28).

[... então nessa segunda fase] (...) entravam para aquele sistema parecido com o que é agora o funcionamento (...) do ensino articulado com conhecimentos mais profundos... (DEEG, p. 28).

(...) em 99, esta escola começou a apostar em ter professores daqui a dar aulas no ensino básico, com o projeto *Aprender ao Ritmo da Música* e no ensino pré-escolar com o projeto *Brincando Musicando*. (...) esses projetos (...) vieram mostrar aos alunos outras perspetivas em relação à música, porque não desfazendo a preparação que os educadores e os professores do 1º ciclo têm a respeito da Expressão Musical, (...) é diferente (...), os meninos terem essas aulas com alguém que sabe tocar... Conclusão, (...) ainda hoje (...) é daí que continua a vir um grosso dos alunos do articulado (DPCVS, pp. 3- 4).

(...) tentamos neste momento outras opções devido à boa articulação que temos com as escolas que é utilizar as instalações das próprias escolas para criar mais espaço... (DPCVS, p. 6).

(...) há outras coisas, outras articulações que se vão fazendo desde (...) participações em diversas atividades deles... (DPCVS, pp. 24-25).

[...] levar professores do ensino vocacional para a escola genérica] (...) por exemplo, oferecer (...) o Clube de Música... (DPCVS, pp. 26).

No âmbito de outras estratégias de articulação, a questão da proximidade entre docentes é pertinente mas envolve grande dificuldade:

Isso aí é muito difícil (...) eu tenho a consciência que isso é muito difícil... Para já, os horários de funcionamento do ensino público e da escola de articulado são (...) dispares,... A carga horária dos professores e dos alunos dos dois é muito diferente e isso é muito difícil, (...) mas que só se tinha a ganhar com isso, isso eu penso que sim (DEEG, p. 16).

A presença de elementos nos diferentes órgãos de gestão das escolas também foi abordada como possível estratégia de articulação, assim como a elaboração de um Projeto Educativo que contemple aspetos comuns a ambos os estabelecimentos de ensino:

Parece-me uma boa medida... se há articulação dos alunos, deve haver articulação de funcionários docentes ou não docentes no órgão de gestão. Parece-me uma ótima ideia... (DEEG, p. 24).

Faz todo o sentido que os projetos educativos [tenham pontos em comum] (...) eu também não sou a favor de um projeto educativo uni agrupamental, (...) penso que no mínimo o projeto educativo devia abranger um concelho, (...) porque os problemas

daqui deste agrupamento são os mesmos se calhar de um agrupamento adjacente, portanto (...) podia-se melhor interagir com o ensino articulado, (...) e o projeto educativo devia ser não comum mas pelo menos coincidente na maioria dos pontos (DEEG, pp. 24-25).

(...) também há a questão de que participamos neste momento nos órgãos de gestão das escolas: os Conselhos Gerais (DPCVS, p. 25).

Traz-nos vantagens... bastantes, (...) porque nós professores daqui começamos a perceber como é que funciona uma escola lá, e é uma palavra que está lá a dizer sobre... para já sobre as coisas/decisão da própria escola (...) e eu acho que vantagens traz a toda a gente, porque estamos mais integrados (DPCVS, p. 25).

As perspetivas futuras não se apresentam isentas de incertezas mas há que acreditar e trabalhar no sentido de resolver os problemas para bem do ensino da música:

Perspetivas... sim, há muitas ideias mas eu não vejo melhorias nessa matéria, (...) do que é emanado superiormente, não vejo grandes melhorias no funcionamento deste tipo de ensino. [...] Melhorias no sentido de haver mais abertura, de haver mais divulgação, aumento de alunos a frequentar o ensino articulado (DEEG, pp. 29-30).

(...) eu penso que se houvesse uma correspondência entre a melhoria das condições de vida da sociedade e aquilo que devia ser a frequência da componente musical, acho que essa frequência não tem acompanhado a melhoria do nível de vida da sociedade,... Penso (...) que devia haver já muito maior número de alunos a frequentarem o ensino articulado (DEEG, p. 30).

(...) era preciso alargar mais... [a base da pirâmide] (DEEG, p. 31).

Eu acredito que há muitos que não estão no conservatório, não estão no ensino articulado e têm as mesmas competências, as mesmas capacidades dos que lá estão, não têm acesso a mostrá-las,... (DEEG, p. 34).

(...) para melhorar (...) é preciso (...) os próprios professores terem uma abordagem diferente para com as coisas (...), porque ainda há algumas pessoas que têm um bocado aquela ideia que quem vem para aqui é só para seguir isto e que tem que ter/acabar com 19 ou com 18 e que só faz se for para tirar essa nota (DPCVS, p. 41).

(...) ou sou eu que tenho um pensamento muito positivo ou então tenho boas perspetivas para o futuro. Mesmo a nível de crescimento da própria escola... um dos nossos objetivos é ter um corpo docente estável que esteja aqui nesta escola de corpo e alma e que trabalhem todos no mesmo sentido. Mas (...) neste momento ainda estamos a passar por momentos um bocado instáveis porque uma pessoa nunca sabe muito bem como é que vai ser amanhã. [...] a própria reestruturação do complementar/secundário não chegou a acontecer por causa dessas coisas. (...) acho que há boas perspetivas de crescimento. Temos o caso da escola EB2/3 de Nogueira (...) que na sua construção a própria Autarquia considerou lá um espaço, uma ala, com salas para darmos lá aulas (DPCVS, p. 41- 42).

[Isso é um indício do integrado] Sim, (...) seria um integrado... mas faria com que esta escola deixasse de existir e os nossos professores passassem a ser funcionários de lá... [...] Eu podia ir lá dar Saxofone. E ficar lá professora... (DPCVS, p. 43).

(...) não me parece no sentido em que as escolas não estão preparadas neste momento para isso e isso ia-lhes sair mais do bolso... Deve-lhes sair mais barato a nível de contrato de patrocínio e fazer estes contratos com as escolas do ensino particular, neste momento... (DPCVS, p. 45).

Assim sendo, é necessário um maior investimento no ensino da música na escola básica para que todos tenham acesso à aprendizagem musical e ao desenvolvimento das suas aptidões artísticas.

8.1. Resumo Analítico

A dimensão *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa*, subjacente à categoria e subcategorias expostas, permitiu constatar dois aspetos distintos do processo. Por um lado, o funcionamento do regime de ensino articulado, no que concerne às escolas públicas, não apresenta qualquer dificuldade dentro do próprio sistema público; se, num primeiro momento, a articulação de horários se apresentou como um obstáculo, este, facilmente foi ultrapassado com o decorrer do tempo; por outro lado, dentro da escola do ensino artístico especializado da música o regime de ensino causa problemas pela excessiva procura e pela incapacidade de resposta efetiva da própria escola. Estas dificuldades centram-se ao nível das instalações e no aspeto financeiro. Salienta-se o facto do Conservatório do Vale do Sousa, «Desde 99 (...) [tr] vindo a apostar muito neste regime de ensino por vários motivos: pela zona em que está inserid[o], pelas características socioeconómicas, (...) e mesmo a própria distribuição geográfica (...) dá perfeitamente para criar ligações com as escolas...» (DPCVS, p. 2). Muito embora o funcionamento do regime articulado não apresente dificuldades consideráveis, no âmbito da escola genérica, a falta de conhecimento e da legislação sobre este subsistema de ensino, por parte dos professores do ensino genérico, é um fator que contribui para um afastamento entre os pares e deve ser contrariado no sentido de contribuir para um melhoramento do regime de frequência. Dentro da escola genérica, predominantemente, vive-se a ideia de que a perspetiva dos alunos que frequentam este tipo de ensino se centra no prosseguimento de estudos musicais com fins profissionais; dentro da escola especializada do ensino artístico da música vive-se outra realidade: esta ideia é muito mais dissipada e apenas em algumas situações excecionais ela é, efetivamente, assumida. Neste sentido, a população escolar que frequenta o Conservatório do Vale do Sousa encontra múltiplos fatores paralelos para a frequência do ensino da música. Desta forma, a diversidade formativa impõe-se como necessária para responder à heterogeneidade da procura. No entanto esta diversidade deve ser contida, por um lado, deve contemplar outras tipologias musicais e incluir instrumentos tradicionais portugueses (DEEG); por outro lado, esta diversidade deve acontecer apenas no

secundário sob pena de comprometer uma formação geral equilibrada capaz de promover a respetiva escolha opcional orientada, porque os alunos quando têm 10 ou 11 anos «precisam de tempo para descobrir as coisas». As disciplinas de opção constantes do Projeto Educativo da escola, ou a formação de clubes, poderiam ser uma solução para a questão da diversidade formativa e estas disciplinas poderiam ser ou não serem certificadas (DPCVS). A relação dos professores do ensino da música e os professores do ensino genérico caracteriza-se por uma certa apatia, e no início do processo houve dificuldade em os professores do ensino genérico aceitarem os professores do ensino da música e vice-versa. Pese embora esta realidade passada, as relações de entendimento estão, hoje, mais abertas e flexíveis, contudo, continua a ser necessário um maior empenho e envolvimento no processo.

A dimensão *Escolas do Ensino Básico e Secundário*, subjacente à categoria e subcategorias analisadas, revela-nos os seguintes aspetos: no que concerne à relação entre os atores envolvidos a posição de uns e de outros é absolutamente semelhante e a escola do ensino genérico encarou de forma aberta esta articulação. O envolvimento e conhecimento do funcionamento deste subsistema de ensino da música, por parte dos professores do ensino genérico, não é, porém, marcado pela preocupação em dominar e, de certa forma, compromete um melhor funcionamento, porque não conhecendo está limitado na ação, pese embora o facto de, atualmente, as relações sofrerem uma evolução qualitativa. Assim sendo, o ensino da música em regime articulado na escola genérica é bastante disputado, tem aumentado, e constitui uma mais valia na oferta educativa da respetiva escola, passando a constar no Projeto Educativo da escola genérica. Considerando a inconsequência do ensino da música no ensino genérico (o modelo de ensino é muito fechado) a alteração deste modelo de ensino poderia passar pela abertura a novas tipologias musicais, pelo ensino de instrumentos, pela colaboração dos professores do ensino da música e assumir perspetivas distintas: (i) uma vertente facultativa; (ii) uma vertente oficial (DEEG). No que diz respeito à alteração do modelo em questão, a discussão não é pacífica e suscita alguma polémica, na medida em que tal situação iria criar uma escola paralela à escola especializada, com práticas pedagógicas diferenciadas (ensino instrumental em grupo), que poderia colocar em causa o estatuto do ensino especializado (vocacional) remetendo este mesmo ensino para o complementar (DPCVS). A criação das *Escolas de referência* por um lado, trouxe uma maior dificuldade na medida em que impede a frequência de muitos alunos por razões diversas como: impossibilidade dos pais e encarregados de educação levarem os alunos às escolas referenciadas, distância física; por outro lado, trouxe

uma maior credibilidade ao ensino da música neste regime de frequência porque permitiu às escolas alargar a sua oferta educativa.

A dimensão *Articulações Pedagógicas* assenta nas estratégias de entendimento para responder às especificidades do regime de ensino. A elaboração de horários, a formação de turmas e a avaliação assumem aspetos prioritários para o seu devido funcionamento. Tais questões apresentam-se normais para a escola do ensino genérico e, hoje, o Conservatório do Vale do Sousa participa na elaboração dos horários e das formações das respetivas turmas. A história recente do articulado faz antever uma evolução positiva no conceito de *Articulado* e nas respetivas estratégias de entendimento e colaboração, pese embora a necessidade de reforço de outras articulações e proximidade entre docentes. Neste sentido, a perspetiva de que o Diretor de Turma do ensino genérico deveria, também, participar pelo menos uma vez por ano nas reuniões da escola de música, é uma realidade que traria vantagens do ponto de vista do conhecimento informal (DEEG); os intercâmbios entre escolas, a lecionação de aulas de música na escola genérica e outras atividades promovidas por ambas as escolas apresentam-se como possibilidades enriquecedoras do processo; a presença de elementos da escola de música nos órgãos de gestão da escola genérica (Conselhos Gerais) é uma outra estratégia de proximidade e maior integração; a contemplação de aspetos comuns nos projetos educativos das escolas envolvidas é um fator que faz todo o sentido. As perspetivas futuras, apesar das incertezas, apresentam-se sob duas formas: (i) relativamente ao ensino genérico, há muitas ideias mas no que concerne ao aumento da população escolar neste regime de frequência essas melhorias não se registam e, inclusive, se houvesse uma correspondência entre a melhoria das condições de vida da sociedade e aquilo que devia ser a frequência da componente musical, essa frequência não tem acompanhado a melhoria do nível de vida da sociedade; é necessário possibilitar a frequência do ensino da música a mais alunos, porque há muitos alunos que não estão no ensino articulado e têm as mesmas competências e capacidades dos que lá estão (DEEG); (ii) no que concerne ao Conservatório do Vale do Sousa, as perspetivas são boas, embora as dificuldades estejam presentes devido à instabilidade característica deste subsistema de ensino, e a possibilidade de crescimento é equacionada através de soluções de alargamento e criação de espaços próprios nas escolas do ensino genérico, destinados à lecionação de aulas do ensino de música: algo extremamente articulado confundido com o integrado.

Este capítulo tem a finalidade de interpretar os diferentes dados obtidos e responder ao problema central deste estudo, a partir da descrição pormenorizada dos dados e dos resumos analíticos apresentadas no capítulo anterior.

Capítulo 6
Interpretação dos Dados

1. Resultados Obtidos

A apresentação e análise dos dados permitiram colher informações diversas sobre os assuntos em estudo. Do conjunto das respostas dos diferentes intervenientes obtiveram-se, naturalmente, diferentes olhares que serão interpretados nesta última parte do trabalho de forma triangular, equacionando, sempre que possível, de forma comparativa, as diversas perspetivas sobre os assuntos focados.

A) Sobre: Ensino Vocacional/Ensino Genérico

A dimensão *Ensino Vocacional/Ensino Genérico* e as suas categorias e subcategorias permitiram análises e interpretações relacionadas com a temática dimensional, problema central do presente trabalho de investigação. Não obstante os dados apresentados e suas possíveis análises, a reposta convicta ao problema convoca diferentes perspetivas sustentadas em entendimentos ambíguos e, por vezes, contraditórios que não esclarecem, devidamente, onde começa e acaba cada tipo de ensino: vocacional e genérico. Efetivamente, são claras as limitações que este trabalho apresenta para uma resposta totalmente eficaz e inequívoca. Todavia, determinam-se algumas considerações que contribuam para esclarecimentos oportunos no sentido de desfazer a falta de identidade do ensino da música em ambos os ramos de ensino. Os docentes do Conservatório do Vale do Sousa entendem que o atual conceito de escola de música, afeta ao subsistema do ensino vocacional, apresenta dificuldades de inserção no seu contexto nacional, desenquadrando-se da realidade, no que concerne à oferta e à procura. O ensino vocacional de música deve, prioritariamente, ter como missão principal preparar alunos na perspetiva de prosseguimento de estudos musicais com fins profissionais. No entanto, a perspetiva de que este tipo de ensino cumpre funções genéricas também é uma realidade incontornável. A questão fundamental da opção vocacional definitiva não encontra nos intervenientes consenso. Para uns essa opção deve ser feita à entrada do 3º ciclo, para outros no secundário. Não obstante a existência destas duas possibilidades mais consideradas, o 3º ciclo apresenta uma ligeira vantagem prioritária, lançando, porém, várias dúvidas em virtude do equilíbrio sugerido pelas perspetivas. A ideia de que a opção vocacional, independentemente do ciclo assinalado, deveria conferir a passagem da escola genérica para a escola vocacional não é evidente para 50% dos docentes. Por conseguinte, a opção vocacional definitiva representa

apenas a escolha da área de conhecimento para prosseguimento de estudos e não o abandono da escola genérica em favor da escola vocacional. Neste sentido, o trabalho desenvolvido anteriormente já se situou na escola vocacional e continuará a ser desenvolvido neste âmbito. Registe-se a este propósito que em qualquer área do saber a opção vocacional representa o abandono da escola genérica, entendida como formação geral, a favor de uma escola especializada de nível secundário com formação específica e científica na área de conhecimentos da opção. Esta perspetiva torna-se mais ambígua, na medida em que o papel da escola vocacional de música é o da preparação para prosseguimento de estudos musicais, que os fins genéricos também são uma realidade constatada e que a escola de música vocacional não impõe exclusividade de frequência aos alunos com potencial para prosseguir a área da música. Pelo contrário, os alunos sem potencial e com menos aptidão musical devem, igualmente, frequentar o ensino vocacional da música. Sendo assim, todos os alunos devem frequentar o ensino vocacional da música, independentemente da área vocacional futura e este tipo de ensino adquire sempre o título de *vocacional*.

A democratização do ensino da música tem diluído as diferenças entre o ensino vocacional e o genérico da música, mas estas diferenças continuam a fazer sentido e a ramificação no sistema educativo português (Vieira, 2006) justifica-se plenamente, para a maioria. Contudo, considerando o exposto, fica a dúvida sobre quem deverá frequentar o ensino genérico da música e com que finalidade o deve fazer? No mínimo a apresentação e análise dos dados manifesta uma confusão entre a diferente população escolar de ambos os ramos de ensino, parecendo-me que o ensino vocacional não quer abdicar dos alunos do ensino genérico, por um lado, mas por outro lado, não se assume como generalista, mesmo acreditando que nem todos os alunos são capazes de obterem sucesso no âmbito do ensino vocacional da música.

O Conservatório da Vale do Sousa é sem margem para dúvidas uma escola do ensino vocacional de música, pois reúne as características muito próprias deste tipo de ensino: possibilidade de prosseguimento de estudos na área da música. No entanto, tal desiderato suscita alguma polémica na medida em que opiniões contraditórias sustentam um mau nível musical geral, apelando, desta forma, para um ensino genérico não assumido e admitindo a frequência de alunos que possibilitam este cenário. Não obstante estas contrariedades, a população escolar do Conservatório do Vale do Sousa enquadra-se no espírito das escolas vocacionais, muito embora não seja especialmente dotada para a música e a oferta formativa do

Conservatório do Vale do Sousa não se destinar exclusivamente àqueles que pretendem seguir a área vocacional de música, pelo contrário, destina-se a todos os cidadãos independentemente das suas aptidões ou talentos específicos para a música. Tal ambição parece, no entanto, comprometida na medida em que a oferta formativa da escola vocacional não está minimamente diversificada para poder responder à heterogeneidade da procura. Nesta perspetiva, outras soluções curriculares se impõem que viabilizem outras tipologias musicais mais próximas da identidade dos alunos e das regiões, capazes de abranger uma escola de música plural e sem ambiguidades. Assim sendo, a finalidade do ensino vocacional da música não é atingida pela maioria dos alunos que frequentam o Conservatório do Vale do Sousa mas este tipo de ensino deve ser frequentado por indivíduos não vocacionados quer ao nível básico, quer ao nível secundário, para a maioria dos docentes, enquanto que para (65%) dos docentes uma escola desta natureza não deveria admitir alunos não vocacionados em regime articulado (alguma contrariedade nas posições).

A polémica entre ensino vocacional e ensino genérico da música também está instalada na perspetiva dos pais e encarregados de educação. O ensino vocacional da música ministra-se, efetivamente, nas escolas especializadas do ensino artístico, permite o prosseguimento de estudos musicais e não pode ser ministrado em qualquer escola do ensino genérico. Sendo assim, a EB 2/3 Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde não é uma escola do ensino vocacional da música mas uma escola do ensino genérico. O ensino da música no ensino genérico padece de inconsequência e não satisfaz as necessidades de formação geral dos dias de hoje. A diversificação formativa impõe-se como consequência na medida em que a oferta formativa do Conservatório do Vale do Sousa e o ensino da música em regime articulado deveriam contemplar tipologias musicais diferenciadas ligadas ao nosso património musical identitário, por um lado, e, por outro lado, o ensino genérico da música deveria contemplar a aprendizagem de um instrumento musical e não ficar restringido aos instrumentos Orff. Desta feita, a oferta formativa, a redefinição do regime de ensino articulado e a respetiva população escolar do ensino da música necessitam ser equacionadas à luz desta necessidade premente, na medida em que a frequência do ensino artístico especializado, no Conservatório do Vale do Sousa, não se confina apenas aos alunos com intenções vocacionais futuras, mas também nem todos os alunos devem frequentar o ensino vocacional. A ambiguidade e os constrangimentos da problemática não proporcionam, com clareza, perceber onde começa o ensino vocacional e

onde acaba o ensino genérico, e discernir quem deve frequentar o ensino vocacional e quem deve frequentar o ensino genérico.

(i) Grupo de Alunos do Conservatório do Vale do Sousa

Ano Letivo 2008/2009

O ano letivo 2008/2009 decorreu entre o período de 16 de setembro de 2008 e 20 de junho de 2009 e compreendeu um total de 34 semanas correspondendo ao mesmo número de lições. As grelhas de observação participante revelaram minuciosamente o trabalho desenvolvido, a metodologia de ensino aplicada e afirmaram perspetivas e comportamentos expressos na descrição das observações apoiadas nas categorias, subcategorias e indicadores. As aulas previstas oscilaram entre as 66, 67 e 68 aulas (de acordo com o horário respetivo de cada aluno). A assiduidade dos alunos centrou-se acima dos (90%) e todos os alunos faltaram; a aluna D foi a que mais faltou: 6 faltas ao longo do ano. As faltas no contexto do ano letivo representam uma percentagem sem grande significado. O professor/investigador também não cumpriu com a totalidade das aulas previstas para os alunos A, C e D. No âmbito das categorias mais significativas, destacam-se as seguintes interpretações dos dados:

1º Período:

O aluno A demonstrou algum interesse e estudo de casa (2 incidências), sentido de responsabilidade e empenho (1 incidência cada); a aplicação de competências demonstrou uma igualdade nos indicadores: apresenta dificuldade e não apresenta dificuldade (1 incidência cada).

A aluna B salienta-se pelo indicador não estuda em casa que foi sinalizado por três (3) vezes; os restantes indicadores: apresenta dificuldade, não apresenta dificuldade, interessado, responsável, empenhado foram mencionados uma (1) vez cada um.

O aluno C foi o mais solicitado nos indicadores: não apresenta dificuldade, interessado, responsável, estuda em casa (3 incidências) e empenhado (2 incidências).

A aluna D revelou pouco estudo de casa (4 incidências) e o indicador: apresenta dificuldade foi mencionado por três (3) vezes e por nenhuma vez não apresentou dificuldade; salienta-se o facto de ter sido a única aluna que necessitou do tempo de aula para aula de estudo (3 incidências).

2º Período:

O aluno A demonstrou interesse e estudo de casa (5 incidências), contudo a falta de estudo também foi bastante mencionada (4 incidências); embora com algum empenho (4 incidências) não evitou as dificuldades sentidas que foram mencionadas por quatro (4) vezes, pese embora o facto das não dificuldades serem mencionadas por seis (6) vezes; o sentido de responsabilidade foi mencionado uma (1) vez e a aula foi usada também uma (1) vez para aula de estudo; o desempenho geral mereceu duas (2) incidências nos parabéns.

A aluna B destaca-se pelas incidências das dificuldades (9) e pela falta de estudo de casa (8 incidências); necessitou de duas (2) aulas de estudo e por nenhuma vez foi mencionada a não apresentação de dificuldades.

O aluno C revelou um comportamento mais homogéneo relativamente aos indicadores mais pertinentes: não apresenta dificuldade, estuda em casa e parabéns (6 incidências); empenhado (5 incidências); responsável (4 incidências); o indicador muito interessado foi introduzido pelo seu desempenho e foi mencionado por cinco (5) vezes.

A aluna D teve um comportamento semelhante à aluna B: as dificuldades foram bastantes (9 incidências) e o estudo de casa reparte-se pelo estuda em casa e não estuda em casa (7 incidências); o seu empenho foi mencionado por duas (2) vezes; o tempo de aula foi usado por três (3) vezes para estudar contribuindo para as mesmas três (3) vezes que não apresentou dificuldade; o indicador parabéns, embora mencionado por três (3) vezes, foi utilizado no sentido de incentivar ao trabalho de casa e não pelo seu real desempenho.

3º Período:

O aluno A apresenta uma boa relação entre os indicadores: não apresenta dificuldade (5 incidências) e o estuda em casa (4 incidências); o tempo de aula foi usado por duas (2) vezes para trabalho específico de estudo; o empenho foi mencionado por três (3) vezes e o interesse por duas (2) vezes foi verificado. Regista-se um bom equilíbrio na sua globalidade.

A aluna B apresenta sete (7) incidências nos indicadores: apresenta dificuldade e não estuda em casa. Se, efetivamente, não estuda em casa é natural que apresente dificuldades; o estuda de casa (5 incidências) não condiz com o não apresenta dificuldade que não foi mencionado; a falta de empenho e as aulas de estudo (3) justificam os resultados apresentados.

O aluno C demonstrou um equilíbrio nos indicadores: não apresenta dificuldades e estuda em casa (7 incidências); é interessado (1) e muito interessado (6) o que representa um

bom empenho (4) e sentido de responsabilidade (5 incidências); os parabéns (4 incidências) são merecidos pela sua atitude positiva.

A aluna D demonstrou bastantes dificuldades e falta de estudo de casa (8 incidências cada); embora tivesse demonstrado interesse (5 incidências) este interesse não foi acompanhado pelo devido empenho (2 incidências) e pela necessária responsabilidade (1 incidência); as três (3) aulas de estudo contribuíram para as facilidades mencionadas (4 incidências).

Ano Letivo 2009/2010

O ano letivo 2009/2010 decorreu entre o período de 17 de setembro de 2009 e 19 de junho de 2010 e compreendeu um total de 34 semanas correspondendo ao mesmo número de lições. As aulas previstas oscilaram entre as 64 e 68 aulas (de acordo com o horário respetivo de cada aluno). A assiduidade dos alunos centrou-se acima dos (93%) e as faltas no contexto do ano letivo representam uma percentagem sem grande significado: aluno A – 2 faltas, aluna B – 4 faltas, aluno C – 2 faltas e aluna D – 4 faltas. O professor/investigador também não cumpriu com a totalidade das aulas previstas para todos os alunos. O ensino instrumental em grupo foi introduzido no mês de fevereiro e prolongou-se até final do ano letivo, possibilitando a efetivação de mais 12 lições. No âmbito das categorias mais significativas, destacam-se as seguintes interpretações dos dados:

1º Período:

O aluno A manifestou um bom desempenho na sua globalidade, sendo que o indicador não apresenta dificuldade foi mencionado por oito (8) vezes contra as quatro (4) vezes que manifestou dificuldade; o interesse e o estudo de casa também se saldaram por níveis elevados de incidências (7 e 9 respetivamente) e o muito interessado valeu-lhe duas (2) menções, pese embora o facto do estudo de casa não apresentar uma continuidade desejável comprometendo o sentido de responsabilidade e empenho expressos, impossibilitando um melhor comportamento musical.

A aluna B apresentou um quadro bastante diferente e os indicadores: apresenta dificuldade, estuda em casa e não estuda em casa (9 incidências) são sintomáticos do comportamento registado; o trabalho fora de aula revelou-se inconsequente e compromete o

interesse aparente (9 incidências) e o pouco empenho (2 incidências) implicou duas (2) aulas de estudo para superar as poucas facilidades mencionadas (4 incidências).

O aluno C revelou uma regularidade nos indicadores mais significativos: muito interessado, empenhado, responsável e estuda em casa (6 incidências cada), que lhe permitiu superar as dificuldades (6 incidências) e apresentar bons níveis de desempenho merecendo os parabéns (5 incidências).

A aluna D oscilou bastante no trabalho fora de aula apresentando níveis de estudo que não lhe permitiram superar as dificuldades (8 incidências), não obstante o facto do indicador não apresenta dificuldade ter sido mencionado por sete (7) vezes; neste sentido, o interesse (7 incidências) fica comprometido e o empenho (5 incidências) não evitou a aula de estudo para equilibrar, minimamente, a aplicação de competências.

2º Período:

O aluno A mostrou ao longo do 2º período um momento de maior motivação sobressaindo-se, pela positiva, os indicadores não apresenta dificuldades (8 incidências) e estuda em casa (7 incidências); o sentido de responsabilidade e empenho (5 incidências cada), assim como o interesse 4 (incidências) e o muito interessado (2 incidências) também ilustram este momento traduzido na quase ausência de dificuldades demonstradas (1 incidência); os parabéns foram merecidos por duas (2) vezes.

A aluna B revelou um percurso semelhante ao período passado: o trabalho fora de aula bastante fragmentado e pouco consequente: estuda em casa (6 incidências), não estuda em casa (5 incidências), não possibilitou uma boa prestação na aplicação de competências: apresenta dificuldades (4 incidências) e não apresenta dificuldade (6 incidências); as duas (2) aulas de estudo contribuíram para este aparente quadro de facilidade e os níveis de interesse (5 incidências), responsabilidade (2 incidências), e empenho (3 incidências) ficam assim comprometidos; a falta de autonomia foi mencionada uma (1) vez.

O aluno C demonstrou um comportamento na linha de ação já apresentada: trabalho de casa sistemático: estuda em casa (8 incidências), muito interessado e sentido de responsabilidade (7 incidências cada), quase não apresentando dificuldades (2 incidências no apresenta dificuldade) contra as nove (9) incidências de não apresenta dificuldade; os parabéns (6 incidências) sucedem-se, naturalmente.

A aluna D revelou um quase equilíbrio nos indicadores: apresenta dificuldade (4 incidências) e não apresenta dificuldade (5 incidências); contudo, o estudo de casa fragmentado e inconsequente: estuda em casa (7 incidências) e não estuda em casa (5 incidências) compromete este equilíbrio e coloca em questão os seguintes indicadores: interessado (7 incidências), responsável e empenho (4 incidências cada), contradizendo na prática a aplicação de conhecimentos; a falta de autonomia implicou uma (1) aula de estudo para compensar as aprendizagens adquiridas.

3º Período:

O último período ditou o término do trabalho empírico e encerrou em si características muito próprias: extremamente curto e provas semestrais. Neste contexto, os resultados obtidos foram muito semelhantes para todos os alunos; todos manifestaram dificuldades, pouco estudo de casa e necessitaram de aulas de estudo para compensar e consolidar as aprendizagens adquiridas.

Síntese Final:

A apresentação e análise dos dados relativos aos dois anos de lecionação aos alunos que frequentaram o ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa vieram confirmar a presença de dois grupos distintos. Um grupo constituído pelos alunos: A e C e outro constituído pelas alunas B e D. O primeiro grupo apresentou-se convicto e envolvido no processo de ensino aprendizagem revelando índices de interesse, muito interesse, responsabilidade, motivação e empenho que se coadjuvam com as necessidades deste tipo de ensino e lhes permitiu um trabalho minimamente organizado e sistemático (estudo de casa) e possibilitando o processo de ensino aprendizagem de forma salutar, sem grandes dificuldades, e um outro grupo de alunos: B e D que mantiveram uma relação passiva relativamente ao processo de ensino aprendizagem negligenciando as necessidades de trabalho de casa que este tipo de ensino da música implica. Assim sendo, o trabalho fora de aula foi fragmentado, superficial e inconsequente, muitas vezes inexistente (tocando uma ou duas vezes a peça e já consideravam estudo), revelando, por isso, dificuldades na aquisição/aplicação de competências. A sala de aula (aula de estudo) foi um recurso essencial para a obtenção de resultados finais dependendo todo o processo de aquisição/aplicação de competências mais do trabalho da aula do que do trabalho de casa. Os quadros dos indicadores mencionados e

analisados ilustram esta leitura e interpretação, e não obstante estes condicionamentos, todos os alunos obtiveram resultados minimamente positivos e prosseguiram para o 3º grau do ensino da música.

(ii) Grupo de Alunos do Ensino Genérico

Ano Letivo 2008/2009

O ano letivo 2008/2009 decorreu entre o período de 12 de novembro de 2008 e 19 de junho de 2009 e compreendeu um total de 28 semanas correspondendo ao mesmo número de lições. As aulas previstas oscilaram entre as 42, 54 e 55 aulas (de acordo com o horário respetivo de cada aluno). A assiduidade dos alunos centrou-se acima dos (90%) e apenas o aluno I não teve faltas. As quatro (4) faltas das alunas G e as três (3) faltas da aluna H no contexto do ano letivo representam uma percentagem sem grande significado. As aulas previstas não foram totalmente lecionadas por motivos extraordinários e o professor/investigador apenas faltou por duas (2) vezes à aluna G. No âmbito das categorias mais significativas, destacam-se as seguintes interpretações dos dados:

1º Período:

O período foi bastante curto devido ao facto do trabalho com os alunos do ensino genérico ter sido iniciado apenas a 12 de novembro. As alunas G e H salientaram-se pelo equilíbrio demonstrado nos indicadores: não apresenta dificuldades (4 e 3 incidências respetivamente) e interessado (3 incidências). O trabalho de casa não foi muito, no entanto tal questão não foi considerada devido ao facto das alunas não terem instrumento em casa praticamente durante todo o mês de trabalho.

2º Período:

A aluna G demonstrou um certo envolvimento com o processo embora as dificuldades fossem divididas (5 incidências): o seu interesse (8 incidências) e o empenho (5 incidências), sentido de responsabilidade (4 incidências), permitiram um trabalho de casa mencionado por oito (8) vezes no bom sentido e apenas por três (3) vezes foi mencionada a falta de trabalho de casa, contribuindo desta forma para um desempenho geral minimamente positivo.

A aluna H mostrou-se mais irresponsável: o pouco interesse manifestado e empenho (3 incidências cada) e a não qualquer menção ao sentido de responsabilidade, contradiz com o aparente trabalho de casa (10 incidências) que, por seu lado, é contrabalançado pelo mesmo número de situações de falta de trabalho e compromete a aplicação de competências apresentando dificuldades (9 incidências); por outro lado, as aulas de estudo numerosas (6 incidências) ilustram esta leitura e contribuíram para as cinco (5) menções às não dificuldades; os parabéns (3 incidências) advêm no sentido de criar motivação e não pelo facto do brilhantismo do desempenho.

O aluno I protagonizou uma excelente réplica: iniciou o seu trabalho apenas a 14 de janeiro e conseguiu superar as colegas do grupo: o seu interesse (2 incidências), o seu muito interesse (5 incidências), empenho e sentido de responsabilidade (4 incidências cada) permitiram uma aplicação em casa (7 incidências) organizada e por sistema, por forma a que as dificuldades fossem superadas (8 incidências); é um aluno bastante motivado e envolvido no processo de ensino aprendizagem merecendo, justamente, os parabéns (5 incidências).

3º Período:

A aluna G operou neste período uma trajetória inversa à que tinha proporcionado no período anterior: a falta de estudo de casa (7 incidências), um menor interesse (3 incidências) e pouco sentido de responsabilidade e empenho (1 incidência cada), contribuíram para as dificuldades sentidas (7 incidências); a aluna apresentou neste final de ano um certo cansaço e falta de motivação.

A aluna H recuperou ligeiramente relativamente ao período anterior: manifestou interesse condizente com as não dificuldades (7 incidências) e o trabalho de casa (8 incidências) sobrepôs-se à falta de estudo (7 incidências); assim sendo, o empenho (4 incidências) e o sentido de responsabilidade (2 incidências), contribuíram para minorar as dificuldades mencionadas (5 incidências); a aluna viveu neste final de ano um ligeiro momento de motivação merecendo por isso mesmo os parabéns (4 incidências); não obstante esta realidade o estudo da aula (3 incidências) foi importante para a reabilitação.

O aluno I manteve o comportamento do período passado: o estudo de casa foi suficiente para contrariar as dificuldades (5 incidências cada); o interesse, responsabilidade e empenho (3 incidências cada) e o muito interessado (2 incidências) contribuíram para um bom desempenho

global recuperando do atraso a que esteve sujeito; é um aluno bastante trabalhador que mereceu os parabéns (4 incidências).

Ano Letivo 2009/2010

O ano letivo 2009/2010 decorreu entre o período de 06 de outubro de 2009 e 18 de junho de 2010 e compreendeu um total de 34 semanas correspondendo ao mesmo número de lições. As aulas previstas contabilizaram 68 aulas. A assiduidade dos alunos centrou-se entre os (65%) aluna G, (81%) aluna H e apenas o aluno I esteve acima dos (90%) contabilizando uma assiduidade na ordem dos (97%). As faltas no contexto do ano letivo representam uma grande percentagem com grande significado para as alunas: G – vinte e duas (22) faltas (34,3%) e H – doze (12) faltas (18,7%); o aluno I faltou duas (2) vezes e as suas faltas não afetaram o normal desenvolvimento do trabalho. O professor/investigador também não cumpriu com a totalidade das aulas previstas para as alunas G e H, porém tal situação adveio de outros fatores e não de qualquer sua ausência. O ensino instrumental em grupo foi introduzido no mês de maio e prolongou-se até final do ano letivo, possibilitando a efetivação de mais 12 lições. No âmbito das categorias mais significativas, destacam-se as seguintes interpretações dos dados:

1º Período:

A aluna G dividiu as dificuldades (4 incidências cada) e o seu interesse (6 incidências) e empenho (4 incidências) apresentaram-se como indicadores a considerar; o estudo de casa (5 incidências) ficou comprometido pelo não estudo de casa (6 incidências) justificando as dificuldades e revelando falta de estudo regular e conseqüente, apelando para a necessidade de responsabilidade (1 incidência); as faltas em excesso ilustram este quadro.

Aluna H demonstrou um maior descomprometimento com o estudo de casa: por seis vezes (6) não estudou em casa contra as quatro (4) vezes que mencionou ter estudado; o interesse (6 incidências), responsabilidade (4 incidências) e empenho (3 incidências), não são suficientes para resolver os problemas relacionados com a aplicação de competências e as dificuldades e as não dificuldades são quase divididas (4 e 5 incidências respetivamente); a ligeira vantagem da segunda prende-se com o estudo dentro da sala de aula (1 incidência).

O aluno I revela um quadro diferente: por sete (7) vezes demonstrou não apresentar dificuldades e por oito (8) vezes o estudo de casa esteve presente; o empenho (6 incidências),

sentido de responsabilidade (5 incidências), o interesse (3 incidências) e o muito interessado (4 incidências), justificam uma aquisição/aplicação de competências que se destacam dos colegas de trabalho; a falta de estudo de casa foi mencionada por quatro (4) vezes comprometendo, ligeiramente, a aplicação de conhecimentos, contudo, os parabéns (3 incidências) são absolutamente merecidos dado o seu esforço e trabalho sistemático.

2º Período:

A aluna G marcou este período pelo excesso de faltas (12) revelando desta forma um comportamento impróprio para o processo de trabalho baseado no desinteresse, falta de empenho, de responsabilidade e de atitude para com o compromisso. Assim sendo, a aquisição e aplicação de competências foram pouco mencionadas, face às poucas aulas assistidas e ao pouco estudo de casa sem qualquer consequência.

A aluna H apresentou, tal como no período anterior, um estudo de casa fragmentado, irregular e pouco sistemático: por cinco (5) vezes estudou em casa e por sete (7) vezes não estudou; as dificuldades (5 incidências) sobrepuseram-se às facilidades (4 incidências) e o desnível foi equilibrado face ao trabalho da aula: duas (2) aulas de estudo; as faltas seis (6) tiveram um papel negativo e contribuíram para o pouco empenho e sentido de responsabilidade.

O aluno I manteve o estudo de casa em bom nível (10 incidências), o sentido de muito interessado (8 incidências), de empenho e responsabilidade (5 incidências cada), revelando pouca dificuldade na aplicação de competências (9 incidências) e demonstrando uma grande motivação e envolvimento com o processo.

3º Período:

O último período ditou o término do trabalho empírico e encerrou em si dificuldades extremas e dolorosas. As alunas G e H continuaram a demonstrar falta de interesse, responsabilidade, empenho e estudo de casa, dificultando a aquisição/aplicação de competências, que foram atenuadas pelo trabalho dentro da sala de aula.

O aluno I demonstrou a coerência da sua atitude: empenho, responsabilidade, interesse e muito interesse, estudo de casa devidamente organizado e sistemático e resultados que excederam a performance dos colegas; o indicador de parabéns foi uma constante ao longo do processo fruto do seu real desempenho e motivação intrínseca.

Síntese Final:

A apresentação e análise dos dados relativos aos dois anos de lecionação aos alunos que frequentaram o ensino da música no ensino genérico vieram, também, confirmar a presença de dois grupos distintos. Um grupo constituído pelas alunas: G e H e outro constituído pelo aluno I. O primeiro grupo apresentou-se, de uma maneira geral, pouco convicto e pouco envolvido no processo de ensino aprendizagem revelando índices de pouco interesse (por vezes desinteresse), pouca motivação (por vezes desmotivação) e pouco empenho (estudo de casa) que não se coadjuvam com as necessidades do ensino da música e da aprendizagem de um instrumento; e um outro grupo constituído pelo aluno I, que manteve uma relação absolutamente ativa relativamente ao processo de ensino aprendizagem demonstrando níveis de interesse e muito interesse, responsabilidade, grande motivação e empenho nas tarefas de estudo de casa de forma regular, sistemática e consequente, tão necessárias para o sucesso do processo do ensino da música. O aluno I merece um destaque especial, pelo facto do seu trabalho ter iniciado posteriormente, na medida em que veio substituir um aluno que desistiu, e conseguiu superar todos os colegas envolvidos no estudo, apesar das dificuldades sentidas no processamento/desenvolvimento das aulas no ensino genérico. Face a estes resultados, os dois grupos de trabalho tiveram desempenhos muito semelhantes (senão mesmo iguais) entre si: o grupo do ensino vocacional da música, constituído pelos alunos A e C, aproximou-se do grupo do ensino genérico constituído pelo aluno I; e o grupo do ensino genérico, constituído pelas alunas G e H, aproximou-se do grupo do ensino vocacional da música constituído pelas alunas B e D. Os quadros dos indicadores mencionados e analisados ilustram esta leitura e interpretação, e não obstante estes condicionamentos apresentados, os alunos do ensino genérico também obtiveram resultados minimamente positivos e prosseguiriam para o 3º grau do ensino da música.

Fichas Síntese dos Sujeitos:

As fichas síntese dos sujeitos retrataram as evidências das observações registadas e descritas nos pontos anteriores, subsidiadas nas diferentes categorias, subcategorias e indicadores, e apresentam absolutas semelhanças entre os dois grupos de trabalho. A *Aquisição de Competências* possibilitou a leitura e interpretação das aulas realizadas bifurcando na aula individual e na aula de grupo. A aula individual revelou-se fundamental para consolidar conteúdos tratados em aulas anteriores (esquecido, para treinar, recordar) e todos os alunos

recorreram a esta estratégia, embora uns mais que outros. O interesse pela aula individual foi manifestado através de expressões como: «interessante», «boa», «fixe», «divertida», no entanto, o *Trabalho Fora de Aula* (pouco sustentado e quase de uma leitura geral) não acompanhou o manifestado interesse colocando em questão a sua autenticidade. A *Aplicação de Competências* ditou, assim, mais dificuldades que facilidades, fruto do estudo de casa dividido, fragmentado e inconsequente; a aula individual foi mais objeto destas dificuldades do que a aula instrumental em grupo, expressões como: «já me tinha esquecido», «foi boa para treinar», «eu não me lembrava», «recordar» (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa) caracterizam as dificuldades da aula individual; enquanto que a aula instrumental em grupo expressa maiores facilidades nos seguintes comentários: «não me enganar e consegui», «tocamos a música do Papagaio Loiro», «a música é gira», «tivemos um bom desempenho», «conseguimos tocar sem nos enganar» (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa). No âmbito dos *Valores e Atitudes* o interesse, muito interesse, empenho, sentido de responsabilidade, falta de autonomia e assiduidade foram os parâmetros mencionados e confirmados pelos próprios, sendo que a assiduidade esteve deveras bastante diferente: os alunos do ensino genérico (G e H) faltaram muito mais do que os alunos do ensino vocacional da música (26 e 15 faltas respetivamente). A falta de tempo para estudar e a necessidade de fazer trabalhos escolares também afetou mais os alunos do ensino genérico, no entanto os alunos do ensino vocacional também utilizaram o argumento da falta de tempo e da necessidade de estudar para os testes.

O Concerto Final foi um momento muito vivido pelos dois grupos de trabalho que se prepararam convenientemente, pois intensificaram o estudo de casa para que tudo corresse bem: «era importante»; «se não estudasse o concerto ia correr mal»; «tinha de ter uma boa reputação»; «era preciso para não me enganar» (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa); «foi muito importante»; «para que corresse tudo bem»; «eu não queria enganar-me» (grupo de alunos do ensino genérico), são expressões que dão vida ao sentimento expresso. Neste contexto, o Concerto Final foi: «bom»; «divertido»; «correu bem» (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa); e, «muito giro»; «foi bom tocamos todos bem»; «correu bem» (grupo de alunos do ensino genérico). Todos os alunos manifestaram gostar do Concerto Final porque correu tudo bem e «foi fantástico» (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa); e, o concerto final foi «muito giro»; «foi bom»; «as músicas eram bonitas» (grupo de alunos do ensino genérico). As atuações em grupo foram preferidas por todos os alunos relativamente às individuais, assim como as músicas utilizadas que manifestamente concorreram para as

diferenças (a atenção aos outros e o tocar em grupo) entre tocar individualmente e em grupo (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa). De salientar que o aluno I não encontrou diferenças entre tocar individual e em grupo. A tipologia musical ouvida no dia a dia pelo grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa é o Pop/Rock, enquanto que o grupo de alunos do ensino genérico dizem ouvir: Pop/Rock, Popular/Tradicional e música Clássica. O ensino articulado, para os alunos do Conservatório do Vale do Sousa, justifica-se pelo gosto da música, o querer aprender um instrumento e a importância da música na formação geral, independentemente da carreira profissional. Pese embora o facto deste tipo de ensino possibilitar o prosseguimento de estudos musicais na área da música, apenas dois alunos manifestaram interesse por uma profissão no âmbito da música, nomeadamente, músicos profissionais; igualmente, dois alunos manifestaram a intenção de não desempenhar funções futuras neste âmbito. Os alunos do ensino genérico, apresentam motivações e perspetivas semelhantes aos colegas do ensino vocacional. Assim sendo, a carreira profissional no âmbito da música é equacionada por um aluno: músico profissional; um outro aluno pretende seguir uma outra área não ligada à música, e o aluno I respondeu da seguinte forma: «Eu tencionava, quando era pequeno, ser médico, mas agora já não sei». Os registos áudio e vídeo (Concerto Final) confirmam as leituras e interpretações apresentadas e os resultados expressos afirmam as ideias dos alunos envolvidos na investigação a ponto de se confundirem os alunos de ambos os ramos de ensino, no que concerne aos desempenhos, às perspetivas e motivações e expectativas futuras.

B) Sobre: Articulações Pedagógicas e Escolas Básicas e Secundárias

O ensino da música em regime articulado e as escolas vocacionais de música operam a sua existência no âmbito de diálogos, de acordos e consensos alargados com base no propósito das articulações entre as escolas do ensino genérico. Esta realidade, hoje, absolutamente indiscutível, é fundamental para a sustentabilidade do regime de frequência articulado e os protocolos celebrados com as escolas do ensino genérico, criando as *Escolas de referência* (cf. 3.2.1. Capítulo 3., p. 74), tiveram um papel fundamental na abertura das relações de entendimento e de maior credibilidade perante os diferentes atores do processo. Não obstante esta constatação, as *Escolas de referência* trouxeram consigo, também, dificuldades acrescidas porque impossibilitam que muitos alunos se inscrevam no ensino articulado circunscrevendo a

frequência a essas mesmas escolas. No cômputo geral, a visibilidade deste tipo de ensino saiu reforçada junto da escola básica e, conseqüentemente, a possibilidade de oferta do ensino da música, no âmbito da escola básica, constitui uma mais valia para a escola do ensino genérico. Neste sentido, o interesse comum constitui um vetor biunívoco que possibilita o desenvolvimento de quadros de articulação ativa que contemplem um conjunto de estratégias capazes de responderem às especificidades exigidas pelo regime de frequência e do ensino da música. Sendo assim, impõe-se a abertura, o diálogo, a flexibilidade para a elaboração de políticas educativas que permitam o enquadramento de projetos viáveis que respondam a perspetivas comuns. Neste contexto, é necessário alargar e melhorar a organização do processo, diminuir distâncias entre estabelecimentos de ensino, desenvolver as relações de cooperação e articulação para consolidação e a articulação pedagógica, assim como planear conjuntamente atividades de interesse comum que devem constar nos respetivos planos de atividades e projetos educativos de cada escola, e a assinatura de protocolos curriculares que possibilitem a diversificação da oferta educativa. A escola vocacional de música deve assumir um papel fundamental no âmbito destas articulações: deve dar a conhecer o trabalho desenvolvido e sensibilizar para importância da música na formação dos alunos, constituindo uma porta de opção educacional mantendo uma ligação profunda, eficaz e cooperante com o processo de articulação. As estratégias de articulação não se esgotam e os horários dos alunos devem ser feitos conjuntamente com os dois estabelecimentos de ensino, assim como a constituição de turmas, os pais e encarregados de educação devem ser devidamente informados acerca do funcionamento do regime de frequência, o ensino vocacional da música deve ser objeto de uma maior divulgação no sentido de esclarecer as vantagens da sua frequência, a realização de intercâmbios pedagógicos e projetos multidisciplinares devem ser equacionados, a utilização de espaços múltiplos quer da escola vocacional, quer da escola do ensino genérico para lecionar aulas de música e do currículo geral, a elaboração de atividades devidamente enquadradas e apresentações/audições/concertos/ações de formação a levar a efeito na escola do ensino genérico devem ser uma realidade permanente. O envolvimento dos professores do ensino genérico deve ser reforçado, e neste sentido, o Diretor de Turma do ensino genérico deve participar, pelo menos uma vez por ano, nas reuniões da escola de música. No âmbito do reforço das articulações, a presença de elementos da escola do ensino artístico especializado da música nos órgãos de gestão das escolas do ensino genérico, nomeadamente, nos Conselhos Gerais, apresenta-se como uma estratégia viável de proximidade e maior integração. O

Conservatório do Vale do Sousa, atualmente, matem relações de articulação com as escolas do ensino genérico capazes de responderem com satisfação às necessidades do modelo de frequência, e, conseqüentemente, responderem com eficácia às necessidades dos alunos que frequentam a música no regime de ensino articulado. As articulações têm um papel fundamental no funcionamento do regime articulado e valorizam o ensino vocacional da música.

(i) O Ensino da Música em Regime Articulado

O Conservatório do Vale do Sousa possibilita a frequência do ensino da música nos regimes articulado e supletivo, contudo esta realidade não é óbvia e o desconhecimento dos regimes de frequência é o fator mais em evidência. As diferenças fundamentais entre os regimes de ensino não são do conhecimento dos pais e encarregados de educação e os próprios pais dos alunos que frequentam o ensino da música em regime articulado desconhecem. Se é compreensível e aceitável que os pais e encarregados de educação dos alunos do ensino genérico não tenham conhecimento dos regimes de frequência e suas diferenças, tal situação não será admissível no que concerne aos pais e encarregados de educação dos alunos do ensino da música. Nesta perspetiva, identifica-se um desinteresse pelo tipo de ensino, seu funcionamento, propósito e objetivos que dificilmente serão alcançados.

Assim sendo, as razões/vantagens de frequência deste regime estão longe do legítimo propósito e centram-se na possibilidade de aprender um instrumento musical e de uma formação geral mais completa, independentemente da área vocacional futura e do futuro profissional. Aliás, esta é a vantagem expressa quando comparados os alunos que frequentam o ensino da música com os alunos que não frequentam o ensino da música. O ensino da música em regime articulado, neste contexto, apresenta poucas ou nenhuma desvantagens, embora a questão da falta de tempo tenha sido mencionada, ora para o estudo das disciplinas da música, ora para o estudo das disciplinas da formação geral. Neste sentido, o ensino da música radica na perspetiva de um ensino genérico e não de um ensino especializado, incapaz de responder à diversidade da procura. O trabalho desenvolvido com os grupos de alunos na escola básica e no Conservatório vem reiterar esta ideia, na medida em que os resultados obtidos não são suficientemente distintos entre os dois grupos, equacionando quem é que frequenta o quê. As perspetivas futuras dos alunos do ensino da música, quanto há possibilidade de uma carreira profissional, não divergem das perspetivas dos alunos do ensino genérico e, nesta óptica,

reiteram, mais uma vez, a questão de quem frequenta o ensino da música e quem frequenta o ensino genérico.

O ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa, no que concerne ao seu funcionamento e desenvolvimento, em si, nas escolas públicas genéricas, nunca causou problemas ou dificuldades, segundo a perspetiva do Diretor da Escola do Ensino Genérico. No início, efetivamente, a elaboração de horários constituiu um problema mas a questão foi ultrapassada com o decorrer do próprio tempo. Se a questão dos horários foi facilmente superada, outras questões relacionadas com a falta de conhecimento do funcionamento deste subsistema, por parte dos professores do ensino genérico e a sua pouca disponibilidade para conhecer/aprender, concorrem para dificultar as relações e impedem o seu melhor funcionamento. Efetivamente, as relações entre os diferentes agentes educativos, professores do ensino da música e professores do ensino genérico, foram marcadas por uma certa distância entre ambas as partes: uns e outros se sentiram invadidos nos seus espaços e sistemas e demorou tempo a haver alguma aceitação mútua (embora os professores do ensino da música tivessem sentido mais esta situação porque dependeram sempre mais do sistema genérico: horários e reuniões de avaliação). Esta realidade, hoje, transformou-se, sofreu uma evolução qualitativa e as relações são encaradas de forma mais aberta numa perspetiva crescente e em pé de igualdade de interesses. No Conservatório do Vale do Sousa as dificuldades são sentidas mas noutra âmbito: a sua localização geográfica (coração do Vale do Sousa) e as características socioeconómicas da região determinaram a aposta e elegeram este regime de ensino como prioritário; atualmente, a excessiva procura deste regime de ensino por parte da população impede o Conservatório de dar uma resposta mais eficaz e comprometida com a sua vontade: servir o Vale do Sousa. Dois fatores essenciais concorrem para este desiderato: (i) a falta de instalações, e (ii) o aspeto financeiro. No que concerne à questão da procura do ensino da música em regime articulado por parte da população, duas realidades se constataam: (i) na perspetiva do ensino genérico (DEEG), o prosseguimento de estudos musicais e o conseqüente exercício profissional (músicos, professores de música) permanecem centrais, muito embora uma pequena parte destes alunos possa procurar, apenas, um enriquecimento curricular que não encontra na escola genérica; (ii) no âmbito da escola artística especializada do ensino da música a situação inverte-se completamente e a consciência de que apenas um caso excepcional procura o ensino da música com intenções de prosseguimento de estudos e conseqüente formação profissional é considerada. Desta forma, a diversidade formativa impõe-se

como prioritária face à respetiva procura, contudo a delicadeza da questão está longe de gerar consensos. A alteração do modelo de ensino da música no sistema genérico e a criação de cursos no âmbito de outras tipologias musicais, assim como a introdução de instrumentos tradicionais portugueses na escola básica poderia ser uma solução a considerar, contando com a colaboração dos professores do ensino da música, na medida em que o atual sistema de ensino da música no ensino genérico é manifestamente insuficiente. Neste contexto, a criação de duas vertentes uma facultativa e outra de caráter oficial poderiam responder às diferentes necessidades da população escolar, na medida em que o ensino da música em regime articulado, por um lado, não cobre toda a população (dificuldades físicas, financeiras e geográficas), e, por outro, os alunos do ensino genérico possuem as mesmas competências e capacidades que os alunos que frequentam o ensino da música em regime articulado, e, ainda, porque, atualmente, as escolas do ensino genérico manifestam interesse em possuir esta oferta formativa (DEEG). Esta possibilidade, por seu lado, criaria escolas paralelas às escolas especializadas do ensino artístico da música e poria em causa o estatuto de ensino *especializado*. Neste sentido, a diversidade formativa não deverá acontecer antes do curso complementar porque a importância da formação na base constitui o elemento essencial para o sucesso da respetiva opção vocacional e as crianças com 10 ou 11 anos não sabem o que querem e «precisam de tempo para descobrir as coisas». Sendo assim, durante o curso básico a diversidade formativa deveria passar pela possibilidade de frequência de disciplinas opcionais (certificadas ou não certificadas) constantes do Projeto Educativo da escola, ou pela criação de clubes temáticos (DPCVS).

C) Sobre: Ensino Instrumental em Grupo

A natureza cíclica da investigação-ação proporcionou a determinada altura do processo a introdução do *Ensino Instrumental em Grupo* enquanto metodologia de ensino de instrumento. A perspetiva metodológica proposta apresenta novidades e enquadra-se, também, na revisão curricular do ensino básico (Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho). A tradição do ensino da música em Portugal assenta na perspetiva individual desde 1835 e este diploma rompe com as tradições e introduz o conceito de ensino instrumental em grupo na escola de música especializada. Neste âmbito, afigura-se de grande importância registar as opiniões dos diferentes intervenientes no sentido de esclarecer posições e perceber que práticas pedagógicas estão

subjacentes a tal metodologia. Neste sentido, as alterações curriculares produzidas pelo diploma acima referido vieram beneficiar o ensino da música em regime articulado, pelo facto de permitir um maior número de aulas de instrumento e, conseqüentemente, possibilitar a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas com base na interação, motivação entre os alunos e permitir uma vivência musical e experiências diversas. O ensino instrumental em grupo revelou-se, desta forma, como estratégia pedagógica didática eficaz, para a grande maioria dos docentes, e o ensino vocacional da música deve ser palco desta metodologia de ensino de instrumento. A consciência de que este tipo de metodologia não se praticava antes, no ensino vocacional da música, é uma realidade para (64%) dos docentes e o ensino genérico também não usufruiu, no passado, desta metodologia, no entanto, tal metodologia deve fazer parte do ensino vocacional da música e não ser exclusiva do ensino genérico.

O ensino instrumental em grupo apresenta vantagens que devem ser aproveitadas não só apenas no início do processo de ensino aprendizagem musical, para a maioria dos docentes. Ao longo de todo o processo as aulas instrumentais em grupo suscitam alguma polémica e dividem de igual modo opiniões: são muito úteis para qualquer ano/grau apenas para 50% dos docentes. Apesar das ligeiras discrepâncias verificadas, o ensino instrumental em grupo revelou-se, efetivamente, uma estratégia metodológica com grandes vantagens e aspetos positivos inequívocos e há quem considere que o atual modelo proposto não apresente desvantagens, desde que contemple pelo menos uma aula individual.

A motivação dos docentes para a lecionação das aulas instrumentais em grupo não foi afetada pela positiva, mas também não foi afetada pela negativa e não criou desmotivação. As aulas instrumentais em grupo foram encaradas de igual modo como as individuais. A motivação dos alunos para a frequência das aulas instrumentais em grupo dividiu opiniões: há quem considere que os alunos não revelam uma motivação acrescida (58%), e há quem defenda o oposto (28%) que, de facto, os alunos se sentem mais motivados pelas aulas instrumentais em grupo. Não obstante as duas posições mencionadas, a verdade é que os alunos não revelam um menor gosto pelas aulas instrumentais em grupo, por um lado, e por outro, as aulas instrumentais em grupo obrigam os alunos a um trabalho acrescido e, conseqüentemente, a obtenção de melhores resultados finais. Esta ideia da obtenção de melhores resultados finais apresentou-se dividida, na perspetiva dos pais e encarregados de educação. Por um lado, há quem entenda que, realmente, o ensino instrumental em grupo potencia resultados, na medida em que desenvolve a capacidade de concentração e permite um maior à vontade; por outro

lado, pode ser prejudicial, na medida em que pode conduzir a um certo facilitismo de conjunto e um descuido do professor. Pese embora esta dicotomia, o ensino instrumental em grupo ainda não formou opinião a um número considerado de pais salvaguardando, desta forma, os seus possíveis benefícios.

O ensino instrumental em grupo implica, na perspetiva da totalidade dos docentes do Conservatório do Vale do Sousa, uma metodologia diferente da aula individual, porque esta é, efetivamente, diferente. No entanto, a metodologia de ensino perante as duas situações não varia para (36%) dos docentes que se mantêm fiéis à metodologia da aula individual. As estratégias pedagógico didáticas diferenciadas apresentam-se necessárias para responder ao contexto e ao grupo de trabalho que apresenta especificidades próprias que devem ser respeitadas. A necessidade de formação no âmbito da metodologia do ensino instrumental em grupo divide opiniões, na medida em que a maioria dos docentes manifesta que não é necessária formação nos cursos de formação de professores. Não obstante a maioria entender que essa formação não é necessária, (50%) dos docentes discordam de que quem sabe ensinar um instrumento sabe ensinar um grupo a tocar esse instrumento. Assim sendo, para ensinar um grupo a tocar um instrumento deveria ser necessária formação específica no âmbito da formação de professores. Verifica-se, desta forma, alguma ambiguidade e contradição nas respostas obtidas. Salvaguarda-se a opinião de quem entende que esta formação nos cursos de formação de professores é necessária e faz sentido. A constituição numérica do grupo de trabalho apresentou alguma heterogeneidade, na medida em que poderia ser formado por um número máximo de 8/10 alunos, um número médio de 2/3 e 5 alunos; só o número mínimo de dois alunos foi consensual. A maioria dos docentes do Conservatório do Vale do Sousa entende que as aulas instrumentais em grupo devem ser aplicadas a todos os níveis de ensino, no entanto há quem defenda que o ensino instrumental em grupo deva ser aplicado apenas durante o curso básico. As aulas instrumentais em grupo podem acontecer em diferentes contextos de ensino, pese embora a ideia de que a disciplina de Instrumento do ensino vocacional seja a mais apropriada. No entanto, a disciplina de Classes de Conjunto do ensino vocacional, a disciplina de Educação Musical, a disciplina de Formação Musical, uma disciplina própria a criar no âmbito do ensino vocacional, uma disciplina própria a criar no âmbito do ensino genérico e uma disciplina de Classes de Conjunto no ensino genérico, apresentam-se como soluções a considerar alargando o possível âmbito do ensino instrumental em grupo.

As fichas síntese dos sujeitos e a descrições das aulas instrumentais em grupo demonstraram que o ensino instrumental em grupo serviu o próprio interesse dos alunos e teve uma aceitação extraordinária por parte dos mesmos. A aula em grupo suscitou grande entusiasmo e gerou expectativas positivas nos comportamentos registados. As expressões seguintes ilustram esta realidade constatada: «gostei»; «engraçada»; «interessante»; «muito interessante»; «divertida»; «coisas novas»; «gosto mais das aulas de grupo»; «é mais bonito»; «aulas de grupo mais divertidas»; «melhores que as individuais»; «mais divertido tocar com os colegas» (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa); «gosto mais da aula de conjunto»; «divertida»; «gosto mais destas músicas»; «gosto das aulas de conjunto mais do que as individuais»; «muito gira»; «divertidas e novas» (grupo de alunos do ensino genérico). Os excertos apresentados confirmam o crescente interesse, entusiasmo, estímulo e motivação acrescida pelas aulas instrumentais em grupo. As diferenças básicas entre a aula individual e a aula de grupo incidem na perspetiva da «concentração»; «atenção aos outros»; «aprender a tocar em grupo»; «músicas»; «diversão» (ambos os grupo). Neste contexto, o tocar em grupo revelou-se um indicador fundamental para o desenvolvimento e importância do ensino da guitarra, na medida em que proporciona a perspetiva de tocar em grupo mas coisas diferentes (grupo de alunos do ensino genérico), e permite outra atenção aos outros e fazer música de conjunto (grupo de alunos do Conservatório do Vale do Sousa). O ensino em grupo implica um grupo de trabalho com um determinado número. Esse número, para os alunos do ensino vocacional da música, deve ser de quatro (4) alunos (este foi o número de alunos que constituiu o grupo) e a aula deve ter a duração de 1 hora e 30 minutos; os alunos do ensino genérico apresentaram-se mais flexíveis neste aspeto, assim, o número de alunos que deve integrar o grupo pode variar entre três (3) e sete (7) (o grupo foi constituído por 3 alunos) e a aula deve durar, também, 1 hora e 30 minutos. O ensino instrumental em grupo, segundo os intervenientes, não proporcionou um maior estudo quando comparado com o da aula individual; o estudo foi igualmente repartido, mas as vantagens das aulas instrumentais em grupo são claras porque despertam interesse e apresentam diversão e não apresentam desvantagens.

(i) Reportório

Quando se fala de ensino instrumental em grupo coloca-se a questão do reportório a utilizar nas respetivas aulas. As aulas individuais, absolutamente enraizadas na perspetiva da

escola de música do século XIX, assentes numa única tipologia musical não deixam margem para grandes opções. As aulas instrumentais em grupo requerem uma metodologia diferenciada e um repertório diferenciado porque se destinam a um grupo de trabalho com características próprias e certas necessidades. A maioria dos docentes do Conservatório do Vale do Sousa manifestou a opinião de que o repertório utilizado nas aulas instrumentais em grupo é de facto diferente do repertório utilizado na aula individual. A justificação para esta diferença assenta no facto do contexto de trabalho ser outro. Neste sentido, o apuro técnico e o material de conjunto, nomeadamente, duos, trios e outras peças de conjunto, estão na linha de opção imprimindo um carácter semelhante, no que concerne à tipologia musical da aula individual, continuando a não haver lugar para outras tipologias musicais. De salientar que os docentes que manifestaram a ideia de não utilizar repertório diferente é ainda considerado (36%) e as preocupações centrais prendem-se, igualmente, com a questão da técnica.

As fichas síntese dos sujeitos, no que concerne ao repertório do ensino instrumental em grupo, revelam-nos a necessidade de aplicar outras tipologias musicais na escola de música, porque todos os alunos manifestaram um maior interesse e gosto pelo repertório popular/tradicional utilizado, argumentando que estas músicas são conhecidas e, conseqüentemente, mais próximas da sua identidade.

Após a apresentação, análise e interpretação dos resultados é possível elaborar respostas para os problemas equacionados no início do presente trabalho com a finalidade de clarificar e compreender o papel do ensino da música na escola genérica e na escola vocacional em regime articulado (Conservatório do Vale do Sousa), contribuir para definição do papel da escola de música no seu contexto sociocultural e criar condições para a solidificação do seu Projeto Educativo com base nas necessidades reais da comunidade local/regional, possibilitando a adoção de estratégias e medidas político-culturais que consolidem e reforcem a autonomia da escola na sua vertente pedagógica, social, cultural e estética.

Recorde-se que o presente projeto de investigação teve por base inicial os seguintes propósitos:

- i. Questionar o conceito de escola vocacional de música;**
- ii. Estudar estratégias de flexibilização e diversificação dos percursos de aprendizagem, através da redefinição do modelo de ensino articulado;**
- iii. Investigar formas de articulação curricular e ações de cooperação concretas com o ensino genérico, com o intuito de contribuir para a construção do Projeto Educativo da escola.**

Subjacentes a estes três pontos de partida, outras sub-questões se equacionaram no âmbito da questão fundamental tendo sempre como referência o ensino da música na escola básica e em regime articulado, a problemática vivida pelas escolas vocacionais de música, a sua descaracterização, descredibilização e o papel ambíguo que este tipo de escola desempenha no sistema educativo português.

Esta investigação partiu da análise em torno da problemática *ensino vocacional ensino genérico* no sentido de estudar as suas raízes históricas, políticas e institucionais, bem como as raízes do aparecimento do *ensino articulado* e da evolução do seu conceito, tentando clarificar e justificar o objecto de estudo. A etapa seguinte centrou-se na caracterização sociocultural da região do Vale do Sousa (Lousada, Paços de Ferreira e respetivas escolas envolvidas) no sentido de traduzir a realidade social, importante para o desenvolvimento e entendimento do presente trabalho de investigação. O trabalho empírico ocupou o momento seguinte na perspetiva de descrever e clarificar as situações pedagógico didáticas e outras adjacentes em torno dos grupos

de trabalho do Conservatório do Vale do Sousa e do ensino genérico (EB 2/3 pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos – Freamunde), de recolher a informação relativa às diversas posições dos intervenientes no estudo, pessoal docente, diretores das respetivas escolas, alunos, pais e encarregados de educação no que concerne ao interesse, perspetivas futuras, motivações e resultados esperados. Por último, a interpretação dos resultados induz às conclusões que possibilitam a adoção de uma verdadeira filosofia de ensino capaz de traduzir a realidade artística e estética que clarifique e integre a escola na sua identidade comunitária.

i. Questionamento do Conceito de Escola Vocacional: Ensino Vocacional/Ensino Genérico

O trabalho de investigação desenvolvido, assente na proposta apresentada, envolve um conjunto de conceitos e aspetos pouco consensuais e pouco estudados no sistema de ensino da música português que, por isso, requerem um tratamento cuidadoso e delicado. A resposta ao problema central de investigação convoca para referências essenciais preestabelecidas, no sentido de clarificar o território inicial, território original, e confrontar este mesmo território com os resultados obtidos neste estudo. A resposta ao questionamento do conceito de escola vocacional, passa, antes de mais, por uma necessária revisão preliminar dos conceitos de ensino vocacional e ensino genérico e, posteriormente, de acordo com os dados e interpretações realizadas, verificar qual o lugar destes mesmos conceitos num novo quadro paradigmático de educação artística e, nomeadamente, do ensino da música. Neste sentido, uma nova redefinição dos conceitos associados ao ensino vocacional e ensino genérico representa um apontamento conclusivo proporcionado pelos intervenientes neste estudo relativamente ao contexto estudado.

Em 1983, através da reforma operada pelo Decreto-Lei n° 310, de 1 de julho, o ensino da música nos Conservatórios e Academias passou a designar-se por *vocacional*, alegando a necessidade de uma «vocação precoce» (artigo 1º, n° 2), e foi inserido no sistema geral de ensino; o efetivo estabelecimento do *ensino vocacional* e *ensino genérico* foi operado com a publicação do Decreto-Lei n° 344/90, de 2 de Novembro, definindo estas modalidades de ensino artístico.

No quadro atualmente legislado o ensino vocacional e o ensino genérico ocupam lugares claramente distintos e destinam-se a públicos igualmente diferenciados. No entanto, a realidade

deste estudo mostra-nos que, efetivamente, o paradigma artístico no qual se desenvolve o ensino da música não responde às naturais satisfações e anseios da população que frequenta o ensino vocacional e o ensino genérico da música, e, conseqüentemente, esta divisão entre os ramos de ensino não apresenta legitimidade prática nos primeiros anos de formação. É necessária uma mudança de paradigma.

Neste sentido, de acordo com os resultados obtidos e respetivas interpretações, o ensino vocacional e o ensino genérico ocupam lugares ambíguos cujos limites não são suficientemente claros, sem se saber exatamente onde começa um e acaba o outro. Tal situação é proporcionada, precisamente, pelas atuais ofertas de ensino da música quer seja do ensino vocacional, quer seja do ensino genérico, que condicionam respostas adequadas e enquadradas com as expectativas da população escolar. Por um lado, o ensino genérico da música enquanto ensino destinado a todos os indivíduos como parte integrante da formação geral não satisfaz as necessidades da população que procura apenas esta formação; por outro lado, o ensino vocacional da música assente no paradigma da escola tradicional não responde à diversidade da procura porque não se apresenta com alternativas formativas credíveis e enraizadas nas suas comunidades sociais e culturais e articuladas com os diferentes setores. Efetivamente, emergiu da pesquisa que todos os alunos devem frequentar o ensino vocacional da música, independentemente da opção vocacional futura e que as diferenças entre os dois ramos de ensino vocacional/genérico continuam a justificar-se, para os professores, não obstante o estudo empírico não o sugerir. Esta situação remete-nos para a consideração de duas perspetivas: (i) a alteração do conceito de formação geral (hoje esta formação geral pode ser mais exigente e incluir a aprendizagem de um instrumento musical); (ii) a aprendizagem da música deve desenvolver-se sob um tronco comum até a uma opção vocacional mais definitiva. No que diz respeito à primeira, a sociedade do conhecimento implica uma sociedade conhecedora e com um nível artístico capaz de acompanhar as transformações sociais, culturais e estéticas sem preconceitos e com capacidade de responder às exigências do mundo moderno. Ora, tal desiderato só é possível com uma formação geral que permita uma verdadeira experiência humana onde a educação artística e a música ocupem o seu lugar de relevo e não sirvam apenas como subsidiárias de outras aprendizagens consideradas mais importantes. No que diz respeito à segunda, esta opção vocacional definitiva deveria conferir a passagem da escola genérica para a especializada, tal como acontece com as restantes áreas do saber, por forma a não comprometer as aspirações dos alunos.

A escola de música, atualmente, é frequentada por crianças e jovens de diferentes estratos sociais e cujos objetivos iniciais estão longe de passar pela opção vocacional aos 10 anos de idade (frequentam a escola de música sem intenções de seguir a área vocacional da música). As preocupações principais centram-se numa formação geral equilibrada que permita a respetiva escolha vocacional devidamente sustentada. Assim sendo, a vocação não é (nem pode ser) um requisito *a priori* mas uma aquisição conseguida *a posteriori*, e é necessário alargar esta possibilidade de formação geral a todas as crianças e jovens. A construção da vocação assume assim um papel referencial democrático, indispensável, necessário e legítimo questionando, claramente, o conceito de ensino *vocacional* legislado. Neste sentido, não são os alunos que estão desajustados do conceito escola vocacional de música: o sistema é que está desenquadrado da população escolar.

O trabalho empírico desenvolvido ao longo dos dois anos do estudo veio alimentar, precisamente, a problemática inicial da *vocação*. Os dados obtidos através do registo áudio e vídeo, das fichas síntese dos sujeitos, do Concerto Final e das grelhas de observação, confirmam as leituras e interpretações, e os resultados aqui apresentados, em torno dos grupos de trabalho, concorrem para as seguintes ideias síntese:

(i) A avaliação final dos grupos envolvidos (ano letivo 2009/2010 – 2º grau) foi bastante positiva tanto para os alunos do ensino vocacional, como para os alunos do ensino genérico. As dificuldades/facilidades e respetivas atitudes dos grupos foram as mesmas; os problemas de uns confundiram-se com os dos outros e o trabalho fora de aula padeceu, de igual modo, de falta de sistematização para a maioria dos envolvidos;

(ii) O ambiente musical do dia a dia não se insere na linha tipológica da escola vocacional de música; o contraste entre o que se pratica na escola e o que se ouve em casa é uma realidade e a música popular ocupa um lugar de destaque nas preferências;

(iii) O interesse profissional no âmbito da música foi equacionado por ambos os grupos de trabalho. Mais significativo do que isso, o projeto de investigação evidenciou que as ideias preconcebidas de interesses profissionais futuros podem sofrer alterações com a aquisição de conhecimento, com as vivências e com a construção da vocação.

Assim, apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino genérico, entre as quais a elaboração de horários e o facto do trabalho desenvolvido não fazer parte do seu currículo escolar (com consequências para o envolvimento no compromisso), os resultados obtidos apontam para uma semelhança entre os dois grupos de trabalho, a ponto de não ser

possível, através das audições de áudio e vídeo e dos resultados da avaliação, discriminar quais os alunos que são do ensino vocacional e quais os alunos que são do ensino genérico; os desempenhos, as motivações e perspetivas e expectativas futuras não mudaram consoante os ramos de ensino (vocacional e genérico) dificultando a identidade de cada um, e todos os alunos obtiveram aproveitamento no final do 2º grau do ensino da música. No âmbito do quadro legal os alunos do ensino vocacional deveriam ter manifestado uma outra predisposição para aprender e os resultados obtidos deveriam ser substancialmente diferentes, porque assentes nas comprovadas aptidões ou talentos específicos, neste caso, na área da música. Ora, tal desiderato não se verificou. A população escolar encontra-se dividida, mas os resultados não.

Neste contexto, das escolas estudadas, não existe lugar para o ensino da música nos moldes praticados pelo ensino genérico: a escola genérica de música existe mas não responde, efetivamente, ao que é necessário e desejado; a escola vocacional existe mas não corresponde ao que é legislado. Por conseguinte, é preciso um novo conceito de escola de música e um novo modelo de ensino em regime articulado que abdique do título *vocacional* e que se destine a todos os cidadãos, para que a opção vocacional aconteça num quadro de sustentabilidade adquirida. Os resultados dos grupos de trabalho envolvidos neste projeto não deixam dúvidas, remetem-nos para a questão fundamental da vocação enquanto processo de construção; ignorá-los representa a perda de muitas possíveis vocações.

A conceção da escola de música enquanto *vocacional*, apenas dirigida a quem possui *vocação, talento, dom, jeito, algo de inato e de qualidade natural*, é um pressuposto questionável e persistente no nosso quotidiano educativo e cultural. De facto, *vocacional* pressupõe a capacidade do sistema fazer a distinção entre quem tem *vocação* e quem não a tem. Ora, esta ideia é tão duvidosa quanto complexa. Este preconceito, que só existe em relação à disciplina de música e a mais nenhuma outra, só será ultrapassado quando, efetivamente, todos os indivíduos tiverem acesso ao ensino da música e à aprendizagem de um instrumento, e puderem realizar a sua opção vocacional de forma natural e construída ao longo do percurso da vida. Assim sendo, os resultados da pesquisa indiciam que a escola vocacional de música tem um caminho a percorrer, no sentido de modificar as suas metas e estratégias de ensino, adaptando-se às necessidades das populações que a procuram, e reequacionando o sentido de *vocação* à luz das práticas atuais.

ii. Flexibilização e Diversificação dos Percursos de Aprendizagem, Através da Redefinição do Modelo de Ensino Articulado

Já foi referido, anteriormente, que o atual conceito de escola vocacional de música se encontra desfasado da realidade e que o ensino vocacional manifesta dificuldades de inserção nos seus meios sociais e culturais, apresentando-se desenquadrado e não sendo capaz de responder às presentes solicitações. O modelo único de pronto a vestir (Formosinho, 1987) precisa de ser substituído por modelos personalizados de acordo com as diferentes perspetivas, expectativas e motivações. A missão principal da escola de música está assim comprometida enquanto não for capaz de encontrar soluções curriculares que permitam escolhas conscientes que possibilitem desempenhos concretos e efetivos com propósitos claros e distintos. A frequência deste tipo de ensino, segundo os resultados obtidos neste contexto, indicia a necessidade da abolição do conceito de *talento* (Decreto-Lei n° 344/90, de 2 de novembro) para se afirmar no âmbito de todos os indivíduos. Ora, tal ambição só será possível e efetiva com uma escola de música plural, renovada e com percursos formativos alternativos e heterogêneos, capazes de responderem às diferentes solicitações. A flexibilização dos percursos de aprendizagem adquire, desta feita, contornos imprescindíveis e obrigatórios na concretização da transformação do sentido de escola de música, pois a generalização do ensino da música a todos os indivíduos implica, obrigatoriamente, respostas diferenciadas sustentadas em práticas e modelos pedagógicos flexíveis para sua exequibilidade e sucesso. O ensino musical ancorado na perspetiva do século XIX não responde aos pressupostos educativos e formativos ancorados nas múltiplas linguagens musicais e propostas estéticas contemporâneas; é urgente a mudança. O ensino da música precisa, assim, assumir esta realidade e as escolas necessitam de fomentar os seus projetos nas suas comunidades sem preconceitos de integrar nos currículos outras tipologias musicais e outras práticas pedagógicas de ensino de instrumento: a introdução da música popular no currículo da escola de música torna-se absolutamente incontornável.

O novo conceito de escola de música atrás mencionado e o novo modelo de frequência em articulação com o ensino genérico destinado a todos os indivíduos, trará vantagens substantivas porque responderá à problemática atual que envolve, especialmente, o ensino vocacional da música, mas também o ensino genérico. A diferente população escolar que frequenta este tipo de ensino, com variadíssimos propósitos, necessita de encontrar no ensino público um ensino da música inclusivo, do ponto de vista da possibilidade da opção vocacional.

Evidentemente, que tal compromisso não pode descartar o ensino vocacional da música e este deverá, acima de tudo, ser um parceiro essencial na renovação da oferta. Sendo assim, a oferta formativa precisa de ser diversificada e consubstanciada, antes de mais, num Projeto Educativo efetivo e singular que caracterize e identifique o quadro de educação artística a desenvolver. Neste sentido, a população escolar do Conservatório do Vale do Sousa reclama, assim, uma nova escola de música onde a característica essencial não seja, exclusivamente, a de prosseguimento de estudos musicais, mas cujo leque de saídas proporcione também outras possibilidades educativas e musicais. De facto, o Conservatório do Vale do Sousa deve incorporar no seu currículo outras tipologias musicais, nomeadamente, a música Popular/Tradicional portuguesa. Por conseguinte, outras soluções curriculares se impõem que viabilizem tipologias musicais diferenciadas, mais próximas da identidade das regiões e dos alunos que frequentam as escolas, capazes de ilustrarem os interesses e manifestações artísticas e estéticas de forma plural e sem ambiguidades nem preconceitos preestabelecidos.

A presente investigação demonstrou que o ensino da música no ensino genérico encerra-se num modelo fechado manifestamente insuficiente e a sua alteração, assente na abertura a novas tipologias musicais e à aprendizagem de instrumentos (incluindo os tradicionais portugueses), traria vantagens para todos. A introdução de cursos de instrumentos tradicionais portugueses no contexto da escola de música torna-se pertinente porque possibilita a diversificação da oferta e reforça a nossa identidade cultural. A sua não contemplação nos currículos escolares remete-nos para claros preconceitos associados ao atual conceito de escola de música que necessitam ser ultrapassados. Neste sentido, os protocolos curriculares com o ensino artístico especializado da música assumem especial relevo e poderiam viabilizar, na escola genérica, possibilidades formativas assentes no âmbito do ensino profissional que responderiam às diferentes solicitações da população. Recorde-se, a propósito, que o ensino artístico especializado da música visa não só uma formação aprofundada orientada para o prosseguimento de estudos a nível superior, como também a possibilidade de formação artística diferenciada de nível básico e/ou secundário (*cf.* 1.2. Capítulo 1., p. 12). Ora, se a primeira se enquadra na representação legislada do sentido de escola (pese embora se situar apenas no âmbito da formação de instrumentistas solistas ancorada na perspetiva do século XIX) a segunda, não é, de acordo com os resultados deste estudo, nem de longe nem de perto conseguida dados os constrangimentos causados pela oferta existente. Mesmo assim, a primeira, oferece bastantes reservas e precipita o debate em torno das possibilidades oferecidas

neste âmbito. Efetivamente, o mercado de trabalho dos recém formados neste domínio – músicos instrumentistas – ultrapassa bastante o exercício da atividade puramente instrumental. Dir-se-ia, até, que este mercado de trabalho é impotente, só por si, para sustentar uma carreira profissional (músico instrumentista) bem sucedida. Domínios da música como a Composição, a Musicologia, a Etnomusicologia, a docência nas diferentes áreas, a investigação, entre outros, ocupam lugar de destaque no ensino superior; no entanto, não representam opção inicial no ensino básico e secundário. Relativamente a outras áreas, no âmbito de outras tipologias musicais que ainda não conquistaram um lugar na escola de música, são grandes as possibilidades de trabalho conferidas aos possíveis profissionais. Por outro lado, o desenvolvimento de novos planos curriculares e a introdução de tipologias musicais diferenciadas na escola de música e na escola genérica, associados a programas instrumentais, representa, antes de mais, um sinal de evolução face ao que tem acontecido no resto dos países da Europa e do mundo (*cf.* 4.1.3. Capítulo 3., p. 108).

O novo conceito de escola aqui apresentado implica uma rutura com o paradigma tradicional, quer seja do ponto de vista organizativo e institucional, quer seja do ponto de vista do modelo pedagógico. Neste sentido, as práticas pedagógicas associadas ao instrumento têm que ser variadas e centradas também nos interesses das crianças. Este trabalho de investigação reflete, igualmente, a necessidade de diversificar as metodologias de ensino de instrumento e adequá-las às necessidades do contexto de ensino aprendizagem. Sendo assim, o ensino instrumental em grupo e o repertório de cariz tradicional emergiram como um item da prática pedagógica aplicada ao contexto do presente trabalho de investigação que se revelou uma metodologia eficaz a considerar e a merecer estudos mais aprofundados. Refira-se, também, que no âmbito da reestruturação do ensino artístico da música (*cf.* 3. Capítulo 3., pp. 69-94) a publicação da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, precipitou a abordagem a esta metodologia durante a pesquisa no terreno, na medida em que introduziu o conceito de ensino instrumental em grupo na escola de música especializada. Importa, portanto, neste sentido, clarificar as posições dos diferentes intervenientes no que concerne ao ensino instrumental em grupo, considerando para o efeito a novidade que tal portaria imprimia em contraposição com a prática preestabelecida de ensino individual amplamente enraizada. Isto é uma realidade que suscita, só por si, a necessidade de novas pesquisas.

Os docentes do Conservatório do Vale do Sousa entendem que as alterações operadas pelo documento legislativo supra mencionado vieram beneficiar o ensino vocacional da música

em regime articulado pelo facto de permitirem um maior contacto com o instrumento (número de aulas) e possibilitarem a adoção de estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas com base na interação, motivação, vivência musical e experiências diversas. O ensino instrumental em grupo revela-se, assim, segundo os intervenientes no estudo, uma ferramenta eficaz para o processo de ensino aprendizagem na escola de música especializada e, apesar de não ter passado histórico nem no ensino vocacional nem no ensino genérico, tal metodologia de ensino deve fazer parte da escola de música vocacional e não deve ser exclusiva do ensino genérico. As vantagens do ensino instrumental em grupo não se resumem à sua aplicação restrita ao início do processo de ensino aprendizagem; esta metodologia de ensino de instrumento deve ser utilizada também ao longo de todos os anos graus segundo a opinião da maioria dos docentes do Conservatório do Vale do Sousa. Os resultados do estudo indicam que a eficácia e as vantagens do ensino instrumental em grupo são, efetivamente, grandes e inequívocas, ao ponto de alguns docentes considerarem que o atual modelo de trabalho, incluindo uma aula individual, não apresenta desvantagens.

As práticas pedagógicas subjacentes ao ensino instrumental em grupo são diferentes das práticas pedagógicas das aulas individuais, porque é necessário considerar a especificidade do grupo de trabalho e atender ao seu contexto. Ensinar um grupo a tocar um instrumento não é a mesma coisa que ensinar um indivíduo a tocar esse instrumento. Sendo assim, impõe-se como necessária formação específica nos cursos de formação de professores, no âmbito da metodologia do ensino instrumental em grupo.

O ensino instrumental em grupo pode ser fomentado em contextos diversos, mas a disciplina de Instrumento do ensino vocacional foi a que reuniu um sentido prioritário. A diversidade de possibilidades de desenvolvimento do ensino instrumental em grupo, segundo a opinião dos intervenientes, revela-nos, porém, uma grande margem de utilização desta metodologia e, conseqüentemente, de acordo com o projeto de escola a considerar, adoptar a perspectiva ou perspectivas que se julguem mais oportunas por forma a responder positivamente ao processo de ensino aprendizagem. Neste princípio inclui-se a constituição do grupo de trabalho que não colheu consenso quanto ao número de alunos a constituir o grupo.

No que concerne aos alunos envolvidos no estudo, todos manifestaram mais interesse pelo ensino instrumental em grupo do que pelo individual. Quando questionados sobre as preferências de tocar em conjunto ou individualmente as manifestações referem: «as atuações de conjunto, porque são músicas tradicionais»; «em grupo, porque é mais divertido»; «as aulas

de conjunto, porque eram muito engraçadas, cativantes...». O ensino instrumental em grupo promoveu e desenvolveu um sentido de trabalho ancorado no espírito de cooperação, entreajuda e livre iniciativa, envolvendo os elementos do grupo, assim como a própria família, verificando-se um estímulo acrescido e uma disponibilidade maior para o processo de ensino aprendizagem. Os valores aqui mencionados remetem-nos para a necessidade de valorizar novas práticas pedagógicas de ensino de instrumento, práticas essas subjacentes aos processos de aprendizagem musical informal dos músicos populares. As práticas informais de ensino musical associadas ao processo de aprendizagem dos músicos populares foram adoptadas, em parte, no presente trabalho de investigação. A ênfase colocada na audição, composição, improvisação e arranjos, associada sempre ao ato de tocar, implicam o desenvolvimento da memória, da percepção e a atenção que se constituem como elementos fundamentais do processo de ensino aprendizagem. Estes elementos são pouco explorados no âmbito da metodologia da escola tradicional, e este projeto de investigação permitiu observar a possibilidade de aplicação com sucesso destes princípios ao ensino vocacional da música. Os alunos envolvidos no estudo mostraram-se claramente favoráveis a esta metodologia de ensino instrumental em grupo, às práticas informais e ao constante sentido de novidade que estas práticas imprimiam, pois possibilitavam a aparição de coisas «divertidas e novas». Sendo assim, a metodologia de ensino instrumental em grupo associada às práticas informais de aprendizagem musical desenvolveram uma motivação acrescida e um prazer em fazer música, coisa que não se verificou com o ensino individual. Torna-se, portanto, relevante constatar que o regime de ensino articulado (o esforço para a sua concretização bem sucedida) acabou por promover a melhoria das práticas pedagógicas quer no contexto genérico quer no contexto vocacional, contribuindo ainda para desmistificar esses mesmos conceitos, através da aproximação das práticas.

O ensino da música tem que se desenvolver num quadro de integração e articulação com o ensino genérico e deve ser acessível a todas as crianças durante uma escolaridade básica que corresponda de igual modo ao mesmo número de anos de estudo que as outras áreas do saber compreendem, e a opção vocacional efetiva deverá acontecer na mesma altura que acontece com as restantes áreas do conhecimento (pese embora opiniões divergentes condicionarem a opção vocacional para o 3º ciclo) remetendo, então, para a escola especializada. Neste sentido, e considerando que o ensino da música no ensino genérico não responde, por um lado, às necessidades de uma formação geral mínima que contribua para a formação do indivíduo nas suas múltiplas vertentes sociais, culturais e estéticas, e, por outro,

que possibilite a efetiva opção vocacional (tal como acontece atualmente com as restantes áreas do saber), impõem-se a fusão dos dois tipos de ensino e a criação de um novo conceito de escola e modelo de frequência do ensino da música em regime articulado, que permita a aprendizagem de um instrumento, independentemente da opção vocacional futura, que não seja exclusivo para algumas crianças mas seja alargado a toda a população em geral; que reduza o preconceito em relação a outros géneros e estilos musicais e que utilize outras formas de ensinar e outras formas de aprender.

iii. Estabelecimento de Articulações Curriculares e Ações de Cooperação Concretas com o Ensino Genérico, com o Intuito de Contribuir para a Construção do Projeto Educativo da Escola

O funcionamento do ensino vocacional da música e das escolas de música especializadas só é possível se, efetivamente, a organização curricular e pedagógica se enquadrar nos princípios básicos da organização das escolas *genéricas* e com estas se operarem determinados pressupostos de entendimento que conduzam a uma efetiva participação dos estabelecimentos de ensino num projeto de interesse comum. Esta constatação evidente sofreu dificuldades de afirmação e contestação ao longo dos anos, por parte dos diferentes atores, e impossibilitou o desenvolvimento artístico musical durante, sensivelmente, duas décadas e meia (desde a reforma estrutural de 1983, Decreto-Lei n.º 310, de 1 de julho). As dificuldades de implantação dos regimes de frequência articulado e integrado são o retrato desta evidência que começa a desvanecer-se nos dias atuais, mas que necessita, ainda, da assunção de outros compromissos para o fortalecimento do seu estabelecimento. De facto, a escola vocacional precisa de ter mais certezas sobre se os alunos que acolhe são, realmente, os mais *vocacionados* de cada geração. As articulações de colaboração entre as escolas genéricas e especializada são absolutamente essenciais para a sustentabilidade do regime de frequência articulado e, quiçá, para o seu desenvolvimento futuro. A perspetiva do interesse é o denominador comum às duas escolas e a base do desenvolvimento de políticas educativas que considerem a implementação de estratégias eficazes de resposta à especificidade ensino articulado. Os Projetos Educativos das escolas envolvidas devem conter uma certa dialética e serem sustentados por um plano anual de atividades devidamente elaborado. As políticas educativas concertadas ocupam o lugar central no quadro de articulação de entendimento no

contexto de uma determinada ecologia ético política e apontam para a emergência de três indicadores essenciais: (i) a flexibilidade; (ii) a proximidade; e, (iii) a integração. Estes indicadores mencionados estiveram ausentes desde a reforma estrutural proposta pelo Decreto-Lei n° 310/83, de 1 de julho, e, conseqüentemente, contribuíram para o impedimento da implementação dessa mesma reforma. Neste sentido, muito existe ainda a fazer porque, efetivamente, os professores do ensino genérico não dispõem de conhecimento suficiente acerca do funcionamento do ensino da música em regime articulado e seu enquadramento legal; integrá-los para que se sintam da mesma escola, comunguem do mesmo propósito e se envolvam no processo educativo parece ser, ainda, a força maior. No passado as relações de parceria padeceram de falta de comunicação e de aceitação entre as partes; o trabalho de uns e de outros foi sempre subvalorizado; hoje, a melhor forma de articular é conhecer e partilhar.

O papel da escola vocacional de música no âmbito destas articulações é fundamental pois o conhecimento do regime articulado ainda não é uma realidade para os pais e encarregados de educação do Conservatório do Vale do Sousa. Se, efetivamente, os pais e encarregados de educação dos alunos que frequentam o ensino da música em regime articulado desconhecem este regime de ensino, não será difícil admitir que a comunidade educativa precisa ser informada sobre esta realidade. Assim, o ensino vocacional da música em regime articulado e a sua democratização devem ser objeto de uma maior divulgação, no sentido de sensibilizar a comunidade para o trabalho desenvolvido, divulgar devidamente o modelo de frequência, esclarecer qual o seu propósito, seu papel, suas vantagens e desvantagens, por forma a que o processo de ensino aprendizagem obtenha os devidos resultados. A escola de música deve assumir um papel ativo e ser o centro destas preocupações de articulação, pois é do seu próprio interesse alargar a base de frequência dos alunos e realizar a orientação vocacional dos mesmos.

A reestruturação do ensino artístico especializado da música levada a cabo a partir de 2007 e analisada no presente trabalho melhorou o subsistema de ensino da música em regime articulado, pois conferiu uma maior visibilidade e credibilidade ao subsistema de ensino vocacional. O quadro de articulação proposto teve um papel fundamental na abertura das relações de entendimento e de credibilidade junto das escolas envolvidas. O ensino vocacional da música em regime articulado saiu beneficiado porque passou a ser encarado numa perspetiva mais positiva pelos diferentes intervenientes e a oferta da escola básica, ao possibilitar o ensino da música neste regime de frequência, passou a constituir uma maior

valência a considerar. No entanto as *escolas de referência* (então criadas) apresentam-se como um paradoxo porque impossibilitam a matrícula de muitas crianças, circunscrevendo o ensino da música a essas mesmas escolas genéricas e muitos pais e encarregados de educação não dispõem de disponibilidade para transportarem os seus filhos a essas escolas comprometendo assim a frequência no ensino da música. Neste sentido, a reestruturação do ensino artístico da música ainda não terminou, precisa de encontrar outras estratégias de articulação com as escolas do ensino genérico e outras soluções porque o ensino da música está longe de ser uma realidade democrática nos currículos dos diferentes ciclos de aprendizagem da escola básica. O funcionamento do ensino da música na escola especializada necessita de estabilidade para o seu crescimento e concretização: ora, tal só é possível num quadro de articulação sustentado do ponto de vista organizativo, pedagógico e institucional.

Síntese Final

De acordo com os dados expostos, sua análise, interpretação e respetivas sínteses conclusivas verifica-se como necessária uma redefinição dos percursos formativos capaz de contemplar articulações pedagógicas entre os dois ramos de ensino (vocacional e genérico), que permita novas realidades musicais, maior circulação de alunos entre os ramos de ensino existentes, e uma redefinição também das estratégias de modo a consolidarem práticas pedagógicas e modelos que possibilitem a todos os alunos a aprendizagem de um instrumento, independentemente da opção vocacional futura. O ensino da música apresenta-se hoje como uma área de conhecimento como qualquer outra área do sistema educativo, com legitimidade própria e seu lugar bem definido no âmbito académico. Neste sentido, o ensino da música deve estar ao alcance de todos os cidadãos para que estes usufruam de igualdade de oportunidades no acesso à formação musical e pessoal. A ideia de que este tipo de ensino é dirigido a uma classe socialmente favorecida é uma falsa ideia, pois a realidade atual mostra-nos, efetivamente, o contrário, e continuar a insistir que a escola vocacional de música necessita de uma determinada população com *vocação* enquanto *talento*, *aptidão inata* e *dom natural*, é negar o lugar da escola de música, continuar a agir numa perspetiva ultrapassada e conservadora que não responde às necessidades evidentes do nosso dia a dia e comprometer a assunção do estabelecimento de um verdadeiro ensino da música. De facto, o ensino da música não pode ser destinado a um público que se crê com comprovadas aptidões artísticas (Decreto-Lei nº 344/90,

de 2 de novembro) fundadas nas ideias de *vocação* e *talento*, porque tais critérios negligenciariam, por um lado:

(i) o importante papel dos fatores ambientais e das vivências no desenvolvimento de determinadas aptidões básicas, não só na música como em qualquer área do conhecimento;

(ii) por outro lado, esta mesma ideia remeter-nos-ia para a conceção do artista enquanto possuidor de um conjunto de aptidões artísticas especiais e, ele próprio especial; sendo assim, a definição de educação artística vocacional dada pela redação do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro (art. 11.º), implicaria que o ensino artístico vocacional se destinasse a indivíduos especiais, sobredotados, o que nem neste momento acontece.

Nesta perspetiva, o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, cometeu um erro quando designou este ensino de vocacional e esqueceu as suas verdadeiras origens; o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, cometeu um segundo erro quando estabeleceu as bases da educação artística em Portugal. A resolução da questão pendente, numa perspetiva mais lata, implica a alteração do então modelo de educação artística e consequentes formas de frequência para que seja possível um desenvolvimento artístico com base num novo quadro paradigmático de referências devidamente sustentadas e articulados pelos diferentes atores intervenientes despidos de preconceitos e unidos pelo ensino da música.

É natural que a temática em discussão apresente um carácter controverso e não seja pacífica, atendendo à nossa história do ensino da música e à representação simbólica, mas não questionada, associada às instituições de ensino da música no nosso país e aos respetivos docentes. Porém, os resultados da pesquisa são claros, pelo que urge rever novas formas de ensinar e de aprender para que a música instrumental não seja um privilégio de alguns mas um direito de todos.

iv. Questões da Investigação e Objetivos Gerais e Específicos

O presente trabalho de pesquisa teve por base os problemas da investigação mencionados e os objetivos gerais e específicos apresentados (*cf.* 2. Capítulo 1., pp. 19-20). Importa, agora, enquadrar a relação entre as questões da investigação e esses mesmos objetivos de forma a compreender as propostas de conclusão sugeridas nos pontos anteriores, solidificar os resultados obtidos e demonstrar o possível contributo deste estudo para o conhecimento e consolidação do ensino da música no Concelho de Lousada e região do Vale do

Sousa. Sendo assim, é necessário, antes de mais, mencionar que as questões e objetivos (gerais e específicos) não se encontram separados entre si; bem pelo contrário, residem num círculo comum comprometidos com uma dialética assertiva em torno do problema fundamental. Este compromisso dialético parte do questionamento do conceito de escola vocacional de música (como se verificou) para desconstruir este conceito e construí-lo novamente num novo quadro referencial.

iv.i. Relação da problemática com os objetivos enunciados neste estudo

O atual conceito de escola vocacional de música associado ao subsistema de ensino estabelece um paradigma de ensino destinado a uma determinada população específica dotada de uma determinada vocação assente na perspetiva de algo de inato e de talentoso. Tal paradigma assenta numa filosofia de ensino da música centrada exclusivamente numa formação segundo um modelo performativo enquanto produto. Ora, o presente trabalho ao questionar este conceito de vocação preestabelecido ancora-se na possibilidade da vocação ser fruto de uma construção, favorecendo os ambientes de aprendizagem, as vivências musicais, a experimentação e as atividades práticas remetendo para uma filosofia de educação claramente construtivista valorizando o processo mais que o produto. Esta proposta de mudança de paradigma implica (i) uma escola de música para todos capaz de responder às diferentes perspetivas da população; (ii) este tipo de escola, por seu lado, envolve a flexibilização e diversificação dos percursos de aprendizagem, através da redefinição do modelo de ensino articulado, (iii) assim como necessita compreender formas de articulação curriculares concretas que contribuam para a consolidação do Projeto Educativo. Neste contexto, esta *nova escola* situa-se no âmbito de todos os indivíduos sustentando que todos têm capacidades musicais contrariando, legitimamente, o conceito de ensino vocacional legislado. Neste sentido, a escola de música situa-se, efetivamente, no âmbito da escola *chamada de genérica* e como tal necessita de compromissos para responder aos objetivos gerais enunciados (*cf.* 2. Capítulo 1., p. 19) e propostos pelo presente trabalho de investigação. Seguem-se as respostas articuladas com as questões de investigação:

- i. uma escola desta natureza não pode ficar desligada da escola genérica, por conseguinte é necessário manter um quadro de referências de

articulação entre ambos os estabelecimentos de ensino por forma a efetivar o sentido de escola;

- ii. uma escola segundo este modelo deve ser plural, neste sentido necessita de promover políticas capazes de possibilitarem um verdadeiro desenvolvimento artístico e fomentar um Projeto Educativo com interesses comuns;
- iii. uma escola desta natureza precisa de introduzir no seu currículo tipologias musicais diversificadas e consequentemente metodologias de ensino de instrumento diferenciadas que respondam às especificidades.

As respostas aos objetivos gerais expostas nos pontos anteriores contribuem para a prossecução dos objetivos específicos previamente identificados (*cf.* 2.1. Capítulo 1., p. 20), da seguinte forma:

- i. uma escola situada neste paradigma responde positivamente ao desenvolvimento da literacia musical no ensino básico;
- ii. este estudo constatou que os alunos que participaram no estudo mantiveram um comportamento semelhante no que concerne à atitude, perspetivas e motivações, pese embora pertencerem a ramos diferentes;
- iii. esta investigação demonstrou que é possível utilizar com sucesso novas práticas pedagógicas de ensino do instrumento em ambos os ramos de ensino.

O modelo de escola proposto compreende um conjunto alargado de intervenientes, atores e novos meios para o desenvolvimento do processo educativo. Uma comunidade em torno do projeto de escola.

v. Contributo do Estudo no âmbito do Projeto de Escola: Conservatório do Vale do Sousa

Para se compreender qual o contributo deste estudo no âmbito do Conservatório do Vale do Sousa enquanto escola do ensino vocacional da música, é necessário contextualizar o Conservatório do Vale do Sousa no seu Projeto Educativo e na região. Recorde-se, que o Conservatório do Vale do Sousa situa-se em Lousada e pretende servir o Vale do Sousa (região com poucos recursos económicos). O seu Projeto Educativo está ancorado num perfil de alunos que frequentam a música em regime articulado. Praticamente desde o início do seu funcionamento de escola que o Conservatório vem a apostar neste regime de frequência como sendo o melhor modelo de frequência e capaz de satisfazer as necessidades profissionais no âmbito da música, concorrendo, igualmente, para o processo de democratização do ensino da música. A instituição foi, aliás, considerada escola de referência nacional para este regime de ensino. O percurso passado do Conservatório assenta na perspetiva *articulado* e embora possua já uma experiência e um grande trabalho realizado neste capítulo, todos os contributos são essenciais para promover o sucesso da escola no seu sentido de unidade. Neste âmbito, o presente trabalho de investigação pode ser uma mais valia para a elaboração e adoção de estratégias mais adequados por forma a responder aos constantes desafios que o ensino da música contemporâneo exige. Assim sendo, eis alguns aspetos pertinentes que julgo concorrerem para o contributo geral deste estudo:

(i) A questão do conceito de *vocação*

É do conhecimento geral que o discurso em torno da vocação assume perspetivas divergentes e a concepção de escola de música enquanto vocacional dirigida apenas a que tem vocação é uma realidade bem presente nos profissionais do ensino da música. Assim, trazer para o debate um tema tão pouco consensual é, no meu entender, abrir a discussão e possibilitar o debate; é conhecer outras posições e lugares; é considerar outras possibilidades; é, acima de tudo, consciencializar e refletir sobre o conceito de vocação. De facto, não é linear o discurso em torno da vocação, mas discutir o problema fará no mínimo pensar no assunto antes de agir perante um determinado contexto educativo. A sensibilização para a problemática é já em si um contributo.

(ii) Conhecimento da sua comunidade educativa

Um projeto devidamente sustentado tem que estar inserido e envolvido na sua comunidade educativa em vez de propor modelos universais para adoção em qualquer região, país ou até continente; tem que ter subjacente uma determinada filosofia de ensino que permita obter os melhores resultados possíveis. O conhecimento dessa comunidade, suas fragilidades e constrangimentos, representa o primeiro passo para a elaboração de um projeto educativo que responda às aspirações, expectativas e perspetivas das suas gentes.

(iii) Divulgação do regime de frequência articulado e estratégias de articulação

O ensino da música em regime articulado já é uma realidade histórica (quer a nível nacional, quer a nível da própria escola) No entanto, do ponto de vista prático, esta realidade ainda tem muitos passos para dar. O ensino da música em regime articulado ainda não é do conhecimento de grande parte da população. A divulgação no seio da sua comunidade educativa da possibilidade de frequência da música neste regime *articulado* é um fator essencial. Este estudo contribuiu, também, para consciencializar os intervenientes qual o papel da escola de música enquanto agente educativo neste processo.

(iv) Flexibilização e diversificação dos percursos de aprendizagem

O ensino da música em Portugal na escola vocacional está confinado a uma determinada tipologia e a uma determinada formação instrumental. Este estudo demonstrou uma clara apetência por géneros e estilos musicais mais diversificados e atualmente desligados das práticas educativas. A promoção junto da comunidade educativa de planos curriculares ligados a outras tipologias é um excelente contributo para a motivação e o sucesso musical dos alunos, para o alargamento do conceito de escola de música e desenvolvimento do país neste âmbito.

(v) Práticas pedagógicas diferenciadas

A escola de música tradicional coloca a ênfase em metodologias de ensino de instrumento numa perspetiva individual. O presente estudo demonstrou que a utilização de metodologias de ensino de instrumento diversificadas, nomeadamente o ensino instrumental em grupo e as práticas informais, podem ser utilizadas na escola de música tradicional com sucesso. Estas possibilidades revelam-se como contributos a considerar para o sucesso do projeto de escola e para o ensino da música em geral.

(vi) Democratização do ensino da música

A perspetiva apresentada no presente trabalho concorre para o alargamento do sentido de escola e vincula um público mais vasto e abrangente. A democratização do ensino da música

torna-se efetivamente uma realidade sob dois aspetos: (i) no acesso de todos os cidadãos ao ensino da música e à aprendizagem de um instrumento; (ii) na inclusão nos planos curriculares de um conceito de música alargado: toda a música.

Considerações finais

O trabalho de investigação aqui exposto e os seus resultados manifestam um olhar paradoxal entre dois campos de ação: por um lado, um campo que se movimenta no sentido geral (ensino genérico da música); e por outro lado, um campo especializado que se movimenta em direção a um público determinado (ensino vocacional da música). Ora, estes dois campos legislativamente diferentes têm dificuldades de afirmação e de identidade porque se confrontam um com o outro na medida em que não definem na realidade espaços próprios e propósitos determinados no contexto em estudo. Efetivamente, os dois campos comungam de um espaço único sobreposto. O ensino vocacional da música movimenta-se no âmbito da generalidade dos indivíduos: mas não assume esta generalidade (apenas um caso ou outro excepcional é que procura o ensino da música com fins vocacionais); o ensino genérico da música não permite a possibilidade da opção vocacional (mas os alunos que pretendem seguir a área vocacional da música situam-se no âmbito da generalidade). A resposta ao problema convoca o desfazer do paradoxo numa linha sustentada na vontade própria de cada um, vontade essa construída com base numa escolaridade obrigatória comum de qualidade que possa garantir qualquer opção vocacional. A música, como qualquer área do saber, deverá ser incluída nessa escolaridade e não ser objeto de tratamento desigual, no sentido de excluir a generalidade dos cidadãos colocando a ênfase na vocação e no inato. De facto, qualquer área do conhecimento necessita da opção vocacional e por analogia e consequência da respetiva vocação. O ensino da música no ensino vocacional assenta ainda em consubstanciados preconceitos relacionados com outros estilos e géneros musicais. A perspetiva erudita não permite propostas pedagógicas e abordagens inovadoras desligadas da partitura. A partitura ocupa um lugar absolutamente central. No entanto, este estudo comprova que a escola de música deverá acima de tudo ser plural, responder à diversificação da população e permitir o desenvolvimento da sua comunidade numa perspetiva integrada com o ensino genérico, articulando com as escolas básicas e secundárias de igual para igual numa mesma linha hierárquica. A escola de música necessita assim de um espírito renovado, forte e consciente para reformular o processo e fortalecer o produto com base numa filosofia de ensino: tudo para todos.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, P. (COORD.), et al. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Relatório final. Lisboa: CIES-ISCT.
- ADELMAN, C. e KEMP, A. E. (1995). Estudo de caso e investigação-acção. In Kemp, A. E. (Ed.) *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: F. C. G.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- AFONSO, N., G. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALBINO, C. e LIMA, S. R. A. de (2009). A Aplicabilidade da Pesquisa-Ação na Educação Musical. *Música Hodie*, V. 9, nº 2, pp. 91-104.
- ALFONSO, N. (1960). *La Guitarre: Théorie et Pratique*. Bruxelles: Schott Frères Éditeurs.
- AMADO, M. L. (1999). *O Prazer de Ouvir Música: Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Caminho.
- APEM (2009). Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico – Relatório 2008/2009.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ARTIAGA, M.J. (2001). A disciplina de Canto Coral e o seu reportório de 1918 a 1960. *Música, Psicologia e Educação*, Porto, nº 3, pp. 45-56.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BOGDAN, R., e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRESLER, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, nº 2, pp. 5-30.
- BYO, S. J. (1999). Classroom Teachers` and Music Specialists` Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, V. 47, nº2, pp. 111-123.
- CARLEVARO, A. (1966). *Serie Didáctica para Guitarra*. Buenos Aires: Barry.

- CARULLI, F. (s/d). *Grand Recueil pour la Guitarre Contenant 48 Préludes et 24 Morceaux*. Seipsic. Chez Breitkopf e Härtel.
- CASPURRO, M. H. R. da S. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Tese de Doutoramento não publicada, Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- COHEN, L., e MANION, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- COHEN, L., e MANION, L. (1994). *Research Methods in Education*. Fourth Edition, London and New York: Routledge.
- COSTA, M. H. B. da, e PAIXÃO, M. de F. (2004). Investigar na e Sobre a Acção Através de Diários de Formação. Procura de Compreensão de Processos de Mudança na Prática Pedagógica. In Lúcia Oliveira, Anabela Pereira e Rui Santiago (ORG.). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 77-105.
- COUTINHO, C. et al. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Colégio Internato dos Carvalhos, vol. XIII, n. 2, p. 355-379.
- COUTO, A. C. N. do (2009). Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Revista Opus*, Goiânia, V. 15, nº 2.
- CRAVO, A. (2004). Promoção da Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira. Uma Estratégia de Investigação – Acção. In Lúcia Oliveira, Anabela Pereira e Rui Santiago (ORG.). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- CRUVINEL, F. M. (2004a). Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical; o início de uma trajetória de sucesso. In: *I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia – Goiás.
- CRUVINEL, F. M. (2004b). Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: aspectos históricos. In: *I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia – Goiás.
- DENZIN, N. (1978). *The research act*. New York: Macgraw Hill.
- ERASMIE, T., e LIMA, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- EVELEIN, F. (2006). Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education*, 24(2), 178-187.

- FEELEY, J. (1986). *50 Easy Classical Guitar Solos*. Dublin: Published by Waltons Mnf. Ltd.
- FELICIANO, P. (2008). *Propostas de Reforma do Ensino Artístico Especializado da Música: algumas linhas de reflexão*. (Versão escrita da Conferência proferida no âmbito do Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Educação Musical – APEM – sobre o tema «Ensino Especializado de Música: Questões actuais» - Lisboa, 4 de Outubro 2008).
- FERNANDES, A. M. (2006). *Projecto Ser Mais – Educação para a Sexualidade On line*. Dissertação de Mestrado não publicada, Porto, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- FERNANDES, A. S. (2005). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Fernando Ilídio – Edições ASA, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de Mediação* (pp. 193-221). Porto.
- FERNANDES, D. (COORD.), RAMOS DO Ó, J., FERREIRA, M. B., MARTO, A., PAZ, A. e TRAVASSOS, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final*.
- FERNANDES (COORD.), RAMOS DO Ó, J. e PAZ, A. (2008). *Ensino Artístico Especializado Da Música: Para A Definição De Um Currículo Do Ensino Básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- FERREIRA, S. R. (2009). *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular. O Projecto Artístico-Formativo Grande Bichofonia*. Tese de Mestrado não publicada, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- FILIFE, B. (2004). A Investigação-Ação Enquanto Possibilidade e Prática de Mudança. In Lúcia Oliveira, Anabela Pereira e Rui Santiago (ORG.). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 107-119.
- FOLHADELA, P., VASCONCELOS, A. Â., PALMA, E. (1998). *Ensino Especializado da Música Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: ME – Departamento do Ensino Secundário.
- FOLKESTAD, G. (2006). Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning. *British Journal of Music Education*, 23 (2): 135–45.
- FONTERRADA, M. T. de O. (2008). *De tramas e fios. Um ensaio sobre música e educação*. S. Paulo: Editora Unesp.
- FORMOSINHO, J. (1987). Currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único. In *O insucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho.
- FREIRE, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1983). *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREITAS-BRANCO, J. de (1995). *História da Música Portuguesa*, Lisboa: Europa-América.
- GILHAM, B. (2000). *The Research Interview*. London: Continuum.
- GOMES, C. A. F. F. (2000). *Contributos Para o Estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal*. Memória Final do CESE em Direcção Pedagógica e Administração Escolar não publicada, Almada, Instituto Jean Piaget Escola Superior de Educação.
- GOMES, C. A. F. F. (2002). *Discursos Sobre a «Especificidade» do Ensino Artístico: A Sua Representação Histórica nos Séculos XIX e XX*. Dissertação de Mestrado não publicada, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GÓMEZ, G. et al. (1999). *Metodología de la investigación educativa*, 2ª edição. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GONÇALVES, P. C. T. (2006). *Rota de Artes e Ofícios no Concelho de Paços de Ferreira*. Dissertação de Pós-Graduação não publicada, Lousada, Universidade Fernando Pessoa.
- GORDON, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: FCG.
- GÖTZE, W. (1935). *Gitarren – und Lautenschule für Gruppen -, Einzel – und Selbstunterricht*. Mainz: Schott´s Söhne.
- GOUVEIA, A. et al. (2006). Projecto Educativo. *Educação pela Música... e para a Música*. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.
- GRABAUSKA, C. J. e DE BASTOS, F. da P. (2001). Investigação-Ação Educacional: Possibilidades críticas emancipatórias na prática educativa. In: Rejane Aurora Mion e Carlos Hioo Saito (Orgs.) - Gráfica Planeta, *Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores*. (pp. 9-20). Ponta Grossa.
- GRAUE, M. e WALSH, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GREEN, L. (2000). Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, nº 2, pp. 65-80.
- GREEN, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate Publishing Limited.
- GREEN, L. (2008). *Music Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate Publishing Limited.
- GUERRA, I. C.(2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentido e formas de uso*. Estoril: Edição Príncipeia.

- HUMPHREYS, J. T. (2004). Popular Music in the American Schools: What History Tells Us about the Present and Future. In C. X. Rodriguez (Ed.), *Bridging the Gap, Popular Music and Music Education*. Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. e MCTAGGART, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes.
- KEMMIS, S. (1989). Investigación en la Acción. In T. Husen e T. N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Vol. 6, pp. 3330-3337. Barcelona: Vicens-Vives/MEC.
- KLEYNJANS, F. (2001). *Mes débuts à la guitare – Méthode très progressive pour jouer en solo et en duo*. Paris: Editions Henry Lemoine.
- KVALE, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.
- LACORTE, S. (2006). *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasil.
- LACORTE e GALVÃO (2007). Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, V. 1, pp. 29-38.
- LATORRE, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MACBEATH, J. et al. (2005). *A História de Serena -Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- MARSHALL, C. e ROSSMAN, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MCPHERSON G. e GABRIELSSON, A. (2002). From sound to sign. In R. Parncutt e G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 99-116, (2001).
- MILLS, J. (1989). The Generalist Primary Teacher of Music: a Problem of Confidence. *British Journal of Music Education*, V. 6, Issue 02, pp. 125-138.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB (Ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Autor.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB (Ed.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Autor.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *Reforma do Ensino Secundário – Documento orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado – Versão para discussão pública*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DGIDC (Ed.) (2006). *Ensino da Música 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Autor.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Boletim dos Professores 18. Ensino Artístico Especializado da Música*. Lisboa: Autor.
- MONTANDON, M. I. (2004). Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões de área. In: *I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia – Goiás.
- MOTA, G. (2001). In: D. J. HARGREAVES; A. C. NORTH (Eds.). *Musical development and learning: The international perspective*. pp. 151-162. London: Continuum.
- MOTA, G. (2003a). A formação para a expressão musical na educação de infância e no 1º ciclo do ensino básico: contributo para um olhar crítico. *Educare Apprendere*, Lisboa, 1, pp. 23-37.
- MOTA, G. (2003b). Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, V. 8, pp. 11-16.
- MOTA, G. (2007). A música no 1º ciclo do ensino básico: Contributo para uma reflexão sobre o conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*, Vol. 128 -129, pp.16-21.
- MOTA, G. e FIGUEIREDO, S. (2012). Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, Santa Maria, V. 37, n. 2, pp. 273-290.
- MOURA, A. (s/d). *Desenho de uma Pesquisa: Passos de uma Investigação – Acção*. Documento policopiado.
- NÖMAR, Z. (1995). *La Guitarra Iniciación*. Madrid: Real Musical.
- PACE, R. (1999). Sight-Reading and Musical Literacy In: *The Essentials of Keyboard Pedagogy: A series of 10 monographs on basic elements of piano instruction*. Lee Roberts Music Publications, Inc. Disponível em: <http://iptfonline.org/Mono%201.pdf>, acedido em 13 de abril de 2013.
- PACHECO, A. (2006). *Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada: 10 Anos a Ensinar!* Lousada: Edição ACML: Conservatório do Vale do Sousa.
- PACHECO, A. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Tese de Mestrado não publicada, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- PACHECO, A. (ORG.) (2011a). *um olhar cinco pareSeres*. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.
- PACHECO, A. (2011b). *pareSeres da terra e outras tipologias musicais*. In *um olhar cinco pareSeres*. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.
- PACHECO, A. e VIEIRA, M. H. (2010). O Ensino da Música em Regime Articulado. Projecto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. In *Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiânia – Goiás, Brasil.
- PACHECO, A. e VIEIRA, M. H. (2011). O Ensino da Guitarra em Grupo no Âmbito do Ensino Vocacional e Genérico da Música: Alguns Resultados de Um Projecto de Investigação-Ação. In *XI Congreso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia*. Faculdade de Ciências da Educación da Universidade da Coruña – Coruña Espanha.
- PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PALHEIROS, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório – Uma Avaliação do Currículo*. Lisboa: Edição APEM.
- PAYNTER, J. (1970). *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANCHES, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. In *Revista Lusófona de Educação, 2005, 5*, Lisboa: UID Observatório de Práticas de Educação e de Contextos Educativos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pp. 127-142.
- SARDO, S. (2009). Música Popular e diferenças regionais. In Matos e R. Artur Teodoro e Carneiro (Eds.), *Portugal Intercultural*, Vol. 1 Multiculturalidade: Raízes e Estruturas, Lisboa: Universidade Católica, pp. 407-476.
- SCHAFFER, M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora da UNESP.
- SCHAFFER, M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Editora da UNESP.
- SEGOVIA, A. (1945). *Les Etudes Pour Guitarre de Fernando Sor*. Paris: Editions Musicales Transatlantiques.
- SILVERMAN, D. (1997). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- STAKE, R. (1995). *The art of case study research*. United States of America: Sage Publications.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- SWANWICK, K. (1988). *Music, Mind and Education*. Londres: Routledge.

- SWANWICK, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna.
- SWANWICK, K. (2012). *Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música*. Tradução de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi, http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm, acedido em 24 de agosto de 2012.
- THIOLLENT, M. (2005). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora.
- TORRES, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Caminho.
- TRIPP, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 31, n. 3, pp. 443-466.
- VÄKEVÄ, L. (2006). Teaching Popular Music in Finland: Whats up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 126-131.
- VARGAS, A. P. (2011). Elites culturais de Lisboa e Porto têm mais tendência para o complexo de inferioridade. In entrevista: *A Página da Educação*, Série II, nº 195, Novembro de 2011, Porto, pp. 92-97.
- VASCONCELOS, A. A. (2002). *O Conservatório de Música; Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VASCONCELOS, A. A. (2003). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do século XX: contributos para uma análise crítica. *Revista de Educação Musical*, 115, pp.14-28.
- VIANA, C. (2008). *Implicações da anunciada reforma do ensino artístico no ensino vocacional de música*, http://revistaautor.com/index.php?Option=com_content&task=view&id=128 & It, acedido em 23 de julho de 2008.
- VIEIRA M. H. (1998). O papel de Maria de Lourdes Martins na Introdução da Metodologia Orff em Portugal. In *Arte Musical*, nº 10/11, Jan.-Jun., IV Série, Vol. III, pp. 23-30.
- VIEIRA, M. H. (2006). *O Ensino da Música em Portugal no Início do Século XXI. Estudo sobre as Políticas de Ramificação Curricular*. Tese de Doutoramento não publicada, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- VIEIRA, M. H. (2008). The Portuguese System of Music Education. Teacher Training Challenges. In: *Local and Global Perspectives on Change in Teacher Education. International Yearbook on*

- Teacher Education*. Proceedings of the 53^a World Assembly of the International Council on Education for Teaching, pp. 639-646.
- VIEIRA, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 530-537. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, M. H. (2011). Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. In *Proceedings from the 15th Biennial of the international Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Braga, Universidade do Minho, 4-8 julho, pp. 796-801.
- WEBSTER, P. (2001). Repensar o Ensino da Música no Novo Século. *Música, Psicologia e Educação*, Porto, n^o 3, pp. 5-16.
- WIGGINS, R. A. e WIGGINS, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12). Acedido em 26 de março de 2013 em <http://www.ijea.org/v9n12/>.
- YIN, R. K. (1994). *Case Study Research and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- ZANON, F. (2004). Textos do programa disponibilizados por Fábio Zanon no Fórum “Violão Erudito”: www.forumnow.com.br/vip/foruns.asp?forum=26122 em Dezembro de 2004.

Outras Referências

- Anuário Estatístico da Região Norte, INE, 2001.
- Anuário Estatístico da Região do Norte 2002, INE 2003.
- Associação Empresarial de Paços de Ferreira (1999). *Caracterização Económica do Concelho de Paços de Ferreira*. Paços de Ferreira.
- Associação de Municípios do Vale do Sousa (Org.) S/D. *Bem-Vindo às Terras Verdes do Vale do Sousa*.
- Autorização definitiva de funcionamento n^o 2/DREN, de 10 de Maio de 1999 – Concede autorização definitiva de funcionamento à Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada.
- Conferência «A Educação Artística e a Formação de Públicos», 27 de Outubro de 2010. Versão escrita da intervenção da Ministra da Cultura, acedida,

http://www.portaldacultura.gov.pt/imprensa/intervencoes/Pages/20101027_Int_MC_Conf_A_Educacao_Artistica_e_a_Formacao_de_Publicos.aspx.

Conferência Nacional Educação Artística (2007). Qualificar a Educação Artística – Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística (Casa da Música, 29 a 31 de Outubro de 2007).

Despacho de 93.05.31 Prova de Música de Conjunto, Exame de 8º grau de Guitarra.

Diagnóstico Social do Concelho de Paços de Ferreira 2004.

Ofício Circular nº 13 048, de 17 de Outubro de 1994 – Autorização provisória de funcionamento para a Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada.

Ofício-Circular nº 51/07, de 13 de Agosto de 2007.

Programa do Curso de Viola Dedilhada, Conservatório Nacional Escola de Música, 1971.

Programa do Exame do 5º Grau de Viola Dedilhada (s/d).

Projecto Educativo: *Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos*. Freamunde, 2008.

Projecto Educativo: *Conservatório de Música de Coimbra 2005-2008*. Coimbra, 2005.

Projecto Educativo: *Educação pela Música... e para a Música*. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa, 2006.

Projecto Educativo: *Educação pela Música... e para a Música*. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa, 2012.

Legislação

Decreto-Lei nº 18 461, de 14 de junho de 1930 – Funde os Conservatórios de Música e de Teatro numa mesma instituição sob administração comum.

Decreto-Lei nº 18 881, de 25 de setembro de 1930 – Reestrutura o Conservatório Nacional e define os planos de estudos de ensino da música e do teatro.

Decreto-Lei nº 460/77, de 7 de novembro – Aprova o Estatuto das Pessoas Coletivas de Utilidade Pública.

Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de novembro – Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Despacho n° 89/81 (2ª série), de 16 de abril – Reconhece a Associação de Cultura Musical de Lousada como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública.

Decreto-Lei n° 310/83, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Portaria n° 294/84, de 17 de maio – Aprova o plano de estudos dos Cursos Gerais de Música, a nível do ensino preparatório e ensino secundário unificado, assim como o plano de estudos do Curso Complementar de Música ao nível do ensino secundário.

Despacho n° 76/SEAM/85, de 9 de outubro – Aprova os planos de estudos dos Cursos Básico e Complementar de Música em regime supletivo.

Lei n° 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n° 26/89, de 21 de janeiro – Cria as Escolas Profissionais.

Decreto-Lei n° 286/89, de 29 de agosto – Define a organização curricular de cada um dos ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Despacho n° 65/SERE/90, de 23 de outubro – Introduce alterações ao mapa II anexo à Portaria n° 294/84, de 17 de maio, ao mapa II anexo ao Despacho n° 76/SEAM/85, de 9 de outubro, e aos mapas I, II, III e IV anexos ao Despacho n° 78/SEAM/85, de 9 de outubro.

Despacho n° 139/ME/90, de 16 de agosto – Aprova a organização curricular dos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n° 344/90, de 2 de novembro – Estabelece as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extraescolar.

Despacho n° 187/ME/91, de 1 de outubro – Estabelece condições para a celebração de protocolos entre as escolas do ensino vocacional de música e as escolas do ensino regular ou genérico.

Portaria nº 138/2002, de 9 de fevereiro – Aprova o plano de estudos do curso bietápico de licenciatura em Jazz da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto.

Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março – Regulamenta as Escolas Profissionais e revoga o Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro.

Despacho nº 9922/98 (2ª série), de 12 de junho – Regulamenta as condições de estabelecimento de contratos de patrocínio entre o Estado e as entidades de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

Decreto-Lei nº 71/99, de 12 de março – Estabelece as competências do Ensino Particular e Cooperativo.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro – Aprova a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro – Altera a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, e estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.

Portaria nº 1550/2002, de 26 de dezembro – Publica os planos de estudo dos Cursos Básicos do Ensino Especializado da Música e da Dança, em regime articulado, assim como as condições de admissão, constituição de turmas, avaliação e certificação dos alunos nos cursos básicos e secundários neste regime de frequência.

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março – Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e avaliação das aprendizagens de nível secundário.

Despacho nº 19 592/2004 (2ª série), de 17 de setembro – Altera a componente de formação específica do plano de estudos dos Cursos Complementares de Música, em regime articulado,

definida no Despacho 65/SERE/90, de 23 de outubro, excluindo a obrigatoriedade de frequência da disciplina de História.

Despacho n.º 12 591/2006 (2ª série), de 16 de junho – Implementa as atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico integradas no conceito escola a tempo inteiro.

Decreto-Lei n.º 4/2008, de 7 de janeiro – Introduce alterações nos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, excluindo o ensino recorrente de adultos, e suspende a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, nas componentes de formação científica e técnico-artística, relativamente aos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 13 020/2008, de 8 de maio - Medida de profissionalização para docentes do ensino artístico especializado da música e da dança.

Despacho n.º 14 460 (2ª série), de 26 de maio de 2008 – Regulamenta as atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Revoga o Despacho n.º 12 591/2006 (2ª série), de 16 de junho.

Despacho n.º 17 932 (2ª série), de 3 de julho de 2008 – Aprova o novo modelo de financiamento a conceder aos estabelecimentos particulares e cooperativos do ensino especializado da música.

Despacho n.º 18 041 (2ª série), de 4 de julho de 2008 – regula as condições de matrícula nos cursos básico e secundário de música em regime supletivo.

Aviso n.º 22 490/2008, de 26 de agosto – Abertura de Concurso, para o biénio 2008 2010, para a realização da profissionalização em serviço dos docentes das escolas públicas do ensino artístico especializado da música e da dança, não abrangidos pelo Despacho n.º 13020/2008, de 8 de maio.

Portaria n° 691/2009, de 25 de junho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

Despacho n° 15 897/2009 (2ª série), de 13 de julho – altera o Despacho n° 17 932 (2ª série), de 3 de julho de 2008, no que concerne aos valores do financiamento, e republica-o em anexo.

Declaração de Retificação n° 59/2009 (1ª série), de 7 de agosto – Retifica a Portaria n° 691/2009, de 26 de junho.

Despacho n° 23 057/2009 (2ª série), de 20 de outubro – Fixa as condições em que os estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos podem exigir participações financeiras aos alunos que frequentam os cursos do ensino artístico especializado da música nos diferentes regimes de frequência, assim como estabelece a minuta a que devem obedecer os comprovativos de pagamento a emitir.

Portaria n° 264/2010, de 10 de maio – Aplica aos alunos que se encontram a concluir os cursos básicos de música e dança, as normas de avaliação constantes no n° 11 do artigo 8º da Portaria n° 691/2009, de 25 de junho, com a redação da Declaração de Retificação n° 59/2009, de 7 de agosto.

Despacho n° 12 522/2010 (2ª série), de 3 de agosto – Determina o procedimento para acesso ao apoio financeiro a conceder no ano letivo de 2010/2011 pelo Ministério da Educação à frequência dos cursos de iniciação e dos cursos básico e secundário em regime articulado, integrado e supletivo, no domínio do ensino artístico especializado da música.

Portaria n° 36/2011 (1ª série), de 13 de janeiro – Clarifica o nível de qualificação decorrente da conclusão com aproveitamento e da certificação dos cursos básicos criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho.

Documentos produzidos pela Agência Nacional para a Qualificação

Edital de abertura do processo de candidaturas ao apoio financeiro a conceder pelo ME à Escolas Particulares e Cooperativas do Ensino Artístico Especializado da Música, no âmbito dos

Contratos de Patrocínio, ao abrigo do Despacho nº 17 932/2008, de 3 de Julho, com as alterações introduzidas pelo Despacho nº 15 897/2009, de 13 de Julho (2010/2011).

Ensino Especializado da Música Ano Lectivo 2008/2009 – Alguns indicadores de evolução.

Ensino Artístico Especializado da Música – Contratos de Patrocínio – Formulário de Candidatura Escolas do Ensino Particular e Cooperativo – Julho de 2008.

Ensino Artístico Especializado da Música – Contratos de Patrocínio – Formulário de Candidatura Escolas do Ensino Particular e Cooperativo – Julho de 2010.

Minuta de Protocolo para Articulação entre Escolas do Ensino Regular e as Escolas do Ensino Especializado da Música.

Nota informativa sobre o regime de transição aplicado aos alunos que se encontram a frequentar o ensino especializado da música em regime supletivo. 14 de Julho de 2008.

Nota informativa sobre número mínimo de disciplinas de frequência obrigatória para o Curso Secundário de Instrumento em regime supletivo. 6 de Agosto de 2008.

Nota informativa sobre o número mínimo de disciplinas de frequência obrigatória nos cursos secundários em regime supletivo. 21 de Novembro de 2008.

Número mínimo de disciplinas de frequência obrigatória em regime supletivo nos cursos secundários de música. 20 de Julho de 2009.

Regras de Aplicação e Modelo de Prova para Admissão aos Cursos Básicos de Música. 3 de Maio de 2010.

Internet

http://artave.pt/id/34/mod/base_content/cfile/integracao_e_cooperacao.htm, acedido em 31 de dezembro de 2010.

http://beparlamento.esquerda.net/index.php?option=com_content&task=view&id=3... acedido em 9 de agosto de 2010.

<http://guitarra.artepulsado.com/foros/showthread.php?1659-Mi-primer-cuaderno-de-g...> acedido em 5 de dezembro de 2011.

<http://guitarra.artepulsado.com/foros/showthread.php?1368-“Mi-2º-cuaderno-deguita...> acedido em 5 de dezembro de 2011.

<http://guitarra.artepulsado.com/foros/showthread.php?2175-Cuadernos-se-guitarra.-F...> acedido em 5 de dezembro de 2011.

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Enriquecimento-Curricular1Ciclo.aspx.aspx>, acedido em 14 de agosto de 2010.

<http://www.academiadosom.com/?section=10>, acedido em 21 de abril de 2010.

<http://www.anq.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=3&tituloarea=Noticias+/+Eventos&back=1...> acedido em 18 de julho de 2008.

<http://www.anq.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=3&tituloarea=Noticias+/+Eventos&back=1...> acedido em 30 de setembro de 2008.

<http://www.anq.gov/aaaDefault.aspx?f=1&js=0&codigono=6494AAAAAAAAAAAA...> acedido em 13 de agosto de 2010.

<http://www.cmpf.pt>, acedido em 11 de agosto de 2010.

<http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=5AC8D7A40D3102DBE0400A0AB8002FDD&opsel=1&channelid=0>, acedido em 20 de dezembro de 2008.

<http://www.min-edu.pt/np3/1676.html>, acedido em 21 de fevereiro de 2008.

<http://www.min-edu.pt>, acedido em 31 de janeiro de 2008.

<http://www.metropolitana.pt/M%C3%A9todo-Suzuki-133.aspx>, acedido em 25 de agosto de 2010.