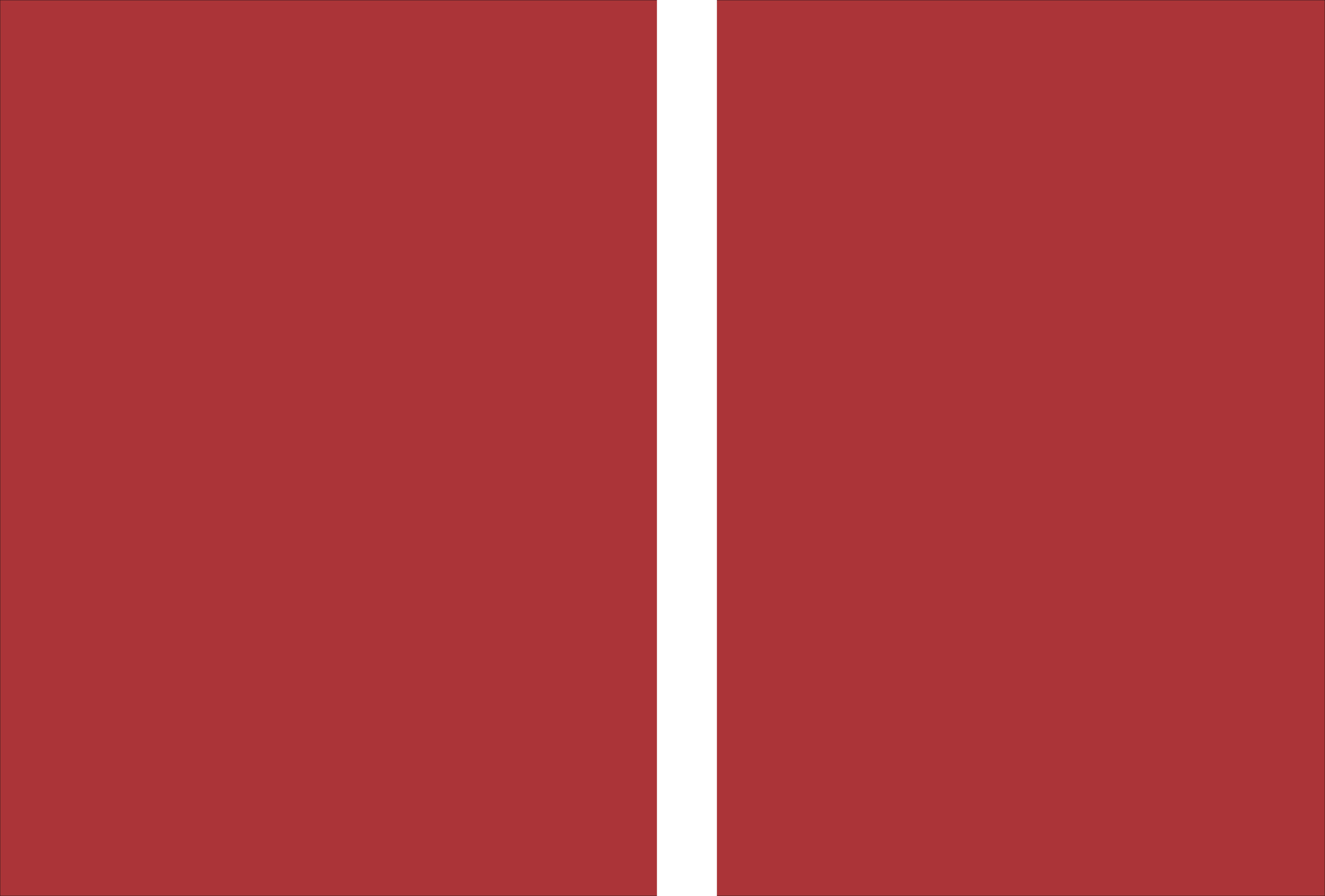




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luisa Santos Pais Vieira

**Papel da supervisão pedagógica na
(re)construção da disciplina de Formação
Musical – um estudo de caso no estágio da
formação inicial de professores**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luísa Santos Pais Vieira

**Papel da supervisão pedagógica na
(re)construção da disciplina de Formação
Musical – um estudo de caso no estágio da
formação inicial de professores**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes
Ferreira Vieira**
e do
**Professor Doutor Jorge Alexandre Cardoso Marques
da Costa**

abril de 2019

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositórioUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Aos meus orientadores, a Professora Doutora Flávia Vieira e o Professor Doutor Jorge Alexandre Costa, pelo contínuo exemplo de relação pedagógica num modelo tão inspirador baseado em colegialidade, abertura e compromisso.

Ao Instituto da Educação e ao CIED da Universidade do Minho pelas oportunidades de aprendizagem mediadas pelo próprio Instituto e pelo apoio e incentivo para a partilha e aprendizagens realizadas em conferências e outros encontros científicos.

Ao Instituto Politécnico do Porto por ter autorizado este estudo.

Às colegas de doutoramento, Olga Basto e Inês Monteiro, pela partilha de dúvidas, receios, trajetos...

À Doutora Maria Helena Vieira pela empatia, motivação e partilha de materiais.

À Daniela Coimbra pela confiança e motivação.

À Ana Maria Seixas pelo exemplo, apoio e pela partilha de materiais e alegria perante o ensino e a música.

Às escolas, Conservatório de Música da Maia e Escola de Música Valentim de Carvalho, pelo apoio e incentivo.

Aos meus alunos, sempre, porque me motivam a continuar a investigar as práticas.

Aos meus pais, irmãos e irmãs pelo apoio incondicional e paciência para me terem ouvido falar sobre este estudo tantas e tantas vezes. À criancada toda da família por me fazer esquecer tudo o mais que existe no mundo para além dela.

Aos meus amigos, em especial à Ana Isabel, à Graça, à Joana, à Cláudia e ao Nuno, pela confiança que sempre depositam em mim e por me perdoarem as ausências.

Ao Mário e às meninas por tanto..., mas numa síntese, por toda a cumplicidade, apoio e carinho.

A todos os intervenientes anónimos que participaram neste estudo pela colaboração, não obstante essa colaboração consistisse num acréscimo de trabalho para si.

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Papel da supervisão pedagógica na (re)construção da disciplina de Formação Musical – um estudo de caso no estágio da formação inicial de professores

Luísa Santos Pais Vieira
Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica
Universidade do Minho
2019

A Formação Musical é uma disciplina que integra um sistema de ensino não obrigatório em Portugal, que não segue um programa oficial a nível nacional e é descendente de uma tradição pedagógica inicialmente orientada por objetivos de ensinar a ler e escrever música. A recente autonomia que lhe foi conferida parece constituir um desafio estratégico ao seu desenvolvimento, mas pode constituir também um obstáculo à consolidação da sua identidade. Assim, há que compreender em que medida a autonomia profissional é efetivamente exercida e qual o papel da formação inicial de professores na (re)construção da disciplina. Com este propósito, foi realizado um estudo de caso incidente em conceções e práticas pedagógicas e supervisivas no contexto do estágio da disciplina de Formação Musical do Mestrado em Ensino da Música, ramo Formação Musical, do Instituto Politécnico do Porto, ministrado em colaboração entre a Escola Superior de Educação (ESE) e a Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo (ESMAE). O estudo visou analisar: i) conceções e práticas de ensino e aprendizagem da disciplina de Formação Musical; ii) conceções e práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos professores de Formação Musical; iii) contributos das conceções e práticas pedagógicas e supervisivas para a construção da identidade da disciplina de Formação Musical; iv) constrangimentos e desafios do desenvolvimento curricular da disciplina de Formação Musical e do desenvolvimento profissional dos professores. Os dados foram essencialmente obtidos por meio do inquérito (por questionário e entrevista) e da análise de Relatórios de Estágio, sendo complementados com dados obtidos em fontes subsidiárias. O estudo reporta-se ao estágio de Formação Musical no ano letivo de 2015/16, envolvendo 10 estagiários, 10 professores cooperantes das escolas e 2 professores supervisores da instituição de formação. Os resultados indicam que os intervenientes apreciam a liberdade pedagógica, mas também sentem a necessidade de orientações a nível nacional para uma maior coesão da disciplina. Indiciam conceções da disciplina tendencialmente mais transformadoras do que as práticas vivenciadas, o que desvela alguns constrangimentos no exercício da autonomia profissional, aparentemente radicados na história da disciplina e na sua organização escolar. Embora coexistam perceções diversas relativamente à supervisão pedagógica, encontram-se consensos na valorização da colaboração, da reflexividade e do desenvolvimento da autonomia dos estagiários em contexto formativo. As práticas de (auto/co) supervisão apresentam, segundo os intervenientes, o potencial de renovação da disciplina através de uma atuação de questionamento, autorregulação, colaboração dialógica, experimentação, investigação e melhoria das práticas. Embora se trate de um estudo de caso, os resultados poderão encontrar ressonância em contextos análogos, fomentando a reflexão sobre o papel da supervisão pedagógica na (re)construção da disciplina.

Palavras-chave: Ensino Especializado de Música, Estágio, Formação inicial de professores, Formação Musical, Supervisão pedagógica.

The role of pedagogical supervision in the (re)construction of the subject *Formação Musical* – a case study in the practicum of initial teacher education

Luísa Santos Pais Vieira
PhD Thesis in Educational Sciences – Pedagogical Supervision
University of Minho
2019

Formação Musical is a school subject within music education that integrates a non-compulsory educational system in Portugal, does not follow a national syllabus, and derives from an educational tradition initially aimed at teaching how to read and write music. The recent autonomy conferred on it seems to constitute a strategic challenge for its development, however it may also constitute an obstacle to the consolidation of its identity. Thus, it is important to understand whether professional autonomy is actually exercised and what is the role of initial teacher education for the (re)construction of this school subject. For this purpose, a case study was carried out focusing on pedagogical and supervision conceptions and practices within the context of the practicum of *Formação Musical* in the Master in Music Teaching of the Polytechnic Institute of Porto, taught in collaboration between the School of Education and the School of Music and Performing Arts. The study aimed to analyze: i) conceptions and practices of teaching and learning *Formação Musical*; ii) conceptions and practices of supervision for the professional development of teachers of *Formação Musical*; iii) contributions of pedagogical and supervision conceptions and practices for building the identity of *Formação Musical*; (iv) constraints and challenges of the curricular development of *Formação Musical* and teachers' professional development. Data was essentially gathered through questionnaires, interviews and the analysis of practicum reports, complemented with data from subsidiary sources. The study relates to the practicum of *Formação Musical* in the academic year of 2015/16, involving 10 student teachers, 10 cooperating teachers and 2 faculty supervisors. The results show that the participants appreciate pedagogical freedom, but also feel the need for national guidelines for a greater cohesion of the subject. Conceptions of *Formação Musical* appear to be more transformative than the experienced practices. This reveals some constraints to professional autonomy, apparently rooted in the history of this subject and its organization at school. Although there are different perceptions regarding pedagogical supervision, there is agreement about the value of collaboration, reflectivity, and the development of student teachers' autonomy in a formative context. According to the participants, (self/co) supervision practices may contribute to the renewal of *Formação Musical* through questioning, self-regulation, dialogic collaboration, experimentation, and inquiry into and improvement of school practices. Although this is a case study, results may resonate with similar contexts, fostering reflection about the role of pedagogical supervision in the (re)construction of *Formação Musical*.

Keywords: Music Education, Practicum, Initial teacher education, *Formação Musical*, Pedagogical Supervision.

Índice

NO DESASSOSSEGO E À PROCURA DE TRANQUILIDADE INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 REVISÃO DA LITERATURA	7
Introdução.....	7
1.1. PARA A COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL	8
Introdução - Como professor, qual é o seu princípio pedagógico?	8
1.1.1. O ensino de música e a Formação Musical: uma cartografia incerta.....	10
De Rudimentos, Preparatórios e Solfejos até à Educação Musical (1835-1971).....	11
Da Educação Musical à Formação Musical e alguns passos para a integração e abertura do ensino de música (1971 a 1990)	15
À procura de integração e abertura e a autonomia pedagógica (1990-2018).....	20
1.1.2. O currículo: prescrição ou orientação?	23
Quatro dualismos para a definição de um currículo	23
Plano pré-determinado versus construção	25
O quê e como versus para quê.....	27
Sociedade versus (?) individualidade.....	30
Global (nacional) versus local.....	35
1.1.3. Currículo e autonomia pedagógica.....	37
As escolas de música e os limites da autonomia política.....	37
Será que a autonomia é exercida pelos professores de Formação Musical?	40
Síntese.....	42
1.2. PARA A COMPREENSÃO DA DIDÁTICA DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL	43
Introdução.....	43
1.2.1. Que finalidades para a Formação Musical?	44
Desenvolvimento e domínio do código musical (escrita, leitura, teoria).....	47
Apoiar a aprendizagem do Instrumento	49
Desenvolvimento de meios de expressão musical.....	49
Desenvolvimento de um ouvido musical crítico.....	51
Desenvolvimento artístico e cultural.....	52
Desenvolvimento de competências transversais ao currículo.....	53
1.2.2. Orientações programáticas e de avaliação: o caso da região do Porto.....	54
Objetivos / competências.....	55
Conteúdos.....	56
Atividades e estratégias.....	58
Recursos e fontes	60
Avaliação na disciplina	62
Síntese.....	65
1.3. PARA A COMPREENSÃO DO PAPEL TRANSFORMADOR DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	67
Introdução.....	67
1.3.1. Formação de professores, supervisão pedagógica e inovação.....	67
A importância da formação inicial de professores e da supervisão	68
Natureza e funções da supervisão pedagógica.....	76
1.3.2. Supervisão pedagógica, identidade profissional e (re)construção da disciplina de Formação Musical.....	84
Possíveis contributos da Supervisão na (re)construção da identidade do professor	85
Possíveis contributos da supervisão na (re)construção da disciplina de Formação Musical.....	89
Síntese.....	92
CAPÍTULO 2 CONTEXTO E METODOLOGIA	94
Introdução.....	94
2.1. CONTEXTO DO ESTUDO	94
2.1.1. O Mestrado em Ensino de Música na ESMAE-ESE do IPP.....	95
2.1.2. Participantes no estudo.....	99
2.2. TIPO DE ESTUDO E DESENHO GERAL DA INVESTIGAÇÃO	101
2.3. ESTRATÉGIAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	108
2.3.1. Questionário “Formação Musical: Conceções e práticas de ensino e de supervisão”.....	109
2.3.2. Entrevistas	120
2.3.3. Questionário “Práticas de Ensino e Aprendizagem da Formação Musical”	124
2.3.4. Análise de conteúdo de Relatórios de Estágio.....	125

2.3.5. Fontes de recolha de dados complementares	127
Notas de observação de aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical	127
Notas de observação das defesas dos Relatórios de Estágio.....	128
Experiência Pedagógica.....	129
Diário de autossupervisão	129
Síntese.....	130
CAPÍTULO 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	131
3.1. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA FORMAÇÃO MUSICAL	131
3.1.1 Programações da disciplina de Formação Musical	132
Posturas face à inexistência de um programa nacional	132
Perceções sobre as programações da disciplina	145
3.1.2. O ensino da Formação Musical.....	162
Visões da disciplina de Formação Musical	162
Finalidades da disciplina de Formação Musical.....	170
Práticas de ensino da Formação Musical.....	177
Síntese.....	193
3.2. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO: IDENTIDADES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	195
3.2.1. Conceções e práticas de supervisão pedagógica no contexto de estágio em Formação Musical.....	196
Conceções sobre o estágio em Formação Musical	196
Práticas de supervisão pedagógica no contexto de estágio	205
3.2.2. Interações em estágio: práticas para o desenvolvimento profissional na formação inicial	214
Reflexão, colaboração e promoção de autonomia	215
Desenvolvimento profissional em contexto de estágio	226
Síntese.....	230
3.3. DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA E DOS PROFESSORES DE FORMAÇÃO MUSICAL: DESAFIOS, CONSTRANGIMENTOS E CONTRIBUTOS.....	231
3.3.1. O que nos diz o estágio? Constrangimentos e desafios da disciplina de Formação Musical	232
Dimensão dos conteúdos e da didática.....	232
Dimensão curricular e escolar	240
3.3.2. Entre desafios e contributos: Investigação e inovação na disciplina de Formação Musical	255
Investigação da e na disciplina de Formação Musical.....	255
Abordagens atuais e inovadoras	260
3.3.3. Contributos da supervisão pedagógica no desenvolvimento da disciplina de Formação Musical	265
Possibilidades da supervisão na escola.....	265
Da supervisão às possibilidades	271
Síntese.....	275
DETRÁS DO AZUL DO CÉU CONSIDERAÇÕES FINAIS	278
Sobre a origem e os propósitos do estudo.....	278
Esboços de conclusões.....	280
Detrás do azul do céu há um negro imenso com luzes limitações do estudo e possibilidades para o futuro.....	289
Novas vertigens, novas verdades, novas vidas implicações do estudo.....	290
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	292
Legislação portuguesa referida (por data).....	309

Índice dos Anexos¹

Os Anexos encontram-se em versão digital e aqui apresentam-se sem paginação.

- Anexo 1. Questionário “Conceções e práticas de ensino e de supervisão” (Estagiários)
- Anexo 2. Questionário “Conceções e práticas de ensino e de supervisão” (Cooperantes)
- Anexo 3. Questionário “Conceções e práticas de ensino e de supervisão” (Supervisores)

¹ Dada a extensão dos anexos, optou-se pela sua apresentação em formato digital, disponível em unidade de armazenamento apenas à versão da tese em papel e enviada aos membros do júri.

- Anexo 4. Questionário “Práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical” (atividades elaboradas no estágio) e resumo de respostas
- Anexo 5. Guiões das entrevistas
- Anexo 6. Síntese das entrevistas e respostas às perguntas abertas do questionário “Conceções e práticas de ensino e de supervisão” (Núcleo de Estágio 1)
- Anexo 7. Síntese das entrevistas e respostas às perguntas abertas do questionário “Conceções e práticas de ensino e de supervisão” (Núcleo de Estágio 2)
- Anexo 8. Síntese das entrevistas e respostas às perguntas abertas do questionário “Conceções e práticas de ensino e de supervisão” (Núcleo de Estágio 3)
- Anexo 9. Síntese das entrevistas e respostas às perguntas abertas do questionário “Conceções e práticas de ensino e de supervisão” (Núcleo de Estágio 4)
- Anexo 10. Síntese das entrevistas e respostas às perguntas abertas do questionário “Conceções e práticas de ensino e de supervisão” (Supervisores)
- Anexo 11. Sínteses dos Relatórios de Estágio (tabela A1, Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da disciplina)
- Anexo 12. Sínteses dos Relatórios de Estágio (tabela A2, Práticas de ensino)
- Anexo 13. Sínteses dos Relatórios de Estágio (tabela A3, Investigação na / sobre a disciplina)
- Anexo 14. Sínteses dos Relatórios de Estágio (tabela B, Desenvolvimento profissional em contexto de estágio)
- Anexo 15. Notas de observação da defesa dos Relatórios de Estágio
- Anexo 16. Síntese das notas de observação de aulas de MDFM
- Anexo 17. Relato de uma Experiência Pedagógica
- Anexo 18. Declaração de autorização de referência à Instituição do caso

Índice de figuras

Figura 1. Atuação Profissional do Professor-Investigador (Vieira, 1993, adapt de Wallace, 1991)	87
Figura 2. Intervenientes do estudo e organização dos subcasos.	105
Figura 3. Excerto do questionário “Práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical”.	124
Figura 4. Relação entre estratégias de recolha de dados, objetivos do estudo e temáticas em análise.	130
Figura 5. Articulação entre colaboração, reflexão e autonomia	224

Índice de quadros

Quadro 1. Excerto do programa de Educação Musical do Conservatório de Música do Porto no ano letivo de 1974/75 (Almeida, 2009).	17
Quadro 2. Representação das diferentes dualidades numa perspetiva mais prescritiva ou de orientação.	25
Quadro 3. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010b).	73
Quadro 4. Definição de autonomia (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007)	81
Quadro 5. Cronograma das atividades da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao Ensino Básico.	97
Quadro 6. Desenho geral do estudo: estratégias, intervenientes, foco da informação recolhida e objetivos.	105
Quadro 7. Cronograma das principais tarefas de investigação.	107
Quadro 8. QII1 e QII2 - Finalidades e atividades da Formação Musical – dimensões de análise	112
Quadro 9. Dimensões de análise transversais a diferentes tipos de dados no estudo.	113
Quadro 10. QII3 - Posturas face à inexistência de um programa nacional - dimensões de análise	114
Quadro 11. QII5 – Desafios dos estagiários na planificação e lecionação de aulas – dimensões de análise e orientações tendenciais	115
Quadro 12. QII6 – Traços do perfil do supervisor – dimensões de análise.	116
Quadro 13. QII7 – Perceções da experiência de Estágio/ orientação de Estágio - dimensões de análise e orientações tendenciais	117
Quadro 14. QII.8 – Avaliação da experiência de estágio/ orientação de estágio – dimensões de análise e orientações tendenciais	118
Quadro 15. Relação entre os objetivos do estudo e os tópicos do questionário.	119

Quadro 16. Relação entre os objetivos do estudo e as perguntas dos guiões das entrevistas.	121
Quadro 17. Relatórios de Estágio – dimensões de análise e relação com os objetivos do estudo.	126
Quadro 18. Fontes de informação na análise de concepções e práticas de ensino e aprendizagem de Formação Musical.	132
Quadro 19. Fontes de informação na análise de concepções e práticas de supervisão no contexto do estágio.	195
Quadro 20. QII5. Desafios dos estagiários na planificação e lecionação de aulas – dimensões de análise dos itens.	201
Quadro 21. Fontes de informação na análise do desenvolvimento da disciplina e dos professores de Formação Musical.	232

Índice de tabelas

Tabela 1. QII3. Posturas face à inexistência de um programa nacional de Formação Musical.	133
Tabela 2. QII3. Posturas face à inexistência de um programa nacional: autorregulação e formação.	134
Tabela 3. QII3. Posturas face à inexistência de um programa nacional: liberdade de ação.	135
Tabela 4. QII3. Posturas face à inexistência de um programa nacional: suporte em práticas e recursos existentes.	136
Tabela 5. QII3. Posturas face à inexistência de um programa nacional: apoio profissional e colaboração.	137
Tabela 6. QII3. Posturas face à inexistência de um programa nacional: sentido de identidade curricular e profissional.	138
Tabela 7. QII3. Posturas face à inexistência de um programa nacional: importância global dimensão.	139
Tabela 8. QII3. Posturas face à inexistência de um programa nacional: orientações tendenciais (reprodução vs. transformação).	140
Tabela 9. QII3. Posturas face à inexistência de um programa: orientações tendenciais (síntese).	141
Tabela 10. QII1. Finalidades da disciplina de Formação Musical: concepções ideais vs. percepções da prática.	171
Tabela 11. QII1. Finalidades da disciplina de Formação Musical por tipo de interveniente: concepções ideais vs. percepções da prática.	173
Tabela 12. QII1. Finalidades da disciplina de Formação Musical por tipo de interveniente e por dimensão.	174
Tabela 13. QII2. Tipos de atividades na Formação Musical: concepções ideais vs. percepções da prática.	180
Tabela 14. QII2. Tipos de atividades na Formação Musical por interveniente e dimensão.	181
Tabela 15. Relatórios de Estágio: tipos de atividades observadas nas aulas dos professores cooperantes.	184
Tabela 16. Atividades contextualizadas observadas nas aulas dos professores cooperantes.	185
Tabela 17. Atividades contextualizadas observadas pelos estagiários: formas de contextualização.	185
Tabela 18. Relatórios de Estágio: tipos de atividades nas planificações dos estagiários.	187
Tabela 19. Atividades não contextualizadas nas planificações dos estagiários: utilização de relatório.	188
Tabela 20. Distribuição das atividades realizadas.	191
Tabela 21. Estratégias aplicadas nas atividades de análise musical.	192
Tabela 22. QII5. Desafios no Estágio: importância ideal.	200
Tabela 23. QII5. Dimensões relativas aos desafios da planificação e lecionação de aulas – importância ideal.	201
Tabela 24. QII7. Opiniões dos estagiários sobre o papel e o impacto da supervisão.	203
Tabela 25. QII7. Opiniões dos orientadores cooperantes e dos supervisores sobre o papel e o impacto da supervisão.	204
Tabela 26. QII7. Comparação das respostas dos Estagiários e Orientadores: concepções pedagógicas e influência das orientações.	204
Tabela 27. QII7. Média das respostas sobre dimensões do papel e impacto da supervisão.	205
Tabela 28. QII8. Experiência de estágio – mediana e média por dimensão de análise.	206
Tabela 29. QII8. Experiência de estágio – dimensão do conhecimento de /adequação aos contextos.	207
Tabela 30. QII8. Experiência de estágio – dimensão do conhecimento didático.	208
Tabela 31. QII8. Experiência de estágio – dimensão das capacidades de investigação e atualização.	208
Tabela 32. QII8. Experiência de estágio – dimensão do eu profissional e a ação pedagógica.	209
Tabela 33. QII8. Experiência de estágio – dimensão da colaboração pedagógica.	210
Tabela 34. QII5 Desafios da planificação e lecionação: grau de importância ideal e na prática.	211
Tabela 35. QII5. Desafios em que se percebem mais dificuldade nos estagiários.	212
Tabela 36. QII6. Caracterização do papel dos orientadores cooperantes e supervisores.	215
Tabela 37. QII6. Papel dos orientadores cooperantes e supervisores – dimensões e orientações preferenciais.	216

Nota: ao longo do estudo é seguido o acordo ortográfico em vigor, não obstante mantendo-se a grafia original nas citações.

No desassossego e à procura de tranquilidade | introdução

Em 2015 entreguei o Relatório de Estágio no âmbito da formação inicial em Ensino de Música, ramo Formação Musical, que se focou na reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida à luz de uma conceção de Formação Musical *para a música*. O capítulo introdutório designou-se *O ensino no desassossego*, por ter sido esse desassossego o principal fator motivador para o trabalho. Nas considerações finais do mesmo relatório, sob a designação *À procura de tranquilidade*, escrevi o seguinte: “Como se pode verificar, os desassossegos permanecem. Mas agora tomaram uma forma mais definida, mais nítida. Não se pretende encontrar uma tranquilidade em formato de epílogo, pois tal significaria que a reflexão perderia a sua essência de existir” (Pais-Vieira, 2015, p. 85). Não antevi, na escrita desse texto, que os desassossegos da atividade docente me levariam tão cedo a continuar os percursos de investigação.

Formação Musical e Ensino Artístico Especializado de Música

A disciplina de Formação Musical integra-se no currículo do Ensino Artístico Especializado de Música que, por sua vez, constitui um sistema de ensino realizado em escolas vocacionais e profissionais de música para os níveis básico e secundário (Folhadela et al., 1999, p. 9). Esta disciplina existe também ao nível do 1.º ciclo (Iniciação Musical) e ao nível superior (1.º e 2.º ciclos). Para as finalidades do presente estudo abordaremos somente o ensino básico e secundário.

No ensino básico constam as disciplinas de Formação Musical, Classes de Conjunto e Instrumento. No nível secundário, para além das anteriores, acrescentam-se, por exemplo, a disciplina de História da Cultura e das Artes ou a disciplina de Análise e Técnicas de Composição (Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto). Este sistema de ensino possui atualmente autonomia pedagógica, nomeadamente ao nível de construção dos seus próprios programas, formas de avaliação e constituição ou seleção de manuais pedagógicos. Isto significa que as direções pedagógicas das escolas, juntamente com os professores têm, à partida, um espaço de liberdade de decisão que não existe em outras áreas curriculares e que lhes confere um papel central na configuração dos processos educativos.

Porquê investigar a Formação Musical

Pergunta-se, portanto, como está a ser desenvolvida a disciplina de Formação Musical neste cenário e de que forma os seus professores vivem (ou não) esta autonomia nas suas práticas. Dois aspetos de ordem prática explicam algum desconhecimento sobre esta situação e, portanto, a pertinência do seu estudo: i) a autonomia pedagógica conferida às escolas constitui uma circunstância relativamente recente se a observarmos como fenómeno generalizado (DL n.º 152/2013) e ii) vários novos desafios ao ensino desta (e não só desta) disciplina se apresentaram após as alterações normativas de 2008, que contribuíram para uma abertura deste tipo de ensino a um maior número de alunos (Despacho n.º 17932/2008). A pertinência deste estudo veio a ser sublinhada quando analisado o percurso histórico da disciplina – onde vão surgindo indicações de relações hierárquicas diferentes entre escolas e disciplinas – e quando ouvidas as vozes dos professores que, em alguns casos, reforçam estas desigualdades como um constrangimento para o desenvolvimento profissional e indiciam diversos desafios ao desenvolvimento da disciplina no seio do Ensino Artístico Especializado de Música.

A Formação Musical constitui uma disciplina que existe em Portugal, sob diferentes designações, desde a instalação do conservatório de música em 1835. Designações como Preparatórios, Rudimentos, Solfejos ou Educação Musical conduzem-nos a diferentes *histórias*, a diferentes finalidades, conceções e práticas, enfim, a diferentes identidades. Por hipótese, os traços identitários da disciplina podem advir de normativos curriculares, das tradições relativas à história da disciplina, das práticas atuais e desafios recentes, como, ainda, da sua relação com o ensino artístico especializado e profissional de música e da relação deste com o ensino geral.

Os desafios inerentes a este tipo de ensino já têm vindo a ser abordados, nomeadamente ao nível da motivação relacionada com os elevados índices de abandono (Sousa, 2003), ao nível de propostas de reforma (Feliciano, 2008), ou de problemáticas gerais relativas ao ensino especializado (I. Rocha, 2008; Santos, 2008; Correia, 2008; Vieira, 2008) e a sua articulação e/ou desarticulação com o ensino genérico (Diniz, 2008; M. V. Rocha, 2008; M. H. Vieira, 2009). A observação do ensino artístico especializado de música sob a lente da supervisão pedagógica já foi também realizada (Gonçalves, 2011; Cardoso, 2013). O contributo que o presente estudo pretende dar refere-se precisamente ao pressuposto de que a supervisão pedagógica poderá assumir um papel não só no desenvolvimento profissional dos professores, como também no desenvolvimento da disciplina de Formação Musical, num cenário educativo que acarreta tradições

pedagógicas e um exercício da autonomia sem orientações conceituais ou práticas a um nível central, para além dos atuais desafios vividos pelos seus atores.

Para estudar este assunto, convocarei as áreas do desenvolvimento curricular e da didática na contextualização da disciplina de Formação Musical aos níveis estrutural e substantivo, e as áreas da formação inicial e da supervisão pedagógica na fundamentação da proposta de constante (re)construção da disciplina e do desenvolvimento profissional dos professores de Formação Musical. É, contudo, na área da supervisão pedagógica que o estudo se inscreve de forma mais evidente, ao investigar concepções e práticas dos atores do estágio no 2.º ano curricular do Mestrado em Ensino de Música, ramo Formação Musical, ministrado através da colaboração ESMAE-ESE, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo com a Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto. O estudo reporta-se ao ano letivo de 2015/2016.

Desassossegos e motivações

O estudo parte de alguns desassossegos que justificam o seu foco na formação inicial de professores. A autonomia curricular e a vivência educativa sem programa nacional homologado constituem uma oportunidade para a revisão das práticas, para a colaboração profissional e para a acentuação das práticas de reflexão docente? Como se desenha a identidade da Formação Musical perante as recentes alterações legislativas e que sentido de identidade possuem os seus professores? Que finalidades movem esta disciplina? Que práticas e concepções, que constrangimentos, desafios e possibilidades se encontram no dia-a-dia dos professores de Formação Musical? Estas questões levam ao questionamento dos processos de formação inicial dos professores de Formação Musical quanto às concepções e práticas pedagógicas e supervisivas em estágio, pressupondo-se que o contexto de estágio será propício à construção da identidade profissional dos professores e poderá favorecer a sua predisposição para a mudança. Assim, a questão central que o estudo coloca é: qual é o papel da supervisão pedagógica na (re)construção da disciplina de Formação Musical?

A situação atual não nos oferece muitas informações sobre estas questões num sistema de ensino que foi já avaliado como sendo caracterizado por uma escassez de informação a diversos níveis mais concretos e mensuráveis (Fernandes et al., 2007, pp. 3-4). A falta desta informação é, por si só, um desafio que me desperta curiosidade e atenção. Mas se o meu desconhecimento sobre a vivência (ou não) da autonomia pedagógica (por via da autonomia política conferida) constitui uma fragilidade, ele é também um fator que justifica a realização deste

estudo, o qual pode trazer contributos para o debate acerca das concepções e práticas de ensino da Formação Musical.

Outro pensamento esteve presente na elaboração do projeto que precedeu o estudo e no próprio estudo. Apropriando-me das palavras de Goodson (2013), embora num sentido diferente ao utilizado pelo autor, refiro-me a “dar voz ao professor”. Foi à luz deste pensamento que surgiu a ideia de proceder a um estudo que *desse voz aos professores* e, numa abordagem que pudesse integrar diferentes perspetivas, considerar a voz de professores em diferentes papéis – formadores e formandos – num contexto que potenciase o contacto de uns com os outros – a formação no estágio. A esta ideia associou-se o desassossego pessoal de querer proceder a um estudo que fosse útil para os professores, um estudo que não se resumisse a *acontecer à sua margem e à sua custa* (F. Vieira, 2014b, p. 7). A supervisão pedagógica, que pode assumir diferentes papéis (ver, por exemplo, Alarcão & Tavares, 2003; Altet, 2000; Harris, 2002; Mesquita & Roldão, 2017; Sullivan & Glanz, 2013; Vieira & Moreira, 2011), é globalmente entendida no presente estudo como uma estratégia pertinente para a revisão das práticas educativas, nomeadamente nas vertentes reflexiva e colaborativa e, ainda, para o desenvolvimento da autonomia profissional.

A minha recente vivência como estagiária de Formação Musical à data de início do presente estudo também motivou a sua realização e determinou a escolha do contexto de recolha de dados – a instituição onde me formei com professora dessa disciplina.

Pressuposto, objetivos e natureza da viagem

O estudo parte do pressuposto de que a supervisão pedagógica pode contribuir para a reconstrução da disciplina de Formação Musical pelo seu olhar crítico, comprometido e mobilizador. O desenvolvimento do estudo visou conhecer algumas concepções e práticas de supervisão no contexto de estágio no Ensino Artístico Especializado de Música (Formação Musical). Visou também perceber em que medida os papéis assumidos na supervisão pedagógica, nomeadamente a que é realizada na formação inicial, podem fomentar práticas e formas de estar no ensino que contribuam para o desenvolvimento da disciplina e dos seus professores, com potenciais efeitos na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Deste modo, no contexto da supervisão do estágio dos futuros professores de Formação Musical, o estudo teve como objetivos conhecer e analisar: i) concepções e práticas de ensino e de aprendizagem da Formação Musical; ii) concepções e práticas de supervisão no desenvolvimento dos professores de Formação Musical; iii) contributos das concepções e práticas pedagógicas e

supervisivas para a construção da identidade da disciplina de Formação Musical; iv) constrangimentos e desafios do desenvolvimento curricular da disciplina de Formação Musical e do desenvolvimento profissional dos professores de Formação Musical.

Trata-se de um estudo de caso descritivo e interpretativo, que procura compreender o potencial transformador dos contextos supervisivos a partir das visões e perceções dos atores. Para dar resposta aos objetivos, foi utilizada uma metodologia de natureza essencialmente qualitativa, com recurso ao inquérito por questionário e entrevista, análise documental e observação. Os participantes do estudo foram 10 estagiários, 10 professores cooperantes e 2 professores supervisores² da instituição de formação, atores do estágio do Mestrado em Ensino de Música, ramo Formação Musical, no ano letivo de 2015/2016. O número reduzido de intervenientes permitiu um maior aprofundamento da recolha de dados, mas impediu uma possível comparação entre diferentes cenários do ensino artístico especializado, nomeadamente o ensino vocacional e o ensino profissional, o ensino em escolas públicas e o ensino em escolas privadas e/ou cooperativas, e o ensino em turmas de regime integrado, articulado e supletivo. Contudo, como se verá no capítulo relativo à metodologia, procurou-se essa diversidade na constituição de subcasos onde a recolha de dados foi mais exaustiva, a fim de obter perspetivas eventualmente diversas e não circunscritas a uma única realidade.

Durante o trajeto de investigação, tive a oportunidade de partilhar alguns recortes do estudo, em coautoria com os meus orientadores e outras doutorandas, em encontros científicos que me permitiram confrontar este com outros estudos e alargar os meus horizontes de investigação (Pais-Vieira, Vieira, & Costa, 2017a e 2017b; Monteiro, Vieira, Pais-Vieira, & Basto, 2017; Pais-Vieira, Costa, & Vieira, 2018). Embora as apresentações realizadas se reportassem apenas a recortes do estudo, foram essenciais no percurso de investigação que se sistematiza no presente relatório.

A investigação configura um estudo de caso e, portanto, os seus resultados não podem dissociar-se do contexto em que foi desenvolvida, nem ser generalizados a outras situações. Contudo, podem encontrar ressonância em contextos análogos. Foi produzido conhecimento sobre conceções e práticas relativas ao ensino de Formação Musical e à supervisão pedagógica em Formação Musical, esperando-se que esse conhecimento seja útil a outros professores e

² Ao longo do trabalho, particularmente quando nos referimos aos participantes do estudo, dá-se preferência às designações “professor cooperante” ou “cooperante” no caso do supervisor das escolas cooperantes, e às designações “professor supervisor” ou “supervisor” no caso do supervisor da instituição de formação, em concordância com as designações adotadas no Regulamento de Estágio da instituição onde se realizou a investigação. Na legislação atual sobre os mestrados em ensino, estes atores são designados, respetivamente, como “orientador cooperante” e “supervisor”.

formadores, fornecendo pistas acerca do papel da supervisão na (re)construção da identidade da disciplina.

Estrutura desta casa: T3+2

O que esperar desta narrativa? O texto está dividido em três partes fundamentais: a primeira procede a uma revisão de literatura, a segunda descreve o procedimento metodológico e a terceira apresenta e discute os resultados obtidos. A estes três capítulos somam-se dois textos: um precedente, a presente introdução, e um subsequente aos três capítulos acima elencados e que se refere às considerações finais.

No primeiro capítulo, abordaremos o contexto histórico da disciplina de Formação Musical, alguns aspetos curriculares da disciplina e a autonomia política no desenvolvimento curricular, assim como contributos teóricos relativos à formação inicial de professores e à supervisão pedagógica. No segundo capítulo, apresenta-se o contexto de realização do estudo e a metodologia utilizada – tipo de estudo, estratégias de recolha e análise de dados, e cuidados de ordem ética assumidos. O terceiro capítulo, relativo à apresentação e análise dos resultados, está dividido em três secções, incidentes nas conceções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical, nas conceções e práticas de supervisão no contexto de estágio, e nos desafios, constrangimentos e possíveis contributos da supervisão no desenvolvimento profissional e na reconfiguração da disciplina de Formação Musical.

À procura de tranquilidade

Na procura de tranquilidade, importa procurar respostas aos *desassossegos*, convocando autores que discutem e problematizam assuntos que nos inquietam, e também os testemunhos dos atores educativos. Creio que essa tranquilidade será fundamentada em práticas de constante indagação e renovação, sob um olhar (auto/co)supervisivo que nos permita ir traçando caminhos de maior qualidade nos processos educativos e formativos.

CAPÍTULO 1 | Revisão da literatura

Introdução

As cartas serão (...) apenas um (...) testemunho de um tempo por mim vivido (Lopes-Graça, 1974)

A citação acima apresentada como mote desta introdução advém das *Cartas com alguma moral* de Fernando Lopes-Graça (1974, p. 192) e tem aqui a dupla função de sinalizar, por um lado, as necessárias limitações de uma revisão de literatura que é mediada e limitada pelo meu testemunho, conhecimento e reflexão, e, por outro lado, a intenção de mapear (refazendo agora o significado de *carta* utilizado pelo autor) o conhecimento já existente, revelando porventura a sua pertinência como referencial deste estudo.

O capítulo estrutura-se em três partes: (1.1.) *Para a compreensão da constituição da disciplina de Formação Musical*, (1.2.) *Para a compreensão da didática da disciplina de Formação Musical* e (1.3.) *Para a compreensão do papel transformador da supervisão pedagógica*.

Na primeira parte, procurarei delinear uma breve contextualização histórica da disciplina (secção 1.1.1). Também se pretende discutir dualidades e tensões sobre o lugar da disciplina de Formação Musical no currículo do ensino de música, nomeadamente se este currículo é estruturado como uma prescrição ou com uma orientação mais aberta (secção 1.1.2.). Perante a autonomia pedagógica atual deste subsistema de ensino, discutir-se-ão ainda as possibilidades e constrangimentos dessa autonomia (secção 1.1.3.).

Na segunda parte, constarão apontamentos relativos à didática da disciplina na tentativa de desenhar um esboço da sua identidade, nomeadamente no que se refere à relação entre a didática da disciplina e as finalidades que podem ser orientadoras das abordagens implementadas em sala de aula (secção 1.2.1.). Alguns documentos serão convocados para procurar objetivos/competências, conteúdos, atividades/ estratégias, recursos/fontes e avaliação na disciplina, que nos ajudem a perceber de que modo a didática da Formação Musical se revela nestas orientações programáticas (secção 1.2.2.).

Por fim, discutiremos a formação de professores e a supervisão pedagógica no que se refere à importância da primeira no desenvolvimento profissional dos professores e o contributo que a supervisão pedagógica poderá ter na formação inicial do ponto de vista da inovação e

renovação das práticas (secção 1.3.1.). Veremos também, nesta terceira secção, os possíveis contributos da supervisão pedagógica na (re)construção da identidade profissional do professor de Formação Musical e na (re)construção desta disciplina (1.3.2.).

Considero que o presente capítulo constituirá um apoio para o conhecimento da disciplina de Formação Musical nos seus aspetos históricos, curriculares e didáticos, e também para esboçar uma perspetiva voltada para o futuro e para a renovação da disciplina.

1.1. Para a compreensão da constituição da disciplina de Formação Musical

Introdução - Como professor, qual é o seu princípio pedagógico?

- Agora espera o meu amigo um tratado de pedagogia. Pois bem, vamos ver se lhe posso comunicar pelo menos um índice para um possível tratado de pedagogia musical. (...) São: 1.º dar-lhes uma educação geral que os habilite a estudar qualquer obra conforme um método seguro e prático, isto é: procuro não me limitar a ensinar-lhes um determinado número de peças, mas dar-lhes conhecimentos para compreenderem a música e a sua execução no piano: 2.º procuro estudar e desenvolver a personalidade do discípulo, por isso não tenho chavões que aplique a todos os discípulos por igual: trato cada um individualmente, artística e humanamente. (excerto de entrevista de Lopes-Graça a Viana da Mota, in Lopes-Graça, 1949, p.42)

Durante o ano de 2006, Domingos Fernandes coordenou um *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (Fernandes et al., 2007) sobre o qual os autores vieram a indicar um ano depois que “sobressaem as [preocupações] que respeitam ao desenvolvimento curricular do ensino da música. E, sobre este particular, a situação existente apresentava-se em 2006 longe do que se poderia considerar normal e desejável” (Fernandes, Ramos do Ó, & Paz, 2008, p.2). O excerto foi retirado de uma proposta dirigida ao *Ensino artístico especializado da música e para a definição de um currículo do ensino básico* (Fernandes et al., 2008). Os autores indicam que o *Estudo* de 2007 alertou “para a evidência de que o panorama actual mostra que o ‘currículo’ tem sido ‘desenvolvido’ pelas diferentes escolas com pouca, ou mesmo nenhuma, concertação entre si e sem a necessária fundamentação e actualização pedagógicas”, e como “resultado mais de adaptações casuísticas dos programas das disciplinas (alguns dos quais radicam a 1930!), do que de uma visão sistémica e fundamentada do que deve ser o currículo do ensino básico” (Fernandes

et al., 2008, p.3). Segundo Vasconcelos (2002), o ensino artístico especializado de música é, em 2002, um “subsistema de ensino relativamente periférico em relação ao ‘grande sistema’, pela sua natureza vocacional, número de escolas, alunos e professores envolvidos” (p.23). Também Feliciano (2008) considera que este ‘subsistema’ era caracterizado em 2008 “por uma escala de intervenção reduzida (...) e o tem projectado para um quadro de relativa periferia no contexto do Sistema Educativo” (p. 5).

É difícil confirmar ou revogar estes testemunhos, nomeadamente no que diz respeito à medição da pouca concertação entre escolas e à avaliação de uma situação de periferia deste sistema de ensino. Para além disso, estes contributos poderão não estar atualizados, mais de dez anos passados. Contudo, constituem testemunhos valiosos pelas problemáticas que levantaram sobre o ensino artístico especializado de música e incitando, porventura, à mudança.

Atualmente, os programas de Formação Musical já não são os de 1930; o número de 17792 alunos no ano letivo de 2008/2009 aumentou para 27621 alunos em 2011/2012³ (Fernandes, Ramos do Ó, & Paz, 2014, p.40) constituindo, portanto, um número mais visível; existem agora articulações com o ‘grande sistema’, nomeadamente, no nosso parecer, devido ao “aumento muito significativo do número de escolas do ensino regular que cooperam com escolas [de música] do ensino particular e cooperativo” (Fernandes et al., 2014, p.41) através do regime articulado⁴. Não significam estas mudanças, porém, que o currículo subsista neste subsistema de ensino sem ecos do passado, que os programas estejam verdadeiramente atualizados, articulados e sistematizados e que se possam tirar as aspas da palavra currículo (ver citação acima de Fernandes et al., 2008, p.3).

Nesta primeira secção do capítulo debruçar-nos-emos sobre três temas: a cartografia incerta da história da disciplina de Formação Musical, o currículo no ensino especializado de música e as possibilidades e constrangimentos que advêm da autonomia pedagógica. A partir destes pretendem contribuir para possíveis respostas à pergunta que Lopes-Graça fez a Viana da

³ Não foram encontrados, até à data, dados mais recentes sobre o número de alunos inscritos no ensino artístico especializado de música em geral. No entanto, consultando o site da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência verifica-se um aumento de alunos no ensino integrado (o único regime contemplado pelos documentos) entre 2009/2010 e 2016/2017, de 73 alunos para 271 (GEPE & DSEE, 2010, p.35 e DGEEC & DSEE, 2017, p.52). Ver também Fernandes, Ramos do Ó e Paz (2014, pp.44).

⁴ O ensino artístico especializado de música pode ser frequentado em três regimes: integrado, articulado ou supletivo. Como indica a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP): “Regime integrado (RI) - os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino; Regime articulado (RA) - a lecionação das disciplinas da componente de ensino artístico especializado é assegurada por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral; Regime supletivo (RS) - os alunos frequentam as disciplinas do ensino artístico especializado da música numa escola de ensino artístico especializado de música independentemente das habilitações que possuem” (ANQEP, consulta a 11 de agosto de 2018).

Mota, mas aqui em relação à disciplina de Formação Musical – que princípios pedagógicos podemos encontrar na história, no currículo e num contexto de autonomia pedagógica?

1.1.1. O ensino de música e a Formação Musical: uma cartografia incerta

“As reformas não são só mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também na forma de pensar nela. Ao fixar determinadas preocupações e uma determinada linguagem específica, estabelecem não só um programa político, mas também um programa ideológico no qual estamos todos envolvidos”. (Contreras, 2003, pp.163-164)

A legislação referente ao Ensino Artístico Especializado de Música teve e tem implicações no ensino e aprendizagem da Formação Musical, embora de forma irregular. No que diz respeito às construções e aplicações curriculares as decisões legislativas foram definindo (e continuam a definir) a orientação deste tipo de ensino e da disciplina de Formação Musical: situou o Ensino Artístico Especializado de Música, de forma mais ou menos integrada num sistema de ensino mais geral, e situou a Formação Musical, de forma mais anexa ou mais autónoma no Ensino Artístico Especializado de Música.

Não pretendo proceder ao registo detalhado da história da legislação e políticas do Ensino Artístico Especializado de Música, assunto que tem sido conteúdo frequente nos capítulos introdutórios de diversas teses de mestrado e relatórios de estágio⁵ e que tem vindo a ser alvo de reflexão mais profunda no seio de diversos trabalhos desenvolvidos por diversos autores⁶. Porém, há que fazer um registo de aspetos que serão abordados no estudo e que o contexto histórico possa explicar a sua origem.

Procurarei, portanto, situar a Formação Musical no currículo do ensino artístico especializado. Primeiramente, dando conta de alguns apontamentos que parecem influenciar a atual disciplina de Formação Musical entre a constituição da disciplina de *Preparatórios e Rudimentos* no Conservatório (1835) até à Experiência Pedagógica de 1971. Depois focar-nos-emos no período entre 1971 e 1990, que designei de *Da Educação Musical à Formação Musical e alguns passos para a integração e abertura do ensino de música*. Por fim, *A procura pela*

⁵ Ver, por exemplo, Almeida, 2009 (pp. 14-17); Iria, 2011; Oliveira, 2016 (pp. 5-24); Pedroso, 2003 (pp. 29-68); Pinheiro, 2018 (pp. 150-152); Ribeiro, 2008 (pp. 33-41); Ribeiro, 2015 (pp. 11-14).

⁶ Ver, por exemplo, A. Vieira (2008), Correia (2008), Gomes (2000, 2002), M. H. Vieira (2008, 2009, 2014), Rocha (2008) e Vasconcelos (2002, 2008).

integração e abertura e a autonomia pedagógica (1990-2018), correspondendo 2018 à última legislação consultada sobre o tema. Pontualmente, e quando a matéria assim o exija, darei a conhecer a articulação do ensino artístico especializado com o ensino genérico. Verificar-se-á ao longo destas três fases que as finalidades da disciplina vão-se alterando na importância que lhes é conferida, de forma mais implícita que explícita, não só, mas também, a reboque das alterações curriculares consequentes da legislação. Destas alterações resulta um trajeto incerto nas conceções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical.

Registamos desde já que a disciplina conta com diferentes designações: *Preparatórios e Rudimentos* (1835), *Rudimentos, Preparatórios e Solfejos* (1839), *Rudimentos e Solfejo* (1869/70), *Solfejo* (1919), *Educação Musical* (1971) e, por fim, adotou a atual designação de *Formação Musical* (1983).

De Rudimentos, Preparatórios e Solfejos até à Educação Musical (1835-1971)

O século XIX trouxe consigo a escola que tem dado início à revisão sobre a Formação Musical. Referimo-nos à criação de um Conservatório de Música em Lisboa em 1835 que refere uma aula de “Preparatórios, e rudimentos” dada por José Theodoro Hygino da Silva (1808-1873), Mestre da Casa Pia (Decreto de 5 de maio de 1835, p. 146). Pela análise da legislação da época⁷ os conteúdos lecionados nesta disciplina estão fortemente associados à prática de leitura solfejada (na modalidade rezada e/ou entoada). Lê-se no art. 9.º do Edital de 1840 que “em quanto se não formam os methodos, e obras elementares, que pelos Estatutos são obrigados a fazer os Professores, em cada um destes termos seguir-se-hão os methodos e obras adoptadas no Conservatório de Paris” (§ único, art. 12.º, Edital de 2 de outubro de 1840). Atualmente a disciplina de Formação Musical tem numerosas semelhanças à *Formation Musicale* francesa, o que me leva a colocar a hipótese de o início dessa influência ter-se iniciado nesta época. Segundo Luiz de Freitas Branco (1943) o conservatório da capital francesa “até 1919 serviu de modelo às várias organizações do Conservatório de Lisboa” (p.194), o que parece corroborar a hipótese.

Pelas *provas de exame* como constam no capítulo XVI do Regulamento de 28 de julho de 1898 verifica-se ênfase não só na leitura como no domínio da teoria, o que vem a ser reforçado

⁷ Edital de 2 de outubro de 1840; Nota de rodapé da 1.ª repartição do Diário do Governo n.º 13, de 18 de janeiro de 1870, Duque de Loulé, Secretaria d'estado dos negocios do reino, 29 de dezembro de 1869 (1869/70); Decreto de 6 de dezembro de 1888; *Regulamento geral do conservatorio real de Lisboa, aprovado por decreto* de 20 de março de 1890; Decreto de 28 de julho de 1898; Decreto de 24 de outubro de 1901; Diário do Governo n.º 196 de 4 de setembro de 1903.

em 1901 e 1903 na seleção dos materiais pedagógicos (Decreto de 24 de outubro de 1901; Diário do Governo n.º 196 de 4 de setembro de 1903).

O Decreto n.º 5546 de 9 de maio de 1919 está associado a uma reforma da instituição que se passa a designar a partir dessa data de Conservatório Nacional de Música, reforma essa cimentada “num ideal nunca de novo alcançado, mas saudosisticamente perseguido e almejado durante anos, qual regresso do Rei D. Sebastião” (Pedroso, 2003, p. 40). João de Freitas Branco (2005) refere-se a esta como uma “notável reforma do ensino no Conservatório, modernizando os programas e os métodos pedagógicos e fornecendo aos alunos meios de obtenção de uma cultura menos rudimentar do que era regra entre os músicos portugueses” (p. 296). O início do decreto demonstra uma vontade de transformação das práticas naquele estabelecimento, sendo que uma das alterações promovidas se refere explicitamente ao ensino da Formação Musical:

Tirou-se ao ensino do solfejo o antipedagógico e exclusivo sistema pelo qual era feito. Ao tomarem conhecimento com as notas os principiantes ir-se-ão desde logo afeiçoando ao sentido musical que elas gráficamente exprimem. Além disso, extremou-se o ensino do solfejo, dando-lhe o seu verdadeiro carácter de ensino primário, e estatuiu-se que, com tal, desapareça do Conservatório logo que se criem escolas primárias musicais. Para quando assim fôr, preceitua-se a criação dum curso normal que habilite ao magistério dessas aulas primárias de música. (Decreto 5546 de 9 de maio de 1919, p. 786)

Percebe-se por este excerto uma maior preocupação com um ensino adequado às idades mais jovens ou, pelo menos, às primeiras abordagens à aprendizagem musical. Entende-se também o desejo – à data e segundo o decreto, ainda financeiramente inexecutável – de uma aprendizagem musical, nomeadamente no que se refere à literacia ‘solfeística’, para todos os alunos a incluir nas escolas primárias de música, e não apenas para os inscritos no conservatório (v. Cap. X, Decreto 5546 de 9 de maio de 1919). A relação entre o ensino geral e o ensino artístico especializado de música revela-se ainda neste segundo decénio de 2000 um tópico aceso – ver, por exemplo, o artigo de M. H. Vieira (2014).

A duração de dois anos do curso de Solfejo e a consagração deste ao ensino preparatório comum poderá ter uma aparência mais redutora do que os intuitos do legislador: o objetivo era alargar o ensino do Solfejo a um maior número de alunos. O capítulo 10.º (p. 791) leva-nos a algumas reflexões nomeadamente na observação do desejo de um ensino de música que ultrapassa os limites do Conservatório pela criação de escolas primárias de música. O ensino do agora designado *Solfejo* continua a ter a duração de 2 anos e apenas constituía o *ensino preparatório comum*, numa orientação pouco diferente da já encontrada nos decretos oitocentistas.

Na leitura deste decreto apresenta-se uma visão do ensino de música mais abrangente, humanista e completa do que anteriormente e, no caso da disciplina de Solfejo, mais musical e adequada à aprendizagem inicial. O decreto surge na sequência da reforma proposta por José Viana da Mota, Alexandre Rey Colaço, Miguel Angelo Lambertini, Luís de Freitas Branco e António Arroio, que presidiu a respetiva comissão. Segundo João de Freitas Branco (1922-1989) a reforma de 1919, apesar de não ter sido formulada somente por Viana da Mota, correspondeu “ao seu pensamento, aos seus desígnios de elevação mental e de progresso prático no ensino de música” (Freitas Branco, 1987, p. 118). No entanto, no que se refere especificamente à Formação Musical, parece não ser muito diferente do que foi praticado entre 1888 e 1898, quando se previa o exercício de teoria, solfejo rezado e solfejo entoado, distribuído por duas classes.

Nestes documentos entre 1919 e 1929^s o programa de Solfejo aparenta ser mais detalhado, abrangendo mais tarefas do que anteriormente como, por exemplo, a leitura acompanhada, e mais marcado por uma finalidade da disciplina de Solfejo mais musical. Parece, ainda, este período ajustar os pesos entre desenvolvimento técnico (que parecem ter marcado o ensino da Formação Musical até à reforma de 1919) e o desenvolvimento interpretativo-musical (que parecem motivar os anos à volta da reforma). Os 11 anos entre 1919 e 1930 mostram uma visão mais abrangente do ensino de música, resultado “duma reforma profundamente inovadora” (Freitas Branco, 1987, p. 127) e constituindo o que consideraria uma das fases mais inspiradas no ensino de música.

A legislação entre 1931 e 1934 remete-nos para a alteração de 2 anos para 3 anos curriculares, mantendo-se globalmente a mesma visão da disciplina de Solfejo, por exemplo, com recurso ao solfejo entoado, em continuidade com o que já estava a ser defendido desde o decreto n.º 5546 de 9 de maio de 1919 (v. Diário do Governo n.º 14/1931, Série I de 17 de janeiro de 1931; Decreto de 23577 de 19 de fevereiro de 1934).

Entre as disposições presentes no Diário do Governo n.º 241 de 28 de setembro de 1934 e as seguintes alterações (1935) até à Portaria n.º 9957 de 1941 estão as últimas informações dos programas de Formação Musical ao nível legislativo. A partir deste momento a legislação referente à Formação Musical ou suas heterónimas foca-se em aspetos menos de conteúdo, e

^s V. Decreto n.º 5546 de 9 de maio de 1919; Regulamento publicado pelo Decreto 6129 de 25 de setembro de 1919; Programa para o ensino das disciplinas do Conservatório Nacional presente no Diário do Governo da I série, n.º 3 de 4 de janeiro de 1923; Decreto n.º 10424 do Diário do Governo n.º 289; Série I de 31 de dezembro de 1924; Diário do Governo n.º 64, Série I de 19 de março de 1928; Regulamento no Decreto n.º 1677 de 1 de abril 1929.

mais relativos à organização escolar, como, por exemplo, o número de horas a lecionar por semana, de anos curriculares, de alunos permitidos por turma, entre outros.

Embora não incluídos na legislação, existem duas orientações que revelam a mudança de pensamento sobre o ensino de música, ambas localizadas nos anos sessenta, distinguindo-se das orientações até à data: os Estatutos do Conservatório de Aveiro (1960) e uma *sugestão para uma revisão dos estudos do Conservatório Nacional*, em 1966, por Ivo Cruz (1985).

Os Estatutos do Conservatório de Aveiro, aprovados por Despacho Ministerial de 25 de agosto de 1960 (conforme inscrito no próprio documento) apresentam uma conceção que me pareceu verdadeiramente diferente do documentado até à data. O documento, afirma que:

O ensino musical não deve iniciar-se logo com o 1.º ano de solfejo. Torna-se absolutamente indispensável a existência de uma Classe de Iniciação Musical a qual tem como base a educação auditiva e a que deve seguir-se uma Classe de Solfejo Elementar, sequência da referida iniciação auditiva e na qual o aluno toma contacto com as primeiras noções da Teoria Musical. Assim orientado o aluno dá ingresso no 1.º ano de Solfejo já familiarizado com o que fundamentalmente a música tem de mais expressivo: o som e o ritmo. (Estatutos do Conservatório de Aveiro, 1960, p. 3)

Assiste-se a uma ampliação do número de anos curriculares para a Formação Musical e do grau, incluindo-se o curso complementar (*ibidem*), à ampliação das suas finalidades e a um cuidado concreto com as diferentes faixas etárias. O Plano de Estudos (capítulo IX) mostra claramente uma nova visão – mais abrangente e musical – para a disciplina de Solfejo.

A *sugestão para uma revisão dos estudos do Conservatório Nacional*, em 1966, por Ivo Cruz, constitui uma proposta pedagógica – a qual que ficou sem resposta de aprovação ou o seu contrário (Cruz, 1985, p. 209)⁹. Nesta proposta e “para maior eficiência do ensino, amplia-se o estudo do solfejo, como o requer a fundamental importância desta disciplina” (Cruz, 1985, p. 211). Contudo surge o agrado artigo 16.º, que por um lado nos mostra uma visão verdadeiramente renovadora e humanista, mas, por outro, recorre à designação de *anexo*, epíteto que virá a caracterizar a disciplina de Formação Musical nas *disciplinas anexas* e, por outro, constituindo uma das disciplinas obrigatórias remete-nos simultaneamente para uma visão de indispensabilidade. Destacamos a 18.ª disciplina, de Pedagogia e Didática Musical, com a duração de 1 ano curricular (art. 16.º).

⁹ Esta proposta foi publicada tendo “em vista deixar aos futuros investigadores do movimento pedagógico do nosso País, um documento expressivo das preocupações reformadoras do Ministério da Educação Nacional e dos seus Serviços” (Cruz, 1985, p. 209).

O primeiro destes documentos revela uma visão para a Formação Musical mais alargada, tanto ao nível do escopo e extensão etária. O segundo, reforça a importância da disciplina e pretende também aumentar o número de anos curriculares, integrando a disciplina *anexa* a um corpo disciplinar que parece ter preocupações não só técnicas, como para o desenvolvimento humano dos alunos.

Verifica-se que os programas de solfejo (desde que são registados na legislação e, portanto, desde o Decreto de 20 de março de 1890) baseiam-se essencialmente na listagem dos conteúdos a ensinar e nos exercícios a efetuar em exame final. Estes são, sob o olhar atual, marcadamente técnicos e nesse aspeto bastante exigentes. Ilustrativo é o nome da disciplina nestas décadas – e que foi lentamente abandonando os *preparatórios* e os *rudimentos* – que tanta ênfase dá nas *matérias de exame aos exercícios solfejo*.

Há que registar que os anos entre a reforma de 1930 e a experiência pedagógica de 1971 têm sido observados como um período negro do ensino da música em Portugal (Freitas Branco, 1987, p. 126; Freitas Branco, 2005, p. 296; Pedroso, 2003, p. 44). Porém, no que diz respeito à disciplina de Formação Musical, o tipo de ensino não parece ter-se alterado profundamente relativamente à legislação anterior verificando-se até a constituição de uma comissão para a reforma do ensino de solfejo (Pedroso, 2003, pp.47-49) e uma legislação consequente das conclusões desta comissão que aumenta o número de anos curriculares para a disciplina. Algumas tentativas de alteração (como as propostas do Conservatório de Aveiro e a do diretor do Conservatório Nacional, Ivo Cruz) parecem ser muito positivas para o desenvolvimento da disciplina apesar do ambiente artístico (e político) vivido.

Da Educação Musical à Formação Musical e alguns passos para a integração e abertura do ensino de música (1971 a 1990)

Ao abrigo do Decreto-Lei 47587 de 10 de março de 1968, que permite a implementação de experiências pedagógicas como “maneira segura de aferir o mérito das inovações projectadas, antes de as pôr em vigor” (Decreto-Lei 47587 de 10 de março de 1968, p. 270), o Conservatório Nacional entra no ano letivo de 1971/72 em regime de experiência pedagógica. Por Ofício da Direção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes a 25 de setembro de 1971 a pertinência da experiência pedagógica é justificada, segundo Veiga Simão (*in* Gomes, 2000, p. 206), não só pela utilidade pedagógica deste tipo de experiência como configurado no Decreto-Lei 47587, como pela “necessidade de promover uma gradual adaptação dos planos de estudo, programas e métodos

de ensino, dos cursos ministrados no Conservatório Nacional” (ver transcrição do ofício por e em Gomes¹⁰, 2000, pp. 206-207).

Os planos de estudo referentes a esta reforma não foram, segundo a Portaria n.º 370 de 29 de junho de 1998, “oficializados e publicados como também nunca se definiram as condições para atribuir os correspondentes certificados e diplomas”. Este registo não parece estar em concordância com o Despacho 78/SEAM/85, como veremos, que oficializa a partir dessa data (1985) estes programas da Experiência de 71 como os que devem ser assumidos até a realização de novos programas (Despacho 78/SEAM/85, p. 9371).

Refira-se que, à semelhança do que foi relatado sobre a reforma de 1919, foram indicados constrangimentos e incongruências entre as disposições iniciais da Experiência e a aplicação efetiva dessas. O Decreto n.º 17 de 18 de fevereiro de 1977 indica que

(...) as experiências pedagógicas ensaiadas no Conservatório Nacional não atingiram os objectivos pretendidos não só por não terem sido devidamente equacionados os problemas referentes à institucionalização do ensino superior artístico em Portugal, como muitas vezes por não ter conseguido a colaboração das individualidades que, pela sua elevada craveira intelectual e artística, fossem garante da qualidade e validade das experiências pedagógicas ensaiadas. (Decreto n.º 17 de 18 de fevereiro de 1977, p. 266)

Lopes-Graça reitera estas considerações numa carta em que justifica a sua recusa para ser professor no mesmo Conservatório:

Na realidade, confessarei que me achava de sobreaviso quanto à falada reforma do Conservatório. Que tal reforma era imperativa, de há muito que isso se tornara evidente. Mas reformar seja o que for supõe o claro entendimento do que se pretende corrigir e uma efectiva tomada de medidas para alcançar o fim que se tem em vista. Ora, na reforma do Conservatório que começara a processar-se em 1972, e tanto quanto dela podíamos ter conhecimento fora do «mistério» de que logo a rodearam, tudo me parecia um tanto vago, confuso, muito mais teórico do que atento às realidades. Falava-se de um «período experimental», o que, em termos de um reformismo consciente e responsável, pouco poderá significar, se é que não significa, efectivamente, uma indecisão que poderá não andar longe de um certo aventureirismo. Em princípio, eu não duvidada das boas intenções que presidiram à ideia de reforma. Mas de boas intenções... Depois, à altura em que o convite me foi feito, eu já havia conhecimento, por várias vias, da alarmante bagunça que naquela casa reinava. (Lopes-Graça, 33.ª carta, in Lopes-Graça, 1974, pp. 384)

No que concerne à Formação Musical durante a Experiência Pedagógica de 71, é apresentada no Anexo II da Portaria n.º 370 de 98 com a designação de Educação Musical, assumidamente na listagem das disciplinas anexas, com a duração de 6 anos, sendo os exames alocados ao 2.º, 4.º e 6.º anos (Portaria n.º 370 de 1998, Anexo II, p. 2922). Os planos de estudo

¹⁰ Sobre a Experiência de 1971 realizada no Conservatório Nacional ver o capítulo III da Memória final do CESE de Carlos Alberto Gomes, “Contributos para o estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal” (Gomes, 2000, pp.42-73).

da Experiência Pedagógica de 71 estiveram, segundo a portaria, em vigor não só no Conservatório Nacional como “foram igualmente adoptados por outros estabelecimentos de ensino da música oficiais e particulares” (Portaria n.º 370 de 1998, Anexo II, p. 2920), o que é corroborado por Carneiro e Vieira, que também assumem como estando em funcionamento (2017, p. 149).

Não é minha intenção neste momento do estudo analisar os programas que surgiram desde 71 até à atualidade. Contudo não me posso furtar a incluir alguns aspetos daquilo que terá marcado o que consideraria a transição de um pensamento mais tecnicista para um mais pedagógico (significativa é a alteração de *Solfejo* para *Educação Musical*) e de um currículo de 3 anos para 6 anos.

Os programas da década de 70 a que tive acesso são os do Conservatório de Música do Porto (v. *Programas de Educação Musical do Conservatório de Música do Porto, 1974/1975*, Anexo II de Almeida, 2009). O facto de a Portaria n.º 370 de 1998 indicar que, retrospectivamente, os programas do Conservatório Nacional seriam os utilizados nas outras escolas de música (p. 2920), leva-me a colocar a hipótese de que este programa será um programa pelo menos semelhante aos programas das outras regiões e ao da Experiência Pedagógica do Conservatório Nacional. Mas o seu estudo prende-se principalmente com o estudo de caso realizado, situado na região do Porto e cuja influência do Conservatório de música do Porto na região justifica, só por si, a sua análise.

Os programas do nível básico de Educação Musical do Conservatório de Música do Porto do ano letivo 74/75 apresentam a informação presente no Quadro 1 (v. Almeida, 2009, pp. 219-243), que nos demonstra um pensamento mais profundo e sistematizado do que o programa legislado em 1934 (e conseqüentes alterações), que praticamente se resumia aos conteúdos e às provas de avaliação. Neste acrescentam-se, embora eventualmente de forma implícita, algumas competências que se pretende desenvolver com a disciplina.

Quadro 1. Excerto do programa de Educação Musical do Conservatório de Música do Porto no ano letivo de 1974/75 (Almeida, 2009).

Educação da	Desenvolvimento auditivo	Leitura e escrita	Criatividade (1.º ano)	Conhecimentos básicos teóricos / Aplicação prática dos mesmos (2.º ano) de
Observação	Tímbrico	Rítmica	Rítmica	Notação
Atenção	Rítmico	Melódica	Melódica	Altura e duração dos sons
Memória	Melódico	Harmónica		Agógica e Dinâmica
Audição interior	Harmónico			Organizações sonoras
Apreciação				

Ao nível elementar, correspondente aos 1.º e 2.º anos, assistimos à introdução de atividades como *reprodução de motivos rítmicos, de frases em cânon, de frases vocalizadas e com os nomes das notas*, atividades que não tinham integrado os programas das décadas anteriores. No nível geral, correspondente aos 3.º e 4.º anos, são introduzidos exercícios como os ditados a duas partes e a sugestão de se utilizar, para além do piano, instrumentos de percussão com timbres diferentes. Há uma observação explícita para o recurso a repertório desde o período Renascentista até ao Impressionismo para a realização das atividades da aula. Para os 5.º e 6.º anos sublinhe-se a intenção de promover a cultura auditiva e a introdução à linguagem musical do século XX (v. anexo II de Almeida, 2009, pp. 209-243). Exploraremos este programa de forma mais detalhada posteriormente.

Estes últimos programas, ao contrário dos observados até aos anos de 1930's, não foram publicados em Diário do Governo ou da República – e, com certeza por esse motivo, indicados como não oficiais na Portaria n.º 370 de 29 de junho de 1998, apesar de eventualmente serem os vigentes. Os decretos que decorrem a partir dos anos trinta não mais incluíram os conteúdos específicos a lecionar ou os critérios de avaliação, focando-se em aspetos que mais se referem à gestão escolar, tendo, no entanto, repercussões no ensino da Formação Musical.

O Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho iniciou uma profunda mudança no ensino especializado de música através de algumas iniciativas de carácter integrador e que viriam a ter implicações no período a partir de 1990, que designei de *a face visível da integração, da democratização e da autonomia pedagógica*.

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. (Decreto-Lei n.º 310/83, p. 2387)

Neste diploma se reafirma a dependência pedagógica das escolas públicas ao Conservatório Nacional e das escolas particulares aos conservatórios públicos¹¹ (Decreto-Lei n.º 310/83, p. 2387), embora fosse permitida a criação de “planos de estudo e programas próprios” e “ser concedido paralelismo pedagógico (...) nos termos da lei geral” (p. 2391). Uma vez que este decreto refere o ensino pré-superior como tendo a duração até ao 12.º ano, a duração curricular da agora designada Formação Musical (v. p. 2389, art. 4.º) terá passado para 8 anos

¹¹ As escolas públicas foram designadas no diploma de escolas *oficiais*, termo que mais tarde conjugou quaisquer escolas pública, particular e/ou cooperativa, do tipo vocacional ou profissional, que seguisse as diretivas da tutela.

correspondendo aos anos entre o 5.º e o 12.º ano do ensino genérico (Decreto-Lei n.º 310/83, p. 2388-2389). Como veremos, este alargamento terá sido caracterizado por uma redistribuição dos conteúdos.

O Decreto n.º 310 apresenta duas visões: i) ao nível do ensino preparatório e secundário pretende-se “a aquisição pelo aluno das bases gerais de formação musical [não se refere à disciplina de Formação Musical] e de domínio da execução dos instrumentos” (art. 3.º) e ii) ao nível dos cursos Complementares do ensino secundário contamos com cursos de “carácter profissionalizante” (art. 4.º). Especificamente sobre o curso de Formação Musical, o mesmo “visa o aprofundamento da educação musical e de conhecimentos nos domínios das ciências musicais, supondo, à saída, o domínio de um instrumento de tecla ao nível do curso geral” (n.º 2 do art. 4.º).

Quase um ano depois, pela Portaria n.º 294 de 17 de maio de 1984 (sobre os cursos gerais e complementares), verificamos a designação *Formação Musical* e pela primeira vez – à exceção da proposta nos Estatutos do Conservatório de Aveiro de 1960 – assistimos à sistematização de um curso secundário específico da Formação Musical. As disciplinas de formação vocacional correspondem ao Instrumento principal, 2.º e 3.º Instrumentos (facultativas consoante alguns critérios), Introdução à Composição Livre (facultativa) e Educação Vocal (Portaria n.º 294 de 17 de maio de 1984, p. 1600). Confirmam-se os 8 anos consagrados à disciplina até ao 12.º ano no Mapa II (Portaria n.º 294 de 17 de maio de 1984, p. 1599).

O Diário da República n.º 232 de 9 de outubro de 1985 série II, contempla três despachos (do 76 ao 78, pp. 9368-9372), dois dos quais nos interessam especialmente. No Despacho 76/SEAM/85 de 9 de outubro de 1985 (p. 9368), sobre o regime supletivo (i.e., alunos que frequentam o ensino de música de forma extracurricular), a Formação Musical surge em anexo com 2 horas semanais. As solicitações do decreto em termos de dimensão das turmas são para o ensino básico entre 6 e 10 alunos (Mapa I) e para o ensino complementar entre 6 e 11 alunos e a mesma carga horária semanal (Mapa II). O Curso de Formação Musical solicita um Instrumento principal e possivelmente um de tecla (Mapa II). O Despacho 78/SEAM/85 interessa-nos uma vez que em anexo figuram os mapas de conversão para os novos planos de estudos (v. Figura 1) e porque afirma que “enquanto não forem definidos novos programas do ensino vocacional da Música, os programas dos novos graus de Formação Musical, Instrumento, e de Canto, bem como de História da Música, de Acústica e de Italiano, são os definidos para os correspondentes anos dos programas da experiência de 1971, com as adaptações necessárias” (p. 9371).

Figura 1. Anexo do Despacho 78/SEAM/85 do Diário da República n.º 232, série II, de 9 de outubro de 1985.

MAPA I
**Tabela de conversão de Educação Musical ou Solfejo
para Formação Musical**

Planos de estudos anteriores	Novo plano de estudos
1.º ano de Educação Musical ou de Solfejo	1.º grau
2.º ano de Educação Musical ou de Solfejo	2.º grau
3.º ano de Educação Musical ou de Solfejo	3.º grau
4.º ano de Educação Musical	5.º grau
5.º ano de Educação Musical	6.º grau
6.º ano de Educação Musical	8.º grau

Como se pode verificar na Figura 1, as alterações dos anos curriculares começam a produzir-se a partir do 4.º ano de Educação Musical, inclusive. Segundo Gomes, esta transformação foi sentida “como uma passagem de um atestado de mediocridade” (Gomes, 2000, p. 87). Esta dedução parece ser possível, porventura sugerindo que mais anos curriculares para acionar o mesmo programa significa falta de eficácia no processo de ensino, embora não tenha como verificar a fundamentação da afirmação. Veremos mais adiante, a propósito, que um programa de 6 anos de Educação Musical de 1974/75 do Conservatório do Porto – e que será adaptado aos 8 anos da Formação Musical – inclui uma visão mais abrangente da disciplina e uma ampliação das atividades anteriormente contempladas para a disciplina.

À procura de integração e abertura e a autonomia pedagógica (1990-2018)

Considero este período como um período de crescente afirmação de um pensamento pedagógico, não orientado apenas para a formação de profissionais, mas também para uma formação integral dos alunos, iniciado pelo Decreto-Lei n.º 344/90. Este Decreto-Lei de 2 de novembro de 1990 evidencia algumas problemáticas presentes à data e a que o próprio documento pretende dar resposta: a comparação com os outros países que, aparentemente, não seria elogiosa para Portugal; a difícil articulação deste sistema de ensino no sistema geral de ensino; o carácter exigente deste tipo de ensino pela sua especificidade intrínseca e de meios; a subjetividade da “apreciação das práticas”; e a progressiva democratização e alargamento deste tipo de ensino (p. 4522). Qualquer um destes aspetos permitiria um maior aprofundamento e até questionamento dos pressupostos explicitados, como se pode verificar, por exemplo, sobre a “especificidade”, nos escritos de Gomes (2002), Fernandes, Ramos do Ó e Paz, (2014) e Ribeiro e Vieira (2016).

Interessa-nos principalmente, porém, a visão de ensino aqui defendida na explicitação de oito objetivos (art. 2.º do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro, pp. 4522-4523) que parecem pretender abranger uma diversidade de públicos, verificando-se uma maior ênfase na educação *da criança* (nas cinco primeiras alíneas), não pretendendo retirar, porém, a possibilidade de um desenvolvimento ao nível *artístico* condizente com o nível profissional – musical e/ou docente (nas três últimas alíneas).

Ainda no ano de 1990, pela Portaria n.º 1233/90 de 28 de dezembro, verifica-se a entrada da disciplina de Formação Musical como curso superior ao grau de bacharelato na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). Ou seja, em menos de 20 anos a disciplina passou de Solfejo a Educação Musical e depois a Formação Musical, com a duração de 3 anos, 5 anos (na proposta de Ivo Cruz), 6 anos e 8 anos curriculares, até à constituição de um curso de ensino superior. A Portaria n.º 370 de 29 de junho de 1998, que trata das habilitações, não representa uma legislação propriamente importante para a Formação Musical. Porém é de interessante consulta, dado o resumo que realiza sobre disposições anteriores, ilustrando a legislação avulsa que se foi produzindo ao longo das décadas no que diz respeito a este sistema de ensino. Sete anos depois, a Portaria n.º 436 de 21 de abril de 2005 reconhece o curso de Formação Musical da ESML como fornecendo habilitação para a docência.

Em 2008 verifica-se uma grande mudança do ensino artístico especializado que terá repercussões no ensino da Formação Musical. O Despacho n.º 17932 de 24 de junho de 2008 (e publicada no Diário da República, 2.ª série, N.º 127 a 3 de Julho) reformula o financiamento aos diferentes regimes de ensino, verificando-se que os regimes integrado e articulado, juntamente com um corpo docente profissionalizado, constituíam as melhores ferramentas para as escolas obterem melhores financiamentos (p. 29228).

Na sequência da reformulação do financiamento, o número de alunos no ensino especializado de música aumenta, talvez também porque a constituição de turmas do ensino articulado obrigava a uma congregação de alunos só para esse efeito¹², o que por si só constitui (finalmente) uma face visível da integração e da democratização deste sistema de ensino na educação portuguesa. Significou para os professores de Formação Musical (e não só) um contexto de ensino diferente, alterando uma realidade que até à data seria porventura caracterizada por um ambiente estudantil algo elitista (v. Fernandes et al., 2014, p. 28).

¹² Ou seja, inicialmente as turmas de ensino articulado não podiam ser mistas, só podiam ter alunos de regime articulado.

Mesmo no que diz respeito à dimensão das turmas, a Portaria n.º 691 de 25 de junho de 2009 virá a indicar que o desdobramento das turmas só poderá suceder-se quando o número de alunos ultrapassa o valor de 15. Lembremo-nos ainda que este desdobramento é facultativo, verificando-se escolas que optam por manter o número total de alunos. O Despacho n.º 18041/2008 do mesmo Diário da República produz algumas limitações de idades às matrículas, nomeadamente no regime supletivo, o que também pode ter contribuído para alguma mudança no ambiente escolar, tornando-o eventualmente mais jovem. Porém à falta de dados estatísticos (idades dos alunos nas escolas de música ao longo de, pelo menos, algumas décadas), as consequências daquelas limitações são mais atribuídas a percepções do que a uma análise científica como o presente trabalho exige.

O Decreto-Lei n.º 152 de 4 de novembro de 2013 “pretende consagrar um modelo que, nessa matéria [de dependência do sistema público de ensino], rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de uma autonomia semelhante à das escolas públicas com contrato de autonomia” (p. 6341). Consoante este decreto:

Permite-se, assim, de acordo com o respetivo projeto educativo e tal como o consagram alguns contratos de autonomia das escolas públicas, que as escolas do ensino particular e cooperativo possam gerir, sem pôr em causa o cumprimento do número total de horas curriculares legalmente estabelecidas para cada ano, nível e modalidade de educação e ensino, uma percentagem significativa das horas definidas nas matrizes curriculares nacionais, conferindo-lhes o direito, entre outros, de criar e aplicar planos curriculares próprios ou de oferecer disciplinas de enriquecimento ou complemento do currículo.

Ainda no âmbito da autonomia assim concedida, torna-se verdadeiramente livre a transferência de alunos entre escolas independentemente da sua natureza jurídica. No mesmo sentido, como já se referiu, põe-se definitivamente fim à figura do paralelismo pedagógico, e em consequência à dependência relativamente às escolas públicas, ao mesmo tempo que se exige que as escolas do ensino particular e cooperativo sejam autónomas e autossuficientes. (Decreto-Lei n.º 152 de 2013, p. 6341)

Deste modo, do ponto de vista político, assistimos agora a uma fase em que as escolas podem criar, dentro de certos limites, os seus próprios planos. Esta ideia veio a ser reforçada pela Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto, que pretende conferir “autonomia curricular às escolas, materializada, entre outros aspetos, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas adequando-as às opções curriculares de cada escola” (Portaria n.º 229-A do Diário da República, 1.ª série, n.º 156 de 14 de agosto de 2018, p. 4100-2). Indicaria que a tendência atual corresponde à concretização da integração, da democratização e da autonomia, embora considere que esta observação é, para já, conjetural. Discutimos, de qualquer modo, uma autonomia política que, creio, só poderá ser mais

fundamentada com uma apropriação das práticas escolares, as quais só poderemos realmente aceder através dos seus atores.

Observámos, pois, um caminho sinuoso da Formação Musical no currículo do ensino de música, passando por diversas designações, número de anos curriculares, equiparação dos seus docentes aos restantes docentes do ensino de música, variabilidade das suas finalidades, conteúdos e materiais pedagógicos, alteração das habilitações necessárias e desejáveis à sua docência. Constituíram estes assuntos uma aproximação a aspetos curriculares que se pretende observar num *continuum* entre uma visão mais prescritiva e uma visão mais orientadora de forma a contribuir para a compreensão da disciplina de Formação Musical.

1.1.2. O currículo: prescrição ou orientação?

Se realizássemos uma história do conceito de currículo deparar-nos-íamos, com certeza, com um texto longo, incompleto e polémico. A complexidade inerente ao seu significado deve-se, em parte, ao carácter não neutro que este assume, tornando-se o termo “bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo” (Pacheco, 2007, p. 16), complexidade e conflitualidade apontadas por outros autores (Kegan, 2003, pp. 9-16; Gimeno, 2008, pp. 141-144; Contreras, 1994, pp. 176-182; Lunenburg, 2011, p. 1; Varela, 2013, p. 13).

Quatro dualismos para a definição de um currículo

Procurarei dar conta de quatro dualismos do estudo do currículo (e, conseqüentemente, da educação) para desenvolver o dilema que me importa particularmente – prescrição *versus* orientação – e relacioná-lo com o ensino e a aprendizagem da disciplina de Formação Musical. Sabemos que “dichotomies such as these are basically shortcuts”¹³ (Higgins, 2012, p. 215). Contudo integrar-se-ão aqui para que possamos situar a disciplina de Formação Musical no que se refere à sua significação no currículo e/ou definição de alguns dos seus aspetos curriculares.

¹³ Chris Higgins não se refere às dicotomias supracitadas e enunciadas para este estudo. Porém, a identificação com este excerto justificou a sua inclusão: “In the landscape of the modern school, music occupies a very odd spot indeed. To help us understand this landscape and the first aspect of the music educator’s predicament, we turn to John Dewey and, in particular, his attempt to rid us of a conceptual muddle that has plagued educational theory and practice for millennia. The muddle has arisen because of the general human habit to dichotomize. Of course, some things are reasonably well defined in opposition (...) but human beings like dichotomizing too much to stop there. We have traditionally polarized many other conceptual pairs whose true relation is more subtle. We think in terms of duty versus interest, mind versus body, child versus adult, and so on. Dichotomies such as these are basically shortcuts” (Higgins, 2012, p. 215).

Pacheco (2007) refere duas perspetivas conceptuais de currículo, “uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano” (p. 16). O autor explicita:

Integram-se na 1.^a perspectiva as definições que apontam o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; na 2.^a perspectiva, lugar para as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada. (Pacheco, 2007, p. 16)

Ao longo dos tempos, o termo “currículo” poderá ter vivido uma relativa estabilidade, direccionando-se para a “questão sobre *o que* deve ser ensinado” (Egan, 2003, p. 12). Porém nos dois últimos séculos o conceito associou-se a uma nova pergunta: “*como* é que se deve ensinar?” (Egan, 2003, p. 12). Para esta segunda visão do currículo contam-se, segundo Egan (2003), autores como Pinel, Rousseau, Montessori, Dewey (pp. 12-13) cujos contributos conduziram a reflexão sobre o currículo para a:

The emphasis on the question *how*, as distinct from *what*, led to focusing on the individual learner as an important variable. Thus individual differences, in styles of learning, ability to learn, development stages, interests, socio-economic background, and so on, had to be taken into account before one could begin to specify *what* the curriculum should contain. (Egan, 2003, p. 13)

Para Egan esta mudança de paradigma (desde *o que* ensinar para *como* ensinar) é a causa das recentes discussões e instabilidade neste campo. Uma vez que *o que* deve ser ensinado se torna indissociável dos contextos específicos, surge, para além da questão *como* ensinar, a questão *para quê* ensinar? (Egan, 2003, p. 14).

Um terceiro aspeto a ter em consideração relaciona-se com a tensão e/ou equilíbrio entre a individualidade do aluno e a sociedade. Constitui um dilema pela tomada de decisões de carácter curricular e pedagógico que são tomadas num *continuum* entre o primeiro e a segunda. Este *continuum* pode começar na intenção de moldar o aluno para a sua inserção na sociedade – observada, por exemplo, nas instruções de *governança* das crianças (Herbart, 2014, pp. 30-42, original de 1806) –, continuar no sentido de *preparação para vida*, o que também nos remete para a sua integração na sociedade – como observável nos métodos pedagógicos de Montessori, que viveu entre 1870 e 1952 (Pla, Cano & Lorenzo, 2001, p. 75) –, até à *formação para a autonomia e cidadania*, de modo a que o aluno tenha meios intrínsecos (como reflexividade e espírito crítico) de contribuir para a reconfiguração de uma sociedade ideal, como defendido por Paulo Freire (1996, pp. 90-98).

O quarto desafio é observado como um ilogismo se temos em consideração a afirmação de Paulo Freire, e que constitui um princípio incontornável na educação para mim, “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 12), ou, por outras palavras, não há ensino sem aprendizagem¹⁴. Refiro-me à paradoxal distância entre o ensino e a aprendizagem que observo na perspectiva de Lopes e Roldão (2017) quando indicam que “a visão curricular centralista mais não faz do que acentuar o insucesso educativo, uma vez que os alunos são expostos a um corpo de aprendizagens muito distante da realidade que os circunda” (p. 234). Independentemente da forma como se faz a leitura e avaliação do insucesso escolar, ele corresponde a um desfasamento entre o processo de ensinar e o processo de aprender. Assim, um currículo planificado de forma uniforme ou com atenção às realidades, nomeadamente às realidades locais, assunto analisado em relação às políticas educativas em Portugal por Teodoro e Estrela (2010), constitui o quarto dilema.

Os quatro pontos supracitados revelam, cada qual com o seu foco dicotómico, a coexistência de (e a possível tensão entre) perspectivas mais prescritivas e mais flexíveis do currículo, sintetizadas no Quadro 2.

Quadro 2. Representação das diferentes dualidades numa perspectiva mais prescritiva ou de orientação.

Prescrição	Orientação
Plano pré-determinado	Plano em construção/ em ação
Definição <i>do que</i> e <i>como</i> ensinar	Definição de <i>para quê</i> ensinar
Educação: inserção do aluno na sociedade	Educação: construção do aluno e da sociedade
Currículo global (neste caso, nacional)	Currículo local

Os dualismos que referi e que estão diretamente relacionados com as minhas preocupações apresentam-se a seguir, relacionando-os com o Ensino Artístico Especializado (de Música) e/ou a Formação Musical.

Plano pré-determinado versus construção

Até que ponto as considerações curriculares na Formação Musical tendem mais para a elaboração de um plano preconcebido ou para uma construção com a implicação de diversos

¹⁴ Ver “There is no teaching without learning” (Freire, 2001, p.29); título do 2.º capítulo de Freire, *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Esta edição corresponde a uma tradução de Patrick Clarke de “Pedagogia da Autonomia” solicitada por Paulo Freire em 1996.

atores do palco educacional? Como indicado pela equipa de Domingos Fernandes, alguns destes planos programáticos utilizados em 2007 eram “obsoletos” embora recebendo alguns “ajustamentos” (2007, p. 47). Esta avaliação não nos tira, portanto, as dúvidas quanto às vivências curriculares nos conservatórios, uma vez que assistimos à observação da aplicação de um plano pré-estabelecido concomitantemente à observação de alterações.

Porém em 2007 as escolas privadas e/ou cooperativas não tinham autonomia pedagógica assegurada. Não significa que não a tivessem, mas apenas constituiu uma diretiva para todas estas escolas posteriormente, em 2013 (DL n.º 152/2013). Isso significa que, para manterem o seu *paralelismo pedagógico* aos conservatórios públicos, as escolas privadas e/ou cooperativas deveriam seguir as mesmas orientações destes. Consequentemente, para as escolas privadas e/ou cooperativas o significado de currículo estaria, em teoria, mais associado a um plano pré-determinado, assim como para cinco das escolas públicas, uma vez que as escolas privadas e/ou cooperativas e os conservatórios públicos situados em Braga, Porto, Madeira, Ponta Delgada, Angra do Heroísmo e Instituto Gregoriano de Lisboa tinham “como modelo os planos de estudo e programas do Conservatório Nacional” (DL n.º 310/1983). Apesar das alterações observadas pela equipa de Domingos Fernandes (2007), e uma vez que deveria existir ligação pedagógica ao (ou alinhamento pedagógico com o) Conservatório Nacional, pode inferir-se que as alterações não seriam muito profundas.

Seria agora essencial realizar um estudo sobre os programas e os procedimentos curriculares no âmbito do Ensino Artístico Especializado após a autonomia conferida às escolas em 2013, onde a tarefa de realização dos programas passou a ser da responsabilidade das escolas e/ou dos professores. Convém saber, nomeadamente, se as escolas continuam a ser mais orientadas por planos pré-concebidos ou se estão a construir currículos com os diversos atores educativos. Segundo Pacheco (2007),

(...) o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (p. 20)

Relativamente a este subsistema de ensino, seria essencial perceber se atualmente o currículo se define como *projeto*, se a sua construção é realmente *interativa*, se é caracterizado por *unidade, continuidade e interdependência* e se as *responsabilidades são realmente*

compartilhadas pelas estruturas políticas, administrativas, económicas, sociais, escolares. As observações de Folhadela, Vasconcelos e Palma em 1999 mostram que:

(...) 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 séc. 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. De salientar ainda que a aplicação dos normativos gerais ao ensino especializado da música tem gerado contradições a nível organizacional e pedagógico com consequências ao nível do desenvolvimento dos projectos. (Folhadela et al., 1999, p. 7)

Estas considerações advêm das conclusões tiradas após o *Encontro Nacional sobre o Ensino Especializado da Música*¹⁵ em janeiro de 1998, que recolheu dados de 117 participantes, representativos dos universos do ensino básico, secundário (62) e superior (4 escolas), 6 escolas vocacionais públicas e 56 vocacionais privadas e/ou cooperativas, 7 escolas profissionais num total de 73 escolas das 81 existentes no ano letivo 96/97, quando se iniciou o processo de recolha de dados (Folhadela et al., 1999, p. 21). As apreciações de Folhadela, Vasconcelos e Palma levam-nos a crer que os currículos associados ao ensino artístico especializado de música antes da autonomia pedagógica teriam sido bastante pautados por uma configuração pré-definida e uniformizadora. Para já, mantêm-se muitas dúvidas sobre o que acontece desde a legislação de 2013 com a normativa relativa à autonomia pedagógica. Contudo o facto de ter sido imputada às escolas a responsabilidade de criação dos seus programas indica-nos que parte dos planos curriculares, no que se refere aos programas das disciplinas e planos educativos, terão sido realizados pelos intervenientes locais, tendo estes tido oportunidade de os reconstruir com os dados contextuais, resultando possivelmente em práticas diferenciadas de local para local.

O quê e como versus para quê

Egan considerou como uma mudança importante na história dos estudos curriculares a passagem do enfoque *no que ensinar para como e para quê ensinar* (Egan, 2003, p. 14). A definição dos conteúdos e a definição de *como* abordar os conteúdos parece-nos de carácter essencialmente prescritivo, embora os modos de ensinar possam ser definidos em função dos contextos, o que significa que não poderão ser totalmente pré-determinados e poderão surgir

¹⁵ O significado de *vocacional, profissional e especializado* define-se, no presente texto, por referência a Folhadela, Vasconcelos e Palma (1999): "entende-se por *ensino especializado da música* o tipo de ensino que é ministrado em escolas vocacionais de música (públicas, particulares e/ou cooperativas) e nas escolas profissionais de música abrangendo os níveis básico e secundário" (p. 9).

apenas como recomendações. Por sua vez, a definição de *para quê* ensinar, relativa às finalidades do ensino, pode incentivar mais autonomia por parte dos diversos intervenientes, permitindo-lhes ajustar os conteúdos, atividades e recursos às realidades escolares. Parece ter, portanto, um caráter mais orientador do que prescritivo. De que forma vemos estas questões no ensino e aprendizagem da Formação Musical?

No *Estudo de avaliação do ensino artístico* (2007), Fernandes et al. sugerem que “os conteúdos de certos programas, como o de Formação Musical, estarão mais apropriados para uma abordagem à alfabetização musical do que a uma abordagem à cultura musical, como parece ser recomendável actualmente” (p. 47). Mais adiante acrescentam:

No domínio do currículo, dos programas de estudo e da sua gestão há uma situação que se pode considerar de desregulação e de desarticulação entre as diferentes escolas cujos reais contornos não puderam ser avaliados. Porém, é uma questão que deverá merecer a devida reflexão e ponderação no sentido de caracterizar as suas implicações, particularmente no que se refere ao perfil de competências supostamente desenvolvido pelos alunos. (Fernandes et al., 2007, p. 48)

Estes dois excertos mostram, segundo os autores e à data do seu estudo, que o programa de Formação Musical parecia ter uma função essencialmente alfabetizadora e que foi difícil obter informação explícita sobre o que acontece em diferentes escolas. Considero que esta dificuldade atualmente poderá estar amplificada pela autonomia pedagógica conferida às escolas, faltando-nos dados concretos sobre as suas atuações neste campo.

A orientação alfabetizadora da disciplina observada pelos autores pode ser associada a um ensino de cariz mais tradicional e técnico, condizente com o domínio do código musical¹⁶. Uma possível interpretação do significado de “alfabetização” neste contexto poderá aproximar-se à definição de “literacia musical” de Barret (1999):

In some contexts in music education, the notion of ‘music literacy’ has been narrowly defined as the capacity to use conventional music notation. This emphasis on music notation stems from the western musicological tradition of score-based analysis in which the ‘musical work’ is referred to and ‘defined’ via the score. (Barret, 1999, p. 16)

O conceito de literacia musical tem constituído um tópico abordado por diferentes autores e o seu significado ainda não estabilizou ou encontrou concordância total (Broomhead, 2019, pp. 5-9). Pode-se encontrar, de qualquer forma e segundo Broomhead, uma associação de literacia

¹⁶ Sobre literacia e alfabetização veja-se a evolução dos seus significados em “L’*éducation et la formation*” (Landsheer, 1992, pp. 556-559).

musical a uma maior ênfase nas atividades ligadas à “leitura e escrita da notação musical” (2019, p. 6).

Para materializarmos o que poderia significar esta alfabetização ao longo do século XX e inícios do atual, observemos os materiais pedagógicos escolhidos para esta disciplina. Verifica-se que os recursos estiveram principalmente ligados à teoria (Fão, *s.d.*; E. Vieira, *s.d.*; Zamacois, 2009, 1^a ed.1949; Bochmann, 2003) e à leitura (Freitas Gazul, *s.d.*; Borba, *s.d.a*; Borba, *s.d.b*; Borba, *s.d.c*; Borba, 1921; Hindemith, 1949, 1.^a ed., 1946; Fontaine, 1955). São estes livros empenhados, portanto, no domínio do código musical e efetivamente associados à leitura da partitura. Esta constatação remete-nos para a dimensão *para quê* (cuja resposta seria *para alfabetizar*), embora tenha consequências diretas *no quê* (foco no domínio da teoria e da notação) e *como* (pela análise dos materiais utilizados, a leitura). Sabe-se, porém, que alguns destes recursos poderiam ter motivações que ultrapassavam as intenções puramente técnicas (ver, por exemplo, o prefácio do livro de Hindemith, 1949, ou a variedade de compositores presentes nos livros de Tomás Borba, 1921).

Verifica-se que apesar de existir uma ênfase forte na leitura, também outras atividades foram exigidas, como o domínio da teoria e os “ditados musicais” (Despacho de 26 de setembro de 1934, pp. 1852-1853). As atividades de escrita, leitura e teoria mantêm-se até aos dias de hoje, parecendo constituir um traço identitário da disciplina. Todavia há que questionar se atualmente outras atividades e estratégias são utilizadas, nomeadamente que excedam esta orientação alfabetizadora, no sentido de fornecer bases para uma cultura musical, como explicitamente defendido por Fernandes et al. (2007, p. 47).

Presentemente, as finalidades da *educação musical*¹⁷ são apresentadas de uma forma mais alargada (Hargreaves, 1996, pp. 236-237), o que penso que se pode aplicar também especificamente à Formação Musical. Defende-se aqui uma Formação Musical *para a música* (Pais-Vieira, 2015) numa perspetiva que ultrapassa a alfabetização musical. Desenvolverei os aspetos relacionados com os conteúdos (o quê), estratégias e metodologias (como) e finalidades (para quê) na secção 1.3. relativa à didática da Formação Musical. Contudo no presente momento da reflexão estes aspetos ilustraram teorias e práticas de desenvolvimento curricular que se situam nesta dualidade entre o polo *o quê e como* e o polo *para quê*, parecendo-nos, em suma, que tem sido o segundo a orientar os primeiros, embora numa perspetiva de manutenção de uma tradição.

¹⁷ Hargreaves refere-se a *music education*, ou, na tradução de Frega et al., *educación musical*, que o próprio autor reconhece que “tiene diferentes definiciones y connotaciones dentro de las diferentes disciplinas, y también en los diferentes países” (Hargreaves, trad. Frega et. al.,1998, p. 233).

Sociedade versus (?) individualidade

Como se tem situado a Formação Musical no que se refere à construção do currículo entre o indivíduo (que é o aluno) e a sociedade (que se traduz aqui, embora de forma redutora, como a herança cultural)? Quando observamos, entre outros contributos, a herança deixada por Bobbit (1918), segundo o qual [a educação] “as the function of training every citizen, man or woman, not for knowledge about citizenship, but for proficiency in citizenship” (p. iv), ou por Herbart (2014, original de 1806), que explicou que a educação tem como finalidade o governo das crianças, relacionando-a com a governação de si próprias, sendo que as pessoas que não têm esta capacidade são designados pela sociedade “de loucas ou dissipadoras” (p. 31), percebemos que a adequada inserção dos alunos na sociedade sempre constituiu um objetivo da educação. Mesmo Skinner, cuja *Máquina de Ensinar* (Teaching Machine) permite a atenção ao estudante e ao seu ritmo individual de aprendizagem (Skinner, 1958, p. 969), se orienta para a incorporação deste na sociedade: “In short, we need to make vast changes in human behaviour” (Skinner, 1971, p. 10). Como indicou Dias de Carvalho (1996) “há, de facto, uma actividade por parte do aluno, actividade essa que é individualizada” (p. 175) – o envolvimento prático, aliás, já havia sido defendido por Bobbit (1918, p. iv) e Herbart (2014, p. 11; original de 1806). Porém, e como esclareceu o autor:

Ele não é, contudo, o sujeito real da acção: sendo a escolha dos actos eficazes, e a conseqüente progressão na aprendizagem, exclusivamente, como já dissemos, determinada por critérios exteriores aos actos em si, não é mais o significado destes para o aluno que, por si mesmo e, portanto de forma consciente, o fazem agir. O aluno é o sujeito aparente. No terreno circunscrito das situações educativas o sujeito real é, sem qualquer dúvida, o professor. (Carvalho, 1996, p. 175)

Antevemos nesta crítica outras possibilidades. Louis Not, trata da *hétero-estruturação do conhecimento*, e, no que se refere aos *métodos fundados na tradição constituída* (na continuação dos métodos fundados na tradição ativa), distingue duas abordagens (1981, p. 39). A primeira adequa-se à perspetiva da socialização, que o autor associa a Durkheim (n.1858–†1917) e cuja “meta é tornar o indivíduo adequado ao que pede a sociedade” (Not, 1981, p. 39). A segunda, impulsionada, segundo Louis Not, por Alain (n.1868–†1951), quer do aluno “um ser que se liberte a si mesmo de sua ganga de animalidade para atingir uma humanidade definida pela liberdade e pela razão” (Not, 1981, p. 40). No que Louis Not designa de *autoestruturação* (1981, p. 119), verificamos uma relação renovada entre a individualidade do aluno e a escola e na perspetiva pessoal, com possíveis conseqüências no papel adotado (mais ativo) relativamente à sociedade:

Vincular as aprendizagens do aluno a seus móveis naturais de atenção e ação, é assegurar sua autonomia; mas é, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, tornar o sujeito concreto (isto é, Pedro ou Paulo) e não mais o sujeito epistêmico (a criança) como centro privilegiado de referências para todas as atividades pedagógicas, nelas compreendidas as que fundam o conhecimento. (Not, 1981, p. 160)

Aqui o aluno é visto na sua singularidade para construção do que é realizado pedagogicamente, em vez de a pedagogia ser definida pela sociedade para que o aluno se integre nela. Autores como Dewey (n.1859–†1952), Decroly (n.1871–†1932), Claparède (n.1873–†1940), Freinet (n.1896–†1966), Lobrot (n.1924–†2019) estão, segundo Not (1981), nesta linha de pensamento que valoriza o *sujeito concreto* (pp. 119-230). A *autonomia funcional* de Claparède aponta para o desenvolvimento da criança através do seu meio e das suas características, desviando-se o foco tanto do que é socialmente aceite, como dos objetos de ensino (Not, 1981, pp. 127-128). Como defendeu o próprio Claparède:

Para que la escuela llene su misión del modo más adecuado debe inspirarse en una concepción funcional de la educación y de la enseñanza. Esta concepción consiste en tomar al niño como centro de los programas y de los métodos escolares y en considerar la educación como una adaptación progresiva de los procesos mentales a ciertas acciones determinadas por ciertos deseos.¹⁸ (Claparède, 1932, p. 198)

A defesa de que as necessidades e curiosidade dos alunos devem constituir o impulso e orientação das aprendizagens está também presente em Cousinet (n.1881–†1973) e Freinet (n.1896–†1966), segundo Not (1981, pp. 150, 171). Nestes autores, verifica-se que o aluno, com as suas motivações intelectuais, acaba por ter um papel na construção do conhecimento e, portanto, na orientação curricular.

Por último, e à luz dos trabalhos de Piaget (1896-1980), Not sublinha que na *interestruturação* observamos que o desenvolvimento mental é “sempre produto de uma gênese na qual se combinam fatores biológicos, contribuições sociais e experiência individual” (Not, 1981, pp. 250-251). De Piaget e do construtivismo retiramos que o indivíduo e a sua construção não são opostos à interação social e “a educação é o motor do desenvolvimento entendido de forma global, isto é, incluindo capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção pessoal, de relação interpessoal e capacidades motoras” (Solé & Coll, 2001, p. 18). Segundo Melo e Veiga (2013), o modelo construtivista encontra na educação a capacidade de uma “influência recíproca” entre “os conceitos de cultura, de desenvolvimento e de aprendizagem” (p. 269). Estes autores apoiam-se em Coll (2004) que por sua vez considera o seguinte:

¹⁸ Tradução francês-espanhol por Mercedes Rodrigo.

Desse modo, organiza-se um esquema explicativo de conjunto no qual os conceitos de cultura, de desenvolvimento e de aprendizagem aparecem estreitamente relacionados, e em que a educação em geral e a educação escolar em particular são as peças essenciais para compreender a natureza de tais relações (...). De acordo com esse esquema, os grupos humanos promovem o desenvolvimento pessoal de seus membros, fazendo-os participar de diferentes tipos de atividades educacionais e facilitando-lhes, mediante essa participação, o acesso a uma parte da experiência coletiva culturalmente organizada, isto é, ao conhecimento cuja apropriação por parte das novas gerações era considerado relevante e necessário em um modelo histórico determinado. (p.36)

Vemos na *heteroestruturação*, na *autoestruturação* e na *interestruturação* do conhecimento sistematizadas por Not (1981) correspondências com diferentes abordagens curriculares no que se refere a uma pretensa dualidade entre o indivíduo e a sociedade. Na primeira o currículo será definido *por outros*, na segunda será orientado *pelo aluno* e as suas necessidades e curiosidade, e na terceira definir-se-á por uma simbiose *entre os outros e o aluno*. Perguntamos: quem são *os outros*? Convocando Gimeno através de Pacheco, percebemos que podemos estar perante muitos atores, pertencentes a diferentes subsistemas: de *participação social e controlo*, de *especialistas e de investigação*, de *produção de meios*, de *criação de conteúdos*, de *organização do sistema educativo*, de *inovação e político-administrativo* (Gimeno, cit. por Pacheco, 2007, p. 19).

Como se tem apresentado o ensino e a aprendizagem musical neste *continuum*? Monteiro (1997, p. 131), Folhadela, Vasconcelos e Palma (1999, p. 45) e, mais recentemente, Costa, Pais-Vieira e Pinto (2018) indicam que o ensino da música (e, neste último, especificamente a Formação Musical) se tem focado excessivamente na música erudita ocidental, confinada a um período histórico restrito: “sobretudo barroca setecentista, clássica e romântica” (interveniente anónimo citado por Folhadela et al., 1999, p. 45). Bradley argumenta que o ensino da música tem contribuído para a manutenção e reprodução de uma filosofia (dominante) baseada na cultura erudita ocidental que é “epistemologicamente colonialista – avançando ou impondo ideologias eurocêntricas de produção de conhecimento”¹⁹ (Dei & Kempf, cit. por Bradley, 2012, p. 411). Observa-se, portanto, uma abertura muito limitada a outras culturas musicais e uma imposição de um género musical (Jorgensen, 2003, p. 4), configurando um currículo tendencialmente heteroestruturado e culturalmente pouco diversificado.

Também as atividades parecem permanecer as mesmas (Pedroso, 2003, p. 76), nomeadamente relacionadas com o domínio do código musical – seja na tradução do som para a escrita ou na tradução do que está escrito para o som – e da teoria inerente e facilitadora da

¹⁹ Tradução de “epistemological colonialism – by advancing or imposing Eurocentric ideologies of knowledge production” (Bradley, 2012, p. 411).

reprodução e compreensão dos materiais musicais, especialmente os que recorrem precisamente a esse código musical. Consideramos que a insistência (das escolas e do ensino de música) no reportório entre os séculos XVIII e XIX poderá relacionar-se precisamente com a proximidade com música de caráter polifônico e tonal e que está convenientemente codificada – o que resulta num reforço da própria cultura. Refiram-se, por exemplo, as dificuldades de interpretação musical de reportório com notações (muito) *antigas* – como o cantochão escrito em notação quadrada ou em tetragramas²⁰ – ou reportórios mais recentes, com recurso a notação para além da convencional e/ou notação específica (de um compositor ou de uma peça) – como *Threnody for the Victims of Hiroshima* (1960)²¹ de Penderecky (n.1933).

Os desafios que surgem do domínio deste tipo de variações à notação convencional podem dificultar a manutenção de um certo tipo de atividades que tradicionalmente tem preenchido as aulas de Formação Musical e, por esse motivo, serem excluídas. Assim, para além dos reportórios – nomeadamente os que se partilham por tradição oral e os que utilizam notações que não a notação musical ocidental – podemos estar perante a atividades que se prolongam relativamente inquestionadas ao longo do tempo, o que reforça um currículo estruturado por outrém e relativamente impermeável às realidades e experiências dos alunos no campo musical.

As atividades procuram potenciar o desenvolvimento de certas capacidades ou competências que, como vimos, parecem ter tido uma ação sobretudo alfabetizadora (Fernandes et al., 2007, p. 47). Contudo, como já foi referido, o ensino da música deveria ter funções mais alargadas (Hargreaves, 1998, pp. 236-237), nomeadamente proporcionando atividades para o desenvolvimento da musicalidade (Elliot, 1995, p. 72), da perceção multicultural da música (Karpinsky, 2000, p. 4; Papineau, 1973, p. 3; Macedo, 1986, pp. 8-10; Pinheiro, 1994, p. 5; Kühn, 1988, p. 12), da criatividade (Papineau, 1973, p. 1; Schafer, 1978; Swanwick, 2000, p. 9) e da compreensão (Karpinsky, 2000, p. 6; Bowman, 2002, p. 63; Rogers, 2004, p. 7). Diversificar o tipo de competências visadas implica expandir o *para quê* da educação musical, com consequências nos conteúdos e atividades propostas, construindo currículos necessariamente mais abertos às realidades sociais e aos alunos.

Considerando que as práticas de avaliação indiciam, em grande medida, as prioridades pedagógicas dos professores, uma análise das atividades propostas em situação de avaliação pode trazer dados importantes. Em 2015, no âmbito de mestrado em Ensino de Música, procedi a um

²⁰ Consultar, por exemplo, *Puer natus est nobis* (Burkholder & Palisca, 2014a, p. 9).

²¹ Consultar Burkholder e Palisca, 2014b, entre as pp. 710-717. Após a p.722 verifica-se um tipo de notação que requer um “guia para a notação” como apresentado na p. 726 (Burkholder & Palisca, 2014b, pp. 710-728).

estudo sobre as práticas da Formação Musical (Pais-Vieira, 2015), que contou com 76 respostas válidas ao questionário enviado, com representantes de todos os distritos e regiões autónomas à exceção da Guarda, Évora e Beja. Esse questionário continha duas perguntas (de resposta fechada) sobre as atividades realizadas nos testes. Pude contar com 71 respostas no que se refere aos testes escritos e 75 sobre os testes orais. Da análise das 35 atividades indicadas como presentes nos testes escritos, verifiquei que apenas 3 eram atividades de compreensão e análise musical, sendo as restantes relativas a ditados (28) e a atividades sobre domínio da teoria musical (4). Na observação dos resultados relativamente aos testes orais, percebemos que é muito elevado o número de respostas que assinalam atividades de domínio da leitura e da teoria e memorização. Estes resultados mostram-nos que em 2015 e segundo as respostas recebidas, poucas atividades em teste fugiam à verificação do domínio do código musical – o que parece remeter mais para o *saber ler e escrever* música. Podemos perguntar se as atividades dos testes serão representativas das aulas em “tempo normal”.

Questionamos também se aquilo que se tem vindo a defender – nomeadamente no que se refere à criatividade, ao desenvolvimento de uma cultura musical lata, desenvolvimento de capacidades de reflexão e espírito crítico, promoção de autonomia – é efetivamente colocado em prática nas nossas aulas. Será que estamos a assistir a um currículo relativo ao ensino da música e, mais especificamente, à Formação Musical, construído para a incorporação dos alunos numa cultura erudita ocidental de repertório tendencialmente situado entre os séculos XVII e XIX, no sentido da sua “correta” alfabetização, através de atividades rotineiras para o domínio da teoria e do código musical?

Loureiro defendeu em 1968 que “a ação educativa deve orientar-se no sentido da descoberta, de levar o educando a conhecer-se a si próprio para assumir em liberdade e responsabilidade como pessoa e, no mesmo contexto, assumir os outros. É o sentido positivo da personalização” (Loureiro, 1990, pp. 25-26). Parece-nos que a orientação no caso da música não tem sido esta, embora reconheça que muitas práticas *no sentido positivo da personalização* e muitas inovações pedagógicas podem ficar confinadas às regiões, escolas, ou até às salas de aula. Importa conhecer melhor as práticas dos professores, pois o seu desconhecimento pode favorecer interpretações limitadas do que se passa nas escolas.

Global (nacional) versus local

Dado que as escolas possuem atualmente autonomia pedagógica, há que perguntar: será que os alunos e os professores participam na construção curricular no que diz respeito à consideração das especificidades locais? Ou adota-se uma visão global para todos?

Podemos ilustrar esta problemática através, por exemplo, dos reportórios utilizados. Observámos já o predomínio dos reportórios eruditos ocidentais com ênfase nos séculos XVII e XIX. Este reportório erudito ocidental (vulgarmente designado de música clássica), se usado em exclusividade, torna ausentes os reportórios tradicionais e locais. Se “a música tradicional é muito mais do que um recurso” e constitui “uma herança cultural e uma forma da criança encontrar o seu lugar no Mundo” (Alves, 2016, p. 18), então podemos estar perante um currículo globalizante com recurso a um só tipo de reportório que não propicia a comunicação entre o aluno e um pensamento cultural local, assim como intercultural, silenciando-se os reportórios tradicionais ou remetendo-os para disciplinas com designações como Músicas do Mundo (World music) e Etnomusicologia, como campos separados da aprendizagem sobre música:

Over the past twenty-five years, school music programs across the globe have increasingly aimed at being more diversified and culturally inclusive. This has been an outcome of policy makers, theorists, and practitioners responding to changes in contemporary school populations and societies, the result of decolonisation, economic migration and other aspects of globalisation. These cultural and demographic changes have led to some music programs being modified and expanded to better reflect the cultural diversity of student bodies, but seem to have barely affected others. (Cain, 2011, p. 2)

Para além de esta interculturalidade não ser aparentemente alargada a todos os programas, Cain acrescenta que não constitui uma prática regular no ensino de música (2011, p. 75), pelo que alerta para a necessidade de diversos atores (desde quem promove as políticas e desenvolve os currículos aos teóricos e professores de música) se manterem atentos a esta problemática (Cain, 2011, p. 75).

Considero que os currículos devem incluir aspetos globais e locais. Nomeadamente na utilização de reportórios, poder-se-iam utilizar reportórios relativos à música erudita ocidental e incluir também diversos reportórios tradicionais; reportórios que se aproximam dos géneros musicais mais atuais e menos sistematizados; reportórios, mas também práticas musicais locais, assim como o conhecimento, por exemplo, de instrumentos regionais característicos. Poder-se-iam adotar abordagens de aprendizagem musical mais diversificadas. Ao favorecer uma visão mais global do que local, com recursos que parecem estar principalmente alocados “quase exclusivamente a estruturas e formas musicais dos séculos XVIII e XIX” (Monteiro, 1997, p. 131),

torna-se difícil construir currículos em “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” (Folhadela et al., 1999, p. 7).

Jansen (2007) sublinha “(...) the importance of re-asserting teacher autonomy in the face of the growing regulation of the profession against internationally formatted ideas” e, ainda, “the importance of demonstrating teacher leadership in the face of the recentralisation of education and political authority, and the loss of faith in governmental authority, in adult authority” (Jansen, 2007, p. 39). É necessário perceber a complexidade inerente ao ponto de equilíbrio entre uma normalização nacional, que permita continuidade e sentido de comunidade, e as características específicas regionais, o que, como sugere Kelly, nos leva a crer que “se queremos propiciar educação para todos, precisamos de reconhecer que não o podemos fazer oferecendo a todos uma dieta educacional comum” (Kelly, 1980, cit. por Pacheco, 2007, p. 75).

Face à análise efetuada, parece-me que as abordagens curriculares do ensino de música e da Formação Musical se situam mais perto da *prescrição* do que da *orientação* (v. Quadro 2 acima). Na viragem do século, Folhadela et al. (1999) referiram-se a um “modelo único de organização curricular e pedagógica” (p. 7). Esta informação aponta para uma visão curricular mais global do que local, assim como tendo funções mais preponderantes de incorporação dos alunos na sociedade do que a estimulação da sua autonomia e a integração das suas necessidades intelectuais nos processos de construção curricular. A orientação curricular no sentido de responder a *para quê ensinar*, que nos parece ter mais força do que as questões *o que e como ensinar* na Formação Musical, parece ser impulsionada no sentido da alfabetização musical, uma abordagem redutora (Fernandes et al., 2007, p. 47). Para além disso, uma conceção da disciplina norteada para a alfabetização poderá estar sustentada numa visão mais tradicional (como vimos na secção 1.1.1) que levanta algumas dúvidas quanto ao seu posicionamento no *continuum* prescrição-orientação.

Contudo é importante ter em consideração que, face às alterações legislativas que instituíram a autonomia pedagógica das escolas de música (Decreto n.º 152/2013), não temos dados concretos que nos permitam saber se os atuais programas constituem planos pré-determinados e aplicados nas aulas ou programas em construção, nos quais se atende ao conhecimento que se vai adquirindo das práticas em sala de aula. Na secção seguinte discute-se esta questão, equacionando possibilidades e constrangimentos da autonomia pedagógica.

1.1.3. Currículo e autonomia pedagógica

As escolas de música e os limites da autonomia política

A rede de Ensino Artístico Especializado em Portugal é representada por escolas públicas e por escolas privadas e/ou cooperativas²². Atualmente temos 9 escolas públicas que integram cursos de Ensino Artístico Especializado de Música: Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música do Porto, Escola de Música do Conservatório Nacional, Instituto Gregoriano de Lisboa, Conservatório de Música de Coimbra, Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian e, recentemente, o Conservatório de Música de Loulé (Despacho n.º 4896/2018), que constituem, as sete, escolas de ensino especializado, o Agrupamento de Escolas de Vialonga e o Agrupamento de Escolas da Bemposta. Estes dois agrupamentos não possuem oferta do regime supletivo ao nível do secundário (no primeiro não existe nível secundário de música), cujas consequências na autonomia pedagógica discutiremos a seguir.

No que se refere às escolas privadas e/ou cooperativas o número é substancialmente superior: contam-se pelas direções de serviço regionais 39 ou 40 escolas na região Norte²³, 18 escolas na região Centro, 26 escolas na região de Lisboa e Vale do Tejo, 6 escolas na região do Alentejo e 7 escolas na região do Algarve, perfazendo um total de 97 ou 98 escolas privadas e/ou cooperativas de escolas que oferecem cursos vocacionais de Ensino Artístico Especializado de Música aos níveis básico e/ou básico e secundário. Significam estes dados que a rede de ensino vocacional (e, portanto, não profissional) é constituída por 106 a 107 escolas, em que cerca de 92% é privada e/ou cooperativa e 8% é pública, sendo que apenas cerca de 6% e 7% oferece ensino ao nível de secundário no regime supletivo. No que diz respeito ao ensino profissional, este coexiste nos mesmos espaços e/ou recursos humanos que o ensino vocacional em 6 escolas privadas e/ou cooperativas supracitadas²⁴ e constitui percurso único em outras 3 escolas profissionais²⁵ (todas as 6 do tipo privado e/ou cooperativo) e 3 ofertas da rede pública²⁶.

²² Os dados que se seguem foram consultados no site da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP): <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=562258815914AAAAAAAAAAAA#Onde> (consultado em agosto de 2018).

²³ Falta na listagem configurada na morada eletrónica da ANQEP a academia Artâmega - Academia das Artes do Marco de Canaveses, o que nos leva a questionar a completude da listagem realizada pela ANQEP. Por esse motivo verificar-se-á incerteza no número total de escolas privadas e/ou cooperativas.

²⁴ Nas escolas de Costa Cabral, Espinho e Viana do Castelo, mantendo-se o nome da Academia de Música Costa Cabral e configurando designação diferente na Escola Profissional de Música de Espinho e na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo e ainda o Conservatório de Música da Jobra que integra a listagem de cursos profissionais para 2017-2020 da DGESTE).

²⁵ ARTAVE – Escola Profissional Artística Vale do Ave, Escola Profissional de Artes da Beira Interior e ESPROARTE.

²⁶ Segundo a listagem de cursos profissionais para 2017-2020 da DGESTE, cursos no Conservatório de Música de Coimbra e no Conservatório Nacional e, ainda, segundo a ANQEP os cursos promovidos no Agrupamento de Escolas da Bemposta.

Dado o número significativo de escolas privadas e/ou cooperativas, importa conhecer o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo que entrou em vigor em 2013. O estatuto aprovado pelo Decreto Lei n.º 152/2013 “pretende consagrar um modelo que, nessa matéria, rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de uma autonomia semelhante à das escolas públicas” (DL n.º 152/2013, p. 6341). Desta diretiva sublinhamos que o fragmento “rompe com o passado” refere-se ao segundo ponto do Decreto-Lei n.º 310/83. Este decreto dos anos 80 sublinha a dependência entre estas escolas e as escolas públicas (à data denominadas de *oficiais*), sendo que todas as escolas públicas deveriam ser pedagogicamente alinhadas com o Conservatório Nacional, nomeadamente no que diz respeito aos planos de estudo e programas (DL n.º 310/83, p. 2387). Ainda um segundo ponto esboça a autonomia pedagógica no que se refere à “organização e funcionamento pedagógico, quanto a projeto curricular, planos de estudo e conteúdos programáticos” (DL n.º 152/2013, p. 6349). Porém,

Como limite, as escolas particulares e cooperativas ficam obrigadas ao cumprimento de uma carga curricular total semanal igual ou superior ao total definido na matriz curricular nacional para cada ano, ciclo, nível e modalidade de educação e formação e ficam impedidas de:

- a) Atribuir a cada disciplina ou área disciplinar uma carga horária total inferior a 75 % do tempo mínimo previsto na matriz curricular nacional;
- b) Atribuir às disciplinas de Português e Matemática uma carga horária total inferior ao tempo mínimo previsto na matriz curricular nacional;
- c) Atribuir a qualquer disciplina prevista na matriz curricular nacional uma carga horária total inferior a 45 minutos por semana. (Despacho n.º 12494/2014, p. 25928)

Refira-se, ainda, no que diz respeito aos tempos letivos, que esta autonomia era também limitada, como se verifica na integração de um tempo letivo (45 minutos), desde que, no caso do ensino de música, este seja dedicado à Formação Musical ou à Classe de Conjunto (v. Portaria n.º 225/2012, p. 3924). Para além destes limites à autonomia pedagógica um documento posterior indica que “os programas e as metas curriculares das disciplinas que integram a componente de formação vocacional (...) são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação” (DL n.º 152/2013, p. 3916).

Pela consulta do site da Direção Geral de Ensino (DGE) não existem para já estas diretivas no que se refere à Formação Musical e, na observação pessoal profissional, foram os próprios professores das escolas que construíram os seus programas²⁷. Acrescenta-se a aparente contradição no que se refere à atribuição de competência às escolas para definir os “planos de estudo e conteúdos programáticos” (DL n.º 152/2013, p. 6349) e a referência, uma ano antes,

²⁷ Veremos no capítulo terceiro o que dizem os intervenientes do presente estudo sobre este assunto.

a programas e metas curriculares a serem definidos pelo ministério da educação (DL n.º 225/2012, p. 6316).

No que diz respeito ao exercício de autonomia face às políticas educativas, refira-se a Portaria n.º 225/2012 onde se observa que atualmente as limitações a essa autonomia ao Ensino Artístico Especializado se situam em aspetos organizativos como a gestão do currículo (artigo 5.º), a Oferta Complementar (artigo 6.º), a matrícula (artigos 7.º e 13.º), a admissão de alunos (artigo 8.º), a constituição de turmas e a organização dos tempos escolares (artigo 9.º), a avaliação (artigos 10.º, 11.º, 12.º) e de conclusão e certificação dos cursos do Ensino Artístico Especializado (artigo 14.º). Não se verifica neste ou noutros documentos legislativos posteriores qualquer limitação relativamente ao conteúdo e didática, como se havia testemunhado antes, por exemplo, no Despacho da I série, n.º 247, de 16 de outubro de 1935, onde havia indicação explícita das atividades e dos conteúdos a constar no exame do curso de Solfejo do Conservatório Nacional. Porém, durante muitos anos as escolas seguiram normativas nacionais sendo orientadas por diferentes “dependências” ou “gabinetes” (v. Vasconcelos, 2002, pp. 85-86). António Ângelo Vasconcelos associou o *polo administrativo* à “regulação predominante através das leis gerais tendencialmente burocráticas e uniformizadoras” (2002, p. 93).

Atualmente os professores de música parecem ter uma margem de trabalho bastante alargada para usufruírem e exercerem autonomia pedagógica. Se esta conclusão pode surgir em aparência como positiva, há que discutir se a autonomia é realmente exercida e se ultrapassa motivações quase que publicitárias (referência a *slogans*, v. Contreras, 2003, pp. 9-12). Por outras palavras, há que discutir qual o significado nas práticas resultante desta autonomia conferida e “clarificar o significado de autonomia profissional da classe docente, tentando não só diferenciar os diversos sentidos que se lhe podem atribuir, como avançar algo na compreensão dos problemas educativos e políticos que encerra” (Contreras, 2003, p. 10).

Interessa-nos nomeadamente o exercício da autonomia dos professores face a políticas nacionais (por exemplo, a organização dos tempos letivos como acima relatado), tradições regionais (advindas da dependência pedagógica aos conservatórios regionais), escolares (relacionadas, por exemplo, com os projetos educativos e filosofias específicas a cada escola) e profissionais (na relação entre os professores e os alunos, os conteúdos e a didática da disciplina, entre outros possíveis).

Será que a autonomia é exercida pelos professores de Formação Musical?

A *história* que vimos – com as diferentes orientações da tutela e a múltipla legislação sobre o funcionamento das escolas – terá tido, com certeza, consequências no exercício de autonomia por parte das escolas e dos professores. Repito o que já havia registado em 2015 (Pais-Vieira, 2015, p. 1-2, 49-50), sublinhando que as informações recolhidas na minha experiência como professora de Formação Musical e no contacto com colegas profissionais da região do Porto apontam para programas praticamente idênticos. Refiro-me aos conteúdos e critérios de avaliação, e também às competências a desenvolver, sendo estes documentos muito semelhantes aos produzidos pelo conservatório público do mesmo distrito, o que nos leva a refletir sobre a existência de um real exercício de autonomia.

Há que recordar que em 2015 estávamos muito perto da autonomia pedagógica conferida às escolas pela Portaria n.º 225/2012 e atualmente esta realidade pode, entretanto, ter-se alterado – o contexto de ensino de música tem-se vindo a alterar e a autonomia das escolas permite o desenvolvimento de diferentes respostas aos novos desafios. Por exemplo, no que diz respeito às finalidades do ensino da música, às competências a desenvolver, aos conteúdos, às atividades e formas de avaliação, as possibilidades são, teoricamente, muito alargadas.

Porém, pelo menos dois motivos podem limitar a autonomia das escolas e/ou dos professores. Por um lado, a tradição de ensino da Formação Musical nas finalidades com raízes nos Rudimentos e Solfejos. Por outro, a escassa existência de ensino secundário gratuito no regime supletivo (regime que permite a simultânea frequência noutras áreas ao nível secundário) pode conduzir os alunos a confluírem para as poucas escolas públicas existentes (nove) provocando uma tentativa de homogeneização das práticas de ensino nas escolas privadas e/ou cooperativas para que os alunos sejam bem-sucedidos no acesso aos conservatórios públicos. Sobre o primeiro aspeto, sabemos que aprender a ser professor é um trajeto longo e que começa quando começamos a ser alunos (Formosinho, 2009, p. 99).

Assim, os professores podem ser bastante influenciados pelos seus percursos como alunos e professores ao abrigo de programas designados como desatualizados e com funções alfabetizadoras (Fernandes et al., 2007, p. 47; v. Pedroso, 2003, pp. 114-115, 162). Sobre o segundo aspeto, a continuação da dependência pedagógica das escolas privadas e/ou cooperativas relativamente aos conservatórios públicos lembremo-nos que apenas 6 escolas ofereciam o ensino de tipo vocacional (em oposição ao profissional) em regime supletivo gratuito. Esta observação é concomitante à verificação de níveis elevados de desistência, assunto já

abordado por Sousa (2003)²⁸, por motivos de falta de tempo para estudar, a difícil conciliação dos dois currículos e, ainda, o sentimento de incumprimento de objetivos no que diz respeito à performance no Instrumento (pp.27-28), e por Fernandes et al. (2007, p.30).

Todavia o abandono das escolas de música, nomeadamente no final do ensino básico (Sousa, 2003, p. 27), não parece ter sido estudado sob uma outra perspetiva e que se pretende aqui desocultar. Os alunos devem, nesta fase (passagem do 9.º para o 10.º ano), escolher uma área de estudo – não podendo estar numa área do ensino genérico e simultaneamente numa escola privada e/ou cooperativa nos regimes integrado ou articulado (gratuitos). Significa que, na prática, os alunos que queiram manter os ensinos genérico e vocacional até ao 12.º ano de escolaridade têm que ingressar no regime supletivo, seja num dos 7 conservatórios públicos (ensino gratuito), ou numa das mais de 90 escolas privadas e/ou cooperativas (ensino autofinanciado).

Estas considerações levam-nos a questionar a autonomia pedagógica das escolas privadas e/ou cooperativas porque se o valor das propinas aumentar bastante (o que tendencialmente acontece) os alunos que pretendem manter o ensino genérico e o vocacional eventualmente tentarão ingressar nas escolas públicas disponíveis. Esta eventualidade poderá resultar na tentativa de aproximação das práticas dos professores das escolas privadas e/ou cooperativas às práticas dos conservatórios públicos, para que essa transição seja bem-sucedida, mantendo-se a tradição de dependência. Lembremos que, para além disso, já existiu (será que ainda existe?) uma dependência pedagógica das escolas privadas e/ou cooperativas às escolas públicas, mesmo no que dizia respeito aos programas. Nesse caso e sob esta perspetiva, a autonomia poderá ser, a um nível não documentado e dificilmente comprovável²⁹, limitada para um grande número de escolas e professores.

²⁸ Este artigo de Rui Sousa (2003), constitui um recorte do estudo realizado com três escolas (2 privadas e 1 cooperativa) no ano letivo de 1996/1997, configurando, portanto, um estudo bem localizado no tempo e espaço.

²⁹ Observe-se que a equipa de Domingos Fernandes verificou e sublinhou “a inexistência de informação básica relativamente ao ensino artístico especializado (e.g., taxas de conclusão dos alunos, habilitações e situação profissional dos seus professores, número de alunos por ano e por escola dos conservatórios e das escolas do ensino particular e cooperativo, programas das disciplinas ou planos de estudo)” (Fernandes et al., 2007, pp.3-4). Registo, como nota pessoal, a hipótese de que se estas informações *básicas* foram difíceis de obter, então as informações relativas às vivências que não solicitam documentação escrita podem, eventualmente, ficar irremediavelmente por documentar. Consciente do conflito entre o *eu-investigadora* e o *eu-professora*, no presente trabalho procurarei, pontualmente e de forma devidamente assinalada, dar conta dessas observações, no sentido de que pelo menos alguns *saberes experienciais* (Nóvoa, 2013, p.17) não sejam remetidos ao esquecimento e possam vir a ser investigados.

Síntese

Começámos por abordar nesta secção o contexto histórico da disciplina de Formação Musical, de forma a compreendermos alguns dos seus aspetos identitários, assim como o seu trajeto desde constituir um subsistema próprio e separado até a integrar um sistema de ensino que se pretende democrático e capaz de exercer a sua autonomia. Este trajeto passou por orientações que nalguns momentos pareceram tender para finalidades de desenvolvimento técnico (como verificado desde a constituição da *aula* de Preparatórios e Rudimentos do Conservatório Real em 1835 até à década de 1960) e noutros momentos para finalidades de desenvolvimento não só técnico, como experiencial e cultural (como ilustrado nos Estatutos do Conservatório de Aveiro de 1960, na proposta de Ivo Cruz de 1966 para o Conservatório Nacional e nos documentos relativos à Educação Musical da Experiência Pedagógica de 1971 na mesma escola).

Questionou-se se a Formação Musical estaria a ser desenvolvida numa visão do currículo mais prescritiva ou numa visão de cariz mais orientador. Considerou-se a esse propósito que os planos têm vivido alterações que integram aspetos contextuais, contudo orientados para uma função alfabetizadora, porventura com raízes nas disciplinas de Rudimentos, Preparatórios e Solfejos, de forma a que os alunos dominem o código musical convencional, nomeadamente para interpretação de repertórios específicos dominantes no ensino de música. As planificações curriculares relativas à Formação Musical parecem manter-se bastante apoiadas em tradições históricas da disciplina, o que, não constituindo necessariamente uma visão prescritiva do currículo, pode concorrer para a manutenção de práticas tradicionais.

Perante este cenário, questionou-se a autonomia pedagógica conferida às escolas e o exercício de autonomia por parte dos professores. Concluiu-se que poderá não ser tão exercida na prática dos professores quanto o desejável, importando conhecer constrangimentos e desafios que se colocam ao desenvolvimento curricular da Formação Musical e ao desenvolvimento profissional dos professores, procurando soluções para a emancipação da disciplina e de todos os seus atores. Antes, porém, há que clarificar possíveis finalidades e aspetos didáticos específicos do ensino e aprendizagem da Formação Musical.

1.2. Para a compreensão da didática da disciplina de Formação Musical

O grande objectivo que nós todos temos que ter quando estamos a leccionar numa escola é formar pessoas e pô-las a fazer música, porque o objectivo é esse, é pô-las a fazer concertos, pô-las cá fora a cantar, a tocar, essencialmente a adorar música (...) porque a música é uma coisa muito bonita e a FM tem que ser uma coisa muito bonita, tem que ser uma coisa fantástica. (M1³⁰ in Pedroso, 2003, p. 326)

Introdução

A Formação Musical, disciplina obrigatória do currículo no ensino de música, pelo menos desde o Decreto de 6 de dezembro de 1888, está profundamente caracterizada pela sua função como disciplina de ensino relativamente ao seu papel como disciplina de estudo – embora se esteja a desenvolver também como objeto de investigação, por exemplo, no âmbito dos mestrados em Ensino de Música. Como vimos, a instabilidade das finalidades do ensino desta disciplina foi assinalável ao longo do tempo, sendo demorada a construção de uma agenda própria. Atualmente não se pode concluir definitivamente sobre as conceções relativas às finalidades da aprendizagem musical e da Formação Musical, assumindo-se, porém, que coexistirão várias³¹. Coloco a hipótese de que a indefinição e multiplicidade de finalidades do ensino de música pode ter provocado e continuar a provocar alguma indefinição e multiplicidade de propostas no ensino da Formação Musical.

Este subcapítulo divide-se em duas secções principais: *Que finalidades para a Formação Musical* (secção 1.2.1.) e *Orientações programáticas e de avaliação: o caso da região do Porto* (secção 1.2.2.). Na primeira discutiremos seis possíveis finalidades numa tripla orientação para o desenvolvimento técnico (domínio do código musical e apoio da aprendizagem de Instrumento), o desenvolvimento interpretativo-musical (desenvolvimento de meios de expressão musical e de um

³⁰ Interveniente anónimo – sob a designação de M1 – no estudo de Pedroso, 2003.

³¹ Sobre a procura das finalidades da aprendizagem musical, é interessante verificar estudos como os de Glenn Schellenberg (2004) e Daniel Levitin (2007) sobre a relação entre a aprendizagem musical e o desenvolvimento do QI (Schellenberg) e do cérebro humano (Levitin). Muitos outros autores se poderiam acrescentar, mas tal aprofundamento foge ao âmbito do presente trabalho. Registe-se também a perspetiva de Thomas Regelsky (2012) de que a educação musical deve estar ao serviço dos alunos e não do professor e do 'seu' programa: "first and foremost, the service should benefit the students, not the teacher, and not the music programs as though they were autonomous ends in themselves. For example, a professional's duty is to meet a client's needs, not to build the biggest practice in the region. When some professionals lose sight of their duty to those they serve and instead put their own selfish needs ahead of professional values, this is clearly unethical and often leads to warranted skepticism about those individuals. The same skepticism can be directed at music teachers (and often is - by students, parents, administrators) who give the appearance that "their" music program (as they often refer it) exists to serve *their* musical needs or professional reputations, not those of the students or community. In such programs, students become functionaries of the teacher's musical or professional needs and goals" (Regelsky, 2012, p. 288).

ouvido musical crítico) e o desenvolvimento social, cultural e humano (desenvolvimento artístico e cultural e desenvolvimento de competências transversais ao currículo, tais como desenvolvimento de autonomia, de espírito crítico ou de cidadania). Na segunda, procurarei abordar alguns documentos que têm vindo a orientar as práticas na região do *caso*, relativamente a objetivos/competências, conteúdos, atividades/estratégias, recursos e fontes e, por fim, avaliação na disciplina.

1.2.1. Que finalidades para a Formação Musical?

A conceção sobre a identidade de uma disciplina terá seguramente de estar relacionada com os conteúdos lecionados e as finalidades, explícitas ou implícitas, que lhe são imputadas. Como se explicará a seguir, foram propostas seis finalidades para a disciplina de Formação Musical: i) domínio do código musical, ii) apoio à aprendizagem do Instrumento, iii) desenvolvimento artístico e cultural, iv) desenvolvimento de meios de expressão musical, v) desenvolvimento de um ouvido musical crítico, não negligenciando o vi) desenvolvimento de competências transversais ao currículo.

Ao longo do trajeto histórico da Formação Musical observou-se uma função alfabetizadora e um carácter obrigatório, por vezes necessariamente antecedente à aprendizagem do instrumento. A ênfase das avaliações nos aspetos da leitura observadas na legislação entre 1890 – com muitas atividades presentes nas avaliações atuais – e o relatório de Fernandes et al. (2007) sugere fortemente que uma das finalidades da disciplina é i) o domínio do código musical. Considero que esta finalidade está associada ao ii) apoio à aprendizagem do Instrumento, como se pode deduzir da argumentação de Sagner (1923) na defesa do solfejo rezado, para que a prática instrumental em aula ou em orquestra não seja perturbada (p. 13). Houve nestas décadas de 20/30 uma disputa teórica entre o solfejo rezado e o solfejo entoado, para a qual Lopes-Graça – crítico musical influente durante grande parte do século XX – contribuiu. No texto escrito para concurso como professor de Solfejo o autor sugere simultaneamente as finalidades iii) desenvolvimento artístico e cultural e iv) desenvolvimento de meios de expressão musical porque

(...) devemos ainda considerar que, sendo o canto (não o belo-canto, evidentemente) o meio mais simples, mais espontâneo, mais directo de traduzir, esteticamente, os estados psíquicos, será pelo seu exercício que mais facilmente se fará a educação não só musical como artística em geral; será pela sua cultura que melhor se formará o sentido musical. (Lopes-Graça, 1973, p. 124)

Por fim, a finalidade v) desenvolvimento de um ouvido musical crítico verifica-se em Teresa Macedo, sobre uma Formação Musical atualizada (1986):

(...) o desenvolvimento auditivo deve também praticar e consciencializar em profundidade os diferentes elementos que constituem a linguagem da música, conduzindo à análise pela audição e a uma apreciação técnica e estética conducente a uma maior fruição da arte dos sons. (Macedo, 1986, p. 10)

Em suma, sendo a Didática, segundo Contreras, a “disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuenta con las finalidades educativas” (1994, p. 19), então uma Didática da Formação Musical deveria explicar os processos de ensino-aprendizagem para propor a sua concretização de acordo o que considerarmos constituírem as finalidades da disciplina. Porém a disciplina de Formação Musical não vive isolada – ela integra um trajeto que implica a convergência de diversas áreas, diversos atores e diversas influências e onde eventualmente se podem encontrar finalidades comuns à educação em geral. Deste modo, pode ser um veículo para finalidades relativas a vi) competências transversais ao currículo, como o desenvolvimento da autonomia ou do pensamento crítico (v. Freire, 1996, pp. 93-96).

A relação da Didática com as finalidades da disciplina parece afirmar-se como estreita. Segundo José Carlos Libâneo (2002),

A Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. Essa segurança ou competência profissional é muito importante, mas é insuficiente. Além dos objetivos da disciplina, dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino, é preciso que o professor tenha clareza das finalidades que tem em mente na educação das crianças. A atividade docente tem a ver diretamente com o “para quê educar”. (p. 5)

Na perspetiva de Contreras (1994), a Didática, estudando os processos educativos e simultaneamente participando neles, deve procurar compreender e explicar estes fenómenos (dimensão explicativa), mas também proceder a sugestões (dimensão projetiva) (p. 19). Destes contributos percebemos na Didática uma área que une a teoria e a prática educativa, o que torna a sua importância previsivelmente consensual (v. Paiva & Silva, 2015, p. 109). Segundo Maia, Scheibel e Urban (2009) a Didática assume “como compromisso buscar práticas pedagógicas que promovam um ensino realmente eficiente, com significado e sentido para os educandos, e que contribuam para a transformação social” (p. 14).

Libâneo (1990), que considera que a Didática “é o principal ramo de estudos da Pedagogia” (p. 25), estabelece relações de coerência entre o que enuncia como fazendo parte do “processo de ensino no seu conjunto” (p. 5) – ao qual a Didática se dedica – e a sua proposta de plano de aula (v. pp. 244-245). Nesse “processo de ensino no seu conjunto”, o autor inclui “objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula” (*ibidem*). Na proposta de plano de aula, constam os objetivos específicos³², os conteúdos e o desenvolvimento metodológico (Libâneo, 1990, pp. 244-245). Parece observar-se, portanto, uma orientação estrutural relativamente semelhante entre si dos ‘planos’ que ganham vida num ano escolar (os programas) e numa aula (as planificações). Como indica Pacheco (2007) “o acto didático corresponde ao currículo em ação através dos seus elementos substantivos: planificação, objectivos, conteúdos, actividades, recursos (e materiais) e avaliação” (p. 25).

Sobre as finalidades, um dos aspetos que verificámos que orienta a didática, verifica-se que, pelo menos no que concerne à disciplina de Formação Musical, elas determinam as competências que se pretende que o aluno desenvolva. Assim, para o presente trabalho organizaram-se as competências a três níveis: i) desenvolvimento de competências técnicas como o *desenvolvimento e domínio do código musical (escrita, leitura, teoria)* e o *apoio à aprendizagem do instrumento*, ii) desenvolvimento de competências de interpretação musical, como o *desenvolvimento de meios de expressão musical* e o *desenvolvimento de um ouvido musical crítico* e por fim iii) o desenvolvimento de competências para o desenvolvimento social, cultural e humano como o *desenvolvimento artístico e cultural* e o *desenvolvimento de competências transversais ao currículo* (por ex., autonomia, espírito crítico, cidadania...).

Esta organização terá maior expressão no terceiro capítulo, relativo à apresentação e análise de dados, uma vez que foram estas as finalidades disponibilizadas aos participantes do estudo para avaliação da sua importância e definição do grau de concordância com as mesmas. Para já, contudo, se aplicarmos estas três orientações à Formação Musical e disciplinas heterónimas, proporíamos indicar três ideias: i) entre o aparecimento da disciplina no conservatório situado na casa Pia (1835) e aos anos 60 do século passado houve uma maior ênfase no desenvolvimento de competências técnicas; ii) desde os Estatutos do Conservatório de

³² Na observação dos objetivos específicos registados como exemplo pelo autor, verifica-se que estes podem facilmente ser considerados como finalidades da disciplina de Português se alterarmos os substantivos por verbos (por exemplo, substituir expressão por exprimir e compreensão por compreender): “1. Expressão de opiniões e sentimentos por meio da fala, gestos, mímica; 2. Compreensão do texto escrito; 3. Expressão verbal de experiências; 4. Leitura em voz alta com expressividade e 5. Compreensão do texto escrito e dar asas à imaginação” (Libâneo, 1990, pp. 244-245). Mesmo que não sejam tão decalcados (como o excerto supracitado – “Além dos objetivos da disciplina (...) é preciso que o professor tenha clareza das finalidades que tem em mente na educação das crianças” – faz adivinhar), parece-nos existir uma relação próxima entre ambos.

Aveiro (1960) e o funcionamento dos programas da Experiência Pedagógica de 71, que se juntou ao desenvolvimento de competências técnicas a valorização do desenvolvimento de competências de interpretação musical; por fim iii) sobre o desenvolvimento de competências transversais, colocaríamos muitas questões sobre se constitui uma preocupação curricular global na atualidade.

Desenvolvimento e domínio do código musical (escrita, leitura, teoria)

O domínio do código musical tem sido, como vimos, um dos eixos norteadores desde a disciplina de Preparatórios e Rudimentos, nomeadamente através da leitura e do trabalho a realizar sobre a teoria musical. Este pressuposto é fundamentado pelas práticas de solfejo que se foram reafirmando ao longo das décadas e espelhadas, por exemplo, nos manuais para a disciplina de Formação Musical e nas provas de exame presentes na legislação ou noutros documentos orientadores. Lopes-Graça, na sua *Refutação de alguns errados princípios que pretendem invalidar a eficiência pedagógica do solfejo entoado* (1973) indica que

(...) uma vez adquiridas as imagens sonoro-musicais, toda a educação do ouvido, isto é, toda a educação musical elementar, deve consistir em levar o educando (com maior ou menor facilidade, o que depende, mais da sua capacidade musical em si, do que propriamente dos métodos empregados para se lhe desenvolver) a ler a música, isto é, a dar um sentido musical aos sinais gráficos da música. (p. 124)

Neste testemunho, verifica-se a defesa de que o desenvolvimento e o domínio do código musical sejam uma das finalidades da aprendizagem musical (que neste texto se reporta especificamente à disciplina de Solfejo) e refere-se a leitura dos sinais gráficos da música como ato de lhes *dar um sentido musical*. A leitura e a escrita têm sido atividades discutidas na sua relação mais ou menos ancorada à literacia, tendo esta discussão promovido a escrita de muitas páginas e fomentado também muitos dissensos, nomeadamente sobre a pertinência e o momento adequado para a aprendizagem da notação (Burcet, 2017; Caspurro, 1999, p. 14; Dahl, 2009; Elliot, 1995, p. 61; Pedroso, 2003, pp. 89-92; Pinheiro, 1999; Swanwick & Taylor, 1982, pp. 74-76; Swanwick, 2000, p. 10; Willems, 1970, pp. 20-21), sobre a relação entre a notação e a avaliação (Fautley, 2010, p. 33-34; Pratt, Henson, & Cargill, 1998, p. 2), e o significado de literacia musical (Barret, 1999; Broomhead, 2019; Elliot, 1995, p. 322; Pedroso, 2003, pp. 93-94).

No testemunho de Broomhead, autor de *What is music literacy?* (2019), o conflito parece alocar-se aos objetivos da literacia musical tradicional³³ e aos objetivos da aprendizagem da

³³ O significado de tradicional e tradicionalista não significa neste documento uma visão *necessariamente* negativa. Refere-se às atividades e concepções que fizeram e têm feito parte da construção histórica desta disciplina.

música. O autor considera que a relação entre esses objetivos tem tido um pendor hierárquico da literacia sobre a música, devido ao princípio de que a literacia tradicional é central para os objetivos da aprendizagem musical, princípio com o qual discorda (2019, pp. 8-9). As limitações da aprendizagem do código musical foram já apontadas por Swanwick e Taylor (v. capítulo *Notations*; 1982, pp. 74-94), considerando que a notação é assumida na música erudita como uma “essential tool of composers and performers” apesar de “*notation is a device representing some aspects of music. The important word here is some*” (Swanwick & Taylor, 1982, p. 74). Também Elliot se refere à notação, constatando que o domínio do código musical faz parte do que é a musicalidade [tradução de ‘musicianship’] em muitas práticas musicais, embora “‘music literacy’, or the ability to decode and encode a system of musical notation, is not equivalent to musicianship” (Elliot, 1995, p. 61).

Coloco a hipótese de a aprendizagem da leitura e da escrita advirem principalmente de duas tendências potencialmente muito influentes: a configuração escolar tradicional e a aprendizagem de um Instrumento. Sobre a tradição, refiro-me à escola tradicional sob o olhar de Denise Leão, verificando-se uma postura relativamente passiva no aluno, uma aula orientada para a exposição de conteúdos e verificação da assimilação dos mesmos (Leão, 1999, pp. 188-194).

Esta descrição adequa-se a uma aula típica de Formação Musical, ou, nas palavras de Fátima Pedroso, tradicional, e que “é constituída por um conjunto de actividades mais ou menos fixas – ditados, leituras, entoações, conceitos de Teoria Musical,... – que se vão repetindo aula após aula” (Pedroso, 2003, p. 76). Apesar de ditados, leituras e entoações constituírem atividades que exigem a participação efetiva dos alunos (escrever, falar de forma ritmada, cantar), podem também ser acompanhadas de uma atitude mental passiva, não interpretativa e acrítica. Karpinsky (2000, pp. 64-71), Rogers (2004, pp. 110-119) e Kühn (2003, pp. 7-9, 16) oferecem, a este propósito, sugestões de estratégias para promover, no exercício de ditado melódico, uma postura ativa e compreensiva, procurando ultrapassar, portanto, uma finalidade meramente técnica quando a Formação Musical se dispõe a trabalhar o desenvolvimento e o domínio do código musical.

Para explorar a possibilidade de a aprendizagem do Instrumento constituir uma influência naquelas que são atualmente consideradas as finalidades da Formação Musical, avançaremos para a seguinte secção.

Apoiar a aprendizagem do Instrumento

Sobre esta temática e tal como sinaliza Pedroso (2003),

(...) notam-se ainda influências e pesos do passado, em que o [o objetivo principal da Formação Musical] era dotar os músicos de ferramentas básicas de leitura e compreensão do código musical, de forma a poderem decifrar as partituras que tinham que tocar nos respectivos instrumentos. (p. 182)

A relação entre as disciplinas de Formação Musical e Instrumento já se revelou, por vezes, sensível, como se pode verificar nos estudos que se têm vindo a realizar no âmbito de mestrado, nomeadamente em testemunhos de entrevistas. Por exemplo, numa das entrevistas realizadas a diversos professores por Júnior (2017), um dos professores, de Formação Musical, considera que a disciplina de Formação Musical deveria “deixar de ser o parente pobre, a disciplina anexa”, acrescentando ainda que “se a disciplina de FM for encarada com a utilidade que ela realmente tem, a disciplina de FM tem de ser a base do curso” (p. 104). Esta posição revela uma vontade de emancipação da disciplina de Formação Musical.

A entrevista de Júnior a outro professor revela a sua perceção de que o currículo “ainda está pensado em função do instrumento” numa “sub-seriedade das disciplinas em função do centro que é a aprendizagem do instrumento e não a aprendizagem da música” (p. 104). Na sua entrevista a um terceiro professor, Júnior registou a consideração de que “embora nós estejamos aqui a formar músicos, nós formamos acima de tudo instrumentistas” (p. 104-105). Também Ribeiro (2015) considera que “a disciplina de Formação Musical em Portugal surgiu em primeira análise como recurso à prática instrumental” (p. 11). As entrevistas realizadas por Oliveira (2016) revelam também que há professores que defendem que “a disciplina de Formação Musical deve, sobretudo, servir os interesses da disciplina de Instrumento” (p. 60).

Independentemente da concordância ou discordância sobre se o apoio à disciplina de Instrumento deve ser uma das finalidades da disciplina de Formação Musical, sabemos por estes testemunhos que constitui uma realidade nas escolas de música, sobre a qual há alguma discordância, e que influencia o peso conferido às atividades de leitura e escrita.

Desenvolvimento de meios de expressão musical

Swanwick e Taylor (1982) consideram que existem duas perspetivas relativas ao ensino de música que por vezes competem entre si. A primeira está associada ao ensino de música como meio de transmissão de uma herança cultural e voltaremos a ela mais adiante. A segunda, que convocamos aqui, pode ser, segundo os autores, mais progressista:

The second view, sometimes called 'progressive', is in sharp contradiction to the 'traditional' picture (...). The central article of faith here is that we begin with *the child as an unfolding personality*, and not a mere recipient of a culture. Accordingly, the emphasis is on *learning* rather than teaching, on the development of the imagination, on the discovery and above all, on *creativity*. Thus, instead of accepting and perpetuating the *status quo*, we look for development of the ability to influence and change the culture. (Swanwick & Taylor, 1982, pp. 122-123)

A composição, a improvisação e a exploração de materiais sonoros tornam-se, portanto, as atividades preferenciais para esta finalidade (Swanwick & Taylor, 1982, pp. 122-123). Também Rogers (2004), referindo-se aos programas de teoria musical, procede à distinção de dois tipos de finalidade. Segundo o autor,

A music theory program must distinguish between means (short-term goals) and ends (long-term goals). The acquisition of musical knowledge (facts), skills (performance techniques), and literacy (music reading) is *what you do* to make the final goals possible but does not represent the goals themselves. The purpose of all music training is to teach for musical understanding (to perceive, organize, and then conceptualize what you hear) and consequently to learn how to create musical expression and how to develop an aesthetic response to that expression. (Rogers, 2004, p. 7)

Esta perspectiva introduz o elemento temporal do currículo mostrando-nos que algumas finalidades que encontramos na Formação Musical não constituem *fins*, mas sim *meios*. E estes meios relacionam-se mais com as competências técnicas, enquanto que os fins se relacionam com o desenvolvimento de competências mais amplas, como o desenvolvimento de meios de expressão musical e o desenvolvimento de compreensão e interpretação da música.

Para Pinheiro (2000), o desenvolvimento de meios de expressão musical como uma finalidade da aprendizagem musical expande-se na primeira metade do século XX, quando “a grande revolução foi passar-se de um ensino em que os alunos assimilavam os conteúdos transmitidos de forma *abstracta* com uma atitude *passiva* para uma situação em que os alunos passaram a participar *ativamente*³⁴ neste processo” (Pinheiro, 2000, p. 20). Referi acima o trabalho de Júnior (2017), que incide na *componente interdisciplinar* da disciplina de Formação Musical, e onde a propósito do desenvolvimento de meios de expressão musical e da interdisciplinaridade nas escolas de música, o professor António Ângelo Vasconcelos considera, no seu testemunho, que a falta de desenvolvimento da criatividade constitui uma falha que está presente em todas essas disciplinas, embora não as especificando (Júnior, 2017, p. 104).

³⁴ As palavras que se apresentam aqui em itálico constam no artigo original em maiúsculas.

Desenvolvimento de um ouvido musical crítico

A compreensão da música dá-se não só pela *performance*, mas também pela audição. Galán Bueno (1995) refere a ideia de música como património cultural avançada pelos profissionais de música quando se referem a uma educação musical para todos. Essa educação deve “proporcionar buenos oyentes de músicas del pasado y del presente, de la nuestra y de otras culturas..., que se disfrute pero también que se conozca su estructura, que se sea crítico (Galán Bueno, 1995, p. 12). Se a educação do ouvido é, como tem vindo a ser defendido, uma das finalidades da Formação Musical (Pedroso, 2003, p. 83), então podemos considerar que “el último objetivo de la formación del oído reside en la capacidad de lograr una audición consciente, diferenciadora, inteligente, y también capaz de juzgar, unida a la capacidad de hacer sonar interiormente la música que uno lea, sin oírlo” (Kühn, 2003, p. 16). A audição exige, portanto, um pensamento ativo, constituindo um “multi-step process that involves first hearing something, then categorizing and incorporating it into a schema you understand, then interpreting it, personalizing it to use in your own way” (Cleland & Dobrea-Grindhal, 2010, p. 264).

O desenvolvimento de um ouvido musical crítico contará com o domínio de alguns aspetos relacionados com o treino auditivo, mas não poderá reduzir-se a estes, como vimos aquando da discussão da finalidade da Formação Musical para o desenvolvimento e domínio do código musical (v. Bowman, 2002, p. 63; Kühn, 2003, pp. 7-8; Pedroso, 2003, p. 85; Pratt et al., 1998, pp. 1-5). No que se refere ao desenvolvimento auditivo, verifica-se amiúde um ensino orientado para o que é mais fácil de avaliar ou, por outras palavras, mais orientado para o que é mais mensurável: a contagem de notas e de ritmos (v. Pais-Vieira, 2015, pp. 17-18, 75; Pratt et al., 1998, p. 2; Rogers, 2010, p. 5). Segundo Pratt, Henson e Cargill, não deveríamos negligenciar o registo e a tessitura dos instrumentos, a densidade, a distribuição de sons e as texturas, a extensão tímbrica e dinâmica de articulação e fraseado, a localização dos sons no espaço, a relação estrutural de uns com os outros e o papel que todos estes ocupam na música (Pratt et al., 1998, p. 3).

Karpinsky (2000), sobre os ditados melódicos, dá o exemplo de uma resposta de um estudante em que, focando a atenção apenas na notação, teremos uma avaliação bastante positiva: numa melodia em Dó maior com a duração de quatro compassos (3/8) e um total de 13 notas, o estudante errou uma (pp. 62-63). Porém, essa nota que o estudante escreveu tornaria o excerto numa melodia em Lá menor. Este exemplo poderá ser revelador de um ouvido musical onde o pensamento crítico poderá não ter sido acionado, já que não houve o reconhecimento do centro tonal, embora, como o próprio autor indica, seria necessário recorrer a mais dados para

poder avaliar a validade dessa conclusão (Karpinsky, 2000, p. 64). De qualquer forma, proporia que a base da não utilização de um ouvido musical crítico poderá ser a desarticulação entre o desenvolvimento do ouvido musical e os conhecimentos sobre teoria, composição, análise e história da música.

Desenvolvimento artístico e cultural

Vimos que Swanwick e Taylor (1982) se referiam a duas perspectivas no ensino de música, tendo sido a segunda relacionada com a finalidade de *desenvolvimento de meios de expressão musical* dos alunos, que podem inclusivamente contribuir para transformar a cultura (pp. 122-123). Refira-se agora a primeira perspectiva, que está associada ao objetivo de o ensino de música transmitir a herança cultural, objetivo que, segundo os autores, não tem vindo a ser muito bem-sucedido devido à separação frequente entre *essa* herança cultural e as *outras* heranças culturais com que os alunos contactam (Swanwick & Taylor, 1982, pp. 122-123).

A importância da educação artística, talvez mais a nível das conceções do que das práticas, é atualmente inegável (v. Caldas & Vasques, 2014, p. 18; Sousa, 2003). Contudo, e abordando mais especificamente a educação musical, esta importância já não é observada como *intrínseca e inerente*. O valor das aprendizagens artísticas e da música depende da forma como as práticas se revelam perante as finalidades educativas (Bowman, 2012, pp. 26-27, 33-34). Aliás, as diferentes pedagogias no ensino artístico vão ser reveladoras da cultura onde estão inseridas (McCarthy, 2012, p. 52). Na prática, as diferentes pedagogias podem contribuir para *um* desenvolvimento cultural e artístico *específico* através de um processo de transmissão, mantendo-o e perpetuando-o, mas não o justificando (Bowman, 2012, p. 26; Elliot, 2012, p. 64; McCarthy, 2012, p. 52), ou podem contribuir, numa visão pedagógica mais transformadora (F. Vieira, 2009b, p. 211) e abrangente, para o desenvolvimento cultural e artístico centrado não na herança cultural, mas no aluno (McCarthy, 2012, p. 52-53).

Para Bradley, se queremos promover o desenvolvimento cultural dos alunos, então temos não só de proceder à transmissão dos conhecimentos definidos curricularmente como integrar os conhecimentos e experiências pessoais dos alunos (Bradley, 2012, p. 414). Como indicam Elliot e Silverman, as atividades relativas ao ensino de música deveriam ser sensíveis “aos valores

tradicionais e aos valores musicais, culturais e sociais permanentemente mutáveis³⁵” (Elliot & Silverman, cit. por Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, p. 8)

Desenvolvimento de competências transversais ao currículo

No Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, define-se o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, documento que pretende constituir-se “como matriz comum a todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória” (2017, p. 2). No Prefácio deste documento, afirma-se a necessidade de desenvolver competências transversais ao currículo:

A educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória. A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.

Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos. (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, p. 5)

Neste excerto sublinha-se uma visão do aluno como indivíduo e cidadão livre, responsável, autoconsciente e autónomo, com conhecimentos diversos e capacidades de compreensão, criatividade e sentido crítico. Promover este perfil supõe, por um lado, pensar no aluno como um ser único e inteiro, independentemente da disciplina que está a frequentar, e, por outro lado, conceber cada disciplina como parte integrante de um projeto educativo global. Como afirma João Loureiro (1990),

A educação deve tender:

- a) Para o auto-domínio, eficaz e sem recalcamientos (...).
- b) Para o aperfeiçoamento máximo do educando em ordem à sua auto-realização e à realização do serviço comunitário.
- c) Para a consciencialização do papel do homem no seu mundo (...).
- d) Para a formação de pessoas íntegras e conscientes, o mesmo é que dizer livres, capazes de darem ao seu tempo um sentido verdadeiramente humano. (p. 26)

Ao assumirmos na Formação Musical esta orientação transversal, estamos simultaneamente a contribuir, creio, para uma visão mais integrada desta disciplina no currículo

³⁵ Contextualização e tradução de “Integral to the praxial approach is the concept that musical activities should be embedded in and creatively responsive to both traditional and ever-changing musical/ cultural/ social values” (Elliot & Silverman, 2015, p.17)” (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, p.8).

geral, quiçá contribuindo para atenuar o que foi observado no final dos anos 90, “a descaracterização do ensino especializado da música no que se refere ao seu papel no sistema educativo” (Folhadela et al., 1999, p. 13). Defende-se, neste trabalho, que assumir como finalidade da Formação Musical o desenvolvimento de competências ao nível social, cultural e humano é atribuir-lhe um espaço e um papel tão identitário quanto integrador. Nessa perspetiva, a disciplina de Formação Musical, fazendo parte de uma educação artística, *pode desenvolver o espírito crítico, o pensamento criativo e ativar os processos de expressão e comunicação* (Caldas & Vasques, 2014, p. 19).

O apelo ao desenvolvimento de competências transversais radica numa visão humanista da educação. A este propósito, apresenta-se aqui o testemunho de uma professora de Formação Musical, a professora Joana Castro, para quem as disciplinas artísticas integram o crescimento do aluno enquanto ser humano:

A Escola é o lugar onde os alunos vivem grande parte do seu tempo, tendo um papel de enorme importância na formação do ser humano. Se a escola não for capaz de proporcionar o contacto com novas abordagens, e de permitir que o aluno explore novos horizontes desde o início do seu crescimento, maiores serão as dificuldades na idade adulta. Desta forma, as disciplinas artísticas como a música, o teatro, a dança e as artes plásticas são elementos essenciais para o desenvolvimento e descoberta do aluno enquanto ser humano. (Castro, 2014, p. 213)

A autora atenta, portanto, às qualidades de autoconhecimento que a ação pedagógica pode e, segundo o seu testemunho, deve fomentar no aluno durante os processos de ensino-aprendizagem da Formação Musical.

1.2.2. Orientações programáticas e de avaliação: o caso da região do Porto

Procurarei nesta secção descrever o que tem sido a Didática da Formação Musical, convocando os documentos que terão influenciado o ensino da disciplina, nomeadamente na região do Porto, região do *caso*. Estes documentos referem-se ao último programa oficializado, a documentos de orientação da avaliação na disciplina, dos conteúdos e dos recursos utilizados.

Os programas convocados serão os do ano 1974/75 do Conservatório de Música do Porto (v. Almeida, 2009, pp. 2013-243). Pela análise destes documentos, estes programas ter-se-ão mantido pelo menos até à transição para oito graus uma vez que se observam inscrições à mão como por exemplo “5.º grau” ou “prova escrita de 8.º grau” (Almeida, 2009, pp. 231, 242). Será

de colocar como hipótese que estes tenham sido produzidos numa orientação semelhante à da experiência pedagógica do Conservatório Nacional, tanto pela data (foram produzidos poucos anos depois), como pelo pensamento pedagógico patente, que parece ser semelhante. Assim, se estavam sob a alçada da experiência pedagógica de 1971 (v. n.º 27 do Despacho 78/SEAM/85), então, estes programas poderão ter orientado as práticas das escolas da região do Porto pedagogicamente ligadas ao conservatório público (Decreto-Lei n.º 310/83, p. 2387) até à autonomia pedagógica conferida pelo Decreto-Lei n.º 152 de 4 de novembro de 2013, justificando-se assim a sua análise no presente estudo.

A partir de 1983 as escolas privadas e/ou cooperativas estavam “ligadas pedagogicamente ligadas aos estabelecimentos oficiais [leia-se, conservatórios públicos]” (Decreto-Lei n.º 310/83, p. 2387). Através do meu trajeto profissional tive contato e posse de outros documentos produzidos pela instituição que circularam/circulam pelos professores que lecionaram/lecionam nas escolas que estiveram pedagogicamente ligadas. Refiro-me, por exemplo, a uma grelha de progressos (tabela com os conteúdos programáticos distribuídos por oito graus) para o ano de 2006/2007, as matrizes das provas escritas e orais para cada grau, os exercícios obrigatórios e as provas modelo para acesso aos graus entre o 2.º e o 8.º presentes no *site* do Conservatório de Música do Porto na secção relativa às admissões. A observação pessoal de uma difusão (informal) acentuada destes documentos parece corroborar a dependência pedagógica das escolas privadas e/ou cooperativas em relação ao conservatório público da região.

Por motivos de coerência tanto com as planificações realizadas pelos estagiários que intervieram neste estudo de caso, como com os *elementos substantivos* (Pacheco, 2007, p. 25) definidores do currículo, a organização da presente secção abordará os seguintes pontos: 1) Objetivos/ Competências, 2) Conteúdos, 3) Atividades e estratégias, 4) Recursos e fontes e 5) Avaliação na disciplina. Procurarei sintetizar as informações sobre a Formação Musical (em diversas designações) sob esta cinco dimensões desde o Programa de 1974/1975 até à data.

Objetivos / competências

Neste Programa de 1974/1975 verifica-se que houve um propósito de a disciplina de Formação Musical, designada à data de Educação Musical, promover a educação da observação, da atenção, da memória, da audição interior e da apreciação, o desenvolvimento auditivo tímbrico, rítmico, melódico e harmónico, a leitura e escrita rítmica, melódica e harmónica, a criatividade rítmica e melódica e ainda a aquisição de conhecimentos básicos teóricos e aplicação prática dos

mesmos (v. programas do 1.º ao 4.º ano). Para o 5.º e o 6.º ano pretendeu-se ainda o desenvolvimento do ouvido e da cultura auditiva, o desenvolvimento da leitura à primeira vista e a introdução ao conhecimento da linguagem do século XX. Observamos pela primeira vez uma abrangência realmente lata dos objetivos pensados para a disciplina e que não se limitam ao domínio do código musical.

Porém, como supracitado, existem outros documentos orientadores que procedem à sistematização dos conteúdos e à definição das provas de avaliação. Estes documentos não nos informam conclusivamente sobre os objetivos e competências a desenvolver para além das que discutiremos no ponto relativo à avaliação da disciplina. Ainda assim, pode-se colocar a hipótese de que os objetivos/competências associados às finalidades da disciplina de Formação Musical possam agora, em que as escolas possuem autonomia pedagógica, ser bastante diversificados. A propósito dessa possível diversidade de conceções sobre a disciplina, podemos invocar Rogers (2004) sobre o ensino de Teoria Musical, que permite também alertar-nos para as posturas que se podem adotar em relação à Formação Musical:

Defining music theory is almost impossible. Every college theory teacher in the country has an opinion - or should have - about why it is taught or even what it is. These opinions often vary tremendously from school to school and sometimes from individual to individual within the same department. This is not necessarily cause for alarm but is rather a measure of diversity and richness of the discipline. Despite the difficulty of defining such a broad domain and before discussing teaching approaches to specific topics, it is essential to consider the nature of this diversity. (Rogers, 2004, p. 3)

A presente indefinição dos objetivos e/ou competências a desenvolver na Formação Musical não tem de ser, portanto, um 'motivo de alarme', mas indica a necessidade de investigação nesta área para um melhor conhecimento da disciplina.

Conteúdos

No programa de 1974/75 verifica-se que os conteúdos são claros se pensarmos em atividades de questionamento teórico, mas pouco concretos se se procurar perceber quais os conteúdos específicos que são convocados nas atividades. A título exemplificativo, transcrevem-se recortes desse programa retirados do 1.º e 2.º anos:

Pauta, linhas suplementares, linha de oitava, claves, notas, figuras e pausas, pontos de aumentação, ligadura de prolongação, suspensões, compasso, barra de divisão, barra dupla, unidade de valor, de tempo e de compasso, compassos binários, ternários e quaternários simples e compostos, significado do numerador e do denominador nos compassos, compassos correspondentes, compassos de espera, intervalo, uníssono. Conhecimentos básicos teóricos e aplicação prática de notação, altura e duração dos sons, agógica e

dinâmica, organizações sonoras.

Intervalos ascendentes, descendentes, melódicos, simples, compostos, maiores, menores, perfeitos, aumentados e diminutos, inversão de intervalos, intervalos de tom e de meio tom, meio tom diatónico e meio tom cromático, alterações simples, duplas, fixas, correntes e de precaução. Escalas (maiores e menores). Graus e sua denominação, graus conjuntos e disjuntos, modo, graus modais, armações de clave, tonalidades relativas e homónimas. Síncopa. Contratempo. Quiálteras. Andamentos mais usuais. Sinais de repetição mais usuais. Sinais de articulação, de agógica e de dinâmica mais usuais (Programa de Educação Musical do Conservatório de Música do Porto, ano letivo de 1974/75 in Almeida, 2009, pp. 217-218).

Embora conteúdos como “graus e sua denominação” sejam bastante específicos, outros conteúdos, como “andamentos mais usuais”, “síncopa” ou “quíalteras” levantam-nos algumas dúvidas. Por outras palavras, não podemos afirmar que professores que não tivessem contacto com as práticas desenvolvidas pelos elaboradores deste programa soubessem com certeza a que andamentos, síncopas e quiálteras se referiria o programa.

Atente-se à *grelha de progressos* (quadro com os conteúdos distribuídos pelos diferentes graus) realizada para o ano letivo de 2006/2007 – e que sabemos que foi bastante divulgada entre os professores de Formação Musical da região do Porto. Observamos a distribuição dos conteúdos, mas também, pontualmente, a inclusão das atividades – o que parece reforçar a indefinição de conceitos já assinalada. Observemos o que a *grelha de progressos* indica na Figura 2, por exemplo, sobre o Ritmo, entre o 1.º e o 8.º grau.

Figura 2. Excerto da *Grelha de progressos* (2006/2007) do Conservatório de Música do Porto.

	1º GRAU	2º GRAU	3º GRAU	4º GRAU	5º GRAU	6º GRAU	7º GRAU	8º GRAU
R I T M O					>Rever as figuras	>Leitura e escrita t=t		
					>Colocar ligaduras no início do tempo	>Leitura p=p	>Leitura t=p p=t	
					<←> >Ritmos síncopados	>Escrita 	>Escrita p=p	>Escrita t=p p=t
					← *Leitura 			>Escrita t=p p=t qualquer combinação

Como se pode verificar, temos a especificação das células rítmicas a utilizar para cada grau, especificação que clarifica os conteúdos em relação ao programa de 74. Assinala-se ainda no 1.º, 4.º e do 6.º ao 8.º graus a inclusão de *leitura* e *escrita*, o que orienta os conteúdos para atividades específicas. Porém, como se articulam, neste caso relativamente ao ‘Ritmo’, cada um

dos conteúdos entre si? As matrizes de avaliação podem contribuir para elucidar esse e outros temas.

Não fazendo parte dos propósitos do presente trabalho transcrever a grelha de conteúdos ao longo dos oito anos que configuram o ensino básico e secundário da Formação Musical, indicarei apenas as áreas que constituem a coluna da esquerda neste documento: ritmo, compassos, intervalos, acordes, harmonia (referindo-se a funções tonais), claves, improvisação, melodia, tonalidades, escalas e outros sistemas. Observamos, pois, uma *grelha de progressos* que inclui conteúdos e atividades.

Há implícita, também, uma visão estratégica na sequência destas atividades quando se lê, por exemplo ao nível da improvisação do 1.º grau, a “improvisação entoada sem o nome de notas a partir de sequência harmónica”, para dar lugar, no 5.º grau, a uma improvisação “entoada com o nome das notas”. Há que deixar a nota de que nesta sequência pode estar também uma visão de promoção da criatividade do aluno nos primeiros anos (por meio de improvisação não solfejada) para uma posterior consciencialização dos processos (por meio de improvisação solfejada e nas funções tonais trabalhadas numa outra secção (harmonia) presente no mesmo documento.

De qualquer forma, nestes documentos os conteúdos parecem ser apenas os “rudimentos e preparatórios”. Como defende Rogers (2004),

“Rudiments and fundamentals, while absolutely indispensable, are most important for establishing an essential background that leads to the eventual study of other things. Those “other things” constitute the essence of music theory. It would be a mistake, I think, to define theory too narrowly in terms of preliminary basics³⁶” (Rogers, 2004, p. 4).

Atividades e estratégias

As atividades e estratégias utilizadas nas aulas podem verificar-se, numa ótica profissional (e não numa ótica investigativa), pelo menos através de três fontes: observação de aulas, análise dos testes e análise dos programas ou outros documentos orientadores³⁷. A análise das atividades em testes será realizada abaixo a propósito da avaliação na disciplina. Observemos o terceiro meio

³⁶ ‘Music theory’ constitui mais uma das designações, como por exemplo, ‘Music Education’, de disciplinas que em Portugal são remetidas para a disciplina de Formação Musical. Note-se que “rudiments and fundamentals” se assemelha a “rudimentos e preparatórios”, designação da disciplina de Formação Musical durante o século XIX.

³⁷ Como veremos no capítulo terceiro, para me inteirar das atividades realizadas em estágio procedi à análise de Relatórios de Estágio (com planificações e observações de aulas) e procedi a um inquérito por questionário a 11 dos 22 intervenientes. Em 2015 procedi também a um questionário enviado para todas as escolas ‘oficiais’ que incluiu uma secção sobre as atividades realizadas em teste e as atividades realizadas sobre repertório musical (v. Pais-Vieira, 2015). Para quem se queira dedicar à investigação das práticas educativas há, portanto, outras formas de se conhecer as atividades que movimentam as aulas de Formação Musical.

considerado, i.e., os programas. O programa de Formação Musical do Conservatório de Música do Porto de 1974/75 conta com diversas estratégias que não constam nas provas de exame. Estas atividades elucidam-nos sobre práticas que não são avaliadas em situação de teste, mas que aparentemente foram consideradas como importantes para a aprendizagem da Educação Musical / Formação Musical. Tomando de novo o exemplo do documento relativo ao 1.º e 2.º anos, nele constam as seguintes atividades, divididas em quatro áreas, a saber, ritmo, melodia, simultaneidade e criatividade:

Ritmo:

Reprodução de motivos rítmicos, exercícios de coordenação e de independência, de dinâmica, reprodução de frases em cânones, reconhecimento e marcação de compassos, exercícios de sincopa, contratempo, quiálteras, contraponto, leitura e escrita de várias combinações rítmicas e com diferentes unidades de tempo simples e composto, leitura de células rítmicas “dispostas verticalmente, segundo ordem apontada pelo professor”, leitura em polirritmia, escrita rítmica de melodias, ditados rítmicos e escrita e leitura de composições dos alunos.

Melodia:

Reprodução de frases vocalizadas e com nomes das notas, composição melódica sobre frases rítmicas trabalhadas previamente, entoação e reconhecimento de intervalos, entoação e reconhecimento de escalas, leitura de melodias (nas claves de sol e de fá), entoação de séries melódicas e de melodias, [falha na cópia], ditados melódicos, ditados por memorização, composição e leitura de frases melódicas.

Simultaneidade:

Entoação de escalas em cânone, reprodução e classificação de intervalos, reprodução arpejada de acordes, ditado de acordes, leitura em cânones, leituras a duas vozes, leituras verticais e escrita e leitura de composições dos alunos.

Criatividade:

Invenção de frases rítmicas com ou sem série melódica, compor acompanhamentos rítmicos para melodias, compor melodias sobre ostinato rítmicos, compor melodias sobre frases rítmicas, entoação livre e coletiva de notas sobre acordes.

Escrita de escalas, classificação e formação de intervalos, exercícios de caligrafia musical. (Programa do Conservatório de Música do Porto 1974/1975, in Almeida, 2009, pp. 215-216)

Contamos, pois, neste programa, com estratégias que aparentemente pretendem facilitar o processo de aprendizagem. No capítulo terceiro procederei à análise das atividades na Formação Musical através de uma divisão entre atividades não contextualizadas, atividades contextualizadas, atividades interdisciplinares e atividades de aprender a aprender. Com base nos documentos analisados não é possível realizar essa discriminação de forma fidedigna. Algumas atividades serão com certeza atividades do tipo *não contextualizado*, como por exemplo a leitura de células rítmicas “dispostas verticalmente, segundo ordem apontada pelo professor”. Porém outras não permitem uma classificação tão imediata pela falta de dados no que diz respeito à sua execução em sala de aula.

Na *grelha de progressos* de 2006/2007 constam, para além de conteúdos, algumas atividades. Expressões como ‘leitura’, “classificação e construção”, ‘identificação’, ‘escrever melodia’, ‘improvisação’, ‘ditado melódico a duas vozes’ são expressões que nos remetem para atividades específicas da formação musical, algumas das quais já tinham sido enunciadas por Pedroso (2003, p. 76). Porém esta mistura de conteúdos e atividades numa *grelha de progressos* mostra-nos como a categorização do que são conteúdos e do que são atividades permanece indefinida e discutível. As atividades constantes nos documentos que orientam a avaliação em testes – como as *matrizes das provas escritas e orais* e as *provas modelo de admissão* ao conservatório – serão apresentadas no tema da avaliação, mais adiante.

Recursos e fontes

Os recursos e fontes, nomeadamente os manuais, são documentos que podem ser bastante expressivos do que se pretende realizar numa disciplina e da didática que orienta as práticas (Hegeto, 2017, pp. 539-540). O programa de 1974/75 do Conservatório de Música do Porto não procede a sugestões nos dois primeiros anos. Porém para os restantes anos procede a uma listagem aparentemente bastante ilustrativa dos ideais que podem ter movido os seus autores.

Nos 3.º e 4.º anos observam-se exemplos como Fontaine, reportório erudito (v. “melódica”) desde o Renascimento ao Impressionismo (v. “Bibliografia auxiliar para o nível geral”), Ettore Pozzoli (“Guida teorico-pratica per l’insegnamento del dettato musicale II e IV”), Paul Hindmith (“Adiestramiento elemental para músicos”), Lars Edlund (“Modus Vetus”), Roger Ducasse (“Recueil de 140 dictées à 1 et 2 voix”), René Delaunay (“Traité de dictées musicales: en trois parties”), Georges Dandelot (“Étude de l’Audition en 5 cahiers”, 4.º e 5.º cadernos); Marcelle Soulage (“Dictées Polyphoniques”) e o “Epigramme” de Zoltán Kodály, para entoação com acompanhamento (v. Almeida, 2009, pp. 223-232).

O 3.º ano de Educação Musical veio a constituir o 3.º grau e o 4.º ano ajustou-se ao 4.º e 5.º graus de Formação Musical, segundo o Mapa I do Anexo do Despacho 78/SEAM/85 do Diário da República n.º 232, série II, de 9 de outubro de 1985. Para estes anos / graus, verificou-se uma orientação técnica na utilização, por exemplo, com Fontaine e Dandelot, e uma orientação para o conhecimento cultural, por exemplo, na afirmação de reportório erudito (verificando-se, no entanto, “a ausência de *outras músicas*”³⁸). A estas duas orientações (e que aparentemente são

³⁸ Referência a Costa et al. (2018).

complementadas de outras formas, como se verificou no item relativo às atividades e estratégias) são acrescentadas outras nos 5.º e 6.º anos consequentes. Na síntese dos recursos sugeridos no Programa (v. Almeida, 2009, pp. 233-243) lê-se na “Bibliografia Auxiliar” “trechos extraídos de obras vocais ou instrumentos de qualquer época, até à Escola de Viena do século XX”. Nestas recomendações constam compositores como Stravinsky, Bartok, Schoenberg, Berg e Webern (v. Almeida, 2009, p. 235).

É sugerida também para a realização de ditados através de “Cent dictées musicales à une voix” de Robert Planel, do “Cours complet de dictées musicales” de Georges Becker, dos “100 dictées d’accords progressives” de Marcel Dautremer, e dos “40 dictées à 3 et 4 voix” de Suzanne Sohet, Corais a 3 e 4 partes. Ao nível da leitura, sugere-se o “Adiestramiento elemental para músicos” de Paul Hindmith e o “Modus Novus” de Lars Edlung. No que se refere ao estudo da teoria são sugeridas as Teorias de Chailley, Zamacois e Agostini, as “Bases teóricas da música” de Lopes-Graça, a “Teoria general de la música” de Moser (Almeida, 2009, p. 239). Acrescenta este programa, ainda, leituras recomendadas (Jean Jaques Rapin, “A la decouverte de la musique”; Kurt Pahlen, “Sínteses del saber musical”; Valls Gorina “Que é a música?”; Benjamim Britten e Imogen Holst, “El maravilloso mundo de la música”; Leonard Bernstein, “O mundo da música”; Henry Barraud, “Pour comprendre les musiques d’aujourd’hui”) e leituras para consulta (Roland Candé, “Dictionnaire de la musique et dictionnaire des musiciens”; Claude Restand, “Dictionnaire de la musique contemporaine”; Aaron Copland, “Como escuchar la musica”) (Almeida, 2009, p. 240).

Verifica-se igualmente nestes materiais uma orientação para a cultura (abrindo-se o leque de repertório contemplando também a música mais moderna), orientação para a técnica com Planel, Becker, Dautremer, orientação para a teoria, por exemplo, com Chailley, Zamacois e Agostini, e ainda o que pessoalmente interpretaria como uma orientação para o desenvolvimento de um pensamento mais lato, crítico e investigativo com a inclusão de leituras recomendadas como as de Gorina, Britten e Bernstein e as obras para consulta de Candé, Restand e Copland.

Das listagens anteriores podemos evocar duas reflexões: o conhecimento e explicitação de uma bibliografia alargada, tanto na quantidade como na variedade de abordagens, e o recurso acentuado a fontes publicadas em três línguas (português, espanhol e francês) pelo menos no que diz respeito a estas programações do Conservatório de Música do Porto. Atualmente, não existindo

programas oficiais, os recursos e materiais não estão homologados, o que pode provocar a existência e utilização de manuais não publicados³⁹.

Avaliação na disciplina

Sobre a experiência pedagógica de 1971, verifica-se que os exames passariam a realizar-se no 2.º, 4.º e 6.º anos (v. Portaria n.º 370 de 1998, Anexo II, p. 2922). Nos exames do Conservatório de Música do Porto, consoante indicado no Programa de 1974/75 (v. Almeida, 2009) configura uma parte escrita e uma parte oral. Na prova escrita do 2.º ao de Educação Musical contam-se 7 exercícios: ditado rítmico, ditado de sons, ditado melódico, ditado de acordes, classificação e construção de intervalos e construção de escalas. Na prova oral consta uma entoação com acompanhamento de piano (prova que, segundo nota escrita à mão, terá sido “eliminada conforme decisão do C.P. de 13/10/77”), duas entoações à primeira vista, um solfejo rezado, uma leitura rítmica à primeira vista e um interrogatório.

No exame escrito de 4.º ano (1974/1975) substituiu-se o ditado rítmico a uma parte pelo equivalente a duas partes, o ditado melódico a duas vozes e a “escrita de três organizações sonoras, de entre as concluídas no programa, a partir de notas dadas”. No exame oral acrescenta-se a transposição entoada e a leitura solfejada rezada com dificuldades rítmicas. Numa folha com letra diferente – sugerindo um acrescento posterior – verificam-se 7 exercícios para a prova oral, mais uma pergunta sobre teoria: solfejo rezado por relatividade, solfejo rezado com dificuldades rítmicas, leitura melódica tonal, improvisação melódica sobre ritmo dado e motivo melódico inicial e um exercício de solfejo de Fontaine e dois de Hindmith, finalizando com um interrogatório. Este exame oral parece estar orientado para o mesmo tipo de visão que orientou a disciplina de Solfejo, com uma componente forte no exercício homónimo (com três a cinco exercícios de solfejo rezado em oito atividades que compunham o teste). Porém inclui-se agora uma atividade de improvisação, o que parece oferecer uma visão que poderá ser diferente.

³⁹ Como já observei anteriormente a integração pontual de testemunhos pessoais no presente estudo pretende registar o que considero que pode ficar remetido ao esquecimento, crendo que estas notas possam constituir motes para investigações futuras. Tenho conhecimento de que atualmente diversas escolas da região do Porto utilizam o *Livro de Leituras* do professor Nuno Rocha do conservatório da mesma cidade. Estes livros policopiados constituem manuais para todos os graus do ensino básico e secundário e possuem diversos exercícios não só de leitura rítmica, solfejada rezada e entoada, recorrendo a alguns casos a reportório, como também exercícios de improvisação, exercícios teóricos e provas realizadas no Conservatório. Tenho conhecimento também de que algumas escolas utilizam para as provas de 5.º e 8.º graus um conjunto de exercícios designados de *Anexos*, compilados no Conservatório de Música do Porto, que constituem exercícios essencialmente de leitura, com recurso elevado a reportório. Ainda, algumas escolas, como o Curso de Música Silva Monteiro e a Escola de Música Óscar da Silva, produziram os seus próprios manuais. Existem ainda as publicações “Música ao nosso ritmo” (1.º e 2.º graus; 3.º grau; 4.º grau) de Anabela Gomes e Cláudia Vasconcelos; Cláudia Vasconcelos é professora de Formação Musical na Academia de Música de Vilar do Paraíso pelo que é possível que este manual constitua um recurso nessa escola (v. Gomes & Vasconcelos, 2011; 2009; 2010).

Nas *matrizes das provas escritas e orais* também do Conservatório de Música do Porto (s.d.), verificamos que os exercícios em prova são bastante semelhantes. Nas provas escritas contamos com ditados rítmicos, de intervalos, de sons, melódicos, de acordes e de escalas e ainda uma secção sobre teoria. Todos estes exercícios têm as suas particularidades conforme o grau como, por exemplo, a partir do 7.º grau, aonde se acrescentam os ditados de cadências. Nas provas orais assiste-se também a leituras rítmicas, leituras solfejadas rezadas e entoadas, memorização e improvisação, para além do item “material estudado”. As improvisações melódicas, devem ser realizadas sobre ritmo dado e com mote inicial (4.º e 5.º graus) ou sobre harmonia (4.º ao 8.º grau). Assim, e tal como nos programas dos anos 70, parecem estar mais direccionadas para a verificação do domínio do código musical ao nível da altura e duração dos sons, do que com o desenvolvimento da criatividade ou de uma voz musical pessoal. Sobre o material estudado não há indicações nos documentos que concretizem os exercícios ou repertório utilizados para o efeito, à exceção das provas de 5.º e 8.º graus que se referem explicitamente os *anexos* que abordámos no item dos Recursos e fontes.

Nas *provas modelo de admissão* ao Conservatório (elaboradas para o ano de 2011/2012, mas que se mantêm como provas modelo em setembro de 2018), confirmam-se globalmente as mesmas atividades. Porém verifica-se nestas provas modelo o recurso a repertório nos ditados melódicos (à exceção dos ditados atonais), nos ditados rítmicos com notas dadas e nas entoações, nomeadamente as entoações com acompanhamento. Para além dos recursos (repertório/ não repertório) estas provas podem também ilustrar como os conteúdos se articulam. Recorri anteriormente ao tema *Ritmo* para ilustrar a organização dos conteúdos na grelha de progressos de 2006/2007, onde verificámos a seriação das células rítmicas a utilizar. Pela consulta das provas modelo (Conservatório de Música do Porto, 2010/2011) observam-se os exercícios acionados para verificação do conhecimento daqueles conteúdos.

Pode-se verificar na Figura 3 que os conteúdos estão perfeitamente adequados às provas modelo de acesso. Estas provas modelo ajudam, inclusivamente, a perceber como os conteúdos podem ser trabalhados. No exemplo abaixo não se verifica o ditado rítmico com notas dadas existente nas provas, que só surge na prova de acesso ao 7.º grau. Estes exercícios situam-se plenamente na finalidade de domínio do código musical, especificamente no código rítmico.

Figura 3. Conteúdos rítmicos do 1.º grau (gralha de progressos do Conservatório de Música do Porto 2006/2007) e ditados e leituras relativos ao acesso ao 2.º grau nas provas modelo (2011/2012, ainda em utilização).

Conteúdos

♩ = 1

Leitura

Relativo à prova escrita

1. Ditados rítmicos Cotação: 28 pontos

• **Simple**

• **Compostos**

Cotação: 28 pontos

Relativo à prova oral

1. Leituras rítmicas

• **a uma parte simples** Cotação: 20 pontos

• **a uma parte composta** Cotação: 20 pontos

• **a duas partes** Cotação: 20 pontos

Numa visão mais global, nos exercícios acima elencados, e embora contenham, por exemplo, o recurso a reportório, não é solicitada a interpretação musical contextualizada. Essa interpretação musical – que expressaria uma finalidade de desenvolver um ouvido musical crítico – poderá existir se o aluno que está em situação de exame tiver conhecimentos de análise musical que lhe permitam perceber o que é e não é possível em cada contexto musical. Porém os

documentos orientadores não nos oferecem informações a esse nível pelo que não se pode assumir que essa orientação exista.

Relativamente às finalidades na Formação Musical, coloca-se a hipótese de a disciplina estar a ser orientada por uma finalidade de domínio do código musical por ser esta a mais passível de ser *testada* (v. Pais-Vieira, 2015, pp. 17-18, 75; Pratt et al., 1998, p. 2; Rogers, 2010, p. 5). Contudo, e como defende Fautley (2010), “this is a very real danger for music teachers” (p. 63), invocando a falácia de McNamara, que consiste no seguinte:

The first step is to measure whatever can be easily measured. This is OK as far as it goes. The second step is to disregard that which can't be easily measured or to give it an arbitrary quantitative value. This is artificial and misleading. The third step is to presume that what can't be measured easily really isn't important. This is blindness. The fourth step is to say that what can't be easily measured really doesn't exist. This is suicide. (Handy, 1994, cit. por Fautley, 2010, p. 63)

Na realidade, não temos como concluir definitivamente se a orientação da didática da Formação Musical e as práticas pedagógicas estão ou não a desenvolver-se num sentido de pragmática mensurabilidade das aprendizagens. As limitações deste tipo de documento, que dita os critérios de avaliação em situação de teste, advêm precisamente de não termos como saber que outras avaliações são tidas em conta (v. Fautley, 2010, p. 62).

Síntese

Através da análise de documentos orientadores formais (programas, grelha de progressos, matrizes de provas de aferição e provas modelo), apercebemo-nos de que, pelo menos ao nível documental, as práticas da disciplina de Formação Musical parecem estar principalmente focadas na finalidade relativa ao desenvolvimento e domínio do código musical. Os programas de 1974/75 parecem manifestar preocupações de carácter mais alargado, constando neles atividades para o *desenvolvimento e domínio do código musical*, nomeadamente nas provas de exame, mas também para o *desenvolvimento de meios de expressão musical*, nomeadamente nas estratégias sugeridas de composição, e para o *desenvolvimento de um ouvido musical crítico*, nomeadamente na sugestão de leituras que permitem um aprofundamento das atividades que recorrem, como os próprios materiais sugerem, a reportórios diferenciados dentro da música ocidental.

Nestes programas da década de setenta, não surge qualquer indicação que possamos avaliar como estando orientada para o *apoio da aprendizagem do Instrumento*. Não se podem

tirar conclusões sobre uma finalidade para o *desenvolvimento artístico e cultural* que não esteja contemplada já nas finalidades para *desenvolvimento de um ouvido musical crítico* e *desenvolvimento de meios de expressão musical*. A educação da atenção, da memória e da apreciação, presente e explícita nos três níveis (1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos; 5.º e 6.º anos) não nos fornece informações suficientes para podermos dizer que podem constituir atividades para o *desenvolvimento de competências transversais ao currículo*, embora se possa colocar como hipótese que essas orientações pretendam cumprir um objetivo de *desenvolvimento de um ouvido musical crítico*.

Sobre os documentos posteriores, que não constituem programas, mas somente orientações a nível de conteúdos e avaliação, não espelham atividades que não as que remetem para a avaliação e que têm sido, como verificámos ao longo do sinuoso trajeto da disciplina de Formação Musical, mais relacionadas com o domínio do código musical. Estes documentos, pela sua natureza, não incluem todo um conjunto de atividades e filosofias pedagógicas possíveis nas práticas das salas de aula.

Verificam-se ainda alguns aspetos nos documentos analisados que podem suscitar a reflexão nas escolas e nas suas equipas docentes, porventura reveladores de ambiguidades da identidade de uma disciplina em evolução: por vezes as atividades, como por exemplo os ditados a duas vozes, surgem como conteúdos; as finalidades, não sendo explícitas, fazem duvidar da clareza das conceções sobre a Formação Musical (em qualquer dos quatro documentos analisados); os documentos relativos à avaliação poderão não estar comprometidos com algumas das preocupações neles explicitadas, como por exemplo relativas a atividades para o desenvolvimento da criatividade ou a educação da apreciação.

Em suma, a análise documental parece indiciar uma disciplina maioritariamente orientada para o domínio do código musical, com atividades relativamente estáveis ao longo do tempo e caracterizadas por uma fácil mensuração para efeitos de avaliação. A supervisão pedagógica, através de uma análise crítica das práticas pedagógicas e da procura criativa de soluções para os dilemas emergentes, poderá constituir um motor para a observação e problematização dos contextos, fomentando o desenvolvimento profissional e a renovação das práticas. Este é, talvez, o principal pressuposto da secção que se segue.

1.3. Para a compreensão do papel transformador da supervisão pedagógica

Perhaps one of the most significant outcomes of all flowing from the close study of supervision is the phenomenon referred to by the supervisor who said that the experience of studying supervision had given him a profounder insight into teaching. In the case of the student teachers' peer-supervision, it seems that there is a two-way process at work: pedagogical studies give insight into supervision and supervision gives insight into pedagogy. Both, I suggest, are crucial for advances in the quality of teaching. (Stones, 1984, p. 152)

Introdução

Nas secções 1.1 e 1.2 deste capítulo, abordei o trajeto e as tradições da disciplina de Formação Musical, os desafios da sua autonomia pedagógica e as orientações didáticas presentes em documentos reguladores, evidenciando algumas preocupações acerca da sua identidade e natureza. Julgo que será importante refletir sobre esta disciplina ao nível dos seus pressupostos, desenho curricular, pedagogias, perfil e desenvolvimento do professor e do aluno, e as práticas de supervisão pedagógica no contexto da formação inicial podem constituir meios valiosos para uma renovação da disciplina. Nesta terceira secção, e no sentido de uma busca de *possibilidades*, discute-se a relação entre formação, supervisão e inovação, em duas subsecções principais: *Formação de professores, supervisão pedagógica e inovação* (1.3.1.) e *Supervisão pedagógica, identidade profissional e (re)construção da disciplina de Formação Musical* (1.3.2.).

1.3.1. Formação de professores, supervisão pedagógica e inovação

Segundo António Nóvoa (2017), “o campo da formação de professores desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, alargou sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância” (p. 1109). Como atestou Isabel Alarcão (2002), era ao contexto de formação inicial que principalmente se dedicava a supervisão pedagógica (p. 218), processo que “visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professores” (Formosinho & Niza, 2009, p. 125).

Na presente secção procurarei assinalar alguns aspetos relevantes da formação inicial de professores e da supervisão pedagógica, uma supervisão capaz de trazer luz onde as práticas

docentes são sentidas como problemáticas, de promover a reflexão e o diálogo onde as certezas geram surdez e inflexibilidade, de favorecer sinceridade e abertura onde a insegurança se disfarça e se esconde para evitar o escrutínio alheio ou até o questionamento individual.

A importância da formação inicial de professores e da supervisão

A formação de professores, incluindo a formação inicial de professores, tem sido alvo de cada vez mais investigação, revelando-se como um campo importante não só na comunidade científica, como também a nível sociopolítico (Estrela, 1994, p. 53; Flores, 2014a, p. 7; Flores, 2014b, p. 7; Flores, 2015, p. 139; Martínez Pérez & Herraiz García, 2016, p. 52; Morgado & Alves, 2005, p. 7; Nóvoa, 2017, p. 1109; Pereira, 2015, p. 147; Popkewitz, 1992, p. 37, 49; Vieira, Flores, da Silva, & Almeida, 2019, p.42).

A importância da formação inicial e contínua de professores é visível não só na produção académica, como também na consolidação de orientações políticas e legislativas sobre as instituições de formação: as escolas superiores de educação dos institutos politécnicos e as universidades (art. 31.º, Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de outubro de 1986, Diário da República n.º 237, I série). A Lei de Bases do Sistema Educativo afirma que a “formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementados por uma formação pedagógica” (*ibidem*).

Estas orientações procuraram dar conta de diversas vertentes como “a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (art. 30.º). Segundo Lemos, as orientações políticas nos anos 70 e 80 centraram-se “na criação de um sistema de certificação académica profissional” (Lemos, 2014, p. 310). Acredito que as disposições da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, ainda assim, terão configurado os primeiros passos para que a partir dos anos 90, como refere o autor, essas orientações se tenham passado a dirigir “para a criação de um sistema de acreditação e garantia de qualidade” (Lemos, 2014, p. 310).

Esse sistema veio a ser reforçado sobretudo com a reforma de Bolonha, iniciada em 2007, que no caso da formação inicial de professores resultou na criação dos mestrados em ensino (DL n.º 43/ 2007, de 22 de fevereiro, posteriormente substituído pelo DL n.º 79/ 2014, de 14 de maio), com 90 ou 120 ECTS (três ou quatro semestres), passando a qualificação profissional a ser obtida ao nível da pós-graduação. Previamente, a formação era realizada em licenciaturas em

ensino, de quatro ou cinco anos, que integravam as componentes de formação agora obrigatórias nos mestrados: formação educacional geral, formação na área de docência, formação em didática específica e iniciação à prática profissional, que inclui o estágio ou prática de ensino supervisionada. Estas componentes de formação são definidas da seguinte forma no DL n.º 79/2014, de 14 de maio:

Formação na área educacional geral – “abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade” (art. 9.º).

Formação na área da docência – “visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento” (art. 8.º).

Formação em didática específica – “abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência” (art. 10.º).

Iniciação à prática profissional – “é concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem” e “numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (art.11.º).

No que diz respeito ao estágio, ele deve ocupar cerca de um terço dos ECTS dos cursos, e a principal alteração introduzida pela nova legislação é a produção de um relatório final a defender em provas públicas, o que conduziu muitas instituições a integrar uma componente investigativa no estágio. A tónica na investigação como componente de formação transversal ao currículo era explícita no DL n.º 43/2007, de 24 de março, o que também terá contribuído para a sua inclusão nos processos de estágio, favorecendo a formação de profissionais críticos e reflexivos, abertos à inovação. Na ESE do Porto, instituição onde foi desenvolvido o presente estudo, a unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada e Relatório de Estágio* conta com 48 do total de 120 créditos (40%). A classificação final desta unidade curricular resulta de uma ponderação de 60% da avaliação da Prática de Ensino Supervisionada e 40% da avaliação do Relatório de Estágio (ESMAE-ESE, 2015b, p.6). O Relatório de Estágio deve contemplar um projeto de investigação, embora possa não se reportar diretamente à investigação em sala de aula.

Num estudo realizado sobre o novo modelo de estágio na Universidade do Minho, no qual foram analisados relatórios de projetos de estágio que articulam investigação e ensino, e onde foram entrevistados supervisores, orientadores cooperantes e estagiários, concluiu-se que a investigação pedagógica no estágio desenvolve competências de reflexão crítica e apresenta um forte potencial na promoção de práticas inovadoras, embora também suscite dilemas e preocupações relativos à natureza dessa investigação e às exigências que coloca aos formandos

e formadores (Flores, Vieira, Silva, & Almeida, 2016). A integração da investigação como estratégia de desenvolvimento profissional implica uma mudança substancial face a uma tradição em que o estágio era sobretudo visto como um tempo de aplicação da teoria à prática, exigindo novas formas de supervisão e de trabalho pedagógico, essencialmente assentes numa epistemologia da prática (Schön, 1987).

A formação inicial de professores não pode dissociar-se da finalidade de promover a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Estrela indica que “todos estarão de acordo em reconhecer que o êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores” (Estrela, 1994, p. 53). Esta relação entre a qualidade dos professores e da sua formação e a qualidade do ensino e da aprendizagem é bastante consensual na literatura (ver, por exemplo, Bates, 2007, p. 12; García, 2013, p. 26; Libâneo, 2002, p. 34; Martínez Pérez & Herraiz García, 2016, p. 52; Miranda, 2005, p. 115). Nas palavras de Nóvoa,

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. (Nóvoa, 1992, p. 9)

As considerações de António Nóvoa no ano de 1992 parecem ser absolutamente adequadas aos dias de hoje. Uma questão que nos pode provocar algumas reflexões refere-se precisamente a este fogo cruzado – verificando-se uma “menor valorização social do professor” (Esteve, 2014, p. 105) – e que poderá suscitar investigações e reflexões que elucidem e sustentem de forma mais fundamentada os recentes debates públicos. Sobressaem também do excerto de Nóvoa as palavras “reforma” e “inovação”. Segundo Sancho Gil e Hernández-Hernández (2016), “os professores e as escolas são responsabilizados por criarem instituições que olham para o passado e não para o presente” (p. 4), situação que pretende relatar a situação em Espanha. Porém, questiona-se a sua pertinência a um nível mais geral, nomeadamente em Portugal, e se as instituições não necessitam, aqui também, de ‘reforma’ e ‘inovação’.

A formação profissional, tal como o ensino, tem sido objeto de críticas no passado como atualmente (ver, por exemplo, Schön, 1987, 1992⁴⁰, e Martínez Pérez & Herraiz García, 2016), nomeadamente pela permanência de práticas formativas de orientação tecnicista e atuações

⁴⁰ Schön (1992): Como sabem, estamos agora no meio de um dos processos cíclicos de reforma educativa. Mais uma vez, tomámos consciência das inadequações da educação na América. Como é hábito, atribuímos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas” (p. 79).

supervisivas herdadas de uma tradição da supervisão como fiscalização e avaliação (Vieira & Moreira, 2011, p. 11). Nesta ótica, se os olhares públicos sobre o papel do professor e da formação de professores são minuciosos, então a reflexividade e a colaboração nas práticas docentes e, se necessário, a sua reforma e inovação, não podem ser negligenciadas⁴¹. É aí que a supervisão pode constituir um meio importante, principalmente se adotar um papel não de mero controle, mas de *colaboração reflexiva*, em que o desenvolvimento profissional se dá em co-construção (Arnold, 2019, p. 591; Martin Fry, 2019, p. 75).

Assim, independente da existência ou ausência de contendas, a formação de professores exige um constante repensar do papel do professor (Flores, 2005). A “incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência” estão associadas a “uma profissão em mudança [que] tem que ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e económico” (Flores, 2005, p. 14), o que acentua a premência desta constante reflexão, o que é também corroborado por Esteve (2014, p. 100). A complexidade do trabalho docente tem vindo a ser evidenciada por diversos autores (Candau, 2014, pp. 33-38; Day, 2001, pp. 21-22, 116-117; Gimeno Sacristán, 2014, pp74-77; Mohamed, Valcke, & De Wever, 2016, p. 152; Nóvoa, 2017, p. 1109; Oliveira-Formosinho, 2015, p. 12; Oliveira, 2014, p. 23; Townsend & Bates, 2007, p. 4; Yendol-Hoppey, Jacobs, & West Burns, 2019, p. 511), estando associada a uma ampliação do papel de professor e dos desafios que enfrenta. Como indica Flores,

(...) as escolas, e conseqüentemente os professores, têm sido confrontados com novos desafios, nomeadamente o alargamento das suas responsabilidades e dos seus papéis (...); a cada vez maior influência dos media na educação dos alunos (...); a co-existência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural; o aumento de oportunidades para aprender fora da escola devido ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação; a crescente burocracia, prestação de contas e escrutínio público, entre outros (Day, 1999; Esteve, 2000; Estrela, 2001; Hargreaves, 2001). (Flores, 2005, pp. 14-15).

Mohamed, Valcke e De Weber (2016), a propósito de “readiness for the job”, referem competências para a docência, nomeadamente aquelas que têm sido reconhecidas em diversos estudos a nível internacional e que são aqui transcritas:

- Knowledge of curriculum and subject matter,
- Instructional planning and strategies,
- Effective use of teaching materials and technologies in facilitating students' learning,
- Commitment to promoting the learning of all students,

⁴¹ Sobre “consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas”, ver Niza, 2006 (pp. 548-550).

- Managing students and learning environment,
- Knowledge of diverse students, including special needs, and how they learn,
- Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils,
- Effective collaboration with colleagues and partnering with parents, social services and the community,
- Professional growth and development,
- Willingness to try new ideas and strategies, and
- Exercising personal integrity and legal responsibilities. (Mohamed et al., 2016, p. 157)

A consideração destas competências aponta para a complexidade da atividade docente. Sendo a supervisão pedagógica um meio primordial para o desenvolvimento profissional, como se encarregará do desenvolvimento de todas estas competências nos formandos? Como indica Gimeno Sacristán (2014), a docência parece ser

(...) uma profissão confusa. A ampliação do âmbito da profissionalidade dilui o seu conteúdo, esbatendo as competências do professor. Esta facto tem consequências imediatas ao nível da conceção de programas de formação inicial e contínua, na medida em que há um aumento das práticas e dos conhecimentos profissionais dos professores. (p. 75)

Esta ‘profissão impossível’⁴², se for vivida com sentido de comprometimento, tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, tal como a formação de professores (Araújo, Rodrigues & Aragão, 2017, p. 224). Contudo, e esta é talvez a questão mais difícil do ensino e da formação, o que se entende por qualidade do ensino e da aprendizagem? Quando queremos inovar as práticas, qual o sentido dessa inovação?

Não havendo uma resposta única para esta questão, e sendo a didática um campo em constante evolução, parece-nos importante destacar que a educação poderá adotar uma orientação mais *reprodutora* ou mais *transformadora*, e tomamos aqui a proposta de Vieira (2010b, p. 26), apresentada no Quadro 3. Neste Quadro explicitam-se estas duas orientações, que configuram uma “pedagogia da dependência” e uma “pedagogia para a autonomia”, entendidas como polos de um *continuum* onde as opções do professor se situam. A segunda orientação assenta em valores humanistas e democráticos e pode ser entendida como um ideal face ao qual a formação de professores e a supervisão pedagógica se podem orientar, permitindo compreender de que forma as práticas estabelecidas se aproximam ou afastam dela e porquê, e que estratégias podem ser desenvolvidas para a superação dos problemas identificados.

⁴² Referência ao capítulo presente no *Handbook of Philosophy in Music Education* de Chris Higgins (2012, pp. 213-230) intitulado “The impossible profession”, referindo-se à profissão docente. O autor inclui a defesa de Freud de que “there were many impossible challenging lines of work, but only three “impossible” ones: educating, healing, and governing” (Higgins, 2012, p. 213). O mesmo autor acrescenta posteriormente o que parece ser ilustrativo de uma visão sobre as dificuldades desta profissão: “The passionate rewards of a beautiful profession – this is not exactly a lie. It is something worse: bullshit” (Higgins, 2012, p. 214).

Quadro 3. *Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010b).*

	REPRODUÇÃO <i>PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA</i>	TRANSFORMAÇÃO <i>PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA</i>
PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O <i>aluno</i> é sujeito consumidor passivo do saber ▪ O <i>professor</i> é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor ▪ O <i>saber</i> é estático e absoluto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O <i>aluno</i> é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber ▪ O <i>professor</i> é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica ▪ O <i>saber</i> é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito
FINALIDADES PRIORITÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem ▪ Ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem ▪ Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender ▪ Desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem ▪ Promover a relação entre a escola e a vida
TRAÇOS PROCESSUAIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem ▪ Clima potencialmente autoritário e formal ▪ Processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador ▪ Forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas ▪ Tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica ▪ Ênfase na competição e no individualismo ▪ Práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema apreciativo ▪ Clima tendencialmente democrático e informal ▪ Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos ▪ Tarefas de tipo reflexivo e experimental; desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem ▪ Gestão colaborativa da informação e da palavra ▪ Construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem ▪ Valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras

Desta perspectiva, a formação de professores e, no seu âmbito, a supervisão, podem constituir um espaço de questionamento e reconfiguração das práticas educativas. Neste espaço, o formando é entendido como um “adulto que continua a desenvolver-se e a aprender”, à semelhança do que poderá suceder com o professor supervisor e, também, com o professor cooperante, através da reflexão sobre a prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003; Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996; Zeichner, 1993).

Esta perspectiva de adulto em desenvolvimento ganha uma nova dimensão se compreendermos que “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores” (Formosinho, 2009, p. 95),

considerando-se que “quando se inicia o curso profissional, boa parte da formação prática já decorreu; e decorreu fora do controlo da instituição de formação” (Formosinho, 2009, p. 100). Este é um desafio importante na formação de professores, que não pode ignorar os trajetos e conceções prévias dos formandos.

Dada a complexidade do desenvolvimento profissional na formação inicial de professores, em particular no estágio, parece natural que surjam dilemas e ‘sentimentos contraditórios’⁴³ que parecem advir do confronto entre uma ideia de professor e de pedagogia, de um lado, e a realidade tal como é vivenciada, do outro (Mesquita, 2015, pp. 21-22); entre as culturas da instituição de formação e as culturas da escola que recebe o professor estagiário (Formosinho, 2009, pp. 114-115; Mesquita, 2015, p. 23; Vieira, 2013, p. 593); entre a promoção de competências técnicas e intelectuais e a promoção de competências morais e relacionais (Formosinho, 2009, pp. 113, 116); entre teoria e prática (Mesquita, 2015, p. 23); entre o eu-professor e o eu-investigador (Vieira, 2011, p. 10); entre a eventual experiência como professor e o possível questionamento dessa mesma experiência devido ao processo de estágio (Gonçalves, 2011, p. 14).

Poder-se-á referir, ainda, constrangimentos relativos às condições para realização do estágio e dos respetivos trabalhos (projetos, relatórios, portefólios) e à vulnerabilidade das relações interpessoais entre os intervenientes do estágio. Esta vulnerabilidade pode ser parcialmente causada pela “forte assimetria de poderes e saberes” que caracteriza estas relações (Vieira, 2010b, p. 39; v. também Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 2003; Martin, 2007, p. 151; Waite, 1995). Essa assimetria pode afetar a qualidade da comunicação supervisiva e conduzir a posturas passivas ou defensivas por parte dos professores em formação, reduzindo o potencial da formação na construção de aprendizagens significativas e transformadoras (Reis, 2011, p. 18⁴⁴; Russel & Martin, 2014, p. 37; Vieira, 2013, p. 593). Importará assim fomentar, na medida do possível, modelos de supervisão que favoreçam a colaboração e a dialogidade nas relações supervisivas (Waite, 1995, pp.118-119).

Num olhar crítico sobre mais de 30 anos de formação inicial de professores na Universidade do Minho, Moreira (2014) procede a uma reflexão sobre dois períodos temporais, separados pela entrada do processo de Bolonha. A autora explicita alguns constrangimentos que,

⁴³ Expressão utilizada por Elza Mesquita: “A formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor (Formosinho, 2001; Ralha-Simões, 1995). É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente” (Mesquita, 2015, pp. 21-22).

⁴⁴ Pedro Reis não trata propriamente da supervisão em contexto de formação inicial. Ainda assim, as suas considerações pareceram apropriadas para esse contexto (v. Reis, 2011, p. 18).

embora situados num contexto específico (um projeto em equipa desenvolvido entre 1995 e 2009 sobre a supervisão no estágio em línguas), nos alertam para possíveis constrangimentos da supervisão na formação inicial:

(...) de natureza processual, como a dificuldade de gestão do tempo disponível para as diferentes tarefas, pedagógicas e investigativas, a organização e sistematização (escrita) da informação, o cumprimento dos programas nacionais, a aquisição de informação sobre a investigação, etc., mas também de natureza (inter)pessoal e ideológica, tal como a dissociação entre as visões de educação e prioridades formativas e supervisivas entre as culturas das escolas e da universidade, a ausência de experiência de ensino/investigação, a desarticulação entre concepções e expectativas para a prática pedagógica e o trabalho desenvolvido, aliado ao receio de não corresponder às expectativas dos supervisores. De salientar ainda os constrangimentos com a atividade supervisiva, quando os supervisores interiorizam mecanismos directivos de supervisão incompatíveis com a abordagem pretendida, quando a articulação entre a supervisão na universidade e da escola não é feita, ou quando se geram conflitos entre uma prática centrada no professor e a classificação final do professor estagiário. A equipa sinalizou ainda tensões e dilemas que se geram entre movimentos para a autonomia e emancipação profissional e os movimentos contrários de controlo e dependência, decorrentes das circunstâncias paradoxais e temporais que circundam a atividade supervisiva na formação inicial de professores (Vieira, 2009; Moreira, 2010). (Moreira, 2014, p. 40).

A autora defende que “a actividade de supervisão é indissociável da actividade de ensino” numa orientação “que valoriza a participação, a colaboração, a reflexão, a negociação e a autodirecção” (*ibidem*). Assim, são assumidos aqui os

(...) princípios educacionais aplicáveis a alunos, estagiários e supervisores [que] são transversais e assentes em ideais de uma sociedade democrática, de orientação humanista, que consagram valores da igualdade, racionalidade e justiça social. Adota-se então uma visão de formação de professores de teor reflexivo, promotora de autonomia e emancipação profissionais, sendo que, para a educação dos alunos, se defende uma pedagogia promotora da sua autonomia enquanto alunos e cidadãos. (Moreira, 2014, p. 40)

O diálogo aberto e a cooperação parecem ser de relevância especial, juntamente com uma prática que oriente o professor estagiário para uma crescente autonomia através de estratégias reflexivas, de modo a que este se possa preparar para ser professor, integrando valores éticos que são aplicados nas relações supervisivas, mas também pedagógicas (Alarcão & Canha, 2013; Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996; Day, 2001; Formosinho, 2009; Vieira, 1993, 2010a, 2010b).

Com base em pressupostos aqui apresentados, neste trabalho defende-se uma supervisão que, ainda que numa conceção não definitiva, procura, persistente e consistentemente, i) melhorar as práticas de ensino e aprendizagem, em toda a sua complexidade, delicadeza e instabilidade, ii) permitir uma maior sentido de identidade aos seus intervenientes (nomeadamente as identidades do aluno e do professor) através de um crescente sentido de autoconhecimento e autonomia, iii) estimular o sentido de pertença e intercompreensão pela colaboração com outros atores e outras

áreas de conhecimento, rejeitando visões preconcebidas e/ou fragmentadas e iv) permitir o desenvolvimento das disciplinas e da didática que lhes é inerente.

Acredito que esta supervisão que idealizo, debruçando-se sobre a complexidade da docência em contextos reais, propõe-se a refletir sobre eles, repensando as práticas, formulando alternativas e se necessário transformando-as e inovando-as – justificando-se assim a introdução acima do conceito de *compromisso*. O abandono do espectro de uma supervisão inspetiva de pendor avaliativo e a assunção da colaboração – de *real colaboração* (Drago-Severson & Blum-DeStefano, 2019, p. 329) – entre profissionais em desenvolvimento, podem promover uma Educação melhor, fundada em valores de participação democrática (Alarcão & Canha, 2013, pp. 39-83; Alarcão, 2002, p. 233; Drago-Severson & Blum-DeStefano, 2019; Sullivan & Glanz, 2013, p. 35). Defende-se, portanto, uma supervisão mais democrática, orientada para a construção de uma educação mais democrática. Tomando as palavras de F. Vieira (2009b),

Não se trata, portanto, de uma supervisão *qualquer*, mas sim de uma supervisão de *natureza transformadora e orientação emancipatória*, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social, que é capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar, e também nas suas próprias práticas. Trata-se de uma supervisão que se move lentamente entre o que a educação *é* e o que *deve ser*, explorando o *possível*, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser. (p. 202)

De seguida, exploro mais detalhadamente alguns aspetos da supervisão pedagógica que se articulam com a visão aqui defendida.

Natureza e funções da supervisão pedagógica

Segundo Mesquita e Roldão (2017), “numa perspectiva histórica, a supervisão circunscreve-se a situações de formação inicial de professores” (p. 53), embora atualmente nos remeta “para a criação, ampliação e sustentação de ambientes promotores de (re)construção de competências e de desenvolvimento profissional” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 53), uma vez que a supervisão, tal como o ensino, deve evoluir para dar conta da ampliação de funções que lhe são remetidas, nomeadamente no alargamento da participação democrática e da colaboração nas escolas (Sullivan & Glanz, 2013, pp. 4, 29).

No presente estudo, referimo-nos à supervisão pedagógica em contexto de estágio, incidente nas práticas de sala de aula. Pode ser globalmente definida como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” (Vieira, 2010a, p. 10), sendo que a atividade de “regulação” é aqui entendida num sentido transformador e assenta nos princípios da indagação

crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação (*ibidem*), com a finalidade de promover uma pedagogia também ela transformadora conforme o Quadro 3 sobre *pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia* apresentado anteriormente (Vieira, 2010b, p.26). Segundo Vieira & Moreira (2011), esses princípios são especialmente relevantes para fazer face aos constrangimentos encontrados no desenvolvimento de práticas supervisivas e pedagógicas de orientação transformadora:

(...) esses constrangimentos não colocam estes princípios em causa, antes evidenciam a sua pertinência face à complexidade das práticas educativas e à necessidade de contrariar as forças históricas e estruturais que reduzem a sua qualidade. Deste ponto de vista, aquilo que impossibilita uma orientação transformadora na pedagogia, na avaliação e na supervisão é simultaneamente aquilo que a reclama. É este paradoxo que dá sentido à construção de práticas re(ide)alistas. (Vieira & Moreira, 2011, p. 10)

O papel da supervisão na formação profissional e na inovação pedagógica depende, então, da visão de supervisão e de educação defendida, que determinará o estilo ou tipos de supervisão adotados, acerca dos quais encontramos referências várias na literatura especializada (ver, por exemplo, Alarcão & Tavares, 2003, pp. 17-42; Altet, 2000, p. 28; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2017, pp. 97, 130-171; Harris, 2002, pp. 142-147; Mesquita & Roldão, 2017, pp. 61-62; Sullivan & Glanz, 2013, pp. 12-18; 24-27). Interessam-nos particularmente, face à visão aqui adotada, as funções do supervisor que fomentam processos de reflexão e colaboração, numa abordagem dialógica (Mesquita & Roldão, 2017, pp. 61-62) que se caracteriza pelo diálogo (crítico) “para a construção de uma sociedade democrática, relevando a autonomia do professor e do aluno, enquanto agentes autodeterminados” (Mesquita & Roldão, 2017, pp. 73-74). Assume-se neste trabalho que dar expressão aos constrangimentos como processo de desocultação de problemáticas fornece sustento para a reflexividade docente. Este processo, por sua vez, parece permitir uma partilha entre os diferentes atores da supervisão (v. Alarcão & Tavares, 2003, pp. 40-41), que poderá fomentar interações mais construtivas.

Alarcão (2002), referindo-se ao *papel e funções do supervisor numa escola reflexiva*, sublinha a importância da colaboração no acompanhamento e no apoio do formando e da escola onde ele experiencia a sua inserção profissional, e destaca a importância da investigação-ação no desenvolvimento de uma atitude de resolução de problemas em colaboração e de identidade profissional que permitem, segundo Lewin, melhorar e compreender a ação educativa (Alarcão, 2002, pp. 224, 233). É de registar que no estudo de Mesquita, Formosinho e Machado, os estagiários valorizaram, relativamente ao supervisor, “a reflexão, a investigação e a colaboração”

(Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012, p. 74), o que parece corroborar as concepções de Alarcão em 2002.

Numa abordagem reflexiva e dialógica da supervisão, destaca-se a dimensão interativa da (auto/hetero)observação para o (auto/hetero)desenvolvimento profissional, no sentido de uma escola mais consciente, mais franca e mais ativa, mais capaz de desenvolver uma transformação *re(ide)alista* das práticas educativas (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 51). Na atualidade, modelos supervisivos que fomentem a colaboração, a reflexão (particularmente sobre práticas dominantes e tacitamente aceites como inquestionáveis) e a emancipação e o desenvolvimento da autonomia dos professores e dos alunos são considerados como favoráveis na formação inicial (Cardoso, Peixoto, Serrano, & Moreira, 1996; Alarcão, 2002, p. 233; Loughran, 2007, p. 3; Russel, 2007, p. 186; Vieira & Moreira, 2011, p. 10). Este tipo de prática supervisiva na formação inicial parece ter também o potencial de construir uma escola e uma sociedade melhores.

Acima descrevi uma visão pessoal sobre quatro funções da supervisão. Pretendo agora discutir as três primeiras – resumidamente, i) melhorar as práticas de ensino e aprendizagem, ii) permitir maior sentido de identidade dos seus intervenientes e iii) estimular o sentido de pertença e intercompreensão. A quarta função da supervisão – iv) permitir o desenvolvimento das disciplinas e da didática que lhes é inerente – será desenvolvida posteriormente no âmbito mais específico da didática e da disciplina de Formação Musical (secção 1.3.2).

i) Melhorar as práticas de ensino e aprendizagem, em toda a sua complexidade, delicadeza e instabilidade

Porque, como vimos anteriormente, o ensino é inerentemente complexo, instável e delicado, a supervisão pedagógica deverá revelar sensibilidade aos contextos e uma certa cumplicidade com os seus atores, se se pretende comprometida com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Segundo Zabala (1998, p. 51), o ensino não se deve configurar num modelo único, o que parece ser também a orientação de Vieira e Moreira (2011), que articulam concepções sobre a pedagogia e supervisão:

Entendendo-se que a supervisão deverá ser orientada por uma visão de pedagogia, permitindo o reconhecimento e a aceitação da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas que nela se colocam (Schön, 1987), as actividades supervisiva e pedagógica fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa. (p. 11)

Esta visão das atividades pedagógica e supervisiva aceita os constrangimentos que lhes são inerentes como essenciais para o seu conhecimento e transformação. Parte-se, portanto, de uma noção do ensino como uma atividade “altamente complexa, contextualizada e interativa”, sendo a realidade nas salas de aula “essencialmente subjetiva, não objetiva, e o ensino um empreendimento complexo que requer um estudo contínuo” (Sullivan & Glanz, 2013, p. 33⁴⁵). Se a subjetividade e a diversidade de contextos e situações são características da profissão docente, então conclui-se com Zabala (1998, p. 51) que a atividade docente não faz sentido num modelo só, embora possamos situá-la face aos dois polos atrás apresentados – reprodução e transformação – a fim de compreender em que medida se orienta para princípios de uma educação de base humanista e democrática.

No *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, os autores (Martins et al.) sublinham que “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p. 5).

Começa a delinear-se, portanto, uma linha de ação que implica necessidade de transformar a supervisão porque a pedagogia pode ser incerta, porque os contextos educativos são incertos e, por fim, porque o mundo é incerto. Os professores, assim, devem assumir-se como profissionais reflexivos, autónomos e agentes de mudança, capazes de promover o seu próprio desenvolvimento profissional (Gimeno Sacristán, 2014, p. 76). Gaspar, Seabra e Neves (2012) aprofundam a observação de um ensino caracterizado por incertezas:

Partindo do pressuposto de que os contextos escolares não são espaços sociais neutros mas sim espaços de construção de identidades onde se manifestam relações sociais de poder que favorecem e/ou dificultam a legitimação das desigualdades sociais, considera-se que a prática reflexiva é necessária para auxiliar o supervisor a reconhecer as implicações políticas e ideológicas da sua atividade profissional. Trata-se de analisar questões importantes, inerentes à prática pedagógica e que precisam ser alvo de reflexão. Nesse sentido, considera-se importante analisar de forma crítica as condições sociais, históricas e políticas nas quais emergiram os modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando, em particular, o seu carácter político. O ato reflexivo crítico precisa de ser incorporado na dinâmica da supervisão pedagógica, no sentido de se construir um caminho para a autonomia profissional que tenha em consideração a dimensão complexa da política educativa e os seus impactos na práxis. (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 34).

⁴⁵ Estes dois excertos estão inscritos num questionário sobre conceções relativas à supervisão. Tradução de “3. Teaching is a highly complex, context-specific, interactive activity” e “17. Reality in classrooms is essentially subjective, not objective, and teaching is a complex endeavor that requires continual study” (Sullivan & Glanz, 2013, p.33).

Sublinha-se, pois, a necessidade de atuações de reflexividade também no papel do supervisor para convergir no desenvolvimento da autonomia dos diferentes atores num contexto geral que não deve ser esquecido. Encontramos neste excerto a dimensão política da supervisão, também presente nas relações educativas, tornando-se pertinente integrar na ação supervisiva e educativa uma dimensão ética, através do exercício de autonomia e autodesenvolvimento profissional. Refiro-me especificamente a uma

(...) construção do conhecimento profissional docente como um processo de experimentação e de reflexão sobre e para a prática, assente em estratégias de *indagação e enfoques interpretativos*, potenciadores de um tipo de conhecimento mais situado acerca da complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional. (Ribeiro, 2014, p. 60)

A dimensão ética refere-se, sobretudo, a uma visão da pedagogia e da educação “como uma oportunidade para lutar por uma vida melhor, isto é, uma vida que seja mais racional, justa e satisfatória” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 6). É sob esta orientação ética que a supervisão deverá decorrer, como uma atividade “consciente e deliberada” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11).

ii) Permitir maior sentido de identidade dos seus intervenientes através de um crescente sentido de autoconhecimento e autonomia

Como afirma Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Este processo de desassossegada construção da identidade profissional implica a necessidade de flexibilidade e sensibilidade dos e em relação aos diferentes atores da pedagogia e da supervisão (Vieira, 1993, p. 32; Jiménez Raya et al., 2007, p. 4; Mouzinho, Caena, & Valle, 2015, p. 27). A esta conceção de identidade vincula-se o desenvolvimento da autonomia do professor. Tomamos aqui a definição de autonomia proposta por Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007), que se refere não só ao professor como também ao aluno: “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (p. 2). Os significados dos termos desta definição são explicados pelos autores conforme o Quadro 4 (Jiménez Raya et al., 2007, pp. 2-3).

Se analisarmos a coluna da direita, verificamos uma orientação para a ação que nos remete para uma dimensão dinâmica e transformadora do exercício da autonomia e que rejeita a

aceitação tácita do pré-estabelecido. Consideramos que o exercício da autonomia é fundamental nos contextos educativos e supervisivos, na medida em que possibilita o crescimento do aluno e do professor como atores críticos e capazes de transformar os contextos (Vieira, 2010b, p. 19).

Quadro 4. Definição de autonomia (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007)

<i>Competência</i>	Para que uma pessoa se governe deverá estar em posição de agir com competência. A competência envolve disposições atitudinais, conhecimentos e capacidades para desenvolver autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica.
<i>para se desenvolver</i>	A autonomia não é um conceito absoluto, devendo ser concebida como um <i>continuum</i> em que diferentes níveis de autogestão podem exercidos em diferentes momentos.
<i>como participante</i>	A autonomia implica assumir um papel proativo e interativo.
<i>autodeterminado</i>	A autonomia tem uma dimensão individual (por ex., autoconhecimento, agência responsável, autorregulação, autodireção).
<i>socialmente responsável</i>	A autonomia tem uma dimensão social (por ex., voz, respeito pelos outros, negociação, cooperação, interdependência).
<i>criticamente consciente</i>	A autonomia comporta implicações morais e políticas e implica cultivar uma mente inquiridora e independente.
<i>em (e para além de) ambientes educativos</i>	Os espaços educativos formais podem e devem permitir aos indivíduos exercer o direito de desenvolver a sua autonomia e, por conseguinte, promover a aprendizagem ao longo da vida, tanto dentro como fora das instituições educativas.
<i>por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social</i>	O desenvolvimento do aluno e do professor no sentido da autonomia parte do pressuposto de que a educação é um fenómeno moral e político, cujo propósito é transformar (em lugar de reproduzir) o “status quo”. Neste sentido, a autonomia é um interesse coletivo orientado por ideais democráticos e emancipatórios.

As dimensões individual e social da autonomia na definição supracitada assumem um sentido de *empoderamento e possibilidade*, ao reclamar e equilibrar atitudes de autoconhecimento com respeito pelo outro, de autorregulação com cooperação, autodireção com negociação, e de responsabilidade (individual) perante o “propósito de transformar (em lugar de reproduzir) o *status quo*” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 3). É devido a este equilíbrio entre o *eu* e o *nós* que é defendida neste estudo a associação entre esta conceção de autonomia e o desenvolvimento de uma identidade profissional, considerando-se que a supervisão pedagógica deverá *permitir maior sentido de identidade dos seus intervenientes através de um crescente sentido de autoconhecimento e autonomia*, importando também considerar a face colaborativa desta mesma autonomia.

iii) Estimular o sentido de pertença e intercompreensão pela colaboração com o outro

Vimos acima que coexistem diferentes tipos de supervisão pedagógica e que nos interessa para o presente trabalho os que fomentam concomitantemente a autonomia e a colaboração profissional. Wallace procede à distinção entre duas abordagens à supervisão – prescritiva e colaborativa (Wallace, 1991, cit. por Vieira, 1993, p. 30). Para o autor, na abordagem colaborativa, o supervisor, um colega com mais saber e experiência, é recetivo ao professor que orienta e corresponsabiliza-se pelas suas ações, promovendo a sua autonomia através da prática da reflexão e da introspeção. A propósito da relação entre colaboração e autonomia na supervisão, Alarcão e Tavares (2003) defendem que “o supervisor se vai apagando à medida que o professor estagiário vai assumindo a responsabilidade pelo desempenho e monitorização da sua actividade profissional” (p. 149). Tal não significa que a colaboração desapareça, mas sim que ela se pode estabelecer de forma mais colegial à medida que o professor em formação se torna mais capaz de discutir opções e tomar decisões.

Para Alarcão e Canha (2013), a colaboração é um processo que assenta na interação do eu com o outro através de ações que promovem a aprendizagem de todos:

(...) é um instrumento para o desenvolvimento; implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionado benefícios para todos os intervenientes; assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento. (p. 49)

Segundo Mesquita, Formosinho e Machado (2012), a colegialidade não depende unicamente dos professores, sendo que práticas centradas “nos saberes a transmitir e na tradição individualista do trabalho docente” não contribuem para a sua existência e manutenção (p. 63). Ainda assim, e apesar dos constrangimentos que possam existir à colaboração profissional, ela poderá ser um espaço onde se vão “abrindo janelas à possibilidade da transformação re(ide)alista da pedagogia” (F. Vieira, 2014b, p. 17).

F. Vieira (2014a) defende que uma pedagogia da formação de orientação transformadora “implica subverter modos convencionais de construção do conhecimento, contrariando a separação entre a sua conceção e execução, entre investigação e educação, e entre investigadores e professores” (p. 15). Esta visão amplia o âmbito da supervisão colegial observado por Mesquita, Formosinho e Machado (2012), integrando a investigação e os investigadores neste círculo e configurando os professores como produtores de saberes (Alarcão, 1996, pp. 171-189). Deste modo, podemos deduzir que este tipo de supervisão pedagógica colaborativa tem desejavelmente

uma dimensão investigativa, uma vez que se faz sobre contextos concretos. Num estudo de Baptista, Costa e Almeida (2014), que contou com a participação de 6 professoras de Física e Química de cinco escolas diferentes, a colaboração reflexiva revelou-se “fundamental para a instauração de um clima de confiança que favorecesse a explicitação de receios e dilemas, permitindo não só superar os obstáculos com que [as professoras] se depararam, como também conduzi-las a novas experiências e aprendizagens” (p.394).

Refiram-se dois aspetos sobre este processo de colaboração, um relativo a uma dimensão de ação e outro relativo a uma dimensão de relação. Sobre a ação, Alarcão e Tavares (2003) consideram que “a grande tarefa” do professor e do supervisor é “a de aprender, ensinar, desenvolver-se para melhor intervirem, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos” (p. 59). Acrescentam os autores que para isso o supervisor deverá

(...) dominar não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didácticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso. (p. 59)

Mas é necessário também que na supervisão se desenvolva sob “um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica cordial, empática, colaborativa e solidária” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 61). Esta dimensão interpessoal é especialmente importante porque, como já foi referido, a situação de estagiário é caracterizada por sentimentos de vulnerabilidade, insegurança, por vezes até frustração (Vieira, 2010b, p. 39).

Martin (2007) apresenta uma reflexão sobre a reestruturação da formação de professores da qual retiro um apontamento que reforça a supervisão colaborativa focando as necessidades do formando e as implicações para o formador:

These realizations are hard won, the changes in my thinking and in my practice always accompanied by sense of uncertainty and not inconsiderable angst. But if I am going to walk my talk and create contexts for productive learning, then my beliefs about the need for a community of learners with a shared sense of purpose, who will embrace challenge and accept risk, must be translated into practice. I need to be vigilant, so I continue to listen hard and, I hope, well and honorably to candidate's voices. I need to continue to ensure that multiple perspectives are also understood and credited. In so doing, I need to expose fully and unabashedly my passion for wanting to learn, for wanting my candidates to learn, and for wanting my candidates [professores em formação inicial] to learn, and for wanting those whom they will teach to learn - well beyond their ken. Finally, as I enact new pedagogical strategies for teacher education, I need to continually question my assumptions, beliefs, and values, always acknowledging the essential tensions of teaching and respecting that teaching is indeed a moral act. (p. 163)

Em suma, a colaboração e o desenvolvimento de autonomia podem configurar uma atitude global única, essencialmente porque a primeira promove condições para a segunda. Para tal é necessária uma atitude de abertura e confiança nas relações de supervisão (v. Tschannen-Moran & Gareis, 2019, p. 215).

Para além destes três primeiros pontos, focados diretamente nas *pessoas*, creio ainda num terceiro papel da supervisão pedagógica e que se refere ao desenvolvimento do conhecimento de uma disciplina no seu aspeto didático, abordado na secção seguinte.

1.3.2. Supervisão pedagógica, identidade profissional e (re)construção da disciplina de Formação Musical

Apesar dos constrangimentos e fragilidades que podemos encontrar nos contextos da formação inicial, e também por causa deles, uma supervisão de orientação transformadora e emancipatória poderá incentivar a reflexão dos atores envolvidos, promovendo o seu desenvolvimento profissional. Estes atores, por sua vez, “conferem à didática uma dimensão experimental, de pesquisa, que é indispensável à sua evolução” (Vieira, 1993, p. 49). Creio, portanto, que a área da didática será fundamental para a construção de uma identidade ou conceção de Formação Musical no âmbito das práticas supervisivas, uma vez que representa a “área de intervenção educativa por excelência” (Vieira, 1993, p. 49). O pressuposto consiste, portanto, que se é através da didática que o professor constrói as práticas da disciplina que ensina, poderá ser através da (auto/co)supervisão que ele as reconstrói.

Já prenunciamos que a colaboração e a reflexão serão ingredientes importantes tanto no desenvolvimento profissional como didático. Relativamente a este tema, Alarcão (1996) descreve o papel dos professores de uma forma que se afigura aqui particularmente significativa, dada a visão multifacetada sobre o conhecimento pedagógico:

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. (p. 176)

No Ensino Artístico Especializado, este conceito de professor reflexivo parece ser especialmente relevante, uma vez que os professores são os arquitetos do currículo (diferentemente do que se observa no ensino genérico), são os sujeitos de ação e transformação

da didática e, por isso, os principais construtores das disciplinas. Assim, a presente secção debruçar-se-á sobre os possíveis contributos da supervisão pedagógica na reconstrução da sua identidade profissional e numa eventual reconstrução da própria disciplina.

Possíveis contributos da Supervisão na (re)construção da identidade do professor

Na secção anterior elenquei funções da supervisão que podem trazer contributos para a construção da identidade docente através de práticas supervisivas colaborativas e promotoras da autonomia profissional. Pretende-se agora olhar estas possibilidades focando os professores de Formação Musical, cuja identidade poderá estar associada a uma conceção da disciplina como área curricular *anexa, dependente e ao serviço de* outras disciplinas, como vimos em secções anteriores deste trabalho.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002), analisando o papel da psicologia na supervisão, afirmam que as decisões pessoais são tomadas com base em fenómenos alocados à psicologia de cada indivíduo⁴⁶ ou, “por outras palavras, percepções, emoções e mapas cognitivos moldam a construção de significado que orienta o comportamento” (p. 21). Deste modo, parece reforçar-se a necessidade de os professores, iniciantes ou não, se abrirem plenamente ao seu *eu* profissional, de modo a poderem refletir, agir e transformar os contextos e a si mesmos em consciência.

Como já foi referido, concebemos a supervisão como teoria e prática de regulação crítica de processos de ensino e aprendizagem (Vieira, 2010b), apoiada na construção de uma profissionalidade reflexiva que desenvolva capacidades de “auto-regulação, comunicação e negociação, e ainda (...) uma postura crítica face aos contextos profissionais” (Vieira, 2010b, pp.19-20). Segundo Tracy (2002, p. 85), “sem reflexão não haverá renovação” e esta será uma competência essencial para a implementação de processos de autossupervisão (Tracy, 2002, pp. 85-86).

Não basta afirmar que a reflexividade é importante nos processos de ensinar ou de formar professores (o que constituiria nesta segunda década do século XXI um lugar-comum), importando compreender de que modo a reflexão contribui para a construção da identidade profissional no contexto da supervisão. Schön e Zeichner são autores-chave no que diz respeito à temática do

⁴⁶ Esta afirmação constitui a terceira de “Seis premissas relativas ao papel da psicologia na supervisão”, a saber: “1) Os princípios psicológicos formam uma fundação invisível da supervisão”; “2) A congruência na orientação psicológica conduzirá a melhoramentos no ensino”; “3) As decisões pessoais são tomadas com base na psicologia do indivíduo”; “4) A comunicação ocorre a um nível verbal e não verbal”; “5) O *stress* psicológico inibe o funcionamento cognitivo” e “6) A psicologia de um indivíduo é influenciada pelo sistema mais lato em que ele se insere” (v. Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, pp. 20-22).

profissional/professor reflexivo, sublinhando uma relação entre teoria e prática que pode, inclusivamente, partir das situações problemáticas *reais* (Schön, 1987, pp. 17-20; Zeichner, 1993, pp. 13-17). Segundo Alarcão (1996), Schön defendeu a inclusão de “uma forte componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolver competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição” (p. 26). Pérez Gómez, que procura um *modelo reflexivo e artístico de formação de professores* (1992, pp. 110-113), assume a subjetividade das realidades educativas e reconhece o papel importante que as crenças pessoais dos professores na “produção de significados” que acabam por moldar a própria realidade educativa (1992, p. 110).

É nestes pressupostos que se torna tão importante a investigação das práticas educativas como anteriormente referido (Baptista, Costa, & Almeida, 2014; Glickman et. al., 2017; Mesquita et al., 2012; F. Vieira, 2014b; Vieira et al., 2019, p.42). O modo como entendemos a relação entre teoria e prática determina as conceções de desenvolvimento profissional dos professores e, em última análise, as conceções de identidade docente, que pode ser entendida numa perspetiva mais técnica ou mais reflexiva. Como afirma F. Vieira (2014a),

A dicotomia teoria-prática reflete e reforça o divórcio entre universidade e escolas, investigação e ensino, investigadores e professores. A crença na separação entre os que pensam sobre o ensino e os que o praticam, consubstanciada numa separação funcional entre conceção e execução que configura formas de poder e de controlo social sobre o ensino, é, em última análise, uma ideia arrogante e antieducativa que nega o profissionalismo dos professores e descredibiliza as suas práticas enquanto fonte de conhecimento profissional válido (Smyth, 1987a). (Vieira, 2014a, p. 19)

Articulando e conciliando o ensino, a formação de professores e a investigação pedagógica, de que forma deve ou pode a reflexão profissional ser orientada? Lalanda e Abrantes (1996) estudaram o conceito de reflexão em John Dewey e, apoiando-se em *How we think* (Dewey, 1910), as autoras procuraram sistematizar o processo de reflexão segundo Dewey para extrair das suas ideias o que consideraram importante para a formação de professores. John Dewey (1859-1952) indica cinco fases na reflexão:

(i) a felt difficulty; (ii) its location and definition; (iii) suggestion of possible solution; (iv) development by reasoning of the bearings of the suggestion; (v) further observation and experiment leading to its acceptance or rejection; that is, the conclusion of belief or disbelief. (Dewey, 1910, pp. 72)

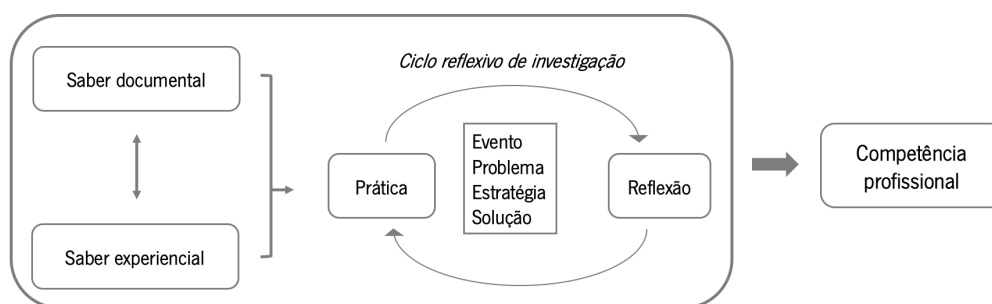
Lalanda e Abrantes (1996) consideram que “o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional”, referindo que aquele “orienta a ação no sentido de uma finalidade consciente;

prepara as condições conducente à invenção sistemática [e] enriquece o sentido das coisas” (p. 53). É neste sentido que o ato de pensar se torna indagação e pesquisa:

A pesquisa parte, portanto, de uma *situação problemática*, de incerteza e de dúvida... considerada por Dewey como o *primeiro* momento da indagação na medida em que, de qualquer modo, *sugere*, embora vagamente, uma solução, uma ideia de como sair dela. O *segundo*, momento da indagação é o desenvolvimento desta sugestão, desta ideia, mediante o raciocínio, aquilo a que Dewey chama a *intelectualização do problema*. O *terceiro* momento consiste na *observação* e na *experiência*: trata-se de provar as várias hipóteses formuladas, eventualmente de lhes revelar a inadequação, e então o *quarto* momento da indagação consistirá na *reelaboração intelectual* das primeiro as sugestões ou hipóteses de partida. Chega-se assim a formular novas ideias que encontram no *quinto* momento da indagação a sua *verificação*, que pode consistir, sem dúvida, na aplicação prática ou simplesmente em novas observações ou experimentações probatórias (Abbagnano e Visalberghi, s.d.:767)” (Lalanda & Abrantes, 1996, pp. 48-49).

Vieira (1993, p. 52) apoia-se no modelo reflexivo de Wallace (1991) para representar a atuação profissional do professor-investigador conforme a Figura 1.

Figura 1. Atuação Profissional do Professor-Investigador (Vieira, 1993, adapt. de Wallace, 1991)



Na *atuação profissional do professor-investigador* destacam-se as tarefas de i) detetar um evento problemático, ii) clarificar o problema definindo uma hipótese de investigação, iii) identificar uma estratégia de pesquisa e iv) aplicar pedagogicamente a solução do problema (Vieira, 1993, p. 52). A autora explica que “dado o carácter problemático das situações reais de ensino/aprendizagem, o processo de investigação serve, principalmente, a *identificação, a compreensão e a resolução de problemas pedagógicos reais*, sendo, prioritariamente de natureza *aplicada* (e não teórica) e *qualitativa* (e não quantitativa ou estatística)” (Vieira, 1993, p. 52).

Considero que a supervisão pode, portanto, promover procedimentos de reflexão sobre as práticas, no sentido do desenvolvimento de competências profissionais e da renovação da identidade dos professores. No que diz respeito às competências profissionais a desenvolver no contexto de estágio, sublinharia as seguintes, que integraram os questionários usados neste estudo junto dos participantes:

Competências relativas aos contextos: conhecimento do contexto escolar, integração no contexto escolar, conhecimento dos alunos, participação em atividades educativas de âmbito escolar

Competências relativas ao conhecimento didático: conhecimento de diversas abordagens de ensino, desenvolvimento da capacidade de planificar e lecionar aulas, capacidade de avaliar aprendizagens

Competências de investigação e atualização: capacidade de realizar pesquisas teóricas, capacidade de observação, reflexão e investigação sobre a prática e capacidade de inovar

Competências de autoconhecimento profissional: desenvolvimento do próprio estilo de ensino e de análise e avaliação da atuação pedagógica consoante resposta dos alunos

Competências de colaboração pedagógica: diálogo/partilha com outros professores da escola, com colegas do mestrado, com o supervisor e o professor cooperante

Segundo Westerlund (2012), “it is widely held that as music teachers, we need to develop our own personal philosophy in order to be conscious of our own pedagogical goals, and to carry out the required educational tasks in a consistent manner” (p. 9). A autora considera que é através dessa filosofia pessoal e do conhecimento profissional que se vai desenvolvendo que se torna possível “fornecer orientações conceptuais que visam apreender as características de uma prática [educativa] bem sucedida” (p. 9). Creio que esta atitude *filosófica* na educação não se dissocia de uma atitude *política* e que ambas podem ter um papel na construção da identidade do professor. O conhecimento e a reflexão sobre o código pessoal de valores para uma atuação pedagógica e supervisiva ética são assumidos como importantes, reconhecendo-se a imaginação de uma pedagogia mais democrática como o motor para a busca de práticas educativas melhores (Vieira, 1993, p. 55; Vieira, 2010b, pp. 16-20; Westerlund, 2012, pp. 14-17).

Segundo Tracy (2002), os modelos de supervisão devem entender a escola como uma comunidade educativa com elementos em evolução, elementos esses que “são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento, de se autodirigirem e de se auto-supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados” (Tracy, 2002, pp. 83-84). A autora, embora valorize a dimensão mais individual, defende que a colaboração entre pares melhora e motiva a aprendizagem (Tracy, 2002, p. 84). Desta perspectiva, a supervisão representa uma estratégia de desenvolvimento individual e coletivo assente na reflexividade docente.

Após a leitura destas autoras (Tracy, Vieira e Westerlund), e sentindo-me compelida a clarificar também o meu posicionamento perante o ensino e a supervisão, registo dois excertos que considero particularmente significativos e com os quais me identifico. Refiro-me a uma visão da educação onde

(...) a reflective teacher's professional life is neither cynical nor hopeless, and it does not even necessarily demand great revolutions. However, it will involve an ethical dedication to alertness, to the renewing of oneself as a professional and one's pedagogy, as they will inevitably become part of other people's lives and our future society. (Westerlund, 2012, p. 17)

Relativamente à supervisão, podemos concebê-la

(...) como forma de estar na educação avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo ou ao cinismo... instauradora de esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade... e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes. (Vieira, 2010a, pp. 8-9)

Como nota final, gostaria de sublinhar o papel da colaboração, da reflexão e do exercício de autonomia na concretização destas visões do ensino e da supervisão, fomentando atitudes que sustentem a esperança num contexto profissional tão instável quanto desafiante.

Possíveis contributos da supervisão na (re)construção da disciplina de Formação Musical

Considerarei anteriormente que uma das funções ou papéis que a supervisão pode assumir se refere ao desenvolvimento da didática que lhe é inerente. Este pressuposto advém da percepção de que a supervisão pedagógica se faz sobre situações educativas reais e permite a teorização a partir das práticas (Alarcão, 1996, p. 171-189; Baptista et al., 2014; Mesquita et al., 2012; Schön, 1987, pp. 17-20; Vieira, 2014b; Zeichner, 1993, pp. 13-17). Isto poderá contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional, quer ao nível desenvolvimento de uma filosofia própria de ensino, como vimos na secção anterior, quer ao nível de reconstrução da didática da disciplina de Formação Musical, como se pretende discutir agora.

A revisão do ensino da Formação Musical pareceu-me pertinente numa disciplina que, como indicado, carece de um programa nacional e de um manual que uniformizem as práticas a nível nacional, que é lecionada por professores com percursos profissionais que podem abarcar frequentemente a docência noutras áreas do ensino de música e cujas finalidades defendidas pelos professores são muito díspares (Pais-Vieira, 2015, pp. 65, 80-81). Apesar do disposto (ou

por causa de) observaram-se muitas semelhanças nos programas e nas práticas de diferentes escolas. Foi na observação destas incertezas que parecem desenhar a disciplina que a reflexão sobre o papel da supervisão na formação inicial de professores de Formação Musical me pareceu especialmente relevante.

A supervisão pedagógica no Ensino Artístico Especializado de Música já foi abordada (v. Gonçalves, 2011). Apesar do foco de Emília Gonçalves ser orientado para a antiga Licenciatura em Ensino de Música da Universidade de Aveiro e focado no ensino de Instrumento, algumas notas parecem poder encontrar eco na Formação Musical. A autora elenca alguns constrangimentos: i) o caráter recente da supervisão no ensino artístico, ii) a sua perceção de que “é depositada em cada orientador total confiança e, conseqüentemente, toda a responsabilidade, sobre o(s) método(s) pedagógico(s) que orientou/aconselhou ou não, o futuro docente” e, ainda, iii) a sua leitura de que este tipo de estágio não conta com uma preparação específica para cada um dos ciclos com os quais o professor vai trabalhar – e que vai desde o 5.º ao 12.º ano (Gonçalves, 2011, p. 12).

Algumas preocupações presentes neste estudo e, portanto, relativos à Formação Musical, são também passíveis dos constrangimentos observados por Gonçalves. Percebemos anteriormente que o ensino de música e da Formação Musical revela uma cartografia curricular incerta, e que a Formação Musical poderá estar a ser mais acionada por movimentos de reprodução do que de inovação, observando-se um estado de relativa indefinição na disciplina. Algumas questões devem ser colocadas, uma vez que o contacto com as realidades escolares renova dúvidas que a leitura da legislação e dos documentos de caráter curricular não conseguem dar resposta conclusiva: *a autonomia nas escolas é exercida? Se não, porquê? Quais os constrangimentos ao seu exercício? Se sim, sob que princípios? Serve uma finalidade transformadora ou reprodutora?* (Pais-Vieira et al., 2017a).

O presente estudo pretende fornecer algum contributo para dar resposta a estas questões no contexto da formação inicial de professores de Formação Musical, considerando que a didática revelada nesse contexto, com intervenientes que assumem diferentes papéis na supervisão, poderá dar-nos informações importantes acerca do potencial transformador das práticas formativas desenvolvidas. Sublinha-se que “o *saber didático*, de importância primordial para os professores, encerra em si uma contradição insolúvel: ele dever ser simultaneamente flexível e normativo, fonte de renovação e guia para a actuação profissional” (Vieira, 1993, p. 47). Esta perspetiva parece ser totalmente ajustada ao ensino da Formação Musical atualmente e às

necessidades que decorrem da autonomia que lhe foi conferida. Assim, se queremos saber que didática é operacionalizada pelos professores de Formação Musical, temos de contactar com eles, *dar-lhes voz* e *ouvi-los* (Martin, 2007, p. 163; Nóvoa, 2007, p. 9). Consequentemente, a observação e a supervisão podem constituir importantes meios para o conhecimento didático da disciplina e de que forma a autonomia é ou não exercida nas escolas.

A supervisão na formação inicial poderá ter um valor maior nesta reconceptualização da didática da Formação Musical se considerarmos que “as questionações do formando podem constituir um desafio para o aprofundamento e a consciencialização do saber profissional, ao mesmo tempo que os conhecimentos do formando, se atualizados, podem ser uma fonte de alimentação contínua do formador” (Alarcão, 1996, p. 29). Acrescentaria que, no que diz respeito ao conhecimento da atual didática da disciplina, bastaria que se conhecesse o que se pratica atualmente nas escolas.

Porém, se se pretende uma revisão e, eventualmente, uma renovação das práticas, então *ouvir os professores* não será suficiente, sendo necessário também que o seu conhecimento didático seja partilhado, que os seus dilemas sejam estudados, sublinhando-se que “quando os professores não investigam a pedagogia, alguém o faz à sua margem ou à sua custa” (Vieira, 2014b, p. 7). A autora havia já considerado também que

Uma das principais finalidades de uma formação reflexiva é a interrogação da visão de educação que subjaz às práticas de ensino, assim como dos contextos em que elas se realizam, nomeadamente no sentido de desocultar as forças históricas e estruturais que condicionam o nosso pensamento e acção e encontrar alternativas que se afigurem mais satisfatórias. (F. Vieira, 2009b, p. 207)

Parece-me, pois, que os professores que participam na formação inicial (estagiários, orientadores cooperantes e supervisores) têm algo a dizer sobre as didáticas que praticam e que os investigadores em educação deveriam colaborar e refletir *com os professores* – nomeadamente dialogando com eles e devolvendo-lhes o conhecimento que constroem. Esta reflexão é inspirada em Alarcão (1996), que defende o papel central do professor na construção do conhecimento pedagógico:

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a integração que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (pp. 171-189)

Considero que, viajando até ao interior das situações e realidades educativas e até ao interior da percepção dos professores, conseguiremos obter informações sobre o que se passa nas escolas. Ao estudar as práticas de supervisão, importará, assim, “perguntar se ela serve a uma finalidade transformadora *ou* reprodutora, e se concorre para a assunção de posições críticas *ou* conservadoras” (F. Vieira, 2009b, p. 211). Mesmo sabendo que existem constrangimentos à mudança, a supervisão pedagógica poderá adotar uma orientação de *transformação*, fomentando uma autonomia curricular e pedagógica fundada no propósito de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem na Formação Musical e, conseqüentemente, desenvolver a própria disciplina.

Síntese

Nesta secção, partimos do pressuposto de que a supervisão pedagógica pode ter um papel importante na formação de professores, nomeadamente na formação inicial, não obstante os constrangimentos que possam ser encontrados no seu âmbito e que sublinham a necessidade de se proceder ao seu estudo. Observou-se que o ensino constitui uma profissão assinalada por inúmeras tensões e constantes mudanças, exigindo práticas de supervisão flexíveis e sensíveis aos contextos, mas também transformadoras e emancipatórias. Destacou-se a importância de uma formação de qualidade, embora se questione o que significará uma formação e um ensino de qualidade e, ainda, no propósito de desenvolvimento e inovação, qual a direção que estes devem seguir.

Perante a existência de múltiplos modelos de supervisão, há que perceber quais os que facilitam a entrada na profissão docente. Concluiu-se que se se pretende melhorar as práticas de ensino e aprendizagem, permitir maior sentido identidade profissional e estimular o sentido de pertença e intercompreensão entre os diversos atores do palco pedagógico, então a supervisão pedagógica deve assumir uma natureza colaborativa e colegial, reflexiva e indagatória, rumo à transformação das práticas pelo exercício de autonomia e da criatividade pedagógica nos contextos educativos. A explicitação do que caracteriza uma pedagogia da reprodução, assente em alicerces de dependência, e uma pedagogia da transformação, radicada numa pedagogia da autonomia pode contribuir para o questionamento das práticas e, desse modo, contribuir para uma reconstrução das mesmas.

Considerou-se ainda que a supervisão pedagógica poderá ter como foco de atuação o desenvolvimento profissional dos professores contribuindo para o desenvolvimento de

competências relativas aos contextos, ao conhecimento didático, à investigação e atualização, ao autoconhecimento profissional e, ainda, de competências de colaboração pedagógica. Mas pode contribuir também para o conhecimento e melhoria da didática das disciplinas que ensinam. Verifica-se nesta atuação (auto/co) supervisiva, que contempla o desenvolvimento da disciplina e dos professores, um grau de compromisso que não separa a teoria da prática, não separa os professores da didática, não separa o real do possível e, por fim, não separa o ensino da investigação.

Terminado o enquadramento teórico do estudo, onde se discutiu a disciplina de Formação Musical e o papel da formação inicial de professores e da supervisão pedagógica no desenvolvimento de profissionais reflexivos e na reconfiguração das práticas educativas, passa-se agora à apresentação do contexto e da metodologia do estudo de caso realizado, no qual se procurou compreender o papel da supervisão pedagógica na (re)construção da disciplina de Formação Musical, no contexto do estágio de um Mestrado em Ensino e dando voz aos seus atores.

CAPÍTULO 2 | Contexto e Metodologia

Introdução

O presente capítulo dá conta das opções e procedimentos metodológicos do estudo. Descreve-se o contexto de investigação, o tipo de estudo, as orientações metodológicas e as diferentes estratégias de recolha de dados.

Nos primeiros encontros com os orientadores deste trabalho, foram discutidos caminhos que dessem resposta a algumas das minhas inquietações: Formação Musical: como é ensinada e como é realizada a formação de professores num contexto de autonomia pedagógica e sem orientações nacionais? Foi num desses encontros que concluímos que o procedimento metodológico mais ajustado seria um estudo de caso no contexto da supervisão de estágio, o qual reúne diferentes vozes e representa um espaço de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem com um potencial inovador. Tal como é referido no projeto de investigação então elaborado, “no contexto de estágio, os papéis desempenhados pelos professores estagiários, cooperantes e supervisores fomentam processos de autossupervisão e de cossupervisão que propiciam a reflexão sobre fundamentos, pressupostos e princípios de ação da disciplina, o que permite compreender o potencial da supervisão pedagógica na (re)construção de conceções e práticas pedagógicas e, a partir daí, inferir o valor da supervisão pedagógica como estratégia de desenvolvimento profissional e de (re)conceptualização da disciplina nas escolas”. Pareceu-me, à data, que ao centrar o estudo nos atores do estágio, incluiríamos uma voz baseada na experiência de aluno-formando e na imaginação do que será *ser professor* (estagiários), uma voz emergente da ação pedagógica no terreno (professores cooperantes) e uma voz mais próxima dos contextos da formação e da investigação (supervisores). A expectativa de que os olhares destes intervenientes contribuiriam para uma compreensão do papel da supervisão (re)construção da disciplina de Formação Musical foi amplamente cumprida.

2.1. Contexto do estudo

O estudo incidiu no estágio em Formação Musical do Mestrado em Ensino de Música (MEM), desenvolvido em colaboração entre a Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo

e a Escola Superior de Educação (ESMAE-ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), no ano letivo de 2015/16. A escolha do contexto está relacionada com a sua localização geográfica, que facilitou o acesso ao terreno de investigação, mas também intimamente ligada à experiência académica pessoal, uma vez que foi nessas escolas que realizei a licenciatura e o mesmo Mestrado. Nas secções seguintes apresenta-se alguma informação sobre o curso e o estágio, assim como sobre os intervenientes no estudo.

2.1.1. O Mestrado em Ensino de Música na ESMAE-ESE do IPP

O Mestrado em Ensino de Música tem quatro ramos distintos: Instrumento, Canto, Jazz e Formação Musical. As unidades curriculares surgem nas duas instituições, que distam cerca de 5 quilómetros, e a área científica predominante é Educação (ESMAE-ESE, 2015a, p. 1). Tal como noutros cursos para a obtenção do grau de mestre pelo sistema europeu de creditação, são necessários 120 créditos, sendo 102 dedicados à área científica de Educação e os restantes 18 créditos dedicados à área de Música. Os créditos distribuem-se por quatro áreas: Docência (18 ECTS), que corresponde, neste caso, à área da música; Educacional Geral (20 ECTS); Didáticas Específicas (30 ECTS); e Iniciação à Prática Profissional (52 ECTS). O mestrado foi acreditado pelo Conselho de Administração da A3ES em setembro de 2013 (data de início do mestrado) por um período de seis anos (ESMAE-ESE, 2015a, pp. 1-2).

As unidades curriculares do 1º ano do ramo Formação Musical eram em 2015/16: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Teoria da Educação, Política Administrativa e Administração Escolar, Questões Aprofundadas em Ensino de Música, Reportório, Desenho e Desenvolvimento Curricular, Introdução à Prática Educativa, Desenvolvimento Musical, Fundamentos da Didática da Formação Musical, Oficina de Produção Tecnológica, Direção e Classes de Conjunto e uma opção entre i) Estrutura, Emissão e Articulação da Voz, ii) Improvisação, iii) Práticas coletivas e iv) Práticas Coletivas Jazz. No 2º ano do ramo de Formação Musical deste mestrado e, portanto, o ano a que corresponde o ano de estágio, as unidades curriculares eram: Metodologia de Investigação em Ensino de Música, Metodologia e Didática da Formação Musical, Prática de Ensino Supervisionada (estágio), Músicas do Mundo na Educação e Seminário de Investigação em Ensino de Música. Registe-se que no 4º semestre do plano curricular só está contemplada a Prática de Ensino Supervisionada, o Seminário de Investigação em Ensino de Música e a Metodologia e Didática da Formação Musical II (ESMAE-ESE, 2015a, p. 3-4).

Neste 2.º ano curricular as unidades curriculares Metodologia e Didática da Formação Musical I e II somaram 72 duas horas de contacto teórico-prático, totalizando 243 horas durante os dois semestres. O Seminário de Investigação em Ensino de Música contou com 24 horas de contacto e um total de 81 horas. Por fim, a Prática de Ensino Supervisionada, anual, contou com 30 horas de componente de Seminário e 300 horas de componente de Estágio, totalizando 1296 horas de trabalho. O estágio corresponde a 48 créditos, ou seja, 40% dos 120 créditos do mestrado (ESMAE-ESE, 2015a, Anexo I).

O Regulamento da *Prática de Ensino Supervisionada* em 2015/16 está dividido em quatro secções: 1. Conceptualização da Prática de Ensino Supervisionada; 2. Organização da Prática Educativa; 3. Responsabilidades dos intervenientes; e 4. Avaliação da Prática Educativa e Relatório de Estágio. Apresenta-se a seguir um excerto relativo à primeira secção, onde o estágio é apresentado como um “eixo estruturante deste curso profissionalizante” e é sublinhada a necessidade de articulação entre unidades curriculares e atores envolvidos para que a experiência de estágio seja mais completa.

1. Conceptualização da Prática de Ensino Supervisionada

1.1. O plano de estudos do curso de mestrado em Ensino da Música, inclui, no 3º e 4º semestres, a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, que constitui o eixo estruturante deste curso profissionalizante.

1.2. Pretende-se que a prática educativa realizada no estágio reflita a mobilização de saberes adquiridos nas diversas UC do curso, com vista à aquisição de competências científicas e pedagógicas, que permitam uma intervenção eficaz na área específica de cada especialização - instrumento, canto, jazz e formação musical.

1.3. A UC de Prática de Ensino Supervisionada tem lugar em escolas de ensino profissional, vocacional e artístico do ensino básico e secundário, no horário normal de funcionamento das escolas, independentemente do horário das restantes UC do Curso, que pode funcionar em regime pós-laboral ou misto.

1.4. A componente teórico-prática da Prática de Ensino Supervisionada é assegurada nas UC de Metodologia e Didática Específica I e II, cujo principal objetivo é apoiar a prática educativa. Nesse sentido, as UC de Prática de Ensino Supervisionada e Metodologia e Didática Específica deverão ser lecionadas, preferencialmente, pelo mesmo docente. Na impossibilidade de tal não ocorrer, os docentes que as lecionam devem articular entre si os conteúdos e metodologias.

1.5. O modelo geral da prática educativa assenta na colaboração entre o professor responsável pela prática educativa (coordenador), os professores supervisores da ESMAE|ESE (supervisor) e os professores cooperantes das escolas (cooperante). A colaboração destes docentes e respetivas escolas enquadra-se num protocolo institucional estabelecido entre os diretores das escolas e os presidentes da ESMAE e da ESE.

1.6. A seleção dos professores cooperantes é realizada em função de diversos fatores: curriculum vitae, em particular, experiência em supervisão; disponibilidade para exercer as funções; aceitação pela direção da sua escola; compatibilidade de horários; características da escola, a nível de localização geográfica e recursos físicos, e do seu projeto educativo.

1.7. O modelo geral da prática educativa articula as seguintes componentes: i) prática nas escolas (horas de contacto) e ii) trabalho autónomo. As horas presenciais nas escolas incluem: a observação geral do contexto escolar e a observação de aulas; a cooperação e lecionação de aulas da especialidade e outras atividades artístico-musicais; a dinamização de projetos; a participação em projetos da escola; a participação nos seminários de prática educativa, orientados semanalmente pelo professor cooperante, com os mestrandos

que integram o grupo de estágio. As horas de trabalho autónomo incluem: a planificação de aulas e de outras atividades artístico-musicais; a avaliação e reformulação destas atividades, em função das orientações dos professores cooperantes e supervisores. (ESMAE-ESE, 2015b, pp. 1-2).

Sobre a organização da Prática de Ensino Supervisionada esta deve realizar-se, de acordo com o Regulamento, num período de 30 semanas durante o segundo ano curricular. O estagiário inicia a observação de aulas do(s) professor(es) cooperante(s) e opta por uma das seguintes vias: i) no primeiro semestre leciona no ensino básico e observa aulas no ensino secundário, e no segundo semestre observa aulas do ensino básico e passa a lecionar no ensino secundário, ou ii) no primeiro semestre leciona no ensino secundário e observa aulas no ensino básico e troca essas funções no segundo semestre (ESMAE-ESE, 2015b, p. 2-4). O Quadro 5 apresenta a calendarização semanal dos trabalhos a realizar no primeiro semestre, numa organização semelhante à do segundo semestre.

Quadro 5. Cronograma das atividades da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao Ensino Básico.

Atividades	Semana														
	S 01	S 02	S 03	S 04	S 05	S 06	S 07	S 08	S 09	S 10	S 11	S 12	S 13	S 14	S 15
Observação de aulas do PC															
Cooperação em aulas do PC previamente planificadas															
Observação de aulas de um colega de estágio ou do PC.															
Planificação e lecionação de aulas, com a orientação do PC e/ou do(s) PS															
Seminários regulares com o PC e os colegas de estágio, e mais ocasionais com os PS															

Legenda: PC – Professor cooperante; PS – Professor supervisor; S – Semana n.º.

No Regulamento são explicitadas as responsabilidades dos professores supervisores, professores cooperantes e mestrandos. A função de supervisão por parte da instituição de formação é preferencialmente desempenhada por docentes que também lecionam unidades curriculares de didática específica. São previstas atuações de cooperação, como a planificação conjunta entre estagiário e professor cooperante de pelo menos uma aula, envio de planificações para orientadores para possíveis reformulações, participação do estagiário em projetos da escola cooperante e, ainda, a “participação [do professor cooperante], sempre que possível, em reuniões realizadas na ESMAE/ESE, enquanto instituição de formação” (ESMAE-ESE, 2015b, p. 5). As responsabilidades dos professores supervisores e cooperantes incluem atuações de i) orientação

das planificações e das reflexões sobre aulas dadas pelos mestrandos, ii) a observação das aulas dadas pelos mestrandos e, ainda, iii) a promoção da autoavaliação e da heteroavaliação e participação na avaliação final dos mestrandos (ESMAE-ESE, 2015b, p. 5).

A avaliação da unidade curricular *Prática Educativa e Relatório de Estágio* é realizada pelos professores da unidade curricular e pelos professores supervisores, que podem coincidir. No que diz respeito à prática supervisionada, a avaliação é realizada em conjunto com os professores cooperantes que dão um parecer com proposta de classificação e tem um peso de 60% na classificação final do estágio. O Relatório de Estágio tem um peso de 40% e é apresentado em provas públicas e avaliado por um júri “constituído por três docentes, com grau de doutor ou especialista, sendo um destes elementos o docente responsável pela UC Prática de Ensino Supervisionado” (ESMAE-ESE, 2015b, p. 5). Como o *Regulamento* indica no ponto 4.2.:

São objeto de avaliação: i) a observação, a planificação e a lecionação de aulas realizadas na escola; ii) a intervenção em projetos educativos e musicais escolares; iii) a elaboração do Relatório de Estágio; iii) a capacidade de reflexão crítica e de reformulação da prática; iv) a qualidade do projeto de investigação/intervenção (inovação, rigor e organização dos conteúdos). (ESMAE-ESE, 2015b, p. 6)

Sobre o Relatório de Estágio, o Regulamento indica que deve ser constituído por três capítulos, relativos a três componentes centrais do trabalho dos estagiários – observação, lecionação e desenvolvimento de um projeto de investigação ou de intervenção:

Capítulo I. Guião de Observação da Prática Musical [reflexão fundamentada sobre os dados recolhidos nas escolas (ou na escola) de ensino vocacional, profissional e artístico de música dos Ensinos Básico e Secundário - através dos guiões de observação e de outra documentação suplementar - que permitem caracterizar a escola, a comunidade educativa, o ensino e as diferentes atividades escolares e artísticas desenvolvidas; e enquadramentos/ contextualizações teóricas que relacionem e justifiquem a pertinência do projeto de investigação] (ESMAE-ESE, 2015b, p. 8).

Capítulo II. Prática de Ensino Supervisionada [reflexão fundamentada sobre as planificações, a lecionação, a observação de aulas e as restantes atividades desenvolvidas no âmbito da Prática Educativa. A fundamentação teórica que enquadra a reflexão deverá ser articulada com o desenho curricular em vigor, os programas e as matrizes das disciplinas lecionadas e a literatura relevante para o ensino de música. Esta reflexão deverá ser acompanhada pelo respetivo cronograma e as planificações deverão ser apresentadas, cronologicamente, em anexo] (ESMAE-ESE, 2015b, p. 8).

Capítulo III. Projeto de Investigação (opção I) (...) [ou] Projeto de Intervenção (opção II). (ESMAE-ESE, 2015b, pp. 8-9)

O Projeto de Investigação deve incluir Introdução, Tema e questão de investigação (objetivo, revisão de literatura e explicação de teorias e estudos de vários autores), Metodologia e métodos e Análise e discussão dos dados. O Projeto de Intervenção tem a seguinte estrutura: Introdução, Problemática do estudo, Fundamentação teórica, Plano de ação, Análise e discussão dos dados e

Conclusão (ESMAE-ESE, 2015b, pp. 8-9). Ambas as opções são antecedidas de Resumo Introdução e finalizadas com um capítulo de Conclusão ou Reflexão final, Referências Bibliográficas e Anexos (ESMAE-ESE, 2015b, pp. 7-10).

2.1.2. Participantes no estudo

O estudo envolveu o recurso a diversas estratégias de investigação de forma a recolher dados sobre conceções e práticas dos 22 intervenientes do estágio de Formação Musical em 2015/16: 2 professores supervisores, 10 professores cooperantes e 10 estagiários. Os dados de caracterização a seguir apresentados foram recolhidos através do questionário inicialmente administrado a todos os participantes (v. Anexos 1-3)⁴⁷.

Os supervisores, um do sexo feminino e outro do sexo masculino, possuem mais de 41 anos, têm formação em ensino de música e já experienciaram o papel de estagiário no seu percurso académico. O seu tempo de experiência no ensino superior era bastante diferenciado, sendo de 2 anos num caso e 19 anos no outro; no ensino de música não superior, era de 10 anos num caso (6 anos em escola privada e/ou cooperativa não oficial e 4 anos em escola privada e/ou cooperativa oficial) e de 25 anos no outro (escola pública 19 anos e escola privada e/ou cooperativa oficial 25 anos). Os 2 supervisores lecionaram a disciplina de Metodologia e Didática da Formação Musical na instituição e desempenharam ações supervisivas semelhantes, sendo que os 10 estagiários foram supervisionados por ambos na observação de aulas e discussão de planificações e observações, discussão dos projetos, apoio e orientação na elaboração e defesa dos Relatórios de Estágio. Um destes supervisores foi simultaneamente coorientador do presente estudo, mas dado o seu papel de relevo no contexto do estágio, decidiu-se que deveria ser um dos participantes, tendo respondido a um questionário e a uma entrevista.

Os 10 professores cooperantes (3 do sexo masculino e 7 do sexo feminino) exerceram funções em escolas/turmas com características diferenciadas: escolas públicas e escolas privadas e/ou cooperativas; ensino vocacional e ensino profissional; regime integrado, articulado e supletivo. Possuem graus académicos/profissionais também diferenciados, incluindo bacharelato, licenciatura, mestrado, cursos superiores conferidos pelos conservatórios antes do Decreto Lei de

⁴⁷ Nalguns momentos do texto e nos anexos usaremos as siglas 'S' para o supervisor, 'C' para o cooperante e 'E' para o estagiário. Aos intervenientes foi atribuído um número (ex., S1, S2) por forma a manter o seu anonimato. Pela mesma razão, usa-se frequentemente o género masculino para referir os intervenientes.

1983, profissionalização em serviço, mestrados profissionalizantes e pós-graduações. As áreas de habilitação académica são também diversas incluindo formações de grau superior em Instrumento, Teoria e/ou Formação Musical, Composição e Musicologia. Metade dos professores já foi estagiário e metade não. O tempo de lecionação destes professores variou entre 9 e 35 anos e a experiência de orientação de estágio localizou-se, à data, entre 0 e 4 anos letivos completos. Do total, 7 cooperantes já lecionaram em escolas públicas, também 7 lecionaram em escolas privadas e/ou cooperativas oficiais e 6 lecionaram em escolas do mesmo tipo, mas não oficiais. Cada um destes cooperantes acompanhava nesse ano 1 estagiário, à exceção de 2 cooperantes que tinham a seu cargo a orientação conjunta de 2 estagiários.

Os 10 estagiários (6 do sexo masculino e 4 do sexo feminino) realizaram a Prática de Ensino Supervisionada em escolas e turmas com uma apresentação diversificada⁴⁸. A caracterização etária resume-se a 3 estagiários entre 20 e 25 anos de idade, 5 estagiários entre os 26 e 30 anos, 1 entre os 36 e os 40 anos e 1 com 41 anos ou mais, não sendo representada a faixa etária entre os 30 e os 35 anos de idade. Todos os estagiários possuem licenciatura, sendo que num dos casos é somada a essa licenciatura o antigo curso superior conferido pelos conservatórios. Os cursos superiores no grau de licenciatura foram em 1 caso referente ao curso de Instrumento, 1 caso ao curso de Formação Musical e em 8 casos ao curso de Educação Musical. Observa-se alguma homogeneidade (8 em 10) na proveniência de cursos de Educação Musical neste mestrado. Apenas 2 dos estagiários não tinham o estatuto de trabalhador estudante nesse ano de 2015/16. Pela resposta dada por 7 intervenientes (os restantes 3 não responderam à pergunta Q16), a experiência letiva destes intervenientes varia entre 0 e 20 anos. Esta experiência remete para as disciplinas de Expressão Musical, Educação Musical (expectável dada a formação académica predominante), Instrumento e Formação Musical.

Sobre os tipos de escola onde estes professores já lecionaram, interessava-nos o tipo de escola de ensino artístico especializado, vocacional ou profissional, de música, não tendo, por lapso, essa indicação sido totalmente explícita na pergunta:

7.1. Disciplinas e graus/anos que leciona ou lecionou no âmbito da Música (excluindo o Estágio):

7.2. Tipo/s de escola onde trabalha ou trabalhou (fora do âmbito do Estágio) e número de anos (pode indicar mais do que um tipo de escola) (questionário inicial).

⁴⁸ Dos 10 estagiários em estágio no ano letivo em estudo, 1 procedeu à entrega de Relatório de Estágio em outubro do ano letivo seguinte e defendeu em dezembro, e 2 não entregaram o Relatório de Estágio, o que obrigou a uma nova prática de estágio e novo Relatório de Estágio no ano letivo seguinte. Isto significa que 2 dos estagiários foram orientados por 2 orientadores cooperantes.

Deste modo, as respostas dadas pelos diferentes intervenientes (em que uma larga maioria teria habilitação somente para dar aulas no ensino genérico) têm significados diferentes. A análise destas respostas resultaria enviesada e, uma vez que não inviabilizou nenhum aspeto importante do estudo, foi abandonada.

2.2. Tipo de estudo e desenho geral da investigação

A investigação realizada assume as características de um estudo de caso, tomando-se aqui a definição enunciada por Yin (2014) e que justifica a sua escolha: “case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the ‘case’) in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident” (p. 16). No estudo realizado, o fenómeno em causa é a formação profissional em estágio e o papel da supervisão na (re)construção da disciplina de Formação Musical, num contexto específico já referido – o estágio em Formação Musical do Mestrado em Ensino de Música (MEM), desenvolvido em colaboração entre a Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo e a Escola Superior de Educação (ESMAE-ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), no ano letivo de 2015/16.

Algumas dificuldades inerentes a este tipo de estudo (que não estiveram, no início, tão conscientemente presentes como vieram a estar) são apontadas por Yin a partir de um conjunto de perguntas que podem ajudar a clarificar e justificar a escolha efetuada, das quais selecionámos três (2014, pp. 19-22):

É suficientemente rigoroso?

É possível generalizar-se a partir de estudos de caso?

Tem vantagens comparando-se com outros métodos de investigação?

Sobre estas preocupações serão dadas aqui algumas respostas por forma a sintetizar, no que respeita ao presente estudo, as preocupações e as opções diretamente relacionadas com a orientação da investigação para o estudo de caso.

1. É suficientemente rigoroso?

Para garantir o rigor no presente estudo, foi estabelecido um contacto regular com o contexto e foram usados diferentes métodos de recolha de informação e diferentes fontes de informação, de forma a permitir a triangulação e elevar a credibilidade dos resultados. Os processos de recolha de dados foram pormenorizadamente documentados e a análise foi realizada

por etapas que garantissem a maior segurança possível no seu tratamento, envolvendo leituras recorrentes dos dados registados, síntese, interpretação e sistematização dos dados, e triangulação de métodos e fontes. Dado o volume de dados recolhidos, foi necessário recorrer a procedimentos de redução de informação que permitissem torná-los manuseáveis sem que perdessem sentido. No texto e nos anexos, é possível compreender de que forma os dados foram analisados e sistematizados, o que permite avaliar em que medida se procurou evitar a sua manipulação de forma a demonstrar um determinado ponto de vista (Yin, 2014, p. 20).

II. É possível generalizar-se a partir de estudos de caso?

Os contextos formativos são complexos e, de alguma forma, únicos, e “o estudo de caso parece uma base pouco sólida para a generalização” (Stake, 2012, p. 23), embora “certas atividades, problemas ou respostas [sejam] recorrentes” (*ibidem*). Pressupondo-se que os contextos de formação determinam, em grande medida, as aprendizagens aí realizadas, o conhecimento produzido neste estudo, não sendo generalizável, pode ter ressonância em contextos semelhantes, uma vez que o caso em estudo representa uma realidade mais vasta e pode contribuir para a sua compreensão. Assim, colocamos a hipótese de que as conclusões do estudo possam ser úteis não só para os intervenientes deste caso, mas também em realidades análogas, o que Bassey (1999) designa como “fuzzy generalization”, ou seja, uma transferência intercontextual que é *imprecisa*, mas que aponta a possibilidade da existência de traços comuns a outros casos.

III. Tem vantagens comparando-se com outros métodos de investigação?

A escolha deste tipo de estudo surgiu precisamente por se considerar que a resposta a esta pergunta seria positiva, uma vez que pretendíamos realizar um estudo:

- em profundidade e, conseqüentemente, com um menor número de intervenientes;
- que partisse da voz dos sujeitos e lhes desse relevância;
- que incluisse perspetivas diferentes sobre o fenómeno;
- que fosse exploratório e descritivo, realizado num contexto real, permitindo observar o fenómeno para o compreender e problematizar;
- que, não sendo de natureza interventiva, pudesse fomentar nos intervenientes a reflexão sobre as práticas e, se assim o desejassem, a mudança das mesmas.

Dadas as características que pretendíamos para o estudo, as hipóteses mais viáveis seriam o estudo de caso, o estudo etnográfico, a teoria fundamentada (“grounded theory”) e a

fenomenologia (v. Coutinho, 2015, p. 267). Porque não escolhemos o estudo etnográfico, a teoria fundamentada e a fenomenologia? Antes de qualquer explicação de caráter teórico, havia um motivo de caráter pessoal e prático: exequibilidade perante a vida profissional pessoal. Ao longo da realização do estudo mantive a minha atividade profissional como docente, o que incentivou uma articulação entre a minha identidade como professora e como investigadora e se revelou particularmente enriquecedor. O estudo etnográfico não seria facilmente exequível por exigir um trabalho de campo continuado (Coutinho, 2015, pp. 347-349). Note-se que o estágio é uma situação exigente, não só para estagiários como também para os orientadores cooperantes, representando um acréscimo de trabalho. Um estudo deste tipo poderia significar para os intervenientes uma intrusão excessiva em processos particularmente delicados. Também a ênfase dada ao trabalho de campo não pareceu exequível pelo motivo inicial explicitado e relacionado com a compatibilização com a vida profissional pessoal (Coutinho, 2015, p. 347). Não escolhemos a teoria fundamentada porque existiam ideias prévias que se pretendeu questionar e aprofundar, nomeadamente relativas aos pressupostos teóricos que informaram o estudo, inviabilizando este tipo de investigação (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 24). Por último, não escolhemos uma abordagem fenomenológica porque, embora se pretendesse dar voz aos professores e compreender as suas vivências do ensino e da supervisão, não pretendíamos colocar a ênfase, apesar de não negarmos a sua existência, na “experiência subjetiva imediata como base do conhecimento” (Coutinho, 2015, p. 349).

Temos, portanto, um estudo de caso onde se recorreu a técnicas de recolha de dados de tipo quantitativo (em dois questionários) e sobretudo de tipo qualitativo (perguntas de resposta aberta num dos questionários, entrevistas, observação de aulas no contexto de formação, análise de Relatórios de Estágio e condução de uma experiência pedagógica com intervenientes do estudo), sendo a abordagem de análise de orientação interpretativa. É também um estudo de natureza empírica – pela observação de fenómenos reais e em contexto (Bassegy, 1999, p. 49); de natureza exploratória – porque, não correspondendo à teoria fundamentada, estuda o fenómeno em contexto e pretende realizar a sua teorização (Glaser & Strauss, 1967, p. 1; Yin, 2012, p. 26); e essencialmente indutiva – porque, não pretendendo realizar generalizações sobre os acontecimentos, como já explicitado, pretende-se, através da análise dos dados recolhidos, construir conhecimento que possa ser relevante em contextos semelhantes, “muitos dos quais ainda não [observámos]” (Marconi & Lakatos, 2010, p. 69).

No contexto da supervisão do estágio dos futuros professores de Formação Musical, e como já foi referido na Introdução a este relatório, o estudo de caso teve como objetivos conhecer e analisar:

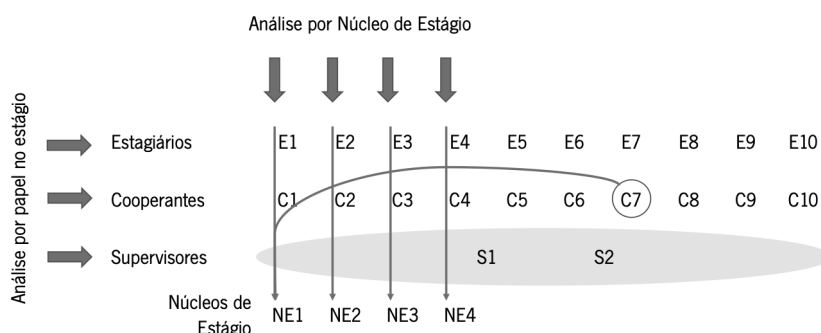
- i) Conceções e práticas de ensino e aprendizagem da disciplina de Formação Musical;
- ii) Conceções e práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos professores de Formação Musical;
- iii) Contributos das conceções e práticas pedagógicas e supervisivas para a construção da identidade da disciplina de Formação Musical (ao nível dos seus pressupostos, desenho curricular, pedagogias, perfil e desenvolvimento do professor e do aluno);
- iv) Constrangimentos e desafios do desenvolvimento curricular da disciplina de Formação Musical e do desenvolvimento profissional dos professores.

O desenho do estudo envolveu recolha de informação por questionário junto de todos os intervenientes e o aprofundamento da análise em 4 subcasos (núcleos de estágio), onde foram realizadas entrevistas e análise de Relatórios de Estágio. Os subcasos foram selecionados de forma a representar a variedade de contextos de ensino da Formação Musical: escola pública e escola privada; ensino vocacional e ensino profissional; turmas do regime integrado, regime articulado e regime supletivo. Deste modo conseguimos encontrar no núcleo de estágio 1 (NE1) uma escola pública de ensino vocacional em turmas de regime integrado, no NE2 uma escola privada e/ou cooperativa de ensino vocacional em turmas de regime articulado e supletivo, no NE3 uma escola privada e/ou cooperativa de ensino vocacional em turmas de regime supletivo e no NE4 uma escola privada e/ou cooperativa de ensino profissional em turmas de regime integrado. Os critérios para a constituição destes subcasos prende-se, portanto, com a reunião de intervenientes que representassem a diversidade deste tipo de ensino e não com a intenção de realizar uma comparação entre eles.

Cada núcleo de estágio é composto por 4 intervenientes: um estagiário, um orientador cooperante e 2 supervisores da instituição de formação, sendo estes comuns a todos os núcleos. Contudo, há uma exceção no núcleo de estágio 1 (NE1), que é composto por 5 intervenientes, incluindo dois professores cooperantes. Nesta escola, a inclusão do segundo cooperante (C7) ocorreu após a entrevista com o primeiro (C1, em agosto de 2016), uma vez que se constatou que um dos estagiários foi orientado por 2 professores cooperantes (C1 e C7). Este acompanhamento significou em ambos os semestres a prática de ensino numa turma e a

observação de aulas noutra turma e, portanto, contacto durante todo o ano com dois cooperantes. A figura 2 apresenta a distribuição dos intervenientes no caso e nos 4 subcasos.

Figura 2. Intervenientes do estudo e organização dos subcasos.



Legenda: E1, E2,... – Estagiário 1, Estagiário 2,...; C – Professor cooperante; S – Professor supervisor; NE – Núcleo de Estágio

Foram adotadas duas estratégias principais de recolha de informação: o inquérito por questionário e entrevista e a análise de Relatórios de Estágio. No quadro 6 indicam-se essas estratégias, relacionando-as com os intervenientes em cada uma delas, o tipo de informação recolhida, assim como os objetivos do estudo para os quais foram considerados os dados.

Quadro 6. Desenho geral do estudo: estratégias, intervenientes, foco da informação recolhida e objetivos.

Estratégias de Recolha de Dados (RD)		Intervenientes	Tipo da informação recolhida	Objetivos
RD1	a. Questionário inicial aos 22 atores do estágio	<ul style="list-style-type: none"> • 10 Estagiários • 10 Cooperantes • 2 Supervisores 	Perceções sobre o ensino, a aprendizagem e a supervisão pedagógica	i, ii, iv
	b. Questionário sobre atividades de ensino (nos 4 subcasos)	<ul style="list-style-type: none"> • 4 Estagiários • 5 Cooperantes 	Perceção sobre as práticas de ensino (atividades na Formação Musical)	i
RD2	Entrevistas individuais (nos 4 subcasos)	<ul style="list-style-type: none"> • 4 Estagiários • 5 Cooperantes • 2 Supervisores 	Perceções sobre o ensino, a aprendizagem e a supervisão pedagógica	i, ii, iii, iv
RD3	a. Análise de conteúdo de Relatórios de Estágio (nos 4 subcasos)	<ul style="list-style-type: none"> • 4 Estagiários 	Natureza da prática pedagógica, competências evidenciadas, ganhos e dilemas profissionais	i, iii, iv

Para além das estratégias que constam no quadro 6, foram utilizadas outras fontes e métodos de recolha de dados, com função subsidiária, como a observação das defesas de Relatório de Estágio de 3 estagiários, a observação com notas de campo das aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical na instituição de formação (2 supervisores e 10 estagiários), uma experiência pedagógica que conduzi nessas aulas e que contou com a colaboração dos 2

supervisores e 9 estagiários⁴⁹ e, ainda, a elaboração de um diário de autossupervisão. Assim, foram recolhidos dois tipos de dados: principais, alvo de uma análise sistematizada, e secundários, com funções de complementaridade ou ilustração dos anteriores. A variedade de estratégias é justificada pela procura, na expectável subjetividade de um estudo desta natureza, da maior *robustez* possível (v. Yin, 2012, p. 13) e com o objetivo “de aumentar a amplitude ou a profundidade das análises” (Fielding & Fielding, 1986, cit. por Fortin, 2009, p. 322).

O estudo implicou algumas alterações face ao plano inicialmente submetido para ingresso em doutoramento, devido ao crescente conhecimento do caso e à ocorrência de alguns imprevistos. Esta situação parece ser expectável em estudos do tipo qualitativo e resultou na necessidade de alguma flexibilidade dos processos de investigação (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 83-84).

A primeira alteração face ao plano inicial diz respeito ao número de subcasos, que inicialmente se previa serem 3 e passaram a 4, de forma a melhor contemplar os diversos contextos de ensino de Formação Musical, o que significa que as entrevistas aos estagiários e os Relatórios de estágio a analisar passaram também a ser quatro. Relativamente às entrevistas, foram entrevistados os dois orientadores cooperantes de um dos subcasos (NE1). Relativamente aos Relatórios, um dos estagiários não entregou o documento no prazo definido e acabou por ter de realizar um novo estágio. Assim, o seu Relatório de Estágio, recebido em setembro de 2017, é relativo a uma prática de ensino local e temporalmente distinta da dos outros três estagiários.

Dada a ausência de um programa nacional da disciplina de Formação Musical e a presença de autonomia pedagógica das escolas na elaboração desse documento, foi sentida a necessidade de saber quais as atividades promovidas pelos orientadores cooperantes e pelos estagiários. Para procurar obter informações nesse sentido, foi realizado um questionário de perguntas de resposta fechada que não estava previsto inicialmente, entregue aquando das entrevistas individuais e preenchido *in loco* enquanto se realizaram os preparativos para registo áudio da entrevista, ou por e-mail no caso dos intervenientes que assim o solicitaram.

O Quadro 7 apresenta um cronograma das tarefas de investigação desenvolvidas em 2016 e 2017 relativamente à recolha e análise de dados, sinalizando a cinzento claro as estratégias de investigação secundárias.

⁴⁹ Esta experiência foi desenhada no âmbito de uma unidade curricular de mestrado que frequentei na Universidade do Minho e desenvolvida na unidade curricular de Metodologia e Didática da Formação Musical, o que me permitiu um contacto mais próximo com os estagiários, tendo recolhido informação sobre constrangimentos e desafios encontrados nas práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical.

Quadro 7. Cronograma das principais tarefas de investigação.

	2016												2017											
	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
Elaboração do Questionário 1		■																						
Envio dos Questionários 1			■																					
Análise de dados dos Questionários 1					■																			
Observação de aulas de Didática da FM	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■												
Elaboração de guião de entrevistas individuais					■																			
Elaboração do Questionário 2					■																			
Entrevistas individuais							■	■	■	■	■	■												
Resposta ao Questionário 2							■	■	■	■	■	■												
Transcrição e análise de dados das entrevistas individuais							■	■	■	■	■	■												
Observação de defesas de Relatório de Estágio							■				■													
Análise de Relatórios de Estágio																■	■	■	■			■	■	
Diário de autossupervisão	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■												
Planificação e e elaboração de experiência pedagógica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■												

Importa referir alguns procedimentos que visaram garantir a ética da investigação, nomeadamente no que diz respeito ao consentimento informado, anonimato dos participantes e confidencialidade da informação recolhida em diferentes momentos do estudo: antes da realização da proposta de investigação, durante o contacto com os intervenientes e durante a realização da análise de dados.

Antes da elaboração da proposta, o diretor de curso foi contactado (9 de setembro de 2015), no sentido de lhe ser solicitada permissão para a realização do estudo. Foi por sua mediação que recebi resposta positiva por parte dos estagiários no sentido de colaborarem no estudo. Os professores cooperantes foram informados através do diretor de curso e dos estagiários sobre o estudo e posteriormente contactados por visita à escola, por telefone ou por e-mail, conforme as suas preferências individuais (março de 2016). A sua colaboração foi solicitada de forma mais coloquial, embora a carta enviada em conjunto com o primeiro questionário indicasse formalmente o que era solicitado a cada um dos intervenientes.

A todos os intervenientes foi assegurado o anonimato e tanto os seus questionários como as suas entrevistas foram identificados pelo código fornecido na carta de apresentação/ convite. O código dado aos intervenientes foi substituído por um segundo código (utilizado no presente texto – por exemplo, E5, C6, S2) de forma a enfraquecer o mais possível a possibilidade do reconhecimento da sua identidade na escrita do presente documento e ainda para que a sua identidade não fosse partilhada com os meus orientadores. Esta necessidade adveio também pelo facto de um dos supervisores participantes ser um dos orientadores da tese. Uma vez que este

era professor e supervisor de todos os estagiários, entendeu-se que excluir a sua participação empobreceria a investigação. Deste modo, pretendeu-se impossibilitar a realização de associação de perfis que, dado o caso ter um número reduzido de intervenientes, poderia resultar na identificação entre intervenientes. Por outro lado, todas as referências a escolas implicadas no processo de estágio foram substituídas por “polo de estágio” e só se manteve o nome das escolas quando a referência não implicou a identificação dos intervenientes. Finalmente, prescindiu-se de apresentar uma análise detalhada do perfil académico e profissional dos intervenientes, uma vez que o número reduzido de respondentes e o perfil diferenciado dos mesmos colocaria em risco o seu anonimato. O aspeto mais exigente no sentido de manter o anonimato dos participantes esteve relacionado com a análise dos Relatórios de Estágio. Estes documentos comportam uma grande quantidade de informação e não puderam ser sujeitos a nenhum tipo de citação, uma vez que são de acesso público e os motores de busca são extremamente eficazes com as palavras-chave adequadas. Esta questão levou-nos a uma atenção redobrada na transcrição das ideias dos estagiários de modo a respeitar o que escreveram sem copiar o seu texto.

Os dados foram tratados de forma sistematizada e, no caso das transcrições das entrevistas, estas foram validadas pelos próprios intervenientes.

Pretendeu-se através, dos procedimentos descritos, desenvolver um estudo que garantisse a segurança profissional e o respeito e bem-estar individual de cada um dos participantes. As preocupações éticas foram-se constituindo e materializando durante o estudo e acompanhadas por orientação bibliográfica, nomeadamente Bassey (1999, pp. 73-74), Bell (2010, pp. 53-64), Bogdan e Biklen (1994, pp. 75-78) e Fortin et al. (2009, pp. 113-130).

2.3. Estratégias de recolha e análise de dados

Proceder-se-á nesta secção à justificação e descrição das estratégias de recolha de dados e do modo como foram utilizadas, lembrando-se que as principais foram o inquérito (por questionário e entrevista) e a análise documental incidente em Relatórios de Estágio. Os questionários foram construídos com base nos objetivos do estudo, nas características do contexto e na literatura. Para a análise dos dados principais foram definidas dimensões que permitissem agrupá-los e relacioná-los com diferentes perspetivas do ensino e da supervisão em Formação Musical.

2.3.1. Questionário “Formação Musical: Conceções e práticas de ensino e de supervisão”

O questionário é um tipo de inquérito que permite uma recolha de informação rápida e de forma relativamente económica (Bell, 2010, p. 118), que, neste caso, teve funções “como ponto de partida para análises ulteriores” (Albarello, Digneffe, Maroy, Ruquoy, & Saint-Georges, 2011, p. 52).

O questionário “Formação Musical: Conceções e práticas de ensino e de supervisão” foi administrado numa fase final do estágio aos três grupos de participantes – estagiários e professores supervisores e cooperantes (n=22) – em três versões semelhantes para permitir comparações, com pequenas variações em função do papel assumido no estágio (v. Anexos 1 a 3). A Parte I teve como objetivo conhecer o seu perfil dos intervenientes e a Parte II, através de respostas abertas e fechadas, procurou desvelar as suas perceções sobre as práticas e as conceções relativas à disciplina, ao ensino da Formação Musical e aos programas (QII1 a QII4 e QII9⁵⁰), as práticas e as conceções sobre a supervisão pedagógica e as relações de supervisão na formação inicial (QII5 a QII8) e, ainda, as potencialidades da formação inicial na reconstrução da disciplina (QII10).

Os contactos com os estagiários e supervisores para o seu preenchimento iniciaram-se a 9 de março e com as escolas cooperantes a 10 de março de 2016. A partir dessa data, e através das escolas, os contactos com os professores cooperantes deram-se do modo como os próprios solicitaram: por telefone (8), por e-mail (1), por *chat* (1) e presencialmente (1). A entrega e recolha do questionário foi realizada em mão no caso dos estagiários e dos supervisores (por ocasião da observação de aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical). No caso dos professores cooperantes a recolha foi realizada segundo as solicitações dos próprios: através dos seus estagiários (4), presencialmente (1) ou ficando em depósito na escola (5). A recolha dos questionários deu-se entre 18 de março e 24 de maio. Os questionários foram introduzidos num envelope acompanhado de uma carta de apresentação nos moldes descritos anteriormente.

Uma vez que a recuperação dos questionários demorou mais do que o previsto e solicitado inicialmente (3 de abril de 2016), a análise das respostas para elaboração dos procedimentos seguintes ficou condicionada. Deste modo, e por forma a acelerar o processo de análise, o

⁵⁰ Na referência ao questionário: QI – Questionário, Parte I; QII – Questionário, Parte II; a numeração árabe refere-se ao número da pergunta.

questionário e respetivas respostas foram copiadas para a ferramenta *google*, de caráter privado, relativa a 'formulários'. Deste modo, a elaboração de tabelas com a síntese das respostas e a elaboração de gráficos – que permitissem uma leitura mais imediata – resultaram mais rápidas e eficazes, possibilitando uma primeira análise por forma a viabilizar a elaboração do instrumento da seguinte recolha de dados, a entrevista.

Na Parte I do questionário, sobre o perfil dos intervenientes, incluiu-se o sexo, idade (por intervalos), habilitações académicas, tipo de escola e disciplinas lecionadas e tempo de experiência docente (22 intervenientes), ensino e regime de frequência relativos ao estágio (10 estagiários e 10 cooperantes), incluindo, no caso dos 2 supervisores, o tempo de serviço e as disciplinas lecionadas também no ensino superior. Aos estagiários foi ainda perguntado se eram estudantes trabalhadores, e os professores cooperantes e supervisores foram questionados quando à sua experiência como estagiários e tempo de orientação de estágios. Pretendeu-se com esta primeira parte conhecer os intervenientes, nomeadamente em fatores que iriam contribuir de forma determinante na escolha dos subcasos. A apresentação de dados do seu perfil, como indicado acima, foi feita de forma a garantir o seu anonimato.

A Parte II desenvolveu-se em torno das principais questões deste estudo: conceções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical e conceções e práticas de supervisão na formação inicial. Na QIII procurou-se saber em que grau os intervenientes se identificavam conceptualmente e na prática com seis possíveis finalidades da Formação Musical já discutidas no Capítulo 1 e essencialmente fundamentadas nalguns pressupostos de Pedroso (2003, pp. 79-99) e Vieira (1999a). Pedia-se aos participantes que expressassem a sua opinião numa escala de concordância com essas finalidades (discordo, concordo pouco, concordo bastante e concordo totalmente) e indicassem o grau de importância das mesmas tal como percebido na prática (nada importante, pouco importante, importante e muito importante)⁵¹. As seis finalidades são:

- a. Desenvolvimento artístico e cultural
- b. Apoiar a aprendizagem do instrumento
- c. Desenvolvimento e domínio do código musical (escrita, leitura e teoria)
- d. Desenvolvimento de meios de expressão musical
- e. Desenvolvimento de um ouvido musical crítico
- f. Desenvolvimento de competências transversais ao currículo (ex. autonomia, espírito crítico, cidadania...)

⁵¹ Estas escalas (D, CP, CB e CT em concordância e NI, PI, I e MI em grau de importância assumido na prática) foram utilizadas noutras perguntas do questionário.

Na QII2 pedia-se aos intervenientes que indicassem, novamente numa escala de tipo Likert, os graus de importância ideal e na prática de quatro tipos de atividade descritas do seguinte modo:

a. *Atividades não contextualizadas* – Atividades que não são necessariamente contextualizadas (mesmo que utilizem repertório), como: ditados rítmicos, melódicos, de intervalos, de acordes, de escalas, de cadências, de funções harmónicas; classificação visual de intervalos, acordes, escalas, cadências, de funções harmónicas; leituras rítmicas, melódicas e solfejadas, realizadas sem contextualização histórica, estilística ou social.

b. *Atividades contextualizadas* – Atividades que solicitam a ativação simultânea de diversos saberes para interpretação dos contextos, como: identificação do período da História da Música que mais se adapta ao excerto, possível compositor, identificação de compassos, das escalas utilizadas em excertos, do género musical, questões estilísticas, entre outras.

c. *Atividades multidisciplinares* – Atividades que mobilizam e integram saberes de outras disciplinas. Por exemplo um projeto que incluía as disciplinas de Formação Musical, Português e História para a realização de um trabalho de contextualização, análise e apresentação da canção “Ai flores de verde pino” de D. Dinis.

d. *Atividades de aprender a aprender* – Atividades que se dirigem às competências de aprendizagem dos alunos, como: diários e portefólios de aprendizagem, auto/heterocorreção, autoavaliação, participação nas decisões pedagógicas, aprendizagem cooperativa.

As respostas a estas duas questões (QII1 e QII2) foram analisadas por contagem direta (frequência) e através do cálculo da mediana e da média (em que a cada grau de concordância e importância foi atribuído um valor de 1 a 4, correspondendo o valor mais elevado ao grau mais elevado das escalas). Foram ainda agrupadas em dimensões relativas ao desenvolvimento de *competências técnicas*, ao desenvolvimento de *competências de interpretação musical* e ao desenvolvimento de *competências* ao nível *social, cultural e humano*, de acordo com a seguinte descrição:

Competências técnico-musicais [TM]: orientação para saber ler e escrever música, objetivo direto de melhorar performance musical, dominar os conteúdos da disciplina. Visão funcionalista e tradicional (com raízes na disciplina de Solfejo).

Competências interpretativo-musicais [IM]: orientação para saber interpretar a música, saber pensar criticamente na música, relacionando conhecimentos técnicos com conteúdos e conhecimentos oriundos da Análise, da História da Música, da Composição, da Acústica, de Instrumento e da música de Conjunto. Visão de valorização crítica.

Competências para o desenvolvimento social, cultural e humano [SC&H]: orientação para o desenvolvimento de competências de autonomia, de reflexividade e de colaboração; saber procurar estabelecer relações com conhecimentos extramusical e saber construir conhecimento. São competências que podem ser desenvolvidas transversalmente no currículo. Visão humanista.

Note-se que nenhuma das competências deverá ser analisada com caráter de julgamento valorativo *per se*⁵². Esta nota toma especial importância no desenvolvimento das competências técnicas, subjacente a uma visão funcionalista e tradicional. Funcionalista, porque é o desenvolvimento destas competências que permite ao aluno evoluir nas diferentes disciplinas do ensino artístico especializado de música. Tradicional, porque este tipo de desenvolvimento tem raízes históricas e constitui caráter identitário da disciplina, sendo comum ao longo de toda a evolução da disciplina, desde os Preparatórios e Rudimentos até à atualidade.

Assim, as orientações de análise tanto para a primeira questão, sobre as finalidades da Formação Musical, como para a segunda questão, sobre os tipos de atividade realizados nas aulas, referem-se ao desenvolvimento dos três tipos de competência como apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8. QII1 e QII2 - Finalidades e atividades da Formação Musical – dimensões de análise

Enfoque no desenvolvimento de competências...	QII1. Finalidades da Formação Musical	QII2. Tipos de atividades
Técnico-musicais	Apoiar a aprendizagem do instrumento	Atividades não contextualizadas
	Desenvolvimento e domínio do código musical (escrita, leitura e teoria)	
Interpretativo-musicais	Desenvolvimento de meios de expressão musical	Atividades contextualizadas
	Desenvolvimento de um ouvido musical crítico	
Sociais, culturais e humanas	Desenvolvimento artístico e cultural	Atividades multidisciplinares
	Desenvolvimento de competências transversais ao currículo (ex. autonomia, espírito crítico, cidadania...)	Atividades de aprender a aprender

Um outro esquema de orientações de análise foi criado e aplicado na análise das respostas às questões seguintes do questionário (QII3 a QII8), e também noutros dados recolhidos. Este esquema, apresentado no Quadro 9, é influenciado pela representação comparativa de Vieira (1999a, p. 17) entre uma pedagogia para a dependência e uma pedagogia para a autonomia e pela dicotomia entre visão reprodutora e visão transformadora da educação (Vieira, 1999b, p. 1).

⁵² Defende-se um ensino que promova a conjugação dos diferentes tipos de competências na formação dos alunos de Formação Musical, de forma a proporcionar-lhes as ferramentas para um desenvolvimento integral, embora tenhamos em conta que é indispensável uma flexibilidade relativa às diferentes necessidades dos diversos contextos escolares.

A análise das respostas teve em conta este quadro teórico geral para mapeamento das concepções e práticas pedagógicas e supervisivas.

Quadro 9. Dimensões de análise transversais a diferentes tipos de dados no estudo.

<i>REPRODUÇÃO</i>	<i>TRANSFORMAÇÃO</i>
<p><u>Heterodeterminação e letargia</u> <i>Ensino essencialmente determinado por influências externas</i></p>	<p><u>Autodeterminação e iniciativa</u> <i>Ensino essencialmente impulsionado por iniciativa própria e orientado por ideais próprios</i></p>
<p><i>Estas orientações remetem-nos para um primeiro estímulo de atuação pedagógica.</i></p>	
<p><u>Passividade</u> <i>Manutenção dos princípios pedagógicos sem questionamento profundo das realidades ou dos próprios princípios</i></p>	<p><u>Reflexividade</u> <i>Questionamento dos princípios pedagógicos através das realidades escolares</i></p>
<p><i>Estas orientações referem-se à postura, no que se refere à presença/ ausência de questionamento durante o processo (num âmbito alargado) das práticas educativas .</i></p>	
<p><u>Isolamento profissional</u> <i>Ausência de confronto com outras ideias e práticas</i></p>	<p><u>Colaboração profissional</u> <i>Existência de confronto com outras ideias e práticas</i></p>
<p><i>Estas orientações incidem na dimensão de interação profissional e, em consequência, do confronto de concepções e práticas eventualmente diferentes – presume, portanto, o conhecimento de outras concepções e práticas.</i></p>	
<p><u>Manutenção de práticas</u> <i>Repetição de estratégias, metodologias, materiais. Possível produto de atuações de Passividade</i></p>	<p><u>Reconstrução e inovação de práticas</u> <i>Possível produto de atuações de Reflexividade.</i></p>
<p><i>Estas orientações focam a atuação em sala de aula e porventura iluminam as formas mais visíveis de uma pedagogia mais reprodutora ou mais transformadora.</i></p>	

Neste trabalho defende-se uma orientação pedagógica mais dirigida para a transformação, seja nos contextos escolares ou nos contextos de formação. Porém isso não significa que as características indicadas no quadro sejam valorizadas como definitivamente *más* ou *boas*⁵³. O argumento fundamenta-se na valorização e análise dos contextos reais e na valorização e conhecimento do *eu* profissional para determinar *temporariamente* a ação educativa, “entre o real e o ideal – o espaço intermédio da possibilidade” (Vieira & Moreira, 2011, p. 7).

A QII3 procurou perceber alguns sentimentos e ações dos professores face à inexistência de um programa nacional de Formação Musical, através da apresentação de 11 afirmações, das quais os intervenientes deveriam escolher as cinco que consideravam mais importantes para o seu caso (por ex., “adoção de uma postura mais crítica e vigilante da própria prática”, “maior colaboração entre os professores da disciplina”). Essas afirmações foram agrupadas em cinco dimensões: *autorregulação e formação; suporte em práticas e recursos existentes; apoio, articulação e colaboração profissional; liberdade de ação; e, por último, sentido de identidade*

⁵³ Dando dois exemplos: a *repetição de práticas estabelecidas* pode ser positiva se integrarem um *questionamento da realidade*, a *autodeterminação* pode ser redutora se se baseia no *isolamento profissional*.

curricular e profissional. O Quadro 10 apresenta as afirmações associadas a cada dimensão da QII3 e a sua relação com o quadro anterior no que diz respeito a *orientações tendenciais* para a reprodução a transformação.

Quadro 10. QII3 - Posturas face à inexistência de um programa nacional - dimensões de análise

<i>Dimensões e Posturas</i>	<i>Orientações tendenciais</i>	T / R
Autorregulação e formação		
adoção de uma postura mais crítica e vigilante da própria prática	Autodeterminação e iniciativa Reflexividade	T
necessidade de fazer pesquisas e formações	Autodeterminação e iniciativa Reflexividade	T
Liberdade de ação		
liberdade para fazer/ incentivar escolhas pedagógicas	Autodeterminação e iniciativa	T
liberdade para inovar /incentivar a inovar as práticas	Autodeterminação e iniciativa Reconstrução e inovação	T
responsabilidade em relação às decisões sobre o que ensinar e como	Autodeterminação e iniciativa Reflexividade	T
Suporte em práticas e recursos existentes		
apoio em manuais ou outras publicações semelhantes	Heterodeterminação e letargia Passividade Manutenção de práticas	R
apoio em práticas tradicionais que conhece melhor	Heterodeterminação e letargia Passividade Manutenção de práticas	R
apoio nas programações da escola.	Heterodeterminação e letargia Passividade Manutenção de práticas	R
Apoio profissional e colaboração		
apoio nas orientações do professor C e dos S (E)	Heterodeterminação e letargia Colaboração profissional	T/R
apoio em professores da escola mais experientes (E)	Heterodeterminação e letargia Colaboração profissional	T/R
maior colaboração entre os professores da disciplina	Colaboração profissional	T/R
Sentido de identidade curricular e profissional		
responsabilidade na perspectiva de transição de alunos (C)	Heterodeterminação e letargia	T/R
dificuldade na integração de alunos (C)	Isolamento profissional Manutenção das práticas	R
sentimento de enfraquecimento da identidade da disciplina	Heterodeterminação	T/R
sem efeito importante nas escolhas pedagógicas	Autodeterminação	T/R

Legenda: E – Estagiários; C – Cooperantes; S – Supervisores; T – orientação para a transformação; R – Orientação para a reprodução

Como se pode verificar na coluna mais à direita do Quadro 10, algumas atuações não podem ser consideradas *per se* como mais transformadoras ou reprodutoras, o que se justifica parcialmente pelas orientações tendenciais na coluna central. Por exemplo, a afirmação “apoio em professores da escola mais experientes” pode significar uma atitude colaborativa e colegial, de abertura para o diálogo e com potencial de aprendizagem recíproca. Nesse caso integrar-se-ia

numa visão mais transformadora. Mas também pode significar uma postura de submissão ou de dependência – manifestando-se como uma postura mais reprodutora.

A Q114 foi elaborada de forma diferente para estagiários e orientadores devido às potenciais diferenças nas suas experiências profissionais. Os estagiários foram questionados apenas sobre se gostariam que existisse um programa nacional de Formação Musical e porquê. Acrescentou-se, no caso dos orientadores, o questionamento sobre a sua participação (ou não) na elaboração de um programa da disciplina. Foi feita uma análise da frequência de respostas no que diz respeito ao desejo (*sim*, *não* ou *talvez*) de um programa nacional e à elaboração de um programa, e procedeu-se à análise do texto que justifica o desejo ou não de um programa nacional.

A Q115 debruçou-se sobre os desafios que se colocam aos estagiários na planificação e lecionação de aulas. Os respondentes deveriam valorar, idealmente e na prática, 11 atuações através de uma escala de importância. Como se pode observar no Quadro 11, os itens agrupam-se em três dimensões principais: o *desenvolvimento profissional autodeterminado*, a *integração de orientações externas* e a *promoção das aprendizagens dos alunos*. Quanto às orientações tendenciais subjacentes, encontra-se a *reconstrução das práticas*, a *auto* ou a *heterodeterminação*, a *reflexividade* e a *colaboração profissional*. Nas três versões dos questionários deveriam ainda ser identificados os desafios principais vividos pelos estagiários na planificação e lecionação de aulas.

Quadro 11. Q115 – Desafios dos estagiários na planificação e lecionação de aulas – dimensões de análise e orientações tendenciais

<i>Dimensões</i>	<i>Desafios: Itens do questionário</i>	<i>Orientações tendenciais</i>	<i>T / R</i>
Desenvolvimento profissional autodeterminado	Adotar abordagens atuais e inovadoras	Reconstrução das práticas	T
	Ser fiel às convicções e ideais pedagógicos pessoais	Autodeterminação	T
	Melhorar o desempenho profissional pessoal	Autodeterminação	T
	Alcançar uma boa classificação no estágio	Heterodeterminação ⁵⁴	R
Integração de orientações externas	Respeitar as orientações da escola/do departamento	Heterodeterminação	R
	Corresponder às expectativas dos orientadores	Heterodeterminação	R
	Integrar as indicações dos orientadores	Heterodeterminação	R
Promoção das aprendizagens dos alunos	Adequar as práticas às características dos alunos	Reconstrução das práticas	T
	Motivar os alunos para a disciplina	Reconstrução das práticas	T
	Garantir que os alunos aprendem e progridem	Reflexividade	T
	Promover a autonomia dos alunos na aprendizagem	Reflexividade Reconstrução das práticas	T

Legenda: T – Orientação para a transformação; R – Orientação para a reprodução

Na Q116, sobre o perfil do supervisor, foram sugeridos 20 adjetivos (por ex., atualizado, solidário) dispostos em formato de ‘lago’, de forma a criar um aspeto de aleatoriedade, embora

⁵⁴ Embora consideremos que existe uma autodeterminação para o desenvolvimento profissional, os estagiários que assumam uma orientação para alcançar uma boa classificação, estão a orientar-se por critérios (nomeadamente de avaliação) que foram determinados por outros.

correspondessem a dois polos do perfil – transformador e reprodutor – e se referissem às dimensões pessoal e interpessoal desse perfil, conforme o Quadro 12, que orientou a análise das respostas (v. Vieira, 1993, pp. 29-30). Esta questão foi diferente para os três grupos de participantes: os estagiários deveriam selecionar uma ou mais características que identificassem nos seus orientadores (cooperantes e supervisores), tendo em consideração a sua experiência de estágio. Aos cooperantes e supervisores foi solicitado que indicassem aquela(s) que identificavam na *sua* ação de orientação no estágio.

Quadro 12. Q116 – Traços do perfil do supervisor – dimensões de análise.

	<i>Polo potencialmente transformador</i>	<i>Polo potencialmente reprodutor</i>
Competências pessoais	Atualizado	Desatualizado
	Inovador	Conservador
	Experiente	Inexperiente
	Reflexivo	Pouco reflexivo
	Profissional	Pouco profissional
Competências interpessoais	Promotor de autonomia	Controlador
	Facilitador	Autoritário
	Formador	Avaliador
	Colaborativo	Diretivo
	Solidário	Indiferente

A Q117 solicitava aos intervenientes que, tendo em conta a experiência de estágio (estagiários) ou de orientação de estágio (professores cooperantes e supervisores) no ano letivo em estudo, indicassem o seu grau de concordância em relação a algumas afirmações que se referiam sobretudo a questões de auto/heterodeterminação nos processos de supervisão, conforme o Quadro 13, que serviu de referência na análise das respostas.

Como se pode observar na última coluna, a maioria das respostas tanto podem supor uma orientação transformadora como reprodutora, pois isso depende das conceções pedagógicas e orientações supervisivas em jogo. Por exemplo, o facto de as aulas dos estagiários traduzirem as suas conceções de ensino e aprendizagem indicia autodeterminação, mas não significa necessariamente que assumem uma orientação transformadora. Noutros casos, assinalados no Quadro como “indefinidos”, as afirmações não podem ser associadas a nenhuma orientação tendencial, como acontece nas duas afirmações relativas à identificação das conceções pedagógicas do estagiário com as dos seus orientadores.

Quadro 13. Q117 – Percepções da experiência de Estágio/ orientação de Estágio - dimensões de análise e orientações tendenciais

Itens do questionário agrupados em dimensões de análise		Orient. tendenciais	T / R
<i>Estagiários</i>	<i>Cooperantes e Supervisores</i>		
<i>Experiência de estágio marcada pela visão pedagógica pessoal</i>			
Identifico-me com as concepções pedagógicas do PC.	Identifico-me com as concepções pedagógicas dos Estagiários.	[indefinido]	T/R
As minhas reflexões sobre as aulas do PC revelam o que penso.		Autodeterminação	T/R
Identifico-me com as concepções pedagógicas dos PS.		[indefinido]	T/R
As minhas aulas traduzem as minhas convicções pedagógicas.	As aulas dos Estagiários traduzem as suas convicções pedagógicas.	Autodeterminação	T/R
As reflexões que realizo sobre as minhas aulas revelam o que penso.		Autodeterminação Reflexividade	T/R
<i>Experiência de estágio marcada por influências externas</i>			
As orientações do PC influenciam positivamente as minhas aulas.	As minhas orientações influenciam positivamente as suas aulas.	Heterodeterminação	T/R
A observação de aulas do PC é útil para o meu desenvolvimento.	A observação de aulas é útil para o seu desenvolvimento.	Heterodeterminação Colab. profissional	T/R
As orientações dos PS influenciam positivamente as minhas aulas.		Heterodeterminação	T/R
A minha atuação é condicionada pelo facto de ser observado/a.	A sua atuação é condicionada pelo facto de serem observados.	Heterodeterminação	R
A minha atuação é condicionada pelo facto de estar a ser avaliado/a.	A sua atuação é condicionada pelo facto de estarem a ser avaliados.	Heterodeterminação	R
<i>Experiência de estágio marcante para a futura atividade profissional</i>			
Tenciono aplicar futuramente as aprendizagens do Estágio.	As aprendizagens que realiza no Estágio serão úteis no futuro	Autodeterminação	T
O Estágio motiva-me a continuar a observar aulas e a ser observado/a no meu futuro profissional.		Autodeterminação Colab. profissional	T
	A experiência de orientação de estágio é útil para o meu desenvolvimento profissional.	Colab. profissional	T

Legenda: T – Orientação para a transformação; R – Orientação para a reprodução; Colab. – Colaboração;

As respostas foram analisadas por contagem direta (frequência), e cálculo da mediana e da média (em que a cada grau de concordância e importância foi atribuído um valor de 1 a 4). Foram ainda agrupadas em dimensões: *experiência no estágio marcada pela visão pedagógica pessoal, marcada por influências externas e marcante para a futura atividade profissional.*

A Q118 refere-se à apreciação de 18 aspetos da experiência de estágio, relativos a competências profissionais, incluindo a colaboração (v. Quadro 14). Solicitou-se aos estagiários que indicassem o seu grau de satisfação com a experiência de estágio em cada uma delas (insatisfatória, pouco satisfatória, boa, muito boa) e solicitou-se aos orientadores que indicassem o grau de importância dessas competências na sua prática de orientação dos estagiários. Os itens do questionário agrupam-se em cinco dimensões conforme o Quadro 14: *conhecimento de/ adequação aos contextos, conhecimento didático, capacidades de investigação e de atualização,*

o eu profissional e a ação pedagógica e colaboração profissional. Considerou-se que todos os itens pressupunham uma orientação transformadora da educação, assente em processos de reflexão, colaboração, autodeterminação e reconstrução de práticas.

Quadro 14. QII.8 – Avaliação da experiência de estágio/ orientação de estágio – dimensões de análise e orientações tendenciais

Dimensões de análise	Importância dada pelos orientadores	Satisfação do dos estagiários	Orientações tendenciais	T / R
Conhecimento de/adequação aos contextos	Conhecimento do/integração na escola de Estágio		Colab. profissional	T
	Conhecimento dos alunos com quem trabalha/ trabalho		Autodeterminação	T
	Participação em atividades educativas de âmbito escolar		Colab. profissional	T
Conhecimento didático	Conhecimento de diversas abordagens de ensino		Colab. profissional Reconstrução de práticas	T
	Desenvolvimento da capacidade de planificar e lecionar aulas		Reflexividade	T
	Desenvolvimento da capacidade de avaliar aprendizagens		Reflexividade	T
Capacidades de investigação e atualização	Desenvolvimento da capacidade de realizar pesquisas teóricas		Autodeterminação	T
	Desenvolvimento da capacidade de inovar		Reconstrução de práticas	T
	Desenvolvimento da capacidade de observação e reflexão		Colab. profissional Reflexividade	T
	Desenvolvimento da capacidade de investigação da prática		Autodeterminação Reflexividade	T
O eu profissional e a ação pedagógica	Desenvolvimento do meu próprio estilo de ensino		Autodeterminação	T
	Recetividade dos alunos às minhas propostas didáticas		Reflexividade	T
	Progresso dos alunos nas suas aprendizagens		Reflexividade	T
	Avaliação formativa do meu desempenho		Autodeterminação	T
Colaboração profissional	Diálogo/partilha com outros professores da escola		Colaboração	T
	Diálogo/partilha entre colegas do Mestrado		Colaboração	T
	Diálogo/partilha com os professores Cooperante e Supervisores		Colaboração	T
	Apoio dos professores Cooperante e Supervisores		Colaboração	T

Legenda: T – Orientação para a transformação; R – Orientação para a reprodução

As QII9 e QII10, as duas últimas perguntas, eram de resposta aberta. Na QII9 foi solicitado aos intervenientes que indicassem até 3 desafios principais que na sua opinião se colocam atualmente à disciplina de Formação Musical. Foi efetuada uma análise de conteúdo das respostas de forma a identificar tópicos principais. Pretendia-se, com a análise das respostas a esta questão, desvelar desafios da disciplina e sugestões para melhoria da mesma.

A QII10 traduzia diretamente o foco do presente trabalho: “Considera que o contexto de Estágio pode potenciar o desenvolvimento (melhoria, consolidação, inovação...) da disciplina de Formação Musical? Porquê?”. Foram deixadas nove linhas para as considerações dos intervenientes. Também aqui se procedeu à análise de conteúdo das respostas para a identificação de potencialidades e limitações do estágio no desenvolvimento da disciplina.

Nas perguntas de resposta fechada comuns aos 22 intervenientes, foram contabilizadas as respostas dos intervenientes quanto ao total e por grupo. Nas perguntas não comuns, as respostas foram contabilizadas em relação ao próprio grupo. Posteriormente, quando as temáticas permitiram e as respostas assim o exigiram, os dados foram comparados entre grupos.

O Quadro 15 apresenta a relação entre objetivos do estudo e os tópicos abrangidos pela Parte II do questionário.

Quadro 15. Relação entre os objetivos do estudo e os tópicos do questionário.

Questionário dos Estagiários	Questionário dos Cooperantes	Questionário dos Supervisores
Objetivo i) Analisar concepções e práticas de ensino e aprendizagem da FM		
QII1. Finalidades da disciplina de FM - grau de concordância e grau de importância na prática		
QII2. Tipos de atividades - importância ideal e importância na prática		
QII3. Práticas face à inexistência de um programa nacional de FM		
QII4. Sentimento relativo à expectativa de existência de um programa nacional de FM		
QII4.2. Participação ou não participação na elaboração de um programa de FM		
Objetivo ii) Analisar concepções e práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos professores de FM		
QII5. Desafios do estagiário na planificação e lecionação de aulas – Importância ideal e na prática		
QII6. Perceção sobre o perfil dos seus orientadores	QII.6. Perceção sobre o seu próprio perfil	
QII7. Perceção sobre processos de auto/hetero determinação e perspetivas futuras		
QII8. Satisfação com o desenvolvimento de competências	QII8. Importância atribuída ao desenvolvimento de competências do estagiário	
Objetivo iii) Analisar contributos das concepções e práticas pedagógicas e supervisivas para a construção da identidade da disciplina de FM		
QII10. Opiniões sobre o papel do Estágio no desenvolvimento da disciplina de FM		
Objetivo iv) Analisar constrangimentos e desafios do desenvolvimento curricular da disciplina de FM e do desenvolvimento profissional dos professores		
QII5. Desafios do estagiário na planificação e lecionação de aulas – Importância ideal e na prática		
QII9. Principais desafios que se colocam à disciplina de Formação Musical		

Legenda: FM – Formação Musical

O questionário constituiu um ponto de partida para proceder a um maior aprofundamento do estudo através outros métodos de recolha de dados, como as entrevistas, que apresentamos em seguida.

2.3.2. Entrevistas

Foram realizadas entrevistas individuais, semiestruturadas, aos 11 intervenientes dos 4 subcasos: 4 estagiários, 5 cooperantes e 2 supervisores (v. guiões no Anexo 5). A entrevista possibilitou explorar alguns resultados emergentes do questionário e expandir o conhecimento sobre vivências, conceções e significados atribuídos às realidades experienciadas pelos intervenientes (Yin, 2014, pp. 103, 110-111; Coutinho, 2015, p. 145). Segundo Werner e Schoepfle (1987, cit. por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012), apesar de alguns investigadores considerarem que a entrevista poderá servir para *confirmar* dados obtidos por outras técnicas, a entrevista deveria “descobrir desvios (“discrepancies”) problemáticos entre si” (pp. 160-161). No presente estudo não procurei nem sincronismos, nem discrepâncias, estando, contudo, recetiva a qualquer um deles.

Há algumas questões sensíveis neste tipo de recolha de dados realizado face a face: a possibilidade de os intervenientes poderem responder aquilo que conceptualizam como resposta *mais adequada* ou poderem adotar uma postura defensiva (principalmente no caso dos estagiários, dado o seu papel mais vulnerável na formação inicial e até na inserção no meio laboral) que coloque alguns limites na expressão das vivências pessoais (Marconi & Lacatos, 2010, p. 181). Para que estes constrangimentos fossem atenuados no maior grau possível, procurou-se criar condições sociais de empatia, colaboração, abertura e questionamento crítico saudável sem caráter avaliativo (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 136-139). Por outro lado, os guiões das entrevistas foram enviados antecipadamente por e-mail para que os intervenientes se sentissem mais à vontade e confiantes no momento de serem entrevistados, para além de poderem fornecer respostas potencialmente mais informativas.

Uma desvantagem das entrevistas é o tempo necessário à sua realização e transcrição, mas também para o seu agendamento, o qual nem sempre foi fácil e resultou num atraso significativo face ao plano inicial. Inicialmente planificadas para terminarem em julho de 2016, apenas foram concluídas em dezembro do mesmo ano. A principal questão que se coloca em termos de análise refere-se ao desfasamento entre a ação vivida no estágio e a recolha de dados e, enquanto que alguns intervenientes tiveram uma vivência temporal e emocionalmente próxima à entrevista, outros não. Contudo, e uma vez que estas entrevistas utilizaram de forma explícita informações do questionário respondido durante o período de estágio, pensamos que a perceção dessa distância temporal ter-se-á diluído.

As entrevistas foram marcadas por telefone ou por correio eletrônico e foram precedidas por esta via dos respectivos guiões (v. Anexo 5). O local, data e hora foram escolhidos pelos intervenientes e em dois casos a entrevista foi dividida em duas partes por motivos de duração da mesma. Nos itens relacionados com respostas dadas no questionário, o documento preenchido pelo próprio interveniente foi facultado de forma a possibilitar a sua consulta durante a entrevista. Foi solicitada autorização para gravação áudio das mesmas e as transcrições realizaram-se entre julho e dezembro de 2016, iniciando-se nos próprios dias da entrevista de forma a haver mais proximidade com o contexto real. As perguntas foram semelhantes entre os três tipos de intervenientes, mas não iguais. As transcrições foram devolvidas aos intervenientes para validação na primeira semana de janeiro de 2017 com data limite para revisões (cerca de três dias depois), a partir da qual seriam consideradas validadas, tendo recebido resposta de três intervenientes, resposta essa que foi positiva. O Quadro 16 apresenta a relação entre os objetivos do estudo e as perguntas dos guiões.

Quadro 16. Relação entre os objetivos do estudo e as perguntas dos guiões das entrevistas.

Entrevista aos Estagiários	Entrevista aos Cooperantes	Entrevista aos Supervisores
Objetivo i) Analisar concepções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical		
P1. Considera que no nosso país existe uma visão clara para a disciplina de Formação Musical? Em que aspetos considera que se verificam mais divergências e/ou consensos?		
	P3. Perante a inexistência de um programa nacional para a disciplina de Formação Musical, como são elaboradas as programações da disciplina na sua escola (objetivos, conteúdos, orientações, avaliação...)?	
	(P5. Cooperantes P4. Supervisores) Em que medida considera que as programações para a disciplina de Formação Musical nas escolas tendem a ser semelhantes ou diferentes entre si? Em que aspetos são mais semelhantes e/ou diferentes?	
Objetivo ii) Analisar concepções e práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos professores de Formação Musical		
P5. Nas respostas ao questionário, os professores Estagiários consideraram os seus professores Cooperantes e Supervisores colaborativos e reflexivos. No seu caso, em que medida acha que estas características têm sido importantes para a sua formação em estágio?	P6. Nas respostas ao questionário, os professores Cooperantes dão bastante importância à colaboração e à promoção de autonomia enquanto dimensões do seu papel na supervisão. No seu caso, por que razão acha estas dimensões importantes e como procura desenvolvê-las no trabalho com os estagiários?	P5. Nas respostas ao questionário, os professores Estagiários, Cooperantes e Supervisores dão bastante importância à colaboração, à reflexão e à promoção de autonomia enquanto dimensões do papel da supervisão. No seu caso, por que razão acha estas dimensões importantes para a sua ação supervisiva e como procura desenvolvê-las no trabalho com os estagiários?

Objetivo iii) Analisar contributos das conceções e práticas pedagógicas e supervisivas para a construção da identidade da disciplina de Formação Musical

P2. Enquanto professor/a Estagiário, que visão da disciplina de Formação Musical foi construindo ao longo do estágio, nomeadamente, quanto aos princípios que devem orientar as práticas educativas da disciplina?	P2. Enquanto professor/a Cooperante/Supervisor, que visão da disciplina de Formação Musical pretende que os seus estagiários construam ao longo do estágio, nomeadamente, quanto aos princípios que devem orientar as práticas educativas da disciplina?	
P3. Em que medida considera que a programação da sua escola de Estágio para a disciplina de Formação Musical se concilia com a sua visão da disciplina?	P4.1. (Cooperantes)/P3.1 (Supervisores). Em que medida considera que a programação da sua escola para a disciplina de Formação Musical se concilia com a sua visão da disciplina e com o trabalho que promove no estágio?	
P8. (Estagiários)/ P9. (Orientadores). Relativamente ao desenvolvimento da disciplina de Formação Musical nas escolas, acha importante que cada professor faça uma autossupervisão da sua prática? Se sim, como acha que deve ser feita e que vantagens vê nessa autossupervisão? Se não, porquê?		
P9. (Estagiários)/ P10. (Orientadores). Relativamente ao desenvolvimento da disciplina de Formação Musical nas escolas, acha que seria desejável implementar práticas de supervisão colaborativa entre os professores? Se sim, como acha que se poderiam desenvolver e que vantagens veria nessas práticas? Se não, porquê?		
4. Em que medida considera que a programação da sua escola de Estágio para a disciplina de Formação Musical se refletiu nas suas planificações e observações durante o Estágio?	4. Em que medida considera que a programação da sua escola para a disciplina de Formação Musical se concilia com a sua visão da disciplina e com o trabalho que promove no estágio?	
		10. Considera que o mestrado no qual é supervisor está a contribuir para uma renovação de conceções e práticas no ensino da disciplina de Formação Musical nas escolas? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Objetivo iv) Analisar constrangimentos e desafios do desenvolvimento curricular da disciplina de Formação Musical e do desenvolvimento profissional dos professores

6. No questionário, relativamente às dificuldades sentidas na planificação e lecionação de aulas, uma das dificuldades mais assinaladas pelos Estagiários foi: adotar abordagens atuais e inovadoras. Pode exemplificar o que são, para si, abordagens atuais e inovadoras e explicitar de que forma sentiu (ou não) esta dificuldade?	P7. (Cooperantes)/ P6. (Supervisores). No questionário, relativamente às dificuldades dos estagiários na planificação e lecionação de aulas, uma das dificuldades mais assinaladas pelos professores Cooperantes foi: adotar abordagens atuais e inovadoras. Pode exemplificar o que são, para si, abordagens atuais e inovadoras e explicitar as dificuldades sentidas pelos seus estagiários?	
P7. (Estagiários)/ P8. (Orientadores). No questionário, enunciou alguns desafios para a melhoria da disciplina de Formação Musical [ver desafios indicados]. Pode explicitar cada um deles e explicar em que medida são importantes para melhorar a disciplina?		

A análise das transcrições das entrevistas iniciou-se em janeiro de 2017 e foi realizada juntamente com as respostas abertas dadas no questionário. Foi utilizada a ferramenta de análise

MAXQDA⁵⁵. Este software permite a análise separada e conjunta de mais do que um tipo de documento (e, por isso, a análise pode ser realizada combinando textos escritos nos questionários e transcrições de entrevistas). Permite também a fácil exportação das codificações realizadas em formato de tabela para a ferramenta de folha de cálculo Excel da Microsoft, o que contribuiu para uma organização mais eficaz da informação. Tendo em consideração o tema das perguntas e a análise de conteúdo das respostas, foi realizada a codificação como apresentado no Quadro 17.

Quadro 17. Tópicos dos guiões de entrevista aos três tipos de interveniente – dimensões de análise

		<i>Dimensões de análise</i>				
		E	C	S		
Visão da disciplina de FM	Existência de uma visão clara para a disciplina		P1	P1	P1	
	Consensos na visão sobre a disciplina		P1	P1	P1	
	Divergências na visão da disciplina		P1	P1	P1	
	Visão da disciplina no Estágio (princípios educativos)		P2	P2	P2	
	Desafios da (e para a melhoria da) disciplina		P7	P8	P7	
Programações da disciplina de FM	Procedimentos de elaboração dos programas das escolas		(∅)	P3	(∅)	
	Semelhanças entre os programas das escolas		(∅)	P5	P4	
	Diferenças entre os programas das escolas		(∅)	P5	P4	
	Articulação entre programação da escola e visão pessoal da disciplina		P3	P4	P3	
	Articulação entre programação da escola e trabalho realizado no estágio		P4	P4	P4	
	Razões para a existência de um programa nacional		P3 e P4	P3 a P5	P3 e P4	
	Razões para a não existência de um programa nacional		P3 e P4	P3 a P5	P3 e P4	
Supervisão pedagógica no desenvolvimento da disciplina de FM	Contexto escolar	Autosupervisão	Modalidades	P8	P9	P8
			Potencialidades	P8	P9	P8
			Limitações	P8	P9	P8
		Cossupervisão	Modalidades	P9	P10	P9
			Potencialidades	P9	P10	P9
			Limitações	P9	P10	P9
	Contexto da UC Prática de Ensino Supervisionada	Supervisão e desenvolvimento profissional	Reflexão	P5	P6	P5
			Colaboração	P5	P6	P5
			Autonomia	P5	P6	P5
		Promoção de abordagens atuais e inovadoras	Conceção	P6	P7	P6
			Dificuldades nos estagiários	P6	P7	P6
			Contributo do mestrado na reconstrução da disciplina de FM	Potencialidades	(∅)	(∅)
Limitações	(∅)	(∅)		P10		

Legenda: P – Pergunta.

Como se pode verificar na coluna à esquerda, a análise desenvolveu-se em torno de três grandes dimensões: i) visão, ii) programações e iii) supervisão pedagógica no desenvolvimento da disciplina de Formação Musical. A indicação das perguntas (P1, P2, etc.) presentes nos guiões das entrevistas realizadas aos três tipos de interveniente, onde a informação relativa a essas dimensões foi encontrada, encontram-se nas colunas mais à direita (v. guiões no Anexo 5). A partir

⁵⁵ MAXQDA, software for qualitative data analysis, 1989-2017, VERBI Software – Consult – Sozialforschung GmbH, Berlin, Germany.

das folhas em formato *excel*, automaticamente criadas pelo software MAXQDA, foram elaboradas cinco tabelas em formato *word*, organizadas segundo esta codificação, com excertos das transcrições das entrevistas e respetivas sínteses: quatro tabelas com cada um dos núcleos de estágio (e uma tabela relativa aos supervisores comuns aos subcasos (v. Anexos 6 a 10).

2.3.3. Questionário “Práticas de Ensino e Aprendizagem da Formação Musical”

Este questionário (v. Figura 3 e Anexo 4) foi administrado aos estagiários e professores cooperantes entrevistados. Como já foi referido, o sistema de ensino artístico especializado vocacional e profissional de música não possui programas nacionais para as diferentes disciplinas que contemplam o seu currículo. Há que registar ainda que não existe um conhecimento sistematizado sobre as práticas letivas da Formação Musical.

Deste modo, considerou-se pertinente procurar saber que atividades estiveram presentes nas práticas letivas da Formação Musical nas turmas de estágio, desenvolvidas pelos estagiários ou pelos professores cooperantes. Para o efeito, o questionário deveria ser de rápida resposta para não sobrecarregar os intervenientes. Elaborou-se um questionário de resposta fechada onde foram elencados exercícios de Ritmo, Melodia, Harmonia e Análise, focando as vertentes auditivas e visuais em abordagens como reconhecimento auditivo sem escrita, leitura, escrita, improvisação e imitação. A Figura 3 exemplifica o modo como foi organizado este questionário.

Figura 3. Excerto do questionário “Práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical”.

Assinale (X) as atividades que foram realizadas este ano na(s) turma(s) de estágio de Formação Musical, por si ou pelo(s) estagiário(s).

Ritmo		Como?	Melodia		
Improvisações	Improvisações	Livre	Improvisações	Livre	
		Sobre ostinato		Pergunta-resposta	
		Pergunta-resposta		Sobre ritmo dado	
		Outro		Sobre harmonia	
	Imitações	Reconhecimento auditivo sem escrita	Recorrendo a palmas	Imitação	Livre com base num padrão melódico
			Recorrendo a caneta percutida na mesa		De notas
			Recorrendo a instrumentos		De intervalos
	Leitura	Ditados	Com a voz	Reconhecimento auditivo sem escrita	De motivos melódicos
			Frases exclusivamente rítmicas		De frases melódicas
			Frases rítmico-melódicas escritas de forma unicamente rítmica		De graus melódicos
Ditados	Ditados	Frases rítmico-melódicas escritas sobre notas dadas	Escrita	De notas	
		Frases exclusivamente rítmicas		De intervalos	
		Frases rítmico-melódicas escritas de forma unicamente rítmica		De motivos melódicos	

A organização das atividades no formato apresentado no questionário sofre algumas influências: o trabalho de autoria própria no âmbito do mestrado (Pais-Vieira, 2015, p. 20), o programa de Formação Musical elaborado por Francisco Cardoso para a Escola Metropolitana de Música de Lisboa e Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa (Cardoso, 2004) e ainda a experiência profissional pessoal. O questionário contribuiu para recolher informação relativa ao objetivo i) do estudo: analisar concepções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical. O questionário foi maioritariamente respondido durante os preparativos de gravação da entrevista. Em dois casos (C1 e E2), que tiveram limitações de tempo para a entrevista, foram devolvidos por correio eletrónico. A análise envolveu a contabilização das respostas, procurando compreender a sua relação com os tipos de atividade descritos no questionário inicial no sentido de dar uma ideia mais concreta sobre as práticas letivas desenvolvidas.

2.3.4. Análise de conteúdo de Relatórios de Estágio

Foram analisados quatro Relatórios de Estágio, dos estagiários integrados nos subcasos. A análise documental dos Relatórios de Estágio prende-se com alguns pressupostos:

- O Relatório de Estágio é um documento construído ao longo de todo o ano de estágio e onde, por exemplo através da observação das planificações, observações e reflexões, se podem recolher indícios do desenvolvimento profissional do estagiário e das práticas desenvolvidas;
- O Relatório de Estágio, neste mestrado, inclui o relato de aulas *reais* e a reflexão sobre essas aulas, e ainda um projeto de investigação que deverá estar relacionado com a Prática de Ensino Supervisionada e, portanto, pode constituir informação de interesse para o presente estudo;
- O Relatório de Estágio dá espaço ao professor em formação inicial para revelar as suas concepções sobre a educação, sobre finalidades, metodologias e desafios da disciplina de Formação Musical, sobre interações professor-alunos; permite também a explanação das suas perceções e concepções sobre o próprio processo de supervisão e formação e sobre o próprio desenvolvimento profissional; permite iluminar as dificuldades, os desafios e os constrangimentos de uma forma crítica, racional e construtiva.

Devido a este potencial informativo, os relatórios foram constituídos fontes para análise no presente estudo, tendo sido solicitados aos estagiários dos quatro subcasos, por telefone ou por correio eletrónico, ao que todos acederam. Um dos intervenientes não entregou o relatório no ano letivo do estudo (2015/16), o que significou a repetição do estágio no ano seguinte e a elaboração do relatório sobre o estágio realizado nesse novo ano letivo (2016/17). A implicação em termos de análise tem que ver com o desajuste temporal e experiencial entre os questionários e entrevista realizados em 2015/16 e o Relatório de Estágio escrito em 2016/17. Ainda assim, decidiu-se considerar este relatório por ser uma mais-valia para o estudo.

Os relatórios foram recebidos a 5 de setembro de 2016, 14 de abril de 2017, 18 de junho de 2017 e 19 de setembro de 2017. A análise dos documentos foi realizada também com apoio do software MAXQDA, segundo duas dimensões principais de análise – *visão da disciplina de Formação Musical e desenvolvimento profissional em contexto de estágio*, conforme o Quadro 18. Estabelece-se também a relação entre as dimensões analisadas e os objetivos do estudo, que aqui se recordam: analisar i) concepções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical, ii) concepções e práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos professores de Formação Musical, iii) contributos das concepções e práticas pedagógicas e supervisivas para a construção da identidade da disciplina de Formação Musical e por último, analisar iv) constrangimentos e desafios do desenvolvimento curricular da disciplina de Formação Musical e do desenvolvimento profissional dos professores. O quadro indica ainda as componentes dos relatórios que foram consideradas na análise.

Quadro 17. Relatórios de Estágio – dimensões de análise e relação com os objetivos do estudo.

<i>Dimensões de análise</i>	<i>Componentes analisadas</i>	<i>Obj.</i>
A. Visão da disciplina de Formação Musical		
1. Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da disciplina (concepções/posições pessoais sobre finalidades, metodologias, papéis pedagógicos, constrangimentos, desafios...)	Reflexões/ conceptualizações teóricas Reflexões sobre aulas lecionadas e observadas	i)
2. Práticas de ensino (objetivos, conteúdos, tipos de atividade, avaliação)	Planificações e observações de aulas	ii)
3. Investigação na/sobre a disciplina (tema, referencial teórico, objetivos, metodologia, conclusões, implicações)	Projeto de investigação	i) e iii)
B. Desenvolvimento profissional em contexto de Estágio		
1. Concepções do estágio / formação	Introdução	ii) e iii)
2. Aprendizagens profissionais realizadas	Capítulo sobre Prática de Ensino Supervisionada	ii) e iii)
3. Limitações/ constrangimentos da formação	Reflexões sobre aulas lecionadas e observadas Conclusões	iv)

Sobre a codificação e síntese da informação recolhida, foram criadas quatro tabelas para as dimensões e subdimensões consideradas (A1, A2, A3 e B), com excertos dos quatro relatórios e sínteses, observações e transcrições dos excertos. Este aspeto mereceu, tal como acima referido, uma atenção ética especial. Estes documentos estão ou estarão publicamente acessíveis, pelo que nenhuma frase pode ser incluída no presente estudo de forma a garantir o anonimato dos intervenientes. Assim, a partir dessas quatro tabelas foi criada uma síntese que integrasse e sintetizasse, sem citações ou excertos retirados diretamente dos relatórios, as ideias neles inscritos (v. Anexos 11 a 14).

2.3.5. Fontes de recolha de dados complementares

Como explicitado acima, algumas fontes de recolha de dados tiveram um papel complementar, permitindo ilustrar ou reforçar dados recolhidos por outros métodos. Segue-se a sua apresentação.

Notas de observação de aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical

As unidades curriculares de Metodologia e Didática da Formação Musical (MDFM) I e II integram tarefas variadas e contam com a presença dos estagiários e dos supervisores da instituição. Baseada na experiência individual como aluna neste mestrado, a observação destas aulas revelaria aspetos relacionados com a prática de estágio e inserção na vida profissional, com a didática da Formação Musical e com a supervisão pedagógica. Iniciou-se a observação não participante e não estruturada (com notas de campo) de aulas de MDFM I em dezembro de 2015 na ESMAE (para conhecer os intervenientes antecipadamente), terminando-se em junho de 2016, com o final da UC de MDFM II. Foram observadas 12 aulas.

As informações recolhidas foram organizadas em dois temas que integram os conteúdos da disciplina: teoria musical e didática da Formação Musical, procurando-se aspetos ligados à prática de ensino e aspetos ligados à investigação. Também com recurso ao software MAXQDA foi realizada a extração de excertos dos apontamentos para constituição de uma tabela organizada por datas (v. Anexo 16). Esta tabela contém os assuntos, os tipos de tarefa (Teoria Musical ou Didática da Formação Musical), as Tarefas específicas/ Registos de observação e as Observações de carácter interpretativo. Conta ainda com a) as Relações que se estabelecem entre o estágio e a UC Metodologia e Didática da Formação Musical e b) a distinção de tarefas, conforme estão

relacionadas com a i) prática pedagógica, com o ii) desenvolvimento do projeto de investigação ou com a iii) teoria musical.

Pretendeu-se com esta recolha de dados procurar saberes e competências mobilizados e desenvolvidos na prática pedagógica supervisionada, além do desvelamento de algumas problemáticas relacionadas com o ensino da música em geral, com as incertezas no que respeita ao conteúdo substantivo da teoria musical e às vivências respeitantes à formação inicial. Assim, considerou-se que a observação destas aulas contribuiria para os objetivos i, iii e iv do estudo: analisar i) conceções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical; iii) contributos das conceções e práticas pedagógicas e supervisivas para a construção da identidade da disciplina de Formação Musical e iv) constrangimentos e desafios do desenvolvimento curricular da disciplina de Formação Musical e do desenvolvimento profissional dos professores. Porém as notas de campo superaram estas expectativas, encontrando-se também conteúdo para o objetivo ii), referente à análise de conceções e práticas de supervisão no desenvolvimento profissional de professores de Formação Musical. Apesar das limitações deste tipo de recolha de dados (ver, por exemplo, Teixeira, 2011, pp. 22-25), apresentou vantagens importantes para o estudo.

Notas de observação das defesas dos Relatórios de Estágio

Foram observadas e registadas notas de campo não estruturadas em três das defesas de relatório dos quatro subcasos (nos meses de julho e dezembro de 2016). Não foi feita a observação da defesa do interveniente que realizou o estágio e respetivo relatório no ano letivo seguinte.

Dado que as defesas dos relatórios têm algum carácter imprevisível – já que não se pode prever em que se vão focar os elementos do júri – os objetivos destas observações não foram previamente definidos. Porém, existia a expectativa de se poderem encontrar informações que contribuíssem para a análise i) de conceções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical, assim como iii) dos contributos das conceções e práticas pedagógicas e supervisivas para a construção da identidade da disciplina de Formação Musical. As informações recolhidas não constituíram foco de análise sistematizada, mas serviram para ilustrar, esclarecer, resumir e complementar informações recolhidas por outros métodos. Contribuíram para a análise da investigação da/na disciplina de Formação Musical, tópico para o qual contribuíram também as informações recolhidas na análise de Relatórios de Estágio e as notas de campo da observação de aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical.

Experiência Pedagógica

Esta experiência pedagógica constituiu uma tarefa realizada no âmbito de uma unidade curricular que frequentei na Universidade do Minho como complemento de formação: Educação em Línguas e Supervisão Pedagógica, do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas. A experiência foi desenvolvida na unidade curricular de didática frequentada pelos estagiários que participaram no estudo e o seu plano de desenvolvimento (Anexo 17) permitiu recolher alguma informação sobre constrangimentos assinalados pelos estagiários nas suas práticas letivas em contexto da Prática Educativa Supervisionada, a qual se relaciona com o objetivo de iv): analisar constrangimentos e desafios do desenvolvimento curricular da disciplina de Formação Musical e do desenvolvimento profissional dos professores. Trata-se de uma fonte de dados de carácter secundário que foi usada apenas com propósitos ilustrativos, nomeadamente para o tópico relativo aos constrangimentos e desafios da didática da Formação Musical e da prática de ensino, juntamente com dados recolhidos por meio do questionário inicial, análise dos Relatórios de Estágio e observação das aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical.

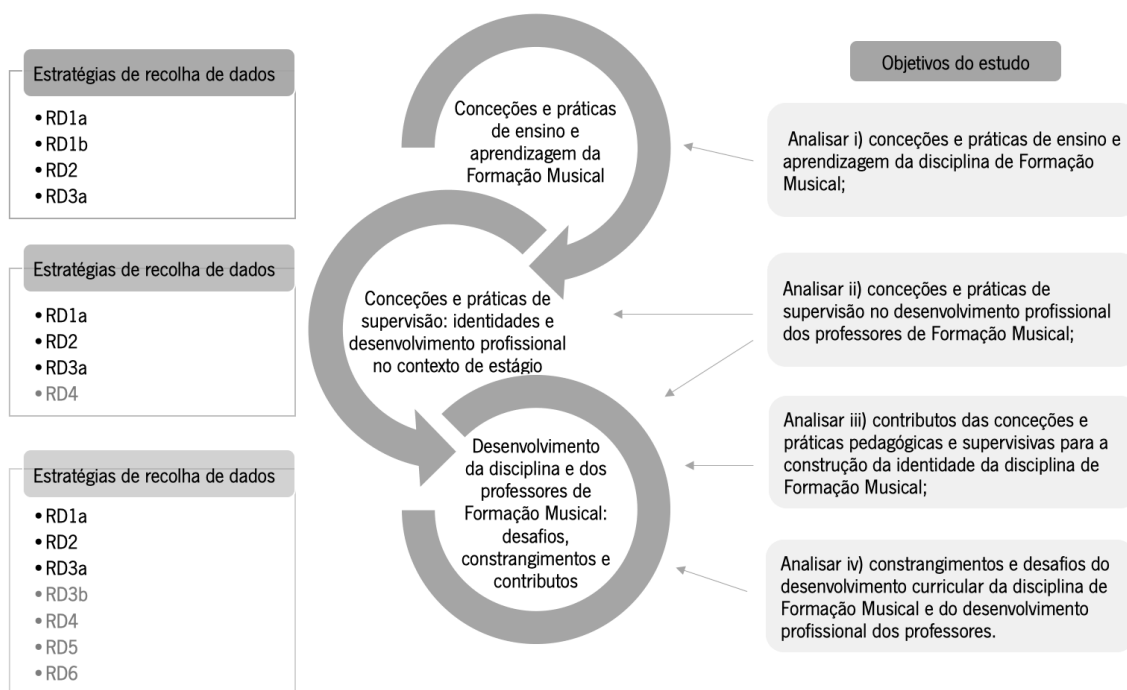
Diário de autossupervisão

As informações registadas no diário de autossupervisão não constituíram foco de análise sistematizada, tal como as notas de observação das defesas dos Relatórios de Estágio e a experiência pedagógica. A sua inclusão no estudo tem funções meramente complementares de informações recolhidas e analisadas de forma sistemática a partir de outros instrumentos. Uma vez que se trata de um estudo que procura na auto e na cossupervisão um contributo para a reconstrução da disciplina de Formação Musical, senti a necessidade de vivenciar em primeira mão um tipo de autossupervisão regular e que envolvesse o registo escrito. Procedi, portanto, durante a recolha inicial de dados (2.º semestre do ano letivo de 2015/2016), ao registo de reflexões e perceções sobre as aulas lecionadas no âmbito da vida profissional pessoal, assim como sobre algumas relações da vida profissional com a própria vivência no doutoramento. Num papel que é apenas ilustrativo, o diário de autossupervisão será pontualmente convocado no capítulo de análise para dar uma perceção pessoal sobre a autossupervisão.

Síntese

Terminada a apresentação do contexto e da metodologia do estudo, passa-se de seguida ao capítulo de apresentação e análise de resultados. A Figura 4 apresenta a relação entre as diferentes estratégias de recolha de dados (à esquerda) e as três temáticas centrais sobre as quais se desenvolverá esse capítulo (ao centro), indicando ainda a articulação dessas temáticas com os objetivos do estudo.

Figura 4. Relação entre estratégias de recolha de dados, objetivos do estudo e temáticas em análise.



Legenda: RD1a – Questionário inicial “Formação Musical: Concepções e práticas de ensino e de supervisão” (n=22); RD1b – Questionário “Práticas de Ensino e Aprendizagem da Formação Musical” (n=9); RD2 – Entrevistas (n=11); RD3a – Análise de conteúdo de Relatórios de Estágio (n=4); RD3b – Observação da defesa em provas públicas do Relatório de Estágio (n=4); RD4 – Observação das aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical; RD5 – Experiência Pedagógica, RD6 – Diário de autossupervisão.

CAPÍTULO 3 | Apresentação e análise de resultados

O presente estudo integrou diferentes estratégias de recolha de dados e solicitou a participação de diferentes tipos de intervenientes no estágio, permitindo a triangulação intermétodos e a triangulação de fontes (Reidy & Mercier, 2009, pp. 323 e 324). Uma vez que a recolha de dados não se deu num momento e espaço únicos, há que contar também com o fator temporal dos dados obtidos. Consequentemente, o confronto de dados recolhidos poderá confirmar, ampliar e aprofundar alguns resultados advindos das recolhas de dados iniciais, mas também poderá contradizer esses resultados (Stake, 2012, pp. 127-128). Se os dados são contraditórios entre si, importa perceber as justificações que explicam ou podem explicar essa divergência – o que, no fundo, constituirá não uma inconsistência, mas uma ampliação da reflexão sobre os dados. Pretende-se aproximar o mais possível a análise dos dados recolhidos às realidades, independentemente do seu aparente grau de consistência, para uma maior autenticidade da investigação, desejando que, dessa forma, se garanta a validade do estudo de caso (Yin, 2014, pp. 120-121).

A análise foi organizada em três partes. A primeira (3.1) foca-se nas conceções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical, a segunda (3.2) incide nas conceções e práticas de supervisão e a terceira (3.3) discute o desenvolvimento da disciplina e dos professores de Formação Musical. No final de cada secção, apresenta-se uma síntese onde se procura evidenciar algumas conclusões principias da análise efetuada. Ao longo da análise serão retomadas as orientações e dimensões definidas no capítulo da metodologia. Como já foi referido, alguns dos resultados, nomeadamente do questionário inicial (QII3 a QII8), serão analisados segundo duas orientações tendenciais do ensino e do desenvolvimento profissional – *reprodutora* e *transformadora* (v. Quadro 8 acima).

3.1. Conceções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical

Procurou-se conhecer as conceções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical dos intervenientes por meio de inquérito (dois questionários e entrevista), análise dos Relatórios de Estágio e observação de aulas de Metodologia e Didática de Formação Musical (MDFM) numa das instituições da colaboração ESMAE-ESE. Para isso, no ponto 3.1.1,

Programações da disciplina de Formação Musical, incide-se em (i) posturas (sentimentos, reações, atuações) face à inexistência de um programa nacional e (ii) perceções sobre as programações da disciplina. No ponto 3.1.2, *Ensino da Formação Musical*, analisam-se (i) as visões da disciplina de Formação Musical, (ii) as finalidades da disciplina de Formação Musical e (iii) as práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical. O Quadro 19 apresenta as fontes de informação usadas (à direita) para cada subsecção (à esquerda).

Quadro 18. Fontes de informação na análise de concepções e práticas de ensino e aprendizagem de Formação Musical.

<i>Programação da disciplina de Formação Musical</i>	
Posturas face à inexistência de um programa nacional	Questionário inicial (RD1a) aos participantes (n=22) Entrevistas (RD2) aos intervenientes dos subcasos (n=11)
Perceções sobre as programações da disciplina	Questionário inicial (RD1a) aos participantes (n=22) Entrevistas (RD2) aos intervenientes dos subcasos (n=11)
<i>Ensino da Formação Musical</i>	
Visões da disciplina de Formação Musical	Entrevistas (RD2) aos intervenientes dos subcasos (n=11) Análise de Relatórios de Estágio (RD3a) (n=4)
Finalidades da disciplina de Formação Musical	Questionário inicial (RD1a) aos participantes (n=22) Análise de Relatórios de Estágio (RD3a) (n=4) Entrevistas (RD2) (n=11)
Práticas da disciplina de Formação Musical	Questionário inicial (RD1a) aos participantes (n=22) Análise de Relatórios de Estágio (RD3a) (n=4) Questionário segundo (RD1b) aos intervenientes dos subcasos (n=9)

Alguns resultados serão ocasionalmente ilustrados com informação obtida por outras fontes, conforme indicado no capítulo anterior. Esta secção contribuirá principalmente para o primeiro objetivo, sobre as concepções e práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical.

3.1.1 Programações da disciplina de Formação Musical

Posturas face à inexistência de um programa nacional

Para dar a conhecer as perceções dos intervenientes sobre a inexistência de um programa nacional, abordaremos i) cinco dimensões de atuação (por exemplo, autodesenvolvimento), ii) as orientações de reprodução ou transformação perante a inexistência de um programa nacional e iii) prós e contras de um programa nacional.

No questionário inicial, respondido pelos 22 intervenientes (10 estagiários, 10 orientadores cooperantes e 2 supervisores), quando questionados sobre se gostariam que existisse um programa nacional de Formação Musical, 13 indicaram que *sim*, 7 selecionaram a resposta *talvez*

e 2 consideraram que *não*. Dos 7 intervenientes que mostraram indecisão quanto a essa hipótese, 6 apontam o desejo de existência de um programa nacional pelo que isso implicaria a montante (1) e desde que fossem asseguradas determinadas condições (5), e 1 indicou que *talvez* gostasse porque isso “facilitaria a integração de novos alunos oriundos de outras escolas”.

Antes de aprofundar as justificações para o desejo deste programa nacional hipotético, consideremos as posturas perante a sua inexistência, indiciadoras de orientações mais reprodutoras ou transformadoras dos intervenientes perante a disciplina. O questionário colocou à consideração dos inquiridos 13 afirmações associadas ao impacto da inexistência de um programa nacional nas suas práticas. A questão colocada foi:

O que sente face à inexistência de um programa nacional de Formação Musical?
Assinale (X) até 5 respostas que considere mais importantes no seu caso. (Q113 do questionário inicial)

As afirmações presentes no questionário encontram-se na coluna da esquerda da Tabela 1, juntamente com as ocorrências verificadas em cada uma delas nos três tipos de interveniente.

Tabela 1. Q113. Posturas face à inexistência de um programa nacional de Formação Musical.

<i>Posturas face à inexistência de um programa nacional de Formação Musical</i>	E	C	S	C+S	Total
	n=10	n=10	n=2	n=12	
	Ocorrências verificadas				
Mais responsabilidade em relação às decisões sobre o que ensinar e como	8	6	1	7	15
Necessidade de adotar uma postura mais crítica e vigilante da própria prática	5	7	2	9	14
Necessidade de fazer mais pesquisas e formações	5	5	2	7	12
Mais liberdade para inovar as (E e C)/ incentivar a inovação de práticas (S)	6	3	1	4	10
Necessidade de maior apoio nas programações da escola.	3	4	1	5	8
Necessidade de maior apoio nas orientações do professor Cooperante e dos Supervisores (E)	7	-	-	-	7
Mais liberdade para fazer (E e C) / incentivar (S) escolhas pedagógicas	2	4	1	5	7
Necessidade de maior colaboração entre os professores da disciplina	1	4	2	6	7
Necessidade de maior apoio em manuais ou outras publicações semelhantes	2	4	0	4	6
Mais responsabilidade na perspectiva de que um aluno poderá mudar de escola no seguinte ano letivo (C)	-	4	-	4	4
Sentimento de enfraquecimento da identidade da disciplina	3	1	0	1	4
Necessidade de maior apoio em práticas tradicionais que conhece melhor	2	1	0	1	3
Necessidade de maior apoio em professores da escola mais experientes (E)	3	-	-	-	3
Mais dificuldade em adequar as práticas quando tem alunos oriundos de outras escolas/ professores (C)	-	0	-	0	0
Sem efeito importante nas escolhas pedagógicas	0	0	0	0	0

Legenda: E – Estagiários; C – Cooperantes; S – Supervisores; T – Total de ocorrências; omp – ocorrências máximas possíveis.

Assinalaram-se as opções em que se verificou o número de ocorrências mais elevado em cada e, como se pode verificar, as mais sinalizadas pelos estagiários foram, por ordem decrescente, o sentimento de maior responsabilidade em relação às decisões sobre o que ensinar e como (8), a necessidade de maior apoio nas orientações dos professores cooperantes e supervisores (7) e a liberdade para inovar as práticas (6). No caso dos orientadores cooperantes, as frases mais assinaladas referem-se à necessidade de adotar uma postura mais crítica e vigilante da própria prática (7), ao sentido de maior responsabilidade em relação às decisões sobre o que ensinar e como (6) e a necessidade de fazer mais pesquisas e formações (5). Por fim, os dois supervisores valorizam a necessidade de adotar uma postura mais crítica e vigilante da própria prática (tal como 5 estagiários e 7 cooperantes), a necessidade de fazer mais pesquisas e formações (tal como 5 estagiários e 5 cooperantes) e, ainda, a necessidade de maior colaboração entre professores da disciplina (tal como 1 estagiário e 4 cooperantes).

Às 13 afirmações associaram-se 5 dimensões de impacto da inexistência de um programa: autorregulação e formação; liberdade de ação; suporte em práticas e recursos existentes; apoio profissional e colaboração; sentido de identidade curricular e profissional. A cada uma destas dimensões associaram-se características relativas a atuações do tipo mais reprodutor ou mais transformador (como se verificará adiante na tabela 8).

As afirmações mais selecionadas referem-se à autorregulação das práticas e à autoformação, num total de 26 ocorrências (v. Tabela 2). Estas posturas potenciam a transformação das práticas e manifestam uma atitude de emancipação do indivíduo como profissional: a necessidade de adotar uma postura mais crítica e vigilante da própria prática (14) e a necessidade de fazer mais pesquisas e formações (12).

Tabela 2. QII3. Posturas face à inexistência de um programa nacional: autorregulação e formação.

<i>Autorregulação e Formação</i>	E (n=10)	C (n=10)	S (n=2)	T (n=22)
Necessidade de adotar uma postura mais crítica e vigilante da própria prática	5	7	2	14
Mais necessidade de fazer pesquisas e formações	5	5	2	12
	(omp=20)	(omp=20)	(omp=4)	(omp=44)
Total	10	12	4	26

Legenda: E – Estagiários; C – Cooperantes; S – Supervisores; T – Total de ocorrências; omp – ocorrências máximas possíveis.

Na globalidade, estas posturas indiciam uma perspetiva transformadora do papel dos sujeitos face à inexistência de um programa, observada por um posicionamento de autodeterminação, iniciativa e reflexividade.

Perante a autonomia pedagógica conferida às escolas e a elaboração de programações realizada pelos próprios professores, importa saber se os professores têm um sentimento de liberdade, associado a afirmações relativas à liberdade para inovar e tomar decisões. Na Tabela 3 pode-se observar um resumo dos resultados.

Tabela 3. QII3. Posturas face à inexistência de um programa nacional: liberdade de ação.

<i>Liberdade de ação</i>	E (n=10)	C (n=10)	S (n=2)	T	
Mais liberdade para inovar práticas (E e C)	6	3	-	9	(n=20)
Mais liberdade para incentivar a inovação de práticas (S)	-	-	1	1	(n=2)
Mais liberdade para fazer escolhas pedagógicas (E e C)	2	4	-	6	(n=20)
Mais liberdade para incentivar escolhas pedagógicas (S)	-	-	1	1	(n=2)
Mais responsabilidade em relação às decisões sobre o que ensinar e como (E, C e S)	8	6	1	15	(n=22)
	(omp=30)	(omp=30)	(omp=6)	(omp=66)	
Total	16	13	3	32	

Legenda: E – Estagiários; C – Cooperantes; S – Supervisores; T – Total de ocorrências; omp – ocorrências máximas possíveis.

Na observação das frases assinaladas como preferenciais para os 10 estagiários, verifica-se que o sentimento de responsabilidade é bastante elevado (8) em relação ao sentimento de liberdade (2) nas decisões pedagógicas. Porém, o sentimento de liberdade para inovar as práticas apresenta-se relevante, com 6 ocorrências. É de assinalar a diferença entre o sentimento de liberdade para realização de escolhas pedagógicas (2) e para inovar as práticas (6), sabendo-se que apenas um estagiário considerou as duas opções. Estes dados levam-nos a perguntar porque sentirão mais estagiários a liberdade para inovar do que para proceder a escolhas pedagógicas. Aparentemente estes dois aspetos estão relacionados, embora seja importante recordar que os intervenientes deveriam seleccionar um máximo de 5 afirmações das 13 apresentadas.

As 7 ocorrências verificadas nos cooperantes sobre o sentimento de liberdade na atuação pedagógica vieram de 5 professores, sendo que 2 selecionaram duas afirmações. Embora todos os cooperantes tenham respondido afirmativamente à QII4.2 – “Já participou na elaboração de um programa de Formação Musical?” –, nem todos selecionam afirmações desta dimensão, o que pode dever-se a vários fatores, por exemplo: i) os programas para os quais estes professores contribuíram não foram os programas que orientaram as suas práticas neste ano letivo de 2015/16 (por exemplo, devido a uma mudança de escola); ii) o programa apresenta-se como um documento mais prescritivo do que orientador, mesmo que os próprios tenham participado na sua

elaboração. A segunda hipótese parece encontrar algum eco no facto de apenas 6 cooperantes indicarem que sentem mais responsabilidade em relação às decisões sobre o que ensinar e como.

Nas afirmações relativas à liberdade para incentivar a inovação das práticas e as escolhas pedagógicas, os supervisores são discordantes entre si. Um dos supervisores (S1) assinalou ambas as afirmações e o outro (S2) nenhuma das duas possibilidades. Este último interveniente assinalou ainda um sentimento de maior responsabilidade em relação às decisões dos estagiários sobre o que ensinar e como. Estas respostas parecem revelar, no primeiro caso, uma orientação no estágio de carácter mais transformativo e, no segundo interveniente, de carácter mais indefinido.

Sendo possível a existência de um número máximo de 66 ocorrências nestas afirmações se todos os intervenientes as tivessem selecionado (22 intervenientes multiplicado por 3 frases), e tendo ocorrido um total de 32 seleções, podemos dizer que quase metade das escolhas recaiu sobre o sentimento de liberdade de ação. Num contexto de autonomia pedagógica, talvez fosse de esperar uma orientação global mais transformadora, traduzida em práticas de autodeterminação, iniciativa e inovação.

Na dimensão de suporte em práticas e recursos existentes – manuais ou outras publicações semelhantes, práticas tradicionais e programações da escola – a Tabela 4 apresenta a distribuição de respostas. Importa referir que só por si estas afirmações não indicam uma forma de estar reprodutora, a não ser que os intervenientes seleccionassem apenas as afirmações a ela associadas, resultando na manutenção e reprodução das práticas educativas.

Tabela 4. Q113. Posturas face à inexistência de um programa nacional: suporte em práticas e recursos existentes.

<i>Suporte em práticas e recursos existentes</i>	E (n=10)	C (n=10)	S (n=2)	T (n=22)
Necessidade de maior apoio nas programações da escola	3	4	1	8
Necessidade de maior apoio em manuais ou outras publicações semelhantes	2	4	0	6
Necessidade de maior apoio em práticas tradicionais que conhece melhor	2	1	0	3
	(omp=30)	(omp=30)	(omp=6)	(omp=66)
Total	7	9	1	17

Legenda: E – Estagiários; C – Cooperantes; S – Supervisores; T – Total de ocorrências; omp – ocorrências máximas possíveis.

Estas afirmações não foram muito selecionadas em relação ao máximo de ocorrências possível (17 em 66 ocorrências possíveis, portanto, cerca de 1/4), distinguindo-se três tipos de apoio: as programações das escolas (8 ocorrências), os manuais e outros recursos pedagógicos (6 ocorrências) e as práticas tradicionais mais conhecidas (3 ocorrências). As respostas parecem sugerir posturas de alguma autodeterminação, iniciativa e reflexividade, as quais podem favorecer

a reconstrução das práticas. No entanto, no caso dos estagiários, o reduzido número de escolhas relativas à programação da escola poderá não significar iniciativa da sua parte, mas somente uma atuação em estágio que, mais apoiada nos orientadores, é por eles mediada. O facto de apenas 3 intervenientes (2 estagiários e 1 cooperante) em 22 considerarem como especialmente importante o apoio em práticas tradicionais que conhecem melhor indica-nos, aparentemente, uma postura orientada para uma atuação mais transformadora nas práticas em sala de aula.

A dimensão de apoio profissional e colaboração conta com três escolhas no caso dos estagiários e apenas com uma afirmação no caso dos orientadores cooperantes e supervisores, como se pode verificar na Tabela 5.

Tabela 5. Q113. Posturas face à inexistência de um programa nacional: apoio profissional e colaboração.

<i>Apoio profissional e colaboração</i>	E (n=10)	C (n=10)	S (n=2)	T (n=22)	
Necessidade de maior apoio nas orientações do professor Cooperante e dos Supervisores (E)	7	-	-	7	(n=10)
Necessidade de maior apoio em professores da escola mais experientes (E)	3	-	-	3	(n=10)
Necessidade de maior colaboração entre os professores da disciplina (E, C, S)	1	4	2	7	(n=22)
	(omp=30)	(omp=10)	(omp=2)	(omp=42)	
Total	11	4	2	17	

Legenda: E – Estagiários; C – Cooperantes; S – Supervisores; T – Total de ocorrências; omp – ocorrências máximas possíveis.

No caso dos estagiários, as afirmações referem-se à necessidade de se apoiarem nas orientações dos professores cooperantes e supervisores (7), à necessidade de se apoiarem em professores da escola mais experientes (3) e à necessidade de maior colaboração entre os professores da disciplina (1). A ausência de um programa nacional parece provocar, no caso dos estagiários, uma maior necessidade de colaboração entre profissionais, mas principalmente dirigida para os orientadores do estágio e não tanto a outros profissionais. Estes dados levam-nos a questionar se não estaremos perante uma postura mais ligada à dependência do supervisor do que à colegialidade interpares. Nesse caso poderá estar mais orientada para a heterodeterminação, cujo potencial transformador dependerá das orientações fornecidas pelos supervisores. Lembremos que na dimensão de suporte em práticas e recursos existentes havíamos encontrado um número relativamente reduzido de ocorrências (3) relativas a uma maior necessidade de apoio nas programações da escola, sendo esse apoio possivelmente mediado pelos cooperantes, o que pode ser consistente com esta hipótese.

A necessidade de maior colaboração entre os professores da disciplina foi indicada por 4 dos 10 cooperantes e pelos 2 supervisores, o que aponta para uma conceção mais interativa da docência no segundo caso. Contudo, o desejo de colaboração, por si só, não clarifica as atuações quanto à sua (auto/hétero) determinação. Consequentemente, não nos parece ser possível associar uma visão mais reprodutora ou mais transformadora a estas respostas. Será necessário o confronto desta dimensão com outras para discutir o seu posicionamento no *continuum* entre orientações pedagógicas mais reprodutoras e orientações pedagógicas mais transformadoras.

A identidade curricular da disciplina e a identidade profissional estão articuladas, já que a primeira influencia a forma de estar do professor em sala de aula e o sentido de identidade profissional dos docentes pode reforçar ou transformar as características identitárias da disciplina. Por um lado – principalmente numa disciplina com autonomia ao nível de escola e tendo em conta que todos os orientadores afirmaram terem já participado na elaboração de um programa – seria expectável, ou pelo menos desejável, que a identidade profissional pudesse influenciar também a identidade da disciplina, numa reciprocidade dinâmica. Por outro lado, se a identidade da disciplina for muito difusa, a transição de alunos entre professores/escola poderá ser dificultada. Uma identidade da Formação Musical difusa pode revelar, mais do que a ausência de um programa nacional, a ausência de algum tipo de sinergia curricular entre profissionais. Como assinala Sacristán (2014) “a imagem do professor completamente autónomo é tão irreal como crer que as suas respostas são ações meramente adaptáveis a situações herdadas” (p. 72). Defendemos, pois, a existência de uma dinâmica relativamente plástica e simbiótica entre estas duas dimensões da profissão docente. A Tabela 6 apresenta as respostas dos sujeitos aqui obtidas.

Tabela 6. Q113. Posturas face à inexistência de um programa nacional: sentido de identidade curricular e profissional.

	E (n=10)	C (n=10)	S (n=2)	T (n=22)	
<i>Sentido de identidade curricular e profissional</i>					
Mais responsabilidade na perspetiva de que um aluno poderá mudar de escola no seguinte ano letivo (C)		4		4	(n=10)
Mais dificuldade em adequar as práticas quando tem alunos oriundos de outras escolas/ professores (C)		0		0	(n=10)
Sentimento de enfraquecimento da identidade da disciplina (E, C, S)	3	1	0	4	(n=22)
Sem efeito importante nas escolhas pedagógicas/ supervisivas (E, C, S)	0	0	0	0	(n=22)
	(omp=20)	(omp=40)	(omp=4)	(omp=64)	
Total	3	5	0	8	

Legenda: E – Estagiários; C – Cooperantes; S – Supervisores; T – Total de ocorrências; > – maior; f – frequência.

As respostas parecem indicar que a inexistência de um programa nacional não terá um efeito forte nesta dimensão, embora nenhum dos participantes tenha assinalado a opção “sem efeito importante nas escolhas pedagógicas/ supervisivas” (Q113), o que é reforçado por dados anteriores relativos a uma maior responsabilidade pelas escolhas efetuadas e à necessidade de autorregulação, formação, apoios e colaboração. Contudo, o facto de a mudança de escola pelos alunos ou a inclusão de alunos de outras escolas não se apresentarem como fatores de maior responsabilidade pode indicar uma certa estabilidade nas práticas, possivelmente decorrente da existência de programas locais idênticos entre si ou da consolidação de trajetos profissionais relativamente fixos e de algum modo impermeáveis à diversidade dos alunos ou das práticas escolares. Por outro lado, pode também indicar a existência de práticas flexíveis, tendo em consideração de apenas 8 dos 22 participantes indicaram a necessidade de maior apoio nas programações das escolas nas 5 afirmações que selecionaram como sendo mais relevantes para si (cf. Tabela 4 acima). Neste caso, teremos uma atuação atenta às individualidades e integradora, que nos orientaria para a observação de uma visão transformadora do ensino que opera sobre as situações concretas da sala de aula.

Das dimensões analisadas, a dimensão do *sentido de identidade curricular e profissional* é a que origina maiores dúvidas, sobretudo se considerarmos que dos 22 participantes apenas 4 (3 estagiários e 1 cooperante) assinalaram um sentimento de enfraquecimento da identidade curricular da disciplina num cenário de inexistência de um programa unificador. As suas respostas foram demarcadas por um limite máximo de escolha de 5 afirmações, as que consideravam mais relevantes no seu caso. Ainda assim este resultado não deixa de ser importante, podendo indicar que a noção de “identidade curricular da disciplina” (Q113) integra a diversidade e não a homogeneização de práticas.

A Tabela 7 apresenta a distribuição das respostas nas 5 dimensões até aqui consideradas.

Tabela 7. Q113. Posturas face à inexistência de um programa nacional: importância global dimensão.

<i>Dimensões</i>	<i>Ocorrências máximas possíveis (100%)</i>	<i>Ocorrências verificadas</i>	<i>Importância global</i>
Autorregulação e formação	44	26	59%
Liberdade de ação	66	32	48%
Apoio profissional e colaboração	42	17	40%
Suporte em práticas e recursos existentes	66	17	26%
Sentido de identidade curricular e profissional	64	8	13%

A partir do número de ocorrências máximas possíveis (omp) nos itens de cada dimensão, calculou-se a percentagem obtida nas ocorrências verificadas, o que permite observar o peso das

escolhas dos participantes dentro de cada dimensão. Como se pode verificar, a dimensão mais valorizada pelos intervenientes é a que se refere à *autorregulação e formação*, seguida da *liberdade de ação*. Sobre a *liberdade de ação*, dada a autonomia pedagógica conferida às escolas, as ocorrências poderiam ser mais elevadas, mas ainda assim têm um peso expressivo. As dimensões de *suporte em práticas e recursos existentes* e de *apoio profissional e colaboração*, apesar de um número igual de ocorrências (17) não podem ser vistas com a mesma valoração devido ao número de frases associadas a cada dimensão, tendo maior visibilidade o *apoio profissional e colaboração*. Em último lugar, e com uma percentagem reduzida, o *sentido de identidade curricular e profissional* não parece ser fortemente influenciado pela ausência de um programa nacional.

Face aos resultados apresentados, o que poderemos inferir acerca de uma orientação reprodutora ou transformadora das posturas dos participantes perante a inexistência de um programa nacional? Lembremos os conceitos associados a estas orientações:

- *Reprodução*: heterodeterminação e letargia; passividade; isolamento profissional; manutenção de práticas.
- *Transformação*: autodeterminação e iniciativa; reflexividade; colaboração profissional; reconstrução e inovação das práticas.

A Tabela 8 resume as ocorrências (verificadas – *f* – e possíveis – *omp*) dos itens da pergunta QII3, “O que sente face à inexistência de um programa nacional?”, estando organizada por dimensões de análise e com referência às orientações tendenciais, mais reprodutoras ou mais transformadoras.

Tabela 8. QII3. Posturas face à inexistência de um programa nacional: orientações tendenciais (reprodução vs. transformação).

Dimensões	f/omp	Orientações tendenciais	T/R
<i>Autorregulação e formação</i>	26/44	Autodeterminação e iniciativa Reflexividade	T
<i>Liberdade de ação</i>	32/66	Autodeterminação e iniciativa Reconstrução e inovação Reflexividade	T
<i>Suporte em práticas e recursos existentes</i>	17/66	Heterodeterminação e letargia Passividade Manutenção das práticas	R
<i>Apoio profissional e colaboração</i>	17/42	Heterodeterminação e letargia Colaboração profissional	T ou R
<i>Sentido de identidade curricular e profissional</i>	8/64	Heterodeterminação e letargia Autodeterminação Isolamento profissional Manutenção das práticas	T ou R e R

Legenda: T – Orientação para a transformação; R – Orientação para a reprodução; Ocorr. (f/omp) – Ocorrências verificadas/ máximas possíveis

Com base na categorização dos itens do questionário em função da sua inscrição nas duas orientações consideradas, a Tabela 9 apresenta uma síntese do total de ocorrências observadas, cuja percentagem é calculada a partir do total de ocorrências possíveis⁵⁶.

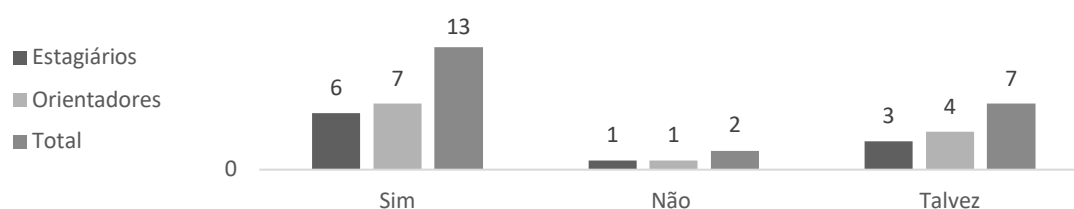
Tabela 9. Q113. Posturas face à inexistência de um programa: orientações tendenciais (síntese).

Orientações tendenciais	Ocorrências máximas possíveis (100%)	Ocorrências verificadas	Importância global
Transformadora	110	58	53%
Reprodutora	76	17	22%
Transformadora ou reprodutora	96	25	26%

Como se pode observar, as afirmações mais representadas nas posturas dos participantes remetem para uma orientação transformadora das suas posturas. Por outras palavras, as posturas dos intervenientes face à ausência de um programa nacional, tal como reveladas pelas escolhas realizadas, são tendencialmente autodeterminadas, reflexivas e, aparentemente, partem de uma iniciativa própria e têm o potencial de reconstruir e inovar as práticas. Uma visão mais reprodutora tem ainda assim alguma representação, tal como visões que podem tender para ambas as orientações.

Como referido no início desta secção relativamente à Q114, 13 intervenientes indicaram que gostariam que existisse um programa nacional de Formação Musical, 2 intervenientes que não gostariam e 7 que talvez gostassem. Se as respostas até agora analisadas apontam genericamente para uma visão transformadora da educação e uma capacidade de iniciativa profissional (demonstrada principalmente na dimensão de autorregulação e formação), as respostas apresentadas no Gráfico 1, apontando maioritariamente para o desejo de um programa nacional, impelem-nos a refletir mais profundamente sobre essas respostas.

Gráfico 1. Q114. Perceções sobre a possível existência de um programa nacional de Formação Musical



Examinemos inicialmente as justificações globais dos intervenientes para depois explorarmos de forma mais aprofundada as respostas dadas nos subcasos, no questionário e nas

⁵⁶ Recorde-se que estas percentagens não podem ser somadas uma vez que se referem ao número de ocorrências verificadas das máximas possíveis *dentro de cada dimensão*, não podendo ser equacionado o total.

entrevistas. A razão mais invocada para a existência de um programa é a uniformidade do ensino para que haja justiça no acesso ao ensino superior (E4, E8, E9, C5, C10 e S2). Esta uniformização é referida também por outros participantes (E5, E6, C6, C8 e C9), não justificando, porém, por que seria positiva essa uniformização. Para E3, E6 e C2, um programa nacional seria positivo apenas na medida em que seria um documento orientador e, portanto, permitindo bastante flexibilidade na ação pedagógica. Essa orientação seria benéfica, segundo E2 e E10, para que os professores se sentissem mais amparados, o que parece consistente com o papel assumido no estágio. É referida também a facilidade de transição de alunos entre escolas (C7) e a valorização da disciplina (E10, C1 e C4).

Apenas um estagiário e um supervisor indicaram que preferiam que não existisse um programa nacional, com justificações que diferem entre si. Para E1, poderia restringir a autonomia pedagógica nos diferentes contextos e refrear a inovação. Para S1 “a existência de um programa nacional de Formação Musical seria um entrave à pluralidade de experiências formativas existentes”. Acrescenta ainda que “um domínio de formação com pouca reflexão sobre as suas práticas com um instrumento destes, tende a “cristalizar” as práticas”. Ambos se inscrevem, portanto, numa visão mais transformadora da disciplina, inferida pelo desejo de reflexão, iniciativa, adaptação/ inclusão ou inovação.

Podemos concluir que existe algum desfasamento entre as respostas dadas às perguntas QII3 – que apontam genericamente para uma orientação transformadora e de autonomia que a ausência de um programa nacional oferece – e QII4 – que aponta para o desejo de uniformização do ensino da Formação Musical. O que significa este desfasamento? Será que estes professores, em geral, gostariam de uma orientação única, mas que, na sua ausência, sabem adaptar-se às condições que os seus contextos apresentam? Ou que, pelo contrário, veem um programa nacional como um documento que não retira liberdade pedagógica e, por esse motivo, não receiam e até desejam a sua existência?

Tentaremos obter alguma resposta a estas questões nos subcasos cujos intervenientes foram entrevistados. Note-se que o guião da entrevista não apresenta nenhuma pergunta diretamente relacionada com a possibilidade de existência de um programa nacional. Porém, uma vez que foi discutida a elaboração de programas e as semelhanças e diferenças entre visões da Formação Musical, quatro intervenientes referiram esta questão (E1, C2, C4 e S1).

No subcaso 1 obtivemos indicações sobre este assunto apenas no estagiário, indicando no questionário que:

Possivelmente, a existência de um programa nacional limitaria a autonomia pedagógica ajustada à realidade e contexto de cada estabelecimento de ensino, e poderia condicionar, até mesmo limitar, o uso de abordagens pedagógicas inovadoras e ativas. (E1, questionário)

E1 reafirma a sua ideia na entrevista, sublinhando, pelas suas palavras, que não entende a ausência de um programa nacional como desfavorável,

(...) pelo contrário, na medida em que permitirá às escolas focarem especificamente as necessidades do público a que se dirigem que são realidades diferentes, não é? Aquilo, as realidades que se vivenciam em cada escola e por outro lado também ir de encontro ao projeto a que cada escola se propõe. Que há sempre objetivos distintos passando de escola para escola. (E1, entrevista)

No subcaso 2, o orientador cooperante (C2) também manifesta a preocupação de uma atualização da disciplina, embora não se coloque contra a existência de um programa nacional. No questionário indica que *talvez* gostasse que existisse um programa nacional, porque “algumas linhas orientadoras mais atuais ajudariam a uniformizar o ensino da Formação Musical” (C2, questionário inicial). Considera que ainda nos falta “de facto um caminho em que possamos seguir todos, uma orientação que... que nos regesse a todos” (C2, entrevista). O cooperante não defende propriamente a existência de um programa nacional e procede a uma sugestão que nos pareceu inovadora:

(...) quando eu penso num programa, nem é porque eu acho que seja fundamental que exista um programa como existe para Português, como existe para Matemática, não é isso. Mas umas linhas orientadoras do caminho a seguir, desde que começam até que chegam ao final do segundo ciclo, até que chegam ao final do terceiro, porque para mim a Formação Musical faria mais sentido enquanto um ciclo e não enquanto um grau. (C2, entrevista)

O interveniente não toma, portanto, uma posição claramente a favor ou contra a existência de um programa nacional, mas crê que deveriam existir orientações uniformizadas, de caráter mais geral, não estrito (aliás, tal como E3, E6, E7 e E10 nas justificações à pergunta Q114 do questionário inicial), orientações mais atuais e relativas a ciclos, não graus.

No subcaso 3 as perceções sobre este assunto são dadas apenas pelo questionário inicial. E3 não toma uma posição claramente a favor ou contra a existência de um programa nacional – “um programa nacional traria equilíbrio entre, pelo menos, as escolas de ensino oficial” – e, tal como acima indiciado, *talvez* gostasse que existisse esse programa se este “fosse um programa orientador, mas não «castrador»” (E3). O seu orientador cooperante assume a existência de um programa nacional como favorável e importante para “haver maior coesão entre as práticas. Desta forma iríamos ter uma melhor noção do que se passa e o que se pode fazer em contexto de sala

de aula” (C3). As palavras escolhidas por estes intervenientes parecem-nos significativas no que diz respeito à construção ou à observação de um sentido de identidade da disciplina, revelada pelos conceitos de *equilíbrio* (E3) e *coesão* (C3).

Os intervenientes do subcaso 4 são unânimes no desejo de um programa nacional, conforme manifestado nas respostas ao questionário inicial, indicando a homogeneidade entre escolas como um resultado benéfico da aplicação desse programa. E4 foca a sua justificação no acesso ao ensino superior, enquanto que o seu orientador cooperante (C4), assumindo que “provavelmente não seria muito diferente do que é trabalhado nas escolas maiores”, crê que “a sua existência seria uma maior salvaguarda para os docentes junto de todos os elementos do processo de ensino” (C4). Na entrevista, acrescentou que também poderia ter como consequência a incumbência de alguns professores melhorarem as suas práticas, e que na escola de ensino regular – mesmo com os constrangimentos inerentes à avaliação – a existência de um programa nacional funciona e os alunos aprendem. Relatou constrangimentos relativos à admissão de alunos externos, que vêm com uma preparação com muitas lacunas (situação que é apontada também por C1 e C7), e ao decréscimo acentuado de exigência na disciplina comparando com os finais dos anos noventa, pela análise que fez de exames da época. Considerou, ainda, que há objetivos diferentes no que se refere a diferentes tipos de alunos que frequentam a Formação Musical. Pela sua experiência profissional os alunos que pretendem continuar os seus estudos e, portanto, necessitam de uma orientação para serem músicos profissionais está mais presente no regime integrado e os alunos que pretendem uma formação de sensibilização para a música encontram-se mais no regime articulado. Sobre estes dois assuntos (a disciplina ao longo do tempo e em diferentes regimes de ensino-aprendizagem) C4 esclarece:

(...) é dos alunos do articulado que depois aparecem aqueles que decidem continuar. E esses que continuam, têm que estar bem formados. E é o nosso papel formá-los, ajudá-los. Ajudá-los nesse sentido. Agora, a existência de um programa... se calhar ajudava que não se perdesse, ao longo do tempo, que não se perdesse qualidade naquilo que estamos a fazer. (C4, entrevista)

Este orientador atende também às debilidades desta uniformização: “um programa ia estandardizar ainda mais as coisas e... se nós pensarmos no aluno como... um aluno tem determinado tipo de exigências, outro aluno tem outro tipo de exigências, então aí não funcionaria tão bem” (C4).

Relativamente aos supervisores dos subcasos, S2, tal como acima referido, *talvez* gostasse que existisse um programa único para que houvesse uma uniformização “para o acesso ao ensino

superior”. Quanto a S1, dá conta de exemplos reais e específicos para justificar por que considera que um programa único não seria positivo:

Como é que tu podes ter o mesmo programa quando tens turmas com cinco alunos e quatro alunos e turmas com vinte e oito alunos? Como é que alguém pode cumprir um programa, seja de que grau for, e tens uma turma de vinte e oito dentro de uma escola de ensino regular e tens quatro dentro do ensino supletivo, como é que consegues cumprir o mesmo programa? Não há programa, não pode haver um programa. Pode haver orientações que a gente sabe para onde está a... [IN]. Por isso é que também muitas vezes a própria falta de programa está justificada por esta dificuldade. O ser de supletivo ou ser de articulado é uma diferença muito grande. O ser profissional ou ser vocacional também é uma diferença muito grande. O ser dentro da escola ou fora da escola, o ser com alunos oriundos de um determinado sítio ou doutro também é. (S1, entrevista)

Esta perspetiva, de um profissional que está, de forma indireta (através das vivências dos estagiários e dos professores), em contacto com diferentes realidades, parece-nos importante. Ela pode explicar porque é que no questionário inicial na pergunta Q113 – *o que sente face à inexistência de um programa nacional de Formação Musical?* – os professores parecem adotar uma orientação tendencialmente transformadora, associada à autoformação e regulação (com respetiva tomada de iniciativas e uma postura geral autodeterminada e reflexiva) mas, simultaneamente, gostariam que existisse algum tipo de orientações gerais comuns. As realidades são, segundo estes testemunhos, objetivamente diferentes: número de alunos por turma (S1), objetivos dos percursos musicais destes alunos (C4), projetos e realidades escolares (E1), e, ainda, os tipos de escola, de ensino e de regime (C4, S1).

As respostas levam-nos a concluir que há uma tendência geral para o desejo de existência de orientações uniformes que contribuam para alguma segurança do professor no que diz respeito ao ensino e alguma proteção do aluno no que diz respeito à sua mobilidade entre escolas – seja esta mobilidade entre escolas do mesmo nível de ensino ou de acesso ao ensino superior. Todavia, os professores parecem tender para o desejo de assegurar também alguma liberdade de ação que lhes permita adaptarem o ensino à diversidade e especificidade dos alunos, das turmas, dos regimes de ensino, das escolas e dos tipos de escola.

Na secção seguinte abordamos as perceções sobre as programações da disciplina, o que permitirá compreender melhor de que forma a autonomia pedagógica é exercida sob essa grelha.

Perceções sobre as programações da disciplina

Sobre as programações criadas para a disciplina de Formação Musical, surgem algumas questões a que procuraremos dar resposta através do que foi discutido nas entrevistas, nos 4 subcasos. Em primeiro lugar, pretendemos saber o que dizem os professores cooperantes sobre

a elaboração de programações nas suas escolas. Depois, abordaremos a percepção que os 7 orientadores (cooperantes e supervisores) relativamente às diferenças e semelhanças entre programas. Finalmente, serão expostas as posições dos 11 intervenientes entrevistados sobre a articulação entre a visão pessoal da disciplina, os programas e o trabalho em estágio. A existência ou não de uma visão clara para a disciplina, de consensos, de divergências e quais, serão assuntos mais amplamente discutidos no ponto 3.1.2, referente ao ensino da Formação Musical.

Como vimos no questionário inicial, todos os professores cooperantes afirmaram já ter participado na elaboração de um programa de Formação Musical. Assim, perguntámos nas entrevistas realizadas aos 5 cooperantes dos quatro subcasos como foram elaboradas estas programações nas suas escolas, sendo que 4 deles eram também coordenadores do grupo/ departamento / área pedagógica da Formação Musical nas suas escolas (apenas C1 do subcaso 1 não tinha funções de coordenação do grupo pedagógico).

No subcaso 1, com 2 cooperantes, percebemos por C1 que a programação na sua escola consiste numa grelha de conteúdos, designada de *grelha de progressos*, e as matrizes de avaliação. C1 refere estes documentos como um apoio: “Nós temos já, temos uma grelha de progressos que vamos enriquecendo, justamente para nos ampararmos uns aos outros”. Estes dois documentos vão sendo adaptados e melhorados num trabalho conjunto entre os professores de Formação Musical da instituição, que conta com reuniões regulares, segundo os seus testemunhos, e tendo em conta também as “questões que vão surgindo” (C1). C7 acrescenta ainda que quando é necessário realizar esses ajustes à programação tenta-se que todos os implicados estejam a acordo:

Trabalhamos sempre em grupo e procuramos que todos estejamos de acordo com aquilo que estamos a fazer. E se nalgum momento uma coisa deve ser mudada nos nossos programas ou nas nossas orientações, nós fazemos isso. Como ainda este ano, a propósito, por exemplo, dos ditados rítmicos sem notas dadas no secundário, achamos que podemos fazer uma alteração então ela é feita imediatamente em grupo e passada para as programações. (C7, entrevista)

Neste momento da entrevista, C7 havia adiantado a existência de articulação da Formação Musical com outras disciplinas do currículo como uma conceção da disciplina que era importante para si. Assim, houve necessidade, neste ponto, de questionar se os objetivos programáticos estavam de acordo com essa visão. Não foi totalmente claro se essa visão está ou não explicita nas programações da escola, mas foi sublinhada a sua importância nas práticas letivas:

LPV: E os objetivos... continuam a tentar fazer esta articulação entre a Formação Musical e a prática instrumental e a prática musical dos alunos?

C7: Sim, tentamos sempre. Tentamos sempre. E eles vêm com as partituras deles quando têm alguma dúvida, tentamos sempre... realmente fazer a articulação, o melhor que se pode, mesmo no secundário com a História da Música, com ATC [Análise e Técnicas de Composição], tentamos sempre que esteja tudo o mais interligado possível e pensamos sempre em... em grande e não em pequenino, não é? Da disciplina para o resto também, não é? Todas as outras. (excerto da entrevista a C7)

Este testemunho parece sugerir, portanto, uma ligação entre a elaboração das programações e as conceções dos intervenientes, procurando-se uma congregação das diferentes perspetivas dos professores de Formação Musical da escola, nomeadamente no que se refere à articulação entre diferentes disciplinas.

No segundo subcaso, C2, antes de indicar como são realizadas as programações das suas escolas, deixa dois apontamentos: o programa oficial que existia⁵⁷ encontra-se “completamente desatualizado” e demonstra alguma preocupação com os alunos que transitam entre escolas: “Nós recebemos alunos de outras escolas, os nossos vão para outras escolas... acho que é importante [que] quando eles chegam não se sintam perdidos, nem quando vão, nem quando vêm” (C2). Assim, procura e analisa as programações de outras escolas da região para que a sua escola esteja enquadrada no panorama geral. Mas procura também um equilíbrio moderado pela sua realidade escolar, dada pela resposta dos alunos, nomeadamente no que se refere ao que os professores consideram melhor para os alunos, “o que é que traz mais resultados, o que lhes dá mais prazer”. Estas reformulações – que são realizadas de dois em dois ou de três em três anos – são inicialmente propostas pelo grupo ao departamento, que é um conjunto mais alargado de professores e disciplinas e, por fim, ao Conselho Pedagógico. Existe, como no caso 1, a procura de uma articulação com as outras disciplinas, manifestada por estas etapas de aprovação das reformulações do programa, mas também pelas necessidades que os alunos apresentam relativamente à aprendizagem do Instrumento.

C2 indica que os professores de Formação Musical na sua escola procuram “sempre ter objetivos muito claros” e o programa possui uma calendarização por ano e por período. Este programa consiste numa grelha de avaliação para a uniformidade de critérios entre professores e para defesa perante pedidos de justificação por parte dos Encarregados de Educação. Contém, no testemunho de C2, “as competências sócio-afetivas, competências rítmicas, competências melódicas, competências cognitivas”, percentagens para teste escrito, teste oral, comportamento, assiduidade, pontualidade, realização de trabalhos de casa (assiduidade e qualidade). Acrescenta

⁵⁷ Este programa é o que cada um dos seis Conservatórios públicos produzia, devendo seguir as orientações gerais de um deles, o Conservatório Nacional, datado dos inícios dos anos de 1930. As escolas que estavam sob a sua alçada deveriam orientar-se por esse programa. Como vimos no primeiro capítulo, a situação sobre que programas as escolas deveriam seguir não é clara.

também a atenção dada à interpretação na disciplina porque “os músicos são *performers*. E na Formação Musical também podem mostrar alguma performance. Isso é importante que se perceba” (C2).

Sobre o ensino básico, C2 sublinha a relativa facilidade de articulação (direta ou indireta) entre as escolas no que diz respeito às programações da Formação Musical. Sobre as semelhanças e diferenças entre as programações das escolas, assunto que será discutido a seguir, e no seguimento do seu argumento de que os professores de Formação Musical, no fundo, procuram as mesmas orientações programáticas, surgiu o seguinte diálogo, que parece levantar algumas interrogações sobre a articulação/ desarticulação entre escolas:

LPV: (...) Portanto, há o relatório de Domingos Fernandes de 2007 e que refere as programações das escolas que... não têm articulação entre si. E eu lembrei-me, se não existiria... isto já foi em 2007 e foi antes da autonomia pedagógica, mas ainda assim lembrei-me se, eventualmente, não existirá este tipo de articulação não oficial, digamos assim... O que é que acha?

C2: Eu acho que há sempre porque... Quer dizer, eu só posso pensar naquilo que eu faço aqui e naquilo que fiz sempre que penso num programa. Eu vou mesmo compará-lo com os outros. Não para ver se os outros fazem mais ou menos que eu, melhor ou pior do que eu. É para perceber o que é que está a acontecer nas outras escolas. (excerto da entrevista a C2)

A articulação indireta observada no que se refere às programações do ensino básico é associada por C2 à realidade do regime articulado, que coloca os professores e os alunos em duas escolas:

No caso do básico, e acho que é precisamente por causa do articulado, isso acho mesmo, acho que informalmente as pessoas já procuram articular-se umas com as outras. Sem dizer «eu vou... eu vi o teu programa e vou ver um bocadinho», não se diz isso. Eu acho que é mesmo muito informal e cada um dentro da sua caixinha, o que é uma pena, confesso. Mas acho que é isso que acontece, acho que existe essa articulação informalmente e cada um vai fazendo-a por si. (C2, entrevista)

A realidade do ensino secundário é, segundo C2, diferente: encontrar programas de Formação Musical para os níveis de ensino do secundário apresenta-se-lhe difícil. Considera que, possivelmente, as escolas têm mais dificuldade em definir o que deve ser ensinado e não apresentam muita articulação entre si. Assim, o princípio orientador na sua escola tem sido facilitar o acesso ao ensino superior procurando articulações, nomeadamente, com a tipologia dos exames pré-requisitos de acesso às escolas de ensino superior e as atividades durante o 1º ano, mesmo sabendo que a maior parte dos alunos não irá prosseguir os estudos musicais a nível superior. Se resumíssemos a intervenção de C2 relativamente à elaboração das programações a uma ideia, essa ideia seria *colaboração indireta*. Um assunto que não foi explorado no questionário e que

surgiu na análise desta entrevista relaciona-se com a questão de saber a quem deve caber a elaboração de um programa. Assim, parece-nos pertinente acrescentar o seguinte excerto desta cooperante:

(...) nós estamos regularmente a fazer um estudo do que é importante, exatamente porque não há um programa nacional. Porque se houvesse nós tínhamos de nos reger por aquilo e era o que era. Alguém tinha estudado isso, em princípio, e tinha definido que o melhor era aquilo. (C2, entrevista)

Este excerto mostra-nos que perante a existência de um programa são os professores que realizam o estudo do que é importante ensinar e aprender, transformando-se em construtores do currículo. Numa perspetiva um pouco diferente, mas que pode implicar a eventual participação dos professores na construção de um programa nacional, C1 refere no seu questionário que gostaria que existisse um programa nacional porque este “congregaria, certamente, diferentes sensibilidades, visões e métodos de ensino”.

No terceiro subcaso, C3, coordenador do grupo de Formação Musical, indica duas realidades sobre a elaboração das programações, uma referente ao passado e outra referente ao presente. Sobre o modo como são definidos localmente os objetivos, conteúdos, orientações e avaliação da disciplina, explica:

Esse ponto é um ponto que está a ser modificado nesta escola. Também pela minha prática e aquilo que eu idealizo para uma Formação Musical funcional, estão a ser alterados. Como é que eles foram desenvolvidos até agora? Penso que foram desenvolvidos segundo ideais do conservatório público. Matrizes, orientações do conservatório público. (...). Depois adaptados para o contexto desta escola. Mas quando falamos de adaptados é uma adaptação básica, não é uma adaptação profunda.

A adaptação profunda estamos a fazê-la agora porque penso que o programa que está feito, não é o programa, as orientações que estão feitas, porque programa não existe, as orientações que estão feitas, estão feitas para um contexto diferente desta escola, não é? Quando falamos nas orientações do conservatório, são feitas para um ensino integrado, um ensino com alunos diferentes, com objetivos diferentes. No entanto, também penso que as orientações estão um pouco desatualizadas. O que tentámos agora fazer, estamos em mudança nesta escola, é tentar que todo o programa, todas as orientações e objetivos estejam a favor da música. Nada do que façamos na aula esteja desenquadrado dum contexto musical. Independentemente da época, independentemente da instrumentação. Estamos a tentar que tudo o que façamos na aula tenha uma adaptação e um contexto musical. (C3, entrevista)

Sobre a orientação de colocar mais ênfase no repertório musical para elaboração do programa da escola questionámos se se aplicava independentemente do grau de ensino. C3 afirmou:

Independentemente do grau. Isto para dar aos alunos uma visão global, ou global ou... não é uma visão global, é dar aos alunos... mais. Dar aos alunos ferramentas com que eles consigam trabalhar. E isto acontece porquê? Da minha prática enquanto aluno pouco repertório ouvi. (...) conhecia e conseguia fazer os exercícios

auditivos todos através de intervalos, descodificação rítmica, descodificação intervalar, descodificação melódica. Não conseguia era... não conhecia, não conhecia repertório. (C3, entrevista)

Há algumas considerações que podem ser evidenciadas a partir destes dois excertos da entrevista. As programações que existiam são, segundo C3, incompletas e relativamente desatualizadas, constituindo meramente orientações apresentadas em forma de matriz. O público-alvo a quem se dirigiam essas programações não é representativo de outras realidades escolares, embora essas outras escolas as seguissem, com as devidas adaptações às suas realidades. Atualmente, as programações da sua escola pretendem direcionar-se *para a música*, ou seja, utilizando repertório e dando a conhecer o património musical existente e superando o passado no que se refere à ênfase nas atividades de descodificação auditiva musicalmente descontextualizada.

C3 adverte, porém, para os constrangimentos das mudanças em curso no que se refere a esta presença mais assumida da utilização de repertório musical:

(...) perde-se muito tempo, penso eu, perde-se muito tempo (...) quando estou a escolher uma obra para um aluno, tento que essa obra seja uma referência de algo. Não uma referência de interpretação porque isso... não seria muito difícil. Mas uma referência para o conteúdo ou o objetivo que eu quero nessa obra. Da imensa obra musical que existe, não é nada fácil... claro, se nos cingirmos àquilo que é usual, século XVII, século XX [gesto que ilustra um período de um ponto a outro], esses três, quatro séculos de música, estamos..., mas quero dar uma vasta mensagem aos alunos sobre... sobre o que é música realmente. Perguntaste no início se vai ser em todos os graus. Isso é uma coisa já utilizada no secundário. Totalmente. Mas vamos tentar inculcar isso já desde os primeiros graus. Como é que vamos operacionalizar isso? Ainda não sei. Mas que é um desejo, é. (C3, entrevista)

Percebemos, portanto, que a utilização e escolha de repertório é simultaneamente um desafio desejado e exigente das práticas e que necessita de tempo, atenção e reflexão. Os dados obtidos sobre elaboração das programações nesta escola conduzem-nos a uma percepção de desejo de transformação da realidade educativa, no sentido de construir uma disciplina mais ligada à cultura musical.

No subcaso 4 também é referida a anterior dependência aos conservatórios públicos, cujos programas serviam como referência, embora a escola se reservasse a liberdade de realizar alguns ajustes:

(...) eu acho que, dá-me ideia, que a maior parte das escolas tentou fazer o que nós fizemos, que foi: elas estavam agregadas a alguém. E essa, se calhar, continua a ser a referência. Por isso eu presumo que aqui na zona, se calhar, o Conservatório de Música do Porto foi referência para, ali a base, foi referência para a maior parte das escolas. (C4, entrevista)

Nesta escola, após ter sido conferida a autonomia pedagógica, foi feita a recolha dos programas de Formação Musical a nível nacional – e não regional, como no segundo subcaso. A partir daí foi elaborado um programa com aquilo que os professores da escola consideraram melhor segundo a sua experiência docente. Os professores questionam-se sobre o que podem melhorar com base no diálogo com os alunos – “É do género... *e se fizéssemos assim? E se fizéssemos... E se fôssemos... Olha, isto este ano não funcionou. Isto este ano não funcionou. Vamos alterar? Vamos, vamos, sei lá, vamos...*” (C4) –, mas também tendo em conta outros intervenientes e processos de negociação nem sempre fáceis:

C4: (...) O programa é organizado, tem sido organizado, especialmente, nós conseguimos chegar a uma base, a uma situação estável e desde, pronto, desde há dois, três anos, não, quatro anos, aquilo que temos estado a fazer é... vamos alterando, vamos acrescentando algumas alterações que achamos que são pertinentes.

LPV: E o que é que move essas alterações? Os objetivos que estão a atingir? Os resultados? O que é que move, o que é que orienta?

C4: O que é orienta?

LPV: Essas alterações.

C4: O grau de satisfação de toda a gente. [risos]

LPV: Da comunidade escolar, portanto, professores de Instrumento, professores de Formação Musical?...

C4: Sim, sim. Nós queremos que eles tenham bons resultados... Não é? Pronto. É muito bonito, nós queremos que eles aprendam, sim. Eu, eu dou mais valor à aprendizagem do que à avaliação final, ao nível que aparece na pauta. Os pais não. E os alunos também não. Porque, porque o ensino está cada vez mais a caminhar numa direção em que o cinco é que é importante. E não interessa se ele é verdadeiro ou não. Mas o que tem que aparecer na pauta é um cinco. E as famílias vivem disso. Alimentam-se disso. E os filhos, e os meninos também porque são fruto das famílias. Digo isto com alguma mágoa, porque há aí situações... Nós vamos às reuniões do ensino genérico e, para quem acredita na... Eu acredito que o aluno tem que ser avaliado por aquilo que vale, por aquilo que consegue fazer, com aquilo que construiu. Uma nota não se constrói num teste, uma nota constrói-se ao longo de muitos, de muitas aulas. Mas sentir que há professores que dão as notas porque... «eh pá... se este aluno tivesse mais três cincos estava no quadro de honra» e em dez segundos o aluno tem mais três cincos. Isso a mim choca-me. Isso não é a realidade. Não corresponde à realidade. Agora, nós que temos de trabalhar em função disso, tiramos, pomos, porque queremos que eles tenham também, somando à parte da aprendizagem, queremos que eles também, de alguma forma, se sintam satisfeitos. É um bocado aquela coisa do «toma lá, dá cá». «Se tu me deres isto eu também te dou aquilo». (excerto da entrevista a C4)

Este testemunho evidencia alguns desafios com repercussões na elaboração dos programas e enumera também vários intervenientes indiretos na reconstrução destas programações, para além dos professores de Formação Musical: os docentes de Instrumento, os pais e os alunos. Aparentemente há, neste caso, uma consciência de que o programa só é cumprido na medida em que o aluno *aprende* e simultaneamente, “de alguma forma, se sintam satisfeitos” (C4).

Os supervisores dos 4 subcasos oferecem-nos duas leituras sobre a elaboração das programações locais: S2 considera que estes documentos são elaborados à imagem dos programas dos conservatórios públicos e S1 considera que, salvo algumas exceções, são incompletos:

(...) são tão pouco regulamentados e são tão vazios, que estar lá ou não estar nada, às vezes pouca diferença faz. Depois qualquer programa de qualquer escola, estou a dizer daquelas que eu conheço, dá para fazer tudo e o seu inverso. (S1, entrevista)

Nos subcasos 2 e 4 evidencia-se a atenção dada às aprendizagens efetivamente realizadas pelos alunos para o ajustamento das programações. Há também a articulação com outros professores do percurso curricular. Esta articulação entre professores verifica-se também no subcaso 1, embora mais circunscrita ao grupo de Formação Musical. Na escola do subcaso 3 estão a ser feitas transformações mais profundas nas programações e que se manifestam pela iniciativa de potenciar ao máximo as aprendizagens musicais através do contacto com repertório. Os cooperantes das escolas 3 e 4 e os supervisores reconhecem que os conservatórios públicos podem manter alguma influência programática sobre as restantes escolas uma vez que continuam a ser referência. S1 acrescenta que a elaboração dos programas é semelhante na sua incompletude. Parece emergir, em geral, uma visão de que as programações, com as suas influências e limitações, são vistas como documentos abertos e flexíveis. Passemos agora às semelhanças e diferenças entre as programações das escolas, com base nas entrevistas aos cooperantes dos subcasos.

Sobre as diferenças entre programações, no primeiro subcaso, C1 e C7 indicam que não possuem uma ideia muito exata das programações das outras escolas. Ainda assim, pelos alunos que procuram ingressar na sua escola, parece-lhes que existem diferenças, uma vez que frequentemente chegam mal preparados. Estes alunos são usualmente provenientes de escolas que não são oficiais – e, portanto, não são supervisionadas pela Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) – e não são muito numerosos, pelo que, como explicita C1, poderão não constituir uma amostra significativa.

Por outro lado, podem existir diferenças entre o que o aluno demonstra nas provas e o que é realizado nas escolas, conforme relatado por C7: “também aquilo é o que o aluno nos diz, não sei se corresponde sempre à realidade”. C7 considera que, a avaliar pelos alunos externos, não pode afirmar assertivamente se há realmente diferenças nas programações e na preparação destes alunos ou apenas desconhecimento das matrizes da escola para onde pretendem

ingressar. C7 acrescenta também uma observação sobre professores que integram o corpo docente da sua escola e nos quais observa, por vezes, algumas dificuldades de adaptação que podem decorrer de diferenças nas programações das escolas.

No segundo subcaso, a perceção de C2 é que as diferenças são exíguas e referem-se ao momento em que determinados conteúdos são abordados:

Há pequenos pormenores que diferem, se eu meto uma célula rítmica mais cedo ou mais tarde, se acho que é importante. Se eu acho que... começo a clave de dó mais cedo ou mais tarde. São pequenos pormenores em que ainda se nota que existe essa diferença. Se eu explico todos os acordes, se eu trabalho todos os acordes mais cedo ou mais tarde, ou se começo a abordá-los só auditivamente, distinguindo maior e menor e depois vou acrescentando ou um ou outro, ou se meto, ou se os abordo todos de uma vez para eles perceberem as diferenças auditivas... (C2, entrevista)

De acordo com o que foi observado no primeiro subcaso, C3 considera que não tem muitas certezas sobre as diferenças existentes entre as escolas, mas que a disciplina está a evoluir e a atualizar-se, pelo que poderão começar a existir algumas diferenças entre as programações:

Das escolas onde estive penso que, como eu e o grupo de trabalho desta escola, está a tentar mudar a planificação dos testes, a planificação das aulas, os objetivos, as competências, as próprias sebtas que várias escolas foram trabalhando, penso que as outras escolas também estarão nesse caminho. Penso. Não tenho a certeza disso. Eu digo isto porque acho que está a sair uma nova fornada de professores de Formação Musical. (C3, entrevista)

C3 vê, portanto, na formação inicial, um motor para a mudança e, neste caso, a atualização das programações e planificações da disciplina. Por outro lado, acredita que a mudança das programações pode fomentar a mudança de práticas:

(...) o desejo de inovar estará presente mais nos documentos do que propriamente na sala de aula. Mas nos documentos penso que estará a mudar. É um caminho. Se começar pelos documentos penso que as práticas depois podem vir a ser alteradas. (C3, entrevista)

Por sua vez, C4 aponta diferenças “na forma como se trabalha” e em atividades específicas: a leitura de solfejo rezado em diferentes claves que, como nos informa, foi retirada das programações de algumas escolas, e a importância dada à harmonia. Este interveniente esclarece um ponto novo que se refere a diferenças entre conservatórios públicos, nomeando os do Porto e de Aveiro. Esta leitura é sublinhada por E1, como veremos na abordagem às visões sobre a disciplina de Formação Musical.

Os supervisores não parecem estar de acordo quanto às diferenças entre programas de Formação Musical: S1 não regista diferenças, enquanto que S2 mostra uma ideia clara de

diferenças entre o ensino profissional e o ensino vocacional. Aponta diferenças nas programações consoante os propósitos das escolas, que, no caso do ensino profissional, são marcadamente orientados para a aprendizagem do Instrumento, culminando, portanto, na diferença entre as escolas que promovem uma formação mais técnica (as escolas profissionais) e as que promovem uma formação mais humanista (as escolas vocacionais). Considera “natural que tudo ande à volta e circule à volta do Instrumento”, uma vez que a escola profissional desenvolve um ensino para o Instrumento e “não para ser professor. Mas para ser instrumentista. É essa a ideia”. Contudo percebe-se no seu contributo uma crítica à orientação mais técnica destas escolas:

S2: Às vezes fico a pensar, será que neste momento, nesta altura, no século XXI, em Portugal, faz sentido a escola Profissional? Claro que faz, não é? Claro que faz, para todos os que trabalham na escola Profissional. Eu estou a dizer... será que, como modelo, até porque todos os instrumentistas que saem de lá depois querem fazer a parte pedagógica porque já sabem que, como instrumentista só, não sobrevivem. E se precisam da via ensino, a escola Profissional não está a trabalhar a via ensino.

LPV: Essa é a grande diferença que vês nas programações de umas escolas para outras? São as que focam apenas na aprendizagem instrumental, sejam escolas profissionais ou não, e as outras?

S2: Sim, e as outras. Porque... para mim, por exemplo, o ensino integrado, os conservatórios, os conservatórios que têm agora ensino integrado, formam bons músicos, formam bons instrumentistas, sai de lá gente muito interessante. E se calhar sai de lá gente que tem uma visão muito mais ampla do que é a música, do que é ser instrumentista e do que é ser, também, professor e o que é ser uma coisa.... A escola profissional, para mim, fazia sentido da mesma forma como é no ensino genérico, profissionalizar aquela pessoa e que fica ali, com aquela profissão, que é [ser] instrumentista, não é? Canaliza para ali. Não sei se faz sentido ou não. Claro que isso é.... estou um bocado por fora e o que eu estou a dizer são as minhas inquietações. (...) há gente muito boa nas escolas profissionais que depois vêm e até são bons professores... há de tudo, não é? Como.... Isso aí não está em questão. Agora, se na altura, quando surgiram as escolas profissionais a missão era uma... Neste momento qual é a missão da escola profissional? [silêncio]. Não sei. (...) Neste momento temos outra missão. Temos um público mais exigente, temos outra... as missões, a missão e os objetivos vão-se adaptando e adequando às circunstâncias, não é? E aos tempos. E a mim parece-me às vezes que a escola profissional parou um bocado no tempo. (excerto da entrevista a S2)

Em suma, as diferenças entre programações das escolas parecem reportar-se a alguns conteúdos e atividades (C4) e ao momento em que determinados conteúdos são abordados (C2), podendo ainda decorrer de atualizações (C3) e de conceções divergentes sobre as finalidades da disciplina (S2), podendo ser inferidas, embora sem certezas, pela observação dos alunos e professores (C1 e C7).

Relativamente à identificação de semelhanças entre as programações, no primeiro subcaso C7 considera novamente que não tem um conhecimento profundo sobre o que se passa nas outras escolas. Porém, uma vez que os alunos das outras escolas também entram no ensino superior e professores provenientes de outras escolas ingressam na sua e, numa avaliação geral, se adaptam bem, considera que devem existir semelhanças.

C2 procura saber o que é realizado nas outras escolas e conhecer as suas programações, porque considera que é importante tentar “manter alguma uniformidade com aquilo que acontece fora”. Acrescenta: “eu tenho alunos que vão sair daqui para [outra escola] (...), eu acho importante que quando eles vão tenham trabalhado aqueles conteúdos”. Na sua perceção, as programações “tendem a ser semelhantes entre si” apesar de diferenças de pormenor.

C3, com base na sua experiência, justifica porque considera que as programações das escolas são bastante semelhantes entre si:

Eu só posso falar das escolas onde estive porque das outras... fala-se daquilo que ouço e não... e falar do que ouço vale sempre aquilo que vale. Mas nas escolas onde estive, as programações eram sempre programações muito semelhantes. Quando digo semelhantes acho que a única coisa que mudava era o cabeçalho da escola. E se falarmos disso, eu acho que mudava o cabeçalho da escola, porque toda a gente pegava naquelas orientações que eu falei da escola pública. Pegava nas orientações da escola pública para terem uma validade externa, e esta validade é uma validade pouco refletida, penso eu, por vezes. Uma validade, não é? (...) Era validar aquilo que já estava feito no conservatório público que muitas vezes parece que está no cimo da pirâmide, validava-se por essas matrizes de orientações, chegava-se à escola em questão, adaptava-se poucas coisas, adaptava-se o cabeçalho, como é lógico, e adaptava-se certos exercícios para ir de encontro um pouco daquilo que os professores se sentiam mais confiantes. Penso que, fora isso, acho que não havia grandes alterações. (C3, entrevista)

Sublinha, portanto, a influência das escolas públicas sobre as escolas privadas e/ou cooperativas das suas regiões através da cópia quase integral das programações, por motivos de validação externa, o que explica que encontre mais semelhanças do que diferenças, e avalia este processo de reprodução dos programas como sendo realizado sem uma reflexão profunda acerca dos mesmos.

C4, que não apresenta certezas definitivas sobre o assunto, considera que há semelhanças em algumas atividades *tradicionais* da disciplina de Formação Musical e que as escolas se direcionam para a utilização de repertório nas suas aulas:

Eu acho que toda a gente faz ditados rítmicos, toda a gente identifica ritmo, toda a gente tenta identificar melodia e polifonia. Eu acho que sim, acho que isso são pontos consensuais. A forma como se faz, acho que, dá-me ideia que cada vez mais se usa repertório erudito para, para, para... Já não são aquelas melodias inventadas dez minutos antes da aula e eu acho que há o cuidado de procurar o repertório porque assim trabalha-se repertório e estamos a dar informação aos alunos de coisas que existem. Eu acho que isso aí, eu acho que caminhamos nessa direção. Dá-me ideia, não tenho a certeza... (...) Mas acho que estamos a caminhar mais nessa direção, de se usar mais repertório. (C4, entrevista)

Há, portanto, semelhanças nas atividades que vieram a estruturar a identidade da disciplina, e C4 calcula que existam semelhanças na forma como a disciplina se está a desenvolver.

A leitura dos supervisores é análoga à de C3 (e também de C4, como anteriormente discutido relativamente à elaboração dos programas) no que diz respeito à semelhança entre programas causada pela influência dos estabelecimentos públicos em relação à maioria das escolas (que são privadas e/ou cooperativas), apesar da autonomia e liberdade pedagógica recentemente adquirida. S2 dá três justificações para essas semelhanças. Por um lado, “temos autonomia pedagógica há relativamente pouco tempo, não é? Pouquíssimo tempo... é... pouquíssimo tempo. Acho que ninguém se apercebeu que tem autonomia pedagógica... até porque dá trabalho” (S2). Por outro lado, os conservatórios mantêm uma posição atrativa:

Porque é que acontece? Porque os professores continuam a querer preparar os alunos de uma forma semelhante, porque os alunos podem querer seguir música e vão concorrer para o Público, por exemplo. E quando concorrem para o Público, principalmente as academias mais pequenas que só têm até ao 5º grau, por exemplo, e não têm muito.... não têm o secundário, se têm, é um ou outro aluno, e fica muito caro, porque não é (...) financiado o secundário, então fica.... A tendência é no 5º grau, alguém quer seguir música, normalmente tenta concorrer para o Público. Muito mais barato. Ao concorrer para o Público, o que é que acontece? Tem que se submeter às regras do Público. As academias para não prejudicarem os alunos, continuam a seguir as normas do Público. Para os alunos não dizerem «eh, pá, eu não aprendo nada na minha escola, eu não fiz isto na escola», e então...(...) depois vêm os pais «ei, afinal isto não...». E depois vêm logo, porque não é igual ao Público não presta para nada, não é? Então começam logo a pôr em causa a nossa qualidade. E ainda há uma certa resistência em mudar coisas muito... vai-se mudando algumas coisinhas que, pronto, que achamos que faz sentido, mas ainda há resistência em fazer grandes mudanças porque continuamos dependentes, ainda, do Público, de uma forma indireta, que é através dos alunos. Os alunos, estudando no Público, automaticamente quase que nos obrigam a não fugir muito ao Público. (S2, entrevista)

Esta perceção reforça a hipótese levantada no Capítulo 1 de que a autonomia pedagógica relativamente aos programas poderia ser mais aparente do que efetivamente usufruída.

S1 considera que as programações são semelhantes (e apenas devidamente regulamentadas) nas solicitações em exame que, apesar da autonomia pedagógica, são idênticas. Tal como acima referido, o interveniente considera que os programas são muito incompletos – acrescentando até que “são poucas as [escolas] que têm programas” – e procuram corresponder às práticas dos estabelecimentos públicos. Segundo S1 as escolas públicas:

(...) têm um peso muito grande que determinam a forma de fazer das outras escolas. Normalmente. São raras as escolas, mesmo que tenham, se calhar, às vezes, um corpo docente mais consolidado em termos da Formação Musical que o próprio Conservatório. No passado era assim e agora, mesmo com as transformações constantes, também se calhar não anda muito diferente. (S1, entrevista)

S1 toca em aspetos referidos por C3 (reflexão) e C4 (atividades desenvolvidas) quando refere que a definição das competências

(...) é que podia realmente fazer a diferença. E eu não vejo. Quer dizer, aquilo que eu vejo é explanar, no fundo, tem que haver ditados rítmicos, tem que haver ditados melódicos, tem que haver ditado de sons, mas ninguém discute, ditado de sons para quê? (S1, entrevista)

Para S1, e de acordo com as semelhanças apontadas por C4, “as escolas, tendo a liberdade de ter os programas e de fazer o que lhes apetece, optam todas pelos mesmos exercícios”.

Assim, nas percepções destes intervenientes parecem existir mais semelhanças entre as programações das escolas do que a autonomia pedagógica conferida às escolas poderia fazer supor. Anteriormente, verificámos que nenhum professor assinalou um sentimento de maior dificuldade na integração de alunos externos perante a inexistência de um programa nacional. Isto poderá então ser explicado pela semelhança entre os programas.

Há que questionar de que forma o trabalho realizado em estágio é ou não influenciado pelos programas existentes nas escolas. Assim, procurámos saber como se articulam esses programas com as práticas de estágio através das onze entrevistas realizadas aos intervenientes dos subcasos.

No primeiro subcaso, E1 indicou que, uma vez que estava em processo de estágio, era importante que os alunos sentissem uma continuidade no trabalho realizado entre cooperantes e estagiários, pelo que procurou que essa articulação fosse plena. Essa articulação, porém, “não invalidou, por vezes, tentar inovar e trazer o trabalho realizado, às vezes, de uma forma um bocadinho diferente” (E1). C1 sublinhou o trabalho colaborativo realizado com os estagiários, os quais estavam consciencializados para o que se costuma realizar na sua escola. Para C7, “o trabalho que é promovido no estágio é precisamente esse mesmo, com base (...) em toda a programação que (...) temos na escola para a disciplina” (C7). Entende-se, portanto, que no primeiro subcaso a articulação entre a programação e o estágio foi muito direta, tanto por servir de base de trabalho, como pela colaboração entre os intervenientes.

No segundo subcaso, E2 comentou, tal como E1, a articulação que deve existir entre professores cooperantes e estagiários, nomeadamente na planificação das aulas, mediada pelas programações, mesmo que as visões da disciplina sejam divergentes. Segundo E2, no que se refere às notas de observação de aulas do cooperante por parte dos estagiários, esta articulação não necessita ser tão evidente, uma vez que já não interfere com as aprendizagens dos alunos, o que lhes permite uma atuação mais crítica. No olhar de E2, a planificação de aula será mais articulada com o que está programado (a seu ver, uma prática mais conservadora) e a observação

das práticas poderá ser mais reflexiva (conceção mais transformadora). O facto de lecionar uma turma que não lhe pertence e da sua prática ser sujeita a uma avaliação são fatores que também condicionam a sua liberdade:

Quando estamos numa turma que não é nossa não nos podemos dar à liberdade de estar a... E principalmente quando estamos a ser observados por esse professor e esse professor vai-nos avaliar e vai-nos avaliar sobre aquilo em que ele próprio acredita. E nós não podemos estar a efetuar aquilo em que acreditamos naquela altura porque não vamos ter a avaliação que nós... nós pretendemos, não é? (E2, entrevista)

O estágio apresenta, pois, uma faceta limitadora, que se refere a cuidados que os estagiários consideram dever ter por dois motivos: continuidade pedagógica em relação aos cooperantes (E1) e expectativa de cumprimento de determinados critérios de atuação em aula, que lhes seja favorável na avaliação (E2). Contudo, para C2, o trabalho com estagiários oferece novos dados para o questionamento e reformulação das programações, o que revela uma conceção mais dinâmica na articulação do estágio com o programa.

No terceiro subcaso, C3 não se pronunciou diretamente sobre a articulação entre o programa da escola e o trabalho realizado em estágio, focando-se mais na articulação entre a orientação pedagógica e a visão da disciplina, que abordaremos adiante. E3 indicou que a articulação entre programa da disciplina e o trabalho em estágio não existiu diretamente porque era mediado pelo cooperante. Consultou o documento, observando-o como uma grelha com orientações, mas não se sentindo limitado por ele. E3 sentiu, através da apreciação que fez da atuação do seu cooperante, que poderia abordar mais conteúdos que os indicados pelo programa, como poderia, se os alunos disso beneficiassem, trabalhar menos conteúdos e de uma forma mais eficaz à sua aprendizagem.

No quarto subcaso, à semelhança do anterior, o cooperante não referiu este aspeto e de E4 há a indicação de que a articulação entre os programas e o trabalho em estágio foi também gerida pelo cooperante.

Na linha do que já foi discutido supra, os programas não constituíram para S1 um documento limitador. Interessou a este interveniente o que mostram as realidades, e os programas que existem nas escolas aceitam-se e/ou alteram-se, mas na sua perspetiva, não são limitadores. Só foram importantes para si na medida em que manifestam as realidades escolares. O seguinte diálogo pode ilustrar a sua conceção sobre as programações e a ação supervisiva/ orientadora:

LPV: De que forma se conciliam com a tua visão da disciplina e o trabalho que promoves no estágio?

S1: Isto pode parecer um contrassenso, mas eu não me preocupo com programas nenhuns de nenhuma

escola em termos de Formação Musical. Porque aceito que é a realidade que têm.

LPV: Sobre... pergunta... se isto fosse uma pergunta de... num questionário que tem sim, não ou não se aplica, no fundo...

S1: O programa, isto não se aplica.

LPV: Não se aplica?...

S1: Não se aplica, para mim... (excerto da entrevista a S1)

S2 está de acordo com S1 no que se refere aos programas não limitarem a ação educativa em estágio e constituírem representações das diferentes realidades. Segundo S2, permitem criatividade pedagógica (nomeadamente nas estratégias utilizadas) e, simultaneamente, podem ser úteis aos estagiários orientando a sua ação educativa já que considera que o início da carreira docente pode ser difícil.

Resumindo, as programações podem ter uma maior ou menor articulação com o trabalho realizado pelos estagiários. No caso dos cooperantes e no subcaso 1 parece existir total articulação, enquanto que no subcaso 2 a programação parece ser permeável às experiências vividas com os estagiários. Nos subcasos 3 e 4 esta articulação não foi muito explorada. Para os supervisores, o principal interesse das programações locais em termos de orientação em estágio é o seu potencial informativo acerca das diferentes realidades escolares.

Uma vez que iremos discutir adiante as visões sobre a disciplina de Formação Musical, procurámos ainda saber de que forma a visão pessoal dos onze intervenientes entrevistados se articula com as programações das escolas.

C1 e C7 afirmaram que as visões pessoais da disciplina e a programação da escola estão perfeitamente conciliadas. E1, apelando à sua experiência docente, considerou que as abordagens dentro e fora do contexto de estágio são bastante semelhantes no que se refere às escolas oficiais. Eventualmente recorreria com mais frequência ao reportório, nomeadamente mais variado. Promoveria também mais atividades de improvisação e de investigação para despertar mais curiosidade nos alunos, nomeadamente nos campos relativos à Análise Musical e História da Música. Contudo, numa orientação geral, no contexto escolar oficial, que se designou como tendo *paralelismo pedagógico*, as visões estão bastante articuladas. Como diz E1,

(...) se me revejo no ensino, aquele tipo de ensino com que contactei? Sim, tendo em conta ser um ensino em que implicitamente e em que não conseguimos fugir ao fator avaliação? Penso que sim. Sobretudo foi uma Formação Musical que se demonstrou abrangente. (E1, entrevista)

Essa articulação já não é tão assinalável quando pensa no ensino da Formação Musical em escolas onde é retirado o peso da avaliação, como sucede numa escola onde é docente e que não tem *paralelismo pedagógico*.

C1 refletiu sobre a programação da sua escola, considerando que não deverá estar muito desfasada “daquilo que se deve fazer e da formação que o aluno deve ter, da formação integral que o aluno deve ter”, até porque tem observado uma boa integração dos alunos no ensino superior, nacional e internacional. C7, com funções de coordenação, indicou que essa articulação é perfeita já que, como referido, o grupo de Formação Musical na sua escola procura sempre integrar na programação a visão de todos os intervenientes na sua elaboração.

No segundo subcaso, E2 indicou que a sua visão da disciplina não se concilia com a programação vigente na escola cooperante. Considerou, porém, que uma vez que estavam a ser realizadas alterações no programa, eventualmente no futuro essa articulação até poderia vir a acontecer. Também a visão da disciplina de Formação Musical de C2 não se articula totalmente com o programa da escola. C2 havia indicado que o programa da sua escola continha uma série de itens, sendo um deles as competências sócio-afetivas, que, na sua perspetiva, devem ter um limite que esteja de acordo com o caráter performativo que a disciplina de Formação Musical exige. Acrescentou que a sua visão da disciplina recorre a uma maior ênfase nas atividades mais lúdicas e mais atrativas para os alunos, mas que não incorre no risco de os alunos não desenvolverem as competências de que necessitam para a aprendizagem do Instrumento.

E3 afirmou identificar-se com a visão da disciplina do seu cooperante, que foi mediador na gestão e aplicação do programa nas suas planificações. Assim, E3 não sentiu o programa como limitador da sua ação educativa em estágio, também porque o programa dá conta de conteúdos e não de estratégias. Esta questão foi já abordada no caso de S2, que confirma a criatividade pedagógica que os programas permitem pela omissão das estratégias a utilizar. Como indicou E3 em entrevista, “(...) é o próprio professor que faz essa gestão e acima de tudo, o facto do próprio programa ser grelha de conteúdos e não de estratégias, também me parece muito favorável ao professor”.

Para o seu cooperante, a articulação entre a programação da escola e a visão pessoal existe, mas não é total. Um dos aspetos em que se sentiu deslocado relativamente à programação refere-se à avaliação, pois considera que a avaliação contínua deveria ter um peso maior e que os testes deveriam constituir

(...) um momento, não de angústia, mas de prazer para os alunos. Para testarem realmente os seus

conhecimentos, mas num ambiente sonoro, num ambiente musical. Não um ambiente de meros exercícios (...) que pouco ou nada tem a ver com aquilo que se ouve ou que se faz com música. (C3, entrevista)

À data da entrevista C3 procurava transformar a realidade da escola no sentido de aproximar as programações e, conseqüentemente, as atuações em sala de aula, à sua visão da disciplina. Não ocultando que essa mudança pode ser muito trabalhosa, referiu-se especificamente ao esforço por uma ligação ao repertório musical mais frequente e mais forte. Indicou que, apesar de existirem formações muito distintas nos professores que constituem o corpo docente de Formação Musical da sua escola, têm também muitos pontos em comum no que se refere à forma como conceptualizam a disciplina.

Para E4 e C4, a programação da escola não limitou a ação educativa, que é mais orientada pelas características de cada turma. Para E4, o programa da escola é “importante, é uma ajuda, um ponto de partida”, mas cada professor deve saber adaptá-lo às realidades que se lhe apresentam. Referiu ainda as necessidades específicas dos alunos na disciplina de Instrumento e a convicção de que se deve estimular os alunos enquanto eles responderem positivamente. Ambos os intervenientes, ao serem questionados sobre a articulação entre a visão pessoal e o programa da escola, pareceram desvalorizar a programação da escola a favor da visão pessoal da disciplina e do ensino em geral, considerando esse documento como um guia não restritivo. Por esse motivo, não foi possível apreciar se existe ou não um sentimento de articulação da visão pessoal de E4 e o programa da escola cooperante. Quanto ao cooperante, essa conciliação não é total, porém não indicou em que aspetos não se articulam.

Como já foi referido, ambos os supervisores observam os programas como documentos orientadores, não limitadores, e como manifestação das diferentes realidades escolares:

(...) assume-se que temos essas programações e a partir daí... trabalhamos da melhor forma essas programações. É a realidade. Eles têm que trabalhar também para a realidade, não é? Não vamos estar a inventar. (S2, entrevista)

Assim sendo, a questão de articulação entre a sua visão e os programas escolares não é sentida por eles.

Em suma, no primeiro subcaso, a visão da disciplina dos cooperantes articula-se plenamente com o programa, mas o mesmo não sucede em relação ao estagiário, em que esta identificação com o documento foi parcial e se justifica mais pelo tipo de estabelecimento em que a disciplina é lecionada (e avaliada), do que pelas suas conceções pessoais. No segundo subcaso, nenhum dos dois intervenientes sentiu que as suas visões sobre a disciplina de Formação Musical

estivessem muito articuladas com a programação, já que preferem uma disciplina mais motivadora para os alunos. No terceiro e quarto subcasos, os estagiários sentiram que o programa não limitou a sua ação educativa. Nas funções de orientação, a questão não parece ser muito relevante para C4, S1 e S2, por motivos de incompletude do programa, de noção de não obrigatoriedade do mesmo, ou por aceitação da realidade que representam.

3.1.2. O ensino da Formação Musical

Abordaremos agora as visões relativas à Formação Musical: se há uma visão clara, se há consensos e divergências nas visões da disciplina, e que visões da disciplina estiveram presentes no estágio, quais as suas finalidades e quais as práticas identificadas.

Visões da disciplina de Formação Musical

Considerando i) uma tradição de dependência das escolas privadas e/ou cooperativas dos conservatórios públicos, ii) a existência, para estes, de uma linha orientadora proveniente do Conservatório Nacional (Decreto-Lei nº310/1983) e iii) a recente autonomia pedagógica (Decreto-Lei nº152/ 2013 e reforçada pela Portaria n.º 229/A/2018 de 14 de agosto), parece-nos pertinente saber que concepções sobre a disciplina de Formação Musical emergem nos contextos formativos.

Perguntámos aos intervenientes dos subcasos, em entrevista, se consideravam que existia uma visão clara para a disciplina de Formação Musical no nosso país. Alguns intervenientes não foram conclusivos quanto à questão colocada, respondendo que “ainda não” se tem (S2) ou que “já se vai tendo” (E4) uma visão clara da disciplina. Também revelaram que não têm uma percepção muito nítida sobre o que se faz nas outras escolas (C1, C7). Um dos intervenientes (S1) defende uma posição simultaneamente positiva e negativa e que exploraremos de seguida. A resposta negativa foi mais numerosa, dada por E1, E2, E3, C2, C3 e C4.

E4 e S2, que insinuaram um processo em transformação, referiram a figura do professor para justificar as suas respostas não definitivas sobre o assunto. E4, que dissera “acho que já se vai tendo uma visão mais clara”, considerou que

(...) a maioria dos professores [ainda] não tem bem a consciência daquilo que faz nas aulas de Formação Musical, ou seja, o que é que eles pretendem com a disciplina e o que é que pretendem que os alunos aprendam com essa disciplina. (E4, entrevista)

S2, defendendo que seria mais oportuno falar dos professores antes de falar do país, questionou-se sobre se os professores de Formação Musical terão essa visão clara, embora tenha advogado também que se está atualmente (e as formações de professores contribuem para isso) a “clarificar a posição ou o lugar da disciplina na escola”. C1 referiu os alunos externos com quem contacta e que querem ingressar na sua escola, e que por vezes não estão a par do que é exigido. A resposta, não sendo assumidamente negativa, sugere que C1 tende a considerar que não existe essa conceção clara da disciplina.

Não há, segundo alguns intervenientes, uma visão clara da disciplina de Formação Musical, tendo esta, segundo E3, uma “imagem ambígua no nosso país”. As justificações apresentadas referem-se à heterogeneidade das realidades educativas (E1) e à falta de “uma reflexão sobre as práticas” (C3), mantendo-se uma visão da disciplina que está desatualizada. Esta visão desatualizada é mantida “por facilitismo, por comodidade” (C3), e “está bastante ligada ao número de horas que [os professores] dão e à falta de tempo para preparar as aulas” (C3), o que entra em conflito com novas conceções. Os intervenientes observaram falta de clareza nas finalidades e no papel da disciplina (E2, E3, C4). O facto da resposta de S1 ter sido simultaneamente positiva e negativa sugere fortemente a presença de mais do que uma visão da disciplina – e, assim, a não existência de uma visão clara da disciplina. Este testemunho prepara-nos para aspetos em que os intervenientes consideraram que se verificaram mais divergências e para aspetos em que consideraram que se verificam mais consensos:

Ora bem, uma visão clara sobre a disciplina de Formação Musical... A resposta é, um sim e um não. De certo modo há uma visão clara, toda informada por um lado que não é propriamente a visão da Formação Musical. E depois há um outro lado que é, as pessoas não têm uma visão do que é a Formação Musical. Ou seja, dando assim um exemplo para ser mais específico, é assim, toda a gente percebe que Formação Musical ajuda a tocar um instrumento, isto é uma visão clara e para toda a gente, mas só que, e esta parece que está mais ou menos uniformizada. Mas aquilo que eu acho, é que a disciplina de Formação Musical não serve só para isso e é essa visão não é clara para a maior parte das pessoas. (S1, entrevista)

Na mesma questão da entrevista, perguntámos aos intervenientes em que aspetos consideraram que se verificam mais divergências e/ou consensos sobre as visões para a disciplina de Formação Musical. Como se verificará, corroborando os testemunhos analisados anteriormente, as divergências parecem ser mais numerosas que os consensos – o que torna especialmente interessantes as semelhanças entre programas assinaladas por alguns inquiridos.

Segundo os testemunhos, os consensos dirigem-se para os objetivos e abordagens dentro do corpo docente de algumas escolas (E1) e entre escolas públicas mais próximas (C7). A

necessidade de trabalhar as competências técnicas é, para E2, tacitamente aceite, o que é reforçado por E3, S1 e S2, que considerou que é assumido que a disciplina de Formação Musical deve apoiar a aprendizagem do Instrumento, nomeadamente na leitura de partituras. E3 acrescentou que é usualmente aceite que a aprendizagem da teoria musical é uma das finalidades da disciplina. E3 considerou que, implícita ou explicitamente, “as pessoas são consensuais a atribuir (...) valor próprio [à disciplina]” e S2 indicou que ela é vista como necessária. C2 indicou a necessidade de existência de um programa nacional também como uma percepção consensual (o que, dadas as respostas nos questionários, percebemos que não corresponde à realidade) e, por último, a necessidade de atualização da disciplina através da atualização das “estratégias para as exigências dos alunos” e da utilização de reportório (C3), nomeadamente recorrendo ao reportório dos alunos (E4).

Foram apontadas divergências por todos os onze entrevistados, o que anuncia uma percepção da disciplina como sendo alvo de visões muito diferenciadas. Essas divergências são observáveis na gestão da disciplina, no modo de trabalho, na abordagem aos conteúdos (E1), nos programas (C2) e na migração de alunos e professores entre escolas (C1 e C7).

E1, S1 e S2 consideraram que as visões sobre a disciplina são divergentes uma vez que as realidades são também diferentes e, conseqüentemente, com necessidades diferentes, nomeadamente as escolas de ensino vocacional e as escolas de ensino profissional (S1). E2, E3, C2, C4 e S2 afirmaram que há desacordo quanto aos objetivos, finalidades e papéis da disciplina e, para E2 e C2, há diferenças também nas metodologias e estratégias. Para E2, E3 e S2 a finalidade da disciplina contribuir não só para a formação de bons instrumentistas profissionais como também de músicos amadores e ainda ouvintes informados não é consensual. S2 acrescentou que há uma visão divergente da disciplina no que se refere a uma formação mais humanista, que fomente a formação de

(...) gente que pense ao tocar. E que chegue ao público ao tocar. E para isso, essa empatia, não se cria só com a leitura. Essa empatia cria-se também com a expressão, com aquilo que nós trabalhamos na Formação Musical, que é a parte de movimento, a parte da audição, da expressividade. E isso, nós fazemos em Formação Musical e que vai ajudar, certamente, o instrumentista. (S2, entrevista)

E1 e E2 referiram a articulação com outras disciplinas do currículo como práticas sobre as quais não há consenso. C3 e C4 referiram as diferenças existentes não propriamente nas conceções sobre a disciplina, mas na articulação ou desarticulação destas com as práticas. Houve a referência a uma visão da disciplina com um caráter mais tradicional,

(...) em que [a Formação Musical] se restringia muito à leitura, residualmente e sem grande apoio (...) tentando algum desenvolvimento de foro auditivo, mas, por exemplo, não trazendo grande articulação com outras áreas disciplinares, nomeadamente a Análise, nomeadamente a História da Música (E1, entrevista)

e uma visão mais atual, em que a Formação Musical “seja uma disciplina mais abrangente, que traga um universo mais conhecedor, mais lato na perspetiva musical, ao aluno” (E1). Esta divisão entre uma visão mais ‘tradicional’ e uma visão mais ‘atual’ segundo estes critérios foi corroborada por E2, C3 e C4.

O valor próprio conferido à disciplina foi enunciado como uma divergência por E3, S2, C2 e S1: ainda não é assumido que “a disciplina tem um corpo de saber muito próprio ou cada vez mais, mais fortalecido e mais, e com mais... com domínios e interesses muito específicos” (S1). Denota-se nos discursos de E3, C2 e S2 a verificação de divergências no que toca à visão da Formação Musical em relação às outras disciplinas do currículo, em que a Formação Musical é tida por alguns como uma disciplina subsidiária da disciplina de Instrumento, sentindo que “ela tem de deixar de ser considerada por todos uma disciplina anexa e passar a ser uma disciplina com o mesmo peso de qualquer uma das outras” (C2). Esta afirmação reforça os testemunhos dos professores entrevistados por Júnior como verificado no Capítulo 1, na secção relativa às finalidades da Formação Musical (v. Júnior, 2017, p. 104).

C4, quando questionado sobre a existência de uma visão clara da disciplina de Formação Musical, desvelou possíveis tensões entre profissionais e que se refletem em visões distintas da disciplina:

Visão clara? Não. Não há uma visão clara. Julgo, acho que nós, de Formação Musical deveríamos, nós, professores de Formação Musical, deveríamos trabalhar mais de braços dados com quem trabalha ao nível da parte instrumental. Com os professores de interpretação, de performance. E isso muitas vezes não acontece. Ou seja, nós puxamos numa direção e eles puxam na outra. Os professores de Formação Musical acham que os professores de performance devem ter um papel mais ativo para nos ajudar e os professores de performance estão muitas vezes à espera que nós lhes façamos a papinha toda, não é, não estou a dizer isso com um tom pejorativo, mas de facto aquilo que acontece a maior parte das vezes é que os diferentes agentes estão a trabalhar em direções opostas. Aquilo que era preciso era as pessoas sentarem-se e conversarem. E perceberem, chegarem a um consenso, no que é que nós devemos fazer para contribuir, para fortalecer o trabalho deles e vice-versa. Daí eu achar que não há uma visão clara do que é que a Formação Musical deve fazer. (C4, entrevista)

Também S1 defendeu a interação entre profissionais, referindo-se ao contexto de formação inicial e, portanto, aos professores de Formação Musical estagiários, cooperantes e supervisores:

Acho que o mais importante é conseguir (...) alimentar uma discussão crítica sobre aquilo que estamos a fazer lá, sobre aquilo que pensamos que poderíamos fazer, sobre o que são as outras realidades, como é

que se podem fazer e ir construindo qualquer coisa de novo, sempre a pensar nestas várias coisas. (S1, entrevista)

Outra diferença apontada refere-se à influência que a avaliação tem na condução da disciplina. C4 considerou que há uma visão da (e atuação na) Formação Musical em que a disciplina é guiada para a bem-sucedida execução das atividades tradicionais e circunscritas à sala de aula, e uma outra visão que contribui para os alunos resolverem vários desafios da sua experiência como músicos e, portanto, de um contexto mais alargado.

Por fim, E1 e C1 referiram-se a implicações que as diferentes visões da disciplina podem ter no acesso ao ensino superior. E1 acrescentou o desafio que essas divergências podem provocar na gestão de uma equipa de profissionais dentro de um mesmo contexto escolar.

Como se pode verificar, parecem ser mais sublinhadas as divergências do que os consensos. Os consensos são sobretudo direcionados para a utilidade da leitura nas aprendizagens musicais, constituindo-se, conseqüentemente, como uma finalidade importante da disciplina de Formação Musical. As divergências parecem resumir-se, na sua essência, i) à emancipação ou sujeição da disciplina face a outras disciplinas, ii) às finalidades da disciplina serem ou não resumidas à alfabetização musical dos alunos e, iii) à orientação da disciplina para a formação de instrumentistas profissionais ou também de músicos amadores e públicos informados. Parece importante sublinhar aqui que, apesar dos intervenientes considerarem que as programações das escolas tendem a ser semelhantes entre si, também reconhecem que as visões da disciplina são diversas, o que parece traduzir uma perceção dessas programações relativamente alheia às divergências conceptuais identificadas. Também importa sublinhar que o discurso dos intervenientes se posiciona tendencialmente em visões transformadoras da disciplina, o que no contexto da formação de professores nos parece ser favorável a movimentos de mudança.

Para a análise das visões da disciplina de Formação Musical presentes nas práticas de estágio, são aqui convocados testemunhos das entrevistas e elementos dos Relatórios de Estágio (RE) dos quatro estagiários dos subcasos (v. Anexo 11, *Papéis pedagógicos*). Observaram-se conceções que, embora recolhidas no âmbito do ensino desta disciplina, parecem ultrapassar as suas fronteiras. Uma delas é desenvolvida por E1, que nos serve de mote para vários pontos de discussão:

Ora bem, eu acho que para qualquer prática educativa, eu acho que no cerne têm que estar, com toda a certeza, sempre, os alunos. As suas necessidades e sobretudo a motivação para a aprendizagem. Portanto,

todo o trabalho acho que deve ser desenvolvido nesse âmbito, sobretudo tentando motivar o aluno para um alargamento de conhecimentos do foro musical e sempre procurando diversidade de estratégias. Porque julgo que uma rotina, sim, uma rotina é, sim, essencial para a construção de um determinado trabalho, mas que não caia também numa dita monotonia. Portanto acho que os princípios devem sempre fundamentar sobretudo nisso. Sentir e tentar quase perceber as necessidades dos alunos, quer numa perspetiva de grupo, quer numa perspetiva mais individualizada, não é? Procurando sempre motivar, proporcionar experiências ricas e diversificadas. O que implicará sempre uma atitude muito atenta, muito observadora e de reflexão por parte do professor, essencialmente isso. (E1, entrevista)

Três aspetos se destacam neste testemunho: a centralidade do aluno na ação pedagógica, o “alargamento dos conhecimentos do foro musical” e respetivas estratégias e, por fim, a adoção de uma postura profissional de caráter reflexivo – as palavras “atenta”, “observadora” e “reflexão” remetem-nos para uma ideia de ação pedagógica *comprometida*. A visão da educação como uma ação sempre inacabada, igualmente defendida por outros intervenientes (E3, C3, C4, S1 e S2), foi desenvolvida por E1 no seu Relatório de Estágio, na referência à necessidade de um posicionamento crítico perante as tradições no ensino (RE 1, 2016, p. 21). Esta postura autossupervisiva foi também debatida nas aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical por ocasião de uma pergunta específica sobre música: “porque é sempre assumido que a unidade de tempo é a semínima ou a semínima pontuada?” (S1). O diálogo gerado por esta pergunta levou à conclusão de que é importante ter uma postura indagatória e crítica perante a própria ação educativa. S1 também referiu aí que um professor deve estar atento a conceções pré-estabelecidas e a atitudes viciosamente repetidas (por exemplo, palavras) e que devem ser questionadas (LPV, RD4, 21 de janeiro de 2016, ESMAE). A diversidade de atividades, estratégias e experiências a serem vivenciadas pelos alunos foi apontada por C2, C4 e C7, tendo C2 e C4 sublinhado que o estágio é um cenário propício para ensaiar essa diversidade e inovação. Neste contexto de estágio, C7 deu conta também da heterogeneidade dos alunos.

Os intervenientes defenderam a Formação Musical como uma disciplina independente e que “é tão importante como Instrumento, como é tão importante no currículo deles como a Matemática, como o Português e como a História” (C2). S2 faz a seguinte consideração:

(...) a disciplina de Formação Musical é para formar e para informar. E devemos aproveitar o tempo que estamos com os nossos alunos para informar e tornar a disciplina imprescindível e tornar a disciplina necessária, tornar a disciplina aliciante, motivadora, tudo isso, mas por si só. (S2, entrevista)

Este excerto mostra-nos uma visão da Formação Musical que parece antecipar um desafio à disciplina e aos professores. A disciplina é vista como autónoma e articulada com outros elementos educativos, nomeadamente as restantes disciplinas do currículo como Instrumento,

História da Música e Análise e Técnicas de Composição (C7). Observou-se a defesa de uma disciplina com mais proximidade à própria música através do movimento (E2) e da utilização frequente de repertório musical (E3, C3). Nos princípios de orientação em estágio de C1 – tendo repercussões na visão sobre a disciplina nos níveis básico e secundário – está a articulação com o ensino superior. O seu objetivo é preparar os alunos “de forma a que eles (...) se defendam bem, que estejam em condições de aceder a um ensino [superior]”.

Outro testemunho que parece desvelar constrangimentos nas práticas educativas da Formação Musical e, possivelmente, divergências nas suas visões, refere-se à defesa de uma conceção da disciplina mais ativa e mais prática (E1, E4, C2, C4, C7). Algumas palavras utilizadas para caracterizar uma versão da disciplina observada, vivida ou temida pelos intervenientes são elucidativas: “monotonia” (E1), “seca”, “tédio” (E4), “maçudo/a” (C2 e C7) e “tortura” (C4). O posicionamento dos quatro estagiários em defesa de um ensino mais construtivista parece vir nesta orientação, defendendo um maior foco nos alunos e na interação e colaboração entre o professor e aqueles, e menos nos *conteúdos a transmitir* (RE 1, 2016, p. 21; RE 2, 2016, p. 14; RE 3, 2017, pp. 35, 36; RE 4, 2016, p. 30).

E2 observou dois tipos de visão da disciplina em estágio, uma mais tecnicista, que considerou mais conservadora, e outra mais atenta à articulação com os repertórios musicais, que considerou mais adequada. E4 também referiu esta visão em estágio, correspondente a uma Formação Musical que parte mais do repertório, e que C4 explicou com um exemplo prático:

Há um exercício que é identificar intervalos. E aparece em quase todas as provas e vamos, e vão, e concorrem para fora e está lá aquele exercício e eles têm que saber fazer isso. Nós trabalhamos para eles conseguirem fazer isso. Mas esse exercício vai ter uma aplicação prática na música. Ali é só aquele elemento que está em avaliação. Pronto, tudo bem. Capacidade para identificar aquele intervalo. Mas se ele tiver um contexto tonal, modal, ou o que quer que seja, ele está lá, atonal, ele está lá. Então, eu se estou a cantar, não vou pensar no «Prezinho Barnabé» dentro do contexto em que estou. Então essa música não faz sentido se eu estou a cantar um Lied (...) de Schubert. (C4, entrevista)

Este excerto leva-nos a um novo grau de profundidade no que se refere à articulação com o repertório musical, porque nos demonstra como realizar didaticamente essa articulação. Resulta, portanto, numa visão da disciplina mais coesa com esses contextos musicais – e não meramente utilizando-os como pretexto para o trabalho e aprendizagem de determinados conteúdos.

A visão da Formação Musical e do ensino por parte dos orientadores fez com que procurassem cultivar nos estagiários alguns cuidados, sensibilizando-os para uma atuação adequada à heterogeneidade dos alunos (C7), aos graus mais iniciais da disciplina e que exigem

um cuidado especial (S2), e com que procurassem também que os estagiários desenvolvessem a sua identidade profissional, construindo as suas próprias conceções (C2, C3, C4, S1). Os estagiários partilharam a sua perceção sobre o desenvolvimento da sua própria visão da disciplina durante o ano de estágio (embora não necessariamente confinado a ele). E1 aludiu a:

(...) um trabalho sempre muito pensado, um enriquecimento musical. Mas aqui muito na perspetiva de um futuro, de um crescimento musical. Do aluno enquanto, possivelmente, futuro músico. Não digo que entenda que seja esta a correta, se é que assim se pode dizer, conceção da Formação Musical, porque ela pode ser vista como uma disciplina que vem formar os alunos permitindo um enriquecimento pessoal e social e musical mais vasto, porque ela pode ter essa função, e que é válida, com toda a certeza, mas também pode ter também outro tipo de necessidade na perspetiva de estar a criar futuros músicos, eventualmente. (E1, entrevista)

Relativamente ao enriquecimento musical mais vasto, embora esta visão não tenha sido abertamente assumida como uma visão que se desenvolveu durante a formação nos restantes estagiários, ela é partilhada e defendida pelos 4 estagiários dos subcasos. E3 defendeu que

(...) a F.M. não está só ao serviço do instrumento, mas juntos percorrem caminhos paralelos que se completam, quase como se tratassem de duas estradas no mesmo sentido, em que uma retira tráfego à outra para juntas se tornarem mais rápidas. Esta visão espelha-se (na procura de) em práticas que fomentem estratégias significativas para os alunos, de modo que estes a utilizem não só na disciplina de F.M., mas também no estudo do instrumento ou na audição de concertos ou espetáculos de música. (E3, entrevista)

A defesa de uma visão da Formação Musical que permita o desenvolvimento do aluno como ser humano pleno foi observada nas entrevistas de E1, C3, C4 e S2, principalmente na tentativa de criar oportunidades de desenvolvimento da autonomia e espírito crítico. Esta ideia foi desenvolvida nos Relatórios de Estágio de E1 e E4 (RE1, 2016, p. 12; RE4, 2016, p. 30). Já o enriquecimento social só foi claramente referido por E1, embora seja abordado nos Relatórios de Estágio através da defesa de que o aluno deverá desenvolver competências de colaboração (RE3, p. 36; RE4, p. 30) e de reflexão, de escuta do outro e de liderança (RE4, p. 30).

No todo, observamos visões de uma disciplina articulada, mas não subserviente da disciplina de Instrumento, uma disciplina que permita o alargamento das competências tradicionalmente exigidas, podendo contribuir para uma formação dos alunos não só como instrumentistas, mas favorecendo outras saídas profissionais e contribuindo também para a formação de públicos e de músicos amadores. Está presente – como memória e/ou como receio – a visão de uma disciplina desmotivadora e que se procura atualmente que seja mais dinâmica. Por fim, estas diferentes ideias, que parecem mais somar-se do que competir entre si, parecem ter representações diferentes consoante o contexto em que estão inseridas. O argumento de um

dos supervisores é esclarecedor neste aspeto, elucidando-nos sobre qual o seu papel e posicionamento sobre *uma* visão da disciplina neste contexto de formação:

(...) independentemente de ser um supervisor que é um professor de Formação Musical e que tem uma ideia do que é a Formação Musical, um supervisor também é alguém que tem que estar ligado às instituições onde as pessoas estão a fazer essa, essa prática profissional. Por isso tem que haver uma espécie de diplomacia entre aquilo que eu acho que é a Formação Musical e alguém que eu vou estar a supervisionar, que é aceite numa instituição, que tem as suas próprias visões e práticas de Formação Musical. (S1, entrevista)

Este testemunho mostra a coexistência de diferentes visões, mais ou menos consensuais, consoante as finalidades específicas de cada instituição escolar, o que é corroborado por E4 e C4, nas entrevistas realizadas. Podemos, em relação a este aspeto, confirmar que para os intervenientes, as visões da disciplina e as suas finalidades estão fortemente relacionadas e que estas são influenciadas pelos contextos escolares específicos.

Finalidades da disciplina de Formação Musical

Percebemos que as finalidades da disciplina não parecem constar nas programações de Formação Musical das escolas cooperantes. Contudo, e como demonstrado quando questionámos os intervenientes sobre as visões da disciplina, parece-nos que, de forma mais ou menos consciente, a perceção do que devem ser as finalidades da disciplina movimenta a sua ação pedagógica. Através do questionário, em que os participantes indicaram as suas perceções das finalidades da disciplina (idealmente e na prática de ensino) e considerando as finalidades identificadas nas entrevistas, procuraremos compreender quais *devem ser* e quais *estão a ser* as finalidades da disciplina de Formação Musical no contexto em estudo. Estas informações serão ainda complementadas com algumas reflexões encontradas nos quatro Relatórios de Estágio.

A primeira pergunta da Parte II do questionário inicial colocou à consideração dos intervenientes (n= 22) seis possíveis finalidades da disciplina de Formação Musical para as quais deveria ser escolhido um grau de concordância ideal e um grau de importância percebido na prática de ensino no estágio. A Tabela 10 apresenta os resultados. Tal como referido no capítulo da metodologia, agrupámos as finalidades segundo o seu foco em competências técnicas específicas da disciplina (T), competências de interpretação musical (IM) e competências de carácter transversal que designaremos de competências para o desenvolvimento social, cultural e

humano (SC&H). Os resultados obtidos foram analisados pelos valores de frequência, mediana e média de 1 a 4⁵⁸.

Tabela 10. QIII. Finalidades da disciplina de Formação Musical: concepções ideais vs. percepções da prática.

	Concordância ideal					Importância na prática						
	D	CP	CB	CT	Mediana	Média	NI	PI	I	MI	Mediana	Média
<i>Competências técnicas</i>												
Apoiar a aprendizagem do instrumento	1	3	10	8	3	3,14	0	2	10	10	3	3,36
Desenvolvimento e domínio do código musical (escrita, leitura e teoria)	0	0	8	14	4	3,64	0	0	6	16	4	3,73
<i>Competências de interpretação musical</i>												
Desenvolvimento de meios de expressão musical	0	0	13	9	3	3,41	0	2	15	5	3	3,14
Desenvolvimento de um ouvido musical crítico	0	0	10	12	4	3,55	0	2	6	14	4	3,55
<i>Competências para o desenvolvimento social, cultural e humano</i>												
Desenvolvimento artístico e cultural	0	1	11	10	3	3,41	0	3	7	12	4	3,41
Desenvolvimento de competências transversais ao currículo (ex. autonomia, espírito crítico, cidadania...)	0	4	10	7	3	3,14	2	1	11	7	3	3,10

Legenda: D – Discordo; CP – Concordo Pouco; CB – Concordo Bastante; CT – Concordo Totalmente; NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; I – Importante; MI – Muito Importante.

Verifica-se que a finalidade relativa ao desenvolvimento e domínio do código musical (escrita, leitura e teoria) se mantém com o número de ocorrências mais elevado de concordância ideal (CT=14) e de importância na prática (MI=16). Esta finalidade apresenta as médias mais elevadas tanto ao nível de concordância ideal (3,64) como ao nível de importância assumida nas práticas (3,73) e valor da mediana de 4 em ambas. Significa, portanto, que idealmente os intervenientes valorizam esta finalidade como uma finalidade bastante importante – valor de média entre *concordo* e *concordo totalmente* – e que na percepção das suas práticas o valor da média aumenta – ficando entre *importante* e *muito importante*.

A finalidade do desenvolvimento de um ouvido musical crítico surge em segundo lugar nos valores de média, tanto ao nível das concepções (3,55), como da importância nas práticas (3,55) e também valor de 4 em ambas as medianas. Apesar de resultar num valor de média igual, esta finalidade vê números de ocorrências diferenciados nos quatro níveis de concordância ideal relativamente aos níveis de importância na prática – o nível de concordância total obtém 12 ocorrências, subindo para 14 ocorrências no nível de muita importância assumida nas práticas.

⁵⁸ Para o cálculo das médias, nesta como noutras questões do questionário, assumiram-se os valores de 1 a 4 para cada um dos quatro graus de concordância ideal e importância na prática, por ordem crescente, por exemplo, 1 – *discordo* (concepções) ou *nada importante* (nas práticas) e 4 – *concordo totalmente* (concepções) ou *muito importante* (nas práticas).

O desenvolvimento artístico e cultural também mantém o valor de média entre concepções e práticas (3,41), não obstante as diferenças internas nos quatro níveis a optar. Estas diferenças internas resultam numa subida da mediana de concordância ideal de valor 3 para a importância na prática de valor 4.

As respostas relativas ao desenvolvimento de meios de expressão musical obtêm o mesmo valor de média 3,41 verificado na finalidade referente ao desenvolvimento artístico e cultural no que diz respeito ao grau de concordância ideal. Contudo verifica-se uma descida das médias das concepções ideais para a percepção das práticas (3,14). A mediana mantém-se no valor 3 e observa-se uma descida acentuada nos graus máximos de concordância (9 ocorrências) para a importância na prática (5 ocorrências).

Uma finalidade previamente discutida na discussão sobre as visões relativas da disciplina de Formação Musical é o apoio à aprendizagem do instrumento, referida em entrevista por cinco intervenientes (E3, C2, C4, S1 e S2). Neste questionário, que incide na observação das próprias vivências, os valores parecem ser baixos, surgindo em quarto lugar tanto nas concepções (3,14), como nas práticas (3,36), verificando-se, contudo, uma subida entre o “ideal” e o “real”. A mediana em ambas as percepções ideais e na prática mantém-se no nível 3, surgindo a única ocorrência (1) no valor “discordo”.

Por fim, em último lugar, o desenvolvimento de competências transversais ao currículo, como o desenvolvimento de autonomia, espírito crítico, cidadania, obtêm uma média também de 3,14, que baixa ligeiramente quando os respondentes olham as suas práticas (3,10). A mediana mantém-se no nível 3 para ambas as percepções ideais e da prática. Nesta finalidade encontra-se o valor de frequência mais alto de *concordo pouco*, com 4 ocorrências, e de *nada importante*, com 2 ocorrências.

Focar-nos-emos agora apenas nas médias obtidas procurando verificar consensos e divergências entre os diferentes papéis assumidos no estágio (estagiários, cooperantes e supervisores), a partir dos resultados apresentados na Tabela 11.

Em quase todas as finalidades se verificam valores superiores na média dos cooperantes em relação aos restantes papéis de estágio. Esta diferença é especialmente visível na comparação entre os valores médios de concordância ideal dos cooperantes (3,7) e dos estagiários (2,6) na finalidade de apoio à aprendizagem do instrumento, e entre os valores médios de importância assumida na prática sobre a finalidade de desenvolvimento de competências transversais ao currículo entre cooperantes e estagiários (3,2) e supervisores (2,0). São estas as duas finalidades

que apresentam os valores mais baixos da tabela. O valor da média dos supervisores na finalidade relativa ao desenvolvimento de competências transversais ao currículo é o que mais se distancia da média global no total de intervenientes (3,10), mesmo tendo em conta todas as finalidades e graus de concordância e importância – o que significa que a importância conferida na prática para o desenvolvimento de competências transversais ao currículo é, segundo as respostas dadas, a finalidade na Formação Musical mais controversa entre os intervenientes.

Tabela 11. Q11. Finalidades da disciplina de Formação Musical por tipo de interveniente: concepções ideais vs. percepções da prática.

	Concordância ideal (médias)				Importância na prática (médias)			
	E	C	S	MG	E	C	S	MG
<i>Competências técnicas</i>								
Apoiar a aprendizagem do instrumento	2,6	3,7	3,0	3,14	3,0	3,8	3,0	3,36
Desenvolvimento e domínio do código musical (escrita, leitura e teoria)	3,3	4,0	3,5	3,64	3,4	4,0	4,0	3,73
<i>Competências de interpretação musical</i>								
Desenvolvimento de meios de expressão musical	3,2	3,7	3,0	3,41	3,1	3,3	2,5	3,14
Desenvolvimento de um ouvido musical crítico	3,4	3,7	3,5	3,55	3,5	3,7	3,0	3,55
<i>Competências para o desenvolvimento social, cultural e humano</i>								
Desenvolvimento artístico e cultural	3,2	3,6	3,5	3,41	3,3	3,6	3,0	3,41
Desenvolvimento de competências transversais ao currículo (ex. autonomia, espírito crítico, cidadania...)	3,0	3,4	2,5	3,14	3,2	3,2	2,0	3,10

Legenda: E – Estagiários; C – Cooperantes; S – Supervisores; MG – Média global das respostas dos 22 intervenientes.

Outra finalidade que também apresenta um grau elevado de divergência revelado por uma maior diferença entre as médias do grupo dos supervisores e a média global é a importância conferida na prática ao desenvolvimento de meios de expressão musical (média 3,14), com os supervisores considerando um valor bastante inferior (média 2,5). O desenvolvimento de um ouvido musical crítico parece ter níveis de importância ideal e na prática mais consensuais, com uma diferença máxima de 0,15, à exceção dos supervisores que apresentam uma diferença maior (diferença de 0,55, com a média 3,0) em relação à média global (3,55). Os valores de concordância/importância total só são observados na finalidade referente ao desenvolvimento e domínio do código musical (escrita, leitura e teoria), avaliados nas concepções e práticas pelos cooperantes e nas práticas pelos supervisores.

Atente-se às dimensões por tipo de interveniente no estágio na Tabela 12, onde se observa que as competências técnicas são mais valorizadas nas práticas (3,5) do que idealmente (3,3), à exceção dos cooperantes onde a média é muito elevada (3,9).

Tabela 12. Q11. Finalidades da disciplina de Formação Musical por tipo de interveniente e por dimensão.

Dimensões	Estagiários (n=10)		Cooperantes (n=10)		Supervisores (n=2)		MG (n=22)	
	C	P	C	P	C	P	C	P
Competências técnicas	3,0	3,2	3,9	3,9	3,3	3,5	3,3	3,5
Competências de interpretação musical	3,3	3,3	3,7	3,5	3,3	2,8	3,5	3,3
Competências para o desenvolvimento social, cultural e humano	3,1	3,3	3,5	3,4	3,0	2,5	3,3	3,3

Legenda: C – Média do grau de concordância nas concepções; P - Média do grau de importância nas práticas; MG – Média global das respostas dos 22 intervenientes.

Contrariamente, nas competências de interpretação musical observa-se uma tendência geral de menor importância na prática (3,3) do que nas concepções ideais (3,5), não obstante os estagiários manterem os valores de média entre concepção ideal e importância assumida na prática (3,3). A descida é acentuada no caso dos supervisores, verificando-se que este tipo de competências é idealmente valorizado numa média de 3,3 e que na prática assume a importância de 2,8.

Por último, relativamente às competências para o desenvolvimento social, cultural e humano, verifica-se nos valores dos cooperantes e dos supervisores uma descida das concepções para o nível de importância percebido na prática, ao contrário dos estagiários, o que na globalidade dos intervenientes resulta na manutenção do valor entre concepções e práticas (3,3).

Procurámos obter mais informações sobre as finalidades da Formação Musical idealizadas e praticadas neste contexto através das percepções dos 11 entrevistados sobre visões da disciplina em estágio que abordaram diretamente as finalidades da Formação Musical. Articularemos esses testemunhos com concepções dos estagiários presentes nos seus Relatórios de Estágio.

Observámos referências a finalidades de carácter mais técnico, orientadas para o conhecimento e domínio do código musical (audição e leitura) e apoio à articulação com a disciplina de Instrumento (E3, E4, C1, C2, C7), articulação essa que “pode ser difícil, principalmente nos primeiros anos isso é muito difícil porque os instrumentos vão num nível muito diferente da Formação Musical, uns mais rápidos, outros mais lentos, as claves, tudo isso...” (C7). E3, conforme indica no seu Relatório de Estágio, observa nas escolas uma orientação da disciplina para a formação de músicos (RE 3, 2017, p. 1), o que revela uma situação possivelmente crítica, dadas as expectativas diferenciadas dos alunos que integram estas escolas: os alunos que pretendem uma orientação para a formação de profissionais e os alunos que pretendem a ocupação de tempos livres (RE 3, 2017, p. 1). Esta diversidade de públicos é também apontada

por E4 no Relatório de Estágio, indicando que a disciplina deve evoluir no sentido de integrar essas diferentes motivações (RE 4, 2016, p. 53).

A finalidade músico-cultural da disciplina é também assinalada (C1, C2, E4, C4, S2), embora a sua importância possa ser mais conceptual do que real, tal como verificado nos questionários e como percebido por E1 e C2:

Eu confesso que nas minhas aulas de Formação Musical não dou muita importância à Análise. Ao trabalho de História ou de Análise... não dou. Nós temos turmas muito grandes e pouco tempo de aula e, portanto, não tenho muito tempo para isso e, portanto, abduco um bocadinho disso e, no fundo, os meus estagiários levam um bocadinho com isso. (C2, entrevista)

Esta finalidade está associada a uma visão de que a educação necessita de uma vertente artística para um desenvolvimento mais pleno do aluno (RE 2, 2016, p. 5). Para isso, segundo E1, há que oferecer uma maior amplitude da formação cultural destes alunos, para que se compreendam melhor os fenómenos musicais (RE 1, 2016, pp. 8, 10, 11).

Por último, uma conceção mais orientada para o desenvolvimento social, cultural e humano é abordada por E1, E2, C3, e S2 nas vertentes de desenvolvimento de autonomia, espírito crítico, capacidades de autoaprendizagem e curiosidade, como explicitado nas suas entrevistas, preparando os alunos, segundo E1, para a vida em sociedade (RE 1, 2016, p. 12). O desenvolvimento de autonomia, reflexividade e espírito crítico é também perspectivado para os professores em formação, como defendido e percebido na sua ação supervisiva por C2, C3 e S1.

Numa leitura geral, consideramos que as práticas apontam mais para o desenvolvimento de competências técnicas do que as conceções ideais. Inversamente, a dimensão relativa à interpretação musical e a dimensão de cruzamento e transversalidade de competências a desenvolver para a formação integral do aluno parecem ter mais importância idealmente do que na prática. As competências para o desenvolvimento interpretativo-musical e social, cultural e humano são referidas nas entrevistas nas vertentes de desenvolvimento de autonomia e de espírito crítico, mas não incluindo o desenvolvimento de competências para a cidadania. Apenas E1, tal como indicado acima, refere estas no seu trabalho final (RE 1, 2016, p. 12).

Sublinhe-se que, como indicaram E1, E3 e E4 nos seus Relatórios de Estágio (RE 1, 2016, p. 9; RE 3, 2017, p. 1; RE 4, 2016, p. 53; v. Anexo 11, *Finalidades*) e C4 na entrevista, há diferentes intenções no ato de matrícula numa escola de música. Por esse motivo, as finalidades da Formação Musical podem ser diferentes consoante os públicos a quem a disciplina se dirige.

Esta observação pode explicar algumas diferenças entre as concepções e a percepção das práticas dos intervenientes, nomeadamente confrontando os seus ideais com o que lhes é possível realizar em sala de aula. Como referiu C2 na entrevista, sobre as competências ao nível de interpretação dos contextos musicais através da Análise e da História da Música, “(...) eu sei que faz falta. E sou a primeira a dizer todas as vezes (...) ‘isto faz falta’, mas nós não temos muito tempo”.

As informações recolhidas através dos questionários, das entrevistas, da análise dos Relatórios de Estágio ou da observação das aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical representam as vozes dos sujeitos. Significam, portanto, a *sua* leitura sobre a realidade e que é, na nossa perspetiva, ela própria, uma dimensão da realidade escolar. Apesar de constituir uma interpretação pessoal da realidade, pode oferecer-nos um olhar sobre a forma como estas finalidades são ou podem ser agilizadas e abordadas nas práticas. Em diferentes capítulos dos Relatórios de Estágio, verifica-se a defesa de abordagens e metodologias que nos permitem também fazer alguma articulação entre as finalidades e as atividades específicas em sala de aula (v. Anexo 11, *Metodologias*).

E1, E2 e E4 parecem defender abordagens aos conteúdos inicialmente sensoriais – ao invés de abordagens através da leitura e da escrita – para uma vivência musical mais plena (RE 1, 2016, pp. 26-27; RE 2, 2016, p. 35; RE 4, 2016, p. 162). Os intervenientes apoiaram os seus argumentos em Kodály, Gordon e Pinheiro (segundo as suas próprias referências). Pareceu-nos que, mais do que se incluírem numa finalidade da Formação Musical, E1, E2 e E4 defendem que o desenvolvimento e domínio do código musical não deverão ser finalidades prioritárias nas primeiras abordagens à disciplina. E4 descreve uma atividade de aprender a aprender em que parece defender a articulação e sequência da vivência musical sensorial e posterior consciencialização dos conteúdos (RE 4, 2016; v. Anexo 12).

E1 e E2 defendem o recurso ao reportório (RE 1, 2016, p. 28), nomeadamente variado (RE 2, 2016, p. 14), para maior contacto e conhecimento com as diferentes culturas musicais. A Formação Musical parece ter para estes dois intervenientes a finalidade de promover o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos. Encontra-se um exemplo sobre a relação entre finalidades e atividades da Formação Musical no Relatório de Estágio de E1: sobre uma atividade frequente das aulas de Formação Musical (o ditado rítmico) são propostas três abordagens, sendo estas abordagens discutidas do ponto de vista das suas possibilidades quanto ao desenvolvimento musical e cultural.

Sobre uma outra atividade, a audição musical, E2 e E3 referem a importância de direcionar a atenção para essa atividade, sendo que E3 considera importante que todas as indicações sejam dadas *antes* (RE 2, 2016, p. 14; RE 3, 2017, *s.p.*). Este posicionamento é neutro quanto às concepções sobre uma orientação mais técnica ou mais interpretativo-musical. Contudo o caráter inerentemente compreensivo que a memorização musical requer e o caráter inerentemente técnico que a correta execução de um exercício solicita, remete-nos para uma conciliação das duas finalidades.

Parece-nos, através dos seus depoimentos, que estes três estagiários têm concepções sobre o ensino da Formação Musical norteadas para o desenvolvimento interpretativo-musical dos alunos, defendido principalmente pela utilização de repertório. Contudo, mesmo reconhecendo os seus benefícios, no nosso entender, o contacto com repertório, ainda que variado e frequente, não constitui ação educativa suficientemente explícita para que se possa garantir o desenvolvimento interpretativo-musical do aluno. Assim, para além das finalidades da disciplina defendidas pelos intervenientes, é necessário saber *o que se faz* nas aulas para que se possa verificar essa articulação entre atividades de desenvolvimento técnico e atividades de desenvolvimento interpretativo.

Práticas de ensino da Formação Musical

Os professores de Formação Musical têm recorrido a manuais pedagógicos realizados pelos próprios ou por colegas da mesma ou de outras escolas verificando-se, ainda, numa mesma escola, diferentes manuais ou, ainda, ausência de manuais. As atividades criadas e recriadas pelos professores de Formação Musical podem ficar enclausuradas no espaço e no tempo da sala de aula, pelo que nos parece importante percebermos que atividades realizam estes professores, que importância lhes conferem e que metodologias ou estratégias aplicam. Para isso procurámos obter informações em dois questionários (questionário inicial, 22 intervenientes; questionário sobre práticas de ensino, 9 intervenientes) e nos Relatórios de Estágio (4 intervenientes; v. Anexo 12, *Tipos de atividade*).

No questionário inicial (“Formação Musical: Concepções e práticas de ensino e supervisão”) colocou-se à consideração dos 22 intervenientes a seguinte questão (Q112):

Considere os quatro tipos de atividades indicados e descritos abaixo da tabela. Assinale o grau de importância que deverão ter idealmente e o grau de importância que assumem na sua prática em Estágio (Q112 do questionário aos estagiários) / de orientação dos Estagiários. (Q116 do questionário aos orientadores)

As atividades foram descritas no questionário conforme indicado abaixo e os graus de importância ideal e na prática dividiram-se em quatro níveis: *nada importante* (NI), *pouco importante* (PI), *importante* (I) e *muito importante* (MI).

Atividades não contextualizadas - atividades que não são necessariamente contextualizadas (mesmo que utilizem repertório), como: ditados rítmicos, melódicos, de intervalos, de acordes, de escalas, de cadências, de funções harmônicas; classificação visual de intervalos, acordes, escalas, cadências, de funções harmônicas; leituras rítmicas, melódicas e solfejadas, realizadas sem contextualização histórica, estilística ou social.

Atividades contextualizadas - Atividades que solicitam a ativação simultânea de diversos saberes para interpretação dos contextos, como: identificação do período da História da Música que mais se adapta ao excerto, possível compositor, identificação de compassos, das escalas utilizadas em excertos, do gênero musical, questões estilísticas, entre outras.

Atividades multidisciplinares – Atividades que mobilizam e integram saberes de outras disciplinas. Por exemplo um projeto que incluía as disciplinas de Formação Musical, Português e História para a realização de um trabalho de contextualização, análise e apresentação da canção “Ai flores de verde pino” de D. Dinis.

Atividades de aprender a aprender – Atividades que se dirigem às competências de aprendizagem dos alunos, como: diários e portfólios de aprendizagem, auto/heterocorreção, autoavaliação, participação nas decisões pedagógicas, aprendizagem cooperativa.

Sobre as *atividades não contextualizadas*, importa referir que permitem a inclusão de atividades que recorrem a repertório. Este aspeto parece-nos importante registar, uma vez que a utilização de repertório parece ser um assunto de destaque – repare-se que neste estudo de caso foi diretamente abordado por 10 dos 11 entrevistados, sem que houvesse uma pergunta sobre a temática. Foi também discutido nas aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical na instituição de formação (v. RD4, 21 de janeiro, 18 e 31 de março e 28 de abril de 2016 no Anexo 16).

O repertório musical tem sempre um contexto histórico, cultural, geográfico, estético e estilístico próprio – acrescentaríamos até que está relacionado com um contexto social. Porém, para efeitos didáticos, esse contexto pode ser ou não convocado e, não sendo solicitado pelo professor, não se pode concluir que ele foi apreendido pelo aluno e o professor não pode assumir que o aluno o faça deliberadamente. Exemplifique-se através de uma das atividades comuns na disciplina de Formação Musical: o ditado melódico polifónico (a duas ou mais vozes, frases melódicas totais ou parciais) realizado num total de 46 vezes pelos quatro estagiários ou respetivos cooperantes conforme os Relatórios de Estágio analisados. A inscrição do nome do compositor e respetivas datas de nascimento e morte podem ser indicadores de contexto histórico-musical

importantes para os alunos. Porém, mesmo que esse tipo de informação – respeitante a, por exemplo, regras de composição, sistemas melódicos e harmônicos possíveis, âmbito possível dos instrumentos ouvidos, etc. – tenha sido discutido anteriormente, não há como garantir que essa articulação e reflexão crítica sobre os conhecimentos suceda espontânea e voluntariamente nos alunos sem que exista a solicitação explícita do docente. Assim, embora as atividades com reportório tenham inerentemente um contexto, elas *não são necessariamente contextualizadas*. Há, portanto, um motivo para que algumas atividades com reportório não estejam incluídas neste tipo de atividade, aquando, por exemplo, da análise de relatórios. O reportório musical é tendencialmente, um material pedagógico. Assim, não implica necessariamente um ato reflexivo, interpretativo e crítico de contextualização por parte dos alunos.

As *atividades não contextualizadas* estão mais ligadas à tradição da disciplina de Solfejo e apresentam uma preocupação pelo desenvolvimento técnico. Já as *atividades contextualizadas* exigem a interação entre as competências técnicas (por exemplo a leitura, a escrita e o treino auditivo) e as competências de interpretação musical, acionando conhecimentos da Teoria musical, da História da Música, da Análise e Técnicas de Composição e até da Acústica e Organologia. As *atividades multidisciplinares* podem promover de forma mais ágil o desenvolvimento humano integral dos alunos. Estas atividades podem ser mais difíceis de implementar quando as realidades escolares são muito fragmentadas – o que acontece frequentemente nos regimes articulado e supletivo, em que a fragmentação pode advir dos espaços físicos e horários impeditivos de um ágil contacto face a face entre os docentes. Também nesta dimensão de desenvolvimento social, cultural e humano do aluno como um todo temos as atividades de *aprender a aprender*, que nos remetem para uma orientação claramente transformativa e que potencia a autonomia do aluno.

As respostas à pergunta QII2 são apresentadas na Tabela 13, onde se indicam as frequências, mediana e média de 1 a 4 para os quatro níveis de importância previamente considerados. A tabela indica que, na generalidade, os quatro tipos de atividades são valorizados e integram as práticas, embora a comparação das médias permita concluir que existe algum desfasamento entre conceções ideais e perceções das práticas. As médias são mais baixas na perceção das práticas para as atividades contextualizadas, de aprender a aprender e multidisciplinares, em particular nas últimas. Estas são o único tipo que conta com o valor *nada importante*, assumido na prática (1 ocorrência). Verifica-se, ainda, que as atividades contextualizadas são as mais valorizadas conceptualmente (média=3,64) e na prática

(média=3,59) e são as únicas atividades que vêm valores de mediana máximos (4), tanto na importância ideal, como assumida na prática.

Tabela 13. QII2. Tipos de atividades na Formação Musical: concepções ideais vs. percepções da prática.

	Importância ideal						Importância na prática					
	NI	PI	I	MI	Mediana	Média	NI	PI	I	MI	Mediana	Média
<i>Atividades não contextualizadas</i>	0	4	16	2	3	2,91	0	4	11	7	3	3,14
<i>Atividades contextualizadas</i>	0	0	8	14	4	3,64	0	1	7	14	4	3,59
<i>Atividades multidisciplinares</i>	0	2	9	11	3,5	3,41	1	6	10	5	3	2,86
<i>Atividades de aprender a aprender</i>	0	1	10	11	3,5	3,45	0	3	13	6	3	3,14

Legenda: NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; I – Importante; MI – Muito Importante.

Quanto às atividades não contextualizadas, há um desfasamento entre a média relativa à sua importância ideal (2,91) em relação à prática (3,14), o que pode sinalizar o peso da tradição na realização deste tipo de atividades no âmbito da disciplina. Registe-se que conceptualmente as atividades multidisciplinares e as atividades de aprender a aprender obtêm uma mediana de 3,5 e as atividades não contextualizadas um valor mais baixo, de 3. Os valores de mediana destes três tipos de atividade uniformizam-se para o valor 3 na percepção das práticas, sublinhando um desfasamento entre o que os professores idealizam e o que realizam. O valor de ocorrências mais elevado de toda a tabela – e significando, portanto, maior consenso – verifica-se no nível *importante*, idealmente e na prática, das atividades contextualizadas.

Procuraremos agora consensos e divergências entre estagiários, cooperantes e supervisores a partir das médias obtidas, relacionando com as competências que estas atividades tendencialmente desenvolvem, a saber, competências técnicas, competências de interpretação musical e competências para o desenvolvimento social, cultural e humano, como se apresenta na Tabela 14.

Como referido, as atividades não contextualizadas, que servem uma finalidade de desenvolvimento mais técnico, são as únicas que observam uma subida das concepções para as práticas. Verifica-se, porém, que essa subida é muito mais acentuada nos orientadores, com médias da importância ideal de 3,1 e de 3,5 e de importância na prática de 3,4 e 4,0 (cooperantes e supervisores respetivamente), enquanto que nos estagiários a diferença entre médias de importância ideal e na prática é apenas de 0,1 (2,6 idealmente e 2,7 na prática). A pequena diferença nas médias dos estagiários é acompanhada de um valor significativamente mais baixo

do que o dos seus orientadores, o que mostra uma visão divergente no que diz respeito às suas perceções sobre este tipo de atividade. Mostram estes valores também que a dimensão técnica é mais valorizada na prática do que idealmente, aspeto já observado na análise das perceções sobre as finalidades da Formação Musical.

Tabela 14. QII.2. Tipos de atividades na Formação Musical por interveniente e dimensão.

	Importância ideal (médias)					Importância na prática (médias)				
	E (n=10)	C (n=10)	S (n=2)	MG	Dimensão	E (n=10)	C (n=10)	S (n=2)	MG	Dimensão
<i>Competências técnicas</i>										
Atividades não contextualizadas	2,6	3,1	3,5	2,91	2,91	2,7	3,4	4,0	3,14	3,14
<i>Competências de interpretação musical</i>										
Atividades contextualizadas	3,5	3,7	4,0	3,64	3,64	3,6	3,6	3,5	3,59	3,59
<i>Competências para o desenvolvimento social, cultural e humano</i>										
Atividades multidisciplinares	3,5	3,4	3,0	3,41	3,43	3,1	2,7	2,5	2,86	3,00
Atividades de aprender a aprender	3,5	3,4	3,5	3,45		3,2	3,1	3,0	3,14	
Média SC&H	3,50	3,40	3,25			3,15	3,90	2,75		

Legenda: E – Estagiários; C – Cooperantes; S – Supervisores; MG – Média global das respostas dos 22 intervenientes; SC&H – dimensão das competências para o desenvolvimento social, cultural e humano.

As atividades contextualizadas mostram maior concordância tanto entre intervenientes como entre as conceções e as práticas, embora desçam das primeiras para as segundas. A maior diferença registada neste aspeto refere-se à perceção dos supervisores, que se altera das conceções ideais (4,0) para as práticas (3,5). Este é o tipo de atividade associado ao desenvolvimento de competências de interpretação musical, dimensão que assume aqui (tipos de atividade, com médias 3,64 e 3,59) um valor ligeiramente superior à mesma dimensão das finalidades da Formação Musical (3,5 e 3,3 respetivamente nas conceções ideais e nas práticas).

A avaliação de importância das atividades multidisciplinares também indica discordâncias (descidas) entre conceções e práticas nos três grupos de participantes. A maior diferença (de 3,4 para 2,7) apresenta-se nos cooperantes e o valor mais baixo (neste tipo de atividades, mas também constituindo o valor mais baixo da tabela) verifica-se na coluna referente à perceção das práticas pelos supervisores (2,5). Os valores mais altos encontram-se nos estagiários (3,5 nas conceções ideais e 3,1 na perceção das práticas). Nesta dimensão de desenvolvimento social, cultural e humano (SC&H) ainda contamos com as atividades de aprender a aprender, com médias

globais – na importância ideal (3,45) e na prática (3,14) – superiores do que as respetivas apreciações nas atividades multidisciplinares. Nas atividades de aprender a aprender encontra-se bastante consonância entre os intervenientes, que não distam mais de 0,1 da média global da atividade, nem mais de 0,2 da média global da dimensão de análise (SC&H).

Numa leitura geral das médias, e tal como se verificou sobre as *finalidades* consideradas importantes para a Formação Musical, as práticas fortalecem a dimensão técnica em relação às conceções ideais. Das atividades realizadas em estágio, seja em termos de conceção ideal ou de percepção das práticas, as que revelam valores de média mais elevados referem-se ao desenvolvimento de competências de interpretação musical, sendo-lhe conferida maior importância. Encontra-se, portanto, de acordo com a leitura das medianas, cujos valores mais altos foram impressos nesta dimensão. Esta observação não corrobora o que foi discutido acerca das finalidades da disciplina, cujo valor máximo se dirigiu às práticas de desenvolvimento técnico dos alunos. A maior diferença é revelada entre as conceções sobre as atividades dirigidas ao desenvolvimento social, cultural e humano e as respetivas práticas.

Passaremos agora ao confronto destes resultados do questionário com dados recolhidos nos Relatórios de Estágio, quer relativos à observação de aulas dos cooperantes, quer relativos às aulas dos estagiários. Importa registar que houve, por vezes, alguma dificuldade nessa análise na medida em que nem sempre as atividades foram descritas com detalhe. Em atividades que utilizaram reportório, a não explicitação de algumas estratégias utilizadas não permitiu concluir se foram *ativamente* contextualizadas, ou se simplesmente *tinham um contexto*, o que dificultou a sua categorização como atividade contextualizada ou não contextualizada. Exemplificando, numa hipotética realização de uma atividade utilizando uma melodia da ópera *As bodas de Figaro* de W. A. Mozart (1756-1791), se nada mais for inscrito na observação e planificação das aulas do que a indicação de, por exemplo, *ditado melódico*, não poderemos assumir que foi ouvida uma versão gravada, assim como não poderemos afirmar que foi realizada a contextualização do período Clássico, da ópera, dos instrumentos utilizados à época ou do compositor em relação com o excerto a trabalhar e a audição crítica que se pretende desenvolver. Portanto, a descrição das atividades realizada pelos intervenientes nem sempre permitiu a aferição clara do tipo de atividade observada ou planificada, sendo assumido o tipo de atividade que a descrição garantiu – e que neste caso seria apenas um *ditado* – e, portanto, uma atividade não contextualizada⁵⁹.

⁵⁹ Podemos identificar a irregularidade estrófica e as metáforas de “Ai que prazer / não cumprir um dever / ter um livro para ler / e não o fazer (...)” de Fernando Pessoa. No entanto, se, por exemplo, não for indicado o nome do poeta, o seu contexto histórico,

Outra nota prévia remete-nos para o carácter interpretativo da contagem de atividades a partir de um Relatório de Estágio. Para ilustrar as dúvidas que por vezes se apresentaram, vamos supor uma aula que se inicia com alguns exercícios melódicos de rotina como a entoação da escala, arpejo e graus tonais e ainda a entoação de alguns acordes e intervalos dentro de uma mesma tonalidade. Neste caso, contei apenas uma atividade que teria várias etapas ou estratégias, e que considerei uma atividade única de contextualização melódica tonal. Se testemunhei uma série composta por entoação de escalas, acordes e intervalos para posteriores ditados de escalas, acordes e intervalos, contei seis atividades, porque foram tarefas para a execução de atividades específicas e diferenciadas: construção e identificação visual de escalas, acordes e intervalos, e ditado de escalas, acordes e intervalos. Também a audição da escala, arpejo e graus tonais antes de um ditado melódico foram interpretados como uma atividade só, consoante o que será considerado *razoável* por um professor da disciplina de Formação Musical.

Dadas as incertezas que as observações e planificações de aulas nos relatórios suscitaram, pelas descrições realizadas das atividades, houve a necessidade de acrescentar duas categorizações não apresentadas nos questionários. A primeira refere-se a atividades que, apesar de não serem musical e culturalmente contextualizadas, solicitaram a articulação entre saberes prévios e novos – não foram culturalmente contextualizadas, mas possuem um contexto teórico que é recuperado para a produção de novo conhecimento. Designei estas de *Atividades não contextualizadas, mas que recorrem a outras aprendizagens*. A segunda refere-se a atividades, por exemplo, de correção do próprio trabalho. Esta situação é mais delicada uma vez que a autocorreção de uma atividade pode significar pelo menos duas atuações possíveis e que não pude, pelos registos dos estagiários, discriminar: por um lado, a repetição de uma atividade até o aluno conseguir alcançar o resultado desejado – e nessa orientação será uma atividade não contextualizada; por outro lado, constituir uma *atividade de aprender a aprender*, em que o aluno é sensibilizado para as melhorias que lhe são possíveis realizar e é orientado para encontrar as soluções dos seus próprios desafios. Para estes casos em que não é possível definir claramente a orientação do exercício, criou-se a categoria *Atividades não contextualizadas ou atividades de aprender a aprender*.

se não for discutido o conceito de “Liberdade” que intitula o poema, esta atividade manifestar-se-ia segundo os critérios aqui apresentados, uma atividade não contextualizada, apesar de recorrer a “reportório”.

A Tabela 15 apresenta o total de atividades (n= 654) identificadas nos Relatórios de Estágio (RE) no que diz respeito à descrição das aulas dos professores cooperantes observadas pelos estagiários, num total de 96 aulas.

Tabela 15. Relatórios de Estágio: tipos de atividades observadas nas aulas dos professores cooperantes.

	RE 1	RE 2	RE 3	RE 4	Total	%
Atividades não contextualizadas	185	73	171	147	576	88,1%
Atividades contextualizadas	2	0	28	10	40	6,1%
Atividades multidisciplinares	0	0	0	0	0	0%
Atividades de aprender a aprender	4	1	9	0	14	2,2%
<i>Atividades não contextualizadas, mas que recorrem a outras aprendizagens</i>	7	3	2	0	12	1,8%
<i>Atividades não contextualizadas ou atividades de aprender a aprender</i>	11	1	0	0	12	1,8%
				TOTAL	654	100%

Legenda: RE – Relatório de Estágio

Verifica-se que as atividades não contextualizadas são maioritárias (88,1%), tendo as restantes um peso quantitativo muito menor, o que representa um desfasamento significativo face a dados anteriores relativos às concepções e perceções das práticas, que indicavam pesos mais equilibrados para os diferentes tipos de atividades quanto ao seu grau de importância nas práticas. Todavia é importante referir que o grau de importância atribuído às atividades não tem uma correspondência direta com o grau de frequência da sua realização.

Conforme as descrições nos relatórios, as atividades não contextualizadas remetem para ditados rítmicos tocados ao piano, ditados rítmicos com notas dadas, leituras rítmicas, ditados de intervalos, acordes, cadências e funções tonais, ditados melódicos monódicos e polifônicos, leituras solfejadas rezadas e solfejadas entoadas e improvisações melódicas. Muitas atividades destas correspondem a atividades de duração potencialmente curta, como os ditados de intervalos e ditados de acordes, o que pode justificar o número elevado.

Foram identificadas 40 atividades *contextualizadas* com uma distribuição distinta nos quatro subcasos (RE 1: 2; RE 2: 0; RE 3: 28; RE 4: 10), o que perfaz um valor de 6,1%, apesar de nos questionários serem consideradas importantes, idealmente e na prática. Estas atividades podem requerer mais tempo de aula porque trabalham competências técnicas e competências de interpretação musical, o que poderá explicar uma percentagem baixa em relação ao total de atividades contabilizadas. As atividades específicas ou tarefas que proporcionaram a contextualização conforme análise efetuada foram a audição musical (por si só), ditados melódicos (a 1 e 2 vozes e de espaços), ditados rítmicos (diretos ou com notas dadas), imitações, trabalho

sobre teoria e análise musical, leituras, reconhecimento de contextos e transposição, como se pode ler na Tabela 16.

Tabela 16. Atividades contextualizadas observadas nas aulas dos professores cooperantes.

Atividades específicas / tarefas	Nº de ocorrências
Audição musical	14
Ditado melódico a uma voz	6
Entoação	4
Ditado rímico (direto)	3
Ditado rímico com notas dadas	3
Imitação	2
Reconhecimento de compositores e períodos da História da Música	2
Ditado melódico a 2 vozes	1
Ditado melódico de espaços	1
Explicação teórica	1
Ficha teórica	1
Leitura rítmica	1
Transposição	1
Total	40

Observa-se que as atividades do tipo contextualizado mais frequentes foram a audição musical (com 14 ocorrências), o ditado melódico a uma voz (6 ocorrências) e a entoação (4 ocorrências). Interessou-nos saber o tipo de contextualização que foi realizado neste tipo de atividade. No caso da atividade *Reconhecimento de compositores e períodos da História da Música*, a própria atividade já dita o tipo de contextualização. Porém, nos restantes casos, essa ligação poderá não ser tão óbvia. Foi encontrada uma atividade cuja descrição não permitiu perceber claramente o que foi realizado, uma vez que apenas indica “análise musical” (RE3). As formas como as atividades foram contextualizadas estão elencadas na Tabela 17 juntamente com o número de ocorrências.

Tabela 17. Atividades contextualizadas observadas pelos estagiários: formas de contextualização.

Contextualização sobre	Ocorr.	Contextualização sobre (cont.)	Ocorr.
Compositor	26	Análise musical (indefinido)	1
Período da História da Música	24	Análise musical: acordes	1
Obra	23	Análise musical: figuração rítmica	1
Análise musical: métrica	5	Análise musical: graus melódicos	1
Análise musical: andamentos	4	Análise musical: intervalos	1
Análise musical: tonalidades	3	Análise musical: modulação	1
Análise musical: estilos de composição	2	Intérprete	1
Análise musical: Instrumentação	2	Ornamentos, simbologia e interpretação	1

A contextualização mais frequente remete para a indicação do compositor (26 ocorrências), seguindo-se o período da História da Música (24 ocorrências) e a obra (23 ocorrências). O tipo de

análise musical é referente, em 18 casos, a um tipo de atividade que junta o treino auditivo com a teoria musical (identificação da métrica, andamento, tonalidade, acordes, figuração rítmica, graus melódicos, intervalos, modulação e ornamentos e simbologia) e, em 4 casos, a um tipo de atividade que requer conhecimentos da disciplina de Análise e Técnicas de Composição e da disciplina de Organologia (identificação de estilos de composição e identificação de instrumentos, respetivamente).

Tal como enunciado anteriormente, contámos nos Relatórios de Estágio também um tipo de atividades que, não sendo contextualizadas, cruzam diversos saberes. Estas são caracterizadas pelo recurso a conhecimentos anteriores para conduzir os alunos a construir e apreenderem novos conhecimentos (como, por exemplo, retomar o conhecimento de identificação de cadências conclusivas e inconclusivas para explicar as diferentes cadências). Foram identificadas 12 atividades deste tipo (1,8%). Em ambos os casos (atividades contextualizadas e atividades não contextualizadas que recorrem a conhecimentos anteriores), a análise das descrições indicia que a contextualização contribuiu diretamente para o desenvolvimento de competências musicais (técnicas ou interpretativas), mas não necessariamente para um desenvolvimento integral do aluno.

Na dimensão que designámos de social, cultural e humana, considerámos atividades multidisciplinares e atividades de aprender a aprender. Lembramos que na pergunta Q12 do questionário inicial as atividades multidisciplinares foram consideradas idealmente *muito importantes* por 11 intervenientes e *muito importantes* nas suas práticas por 5 intervenientes. As atividades de aprender a aprender foram idealmente *muito importantes* para 11 intervenientes e na prática para 6 intervenientes. Esse decréscimo entre o ideal e o real é reforçado pelas observações descritas pelos estagiários nos Relatórios de Estágio. Das 654 atividades contabilizadas, nenhuma foi do tipo multidisciplinar (0%) e 14, correspondendo a 2,2% do total, foram atividades de aprender a aprender. Estas remetem para exercícios de autoavaliação (nomeadamente no final dos períodos letivos) e autocorreção de exercícios realizados. Em dois Relatórios de Estágio observa-se um total 12 atividades que não podem ser inequivocamente descritas como atividades não contextualizadas ou atividades de aprender a aprender, porque a sua descrição não esclarece conclusivamente se o exercício é repetido *mais uma vez* até se obter a resposta pretendida ou se é fomentado no aluno um posicionamento crítico perante a própria atuação, de modo a evoluir e desenvolver-se como um ser reflexivo, autónomo e construtor dos seus próprios conhecimentos.

Assim, sobre as atividades das aulas observadas pelos estagiários e como descritas nos seus relatórios, a leitura geral parece indicar uma amplificação das divergências entre as concepções e as práticas, já verificadas nos questionários iniciais, como pudemos observar na Tabela 14 acima.

No que se refere à análise das planificações de aulas apresentadas nos relatórios dos estagiários, referentes a um total de 74 aulas, foram identificadas 297 atividades cuja distribuição pelos tipos de atividades consideradas se apresenta na Tabela 18.

Tabela 18. Relatórios de Estágio: tipos de atividades nas planificações dos estagiários.

	RE 1	RE 2	RE 3	RE 4	Total	%
Atividades não contextualizadas	54	172	17	20	263	88,6%
Atividades contextualizadas	1	0	8	11	20	6,7%
Atividades multidisciplinares	0	0	0	0	0	0,00%
Atividades de aprender a aprender	0	1	0	0	1	0,3%
<i>Atividades não contextualizadas, mas que recorrem a outras aprendizagens</i>	3	3	0	5	11	3,7%
<i>Atividades não contextualizadas ou atividades de aprender a aprender</i>	2	0	0	0	2	0,7%
TOTAIS	60	176	25	36	297	100%

Legenda: RE – Relatório de Estágio

A primeira constatação é que a distribuição relativa dos quatro tipos de atividades nas aulas planificadas pelos estagiários é muito semelhante à que se verifica nas aulas dos professores cooperantes por eles observadas. Assim, atividades não contextualizadas são maioritárias (88,55%) em relação às restantes – à semelhança das aulas observadas. Outro dado que se destaca refere-se ao número elevado de atividades planificadas pelo autor de RE 2 (tendo sido contadas 176), em relação ao total dos restantes intervenientes (tendo sido contadas, no total dos três relatórios, 121 atividades). Tal como nas observações realizadas, não se verificaram atividades multidisciplinares e as atividades de aprender a aprender reduzem-se a uma unidade relacionada com o projeto de investigação descrito em RE 2. São 20 as atividades que a descrição garante que foram contextualizadas. As atividades que recorrem a aprendizagens anteriores somam um valor de 11, o que significa 3,7% do total de atividades. Por fim, as atividades que não pudemos aferir conclusivamente se eram do tipo não contextualizado ou de aprender a aprender são duas, presentes em RE 1, numa percentagem de 0,7%.

O facto de verificarmos uma percentagem de 6,73% de atividades contextualizadas em planificações de aulas onde a utilização de reportório é frequente e notória, impulsionou-nos a

verificar de forma mais minuciosa as atividades não contextualizadas. Note-se que as atividades contextualizadas implicam o recurso a reportório, porque é a partir das obras musicais que se podem discutir os contextos, tendo este tipo de atividade o potencial de orientar práticas para o desenvolvimento técnico, mas também interpretativo-musical, social e cultural. Contudo, o recurso a reportório não implica que este seja contextualizado. Várias atividades que utilizaram reportório foram descritas de uma forma que apenas poderia garantir o exercício não contextualizado. Assim, procurámos saber como foi utilizado o reportório nestas atividades (v. Tabela 19).

Tabela 19. Atividades não contextualizadas nas planificações dos estagiários: utilização de reportório.

	RE 1	RE 2	RE 3	RE 4	Total	%
Não se pode apurar pela descrição do estagiário como é que o reportório foi usado	0	4	6	0	10	3,8%
Com recurso a reportório (leitura)	6	2	3	1	12	4,5%
Com recurso a reportório (audição e como original)	6	20	0	2	28	10,7%
Com recurso a reportório (audição e tocado ao piano)	3	5	0	2	10	3,8%
Sem recurso a reportório	39	141	8	15	203	77,2%
Total	54	172	17	20	263	100,00%

Legenda: RE – Relatório de Estágio

As atividades que inequivocamente utilizaram reportório correspondem a pouco menos de 23% do total das atividades não contextualizadas planificadas pelos estagiários. Incluíram o recurso ao reportório por leitura (4,5%), reportório interpretado como esperado pelo compositor (10,7%) – por exemplo, se a partitura indica que é para violino e piano, a atividade foi realizada com uma gravação de violino e piano – ou se foi realizada uma simplificação da partitura transpondo-a para o piano (3,8%). Como se pode verificar na Tabela, mesmo que o valor reduzido de atividades contextualizadas em relação ao total de atividades planificadas se deva não propriamente ao tipo de atividade, mas sim à forma como foi descrita, a maior parte das atividades não utilizou reportório, o que impossibilitaria, à partida, a sua contextualização histórica ou cultural.

Podemos, novamente, verificar um desfasamento entre as atividades realizadas em aula e os graus de importância conferidos aos diferentes tipos de atividade no questionário inicial, voltando a sublinhar que o grau de importância que determinado tipo de atividade assume na prática não tem de ter uma correspondência direta com o seu grau de frequência, nomeadamente em atividades que pela sua natureza ocupam mais tempo letivo. Ainda assim, os resultados indicam a existência de desfasamentos, à exceção do caso das atividades não contextualizadas, que têm uma expressão muito significativa, quer no caso das aulas observadas, quer nas

planificações dos estagiários. A principal questão que aqui se coloca prende-se com o tipo de competências desenvolvidas nos alunos e o modo como a identidade da disciplina de Formação Musical se foi constituindo na prática. Neste sentido, poderemos perguntar: será a disciplina de Formação Musical *realmente* pautada por uma tendência fundamentalmente tarefaira? Será que, porventura focando-se primordialmente (e, eventualmente e por vezes, apenas) nos aspetos técnicos, passa para segundo plano uma reflexão do tipo interpretativo e crítico no que se refere tanto aos contextos musico-culturais (mediante atividades contextualizadas), aos contextos sociais, culturais e transversais (mediante atividades multidisciplinares) e aos contextos de desenvolvimento pessoal (mediante atividades de aprender a aprender)?

Não devemos esquecer, antes de mais, que uma das limitações dos questionários é a possibilidade de os respondentes tentarem responder em função de uma determinada expectativa (Sousa e Baptista, 2011, p. 97) – seja ela sobre si mesmos ou a que imaginam que os investigadores consideram mais adequada. Portanto, poderemos estar perante a situação para a qual Yin (2012) alerta, surgindo um “mantra” (p. 13) baseado no que os intervenientes expectam como mais ‘correta’. Assim, os dados recolhidos através da análise dos Relatórios de Estágio podem possuir um maior grau de fiabilidade, uma vez que estão mais próximos das práticas e foram realizados de forma independente da investigação, com as suas próprias finalidades.

Sobre a questão acima colocada, podemos ainda discutir o sentido da frequência das atividades, podendo assumir que o aprofundamento crítico realizado nalgumas delas, apesar de pouco frequente, tem mais significado do que uma mera contagem de atividades permite descodificar. Porém, sendo a discrepância de valores muito destacada, como é o caso das atividades não contextualizadas, poderemos estar realmente a testemunhar uma disciplina prioritariamente desenhada sobre atividades de tipo não crítico e não interpretativo, sendo este um dos seus traços identitários. Assim, a informação recolhida nas observações e planificações dos Relatórios de Estágio indicia uma prática que valoriza a dimensão técnica, o que de alguma forma parece ser reforçado por outros indicadores encontrados na leitura dos relatórios e relativos ao modo como os estagiários definem os seus objetivos e formas de avaliação. Observou-se que os objetivos presentes nas planificações se orientam sobretudo para o desenvolvimento de competências técnicas. Mesmo quando surgem palavras que parecem remeter, por exemplo, para o desenvolvimento interpretativo-musical (por ex., *interpretar texto musical* e *improvisar* no RE1), a descrição da atividade conta essencialmente com estratégias de desenvolvimento técnico.

Quanto às avaliações das aprendizagens (aspecto referido em 105 excertos), são sobretudo de carácter técnico (E1, E2 e E4) e social, cultural e humano (E1, E3 e E4), mas nenhuma do tipo interpretativo-musical. E1, E2 e E4 avaliam os alunos no que se refere à execução das tarefas e ao grau de facilidade/dificuldade em as realizar. E1, E3 e E4 referem o interesse, a motivação e o comportamento (e, no caso de E4, o empenho manifestado através do estudo autónomo), e avaliam também a relação entre alunos e professores. Avaliações singulares são a avaliação dos alunos na sua capacidade de explicitar e expor dificuldades (E1) e a avaliação das competências necessárias para a execução dessas tarefas (E4). Quanto às avaliações da prática inscritas nas observações de aula dos cooperantes e nas reflexões sobre as aulas lecionadas, manifestam algumas atuações dos estagiários críticas face à educação, sendo apresentadas alternativas. Porém, as suas avaliações parecem focar-se primordialmente no cumprimento das atividades planificadas e não propriamente na averiguação de ter existido realmente aprendizagem pelos alunos ou o seu desenvolvimento. Parece ter sido também importante para os estagiários os estados comportamentais dos alunos, o que revela uma atenção para fatores mais transversais ao seu desenvolvimento. Contudo, não é muito perceptível uma preocupação com o desenvolvimento de competências sociais, culturais e humanas numa orientação para o desenvolvimento de competências de autonomia, de reflexividade e de colaboração, tais como saber estabelecer relações com conhecimentos extramusicais e saber construir conhecimento.

Para terminar esta secção sobre as práticas de ensino na disciplina, apresentam-se alguns dados recolhidos no Questionário Práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical (RD1b), entregue aos 5 cooperantes e 4 estagiários entrevistados, sendo preenchido imediatamente antes ou após a entrevista, ou posteriormente enviado por correio eletrónico. Elencava atividades que os participantes assinalariam de acordo com a prática no âmbito do estágio – Improvisação, Imitação, Reconhecimento auditivo sem escrita, Leitura e Ditados para três áreas – Ritmo, Melodia e Harmonia – e Análise Musical – auditiva e visual.

Para cada uma das atividades elencadas, apresentava-se um conjunto de possíveis estratégias, que os intervenientes assinalariam caso concordassem que haviam sido realizadas por si ou pelo(s) seu(s) colega(s) e cooperante(s) no ano letivo em estudo. Não foram incluídas no questionário as atividades multidisciplinares e as atividades de aprender a aprender neste segundo questionário, que tinha como principal função conhecer estratégias mais específicas da Formação Musical.

Tendencialmente, serão as atividades de análise musical que poderão ser mais associadas à dimensão interpretativo-musical. Os trabalhos rítmicos, melódicos e harmônicos (v. Anexo 4), foram elencados de forma a permitir uma rápida resposta por parte dos intervenientes e poderão ser realizados como atividades contextualizadas ou não contextualizadas, pelo que atentaremos principalmente nas atividades de análise musical. Antes de apresentarmos os dados relativos às atividades de análise musical, podemos observar na Tabela 20 o total de ocorrências em cada uma das áreas consideradas e a sua distribuição pelos estagiários e professores cooperantes (dados mais detalhados encontram-se no Anexo 4).

Tabela 20. Distribuição das atividades realizadas.

Atividades		E	C	Total
Ritmo	Improvisações	1	8	9
	Imitações	3	7	10
	Reconhecimento auditivo sem escrita	2	4	6
	Leituras	11	26	37
	Ditados	12	14	26
Total		29	59	88
Melodia	Improvisações	6	14	20
	Imitações	9	15	24
	Reconhecimento auditivo sem escrita	8	7	15
	Leituras	21	32	53
	Escrita	29	44	73
Total		73	112	185
Harmonia	Reconhecimento auditivo sem escrita	15	19	34
	Leituras	11	12	23
	Escrita	13	16	29
Total		39	47	86

Legenda: E – Estagiários; C - Cooperantes

Numa observação global encontra-se uma valorização das práticas de leitura e escrita, principalmente nas atividades rítmicas e melódicas. As atividades de improvisação, imitação e reconhecimento auditivo sem recurso ao registo escrito parecem ter menos visibilidade. Essas atividades parecem estar mais presentes segundo a percepção dos cooperantes do que dos estagiários, embora os valores absolutos sejam limitados por estes questionários terem sido respondidos por 4 estagiários e 5 cooperantes. Ainda assim reconhece-se um maior número de ocorrências nas atividades melódicas do que nas rítmicas e harmónicas.

Passando às atividades de análise musical, as que mais nos aproximam das atividades contextualizadas, observe-se a Tabela 21 com as abordagens assinaladas pelos 9 intervenientes.

Tabela 21. Estratégias aplicadas nas atividades de análise musical.

Análise Musical				
O quê?	Como?	E	C	Total
Auditiva	Período da História da Música	4	3	7
	Forma	4	3	7
	Pulsação, divisão e/ou compasso	4	5	9
	Tonalidades	4	4	8
	Compositor	4	4	8
	Instrumentação	4	3	7
	Género musical	4	3	7
	Agógica	2	4	6
	Motivos rítmicos ou melódicos repetidos	4	5	9
	Outro	1	1	2
Total		35	35	70
Visual	Período da História da Música	0	3	3
	Forma	2	3	5
	Pulsação, divisão e/ou compasso	1	5	6
	Tonalidades	4	5	9
	Compositores	1	4	5
	Instrumentação	2	4	6
	Género musical	1	3	4
	Agógica	1	4	5
	Motivos rítmicos ou melódicos repetidos	3	5	8
Outro	0	1	1	
Total		15	37	52

Legenda: E – Estagiários; C – Cooperantes

Podemos verificar que há três estratégias consensuais: reconhecimento auditivo das questões métricas como a pulsação, a divisão, o reconhecimento de padrões rítmicos ou melódicos e a análise por leitura (ou visual) da tonalidade escrita. Com 8 ocorrências assinala-se o reconhecimento auditivo de tonalidades e possíveis compositores, assim como, visualmente, o reconhecimento de motivos repetidos. As duas estratégias menos assinaladas foram a análise e reconhecimento visual do período da História da Música (que apenas 3 cooperantes assinalaram) e do género musical (4 ocorrências). Ao observarmos uma frequência igual ou superior a 7 ocorrências para as atividades de análise auditiva relacionadas com o período da História da Música, a forma, compositor, instrumentação e género musical, podemos inferir que estes professores testemunharam um ensino da Formação Musical numa orientação bastante interpretativo-musical, o que nos dá uma perspetiva bastante inspiradora sobre o tipo de aulas em funcionamento nestes contextos de estágio.

Síntese

Numa perspetiva global, face aos resultados apresentados, consideramos que as práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical identificadas serão tendencialmente mais reprodutoras do que as conceções ideais dos participantes sobre o que devem ser. Em certa medida, esta constatação não é surpreendente. Tal como referiu E3 em entrevista, “Mudar práticas eu acho que é muito difícil. Mudar pensamentos? Acho que já não é tanto. Mudar documentos, acho que é muito fácil”. Por outras palavras, a prescrição e a adoção de conceções de orientação transformadora parecem ser mais exequíveis do que a sua operacionalização, nomeadamente porque “não é fácil resistir e agir estrategicamente quando a corrente nos empurra frequentemente em sentido contrário” (Vieira, 2004, p. 15).

O autodesenvolvimento, a liberdade de ação pedagógica e a colaboração profissional parecem ter um papel importante nas posturas dos intervenientes perante a inexistência de um programa nacional da disciplina. Apesar dessa conceção tendencialmente transformadora, são mais os intervenientes que desejam a existência de uma orientação nacional do que os que preferem os programas locais. Por outro lado, os programas podem ser bastante semelhantes entre si apesar da autonomia pedagógica conferida às escolas, sobretudo devido ao peso das tradições da disciplina. A valorização da liberdade pedagógica a par da vontade de uma orientação programática única, vontade esta também manifestada pela semelhança entre programas, parece levar-nos a um paradoxo que nos leva a questionar significado de autonomia (v. Contreras, 2004). Esta parece ser secundarizada a favor de uma espontânea e voluntária dependência relativamente a outras escolas, nomeadamente a dependência das escolas privadas e/ou cooperativas face aos conservatórios públicos, seja por tradição ou por cuidados relativos à possível transição de alunos. A articulação entre os programas e as visões pessoais e o trabalho em estágio é tida como plena nalguns casos, mas noutros casos é mais frágil e para alguns intervenientes a questão em si mesma não é percebida como relevante.

É relativamente consensual que não há uma visão clara sobre a disciplina de Formação Musical, embora sejam encontrados consensos, principalmente no que constitui a sua tradição curricular. As informações obtidas sobre visões, finalidades e práticas são muito variadas, o que de algum modo revela alguma ambiguidade da disciplina. Ainda assim, as finalidades parecem estar, na prática, mais relacionadas com o desenvolvimento técnico do que com o desenvolvimento interpretativo-musical ou o cultural, social e pessoal do aluno, o que parece estar

de acordo com a tradição histórica da disciplina. Também as atividades parecem seguir sobretudo essa orientação, sendo os registos de observação de aulas e as planificações dos estagiários documentos que parecem ilustrar um desfasamento entre concepções e práticas, apresentando as concepções um potencial mais transformativo do que as descrições das práticas em sala de aula. Note-se que a procura de uma Formação Musical mais orientada para o desenvolvimento de competências para além das competências técnicas não é uma novidade em termos conceptuais. Pinheiro (1994) resume esta questão: “Para mim, o grande objectivo da Formação Musical é ser um meio de desenvolvimento cultural e artístico e meio de desenvolvimento da expressão musical” (p. 4). Não obstante, as práticas parecem continuar a revelar alguma inércia na ampliação da sua natureza e finalidades.

Verifica-se, ainda, uma prática bastante orientada pela avaliação, porventura justificando a ênfase em atividades de carácter mais técnico, mais facilmente mensuráveis, do que em atividades de carácter interpretativo-musical ou para o desenvolvimento social, cultural e humano, das quais pode resultar uma expansão das finalidades da disciplina. A possibilidade de fazer depender o processo de ensino-aprendizagem de uma avaliação que seja objetiva lembra-nos o seguinte excerto, o qual, apesar de se reportar à avaliação no ensino de Inglês, contraria a ideia da busca excessiva de objetividade na avaliação, abrindo caminho a práticas mais flexíveis:

Naturalmente, a definição de critérios de avaliação confere-lhe uma direcção comum e torna-a menos conflituosa e menos impressionista. Contudo, é muitas vezes necessário passar por situações de tipo impressionista, pouco estruturadas, para se descobrir exactamente quais são as verdadeiras visões subjectivas dos sujeitos com quem interagimos, assim como as nossas. A subjectividade não constitui, em si, um aspecto negativo dos actos avaliatórios: pode ser pedagogicamente mais relevante ser-se extremamente subjectivo, se o nosso objetivo for o de consciencializar concepções pessoais. (Vieira & Moreira, 1993, p. 24)

No que se refere à Formação Musical, as “verdadeiras visões subjectivas” e as “concepções pessoais” podem referir-se ao desenvolvimento de competências mais interpretativas e criativas (v. Carrasco, 2016, p. 46). Contudo, também parece ser possível integrar aí a interpretação performativa e, ainda, a articulação desta com os contextos socioculturais do reportório. Será eventualmente o receio da subjetividade que potencia o afastamento deste tipo de atividade nas práticas em sala de aula, não obstante as concepções mais humanistas sobre a disciplina de Formação Musical.

3.2. Concepções e práticas de supervisão: identidades e desenvolvimento profissional no contexto de estágio

Nesta secção procuramos dar a conhecer concepções e práticas de supervisão neste contexto de formação inicial, através das informações recolhidas por meio de inquérito por questionário e entrevista, análise dos Relatórios de Estágio e observação de aulas de Metodologia e Didática de Formação Musical na ESMAE-ESE.

Na secção 3.2.1, *Concepções e práticas de supervisão no contexto de estágio em Formação Musical*, pretendemos analisar as concepções sobre o estágio em Formação Musical e as práticas de supervisão pedagógica no contexto de estágio. Na secção 3.2.2, *Interações em estágio: práticas para o desenvolvimento profissional na formação inicial*, focaremos a colaboração, a reflexão e o desenvolvimento da autonomia como princípios da supervisão positivos para o desenvolvimento profissional, nomeadamente recorrendo às percepções dos intervenientes sobre o desenvolvimento sentido ao longo do estágio e as aprendizagens realizadas. O Quadro 20 apresenta as fontes de informação para cada subsecção, assim como o número de intervenientes.

Quadro 19. Fontes de informação na análise de concepções e práticas de supervisão no contexto do estágio.

<i>Concepções e práticas de supervisão pedagógica no contexto de estágio em Formação Musical</i>	
Concepções sobre o estágio em Formação Musical	Análise de Relatórios de Estágio (RD3a) (n=4) Questionário inicial (RD1a) aos participantes (n=22)
Práticas de supervisão pedagógica no contexto de estágio	Questionário inicial (RD1a) aos participantes (n=22) Análise de Relatórios de Estágio (RD3a) (n=4)
<i>Interações em estágio: práticas para o desenvolvimento profissional na formação inicial</i>	
Reflexão, colaboração e promoção de autonomia	Questionário inicial (RD1a) aos participantes (n=22) Entrevistas (RD2) aos intervenientes dos subcasos (n=11) Observação das aulas de MDFM (RD4) (n=12)
Desenvolvimento profissional em contexto de estágio	Entrevistas (RD2) (n=11) Análise de Relatórios de Estágio (RD3a) (n=4)

Legenda: RD – Recolha de dados (a numeração consequente refere-se à estratégia de recolha de dados); n – número de intervenientes.

Como se pode verificar, continua-se a privilegiar o cruzamento de dados de forma a elevar a robustez dos resultados. Estes contribuirão principalmente para dar resposta ao segundo objetivo do estudo, relativo às concepções e práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos professores de Formação Musical.

3.2.1. Concepções e práticas de supervisão pedagógica no contexto de estágio em Formação Musical

Conhecer o contexto de estágio tal como é observado e avaliado pelos próprios intervenientes constitui uma etapa fundamental para que se possam encontrar, no epicentro das *suas* realidades, contributos para repensar a disciplina de Formação Musical e o papel dos professores que a lecionam. Serão analisadas as concepções dos estagiários sobre o estágio e a formação emergentes dos seus Relatórios finais (4 estagiários). Daremos também a conhecer resultados emergentes do questionário inicial, relativos ao desenvolvimento de competências no estágio (QII8, 10 estagiários), à orientação de estágio (QII8, 12 orientadores), aos desafios da planificação e da lecionação de aulas no estágio (QII5, 22 intervenientes) e a algumas questões de identidade profissional em estágio (QII7, 22 intervenientes). Abordar-se-ão também limitações e constrangimentos do estágio considerados pelos estagiários nos seus Relatórios (4 estagiários).

Embora se analisem separadamente os aspetos ligados às concepções (secção 3.2.1.1) e às perceções das práticas de supervisão (secção 3.2.1.2), pretende-se, na síntese da secção, confrontar umas com as outras, de forma a compreendermos melhor a realidade do estágio como percecionada por estes intervenientes.

Concepções sobre o estágio em Formação Musical

Na análise dos Relatórios de estágio, os registos dos estagiários codificados na dimensão *Concepções sobre o estágio / formação* dentro do *Desenvolvimento profissional em contexto de Estágio* indiciam que os quatro estagiários valorizaram a Prática Educativa Supervisionada e mostram uma concepção ideal de ensino claramente marcada pelo seu potencial transformador.

E1, apoiando-se em Flanders (cit. por Estrela, 1994), considera que a formação inicial tem como objetivo o desenvolvimento de práticas de autoquestionamento, da capacidade de recolha de dados, de elaboração de planos de resposta e, ainda, das capacidades de identificar, sistematizar e executar diferentes estratégias de ensino (RE 1, 2016, pp. 33-34). E2 salienta a importância da experiência de observação de aulas do cooperante (RE 2, 2016, p. 63), E3 remete para o diálogo com o cooperante (RE 3, 2017, p. 53) e E4 acrescenta a discussão e a planificação de aulas como tarefas que reforçam a capacidade de melhorar a prática educativa e como contributos para o desenvolvimento profissional (RE 4, 2016, p. 29). E2 considera que o facto de o estágio ter a duração de quase um ano letivo permite que o formando tenha tempo de avaliar o

que realiza e adaptar as suas práticas face ao que avaliou (RE 2, 2016, p. 24). Observamos, em todos os casos, a perceção de desenvolvimento profissional durante a formação inicial.

Das ideias dos estagiários acerca do estágio e da formação foi possível identificar um conjunto de palavras-chave, que desenvolveremos a seguir:

- Supervisão
- Desenvolvimento profissional e de identidade profissional
- Observação de aulas
- Planificação de aulas
- Reflexividade e reflexão escrita
- Autonomia
- Conversação, discussão, partilha e colaboração
- Aprender *fazendo*
- Experimentação

A supervisão é referida por E4 como muito importante para o desenvolvimento profissional na formação inicial (RE 4, 2016, p. 25) e E3 observa o estágio como o contexto indicado para o desenvolvimento de uma identidade profissional (RE 3, 2017, p. 46). Segundo E3 e E4, o desenvolvimento profissional contará também com o domínio das competências técnicas da disciplina na ação educativa (RE 3, 2017, p. 46; RE 4, 2016, p. 33). Para E2, é essencial manter uma prática reflexiva e autónoma, tanto pela atualização dos saberes de diversa ordem (por exemplo, científicos e didáticos), como pelo diálogo com outros intervenientes da comunidade escolar (RE 2, 2016, p. 23).

Sobre as tarefas em estágio – observação, planificação, lecionação e reflexão – E1, E3 e E4 consideram que as aprendizagens em estágio decorrem não só da observação dos processos de ensino/aprendizagem de práticas educativas no seu polo de estágio, como também das dinâmicas de conversação sobre as práticas de estágio com os seus orientadores (RE 1, 2016, p. 26; RE 3, 2017, p. 37; RE 4, 2016, p. 27). E2 e E4 valorizam a observação de aulas como estratégia de formação pela possibilidade de compreensão das realidades educativas e aprendizagem a partir desse contacto direto (RE 2, 2016, p. 23; RE 4, 2017, p. 26). E2 acrescenta que a observação pode contribuir para orientar a ação educativa no sentido de perceber melhor as necessidades dos alunos (RE 2, 2016, p. 23). E4 refere a observação e a discussão de aulas com o cooperante como atuações importantes para a reflexão docente e o desenvolvimento

profissional, com consequências positivas nos processos de aprendizagem dos alunos (RE 4, 2016, pp. 27-28).

A planificação de aulas, nomeadamente quando discutida com outros intervenientes, é valorizada por todos os estagiários (RE 1, 2016, p. 34; RE 2, 2016, p. 28; RE 3, 2017, pp. 39-43; RE 4, 2016, p. 29). A planificação pode ser bastante orientada e diretiva nuns aspetos e, noutros, numa tendência para o desenvolvimento de autonomia, fomentar a liberdade pedagógica no que se refere à criatividade nas estratégias a implementar (RE 3, 2017, p. 42). Para além da planificação e efetivação dessa planificação, a reflexão crítica escrita sobre as aulas lecionadas é considerada parte integrante e importante do processo de formação em estágio segundo E2 e E3, ocorrendo também numa frequência semanal (RE 2, 2016, p. 28; RE 3, 2017, p. 54). Segundo E3, este registo permite a melhoria das práticas educativas (RE 3, 2017, p. 54). E4 considera que se aprende a ensinar através da própria prática de ensinar (RE 4, 2016, p. 32). Corroborando o que já o seu orientador cooperante havia defendido em entrevista, valoriza a experimentação pedagógica, depositando no estágio o espaço de construção de aprendizagem da profissão docente por esse meio (RE 4, 2016, p. 32).

A colaboração assume várias facetas nestes relatórios. Para E1, a partilha de conhecimentos promoveu o desenvolvimento de um pensamento pedagógico crítico (RE 1, 2016, p. 26). A disponibilidade de C2 para a partilha de vivências foi observada por E2, que a considerou como prática que impulsionará maior diálogo na formação (RE 2, 2016, p. 63). Também nos subcasos 3 e 4 se refere o diálogo pedagógico e a reflexão conjunta, que E3 considerou como um guia num trajeto que nem sempre se mostrou claro (RE 3, 2017, p. 84) e E4 avaliou como positivo para si e para o ensino da disciplina (RE 4, 2016, pp. 27-28).

Há dois aspetos enunciados sobre o estágio e a formação em geral que nos suscitaram especial atenção, ultrapassando as fronteiras deste estudo de caso específico. O primeiro aspeto refere-se à relação entre teoria e prática. O segundo aspeto refere-se à heterogeneidade dos contextos de estágio.

Para E4, o estágio e a prática estão num lado da balança, contrapondo-se e estando no lado oposto à teoria (RE 4, 2016, p. 31). Esta visão relembra-nos a discussão de Zeichner (1993) sobre o professor como prático reflexivo, onde se refere a necessidade de considerar as teorias pessoais dos professores a fim de contrariar a dicotomia entre as *práticas em sala de aula* e as *teorias fora da escola*. Poderíamos pensar que teoria e prática de ensino já não seriam observados na atualidade como polos opostos. Porém, a explicitação do contraponto entre elas por E4 mostra-

nos que essa percepção poderá não ser realista e, nas concepções dos professores ou, pelo menos, daqueles em formação, essa dicotomia poderá estar a ser sentida.

Este assunto foi discutido numa das aulas de Metodologia e Didática de Formação Musical. No dia 31 de março de 2016 foi proposto aos estagiários que lessem um capítulo da tese de doutoramento de Gonçalves (2014), que se refere à prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores (pp. 33-50). Da discussão do texto destaca-se a relação entre a teoria e a prática (E2, E6 e E9), o estatuto (menorizado) da prática pedagógica e os desfasamentos entre o estágio e a formação recebida nas instituições de formação (E7, que assinalou a sua satisfação por sentir articulação entre essas duas entidades e a existência de “uma boa reflexão”).

Foi ainda identificada no texto uma sensação também verificada na prática por E4 que, considerando receber uma boa orientação, sentiu nas realidades escolares o que verbalizou como “desenrasca-te”. Sobre estas questões, S1 defendeu que o estágio não pode ser o exercício de “como abandonar os alunos?”, em que alunos significou estagiários, e considerou

(...) que é necessário haver um espaço onde haja uma espécie de câmara de eco e um sítio para falar e desabafar sobre o que acontece [no estágio]. A teoria não tem de estar nem acima nem abaixo da prática, têm de se articular. (S1 *in* LPV, RD4, 31 de março de 2016, ESMAE)

S2 referiu ainda que “há muitos alunos que se queixam que há uma quebra muito forte entre as universidades e as escolas” (S2 *in* LPV, RD4, 31 de março de 2016, ESMAE). Estes testemunhos traduzem a valorização da relação teoria-prática e escola-instituição de formação nos contextos de estágio, assim como a percepção das dificuldades de permeiam essa relação.

O segundo aspeto que consideramos relevante é a referência e valorização da diversidade de realidades enunciada por E3 (RE 3, 2017, p. 46). Esta instituição do ensino superior regula a Prática de Ensino Supervisionada no sentido de se observarem e planificarem aulas em turmas do ensino básico e secundário. Juntamente com esta obrigatoriedade e no contexto total do estágio surge a possibilidade de se fazer a Prática de Ensino Supervisionada em turmas com características diferentes no que se refere ao seu regime (integrado, articulado – dentro e fora da escola de música – e supletivo) e quanto ao tipo de ensino (profissional e ‘vocacional’). Mesmo que cada estagiário não seja confrontado diretamente com esta diversidade, ele terá um contacto indireto com elas, através dos seus colegas, nas discussões efetuadas nas aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical na instituição de formação.

Para conhecer as concepções que os 22 intervenientes têm sobre o estágio em Formação Musical, abordaremos agora parte das respostas de duas perguntas do questionário inicial. Será

extraída informação referente às concepções sobre o estágio e a supervisão no que diz respeito à importância ideal de alguns desafios no estágio nas respostas à pergunta Q115 e sobre a experiência de estágio (grau de concordância com algumas afirmações) nas respostas à pergunta Q117.

A pergunta Q115 colocava à consideração dos estagiários um conjunto de desafios na planificação e lecionação de aulas:

Quando planifica e leciona aulas no Estágio, quais são os seus desafios? Assinale o grau de importância que deverão ter idealmente e o grau de importância que assumem na sua prática. Na última coluna (+DIF), assinale (X) aqueles onde sente mais dificuldades. (Q115 do questionário aos estagiários)

Quanto aos orientadores cooperantes e supervisores, as mesmas afirmações foram tomadas do ponto de vista de perceção dos desafios que consideraram verificar nos seus estagiários. Para já analisaremos apenas a importância ideal, a qual traduz as concepções dos participantes. Os 11 desafios apresentados traduzem prioridades ou preocupações relativas ao ensino e à aprendizagem, ao desenvolvimento profissional e ao valor atribuído às convicções pessoais e orientações externas na planificação e lecionação.

A Tabela 22 apresenta a distribuição das respostas e a ordenação dos itens por ordem decrescente das médias (1 a 4), apresentando-se também o número total de sujeitos que responderam a cada item (n), dado que houve casos de ausência de resposta.

Tabela 22. Q115. Desafios no Estágio: importância ideal.

<i>Itens do questionário</i>	<i>NI</i>	<i>PI</i>	<i>I</i>	<i>MI</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>
Adequar as práticas às características dos alunos (n=22)	0	0	1	21	4	3,95
Garantir que os alunos aprendem e progridem (n=22)	0	0	2	20	4	3,91
Promover a autonomia dos alunos na aprendizagem (n=22)	0	0	2	20	4	3,91
Motivar os alunos para a disciplina (n=22)	0	0	3	19	4	3,86
Adotar abordagens atuais e inovadoras (n=22)	0	1	10	11	3,5	3,45
Melhorar o desempenho profissional pessoal (n=22)	0	0	11	11	3,5	3,44
Respeitar as orientações da escola/do departamento (n=22)	0	1	11	10	3	3,41
Integrar as indicações dos orientadores (n=21)	0	0	13	8	3	3,38
Corresponder às expectativas dos orientadores (n=21)	0	1	15	5	3	3,19
Alcançar uma boa classificação no estágio (n=21)	0	2	16	3	3	3,05
Ser fiel às convicções e ideais pedagógicos pessoais (n=20)	0	5	10	5	3	3,00
Total	0	10	94	133		

Legenda: NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; I – Importante; MI – Muito Importante.

Como se pode verificar, não se apresentaram desafios qualificados como *nada importantes*. Destacam-se para os desafios de natureza pedagógica, todos com valor da mediana

igual a 4, indicando um maior consenso em torno da importância que lhes é atribuída. Segue-se a adoção de abordagens atuais e inovadoras, assim como a melhoria do desempenho profissional com valor de mediana 3,5.

Com valores de mediana e de média mais baixos, mas ainda assim traduzindo percepções de importância ideal, encontramos a preocupação de alcançar uma boa classificação no estágio (média=3,05) e de ser fiel a convicções e ideais pedagógicos pessoais (média=3,00). Em contraponto a este último aspeto e com médias mais elevadas, são valorizadas as orientações da escola/ departamento (3,31) e dos orientadores (3,38). Refira-se que na secção relativa às *Programações da disciplina de Formação Musical*, foi colocada a hipótese de que a importância dada à colaboração poderia ser guiada por uma colaboração mais hierárquica do que colegial. As respostas ao questionário, de algum modo, reforçam esta hipótese.

Após a análise da distribuição das respostas, procedemos à análise das dimensões em que podemos organizar os itens, conforme o Quadro 21: i) promoção das aprendizagens dos alunos; ii) desenvolvimento profissional autodeterminado; iii) integração de orientações externas.

Quadro 20. QII5. Desafios dos estagiários na planificação e leccionação de aulas – dimensões de análise dos itens.

<i>Dimensões</i>	<i>Itens do questionário (desafios)</i>
<i>Promoção das aprendizagens dos alunos</i>	Adequar as práticas às características dos alunos
	Motivar os alunos para a disciplina
	Garantir que os alunos aprendem e progridem
	Promover a autonomia dos alunos na aprendizagem
<i>Desenvolvimento profissional autodeterminado</i>	Adotar abordagens atuais e inovadoras
	Ser fiel às convicções e ideais pedagógicos pessoais
	Melhorar o desempenho profissional pessoal
	Alcançar uma boa classificação no estágio
<i>Integração de orientações externas</i>	Respeitar as orientações da escola/do departamento
	Corresponder às expectativas dos orientadores
	Integrar as indicações dos orientadores

A fim de calcular o peso de cada uma destas dimensões nas respostas obtidas, considerámos as médias gerais do grau de importância ideal dos itens para cada uma das dimensões, conforme a Tabela 23.

Tabela 23. QII5. Dimensões relativas aos desafios da planificação e leccionação de aulas – importância ideal.

	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>
<i>Promoção das aprendizagens dos alunos</i>	4	3,91
<i>Desenvolvimento profissional autodeterminado</i>	3	3,26
<i>Integração de orientações externas</i>	3	3,33

Numa análise global, as concepções ideais destes intervenientes sobre os 11 desafios apresentados parecem traduzir uma orientação geral direccionada, primeiramente, para os alunos, na adequação das práticas às suas necessidades, na sua motivação e desenvolvimento de autonomia e na garantia da qualidade das suas aprendizagens, o que pode indiciar uma orientação tendencial para a reflexão e reconstrução das práticas e, portanto, de pendor mais transformativo. Em segundo lugar, a atuação em sala de aula deverá integrar as orientações externas do polo de estágio e dos orientadores, tentando corresponder às suas expectativas, o que revela uma orientação tendencial heterodeterminada e potencialmente reprodutora. Em terceiro lugar surge o desenvolvimento profissional autodeterminado, onde constam afirmações relativas à adoção de abordagens atuais, fidelidade a convicções pedagógicas pessoais e melhoria do próprio desempenho profissional. Numa visão global, a dimensão tendencialmente reprodutora relativa à integração das orientações externas e a dimensão tendencialmente transformadora relativa ao desenvolvimento profissional autodeterminado estão, em termos da importância que lhes é conferida, bastante equiparadas. Destaca-se a importância atribuída à orientação transformadora da promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos.

O facto de nestes resultados as concepções ideais sobre o estágio colocarem, ainda que com uma diferença exígua, o desenvolvimento profissional autodeterminado abaixo da integração de orientações externas pode levantar algumas apreensões. Pessoalmente pergunto se a formação inicial deveria colocar – pelo menos *idealmente* – o autoconhecimento do estagiário e o seu desenvolvimento como professor antes da integração das orientações externas. Este dilema leva-me a questionar se estas concepções (e também as práticas) estarão a promover a autonomia dos estagiários, principalmente tendo em conta que este questionário foi respondido numa fase final do estágio, onde se espera que a dependência dos estagiários relativamente aos seus orientadores esteja mais diluída do que no início do processo de estágio.

Na pergunta Q117 solicitou-se aos respondentes que assinalassem o seu grau de concordância face a um conjunto de afirmações, tendo em conta a sua experiência de estágio (estagiários) e de orientação de estágio (professores cooperantes e supervisores). Embora as afirmações sejam relativas à experiência de estágio e, portanto, as respostas derivem de percepções da prática, remetem para concepções sobre o estágio no que diz respeito ao papel e impacto da supervisão nas práticas educativas.

A Tabela 24 apresenta as respostas dos estagiários (n=10) a esta questão por frequência para cada nível da escala, mediana e média.

Tabela 24. Q117. Opiniões dos estagiários sobre o papel e o impacto da supervisão.

Itens do questionário	D	CP	CB	CT	Mediana	Média
Identifico-me com as concepções pedagógicas do PC.	0	1	8	1	3	3,0
As orientações do PC influenciam positivamente as minhas aulas.	0	1	7	2	3	3,1
A observação de aulas do PC é útil para o meu desenvolvimento.	0	1	6	3	3	3,2
As minhas reflexões sobre as aulas do PC revelam o que penso.	0	1	8	1	3	3,3
Identifico-me com as concepções pedagógicas dos PS.	0	0	9	1	3	3,1
As orientações dos PS influenciam positivamente as minhas aulas.	0	0	9	1	3	3,1
As minhas aulas traduzem as minhas convicções pedagógicas.	0	2	7	1	3	2,9
As reflexões que realizo sobre as minhas aulas revelam o que penso.	0	0	7	3	3	3,0
A minha atuação é condicionada pelo facto de ser observado/a.	1	3	2	4	3	2,9
A minha atuação é condicionada pelo facto de estar a ser avaliado/a.	1	2	4	3	3	2,9
Tenciono aplicar futuramente as aprendizagens do Estágio.	0	0	4	6	4	3,6
O Estágio motiva-me a continuar a observar aulas e a ser observado/a no meu futuro profissional.	0	1	6	3	3	3,2

Legenda: D – Discordo; CP – Concordo Pouco; CB – Concordo Bastante; CT –Concordo Totalmente; PC – Professor Cooperantes; PS – Professor Supervisor.

Verifica-se que as respostas se situam tendencialmente no polo positivo da concordância, valorizando o papel e o impacto da supervisão no desenvolvimento profissional. Relativamente à autodeterminação vs. heterodeterminação das práticas educativas, continuam a ter um peso equilibrado. Contudo, é importante acrescentar, por um lado, que parece existir uma identificação dos estagiários com as concepções pedagógicas dos seus orientadores, o que aponta para a inexistência de grandes divergências conceptuais a esse nível e não indica propriamente uma orientação tendencial transformativa ou reprodutora. Por outro lado, os estagiários concordam globalmente que as suas reflexões traduzem o que pensam, o que indica liberdade de pensamento ou, por outras palavras, reflexividade e autodeterminação e, conseqüentemente, uma atitude tendencialmente mais transformadora (Cf. Quadro 13). Os aspetos onde ocorre maior dispersão de respostas reportam-se à influência da observação e da avaliação na atuação dos estagiários, o que pode sinalizar diferentes formas de lidar com estas dimensões da supervisão, potencialmente mais marcantes para uns do que para outros.

Apresentam-se na Tabela 25 as respostas dos orientadores quanto à sua perceção sobre a experiência dos estagiários e às suas próprias vivências. Houve necessidade de separar algumas questões colocadas aos orientadores, que serão assinaladas como 'PC' (Professores Cooperantes, n= 10) e como 'PS' (Professores Supervisores, n=2). Onde não se usam estas siglas, os itens são comuns a ambos os questionários (n=12) e, por isso, serão observados conjuntamente. Dada a ausência de resposta para alguns itens por um dos intervenientes, indica-se para cada item o número de sujeitos que responderam (n).

Tabela 25. Q117. Opiniões dos orientadores cooperantes e dos supervisores sobre o papel e o impacto da supervisão.

Itens do questionário	D	CP	CB	CT	Mediana	Média
(PC) Identifico-me com as concepções pedagógicas do E. (n=9)	0	4	4	1	3	2,67
(PS) Identifico-me com as concepções pedagógicas do E. (n=2)	1	1	0	0	1,5	1,50
(PC) As minhas orientações influenciam positivamente as suas aulas. (n=9)	0	0	7	2	3	3,22
(PS) As minhas orientações influenciam positivamente as suas aulas. (n=2)	0	1	1	0	2,5	2,50
A observação de aulas é útil para o seu desenvolvimento. (n=11)	0	0	2	9	4	3,82
As aulas do estagiário traduzem as suas convicções pedagógicas. (n=11)	1	1	8	1	3	2,82
A sua atuação é condicionada pelo facto de ser observado. (n=12)	1	2	4	5	3	3,08
A sua atuação é condicionada pelo facto de estar a ser avaliado. (n=12)	0	2	5	5	3	3,25
As aprendizagens que realiza no Estágio serão úteis no futuro. (n=11)	0	0	1	10	4	3,91
A experiência de orientação de estágio é útil para o meu desenvolvimento profissional. (n=12)	1	0	5	6	3,5	3,33

Legenda: D – Discordo; CP – Concordo Pouco; CB – Concordo Bastante; CT – Concordo Totalmente; E – Estagiário; PC – Professor Cooperantes; PS – Professor Supervisor.

A primeira constatação de relevo é a diferença observada nas opiniões dos professores cooperantes e supervisores quanto à sua identificação com as concepções pedagógicas dos seus estagiários e à influência das suas orientações, sendo os valores médios superiores no caso dos professores cooperantes, que acompanham diariamente o trabalho dos estagiários. Por outro lado, as opiniões dos supervisores distanciam-se um pouco das dos estagiários, os quais, como vimos atrás, tendem a identificar-se com as concepções dos seus supervisores e reconhecem a sua influência nas suas práticas. Na Tabela 26 comparam-se as respostas dos estagiários (E) com as dos orientadores cooperantes e supervisores (O) nestes aspetos, observando-se que na globalidade as médias das respostas dos estagiários são superiores às dos orientadores.

Tabela 26. Q117. Comparação das respostas dos Estagiários e Orientadores: concepções pedagógicas e influência das orientações.

	Estagiários		Orientadores	
	Mediana (E)	Média (E)	Mediana (O)	Média (O)
Identificação de concepções pedagógicas entre cooperante(s) e estagiário(s)	3	3,00	3	2,67
Identificação de concepções pedagógicas entre supervisores e estagiário(s)	3	3,10	1,5	1,50
Influência positiva das orientações dos cooperantes nas aulas dadas	3	3,10	3	3,22
Influência positiva das orientações dos supervisores nas aulas dadas	3	3,10	2,5	2,50

Legenda: E – Estagiários; O – Orientadores (Cooperantes e Supervisores)

Ainda sobre a Tabela 25 acima apresentada sobre as perceções dos orientadores, observa-se que as respostas mais consensuais (e com valores mais altos) se referem à expectativa de as

aprendizagens realizadas no estágio serem úteis para os futuros professores e à utilidade da observação de aulas para o desenvolvimento dos estagiários. Com maior variação de resposta, temos as afirmações relativas ao facto de as aulas dadas pelos estagiários traduzirem (ou não) as suas próprias convicções pedagógicas e à influência da observação e da avaliação na atuação dos estagiários. Quanto ao papel da orientação de estágio no desenvolvimento profissional dos orientadores, apenas um dos orientadores discorda da afirmação apresentada.

Os itens foram organizados por três dimensões de análise que se referem à experiência no estágio (por estagiários ou por orientadores) ser i) marcada pela visão pedagógica pessoal, ii) marcada por influências externas e iii) marcante para a futura atividade profissional. A Tabela 27 resume as médias gerais por dimensão, comparando os valores das respostas dos estagiários com os das respostas dos orientadores.

Tabela 27. Q117. Média das respostas sobre dimensões do papel e impacto da supervisão.

	Estagiários		Orientadores	
	Medianas	Médias	Medianas	Médias
<i>Experiência no estágio marcada pela visão pedagógica pessoal</i>	3	3,06	3	2,64
<i>Experiência no estágio marcada por influências externas</i>	3	3,04	3	3,30
<i>Experiência no estágio marcante para a futura atividade profissional</i>	3	3,40	4	3,61

Numa observação global, verifica-se uma maior diferença de médias na dimensão relativa à perceção de uma experiência no estágio marcada pela visão pedagógica pessoal, principalmente marcada pela identificação de conceções pedagógicas entre orientadores e estagiários: verifica-se um valor mais baixo nos orientadores do que nos estagiários. Nas outras duas dimensões verifica-se uma média superior nos orientadores. Importa sublinhar que, independentemente do papel assumido no estágio, os valores mais altos registam-se na dimensão relativa à experiência no estágio poder ser marcante para a futura atividade profissional, sendo a única dimensão onde se verifica uma mediana de valor 4, o que nos leva a concluir que, globalmente, os intervenientes reconhecem o impacto futuro do estágio. Interessa agora perceber o que acontece na perceção das práticas de supervisão neste contexto.

Práticas de supervisão pedagógica no contexto de estágio

As práticas de supervisão pedagógica serão discutidas a partir das respostas ao questionário inicial em Q118, sobre a experiência de estágio, e Q115, sobre os desafios passíveis de

serem encontrados no estágio. Recorreremos também às *Limitações e constrangimentos ao desenvolvimento profissional* identificados nos Relatórios de Estágio (v. Anexo 14).

Na Q118, observaremos as respostas sobre aspetos diversos da experiência em estágio, dadas pelos orientadores (cooperantes e supervisores, n=12) – “No exercício das suas funções de orientação, que importância assumem os seguintes aspetos da experiência profissional do Estagiário?” – e pelos estagiários (n=10) – “Até ao momento, como avalia a sua experiência de Estágio nos aspetos que se seguem?”. Os aspetos apresentados, num total de 18, foram organizados nas seguintes dimensões: i) conhecimento de/adequação aos contextos, ii) conhecimento didático, iii) capacidades de investigação e atualização, iv) *eu* profissional e ação pedagógica e v) colaboração profissional, sendo que todas estas dimensões integram um potencial transformador (v. Quadro 14). A maior parte dos aspetos enunciados nesta questão reportam-se a competência profissionais.

A Tabela 28 apresenta os valores globais da mediana e da média em cada uma das cinco dimensões consideradas, comparando-se as perspetivas dos orientadores (grau de importância que lhes é atribuída na orientação de estágio) com as dos estagiários (grau de satisfação com a experiência de estágio nas mesmas dimensões).

Tabela 28. Q118. Experiência de estágio – mediana e média por dimensão de análise.

	Grau de importância (na orientação)		Grau de satisfação (dos estagiários)	
	Mediana	Média	Mediana	Média
<i>Conhecimento de/ adequação aos contextos</i>	3	3,19	3	3,07
<i>Conhecimento didático</i>	4	3,86	3	3,03
<i>Capacidades de investigação e atualização</i>	4	3,54	3	2,98
<i>O eu profissional e a ação pedagógica</i>	4	3,56	3	3,00
<i>Colaboração pedagógica</i>	3	3,44	3	3,18

Em termos da importância destas dimensões nas funções de orientação, a dimensão mais valorizada é a referente ao conhecimento didático (média=3,86), sendo também a única dimensão em que nenhuma das afirmações recebeu a classificação de pouco importante pelos orientadores. Segue-se o *eu* profissional e a ação pedagógica (3,56), capacidades de investigação e atualização (3,54), colaboração pedagógica (3,44) e, por fim, conhecimento de/ adequação aos contextos (3,19).

No caso dos estagiários, para as cinco dimensões, as médias relativas ao seu grau de satisfação são mais baixas do que o grau de importância considerado pelos orientadores. A

dimensão onde se verifica um maior grau de satisfação é a colaboração pedagógica (3,18), seguida do conhecimento de /adequação aos contextos (3,07), conhecimento didático (3,03), o eu profissional e a ação pedagógica (3,00) e, em último lugar, as capacidades de investigação e atualização (2,98).

Passamos agora a uma apresentação mais detalhada dos resultados obtidos nos itens de cada uma das cinco dimensões, pela seguinte ordem: i) conhecimento de/adequação aos contextos, ii) conhecimento didático, iii) capacidades de investigação e atualização, iv) *eu* profissional e ação pedagógica e v) colaboração profissional.

A dimensão do conhecimento de/ adequação aos contextos, cujos resultados se apresentam na Tabela 29, é aquela onde se verifica um menor desfasamento entre a importância que lhe é conferida na orientação e o grau de satisfação dos estagiários face à experiência de estágio, embora as médias não sejam muito elevadas, sobretudo no que respeita à participação em atividades educativas de âmbito escolar (orientação tendencial de colaboração profissional), onde se encontram ocorrências de *pouco importante* por parte de 4 orientadores e um nível de satisfação baixo por parte de 3 estagiários, não tendo nenhum considerado a sua experiência *muito boa* neste aspeto.

Tabela 29. Q118. Experiência de estágio – dimensão do conhecimento de /adequação aos contextos.

Conhecimento de/ adequação aos contextos	Grau de importância (na orientação)						Grau de satisfação (dos estagiários)					
	NI	PI	I	MI	Mediana	Média	I	PS	B	MB	Mediana	Média
Conhecimento da/integração na escola de Estágio	0	0	9	3	3	3,25	0	0	7	3	3	3,30
Conhecimento dos alunos com quem trabalha	0	1	3	8	4	3,58	0	0	8	2	3	3,20
Participação em atividades educativas de âmbito escolar	0	4	7	1	3	2,75	0	3	6	0	3	2,67
<i>Total</i>	0	5	19	12	3	3,19	0	3	21	5	3	3,07

Legenda: [Grau de importância] NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; I – Importante; MI – Muito Importante; [Grau de satisfação] I – Insatisfatória; PS – Pouco Satisfatória; B – Boa; MB – Muito Boa.

A Tabela 30 apresenta os resultados na dimensão do conhecimento didático. Sendo esta a dimensão mais valorizada pelos orientadores, verifica-se que o grau de satisfação dos estagiários é mais baixo, quase chegando a 1 unidade de diferença entre médias no que se refere ao conhecimento de diversas abordagens de ensino, onde a média das respostas dos orientadores é de 4 valores. É de assinalar, ainda, que o desenvolvimento da capacidade de avaliar aprendizagens (com uma orientação tendencial de atuação reflexiva) foi avaliado por 1 interveniente como *pouco satisfatória*.

Tabela 30. Q118. Experiência de estágio – dimensão do conhecimento didático.

<i>Conhecimento didático</i>	Grau de importância (na orientação)						Grau de satisfação (dos estagiários)					
	NI	PI	I	MI	Mediana	Média	I	PS	B	MB	Mediana	Média
Conhecimento de diversas abordagens de ensino	0	0	0	12	4	4,00	0	0	9	1	3	3,10
Desenvolvimento da capacidade de planificar e lecionar aulas	0	0	2	10	4	3,83	0	0	10	0	3	3,00
Desenvolvimento da capacidade de avaliar aprendizagens	0	0	3	9	4	3,75	0	1	8	1	3	3,00
<i>Total</i>	0	0	5	31	4	3,86	0	1	27	2	3	3,03

Legenda: [Grau de importância] NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; I – Importante; MI – Muito Importante; Ocorr. - Ocorrências; [Grau de satisfação] I – Insatisfatória; PS – Pouco Satisfatória; B – Boa; MB – Muito Boa.

Esta dimensão é, de todas, a que regista uma maior diferença entre as médias do grau de importância na orientação e grau de satisfação dos estagiários. Verifica-se para todas as afirmações uma mediana de valor 4 para o grau de importância conferido na orientação e de valor 3 para o grau de satisfação. Destaca-se ainda que todos os estagiários consideraram a experiência de estágio como *boa* no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de planificar e lecionar aulas.

Na dimensão relativa a capacidades de investigação e atualização, como se pode observar na Tabela 31, verifica-se uma diferença assinalável entre as médias do grau de importância na orientação e as médias do grau de satisfação dos estagiários, sendo neste caso mais baixas. Esta dimensão integra afirmações associadas a atuações tendenciais de autodeterminação, reconstrução das práticas, colaboração profissional e reflexividade, todas situadas numa orientação transformadora da educação.

Tabela 31. Q118. Experiência de estágio – dimensão das capacidades de investigação e atualização.

<i>Capacidades de investigação e atualização</i>	Grau de importância (na orientação)						Grau de satisfação (dos estagiários)					
	NI	PI	I	MI	Mediana	Média	I	PS	B	MB	Mediana	Média
Desenvolvimento da capacidade de realizar pesquisas teóricas	0	1	8	3	3	3,17	0	1	9	0	3	2,90
Desenvolvimento da capacidade de inovar	0	1	2	9	4	3,67	0	2	6	2	3	3,00
Desenvolvimento da capacidade de observação e reflexão	0	0	3	9	4	3,75	0	1	8	1	3	3,00
Desenvolvimento da capacidade de investigação da prática	0	0	5	7	4	3,58	0	2	6	2	3	3,00
<i>Total</i>	0	2	18	28	4	3,54	0	6	29	5	3	2,98

Legenda: [Grau de importância] NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; I – Importante; MI – Muito Importante; Ocorr. - Ocorrências; [Grau de satisfação] I – Insatisfatória; PS – Pouco Satisfatória; B – Boa; MB – Muito Boa.

Destacam-se, nesta tabela, 6 ocorrências de avaliação da experiência de estágio como *pouco satisfatória* por parte dos estagiários, nomeadamente nas afirmações relativas à capacidade de inovar e de investigar as práticas, e apenas 5 ocorrências de avaliação dessa experiência como *muito boa*. Além disso encontra-se nesta dimensão um dos valores médios mais baixos de todas as afirmações propostas, relativo à satisfação dos estagiários com o desenvolvimento da capacidade de realizar pesquisas teóricas (relacionada com autodeterminação), verificando-se nesta competência também uma das médias mais baixas na percepção da sua importância nas práticas de orientação. Das 4 afirmações, apenas nesta se encontra o valor 3 de mediana para ambos os intervenientes. Nas restantes, a mediana é superior no grau de importância assumido na orientação (4) relativamente ao grau de satisfação dos estagiários (3).

Atente-se agora na Tabela 32, onde se verificam os resultados da dimensão relativa ao eu profissional e à ação pedagógica, verificando-se de novo um desfasamento entre a importância dos aspetos referidos na orientação e satisfação dos estagiários com esses aspetos na experiência de estágio.

Tabela 32. Q118. Experiência de estágio – dimensão do eu profissional e a ação pedagógica.

<i>O eu profissional e a ação pedagógica</i>	Grau de importância (na orientação)						Grau de satisfação (dos estagiários)					
	NI	PI	I	MI	Mediana	Média	I	PS	B	MB	Mediana	Média
Desenvolvimento de um estilo de ensino próprio	0	1	5	6	3,5	3,42	0	1	8	1	3	3,00
Recetividade dos alunos às propostas didáticas	0	0	4	8	4	3,67	0	1	8	1	3	3,00
Progresso dos alunos nas suas aprendizagens	0	0	3	9	4	3,75	0	0	9	1	3	3,10
Avaliação formativa do desempenho	0	0	7	5	3	3,42	0	1	9	0	3	2,90
<i>Total</i>	0	1	19	28	4	3,56	0	3	34	3	3	3,00

Legenda: [Grau de importância] NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; I – Importante; MI – Muito Importante; Ocorr. - Ocorrências; [Grau de satisfação] I – Insatisfatória; PS – Pouco Satisfatória; B – Boa; MB – Muito Boa.

Para 1 dos 12 orientadores, o desenvolvimento de um estilo próprio de ensino por parte do estagiário é *pouco importante*, e 1 estagiário considerou a sua experiência estagiária *pouco satisfatória* neste aspeto de orientação tendencial para a autodeterminação. A experiência dos estagiários relativamente à avaliação formativa do seu desempenho, com um dos valores médios mais baixos (2,90), não é assinalada por nenhum deles como *muito boa*, embora seja *importante* ou *muito importante* para os 12 orientadores. A recetividade das propostas didáticas pelos alunos e o seu e progresso na aprendizagem são os aspetos mais valorizadas pelos orientadores (médias

de 3,67 e 3,75), embora o grau de satisfação dos estagiários apresente valores inferiores (médias de 3,00 e 3,10).

Finalmente, a dimensão da colaboração profissional, materializada nas afirmações na coluna à esquerda da Tabela 33, foi aquela onde se observaram os valores mais altos de satisfação dos estagiários, principalmente nas afirmações relativas ao apoio dos professores cooperantes e supervisores e ao diálogo e partilha com outros professores da escola. Contudo, continua a verificar-se que as médias relativas à importância desta dimensão na orientação de estágio são superiores às médias relativas ao grau de satisfação dos estagiários.

Tabela 33. Q118. Experiência de estágio – dimensão da colaboração pedagógica.

<i>Colaboração pedagógica</i>	Grau de importância (na orientação)						Grau de satisfação (dos estagiários)					
	NI	PI	I	MI	Mediana	Média	I	PS	B	MB	Mediana	Média
Diálogo/partilha com outros professores da escola	0	1	11	0	3	2,92	0	3	6	1	3	2,80
Diálogo/partilha entre colegas do Mestrado	0	0	7	5	3	3,42	0	0	8	2	3	3,20
Diálogo/partilha com os professores Cooperante e Supervisores	0	0	4	8	4	3,67	0	0	8	2	3	3,20
Apoio dos professores Cooperante e Supervisores	0	0	3	9	4	3,75	0	0	5	5	3,5	3,50
<i>Total</i>	0	1	25	22	3	3,44	0	3	27	10	3	3,18

Legenda: NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; I – Importante; MI – Muito Importante; I – Insatisfatória; PS – Pouco Satisfatória; B – Boa; MB – Muito Boa.

Em suma, perante os resultados apresentados, podemos afirmar que, embora os orientadores valorizem as diferentes dimensões da experiência de estágio, o que indicia que investirão no seu desenvolvimento no âmbito das suas práticas supervisivas, os estagiários revelam perceções de satisfação que revelam, possivelmente, a existência de dificuldades no seu desenvolvimento profissional.

Com efeito, a experiência de estágio apresentou diversos desafios, nomeadamente nas tarefas de planificação e lecionação apresentadas na Q115, que relembramos:

Quando planifica e leciona aulas no Estágio, quais são os seus desafios? Assinale o grau de importância que deverão ter idealmente e o grau de importância que assumem na sua prática. Na última coluna (+DIF), assinale (X) aqueles onde sente mais dificuldades. (Q115 do questionário aos estagiários)

Que desafios se colocam ao seu Estagiário na planificação e lecionação de aulas? Assinale o grau de importância que deverão ter idealmente e o grau de importância que assumem na sua prática de Estágio. Na última coluna (+DIF), assinale (X) aqueles onde o Estagiário costuma sentir mais dificuldades. (Q115 do questionário aos orientadores)

A Tabela 34 apresenta a distribuição de respostas nos itens da questão, já organizados segundo as dimensões definidas, contemplando também os valores de mediana e média. As dimensões são três: i) promoção das aprendizagens dos alunos, ii) desenvolvimento profissional autodeterminado e (iii) integração de orientações externas.

Tal como verificado anteriormente, os valores médios mais elevados reportam-se à dimensão da promoção das aprendizagens dos alunos, o que, mais uma vez, prenuncia uma orientação transformadora.

Tabela 34. Q115 Desafios da planificação e lecionação: grau de importância ideal e na prática.

Dimensões	Itens do questionário	PI		I		MI		Mediana		Média			
		C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
Promoção das aprendizagens dos alunos	Adequar as práticas às características dos alunos	0	1	1	6	21	14	4	4	3,95	3,62	3,91	3,64
	Motivar os alunos para a disciplina	0	0	3	8	19	13	4	4	3,86	3,62		
	Garantir que os alunos aprendem e progridem	0	0	2	5	20	16	4	4	3,91	3,76		
	Promover a autonomia dos alunos na aprendizagem	0	1	2	7	20	13	4	4	3,91	3,57		
Desenvolvimento profissional autodeterminado	Adotar abordagens atuais e inovadoras	1	1	10	14	11	6	3,5	3	3,45	3,24	3,26	3,20
	Ser fiel às convicções e ideais pedagógicos pessoais	5	4	10	13	5	3	3	3	3,0	2,95		
	Melhorar o desempenho profissional pessoal	0	0	11	13	11	8	3,5	3	3,44	3,38		
	Alcançar uma boa classificação no estágio	2	2	16	12	3	7	3	3	3,05	3,24		
Integração de orientações externas	Respeitar as orientações da escola/do departamento	1	1	11	15	10	5	3	3	3,41	3,19	3,33	3,18
	Corresponder às expectativas dos orientadores	1	2	15	14	5	4	3	3	3,19	3,10		
	Integrar as indicações dos orientadores	0	2	13	12	8	7	3	3	3,38	3,23		

Legenda: PI – Pouco Importante; I – Importante; MI – Muito Importante; C – concepções ideais; P – prática.

A garantia que os alunos aprendem e progridem é o desafio apontado mais vezes como *muito importante* na prática, com 16 ocorrências, apresentando também o valor mais elevado de média (3,76). Porém, idealmente ele foi assinalado como *muito importante* por 20 em 22 intervenientes e com um valor de média de 3,91, o que nos mostra que a prática não será tão transformadora como as concepções ideais dos intervenientes. Aliás, à exceção do item relativo à obtenção de uma boa classificação no estágio, verifica-se que as médias das percepções da prática são sempre inferiores às médias das concepções ideais, o que indica um desfazamento entre o que se defende e o que se consegue concretizar. No caso das duas primeiras dimensões, tal significa

que, na ótica dos participantes, o potencial transformador das práticas fica aquém do que se desejaria. Quanto à terceira dimensão, a integração de orientações externas, apresenta valores bastante próximos do desenvolvimento profissional autodeterminado, embora superiores. Globalmente, estes resultados parecem reforçar conclusões anteriores de que as conceções dos participantes são tendencialmente mais transformadoras do que a sua perceção das práticas.

Na mesma questão, perguntava-se ainda que desafios apresentam mais dificuldade para os estagiários. Um dos estagiários não respondeu indicando posteriormente em entrevista que nenhum dos desafios se destacou em relação aos outros. A Tabela 35 apresenta os resultados por ordem decrescente de frequência.

Tabela 35. Q115. Desafios em que se percecionam mais dificuldade nos estagiários.

	<i>E</i> (<i>n</i> =10)	<i>C</i> (<i>n</i> =10)	<i>S</i> (<i>n</i> =2)	<i>Total</i> (<i>n</i> =22)
Adotar abordagens atuais e inovadoras	5	5	2	12
Adequar as práticas às características dos alunos	4	6	2	12
Garantir que os alunos aprendem e progridem	4	1	2	7
Motivar os alunos para a disciplina	3	1	1	5
Promover a autonomia dos alunos na aprendizagem	2	2	1	5
Ser fiel às convicções e ideais pedagógicos pessoais	2	1	0	3
Corresponder às expectativas dos orientadores	3	0	0	3
Melhorar o desempenho profissional pessoal	2	0	0	2
Respeitar as orientações da escola/do departamento	1	0	0	1
Integrar as indicações dos orientadores	1	0	0	1
Alcançar uma boa classificação no estágio	0	0	0	0

Legenda: E – Estagiários; C – Cooperantes; S - Supervisores.

Como se pode verificar, as dificuldades mais assinaladas referem-se à didática da disciplina e à promoção da aprendizagem dos alunos, principalmente a adoção de abordagens atuais e inovadoras e a adequação das práticas às características dos alunos, ambas com um total de 12 ocorrências. A adoção de abordagens atuais e inovadoras foi um tema escolhido para aprofundamento em entrevista e será mais explorado na secção 3.3., sobre os contributos da supervisão para o desenvolvimento da disciplina e dos professores de Formação Musical. Em segundo lugar encontra-se, com 7 ocorrências, a garantia de que os alunos aprendem e progridem, seguindo-se a motivação dos alunos e a promoção da sua autonomia, com 5 ocorrências. Os restantes aspetos considerados não parecem oferecer particular dificuldade na perspetiva dos participantes, o que parece indicar que os maiores desafios se colocam na prática educativa. Esta conclusão pode explicar, em parte, que o grau de satisfação dos estagiários com

as competências desenvolvidas em estágio não corresponda sempre às suas expectativas, como vimos acima.

Nos 4 Relatórios de Estágio analisados foram encontrados alguns desafios inerentes à prática de estágio (v. Anexo 14, *Limitações e constrangimentos*). Estas dificuldades reportam-se à própria prática docente em estágio, mas também à observação de dificuldades de aprendizagem nos alunos, o que reforça a focalização em questões didáticas e de promoção das aprendizagens.

Sobre os *desafios referentes ao ensino da Formação Musical*, nomeadamente a alunos que mostram dificuldades no seu desenvolvimento na disciplina, E1 e E2 referem a postura destes em sala de aula. O comportamento dos alunos é justificado parcialmente pela falta de motivação para a disciplina (RE 1, 2016, p. 23; RE 2, 2016, p. 25). Este foi um dos desafios apresentados no questionário inicial e assinalado por 3 de 9 estagiários, o que corrobora a presença da dificuldade no estágio. E1 verificou também sentimentos de insegurança por parte dos alunos em relação a algumas atividades propostas e falta de autonomia, resultando na necessidade de um apoio mais individualizado (RE 1, 2016, p. 30). A promoção de autonomia dos alunos na aprendizagem (v. pergunta QII5), assinalada como dificuldade por 2 estagiários, 2 cooperantes e 1 supervisor no questionário inicial parece ser também, portanto, um desafio presente nas realidades educativas.

Para E2, o ensino da Formação Musical nas escolas de ensino genérico (ao invés de ser nas escolas de música) dificulta a aprendizagem dos alunos, considerando que todo o contexto musical de uma academia promove uma cultura propícia à aprendizagem musical e que não é possível em escolas mais multidisciplinares. Acrescenta o número elevado de alunos por turma como um desafio para um eficaz processo de ensino e aprendizagem (RE 2, 2016, p. 25). A heterogeneidade dos alunos é apresentada como um desafio da lecionação por E1 (RE 1, p. 31), devido à diferente qualidade de resposta para as mesmas atividades, e por E4 (RE 4, p. 21), devido aos divergentes currículos prévios que resultam em preparações muito dispares. Embora este tipo de desafios não tenha sido apresentado no questionário inicial, conjuga-se, de uma forma lata, com a afirmação relativa à adequação das práticas às características dos alunos, um dos aspetos onde mais participantes assinalaram a existência de dificuldades (12 ocorrências).

Nos *desafios relativos à prática de estágio* indicados pelos estagiários dos subcasos, E3 refere a necessidade de mais tempo para preparar as aulas por (RE 3, 2017, pp. 42-43), uma dificuldade que pode ser sentida tanto na formação inicial como na prática profissional futura, justificada pela construção de materiais, nomeadamente com recurso ao reportório musical. Já E2 justifica a dificuldade de 'falta de tempo' pela concorrência de diferentes tarefas que a formação

inicial exige (RE 2, 2016, p. 63) e que inclui planificações de aulas (incluindo a construção de materiais), reflexões escritas sobre elas, observações de aulas do par pedagógico (quando possível) ou do cooperante, um projeto de investigação e a elaboração do Relatório.

Outro desafio apontado nos Relatórios de Estágio refere-se à dinâmica entre a planificação das aulas e as situações ocorridas *in loco*. E2 registou as dificuldades apresentadas pelos alunos durante as aulas como um desafio, do ponto de vista em que é necessária a tomada de decisão de adaptação da planificação ou até abandono da mesma para dar resposta a essas dificuldades (RE 2, 2016, p. 63). Este desafio relaciona-se com a afirmação do questionário “Adequar as práticas às características dos alunos” (12 ocorrências), assim como “Garantir que os alunos aprendem e progridem” (7 ocorrências). Já E3 refere a procura de estratégias próprias (RE 3, 2017, p. 42), o que nos guia principalmente para uma orientação transformadora de adequação das práticas às características dos alunos, como à adoção de abordagens atuais e inovadoras. No questionário, estes desafios foram assinalados por 12 participantes.

Numa visão global, as conceções parecem ser tendencialmente mais transformadoras do que as práticas, sendo identificados desafios essencialmente relacionados com o ensino e a aprendizagem da disciplina, o que reforça a ideia da centralidade da didática nas práticas supervisivas e no desenvolvimento profissional dos professores. Os resultados indiciam também conceções e práticas pedagógicas globalmente mais transformadoras do que as conceções e práticas supervisivas. Na secção seguinte, incidimos mais diretamente nas práticas da supervisão, com especial atenção à reflexão, à colaboração e ao desenvolvimento da autonomia como fatores de desenvolvimento profissional.

3.2.2. Interações em estágio: práticas para o desenvolvimento profissional na formação inicial

Tendo já sido discutidas as conceções e as práticas em estágio neste mestrado em Ensino de Música, pretendemos agora destacar as possibilidades da *reflexão, colaboração e desenvolvimento da autonomia* nas práticas de supervisão – indicadas pelos intervenientes deste estudo como presentes e importantes – e, ainda, a observação ou o sentimento de *desenvolvimento profissional neste contexto de estágio*.

Reflexão, colaboração e promoção de autonomia

No questionário inicial, na pergunta Q116, solicitámos aos 22 intervenientes que considerassem a sua experiência no estágio. Aos estagiários pedimos que caracterizassem globalmente o papel dos seus orientadores. Aos orientadores cooperantes e supervisores pedimos que caracterizassem o seu papel de orientação. Para isso foram propostas 20 características dispostas de forma aleatória, em formato de 'lago', e que podiam ser assinaladas livremente pelos inquiridos. Essas características apontam para as orientações reprodutora ou transformadora da supervisão e remetem para as dimensões pessoal e interpessoal das competências de supervisão. A Tabela 36 indica a distribuição das escolhas dos inquiridos nas características apresentadas, já organizadas de acordo com as orientações e dimensões consideradas.

Tabela 36. Q116. Caracterização do papel dos orientadores cooperantes e supervisores.

Dim.	Itens T	f	Itens R	f	Dim.	Itens T	f	Itens R	f
Competências pessoais	Atualizado	8	Desatualizado	0	Competências interpessoais	Prom. de autonomia	15	Controlador	1
	Inovador	3	Conservador	0		Facilitador	2	Autoritário	0
	Experiente	8	Inexperiente	0		Formador	7	Avaliador	3
	Reflexivo	15	Pouco reflexivo	0		Colaborativo	21	Diretivo	1
	Profissional	14	Pouco profissional	0		Solidário	7	Indiferente	0
	Totais	48	Totais	0		Totais	52	Totais	5

Legenda: Dim – dimensão; T – Orientação para a transformação; R – Orientação para a reprodução; Prom. – promotor; f - frequência

Nesta tabela sobressai o facto de que nos polos de orientação para a reprodução as ocorrências são drasticamente inferiores ou nulas, o que indica que os intervenientes têm uma perspetiva transformadora do papel dos orientadores de estágio (cooperantes e supervisores). As competências pessoais mais destacadas nas respostas apontam para uma atuação supervisiva profissional e reflexiva; quando às competências interpessoais, destaca-se a colaboração e a promoção de autonomia. Das características menos positivas, as únicas escolhidas foram *avaliador* (3), *controlador* (1) e *indiferente* (1), e todas elas vieram de estagiários.

Tomando o total de respostas obtidas – 55 dos estagiários e 50 dos cooperantes e supervisores, num total de 105 –, a Tabela 37 apresenta a distribuição percentual nos dois grupos relativamente às dimensões tidas em consideração (competências pessoais e competências interpessoais) e às orientações tendenciais (transformação e reprodução). Em relação às dimensões, verifica-se que as características assinaladas pelos estagiários se alocam um pouco mais nas competências pessoais (54,5%) do que nas interpessoais (45,5%), verificando-se o contrário no caso dos professores cooperantes e supervisores, que assinalaram sobretudo características relacionadas com as competências interpessoais (64,0%).

Tabela 37. Q116. Papel dos orientadores cooperantes e supervisores – dimensões e orientações preferenciais.

Dimensões	Orientações	Estagiários (55 respostas)		Orientadores (50 respostas)		Total (105 respostas)
Competências Pessoais	<i>Transformadoras</i>	54,5%	54,5%	36,0%	36,0%	45,7%
	<i>Reprodutoras</i>	0%		0%		
Competências Interpessoais	<i>Transformadoras</i>	36,4%	45,5%	64,0%	64,0%	54,3%
	<i>Reprodutoras</i>	9,1%		0%		
	<i>Transformação</i>		90,9%		100%	95,2%
	<i>Reprodução</i>		9,1%		0%	4,8%

Nota: Orientadores: Professores Cooperantes e Supervisores.

Numa leitura global dos dados, as competências interpessoais são ligeiramente mais assinaladas do que as competências pessoais (54,3% e 45,7%, respetivamente), e a perceção de posturas e atuações com potencial *transformador* são marcadamente dominantes (95,2%) em relação às de orientação *reprodutora* (4,8%). Estes resultados, com poucas exceções, parecem indiciar a presença de estilos de supervisão potencialmente favoráveis à reconstrução das práticas da disciplina e a um desenvolvimento profissional reflexivo dos professores em formação.

Nas entrevistas efetuadas nos subcasos, procurámos aprofundar alguns destes resultados globais. As características mais sinalizadas pelos estagiários foram a *colaboração* e a *reflexão*. Deste modo, a pergunta que foi dirigida aos 4 estagiários foi:

Nas respostas ao questionário, os professores Estagiários consideraram os seus professores Cooperantes e Supervisores colaborativos e reflexivos. No seu caso, em que medida acha que estas características têm sido importantes para a sua formação em estágio? (Q116 do questionário aos estagiários)

No caso dos professores cooperantes, as características mais assinaladas foram a *colaboração* e a *promoção de autonomia*, sendo a pergunta da entrevista aos 5 professores cooperantes a seguinte:

Nas respostas ao questionário, os professores Cooperantes dão bastante importância à *colaboração* e à *promoção de autonomia* enquanto dimensões do seu papel na supervisão. No seu caso, por que razão acha estas dimensões importantes e como procura desenvolvê-las no trabalho com os estagiários? (Q116 do questionário aos cooperantes)

Na entrevista aos 2 supervisores considerámos os resultados globais, uma vez que têm um contacto direto com todos os intervenientes do estágio. A questão colocada foi:

Nas respostas ao questionário, os professores Estagiários, Cooperantes e Supervisores dão bastante importância à *colaboração*, à *reflexão* e à *promoção de autonomia* enquanto dimensões do papel da supervisão. No seu caso, por que razão acha estas dimensões importantes para a sua ação supervisiva e como procura desenvolvê-las no trabalho com os estagiários? (Q116 do questionário aos supervisores)

Começando pela *reflexão*, no subcaso 1, E1 considerou que a reflexão no estágio vem do encontro de diferentes pontos de vista, oriundos de pessoas com experiências variadas, nomeadamente com mais e menos experiência. Essa reflexão deve ser realizada

(...) sobre o que se pode transformar, onde é que se pode mudar... recriar, mudar, percebes? E, portanto, acho que, mesmo com pessoas com menos prática, e acho que é importante referir isso, por exemplo, o meu par pedagógico é uma pessoa com bastante menos experiência na área da Formação Musical do que eu e, para mim, foi extremamente enriquecedor toda a partilha e reflexão que fiz com ele. (E1, entrevista)

Também para E2 o olhar reflexivo repousa sobre o que pode ser melhorado. As reflexões conjuntas entre E2 e C2 foram realizadas após as aulas. Quando questionado sobre como considera que deveria ser realizada a reflexão, E2 refere:

Essa reflexão deve ser feita de forma positiva e de forma negativa. No que correu bem e no que correu menos bem. E tentar alterar o que correu menos bem segundo aquilo que correu bem, para atingir, para conseguir que os resultados sejam mais positivos. (E2, entrevista)

Para E3, a reflexividade de C3 e dos supervisores fomentou o desenvolvimento da sua própria reflexividade e fundamentação das práticas. Considerou também que contribuiu para mudar a sua forma de pensar sobre a disciplina, nomeadamente passar de uma visão mais tradicional para uma visão mais emancipada da disciplina e lhe confere valor próprio.

E4 considerou que o estágio lhe permitiu adquirir hábitos de reflexão, nomeadamente na planificação de aulas e C4 afirmou o seu intuito de incentivar hábitos de reflexão sobre as práticas. E4 sentiu que o seu orientador cooperante e os supervisores estavam articulados e que o facto de terem preocupações diferentes promoveu uma maior evolução em si como docente.

S1 apresentou o estágio como uma experiência para a reflexão e não propriamente como solução: “quem estiver convencido que vai chegar lá e vai ter a resolução, que agora chegou ao estágio e vai resolver a vida dele? Não. Vai é ter um espaço que propicia a reflexão” (S1). Segundo S2, nesse contexto e no contexto de ensino, “a reflexão é indispensável, isso aí... e se algum professor, ou algum estagiário, «mas porquê refletir, mas porquê ter que... Oh, pá, esquece, não vás por aí, então esquece, vai para outra coisa» [risos]” (S2).

Quando questionados sobre o foco em que deve incidir a reflexão e como surge ou pode surgir nas práticas, os supervisores indicaram que a reflexão se associa à problematização das práticas (S1, S2) e está relacionada com “parar e observar” (S2). Ambos defenderam que se deve fomentar uma aceitação do caráter instável das práticas educativas e das ideias sobre educação (S1, S2), e que a reflexão também parte da comparação do real com as alternativas possíveis. S1

refere que por vezes encontra nos estagiários alguma falta de reflexividade, que no seu entender pode advir de uma atitude de defesa. Sobre este tema, S1 fez uma série de considerações que nos importa registar pelas problemáticas que desoculta e esclarece:

O que é difícil é a gente analisar aquilo que nós fazemos. E ter a isenção e a distância, que é difícil, por isso é que até a história do tal tipo que está à janela a ver passar, a ver-se passear na rua... a ideia é um bocado essa, é essa, ver o que ando ali a fazer. Parar. E questionar. E não ter como adquirido. Porque aquilo que eu, e isso sim, também me ajudou a aprender, que a maior parte dos alunos que chegam para fazer o estágio, todos têm aquilo que eu acho uma falta de reflexividade, exatamente porque têm tudo como adquirido. Eu também sei que muitos é por uma questão de defesa. Mas a assunção de que sabem e que não aprendem nada é uma coisa que a gente aprende de quem está, neste caso, nos estabelecimentos de ensino superior e que apanha muita gente que vem já de trabalho, já de fazer, é a forma como se desconstrói, (...) desconstrói no sentido de... não é de destruir aquilo que são as experiências, que são aquilo que as pessoas têm, mas é fazê-las pensar sobre aquilo que elas têm feito. E que as pessoas normalmente acham «não, não, eu sempre fiz tudo muito bem», «não, isto é assim». Por isso, muitos apontamentos que eu vou tirando nas primeiras aulas, sempre, todos os anos, e é sempre à procura disso, é as certezas das pessoas. Interessa-me saber até que ponto as pessoas, e há uns que não têm tantas certezas, mas tem a ver com o feito das pessoas, mas a forma como as pessoas chegam com uma certa segurança, é... que tem a ver às vezes com não questionar. Porque as pessoas ficam no seu, quer dizer, e no caso da música pior ainda, os outros, as outras escolas já têm muitas rotinas de interferência, de gentes que vão, de outros colegas que vêm. A música vive muito isolada no seu canto. O professor de instrumento está ele e o aluno. Ninguém está habituado a questionar nada ao professor, se tu disseses ao professor «como é que tu... como é que avalias?», estás-te a meter num campo que eles dizem não é possível avaliar. O professor de Formação Musical está na sua sala, ninguém, ninguém o incomoda. Ou seja, essa falta de reflexão é muito grande. E a Formação Musical, eu acho que tem pecado.... (S1, entrevista)

Deste excerto retiramos várias ideias relevantes: i) existe dificuldade em olhar para as próprias práticas, ii) será negativo assumir as práticas educativas como imutáveis, iii) o contacto com outras formas de pensar contribui para a reflexividade, iv) nomeadamente para *desconstruir* conceções estabelecidas, v) as *certezas* ao nível educativo, especialmente no estágio, podem advir de atitude de defesa, mas também da falta de autoquestionamento e vi) o ensino especializado de música está ainda numa situação de bastante isolamento, o que pode prejudicar o estabelecimento de práticas de reflexividade docente.

A ideia da *colaboração* na supervisão foi discutida com todos os 11 entrevistados, uma vez que foi a característica mais assinalada no questionário inicial, podendo beneficiar e potenciar a reflexividade docente.

No subcaso 1, E1 indica que colaboração com pessoas mais experientes foi essencial para si e C1 defendeu que “o trabalho colaborativo é cada vez mais necessário”. C1 exemplifica, invocando o seu contexto profissional, com uma formação que havia realizado e na qual vivenciou uma valorização da colaboração, acrescentando: “para nós é fundamental” (C1). C1 desenvolve

a sua ideia para outros contextos, como discutiremos adiante. Segundo C7, a colaboração no estágio é útil e prepara para atuações de colaboração na futura vida profissional, como diz que aconteceu no seu próprio trajeto profissional, onde vivenciou um ambiente docente muito colaborativo.

No subcaso 2, a colaboração em estágio foi considerada importante para o desenvolvimento profissional através do confronto de ideias e contacto com pessoas mais experientes (E2) e manifestou-se pelo questionamento das práticas (E2, C2). C2 solicitou as planificações de aula com antecipação para poder, colaborando com o estagiário, questionar as práticas projetadas e propor alternativas, na linha de um estilo de supervisão que promove uma tomada de decisão informada:

Se vão começar por abordar ritmos, escalas, melodia, harmonia... é com eles [estagiários], eles fazem como querem. Eu só quero a planificação antecipadamente para a corrigir e lhes dizer assim «achas que esta música que escolheste para trabalhar o intervalo de terceira vai funcionar? Não achas que para um 2º grau é um bocadinho pesada? É difícil de aprender, vais trabalhá-la como? Com melodia? Com letra? Vais... com um vocábulo, sem um vocábulo? Como é que vais fazê-lo?». Portanto, a minha colaboração com eles passa por aí. É eles serem capazes, eles escolherem e depois saberem em que medida é que vão aplicar aquilo e se estão preparados e se acham de facto que vai funcionar. (C2, entrevista)

A sua colaboração pode passar também por facilitar o conhecimento das turmas e dos alunos. E2 indicou, em consonância com o excerto supracitado, que a colaboração com C2 começou por ser principalmente a planificação das aulas. A troca de ideias é importante para E2, mesmo quando as visões são diferentes, acrescentando que “por vezes, coisas que nós não somos capazes de resolver, poderá haver alguém que já foi capaz de resolver e que nos poderá ajudar nessa solução” (E2).

E3 sentiu que a colaboração no estágio foi útil para si, nomeadamente na fundamentação das suas práticas e na melhoria das mesmas. Segundo E3, o orientador cooperante teve uma atuação colaborativa nas aulas de estágio, nomeadamente pelo melhor conhecimento da turma que detinha (à semelhança do que havia sido referido por C2). C3 pretendeu que o estagiário não o sentisse como uma ameaça, mas sim como “um amigo a ajudá-lo a ele desenvolver certas competências” (C3). Este professor cooperante realizou um tipo de colaboração que envolveu dar as ferramentas reflexivas que considerou suficientes para que o seu estagiário desenvolvesse autonomia, assunto que abordaremos mais adiante.

Para E4, a colaboração com C4 foi muito importante, nomeadamente pela reflexão conjunta e pela sensação de apoio, aspeto que C4 considera que é precisamente o seu papel

como orientador. Este apoio pode passar, exemplificando, por amparar o estagiário no controlo de uma turma, no entanto, sem o desautorizar. C4 vê o estagiário como um professor colaborador e a sua atuação inclui o diálogo com ele e, se necessário, colmatar alguma falha na aula seguinte. Dar o tempo completo da aula é, na sua perspetiva, importante para o estagiário como preparação para a vida profissional futura e é nessas circunstâncias que entende a colaboração com o estagiário. Parece ser bastante clara a sua posição sobre este assunto: “tem que haver colaboração. Não é fazer as coisas de forma isolada. Não faz sentido nenhum. Nem para eles, nem para nós” (C4).

Para os supervisores, a colaboração em estágio permite o desenvolvimento profissional (S1), é fundamental para a existência de troca de ideias (S1) e contempla “um bom diálogo, uma boa discussão” (S1). S1 considerou que no Ensino Artístico Especializado da Música este diálogo é relativamente novo. Encontra na sua função de supervisão alimentar este diálogo, nomeadamente entre instituições, referindo que “tem de haver alguma sensibilidade institucional” (S1) e acrescentando que diálogo gera mais diálogo. S2 indica que “colaborar com o estagiário é importante, primeiro de tudo, para ele não se sentir sozinho”. Porque “se ele não (...) sentir que tem alguém a olhar para ele, que está alguém a olhar por ele também, ele vai-se sentir sozinho, vai-se sentir desprotegido, vai-se sentir desamparado” (S2). Acresce que essa colaboração pode manifestar-se em forma de perguntas.

A *promoção da autonomia* foi um aspeto referido não só pelos orientadores (cooperantes e supervisores), diretamente questionados sobre o assunto, como também por dois estagiários.

No subcaso 1, C1 explica que a autonomia em estágio vai sendo gerida ao longo do processo de estágio, conforme o conhecimento e capacidade de resposta dos estagiários e, ainda, pela resposta dos alunos das turmas de estágio. Antecipou as limitações da autonomia que pode oferecer aos estagiários:

No início não os conheço, portanto tenho que ver muito bem as planificações, aí eu vejo muito bem as planificações e estou com a máxima das atenções nas aulas que eles dão e vão anotando para depois lhes dizer. A partir de certa altura, tenho tido sorte, como lhe disse, e (...) confiei plenamente. Aliás, eles a cada aula, a cada momento eles me dizem «para a semana o que é que quer?». Porque é assim, eles também não podem estar aqui simplesmente, não lhes posso entregar a turma como cobaia. Os alunos são meus e têm que prestar provas no final do ano. E para o ano vão mudar de ano, quer dizer, a matéria tem que ser dada, porque é assim, Luísa, «se o aluno não é meu... se a turma não é minha, eu estou aqui, posso estar aqui só para brilhar o mais possível para a professora que está ali a ver-me, a avaliar-me, vou fazer tudo aquilo que sei melhor». Pronto, tudo bem, mas os alunos é que estão aqui. E são meus e têm que avançar e eu é que sei, eu e os estagiários, também, obviamente, mas aqui a responsabilidade é minha, eu é que sei até onde é que eles têm de estar no final do ano. E aí vou controlando um bocadinho. (C1, entrevista)

O testemunho de C1 ilumina a posição de vulnerabilidade do papel de estagiário que, por estar a ser submetido a avaliação, poderá sentir-se tentado a priorizar a sua atuação no estágio perante os orientadores, em detrimento da promoção das aprendizagens dos alunos. Assim, um dos limites da autonomia dos estagiários prende-se com as consequências da sua ação nos alunos, que são da responsabilidade dos cooperantes e que protegem os alunos de serem *cobaias*. Para C7 esta autonomia é muito importante para que os professores sejam capazes de articular o programa de uma escola com as planificações das aulas a realizar. Todavia é balizada para que turmas evoluam de igual forma, nomeadamente no regime integrado. A autonomia é articulada com algumas (tentando que sejam reduzidas) intervenções *in loco* do orientador cooperante (C7). O desenvolvimento desta autonomia é importante para a evolução dos estagiários, que se justifica com a desejável preparação para a futura vida profissional: “tentar deixar que eles fizessem à sua forma, porque acho que é importante... temos que ser autónomos, não é? Não podemos estar à espera... da ajuda eterna de outros para fazer as coisas, não é?” (C7).

No subcaso 2, E2 referiu, na discussão sobre colaboração, que justificava sempre as suas opções perante C2, sabendo à partida que, por vezes, as suas ideias não iriam ser implementadas no contexto de estágio. E2 revela que num estágio “estamos num sítio que não nos pertence, temos que nos sujeitar a determinadas regras e ideologias que pertencem aos professores que estão lá” (E2), pelo que parece esboçar os limites de ação de um estagiário, numa orientação semelhante à verificada no subcaso 1. Para C2, a liberdade dos estagiários está limitada por dois critérios: que o programa seja cumprido e que as aulas sejam dinâmicas, passando pelas atividades de forma variada. C2 considera que o desenvolvimento da autonomia dos estagiários durante o estágio é muito importante para preparação para a vida profissional, nomeadamente dando-lhes liberdade para fazer as suas escolhas pedagógicas e “assumir essa responsabilidade” (C2). Não se isenta, porém, de verificar sempre as planificações antes das aulas (C2).

E3 associa autonomia a liberdade, sentindo que a teve no seu estágio, embora fosse moderada pela necessidade de uma continuidade de atuação entre estagiário e orientador cooperante. Teve um sentimento de satisfação em relação à formação no polo de estágio, precisamente pela liberdade que orientador cooperante lhe ofereceu. Considerou que esta liberdade se manifestou, por exemplo, na possibilidade de dar várias aulas seguidas por inteiro – o que, pela análise dos documentos do estágio e dos outros Relatórios de Estágio, é uma situação transversal e expectável. Referiu, todavia, que “não poderia fugir muito daquilo que era, daquilo que [C3] fazia com a turma”, o que mais uma vez nos mostra o limite da autonomia como

liberdade de ação, uma liberdade que é calibrada pelas circunstâncias em que decorre o estágio. Estes testemunhos fortalecem a hipótese lançada anteriormente relativamente às *posturas face à inexistência de um programa nacional*, onde foi proposto, na dimensão do *apoio profissional e colaboração*, que um motivo possível para que os estagiários valorizassem mais a colaboração vertical do que a colaboração colegial poderia estar relacionada com o facto de sentirem que as turmas que lecionavam *não eram suas*.

C3 refere que procurou que o estagiário desenvolvesse autonomia e, nomeadamente, que as interações de carácter supervisivo acontecessem fora do olhar dos alunos. Na sua intervenção, alerta-nos para uma questão que foi referida também por C1, e que se pode revelar sensível na formação inicial:

(...) os alunos não estavam ali a servir como cobaias, mas sim como alunos que estavam ali para aprender e a pagar uma mensalidade (...). Os alunos não podiam perceber por mim que eu estava a ensinar o estagiário. Não podiam perceber. Não sei se... nem sempre, se calhar, consegui, porque a turma, apesar de eu deixar o estagiário com ela, a turma era, entre aspas, minha, entre aspas não, era minha e os alunos tinham de ter o melhor que poderiam ter, deveriam ter como estagiário o melhor que deviam ter comigo. Daí eu dar autonomia total ao estagiário para que os alunos se sentissem não a ser testados, mas sim estarem em ambiente de aula, mas com outro professor. (C3, entrevista)

Atente-se que a responsabilidade para com os alunos foi um aspeto referido também no subcaso 1, verificando-se pela segunda vez a utilização da expressão “cobaias”. C4 parece divergir nesta preocupação, indicando que na sua perspetiva a autonomia significa, em contexto de estágio, dar oportunidade ao estagiário de ele encontrar o seu caminho (C4). Para C4, o exercício de autonomia do estagiário permite a presença das falhas, incentivando a procura de correções para essas falhas:

Não é tão linear como aquilo que eu vou dizer, mas é na base do... Os meus pais ensinaram-me desta forma «olha, é assim que se faz. Tu vais fazer. Se caíres, levantas-te. Tentas outra vez. Se caíres, levantas-te. E depois eu ajudo-te, se à terceira estiveres para cair eu estou aqui para te segurar». E eu acho que a autonomia se promove um bocadinho por esse caminho que é dar espaço às pessoas para experimentarem, para tentarem fazer, para procurarem... Não precisamos de ir todos pelo mesmo caminho. Temos é que chegar todos ao mesmo fim, finalidade... Se temos um objetivo comum temos que chegar àquele objetivo. Não acho que temos de ir todos pelo mesmo caminho. Porque cada pessoa é uma pessoa e cada pessoa tem a sua forma de pensar. Eu tenho um raciocínio muito... pronto, à minha maneira (...). Agora não acho que tenha toda a gente de chegar lá pelo mesmo caminho que eu. Se há este objetivo de chegar lá então vamos lá tentar chegar os dois. A experimentar. Eu acho que a autonomia se promove dessa forma que é dar espaço para as pessoas poderem experimentar. Se não estiver a correr muito bem, então é preciso uma rede. E o papel, o meu papel enquanto orientador, será ser essa rede. (C4, entrevista)

Para ambos os supervisores, a autonomia é uma atuação necessária no estágio (S1, S2), nomeadamente *para todos os intervenientes* (S1). Segundo S1, a autonomia no estágio está articulada com um sentido de responsabilidade e, tal como indicou C1, vai sendo gerida ao longo da formação. Acrescenta ainda que a autonomia *não é* abandono, *não é* anarquia pedagógica, *não* deve ser delegada, traçando limites claros sobre a promoção de autonomia (S1).

Como indicado, os conceitos *colaboração*, *reflexão* e *promoção de autonomia* foram abordados nas entrevistas numa mesma pergunta. Deste tipo de configuração pode ter resultado uma associação implícita entre estas características de orientação pelos intervenientes. No final da leitura das transcrições das entrevistas e aquando da codificação do texto para análise qualitativa, a categorização mostrou-se desafiante, evidenciando as realidades como percecionadas pelos intervenientes de uma forma mais imbricada do que a codificação inicial previu. Mais concretamente, reflexão, colaboração e promoção de autonomia mostraram-se como atuações não só necessárias como também interdependentes, numa relação simbiótica que potencia o desenvolvimento profissional em estágio.

Para C1 e C2 a promoção de autonomia e a colaboração estão a par. No decorrer da conversa com C1 sobre a colaboração entre cooperante e estagiários, perguntei “E em relação à promoção da autonomia? Como é que conseguimos conciliar as duas coisas?”, ao que C1 respondeu: “Colaboração e promoção da autonomia não são antagónicas, não é?”. Neste caso, o equilíbrio entre colaboração e promoção de autonomia relacionou-se, por exemplo, com deixar alguns avisos aos estagiários sobre assuntos que não estariam a ser trabalhados com a frequência necessária, com a gestão da variedade das atividades ao longo do ano, nomeadamente as mais exigentes (como o ditado de espaços), ou com a atuação perante os alunos com mais dificuldades (C1). C2 também explicita a sua posição referindo que “Isso é a colaboração que eu posso ter com um estagiário (...). É dar-lhe o material para ele ter autonomia, ter a capacidade e a responsabilidade de escolher o que vai fazer a partir daí” (C2). Para E4, a colaboração esteve associada à reflexão conjunta com o cooperante.

S1 articula as três dimensões e não exclui nenhum interveniente em estágio do exercício da reflexão, da colaboração e da autonomia, sublinhado que a autonomia tem de ser fundamentada e necessita da participação de todos:

Toda a gente tem que ter a sua autonomia. O supervisor tem a sua autonomia, o aluno tem a sua... o estagiário, neste caso, tem a sua autonomia e o cooperante tem a sua autonomia. O que é preciso é gerir as várias autonomias de forma, claro que muitas vezes pode não coincidir, mas o fruto da discussão, é isso que

ajuda a [IN] e a moldar. Às vezes ganhas, às vezes perdes, às vezes..., mas gere-se, vai-se gerindo desta forma. (...) Através da colaboração entre as várias pessoas envolvidas, que lhes permite refletir e nesse sentido, sim, criar a sua autonomia, mas uma autonomia fundamentada. Não é só promover autonomia, tem que ser uma autonomia, mas uma autonomia que seja fundamentada. E que seja segura, que te sintas sólido na forma como exerces a tua autonomia. Não é uma autonomia dependente. (S1, entrevista)

Como se pode verificar por estes registos, a orientação em estágio é conduzida pela leitura de numerosas atuações (e dos vários atores envolvidos) que se vão equilibrando no tríptico reflexão docente, colaboração pedagógica e desenvolvimento da autonomia. Esta visão articula-se com as respostas à pergunta do questionário sobre perceções do papel dos orientadores, onde, como vimos, as características mais selecionadas foram *colaborativo*, *reflexivo* e *promotor da autonomia*. Parece-nos, neste ponto da análise, que a orientação em estágio sem uma das três características mais assinaladas pelos intervenientes poderá resultar numa experiência de formação apoiada em alicerces incompletos, instáveis e/ou ilógicos. Na Figura 5 colocam-se algumas hipóteses, indicando-se possíveis consequências da ausência de uma dessas características.



Figura 5. Articulação entre colaboração, reflexão e autonomia

A hipótese que colocamos é que será precisamente a união das três características que permitirá experiências de estágio mais significativas e potencialmente transformadoras, porventura sendo mais propensas à promoção da inovação pedagógica. Porém, há que assinalar que nas respostas ao questionário sobre o papel dos orientadores o adjetivo *inovador* foi assinalado apenas por 3 intervenientes.

Nas aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical (MDFM) foram encontradas atuações de colegialidade, indiciando interações de colaboração na formação inicial. Foi observada a partilha de situações das aulas de estágio com uma abertura que prenuncia boas práticas no futuro profissional. S1 incentivou esse diálogo e representou, juntamente com S2, um exemplo vivo dessa colaboração, já que apesar da desobrigação da presença dos dois supervisores nestas

aulas, todas as aulas observadas contaram com a colaboração e partilha de tarefas de docência e orientação de ambos.

Algumas discussões, nomeadamente sobre atitudes face ao ensino e formas de atuar em sala de aula, foram desenvolvidas nesses encontros. O tipo de relacionamento profissional entre os 2 supervisores e os 10 estagiários passou pela inclusão de problemáticas que surgem das práticas de ensino – como as de estágio –, ilustrando as potencialidades da supervisão pedagógica não só na coesão entre teoria e prática, como no desenvolvimento de um profissionalismo de cariz colaborativo. O questionamento das práticas teve o intuito de sensibilizar e despertar a atenção para situações do dia-a-dia docente no que se refere a posturas auto e cossupervisivas que podem (e devem) ser transportadas para a futuro profissional. Os seguintes registos de observação das aulas de MDFM podem esclarecer e concretizar esta perceção, que, refletindo principalmente a participação de um dos supervisores, não desvirtua o contexto colaborativo onde esteve inserido:

Discutiu-se porque há de ser sempre assumido que o tempo ou é a semínima e a semínima pontuada. Também se discutiu o conceito de “unidade”. É sempre unidade de tempo e nunca a semibreve que é a unidade.

Aparentemente a relação entre colegas e a relação pedagógica entre supervisores e estagiários é muito boa. Falou-se também de palavras que se repete muito, sem notar, e quando alguém está de fora apercebe-se. S1 referiu precisamente que na Supervisão fica-se sensibilizado para isso. Algumas coisas já vão planeadas e outras surgem no momento.

S1 falou também do «professor disk jockey» que põe CD's e nada mais. Sensibilizou ainda para o facto de que esta sensação de professor dj tem mais que ver com a atitude do que propriamente pôr muitos CD's.

S1 falou também do aluno que vai perdendo a vontade de participar na aula por ser bom na disciplina e o professor só se dedica aos alunos com mais dificuldades.

S1 falou ainda em não se estagnar na prática educativa. A pior coisa que um professor pode fazer é achar que arranjou um remédio para tudo, todos e vários anos consecutivos. No fundo, S1 estava a sensibilizar os estagiários para realizarem sempre uma prática educativa reflexiva (LPV, RD4, 21 de janeiro de 2016, ESMAE).

Estes excertos exemplificam o final de uma conversação com vários intervenientes e que foi rematada, em formato de síntese, por S1. Mostram-nos que nesta unidade curricular foram discutidos aspetos muito práticos e concretos das aulas de Formação Musical o que nos remete para um estreitamento e articulação entre *práticas nas escolas e teorias nas escolas de formação*. Indicia também uma atuação colaborativa entre estagiários e supervisores, o que pode favorecer atitudes de colegialidade e supervisão colaborativa na vida profissional destes professores em formação independentemente das relações hierárquicas a encontrar.

Desenvolvimento profissional em contexto de estágio

Apesar de não terem sido diretamente questionados sobre o que consideravam contribuir para o seu desenvolvimento profissional, dois professores cooperantes (C1, C2) e S1 referiram esse contributo nas entrevistas. Também dos quatro Relatórios de Estágio se extraíram algumas contribuições para este tema.

Na análise dos Relatórios de Estágio foi utilizada a codificação *Aprendizagens profissionais realizadas* (v. Anexo 14), que incluiu relatos de aprendizagens novas, mas também registo e consciencialização de vivências que contribuíram para o desenvolvimento profissional. No que diz respeito diretamente ao estágio, os relatórios reportam-se às tarefas solicitadas de observação, planificação, lecionação e reflexão de aulas, e em todos eles se abordam estes tópicos de forma fundamentada e crítica.

A observação de aulas foi uma tarefa valorizada pelos estagiários, considerando que promove o desenvolvimento profissional (E1, E3 e E4). Para E1, a observação de aulas é positiva, quer seja a observação de aulas de pessoas mais experientes – por exemplo, os cooperantes –, como de professores com menos experiência letiva – por exemplo, o par pedagógico (RE 1, 2016, p. 34). O contributo da observação de aulas do professor cooperante para o questionamento de conceções prévias sobre o ensino é indicado por E3 (RE 3, 2017, p. 32). Para E4, as tarefas de observação permitem uma visão da educação mais completa, sensibilizando para as realidades escolares e para a consciencialização do *eu* profissional (RE 4, 2016, p. 24).

A planificação de aulas, cujos registos semanais se apresentam nos anexos dos Relatórios de Estágio, é positiva para E3, nomeadamente no controlo da aula, no sentimento de segurança por ela oferecido, no reforço da aprendizagem dos alunos e na sua motivação (RE 3, 2017, pp. 39-42). E3 e E4 consideraram que as suas planificações foram melhorando ao longo do processo de estágio (RE 3, 2017, p. 42; RE 4, 2016, p. 29).

A reflexividade foi enunciada por E3, apoiando-se em Schön, indicando que a reflexão é importante para o desempenho de uma prática docente mais consciente e clara. Segundo E3, o ensino deve ultrapassar os limites da reprodução através da reflexão sobre práticas, aceitando, como já haviam referido E2 e E4, o carácter *incerto* da ação educativa (RE 2, 2016, p. 64; RE 3, 20187, p. 29, RE 4, 2017, p. 29, 48). A reconstrução e o questionamento das práticas, que segundo E2 devem ser transportados para o futuro profissional (RE2, 2016, p. 20), significa em E3 um exercício de autonomia e emancipação que se deve espelhar tanto nos professores como nos seus alunos (RE 3, 2017, p. 48). E4 vê as reflexões escritas como pertinentes para uma

compreensão mais alargada dos contextos educativos, o que considerou importante para o seu desenvolvimento (RE 4, 2016, p. 72).

A articulação entre as quatro tarefas da Prática de Ensino Supervisionada (observar, planificar, lecionar e refletir) é importante para E3, constituindo essas tarefas, para si, alicerces que potenciam boas práticas de ensino. Apoiando-se em seminários assistidos no contexto do mestrado (dinamizados por F. Vieira), indica que a articulação dessas práticas contribuiu, no seu caso, para a procura de uma docência re(ide)alista (RE 3, 2017, p. 54). O desejo de libertação e de autonomia é também visível em E4, indicando que são possíveis através da atuação direta sobre as realidades educativas, reflexão sobre as práticas e partilha de experiências (RE 4, 2016, p. 36).

E4 refere a proximidade entre *estágio* e *prática*, como que em oposição a *teoria* (RE 4, 2016, p. 31). Porém, desenvolve e finaliza a secção dedicada à reflexão sobre a prática de estágio de uma forma que nos permite concluir que E4 considera que encontrou a reunião entre prática e teoria no processo de estágio (RE 4, 2016, pp. 34, 36). Também E3 entende que a teoria e a prática se articulam, nomeadamente que a teoria apoia a prática e a sistematização da prática produz teoria (RE 3, 2016, pp. 47, 84).

Segundo os estagiários, deram-se algumas aprendizagens de carácter didático no estágio pela observação e discussão de *outras práticas*, nomeadamente as práticas dos professores cooperantes. E2 observou nas aulas de C2 uma forte ênfase dada à leitura e ao treino auditivo (RE 2, 2016, pp. 25-26). Relativamente às tarefas auditivas, E3 observou em C3 uma atenção especial à audição musical como ponto de partida da aprendizagem musical, fundamentando esta prática a partir de autores (RE 3, 2017, p. 32). Ainda sobre as atividades, E1 observou uma sequenciação das tarefas em aula iniciadas por exercícios preparatórios, seguida da atividade solicitada propriamente dita, finalizando com tarefas de conclusão da atividade que, expandindo ou corrigindo a segunda etapa, contribuem para a consolidação dos conteúdos (RE 1, 2016, p. 27).

Algumas abordagens aos conteúdos permitiram também aprendizagens. E1 observou uma abordagem sensorial prévia à consciencialização nos conteúdos rítmicos, nomeadamente através da utilização da percussão corporal e o desenvolvimento progressivo da coordenação motora (RE 1, 2016, p. 27). E2 referiu a utilização de palavras para a aprendizagem de células rítmicas no seu polo de estágio, que considerou uma atuação pedagógica construtivista (RE 2, 2016, p. 25).

A articulação das aprendizagens musicais com a prática de instrumento foi considerada por E2 como um ensino do tipo construtivista e que implementou nas suas aulas (RE 2, 2016, p. 29).

O investimento de C2 no desenvolvimento da autonomia dos alunos do ensino secundário foi observado por E2 (RE 2, 2016, p. 27). E2 considerou que o incremento de autonomia conferido por C2 se justificou pela idade e experiência dos alunos, que é superior quando comparado com os alunos do ensino básico. Porém, no nosso parecer, não apenas a idade dos alunos permite mais promoção de autonomia. O regime supletivo – regime em que a avaliação dos alunos não implica com a avaliação realizada no ensino genérico.

O sentimento de evolução como professor foi indicado por todos os estagiários e o enriquecimento das próprias práticas foi enunciado por E1 e E4 (RE 1, 2016, p. 34; RE 2, 2016, p. 63; RE 3, 2017, p. 84; RE 4, 2016, p. 73). E1 resume o contributo do estágio na ampliação dos seus conhecimentos em variadas tarefas referentes à docência, desde a preparação das aulas às atividades realizadas, respetivas estratégias e posturas perante os alunos (RE 1, 2016, p. 34). E2 sentiu melhorias na sua capacidade de avaliar os alunos, considerando que a avaliação tem como função recolher dados sobre a evolução dos alunos para poder atuar de forma a reforçar as suas aprendizagens (RE 2, 2016, pp. 26, 30). E4 destaca a experiência de estágio como enriquecedora para a sua evolução tanto na docência, como na investigação (RE 4, 2016, p. 73)

E4 sentiu algumas experiências no estágio como mais desafiantes, considerando-as como muito importantes para a sua preparação para a futura vida profissional (RE 4, 2016, p.72). No seu relatório observamos uma descrição do *retrato do bom professor*, correspondendo à personificação de capacidades de domínio dos conteúdos, estabelecimento de relação construtiva com os alunos, saber fazer escolhas, aceitação de críticas, consciencialização das incorreções realizadas, procura de meios para as ultrapassar e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas (RE 4, 2016, pp. 73-74). Na mesma linha de pensamento, E1 que indica que o ensino não permite o seguimento de uma prescrição e exige capacidade de inventividade e a consciência das possibilidades (RE 1, 2016, pp. 33-34). Apercebeu-se, durante o estágio, que as atividades mais exigentes podem reduzir a motivação dos alunos, devendo surgir no início das aulas para facilitar a sua execução (RE 1, 2016, n.p.). Observou um trabalho de carácter rotineiro, mas simultaneamente variado nas estratégias, precisamente no sentido de estimular a motivação dos alunos (RE 1, 2016, p. 26).

As rotinas na Formação Musical foram abordadas por todos os estagiários, nomeadamente com as suas vantagens, o que poderá refirmar o carácter tarefeiro da disciplina (RE 2, 2016, p. 25;

RE 3, 2017, p. 42; RE 4, 2016, p. 35). A leitura individual de cada aluno e a adequação das práticas parecem ser atuações que E1 e E4 levarão para a sua carreira docente, no cuidado pelo conhecimento dos alunos, pela criação de ambientes de ensino-aprendizagem seguros e satisfatórios que integrem as diferentes percepções e concepções sobre os conteúdos (RE 1, 2016, p. 34; RE 4, 2016, p. 33). E4 considera que através do estágio evoluiu no seu conhecimento sobre o ensino artístico especializado, observando-lhe duas tendências dominantes: a reprodução e a inovação do e no ensino (RE 4, 2016, p. 73). Mas não apenas os estagiários sentiram desenvolvimento profissional devido ao estágio. C1 indicou em entrevista, durante a discussão sobre a colaboração, as mais-valias para os intervenientes em estágio, independentemente da experiência:

Em relação aos estagiários, é evidente, a gente está aqui a avaliá-los, mas também está... repare, eu disse-lhes no final e mesmo no ano passado, há coisas (...) que para nós também são úteis. Há sempre formas diferentes de fazer. Basta ir à sala de uma colega minha e ver que ela está a fazer... «olha! Muito mais interessante do que o que eu estava a fazer». Não é? Acho que é. Mesmo com os estagiários, pessoas muito mais fresquinhas a estudarem ainda, a fazerem o curso e tudo o mais, acho que também nos... mais do que uma vez eu aponte qualquer coisa para depois fazer também porque, «olha, tem muito interesse». Quer dizer, somos todos diferentes, como é evidente. E então pessoas ainda novas que estão ainda a aprender, também nos trazem coisas úteis, evidentemente. (C1, entrevista)

Neste excerto, C1 parece valorizar a diversidade de abordagens e a colaboração entre profissionais. Também C2 considera benefícios no trabalho com estagiários: “(...) eu gosto de receber estagiários todos os anos, que venham com ideias novas porque aprendo imenso com eles” (C2). Uma das tarefas dos supervisores é observar as aulas dos estagiários nos polos de estágio. Pode decorrer a observação de uma parte da aula dada pelo cooperante. Foi nessa circunstância que S1 considerou realizar uma aprendizagem profissional e, distinguindo abordagens atuais de abordagens inovadoras, partilhou o seguinte:

O [professor cooperante] faz uma coisa que eu achei piada e que tem interesse. Lá está, mais uma vez uma nova tecnologia que eu aprendi de uma coisa que não tem nada de atual, é fazer a resolução de tudo pela oralidade. Que é, ele não só não... vamos escrever um ditado melódico? OK, vamos cantar a melodia, ouvir ... toca a cantar «ta ta ta... », «OK, a cadência que fez? Não sei quê. Resolveu? Não resolveu? Função tal e não sei o quê. Agora vamos à segunda frase». Sem nada à frente. OK, depois de passar o exercício todo que queria fazer «agora tomem lá o papel». Por isso agora eles já, já, já tinham cantado, já tinham feito tudo sem ter o papel à frente. É... A tecnologia o que é que foi? Não dar o papel. E isso é que é realmente inovador. O que é que resulta do inovador? O facto de eu ter visto. E ter falado com ele. E então atualizou. (S1, entrevista)

Estes excertos mostram-nos algumas potencialidades da colaboração e da cossupervisão no desenvolvimento da disciplina, através da partilha e divulgação de práticas. Também dos

Relatórios de Estágio se pode extrair muita informação útil para os atuais professores de Formação Musical, tanto pelas ideias neles refletidas como pela sistematização das experiências profissionais no âmbito da formação inicial. Defendemos que o desenvolvimento da disciplina e o desenvolvimento profissional dos professores convergem num mesmo processo e que podem ser potenciados por atuações de colaboração, reflexividade e incentivo ao desenvolvimento da autonomia.

Síntese

Ao longo deste subcapítulo demos conta de concepções e práticas de supervisão neste estudo de caso. Percebemos que os estagiários valorizaram o seu processo de formação nas tarefas de observação, planificação, lecionação, reflexão, discussão e investigação. Importa referir que a valorização destas tarefas é concordante com o que se determina no Regulamento de Estágio acerca da natureza do estágio e do relatório final (v. ESMAE-ESE, 2015). Se por um lado isso indica uma apreciação positiva do modelo de estágio vivenciado, por outro lado importa garantir que os estagiários desenvolvem um pensamento crítico e autónomo acerca dos benefícios daquelas tarefas, de forma a que 'reflexão profissional' seja mais do que um *slogan* (Contreras, 2003, pp. 92-95) e tenha consequências na construção da sua identidade profissional (ver, a propósito, as sugestões de Carvalho, 2009, e de Glanz e Heimann, 2019).

Na experiência de estágio, a prioridade dos intervenientes, e também a área onde se observam mais dificuldades e desafios, diz respeito às práticas educativas. Os seus testemunhos revelam uma visão ideal de orientação transformadora, centrada na promoção das aprendizagens e na adoção de abordagens inovadoras, embora reconheçam que as práticas vivenciadas ficam aquém dessa visão ideal, apontando constrangimentos de diversa natureza que nos ajudam a compreender a complexidade dos processos de ensino e de formação. Por outro lado, concepções e vivências relativas a um desenvolvimento profissional autodeterminado e à integração de orientações externas parecem competir entre si, revelando uma possível posição de fragilidade dos estagiários (2010b, p. 39). A possível tensão entre autodeterminação e orientações externas reforça a importância de uma "ação pedagógica [que] desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem" (F. Vieira, 2009a, p. 121).

No que diz respeito às competências pessoais e interpessoais dos supervisores, foram destacadas características como profissionalismo, reflexividade, colaboração e promoção da

autonomia, que podem conferir uma orientação transformadora à sua atuação e favorecer a operacionalização das concepções ideias perfilhadas acerca do ensino e da formação. Nos vários testemunhos recolhidos, foi possível compreender a centralidade e a interdependência dos processos de reflexão, colaboração e autonomização no desenvolvimento profissional, sendo que a promoção de autonomia *vai sendo gerida* ao longo do decurso do estágio, corroborando as palavras de Alarcão e Tavares (2003) sobre o supervisor que se vai progressivamente “apagando” (p. 149).

Os processos de reflexão e colaboração parecem surgir muito do *exemplo* dos orientadores, o que nos lembra que as atuações de supervisão podem ter um paralelismo e repercussões nas atuações pedagógicas, como defendido no primeiro capítulo. A colaboração não se dissocia da reflexão, e o seu potencial no desenvolvimento profissional resulta, em boa parte, do contacto / confronto com diferentes perspetivas e realidades profissionais no contexto de formação. Esta parece ser uma perspetiva invulgar e de algum modo inovadora, sublinhando o potencial da diversidade de realidades e pensamentos pedagógicos como uma das forças motrizes do desenvolvimento da identidade profissional do professor. Este contacto com diferentes perspetivas parece constituir um benefício não só para alguns estagiários, como para os professores cooperantes e supervisores – pretendendo-se que, conseqüentemente, para os alunos.

À exceção de um interveniente que não respondeu a algumas questões, todos os intervenientes concordaram com a possibilidade de aplicação futura das aprendizagens realizadas em estágio, o que representa uma apreciação muito positiva do impacto da formação experienciada.

3.3. Desenvolvimento da disciplina e dos professores de Formação Musical: desafios, constrangimentos e contributos

Nesta terceira e última secção do capítulo, procuraremos identificar constrangimentos e desafios da disciplina de Formação Musical, na dimensão dos conteúdos e da didática e na dimensão curricular e escolar, observados pelos intervenientes do estudo (secção 3.3.1.), assim como evidenciar o papel da investigação e da inovação (secção 3.3.2.) e, por fim, refletir sobre possíveis contributos que a supervisão pedagógica e o contexto de formação inicial podem oferecer ao desenvolvimento da disciplina e dos seus professores (secção 3.3.3.).

Consideraremos dados recolhidos no questionário inicial, “Concepções e práticas de ensino e supervisão” (perguntas QII9 e QII10), nas entrevistas aos 11 intervenientes dos subcasos, nos Relatórios de Estágio e na observação de aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical, como indicado no quadro 21 a seguir apresentado.

Quadro 21. Fontes de informação na análise do desenvolvimento da disciplina e dos professores de Formação Musical.

<i>O que nos diz o estágio? Constrangimentos e desafios da disciplina de Formação Musical</i>	
Dimensão dos conteúdos e da didática	Observação das aulas de MDFM (RD4) (n=12)
Dimensão curricular e escolar	Questionário inicial (RD1a) aos participantes (n=22) Entrevistas (RD2) aos intervenientes dos subcasos (n=11) Análise de Relatórios de Estágio (RD3a) (n=4)
<i>Entre desafios e contributos: Investigação e inovação na disciplina de Formação Musical</i>	
<i>Investigação da/ na disciplina de Formação Musical</i>	Análise de Relatórios de Estágio (RD3a) (n=4) Observação das aulas de MDFM (RD4) (n=12)
<i>Abordagens atuais e inovadoras</i>	Entrevistas (RD2) (n=11)
<i>Contributos da supervisão pedagógica no desenvolvimento da disciplina de Formação Musical</i>	
<i>Possibilidades da supervisão na escola</i>	Observação das aulas de MDFM (RD4) (n=12) Entrevistas (RD2) aos intervenientes dos subcasos (n=11)
<i>Da supervisão às possibilidades</i>	Questionário inicial (RD1a) aos participantes (n=22) Entrevistas (RD2) aos intervenientes dos subcasos (n=11)

3.3.1. O que nos diz o estágio? Constrangimentos e desafios da disciplina de Formação Musical

Na análise de concepções e práticas da Formação Musical encontram-se desafios e constrangimentos, nomeadamente no que se refere i) aos seus conteúdos e didática e ii) a uma dimensão curricular e escolar.

Dimensão dos conteúdos e da didática

As aulas de Metodologia e Didática de Formação Musical I e II da colaboração ESMAE-ESE, que acompanham todo o processo de estágio, proporcionaram, segundo a minha observação entre dezembro de 2015 e junho de 2016, um espaço de partilha e reflexão colaborativa entre estagiários (10) e supervisores (2). Nestas aulas foram abordados, entre outros, constrangimentos e desafios emergentes da prática pedagógica em estágio, sobretudo referentes a alguns conteúdos substantivos da Formação Musical, com implicações no seu ensino e aprendizagem.

Um aspeto que pode constituir simultaneamente um constrangimento e um desafio para os professores de Formação Musical deve-se às divergências entre teóricos em alguns conteúdos específicos, o que pode influenciar as práticas de ensino. A estes diferendos, dos quais são exemplo as nomenclaturas relativas à classificação de cadências e aos modos, juntam-se outras divergências que contrapõem a Teoria Musical às práticas de execução musical. Se os primeiros podem causar dificuldades aos professores de Formação Musical sobre qual ou quais as versões a trabalhar em sala de aula ou na mudança de professores e/ou escola de música, os segundos podem colocar os alunos em situações de flagrante desconforto quando colocam a teoria em prática no seu instrumento. Seguem-se algumas situações em que a relação entre autores ou a relação entre teorias e práticas são divergentes, uma vez que consideramos importante registar constrangimentos que frequentemente são vivenciados, mas que, na ausência de documentação que ateste esses desafios, se enclausuram nas experiências individuais de cada professor, aluno e/ou músico.

Na aula de 21 de janeiro de 2016, os intervenientes refletiram sobre os nomes dados aos modos. Para os mesmos sistemas melódicos coexistem nomes diferentes, nomeadamente consoante os períodos da História da Música em que estão inseridos (por exemplo, modo de ré, dórico, *protus*). Porém, quando o conteúdo é trabalhado meramente em termos teóricos e sonoros, quanto às suas configurações (sequências de tons e meios tons), o período da História não é determinante. Perante a variedade de designações, cabe ao professor e à escola escolher a(s) que considera pertinente(s). Uma situação semelhante foi exposta na aula de 31 de março de 2016. E4 teve a tarefa de apresentar uma aula sobre cadências. As diferentes classificações das cadências foram discutidas entre os intervenientes, fundamentalmente sob a moderação de S1, nomeadamente designações que, segundo os intervenientes, começam a estar desatualizadas ou desadequadas às realidades musicais, como a *cadência picarda*⁶⁰. Acrescenta-se ainda o significado harmónico diferente para *o mesmo nome*, como a *cadência perfeita*⁶¹.

A indecisão quanto a algumas questões rítmicas, nomeadamente os compassos, foi discutida no dia 14 de abril de 2016. A classificação do compasso 3/8 não foi unânime: se um

⁶⁰ O conceito de “picarda” foi observado pelos intervenientes i) como uma cadência inserida num contexto menor e que termina no acorde da tónica em modo maior, designando-se *cadência picarda* (cf. Herrera, 2004, p. 108) ii) como uma característica de algumas cadências – característica essa que remete para a mudança do modo do acorde da tónica (cf. Bochmann 2003, p. 21), designando-se, por exemplo, *perfeita picarda* ou *plagal picarda* e iii) como uma característica da *terceira* do último acorde e, portanto, da cadência, devendo designar-se *terceira picarda* (cf. Benham, 2006, p. 49).

⁶¹ Cadência perfeita é considerada a que i) contém a sequência de acordes V_7-I_7 (portanto, em estado fundamental), ii) mas também a resolução da voz superior para a tónica (sobre variedade de significados relativamente a este conceito ver Nagley & Whittall, 2002, p.192).

compasso *unitário composto* ou *ternário simples* o que tem implicações relativamente à sua marcação. Também a mudança de compassos parece coexistir em formatos diferentes, o que foi discutido no dia 28 de abril de 2016. Existem versões de sinalética para a mudança de compasso, e, ainda, *práticas* de execução divergentes perante a inexistência de sinalética⁶². Os intervenientes concluíram que por vezes a teoria não dá resposta a situações que surgem nas práticas musicais. Subscrevemos esta conclusão, acrescentando que estas divergências entre autores da Teoria Musical e entre a teoria e as práticas de execução musical (como, por exemplo, por instrumentistas e maestros) constituem desafios e, em determinadas circunstâncias, podem constituir desafios no ensino da Formação Musical.

Articulando de forma mais próxima a Teoria Musical com a Didática da Formação Musical, os intervenientes discutiram também no dia 21 de janeiro de 2016 os acordes de 7^a da sensível e 7^a da dominante, acordes que têm origem em conceções harmónicas *contextualizadas* em termos tonais – pelo que se questiona a elaboração de atividades / exercícios de identificação destes acordes (ditado de acordes) *fora de um contexto harmónico tonal*. Também existem desfazamentos entre a Teoria e a Análise, por exemplo nos acordes “6/4” e, ainda, alguns “acordes” de 7^a nos corais de Bach. Sobre o cadencial 6/4, a teoria *sem contexto* indica-o como sendo constituído por um acorde I_{6/4} seguido de um acorde de V, enquanto que a análise *em contexto* o indica como um acorde de V com *dupla apogiatura* e respetiva *resolução* das apogiaturas. Sobre alguns momentos dos corais em que se verifica a sobreposição de três 3^{as}, a teoria *sem contexto* indica-os como acordes de 7^a – análise gramatical – e a teoria *em contexto* como acordes de 5^a com notas ornamentais – análise estrutural⁶³.

Relativamente às cadências, S1 indicou que as cadências podem ser, para além de harmónicas (aspecto consensual), rítmicas e melódicas (31 de março de 2016). Esta indicação pode ser algo inovadora face às práticas de ensino da Formação Musical e adveio da apresentação de uma aula de E4 sobre cadências.

No dia 24 de abril, para além da apresentação de um texto por E3 (Mishra, 2014, “Improving sight reading accuracy: a meta-analysis”), foi feita a análise de uma planificação de aula realizada por S1. Sobre a construção de acordes, exercício tendencialmente

⁶² Verifiquem-se, por exemplo, as interpretações de dois livros que serviram como referências da Teoria Musical no ensino e aprendizagem de Formação Musical quanto ao procedimento correto de leitura rítmica perante a mudança de compassos (Fão, *s.d.*, p.42; Zamacois, 2009, pp.139-141, 152-153) e, ainda, interpretações sobre a *Sinfonia para instrumentos de sopro*, entre os números 15 e 22, de Stravinsky. A comparação entre estes exemplos mostra claramente que o assunto e as respetivas performances não são consensuais.

⁶³ Sobre Teoria Musical e tipos de análise ver, por exemplo, Walton, 1981.

descontextualizado em termos de harmonia tonal, foi sugerida por S1 a realização deste sobre um *baixo contínuo*. deste modo, o exercício de construção de acordes aproximar-se-ia da *prática do baixo contínuo* como realizado historicamente e tornando este exercício como uma *atividade contextualizada* nos termos acima descritos:

Atividades contextualizadas - Atividades que solicitam a ativação simultânea de diversos saberes para interpretação dos contextos, como: identificação do período da História da Música que mais se adapta ao excerto, possível compositor, identificação de compassos, das escalas utilizadas em excertos, do gênero musical, questões estilísticas, entre outras.

Neste caso específico, a contextualização passaria por uma coerência na condução melódica (questões estilísticas e técnicas de composição) que é específica de um período da História da Música (período Barroco), que promove a articulação crítica entre diversos saberes. Estes conteúdos implicam decisões por parte dos professores, que podem promover atuações isoladas e desarticuladas, dadas as numerosas divergências nos significados que são atribuídos aos mesmos conceitos e, principalmente, às diferentes práticas musicais que podem originar. Esta conjuntura não será singular e exclusiva da classe dos professores de Formação Musical, dos professores de música, ou dos músicos, mas não pode deixar de ser identificada e analisada.

As práticas de ensino propriamente ditas também relevaram alguns desafios vivenciados pelos professores estagiários. Um dos desafios que emergiu na aula do dia 6 de janeiro de 2016, e que já foi referido acima, refere-se à *posição vulnerável do estagiário*, que não é professor titular da turma do polo de estágio. Dadas as diferentes interpretações possíveis em relação a alguns conceitos, os estagiários assumem o compromisso de explicar esses conceitos da mesma forma que os seus cooperantes, para que os conteúdos, mesmo que abordados de forma diferente, tenham os mesmos significados. Segundo S1, se o estagiário tiver necessidade de explicar as divergências teóricas, deve escolher cuidadosamente quando e como o faz (nomeadamente, de forma sustentada). Esta situação revela uma atenção a ter no contexto de estágio de manutenção de uma certa diplomacia entre os diferentes intervenientes.

Uma prática relativa ao exercício de *identificação auditiva de intervalos*, e que causa divergências entre professores, refere-se à associação ou não destes a canções. Pelos seguintes excertos de Willems (1968, p. 1) e Rogers (2004, 1ª ed., 1986), verifica-se que o assunto é pelos professores de educação musical e vai sendo abordado ao longo do tempo de forma divergente:⁶⁴

⁶⁴ Com educação musical (letras minúsculas) referimo-nos à disciplina de Educação Musical, Solfejo, Music Education, Ear training de forma indiscriminada. Referimo-nos, portanto, ao conceito lato de educação musical.

Les chansons d'intervalles préparent l'enfant à l'étude future des intervalles. Comme la vie empirique précède la vie consciente, il est bon que l'enfant acquière un certain bagage musical qui puisse lui faciliter l'étude de la musique (...). L'étude des intervalles a été négligée jusqu'à présent, sans doute parce qu'elle comportait encore des éléments inconnus. La psychologie musicale a pu combler les principales lacunes dans ce domaine. Pour l'enfant, il n'est encore question que de faits vécus, non de la théorie (Willems, 1968, p. 1)

The overuse of familiar tunes as a crutch (e.g., “Twinkle, twinkle...” for a P5) should be discouraged, although experimenting with various scale-degree combinations can easily demonstrate the multiple functional possibilities for any interval”. (Rogers, 2004, p. 106)⁶⁵

A forma como os intervalos são ensinados está diretamente relacionada com a didática da Formação Musical e foi um assunto debatido na aula de 18 de março de 2016. A problemática centrou-se na sua articulação (ou não) com um sistema tonal e, eventualmente, rítmico: se os intervalos aprendidos forem associados a um contexto tonal, a sua manipulação noutros contextos tonais, em contextos modais e em contextos atonais é mais difícil e o pensamento intervalar pode não ser fiel ao contexto musical a trabalhar. Este assunto foi discutido durante a entrevista com C4, que referiu, conforme já vimos noutra ocasião: “(...) não vou pensar no «Pretinho Barnabé» (...) se eu estou a cantar um Lied (...) de Schubert” (C4). Segundo partilhou S1, solfejar de forma entoada as notas que compõem o intervalo foi positivo para os seus alunos.

Na aula de 31 de março também foi discutida uma relação entre elementos musicais, contextos e abordagens de ensino, agora relativa à *identificação de acordes*. E2 comentou que a aprendizagem e identificação auditiva de acordes – por vezes já a um nível de complexidade elevado – é possível se estiver em contexto técnico e específico de um exercício. Esta reflexão sobre as práticas remete para o questionamento dos objetivos de determinadas atividades, dada a não aplicabilidade de alguns exercícios realizados na disciplina de Formação Musical aos contextos musicais. No fundo, a questão que se estava a colocar resumia-se a “*porque insistimos tanto e apenas na identificação de acordes isolados se depois não facilitamos aos alunos as ferramentas para identificá-los na audição de um excerto musical?*” (LPV, RD4, 31 de março de 2016, ESMAE).

A reflexão sobre os acordes derivou de uma reflexão sobre a *identificação de cadências em contexto de exercício* (e ao piano) e em contexto musical (por gravação e/ou com o/s instrumento/s esperado/s segundo o repertório composto). E4 havia partilhado, durante a apresentação da sua aula, como sendo mais difícil para os alunos a identificação de cadências em contexto. Para a realização da articulação entre as duas versões, S1 sugeriu que se utilizasse

⁶⁵ Rogers discute mais pormenorizadamente este assunto em “Beyond Intervals: The Teaching of Tonal Hearing” no volume 6, n.º 3 da *Indiana Theory Review* (1983, pp. 18-34).

reportório e se apresentasse primeiramente o mesmo em contexto e depois se realizasse uma redução para o piano. Esta reflexão indicia que as tradições no ensino da Formação Musical (nomeadamente o recurso do piano) pode condicionar as aprendizagens dos alunos no que se refere a uma audição, ao nível de timbres, mais lata.

Na aula de 21 de janeiro ocorreu uma conversação que demonstra as possibilidades da formação inicial como espaço de reflexão. As abordagens para a elaboração de *ditados melódicos* são múltiplas e, segundo o que foi observado, não constitui constrangimento, mas, sim, uma oportunidade de experimentação e criatividade docente. E7 indicou um tema que gostaria que fosse abordado nas aulas de MDFM e que se refere a estratégias possíveis para esta atividade. Partilhou que no seu polo de estágio a estratégia consiste em ouvir e escrever e o grupo discutiu entre si outras formas de a realizar. Os supervisores lembraram que um dos projetos de investigação realizados no ano letivo anterior (2014/2015) incidia precisamente na estratégia de *ouvir, memorizar, cantar e, só então, escrever*. S1 considerou que o trabalho de memorização na música é muito importante e que por vezes a Formação Musical negligencia esse exercício. A descrição da uma aula do professor cooperante de E3, por este apresentada no dia 18 de março de 2016, exemplificava esta segunda estratégia, que S1 havia indicado como alinhada com uma espécie de gestaltismo auditivo.

No dia 14 de abril de 2016, E4 simulou uma aula que recorreu à *memorização* e entoação de uma melodia. O resultado não foi o esperado, i.e., os “alunos” (seus colegas de estágio), tiveram dificuldades na memorização. Uma reflexão sobre a dificuldade levou S1 a sugerir que os “alunos” cantassem a melodia *ao andamento* em que tinham ouvido (e que era mais rápido). O grupo chegou à conclusão de que nas tarefas de imitação para memorização é melhor repetir *como se ouviu* e só depois proceder à manipulação da melodia – e, acrescentaríamos, manipular a melodia por entoação ou audição interior, consoante o que se pretende e conforme for adequado às características de aprendizagem de cada um. Há que referir que na experiência pedagógica realizada com os estagiários e colaboração dos supervisores (RD5) foi solicitado aos primeiros que elencassem os desafios que as práticas pedagógicas se lhes apresentassem, sendo a memorização um dos constantes nessa lista.

Uma questão relativa à *gestão do tempo e espaço da aula* foi apontada nos dias 18 de março e 7 de abril e parece-nos ser um desafio transversal na educação. Transcrevemos as notas de campo:

[S1] falou sobre o fator tempo: o tempo a mais numa tarefa pode ser pernicioso; também pode ser dar uma

aula para um “público” que já lá não está; o tempo a menos também pode não ser suficiente para cimentar conhecimentos ou procedimentos. (LPV, RD4, 18 de abril de 2016, ESMAE)

[S2] considerou que um ditado de 35 minutos é insustentável. Falou também que não se pode ficar com um aluno [demasiado tempo] porque se perde a atenção dos outros alunos todos e a “deixar ângulos mortos”. [S2] referiu que a turma é uma só. (...). Ambos os supervisores referiram que não há uma receita certa e o que resulta numa turma pode não resultar noutra. Neste momento está-se a discutir uma questão que é absolutamente transversal a qualquer disciplina. Há que perceber os sinais de quando os alunos já não conseguem estar concentrados. Mas há, também, que saber mudar de atividade sem que os alunos se apercebam que estamos a desistir daquela atividade. (LPV, RD4, 7 de abril de 2016, ESMAE)

Estes desafios correspondem a questões muito práticas recorrentes em sala de aula e que, no formato em que foram partilhadas, numa conversação colegial, pareceram ser pertinentes para os alunos em formação.

A *utilização de reportórios* foi frequente nas conversações entre os 12 intervenientes, porém focar-nos-emos apenas nas reflexões sobre os desafios relativos à seleção de reportórios para intenções pedagógicas. Na planificação realizada por S1 para reflexão conjunta na aula de 6 de janeiro, o supervisor procedeu à inventariação de diferentes estratégias, exemplificando como a partir de um mesmo reportório (Trio II em Sol M, Haydn) se podem realizar atividades distintas:

[S1] deu várias estratégias para apropriação da escala (atividades de rotina): cantar a escala, ordenações, identificação de intervalos dentro da tonalidade, improvisação (com alguma da figuração rítmica usada no trio), trabalho sobre harmonia (na harmonia do trio). Após o ditado pode-se cantar o excerto a 1, 2 ou 3 vezes. Pode-se cantar a melodia com acompanhamento harmónico. Pode-se realizar a leitura solfejada horizontal e/ou vertical. Tem esquemas. Pode-se ouvir, sem papel, e tentar identificar uma série de coisas. Pode-se também manipular uma das vozes [na partitura] para lhe pôr erros para os alunos identificarem. Como o trio tem duas páginas pode-se dar tratamentos diferentes às diferentes páginas. (LPV, RD4, 6 de janeiro de 2016, ESMAE)

Na aula de 21 de janeiro, S1 sensibilizou para a articulação entre o reportório escolhido e os objetivos, por exemplo, se o objetivo é desenvolver a associação entre melodia ouvida e a notação rítmica, o reportório vocal poderá não ser o mais adequado nalguns contextos. Porém, como referido na aula de 28 de abril de 2016, o reportório de canto pode ser mais adequado do que o reportório instrumental para as atividades de entoação, já que é construído de raiz para esse efeito e o reportório instrumental pode resultar num exercício musical e auditivamente inestético.

S1, na aula de 21 de janeiro de 2016, alertou ainda para a escolha de reportório não ser guiada pela familiaridade do professor com o excerto, que pode fazer com que o mesmo não se aperceba dos reais desafios desse excerto para os alunos. A escolha de reportório implica também uma adequação da folha do aluno ao contexto real musical, como proposto por E1 no dia 14 de

abril, através da sugestão de uma pauta dupla para a escrita de um coral de Bach, ao invés de quatro pautas singulares.

E10, que apresentou uma planificação sobre uma atividade de ditado melódico a duas vozes, procedeu ao ditado tocando as quatro vozes ao piano, solicitando aos alunos que escrevessem as vozes extremas – o que aproxima a audição do original, ainda que recorrendo ao piano. Uma vez que a execução de ditados polifónicos sobre corais de Bach se apresenta, segundo os estagiários, mais difícil com gravação do que tocado no piano, foi sugerido que no final do exercício se procedesse à audição do excerto como expectado, ou seja, cantado a quatro vozes. Perante essa dificuldade, S1, que concordou com essa percepção da realidade, acrescentou: “mas nunca fazer não torna o exercício mais fácil” (S1 *in* LPV, RD4, 14 de abril de 2016, ESMAE).

A escolha de reportório foi ainda referida como um desafio pela dificuldade em perceber, durante a planificação de uma aula, se o excerto é adequado aos alunos, considerando, os intervenientes, que está frequentemente desfasado do que os alunos conseguem fazer (28 de abril de 2016). Na aula de 13 de maio de 2016, S1 propôs como tarefa de aula a planificação de um exercício a partir de um reportório por si escolhido (Quarteto de cordas nº1, II andamento, Schubert). S1, à semelhança do que realizara com outra turma de ensino de música, solicitou a identificação auditiva da tonalidade. As respostas dos alunos foram divergentes, o que sublinhou o argumento de S1 sobre a escolha criteriosa dos excertos quanto aos objetivos de trabalho: o excerto seria adequado se se pretendesse desenvolver uma discussão sobre as tonalidades, nomeadamente as tonalidades antecipadas pela armação de clave e as efetivamente utilizadas durante o excerto, o que era o caso. Porém, o mesmo excerto poderia tornar-se desadequado para um exercício cujo o objetivo não fosse esse.

Como se pode verificar pelos exemplos apresentados, existem desafios inerentes à disciplina de Formação Musical que articulam questões de conteúdo e de didática, uns mais específicos da disciplina (como as diferentes interpretações da análise harmónica ou métrica) e outros que são bastante transversais a outras áreas (como a gestão do tempo na aula). Se alguns desafios remetem para a atuação individual do professor (realização de planificações, seleção criteriosa de reportório, criatividade e escolha de estratégias adequadas aos alunos) e constituem desafios do *seu* desenvolvimento profissional, outros são mais marcados por influências externas (por exemplo, divergências teóricas). Porém, outros desafios se podem apresentar aos professores de Formação Musical. Referimo-nos a desafios de uma *dimensão curricular e escolar* e que discutiremos na secção seguinte.

Dimensão curricular e escolar

Na pergunta Q119 do questionário inicial, solicitámos aos professores estagiários, cooperantes e supervisores que indicassem quais os principais desafios que, na sua opinião, se colocavam à disciplina de Formação Musical. Posteriormente, nas entrevistas aos 4 subcasos, solicitámos aos intervenientes que explicitassem cada um dos desafios que haviam elencado no questionário, explicando em que medida eram importantes para melhorar a disciplina. Também na análise dos Relatórios de Estágio foram procurados os constrangimentos e desafios da disciplina (v. Anexo 11, *Constrangimentos e desafios*). Da análise dos dados recolhidos depreende-se que alguns desafios se referem mais às dificuldades experienciadas pelos professores, enquanto outros são sentidos como possibilidades de renovação e melhoria da disciplina.

Um dos desafios apontados pelos intervenientes refere-se à *heterogeneidade dos alunos* numa mesma turma (E4, C1, C4, S1, S2), por exemplo, nas diferentes competências que cada Instrumento acarreta e exige dos alunos (C2, C7). Acrescenta-se o desafio, que consideramos comum a todas as áreas de ensino e aprendizagem, de ensinar os mesmos conteúdos a alunos com diferentes níveis de empenho (E4). No caso desta disciplina, a heterogeneidade da qualidade da aprendizagem dos alunos pode ainda ser explicada pelos percursos escolares dos alunos, que podem incluir preparações muito díspares, aspeto que eventualmente não será tão transversal a outras áreas curriculares:

E4: (...) era uma turma muito heterogénea, alguns caíram quase de paraquedas, não é? Era muito complicado. Depois havia aqueles que... estavam no 6º, mas já tinham competências e conhecimentos para, por exemplo, estarem num 8º grau. Era muito complicado gerir aquilo. Não só para mim, mas também para o professor cooperante. Muitas vezes estávamos lá a falar para o boneco. Falta... acho que falta sempre aquela coisa que faça estimular os alunos, não é?

LPV: Portanto, o ensino profissional por vezes um 6º grau tem alunos que só tiveram um ano de música, não é?

E4: Um ou dois, exatamente.

LPV: E outros que já têm desde os... seis anos.

E4: Exato. É. Depois é muito complicado gerir. Por muitas ferramentas que tu dês aos alunos e peças para eles trabalharem, eles... não, não trabalham. Aqueles que trabalham e aqueles que não. Mas é muito difícil dar aulas numa turma assim. (excerto da entrevista a E4)

E4 refere a diversidade dos alunos, dos seus perfis, das suas motivações e dos seus currículos prévios no ingresso à aprendizagem musical, que apresenta constrangimentos não só no que se refere às motivações, mas também nas práticas de ensino da disciplina (RE 4, 2016, pp. 15-16). S1 corrobora a realidade descrita por E4 de constituição de turmas com alunos de percursos de aprendizagem musical muito díspares:

Essas formações heterogêneas têm a ver que, aquilo que também está a acontecer, é que as escolas muitas vezes na ânsia de ter as turmas cheias são, aceitam alunos com formações muito diferentes, muito heterogêneas, ou seja, tu podes ter atualmente alunos no 6º grau que nunca aprenderam música. E teres um aluno que esteve a estudar seis anos música. Por isso tens sentado lado a lado um aluno que nunca teve uma aula de música e um que está há seis anos a estudar música. Tu podes ter no 1º grau um aluno que fez cinco anos de curso ou quatro anos de Iniciação e um aluno que nunca fez Iniciação e que entrou. Não estou a dizer... que um até pode ser melhor que o outro, isso não me interessa, mas são alunos totalmente diferentes. São alunos em que a perspectiva em que estás ou passa é totalmente diferente. Um que teve uma vivência musical durante quatro anos e outro que... zero. E estão sentados lado a lado. Não é impossível. E tem sido possível gerir. (S1, entrevista)

Ambos relacionam a heterogeneidade das turmas com a motivação, assim como C1, que explicita:

O professor tem que saber... ir equilibrando as coisas, não é? E não deixando esmorecer o interesse dos melhores, mas também sem atropelar os que têm mais dificuldade e que têm necessidade de fazer as coisas noutra ritmo. (C1)

A *motivação* é um aspeto muito transversal entre os intervenientes (E1, E2, E3, C1, C2, C3, C4, C9, S1 e S2) nas diversas fontes de informação consideradas, sendo múltiplas (e até contraditórias) as propostas de justificação para a disparidade nas motivações. Este foi um dos desafios sugeridos pelos estagiários na experiência pedagógica realizada (RD5) e cujos dados recolhidos, dada a natureza desse trabalho, será apresentado na secção relativa aos *desafios para a melhoria da disciplina de Formação Musical*.

Uma das justificações para os constrangimentos de motivação pode estar relacionada com um desafio de carácter sociocultural identificado por C1 quando se refere às dificuldades de “trabalhar com a máxima dignidade da disciplina junto de miúdos que são fruto de uma civilização de ruído (...). De intranquilidade permanente” (C1, entrevista). C4 fala também de uma cultura de desistência perante as dificuldades e que também não se adequa às necessidades da aprendizagem musical:

Porque os miúdos hoje são educados numa sociedade em que se alguma coisa é difícil... Primeiro é mais fácil responder “não sei” do que pensar um bocadinho e dar a resposta, [risos] pronto. E isso não só os miúdos, mas também já se nota muito nos adultos. E depois é preciso... isto... ah! Sempre que há um desafio mais, mais... Pronto... algo mais exigente, como pensar, não é algo que esteja nos planos, não é? (C4, entrevista)

Foi já referida a heterogeneidade dos alunos, que parece ter também implicações na motivação e, para alguns intervenientes, relaciona-se com os *diferentes regimes de aprendizagem* integrado, articulado e supletivo. Segundo C1 as turmas do supletivo costumam ser turmas com

mais dificuldades de aprendizagem, até porque na sua escola são frequentemente turmas com um maior número de alunos – uma vez que existe a permissão de dividir as turmas do ensino integrado, permissão que, segundo C1, não se estende na sua escola às turmas dos regimes supletivo e articulado. Acrescenta ainda que os horários, sendo mais tardios, são mais exigentes para os alunos, tanto em termos de aproveitamento, como em termos de pontualidade:

É assim... eu sei que quem trabalha, por exemplo, com turmas de supletivo só, tem a vida mais dificultada, percebe? Até pela gestão dos horários e porque muitas vezes, eu sei, lembro-me das turmas que eu tinha ainda há pouco tempo. Os miúdos do integrado estão aqui. Quando muito chegam às oito e vinte, chegam um bocadinho mais tarde, percebe? Os outros não, muitas vezes, quantas vezes vêm, chegam à aula a meio da... já do tempo. Porque, entretanto, a mãe apanhou engarrafamento, porque ele perdeu o metro, entretanto... percebe? E é difícil. (...) E aquele tem que fazer, e não estou a falar de um, estou a falar de muitas, às vezes, nalgumas turmas, percebe?... Às vezes é difícil dar uma formação plena, tanto quanto possível, evidentemente, a alunos nessas situações. (C1, entrevista)

Também E3 refere que a concentração dos alunos em regime supletivo é tendencialmente mais perturbada pelo cansaço decorrente destes horários (horário pós-laboral). C1 indica que os professores que lecionam essas turmas (e que na sua escola, habitualmente são professores com menos anos de experiência na instituição) deveriam ser mais apoiados. C3 mostra-nos uma perspetiva diferenciada, colocando a motivação para a aprendizagem musical a superar as dificuldades resultantes dos horários mais exigentes:

Quando eu falo em alunos diferentes, falo daquela questão dos diversos, nós temos regimes de ensino diferentes. Articulado, integrado e supletivo. Se pensarmos nesses três regimes de ensino, (...) [que] apesar de todos terem os mesmos objetivos, objetivos semelhantes em termos de planificação, temos interesses completamente distintos. Isto na minha visão, não consigo ter dados concretos, mas é daquilo que eu penso enquanto professor e enquanto aluno. (...). Enquanto aluno, fui um aluno de supletivo, em que fiz todo o percurso normal, dito normal na escola, com todas as disciplinas, e ainda fazia o Conservatório. Apesar de que eu quando saí do Conservatório queria exclusivamente música. Eu esforçava-me para aquilo. A minha direção, o meu empenho, o meu estudo era para a música, para as disciplinas da parte artística. Quando pensamos num aluno do articulado e da vivência que tenho tido enquanto professor, a percentagem de alunos que realmente se empenha e que mostra um grau de... (...) de empenho elevado é uma percentagem bastante curta. Eu digo muitas vezes que numa turma de vinte e seis, se calhar temos cinco alunos que realmente se empenham, estudam e querem sempre mais daquilo que o professor dá. Muitos deles estão e fazem um trabalho médio, mas temos bastantes que não querem lá estar. Penso que este cenário não acontece tanto no integrado. E não acontecerá no supletivo. Por isso eu dizer que são ambos alunos diferentes, mas com um ensino artístico semelhante. (C3, entrevista)

Esta perspetiva, apoiada na experiência de aluno e de professor, é, portanto, contrária à assinalada por C1, indicando que as turmas tendencialmente mais motivadas são as que estão em regime supletivo. C4 também se refere à motivação dos alunos e às propinas que se pagam (ou não), ao tempo passado na escola de música e ao contacto mais ou menos próximo com os

Encarregados de Educação consoante os regimes de ensino. C2 considera que há uma desvalorização da disciplina especialmente no ensino articulado, e que as dimensões das turmas nesse regime⁶⁶ podem dificultar a realização de boas aprendizagens e a promoção de atividades mais lúdicas. Indica, ainda, que a disciplina, por si só, é pouco aliciante e até “maçuda”⁶⁷. S1, ao referir-se à heterogeneidade dos alunos, menciona também a heterogeneidade das motivações no ensino articulado, em parte determinadas pela constituição de turmas⁶⁸ “e não um conjunto de vontades de pessoas que querem” (S1):

Porque as [turmas] do articulado são feitas pelas circunstâncias. Quando a legislação mudou tu não podias ter um aluno a querer o articulado, ter o articulado. Tinhas de ter uma turma a querer articulado. E o que é que fez isso? É que tenho que juntar vinte alunos ou quinze alunos para fazer uma turma. Os pais mobilizavam-se para ter quinze alunos. Resultado? Uma coisa é um aluno dizer assim «eu quero ir para o articulado». Outra coisa é teres quinze pessoas que digam «eu quero ir para o articulado». Daqueles que não querem, os pais querem que vá, outros não, e depois tornou-se assim, porque o argumento dos pais, eu assisti às reuniões, era simplesmente este «isto é mais cómodo para nós. Não temos que andar com os miúdos de um lado para o outro, eles vão ter aulas aqui direitinhos, preenchem o horário e a gente só tem que vir ao fim do dia buscá-los. Fica muito mais organizado e barato». É essa a heterogeneidade que tens.
(...)

Normalmente existe meia dúzia que realmente estão lá porque querem, de pais empenhados, envolvidos normalmente na escola, que criam a turma e que, pelas relações que têm com outros pais, metem lá os outros alunos. Mas dizer que houve assim vinte que «ah, queremos isso»? Não. Aliás, muitas turmas começaram a ser construídas assim para se organizarem os horários melhores para certos alunos. Tanto que era imposição das escolas, as escolas no início começaram a impor serem elas a escolherem os alunos que iam para o articulado e não as escolas de ensino de música. Por isso eu não selecionava os alunos, fazia-se uma espécie de um teste para quem queria, mas quem fazia o teste não era a escola de música, era a escola. Ou seja, era uma forma de selecionar aqueles que eles queriam que estivesse. E houve muitas discussões, por exemplo, quando foi [numa escola], eu não aceitei. E foi na altura uma discussão, na altura, foi uma discussão ainda grande com as escolas, porquê? Porque eles queriam uniformizar a turma. (S1, entrevista)

S2 corrobora que a heterogeneidade das turmas de regime articulado e respetivos empenhos diferenciados na disciplina advêm de motivações diversificadas, que não estão propriamente relacionadas com o desejo da aprendizagem musical:

O que sentimos é que os alunos não vão para música só porque querem muito, muito, muito, mas porque também é gratuito e porque os pais acham que faz bem à saúde e porque faz bem à saúde mental e física e mais... e porque faz bem e pronto. (S2, entrevista)

⁶⁶ As turmas em regime articulado podem desdobrar-se a partir de um número de alunos superior a 15 elementos (v. Portaria n.º 691 de 25 de junho de 2009). No entanto frequentemente as escolas não o fazem, resultando em turmas de dimensão considerada por estes intervenientes como excessivamente grande.

⁶⁷ Havíamos verificado no capítulo referente às visões da disciplina, aliás, a associação da disciplina de Formação Musical a “monotonia” (E1), “seca”, “tédio” (E4), “maçudo/a” (C2 e C7) e “tortura” (C4).

⁶⁸ Nota: enquanto o n.º9 do despacho n.º 17932 de 2008 esteve em vigor.

Verifica-se que há uma relação entre a motivação e os regimes de ensino, nomeadamente as motivações para a escolha do regime de aprendizagem – que, segundo alguns intervenientes, não estão relacionados com a aprendizagem musical – e com a integração em turmas, por exemplo, do regime articulado, com um número de alunos elevado por turma, o que pode dificultar a qualidade das aprendizagens e ter consequências na motivação dos alunos.

E4 refere desafios provocados pela *reforma no ensino artístico especializado de 2008* – mais autonomia pedagógica e flexibilidade curricular, número mínimo de 15 alunos em turmas do regime integrado e articulado para haver possibilidade de desdobramento (RE 4, 2016, pp. 46-48). Percebemos que estes aspetos constituem para E4 um desafio na gestão do programa em sala de aula. A diversidade de motivações dos alunos a longo prazo (músicos profissionais, amadores e ouvintes informados) a que a Formação Musical se dirige é apontada nos Relatórios de Estágio de E1 e E4 (RE 1, 2016, p. 9; RE 4, 2016, p. 53).

A *dimensão das turmas* nos diferentes regimes foi indicada como um desafio do ensino da disciplina nas escolas (E3, E4, C1, C2, C3, C10 e S1), nomeadamente também pela gestão da motivação dos alunos perante o intuito de que as suas aprendizagens sejam efetivamente significativas e que os alunos tenham um acompanhamento atempado e oportuno (C2, C3). O relacionamento entre um professor e uma turma na Formação Musical, é, segundo E1, uma interação mais exigente para o professor do que um professor com um a dois alunos nas aulas de Instrumento (RE 1, 2016, p. 10). C10 indica que no seu caso as turmas são constituídas por 25 a 30 alunos. A dimensão das turmas é considerada de formas díspares consoante o tipo de escola. Foi classificada como adequada no regime integrado e excessiva no regime supletivo no ensino público. No ensino privado e/ou cooperativo não profissional foi indicado que as turmas de regime articulado têm demasiados alunos e as do supletivo tendem a ser desadequadas por defeito (E4, S1). Se as turmas de maiores dimensões não facilitam um trabalho mais individualizado com os alunos, as turmas muito pequenas também apresentam problemas práticos na Formação Musical:

(...) a desigualdade que há em número ou porque tens muitos ou porque tens poucos, não é, ao contrário, se calhar, do que as pessoas podem julgar, não tenho essa perceção, é difícil lecionar turmas grandes no caso da Formação Musical, como é difícil lecionar turmas pequenas. Porque uma pessoa... se eu quiser cantar um coral a quatro vozes e só tiver dois alunos é um bocado difícil, não é? Cantar quatro com dois. E por isso... Depois, se tiveres quatro, cantar a quatro, eles ficam demasiado desprotegidos, cada um deles. E se calhar se tiveres oito, que dois, reforça cada uma das vozes, a coisa já se compõe um bocadinho melhor, por isso o número de alunos por turma acaba por ser um desafio para a Formação Musical, algo que não é fácil de resolver, mas ter turmas com vinte e oito alunos e ter turmas com três alunos é difícil gerir. É difícil gerir porque uma tem a mais e outra porque tem a menos. (S1, entrevista)

E3 referiu no questionário que um dos principais desafios que se colocam atualmente à disciplina de Formação Musical é o seguinte: “Com a democratização do ensino da música, o que nos leva a novos números de alunos por turma, a Formação Musical vê-se desafiada a contactar com mais alunos”. A par do desafio de os professores de Formação Musical contactarem com outras realidades na transição do seu local de trabalho para as escolas de ensino regular (E4), outro desafio recente do ensino da disciplina, como indicado por E4, constitui precisamente o aumento acentuado de alunos no ensino de música e no ensino da Formação Musical⁶⁹.

Desafios decorrentes da *história e tradições da disciplina* são desvelados nos Relatórios de Estágio. E4 apresentou desafios do ensino da disciplina ao longo da história da Formação Musical, indicando que esses desafios vão mudando também consoante os diferentes objetivos dos alunos e as diferentes visões para a disciplina de escola para escola, e também mediante as alterações legislativas que vão sendo implementadas (RE 4, 2016, p. 41). E2 alertou para o carácter redutor que o ensino da Formação Musical poderá ter se se apoiar numa perspetiva que sobrevaloriza a notação musical (RE 2, 2016, p. 14). Esta sobrevalorização parece advir das disciplinas de Preparatórios/ Rudimentos / Solfejo e da necessidade de alfabetização musical (RE 1, 2016, p. 5) e que indicáramos que com objetivos para uma aprendizagem do Instrumento mais eficaz, como previamente discutido. E1 referiu alguns momentos da história da disciplina em que houve, pela análise do seu texto, um movimento positivo – com a inclusão de termos como progresso, inovação, atualização – e relativo à reforma de 1919, seguido de uma evolução negativa, uma vez que a disciplina é orientada numa perspetiva mais tecnicista (RE 1, 2016, p. 6). E1 assumiu uma posição, nomeadamente na utilização do termo ‘retrocesso’, defendendo uma pedagogia mais lata, mais humanista e menos tecnicista. Referiu também os programas que nasceram da Experiência Pedagógica de 1971 no Conservatório Nacional e que não foram oficializados, mas foram divulgados e adotados por outras escolas⁷⁰ (RE 1, 2016, p. 7). Relatou que, na mesma década, a mais recentemente designada Educação Musical (que corresponde à atual Formação Musical) faz parte das “disciplinas anexas” (RE 1, 2016, p. 7). Há aqui claramente o relato de uma história conturbada da disciplina e que poderá justificar alguns dos constrangimentos que se vivem atualmente.

Para E2, C2, C4, C7 e S2 um dos desafios da disciplina é a *inovação e/ou atualização* da mesma nas práticas em sala de aula, ao que C4 acrescenta que é importante também não

⁶⁹ Lembramos que este foi um dos desafios enunciados na experiência pedagógica realizada na instituição de formação.

⁷⁰ O que nos oferece mais uma visão para a contradição assinalada no capítulo 1 entre o Despacho 78/SEAM/85 e a Portaria n.º 370 de 29 de junho de 1998.

abandonar o que, não sendo inovador, é importante para as aprendizagens dos alunos. Sobre as propostas de melhoria destes aspetos trataremos adiante.

A *articulação da disciplina com as restantes disciplinas do currículo musical* nas escolas foi também indicada como um desafio (conforme recolha de dados através do questionário inicial, entrevistas e experiência pedagógica). Constitui, segundo os intervenientes, um constrangimento atual, mas também um desafio para melhoria da disciplina (E1, C1, C4, C7 e S1). Para C7 é difícil, embora importante, que os alunos percebam que a Formação Musical está inserida numa aprendizagem musical mais global, inicialmente relacionada com a aprendizagem de Instrumento:

Ser uma disciplina (...) o mais possível a par com a disciplina de Instrumento porque é algo que é sempre difícil e é sempre um desafio, porque nós, se tivéssemos uma turma só com clarinetes ou só uma turma com... aí ficava mais fácil nós podermos ajudar o aluno. Outras vezes é realmente difícil porque vem um aluno de clarinete que já faz as inversões dos acordes e não sei quê e temos um aluno de violoncelo que ainda nem sequer pensou nisso, não é? E, portanto, é difícil a, a... Já para não falar das claves que cada um tem a sua, mas é, é difícil gerirmos, se queremos realmente que o aluno perceba para que é que aquilo serve... Claro que às vezes estamos a trabalhar uma coisa que ele não vê utilidade nenhuma e que não vai... e então... acho que é bastante importante realmente que eles olhem para a partitura deles e percebam o que é que estão a fazer em Instrumento e que nós estamos a fazer tenha utilidade para isso e que vejam sempre as duas disciplinas, neste caso duas, claro, que depois quando vamos para o secundário são mais do que essas disciplinas, mas que vejam sempre a música como uma disciplina o mais possível um todo e não tudo partido, não é?. (C7, entrevista)

C2 também referiu a tarefa incumbida ao professor de Formação Musical de colmatar as especificidades de aprendizagem solicitadas pelos diferentes Instrumentos. C4 registou o desafio de “convencer os alunos do papel fundamental da disciplina, a longo prazo, na aprendizagem do Instrumento” (C4, questionário inicial). Numa perspetiva de melhoria do ensino S1, à semelhança de C7, apontou também para a articulação com *outras* (no plural) disciplinas do plano curricular. E1, C1 e C7 indicaram a leitura do reportório trabalhado em Instrumento nas aulas de Formação Musical e E1 referiu que também se pode realizar essa articulação nas aulas de Instrumento através da entoação. S1 e S2 referem a *atomização* da disciplina como um constrangimento da lecionação da mesma: “O plano curricular de música vive de forma isolada. As disciplinas são todas muito atomísticas na sua posição” (S1, entrevista). Esta desarticulação advém, para S1, da falta de colaboração entre professores, que é observável no facto de as disciplinas poderem ser concluídas independentemente e é sentida nas avaliações, em que as disciplinas da componente vocacional tendem a ser minorizadas. A normal gestão escolar no âmbito do ensino especializado de música, que conta frequentemente com professores com horários incompletos, pode, por

vezes, dificultar o diálogo, o que por sua vez pode potenciar esta desarticulação. O testemunho de S2 apresenta as dificuldades dos alunos neste aspeto:

Determinadas coisinhas em que eles falam de uma forma no Instrumento e falam de outra forma na Formação Musical como se estivessem a falar de duas músicas diferentes, estivessem a falar de duas matérias totalmente distintas, quando estamos a falar de música. (S2)

Alguns intervenientes observam também uma *subalternidade da disciplina de Formação Musical* em relação às demais, nomeadamente Instrumento (E1, RE 1, 2016, pp. 9, C2, C3 e S2, entrevista). E9 explicita como se deveria ver a disciplina: “A Formação Musical como disciplina independente e não como complemento a algo” (E9, questionário inicial). C2 observou já o questionamento das avaliações por parte de Encarregados de Educação e professores do ensino genérico nas turmas de regime articulado. C3 aponta a pressão por parte dos professores de Instrumento para a leitura e também o questionamento das avaliações dos alunos quando a classificação na disciplina de Formação Musical é visivelmente superior à classificação obtida em Instrumento. E1 regista o estatuto de professor de Formação Musical como numa posição hierarquicamente inferior ao do professor de Instrumento, porque este se identifica como músico e o professor de Formação Musical não se identifica como músico, mas, sim, como professor (RE 1, 2016, p. 10). A entrevista com S2 desvela claramente um possível complexo de inferioridade do docente de Formação Musical em relação ao professor de Instrumento:

S2: (...) Porque nós começamos a... a despertar e começamos a ter a nossa identidade e começamos a não... ter... a não nos sentirmos complexados em dizer “somos professores de Formação Musical”.

LPV: Achas que as pessoas se sentem... sentem complexo...

S2: Eu às vezes sinto. “E qual é o teu instrumento? Tu és professor de Formação Musical, mas... e o que é que tocas?” Ainda há as perguntas que são anexas... OK, tu és professor de instrumento, tu és professor de Formação Musical, mas obrigatoriamente tens que ter um instrumento, tens que saber tocar qualquer coisa, tens que estar ligado a um instrumento para seres professor músico. (...)

(...)

S2: Nunca... nunca... Não podes ser só professor de Formação Musical. Tu tens que ter, anexado, um instrumento. Senão não és um professor de música, não tens a música. Porque só a Formação Musical ficas ali num vazio. (...) Eu acho que nós estamos a desconstruir um bocadinho isso, a desconstruir, através do nosso trabalho, através do nosso esforço, estamos a começar a pensar, a refletir, isso é uma reflexão, e a criar autoestima. Porque eu acho que é muito importante criar autoestima e assumir “eu sou professor de Formação Musical, e...? Eu não sou menos músico, ou sou menos nada do que tu que és professor de violino ou que és professor de flauta e que tocas em orquestras, eu trabalho para tu lá chegares, também”. Não temos que nos complexar. (excerto da entrevista a S2)

Sobre este aspeto, nos dados recolhidos durante a experiência pedagógica (RD5), E5 e E7 indicaram que o papel da disciplina de Formação Musical poderá estar a ser fragilizado por

“comodismo, falta de progresso / estudo (falta de atualização), falta de reflexão e de diálogo, falta de competência pedagógica, desvalorização (falta de conhecimento) demonstrada pelos colegas de outras áreas” (E5, E7, experiência pedagógica).

Foi também registada por alguns estagiários (RE 1, 2016, p. 23; RE 3, 2017, p. 25; RE 4, 2016, p. 52) a percepção de alguma *desarticulação entre práticas de ensino de Formação Musical* entre escolas e também um sistema de ensino que carece de alguma orientação sistematizada, o que, segundo E1, tem vindo a impulsionar a reflexão e a investigação nesta área (RE 1, 2016, p. 22). As múltiplas possibilidades oferecidas pela autonomia pedagógica conferida às escolas apresentam-se como um desafio nas práticas do professor de Formação Musical que leciona em mais do que uma escola (RE 1, 2016, p. 23) e resulta em atuações diversificadas (RE 3, 2017, p. 25).

No âmbito da disciplina, C1 considerou que a *excessiva quantidade de trabalho* é um desafio para os seus professores. Referiu a constituição de júris como sendo exigente e os horários extenuantes quando se somam regimes integrado, articulado e supletivo: “eu entrava às oito da manhã e saía às oito da noite, isto dois dias por semana” (C1, entrevista). A questão do excesso de trabalho articula-se também com exigências da disciplina, por exemplo relativas à *escolha de repertório*, assinalada como um desafio por E5 e C3:

Quando falamos na Formação Musical e no uso do repertório toda a gente acha muito bem utilizar repertório, no entanto, não se utiliza porque dá trabalho. Dá trabalho pesquisar, dá trabalho usar, dá trabalho pensar no que será melhor para os alunos. (...). Porque quando pensamos em utilizar repertório, vai muito mais do que utilizar obras que podemos ir buscar a livros, que estão lá. É desenvolver competências nessas obras. Toda a gente diz que utiliza, mas nas práticas não se vê isso. (C3, entrevista)

Por outro lado, C1 e C2 referem-se ainda à *quantidade de conteúdos*: “Nós sabemos que a Formação Musical é uma disciplina com muitos conteúdos, com muito pouco tempo de aula...” (C2, entrevista). Para além da extensão dos conteúdos, há que considerar a variedade de competências, associadas a uma multiplicidade de atividades, que se pretende que os alunos desenvolvam e que, como indicou C1 em entrevista, necessitam ser feitas com regularidade. Na resposta à pergunta do questionário sobre os desafios da disciplina, C1 foca exatamente o facto da disciplina pretender:

Desenvolver competência e autonomia do aluno para uma melhor prática instrumental.
Desenvolver as competências musicais (ouvido, capacidade de leitura e escrita, memorização...).
Desenvolver o gosto e cultura musicais dos alunos. (C1, questionário inicial)

Ainda no âmbito da disciplina, mas sobre os alunos, o *estudo individual* é assinalado como um desafio por E4, C1, C4, C6 e S1, porque os alunos “também não estudam muito. [risos] (...) Eles acham que a Formação Musical se faz nas aulas, só. Não percebem como é que se estuda em casa” (C1, entrevista). C4 refere o caráter regular necessário para o estudo desta disciplina, indicando que está inserida num contexto educativo que requer um estudo ao longo de muitos anos e cujos resultados podem não ser visíveis a curto prazo, o que é corroborado por E1 (RE 1, 2016, p. 10). Para C4, o papel dos Encarregados de Educação pode ser importante neste aspeto. S1 considera que os alunos sentem que o estudo na Formação Musical é desnecessário.

Sobre as condições de trabalho, foi considerado por E4 que as salas de aula por vezes têm *falta de recursos*. Esta realidade, na sua ótica, tornou-se mais frequente com a transição da disciplina de Formação Musical para as escolas de ensino genérico no regime articulado, o que se apresenta como um constrangimento para o ensino da disciplina, e é corroborada por E3, C2 e C10, nomeadamente na falta, por exemplo, de piano e aparelhagem nesses espaços. C2 referiu precisamente a falta de algumas ferramentas tecnológicas. A utilização de gravações sem estas condições asseguradas torna-se difícil para os professores que se deslocam às escolas de ensino genérico:

(...) temos escolas onde não temos uma boa aparelhagem, onde não temos um computador que funcione em condições. Eu ando com o meu. Comprei uma coluna para poder levar para a escola, mas se não tenho uma boa base, porque não comprei uma coluna grande, que aquilo tenha uma boa propagação, os que estão no fundo da sala já não ouvem. Se a sala não tem umas boas colunas, essa é uma dificuldade. E às vezes também aceito que eles [estagiários] não trabalhem isso, porque começa, ... trabalham a primeira vez e no fundo dizem que não ouvem, não têm condições. E quem anda de escola para escola não pode andar com o peso de uma coluna, com não sei quê... não conseguimos, não temos condições para isso. (C2, entrevista)

C10 referiu-se também à “falta de material (face à nova realidade tecnológica) digital e interativo. São os próprios professores que têm de desenvolver os seus recursos” e à “falta de apoio de manuais em Português visto que com turmas grandes existe grande dificuldade em recolher materiais (muitas vezes em língua estrangeira) que muitas vezes se apoia em fotocópias diversificadas que os alunos vão perdendo e que não são nada atrativas” (C10, questionário inicial)

Finalmente, refiram-se os desafios relativos aos professores. C4 considerou que, por vezes, os professores apresentam algumas limitações nomeadamente ao nível de performance ao piano ou outros instrumentos harmónicos, da leitura em claves utilizadas menos frequentemente, e da familiaridade com repertório mais contemporâneo, o que pode condicionar a qualidade pedagógica

das suas aulas. C4 identifica, assim, *os percursos académicos e profissionais dos professores* como um fator importante para o ensino e aprendizagem da disciplina de Formação Musical:

C4: (...) quando as pessoas não se sentem confortáveis a trabalhar determinados aspetos, não trabalham.

LPV: Ou seja, a própria formação do professor vai influenciar a forma como ensina.

C4: Sim. Claramente. (excerto da entrevista a C4)

Apresentámos desafios partilhados por alguns intervenientes segundo as suas vivências profissionais pessoais, relativos a fatores curriculares da disciplina e do seu funcionamento nas escolas: heterogeneidade dos alunos, diferentes regimes de aprendizagem, dimensão das turmas face ao tempo letivo semanal, percurso histórico e tradições da disciplina, necessidade de inovação e/ou atualização da disciplina, (des)articulação com as outras disciplinas, subalternidade da Formação Musical perante as demais disciplinas, nomeadamente Instrumento, quantidade excessiva de trabalho para professores e alunos, (des)motivação dos alunos, dificuldades no estudo individual e desistência perante as dificuldades, falta de recursos nas escolas e percursos profissionais diferenciados. Contudo, os intervenientes apresentaram também propostas de melhoria para a disciplina de Formação Musical, que passamos a apresentar em seguida.

A última secção do presente capítulo (3.3.3.) referir-se-á aos *contributos da supervisão pedagógica no desenvolvimento da disciplina de Formação Musical*, nomeadamente os contributos da supervisão em contexto de estágio. Porém, os testemunhos destes intervenientes sobre o que poderia ser melhorado na disciplina constituem já, no nosso parecer, um contributo, uma vez que o presente estudo, pelo seu caráter, solicitou reflexões de natureza introspetiva e um questionamento das práticas de ensino da Formação Musical, que resultaram em propostas de melhoria que se baseiam nos constrangimentos identificados pelos próprios professores.

A *motivação* dos alunos constitui, segundo os intervenientes, um desafio para a melhoria da disciplina conforme dados recolhidos no questionário inicial (E8), nas entrevistas (E2, E3, C2, C4 e S2), num dos Relatórios de Estágio (RE 1) e na experiência pedagógica desenvolvida com os estagiários (E2, E3, E4, E8 e E10). As propostas referiram-se à inclusão das vivências e gostos musicais dos alunos nas aulas (E2, E3, E4, E8 e E10), à promoção de mais atividades de caráter investigativo (E2), à realização de aulas mais dinâmicas (E3 e C2) e com estratégias mais adequadas (E2 e C4), à inovação do ensino da disciplina (S2) e à manutenção de um certo grau de desafio nas tarefas solicitadas (E1 e C4).

Para S2, uma *maior atenção aos graus mais iniciais* é fundamental para que se possam desenvolver determinados hábitos de audição musical uma vez que “um dos objetivos para

estudar música [é] porque queremos criar um público mais culto” (S2, entrevista). Acrescentou ainda que seria importante para os professores de Formação Musical olharem as práticas educativas utilizadas no ensino genérico (Educação Musical) no que se refere à *reflexividade docente, experimentação e inovação*. Sobre a *dimensão das turmas*, C2 considerou que o ensino da Formação Musical ganharia com turmas com menos alunos – distanciando-se, portanto, de outras perceções que sinalizam a dificuldade de lecionação de turmas com um número de alunos *excessivamente* baixo, frequentemente no regime supletivo. C5 propõe a “adaptação ao mundo educativo actual, nomeadamente ao nível do número de alunos por turma no ensino articulado” (C5, questionário inicial).

Sobre os recursos e práticas, as propostas incidiram na *utilização de reportório* (E1, E2, E3, C1, C3, C4, C5, C7, C8 e S1). E1, E3, C1 e C8 referiram a necessidade de se utilizar reportório musical para promover o gosto e a cultura musical, especialmente reportório que os alunos não conheçam (E2 e E3). E2 e E3 apontaram também para a utilização de reportório para aumentar a motivação dos alunos para a disciplina. No seu Relatório de Estágio, E2 defendeu precisamente um bom equilíbrio entre o desenvolvimento do gosto dos alunos e a inclusão dos seus gostos musicais pessoais nas práticas letivas de Formação Musical (RE 2, 2016, pp. 13-14), o que foi corroborado por C5 e C8, considerando C5 que “o programa devia ir mais ao encontro da música que os alunos ouvem nos dias de hoje, no sentido de os motivar” (C5, questionário inicial). E2 e E4 referiram-se à necessidade de se introduzirem outros estilos musicais que não os dominantes nas escolas de música – a chamada ‘música clássica’ (R2, 2016, p. 61, RE 4, 2016, p. 52). E1 e C7 chamaram a atenção para a utilização de reportório mais atual, nomeadamente música contemporânea que não recorre à notação convencional (E1). Incluímos uma ideia avançada por Francisco Monteiro e que foi partilhada na experiência pedagógica com os estagiários e supervisores, e que incide precisamente na insistência, nas escolas de música, nas “estruturas e formas musicais dos séculos XVIII e XIX” (Monteiro, 1997, p. 131). C4 sublinhou a importância de um contacto com reportório variado (experiência pedagógica).

S1 atendeu às possibilidades que a utilização de reportório por gravação oferece para o estudo individual e desenvolvimento da autonomia. C3 alertou para a atual complexidade técnica de alguns exercícios de leitura que poderiam ser substituídos por reportório, juntamente com a solicitação de uma performance mais interpretativa e mais musical e historicamente contextualizada, no sentido de “desenvolver a leitura de uma forma mais coerente e consistente” (C3, entrevista).

Práticas mais dinâmicas foram referidas por C2, C5, C7 e C8. Segundo C2:

A música é música. E a forma como nós introduzimos os conteúdos, se é mais cedo, se é mais tarde, se é no primeiro, se é no segundo, se é no quinto... isso é pouco importante porque se ela fosse sempre abordada de uma forma criativa, de uma forma performativa, de qualquer coisa pode ser introduzida de qualquer maneira e depois é só teorizá-la. Depois teorizamos. Portanto, enquanto nós não tivermos melhores espaços nas escolas, mais tecnologias, mais recursos, turmas mais pequenas, eu acho que nós não conseguimos evoluir muito. (C2, entrevista)

Os melhores espaços a que C2 se referiu são salas de aula mais amplas que permitissem atividades de movimentação e atividades de escrita:

Eu não posso fazer um jogo de movimentação com eles, eu não tenho condições para isso. Porque se eu chego a uma aula e tenho que modificar a sala toda quando começo a aula, porque eu não tenho a sala livre no intervalo porque às vezes o professor que está, está a sair, precisa do intervalo como eu, ocupo quase sempre o intervalo, portanto se eu preciso de chegar à sala e mudar a sala e depois a deixar direita para o colega que vem a seguir, a aula de noventa minutos já só tem para aí quarenta ou cinquenta, porque depois tenho de pedir para eles afastarem, explicar a regra, explicar não sei quê... tenho menos de metade da aula, o que é que eu faço? Portanto, ou eu não tinha um programa para cumprir, a disciplina de Formação Musical era de facto uma disciplina lúdica, em que nós aproveitávamos os jogos para introduzir conteúdos, mas para isso eu preciso de salas com condições para isso, portanto, tinham de ser salas com o dobro do espaço, tinham que ter mesas na mesma porque se nós os pomos a escrever sentados nas pernas aquilo... esquece, não vai para lado nenhum, portanto tinha que ter os dois... eu tinha que ter na mesma sala que ter condições para as duas coisas. (C2, entrevista)

C8 indicou que a Formação Musical deveria “ser dinâmica, abrangente e pró-ativa, adotando os seus objetos de trabalho à realidade musical dos alunos” (C8, questionário inicial), resumindo os dois pontos anteriores: *dinamismo e integração da cultura musical dos alunos*. As propostas de E6 parecem ir ao encontro destas. Após uma crítica às atuais práticas – “a própria escola assumir uma aprendizagem uniforme para todos os alunos afastada da vida e dos problemas relevantes da comunidade social” – E6 referiu que “o interesse dos alunos não pode ser estimulado por um ensino ‘desligado’ da realidade”, sinalizando ainda “as atividades tradicionais que muitas escolas ainda utilizam repetitivamente aula após aula” (E6, questionário). C7, numa discussão sobre inovação, indicou o que considera especialmente importante tem que ver com a realização de aulas dinâmicas:

Às vezes não precisamos tanto de ser tão inovadores e tão... e ir rebuscar..., mas sim, uma aula não maçuda, uma aula em que eu explore várias coisas, em que eu cante, em que eu faça ritmos, em que eu faça parte escrita. (C7, entrevista)

Também foram referidas possíveis melhorias a implementar em termos de *atualização das tecnologias*, como o recurso a aparelhagens de som com qualidade (C2 e E4), wi-fi funcional,

computadores para os alunos escreverem música (C2), o treino auditivo através do software *Earmaster* (E1) e a utilização dos telemóveis na sala de aula (C4). Segundo C3, as conceções sobre a Formação Musical estão mais atualizadas do que as práticas em sala de aula, pelo que considera que se deve pôr em prática o que se questiona e discute teoricamente.

E10 considerou que se deveria proceder à “procura e aplicação de estratégias que permitam o desenvolvimento da audição, a longo prazo. Isto é, que não se tornem aprendizagens meramente mecânicas e que permitam, ao aluno, desenvolvê-la de forma correta” (E10, questionário inicial). Refere também a importância de alguns recursos:

A criação de um Manual de Formação Musical, que nos permita orientarmo-nos em termos curriculares.

A criação de um programa Nacional de Formação Musical, que permita existir uma orientação e uma maior igualdade nos conteúdos abordados, ainda que se deva permitir liberdade para inovação na lecionação dos mesmos. (E10, questionário inicial)

A alusão aos *programas da disciplina* remete-nos para uma dimensão mais curricular. C2 sugeriu que estes se organizassem por ciclos, em vez de graus correspondentes a anos, para uma maior flexibilidade na gestão das práticas de ensino. C3 considerou que a disciplina pode ser melhorada se as suas práticas de ensino não estiverem meramente orientadas pelos programas. E4 referiu que o poder central tem a responsabilidade de criar o material ou criar as condições para a criação de material que oriente o ensino da Formação Musical (RE 4, 2016, p. 15).

A *articulação da disciplina de Formação Musical com outras disciplinas*, apontada como um desafio das práticas, foi indicada também como necessária para o desenvolvimento da disciplina. Essa articulação pode ser realizada com outras disciplinas do currículo (S1), como Instrumento (E1, C1, C7), Análise, Composição e História da Música (E2 e C7). E7 defendeu que é necessário que:

(...) a disciplina de Formação Musical assuma uma maior preponderância na formação dos alunos (cidadãos). É necessário que deixe de ser uma disciplina isolada e se torne uma disciplina contextualizada e promotora de interdisciplinaridade. Mas também é preciso docentes de FM mais ativos, mais rigorosos e exigentes, que valorizem a disciplina, pois se não forem eles, mais ninguém o fará. (E7, questionário inicial).

Este testemunho de E7 alerta-nos para a necessária interdisciplinaridade. Mas sublinha também a necessidade de os professores de Formação Musical, como agentes educativos, atenderem a uma formação integral dos alunos, nomeadamente na dimensão da cidadania. C4 também referiu esta relação entre a escola e a vida em sociedade, indicando que a disciplina pode desenvolver competências de responsabilidade, perseverança e autonomia. Outros aspetos de

articulação com *o outro* foram identificados pelos intervenientes para melhoria da disciplina, e que nos remete para uma dimensão de *colaboração entre profissionais*. Foi sugerida a *observação de aulas* de colegas de Formação Musical (C1) e de Instrumento no sentido de “entender o outro para me entender e entender o aluno” (S2, entrevista). Também a *reflexividade*, questionamento e atualização das práticas foram apontadas como desafios para a melhoria da disciplina:

Atualização - A disciplina de FM, assim como todas as outras, deve estar sobre constante atualização, para que não se caia no erro de insistir numa prática pedagógica tradicionalista e ultrapassada, mas também para que os alunos se sintam desafiados e motivados. Tal significa que os professores devem procurar, no seu quotidiano, manter-se num constante processo de reflexão e evolução. (E7, questionário inicial)

Também S2 se referiu à reflexividade docente, designadamente sobre os propósitos e as prioridades da disciplina. E2 referiu a necessidade de reflexividade orientada pelos aspetos que se podem melhorar nas práticas, nomeadamente no que diz respeito ao sucesso e insucesso escolar (RE 2, 2016, p. 31). S2 indicou a necessidade de “mais gente inconformada, mais gente crítica, reflexiva e que tivesse humildade de debater as suas limitações e as suas lacunas” (S2, entrevista).

S2 sugeriu uma maior independência e, simultaneamente, complementaridade da Formação Musical em relação às outras disciplinas, o que emanciparia a disciplina e os professores que a lecionam. As sugestões de E5 e E7 para uma melhor afirmação da disciplina integraram algumas instruções: “Maior rigor na formação de professores. Falta de formação creditada para M28, e valorização da mesma para progressão científica e académica. Necessidade de maior articulação, reflexão e diálogo entre os docentes, promovendo um processo de aprendizagem construtivista” (E5, E7, experiência pedagógica). Na segunda etapa da experiência pedagógica (duas semanas após a etapa 1) os intervenientes acrescentaram “Promover a disciplina em apresentações públicas, que contribuam para desconstruir um pouco o mito de que se trata de uma disciplina essencialmente teórica e aborrecida. No fundo, o objetivo será mostrar publicamente o grau de importância que esta disciplina assume na formação pessoal, social e cultural dos alunos” (E5, E7, experiência pedagógica).

Em suma, as melhorias propostas para a disciplina de Formação Musical relacionam-se com os desafios relativos ao incentivo à motivação dos alunos, à atenção dada aos graus iniciais, à diminuição da dimensão das turmas (nas turmas com número elevado de alunos), à escolha mais variada e cuidada de reportório, às práticas mais dinâmicas em sala de aula, à atualização, nomeadamente no que se refere ao recurso às tecnologias, à melhoria dos programas de

Formação Musical, à articulação com outras disciplinas, à colaboração entre profissionais, ao incentivo à reflexividade docente e à emancipação da disciplina através de diversas estratégias no âmbito profissional e político. Dentro destas estratégias incluem-se as que promovem melhor formação de professores. Veremos adiante que algumas destas propostas constarão como abordagens atuais e inovadoras pelos próprios intervenientes.

Lembremo-nos que os desafios encontrados e as propostas para melhoria da disciplina aqui elencados são localizados no tempo e no espaço. Porém, consideramos relevante a necessidade e uma atuação de procura de possibilidades e novas práticas que colmatem as imperfeições do ensino tal como elas são vivenciadas pelos professores. É com este princípio que sublinhamos a importância da investigação e da inovação, aspetos que abordaremos em seguida.

3.3.2. Entre desafios e contributos: Investigação e inovação na disciplina de Formação Musical

Nesta secção abordar-se-ão dois aspetos fundamentais e que consideramos que podem promover uma coesão entre os constrangimentos e desafios encontrados nas práticas (sejam práticas educativas em contexto escolar ou em contexto de estágio) e os contributos que a investigação realizada e a inovação, como percebidas pelos intervenientes, podem oferecer para uma (re)construção da disciplina de Formação Musical. Os dois aspetos fundamentais a que nos referimos são a *investigação da e na disciplina de Formação Musical* e as *abordagens atuais e inovadoras*.

Investigação da e na disciplina de Formação Musical

Tal como previamente explicitado, os Relatórios de Estágio são compostos por três grandes secções: Guião de Observação da Prática Musical, Prática de Ensino Supervisionada e Projeto de Investigação ou Intervenção (ESMAE-ESE, 2015b, p. 8). Verifica-se, portanto, explicitamente, um investimento no desenvolvimento de competências docentes e investigativas na formação inicial. Nesta secção, teremos sobretudo em consideração os contributos dos 4 estagiários dos subcasos conforme os dados recolhidos na análise dos seus Relatórios de Estágio, principalmente, nos seus projetos de investigação/intervenção.

A análise dos Relatórios de Estágio foi realizada, no que se refere à *Investigação na/ sobre a disciplina* (v. Anexo 13), segundo as seguintes dimensões: tema (que não explicitaremos para

preservar o anonimato dos sujeitos), referencial teórico, objetivos, metodologias, conclusões e implicações e/ou recomendações.

Os 4 temas relacionam-se com desafios encontrados nas práticas educativas da Formação, tanto em aspetos das suas atividades (2), como das dimensões política, curricular e escolar (1) e, ainda, a relação entre teoria pedagógica e práticas nas salas de aula (1).

Os quatro intervenientes realizaram estudos de natureza essencialmente qualitativa, sendo um de carácter interventivo, envolvendo uma turma. E1 procurou articular uma reflexão teórica sobre uma problemática da prática pedagógica; a recolha de informação centrou-se em perceções de professores do ensino artístico especializado de música. Procedeu a um estudo de carácter qualitativo e reflexivo, recorrendo ao inquérito por entrevista. E2 procurou dar resposta a um problema também usualmente encontrado nas práticas pedagógicas, desenvolvendo uma experiência pedagógica. É um estudo de carácter interventivo, qualitativo e quantitativo, e a recolha de informação, que incluiu pré-teste, intervenção, teste final e inquérito por questionário, derivou dos alunos de uma turma de Formação Musical. E3 procurou compreender se uma metodologia que tem vindo a estar presente no ensino da Formação Musical em Portugal é encontrada nas atuais práticas educativas. Procedeu a um estudo de carácter qualitativo e recolheu informações por meio de inquérito por entrevista a professores de Formação Musical. Por fim, E4 procurou perceber alguns desafios que se colocam à prática letiva, quais as perceções dos professores sobre eles e quais as propostas de superação dos mesmos. Para isso, procedeu a um estudo também de carácter qualitativo, recorrendo à entrevista a diversos professores da disciplina como método de recolha de dados.

Os estagiários apoiaram-se num referencial teórico que dividiremos em duas temáticas: a que se refere ao ensino da música e a que não se refere ao ensino da música (v. Anexo 13⁷¹). Neste segundo grupo incluem-se Arends (1995), Belotti e Faria (2010), Bourdieu *in* Setton (2002), Cacione (2004), Filho (2012), Kraemer (2005), Nóvoa (2007), Silva, O. (2012), Silva, A. M. (2014) e Veríssimo (2013). O referencial teórico nesta temática é primordialmente em formato de artigos em revistas com publicação de acesso gratuito na *world wide web* e teses de mestrado. São autores com um posicionamento tendencialmente construtivista na educação e que tratam, entre outros, de assuntos como a avaliação, a educação e a formação de professores. Sobre este último tópico, que os intervenientes exploraram nos seus Relatórios, os autores convocados são Alarcão

⁷¹ Nota: nesta secção 3.3.2. verificar-se-á a referência a autores que não constam na lista de referências do presente estudo uma vez que foram convocados pelos intervenientes e não pela autora. Para encontrar a referência completa dessas obras consultadas pelos intervenientes consultar Anexo 13.

(1996), Estrela (1994), Freitas (2012), Therrien e Loiola (2001), Vieira (2004, 2015) e novamente Arends (1995). Estas consultas apontam para visões transformadoras da educação através da pertinência e importância da formação inicial. Os textos produzidos sobre o contexto de formação de professores, o estágio e a reflexividade docente, apoiados nestes autores, levam-nos a concluir que a formação neste mestrado se orienta não só para a auto-observação das práticas letivas, como para a consciencialização do próprio processo de formação.

Sobre o ensino da música, os intervenientes apoiaram-se em mais autores, incluindo os formatos de artigo, livro e dissertação de mestrado. Estes autores são pedagogos, professores de Formação Musical e *Music Education* e tratam da aprendizagem musical e de estratégias de ensino da Formação Musical. Segue-se uma listagem desses autores (alguns como referências secundárias tal como encontrados nos respetivos Relatórios de Estágio), com uma síntese de aspetos que abordam e que os estagiários referem nos seus relatórios, citando-os a esse propósito:

Becket (1997) in Karpinsky (2000) – abordagem à realização de ditados a duas vezes por meio da compreensão rítmica

Boal-Palheiros & Hargreaves (2002) – mudanças originadas pela inclusão das tecnologias no ensino da música

Bregman (1990) – percepção auditiva melódica

Caspurro (2006, 2007) – articulação entre diferentes competências musicais na aprendizagem musical, impacto que a aprendizagem musical pode ter na audição musical e na postura individual face à música e diversas abordagens à música antes da aprendizagem da notação

Coelho (2012) – inserção da disciplina de canto no ensino básico, uma vez que em geral esta disciplina só integra os currículos do ensino especializado de música no nível secundário

Culioli in Neves (2007) – crítica ao treino auditivo que recorre a um só instrumento, considerando-o redutor

Dowling (1994) – desenvolvimento da compreensão melódica de uma forma integradora

Gordon (2000) in Mendes (2013) – continuidade dos processos de avaliação para melhor compreensão do desenvolvimento musical dos alunos

Gregory (1990) – diferenciação tímbrica (diferentes instrumentos) como um facilitador em determinadas tarefas de treino auditivo

Karpinsky (2000) – desenvolvimento de competências de audição, escrita e performativas na aprendizagem musical, desenvolvendo estratégias para cada tarefa relacionada com essas competências

Kraft (1999) in Rogers (2004) – relação entre melodia e harmonia

Kühn (1998) – desenvolvimento auditivo

Macedo (1999) – aprendizagem musical e desenvolvimento humano

Martín-Córdova (1996) – desenvolvimento auditivo

Panaro (2010) – pertinência das atividades de audição musical para a criação de imagens sonoras

Pedroso (2003, 2004) – a disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música

Pinheiro (1994) in Pedroso (2004) – ensino da Formação Musical

Pratt (1990) in Pedroso (2004) – desenvolvimento auditivo

Radocy (1997) in Pedroso (2004) – desenvolvimento auditivo

Rogers (2004) – relação entre melodia e harmonia

Silva (2014) – atividades de cantar

As fontes secundárias elencadas pelos estagiários são abundantes (11 em 21 referências enumeradas sobre o ensino e aprendizagem musical) e advieram principalmente da consulta (direta) de teses de mestrado. Grande parte das referências relacionam-se com o treino e desenvolvimento auditivo.

Podem-se encontrar nos relatórios alguns pontos comuns: i) o processo de estágio apresenta desafios e é reconhecido como importante para a vida profissional; ii) refletir sobre as práticas é imprescindível; e iii) a observação de aulas foi considerada uma experiência de supervisão colaborativa (apesar das diferenças estatutárias em presença) que contribuiu para o desenvolvimento dos formandos como investigadores e como professores. E1 e E2 sugeriram uma seleção mais cuidada e variada do repertório, dos instrumentos musicais utilizados (E1), a planificação de atividades mais bem estruturadas, mais sustentadas em termos de referências (E2), num ensino orientado pelas necessidades dos alunos (E1, E2, E4), o que sublinha posturas na disciplina, desafios para melhoria da disciplina e reflexões anteriormente indicadas. E3 defendeu que o professor de Formação Musical não se deve limitar à ação de apenas uma pedagogia nas suas práticas educativas e as suas reflexões parecem incentivar os professores a adotarem uma maior disposição para a indagação das práticas. E1 é concordante com este aspeto, tendo acrescentado que a compreensão e transformação das práticas se pode dar através da investigação dos processos educativos. Numa postura bastante experimentalista, investigativa e transformadora das práticas de ensino, E1 e E2 parecem sugerir a consciencialização da educação como uma atividade dinâmica e inacabada, princípio este que parece ser comum nos quatro relatórios. Para E2, essa postura inquieta poderá promover o desenvolvimento profissional.

Sobre a dimensão da investigação nos relatórios, como já foi referido, apenas num dos casos envolveu uma experiência em sala de aula, e talvez fosse desejável que esse tipo de projeto fosse reforçado de forma a estreitar a relação entre ensino e investigação na formação em estágio. Em todo o caso, os relatórios testemunham posturas profissionais reflexivas e um comprometimento com a melhoria sustentada das práticas.

Nas aulas de MDFM, também algumas tarefas foram promovidas no sentido de incentivar o desenvolvimento profissional através da pesquisa e pensamento reflexivo sobre produção teórica e/ou científica realizada. Uma das versões desta investigação referiu-se, por exemplo, à planificação de uma aula com apoio de conhecimento teórico, como na aula de 3 de março de 2016, em que E7, para desenvolver uma aula sobre escalas exóticas, se sustentou em *Materials and Technics of Twentieth Century Music* de Stefan Kostka (2006). Outra versão observada, na

mesma aula, foi a proposta de leitura de um artigo ou parte de um capítulo pelos professores de MDFM e posterior discussão das abordagens ao ditado melódico. Os professores sugeriram a análise e reflexão conjunta de um artigo de Painey (2014), “The effect of directing attention on melodic dictation testing”. As diferentes abordagens a esta atividade foram discutidas pelos intervenientes e quais consideravam que poderiam resultar melhor a curto prazo e a longo prazo. Foi debatida ainda a regularidade com que esta atividade, o ditado melódico, deveria ser implementada (LPV, RD4, 3 de março de 2016, ESMAE).

Há que referir uma outra interação entre as aulas de MDFM, o desenvolvimento profissional e a investigação. A aula de 10 de março de 2016 foi dada por um professor convidado, Hiromichi Mito da Meiji Gakuin University, Japão. O professor e investigador abordou dois temas: a sua investigação sobre o *ouvido absoluto como uma limitação*⁷² e a música tradicional japonesa. Focaremos o primeiro tema, que permitiu esclarecer algumas ideias sobre uma temática que pode ser sensível na aprendizagem musical, uma vez que o *ouvido absoluto* é uma capacidade que tem vindo a ser interpretada como uma capacidade desejável pelos estudantes e profissionais de música, é indicada como rara e é discutível se a sua origem é genética ou ambiental, embora já se admita que possa advir de ambas (Baharloo, 1998, p. 224). Como refere Diana Deutsch:

[Absolute pitch] possessors name musical notes as effortlessly and rapidly as most people name colors, and they generally do so without specific training. The ability is very rare in North America and Europe, with its prevalence in the general population estimated as less than one in 10,000 (Bachem, 1955; Profita & Bidder, 1988; Takeuchi & Hulse, 1993). Because of its rarity, and because a substantial number of world-class composers and performers are known to possess it, AP is often regarded as a perplexing ability that occurs only in exceptionally gifted individuals. However, its genesis and characteristics are unclear, and these have recently become the subject of considerable research. (Deutsch, 2013, p. 141)

Do meu ponto de vista, esta aula teve o potencial de ser significativa para os estudantes (que incluiu, neste dia, todos os ramos do Mestrado em Ensino de Música, incluindo, portanto, estagiários de Instrumento e Jazz), tanto pelo contato direto com um investigador, como pela provocação que o questionamento de uma capacidade genericamente considerada como positiva e excecional representa no seio da comunidade de professores de música. Da sessão também se puderam extrair algumas estratégias diferentes para a atividade assinalada por todos os 9 professores respondentes do segundo questionário (RD1b), o ditado de intervalos, mediante abordagens tonalmente contextualizadas através de uma cadência perfeita (diferentemente do que tenho observado nas práticas em sala de aula).

⁷² Tradução da autora de “Absolute Pitch as a disability”.

Na aula de MDFM de dia 7 de abril de 2016 foram tomadas notas de campo que corroboram a afirmação de E2 sobre o apoio que a teoria pode dar às práticas em sala de aula, na qual S1 “sublinhou que é muito importante ler sobre os assuntos que estão relacionados com a nossa prática. Sublinhou a importância de dialogar sobre o que se faz na Formação Musical” (LPV, RD4, 7 de abril de 2016, ESMAE). Na mesma aula, E7, sobre “A theory of change in music education” de Clint Randles, (2013), indicou que “para que a teoria tenha sucesso tem de haver uma relação mútua entre sociedade, cultura e indivíduo. Questionar, colocar uma hipótese, implementar e depois ou adaptar ou inovar” (E7 in LPV, RD4, 7 de abril de 2016, ESMAE).

Na generalidade, a discussão de problemáticas nas aulas de MDFM, conduzida numa postura colegial e, por vezes, com apoio de estudos teóricos, contribuiu para o questionamento das práticas e favoreceu uma postura reflexiva e investigativa dos estagiários. Este aspeto pode ser importante para emancipar a disciplina de Formação Musical, respeitando o seu caráter técnico e tarefeiro, mas ampliando-o para uma natureza mais interpretativo-musical, cultural, social e humana.

Abordagens atuais e inovadoras

Na pergunta Q115 do questionário inicial observámos que um dos desafios da planificação e lecionação de aulas mais assinalados pelos intervenientes como especialmente difícil para os estagiários, além da adequação das práticas às características dos alunos, é a adoção de abordagens atuais e inovadoras. Deste modo, e porque o presente estudo pretende contribuir para a renovação da disciplina de Formação Musical, escolhemos este desafio para discutir nas entrevistas. Seguem-se as questões colocadas respetivamente aos estagiários, aos cooperantes e aos supervisores:

No questionário, relativamente às dificuldades sentidas na planificação e lecionação de aulas, uma das dificuldades mais assinaladas pelos Estagiários foi: *adotar abordagens atuais e inovadoras*. Pode exemplificar o que são, para si, abordagens atuais e inovadoras e explicitar de que forma sentiu (ou não) esta dificuldade? (guião de entrevista aos Estagiários)

No questionário, relativamente às dificuldades dos estagiários na planificação e lecionação de aulas, uma das dificuldades mais assinaladas pelos professores Cooperantes foi: *adotar abordagens atuais e inovadoras*. Pode exemplificar o que são, para si, abordagens atuais e inovadoras e explicitar as dificuldades sentidas pelos seus estagiários? (guião de entrevista aos Cooperantes)

No questionário, relativamente às dificuldades dos estagiários na planificação e lecionação de aulas, uma das dificuldades mais assinaladas pelos professores Estagiários, Cooperantes e Supervisores foi: *adotar abordagens atuais e inovadoras*. Pode exemplificar o que são, para si, abordagens atuais e inovadoras e

explicitar as dificuldades sentidas pelos estagiários? (guião de entrevista aos Supervisores)

Antes dos exemplos de abordagens atuais e inovadoras e das dificuldades (sentidas ou não) pelos intervenientes, indicar-se-ão algumas perspetivas sobre a temática. C7 indicou que as abordagens atuais e inovadoras são importantes para motivar os alunos, implicação também assinalada por E4, que considerou que devem ser adotadas abordagens *novas* nas práticas de Formação Musical para ir ao encontro do que os alunos *gostam*. E4, que procurou servir-se de novas abordagens, sentiu dificuldade neste aspeto na sua prática de estágio, nomeadamente com alunos do ensino secundário. Para C7 a inovação na disciplina de Formação Musical não é fácil, principalmente nos graus mais avançados, e C2 também não encontrou muita inovação nas práticas de ensino:

(...) não há muita inovação na Formação... em termos de tecnologias, por exemplo, não há muita inovação. E eu confesso que, se calhar sou eu que não faço uma pesquisa correta, mas não há assim tanta novidade como isso. Nós esperamos sempre, quando um estagiário vem da faculdade, que vem fazer um estágio, que venha sempre com muitas coisas, com muitas abordagens novas. E eu sinto que não vêm com tanta novidade assim quanto isso. Vêm com uma ou outra metodologia, de um ou outro pedagogo que trabalharam mais na faculdade e, portanto, vão adotar isso, mas rapidamente se percebe que aquilo fica por ali, não tem muito mais desenvolvimento do que já era há muitos anos atrás. Portanto, eu acho que é nesse sentido que nós notamos que eles utilizam poucas... têm... são pouco inovadores. E atuais. (C2, entrevista)

Retiramos deste excerto algumas observações: apesar de C2 ter considerado que a sua prática profissional ganha com a colaboração com os formandos (como visto na secção 3.2.2), não encontrou muita inovação das suas práticas (e a falta de inovação foi, como veremos, corroborada por C6). Contudo parece-nos encontrar no seu discurso a ideia de que a própria configuração da disciplina dificulta a inovação quando diz: “eu confesso que, se calhar sou eu que não faço uma pesquisa correta, mas não há assim tanta novidade como isso” (C2). Estes testemunhos parecem reafirmar o carácter tradicional da disciplina.

Para E3 e S1, abordagens atuais e abordagens inovadoras são conceitos diferentes. E3 indicou que pode ser inovador recorrer a práticas que já entraram em desuso, mas que reutilizadas fornecem aprendizagens significativas. Acrescentou ainda que o que é atual e inovador para um professor pode não o ser para outro professor, embora sentindo que, não tendo experiência profissional, não consiga perceber exatamente o que são abordagens atuais e inovadoras. S1 mostrou algum desconforto em entrevista ao discutir estes conceitos, como se pode verificar no seguinte excerto:

Atuais e inovadoras. Eu não gosto muito dessa coisa de abordagens atuais e inovadoras, eu não sei o que é

o atual e o que é inovador. Há coisas muito antigas que continuam a ser muito inovadoras, muitos procedimentos que... Não é por ser atual que ela é inovadora. Aliás, pode haver muitas coisas atuais que não tem nada de inovação e há muitas coisas do passado que são inovadoras. (S1, entrevista)

Apesar de a adoção de práticas atuais e inovadoras ter sido um dos desafios mais apontados na pergunta do questionário inicial (RD1a), E1, C1, S1 e S2 não o indicaram como uma dificuldade maior dos estagiários (ou, no caso de E1, em si).

E2 referiu que as dificuldades que sentiu manifestaram-se ao nível da criação de material pedagógico, nomeadamente na utilização de reportório mais adaptado à atualidade e às vivências dos alunos, aspeto que foi corroborado por S2. C2 considerou que a colaboração com os orientadores pode facilitar a inovação e a atualização das práticas. E3 sentiu dificuldades pelo investimento que é necessário para promover inovação e atualização das práticas:

Pelo tempo que acabamos por ter para pesquisar tudo o que é material, tudo o que é estratégias, tudo o que são formas de abordar esse material, que não nos permite sequer, propriamente, porque ao vamos procurar, pelo menos falando por mim, pela experiência que eu trouxe das aulas, da lecionação, ou vou procurar material que eu acho que é bom para os alunos trabalharem, para abordar determinado conteúdo, e quando digo material refiro-me sempre a uma procura incessante e primordial de reportório, a primeira preocupação é sempre... eu tenho algo para dar, vou procurar reportório e só se não tiver no reportório então é que eu procuro doutros... doutra forma nem que seja a criar, a criar o próprio material. Mas, ou vou fazer essa procura ou vou tentar procurar e pesquisar sobre o que pode ser, sobre as diferentes abordagens para determinado conteúdo. (C3, entrevista)

C3 observou no estagiário que supervisionou uma inclinação para reproduzir práticas de ensino, nomeadamente modelos tradicionais, mas também as suas. No subcaso 4 não foram referidas dificuldades específicas, sendo apenas enunciado por E4, como mencionado, que teve dificuldades no início do estágio em aplicar este tipo de abordagens. S2 indicou que embora a adoção de abordagens atuais e inovadoras pudesse ser uma dificuldade para os estagiários, foi também uma atuação procurada por eles, o que considerou ser, mesmo na vivência de sentimentos de receio, uma experiência importante para o seu crescimento profissional.

Dada a proposta de tema de discussão, e por oposição a práticas atuais e inovadoras, os intervenientes referiram as práticas que consideravam tradicionais. C2, C3 e C7 referiram a utilização do piano como recurso monopolizador nas aulas de Formação Musical. C3 exemplificou uma atividade que considera que não é atual: a realização de ditados rítmicos tocados ao piano em que em oito tempo ditados, sete são diferentes entre si, o que indica, segundo C3, que não se adequa ao que são as realidades musicais. Também nos relatórios encontramos reflexões sobre o trajeto e as dificuldades de evolução da disciplina. Por exemplo, para E1 e E4 a disciplina tem

uma história atribulada e, apesar do seu desenvolvimento, depara-se ainda com um estatuto menorizado no ensino especializado de música e uma indefinição das suas finalidades (RE 1, 2016, p. 9), considerando que é necessário que o professor não só tenha competências científicas, como também competências pessoais que lhe permitam ter uma postura reflexiva sobre os processos de ensino/ aprendizagem (RE 1, 2016, p. 56). Na defesa do seu relatório, E4 sublinha, o papel do estágio na construção de um novo olhar sobre as práticas

Arg4: Queres dizer algo sobre a missão da Formação Musical?

E4: Pode ser sempre melhor, cabe-nos a nós, professores, fazer isso.

Arg4: E sobre o estágio?

E4: Crescimento não só a nível pessoal. Foi uma ótima experiência. Mais contato com o ensino da Formação Musical. Fez-me ter um olhar diferente sobre o que ensinar. Não basta dominar os conteúdos. É preciso refletir mais sobre as nossas práticas (LPV, excerto da Defesa de RE de E4, 2016, ESE; v. Anexo 15)

Nas entrevistas, os intervenientes associam a inovação à ligação da disciplina de Formação Musical com as demais disciplinas, nomeadamente a Instrumento (E1, C1), História da Música (C4) e Técnicas de Composição e Análise (C3), mas também ao recurso às tecnologias (E1, C2, C4 e S2), ao recurso ao reportório (E1, C1, C2, C3 e C7) e ao despertar da curiosidade dos alunos e desenvolvimento de competências de investigação autónoma (E1, C3, C4). Isto significa, portanto, que associam as abordagens atuais e inovadoras a algumas sugestões realizadas para melhoria da disciplina. E2, C2, C3 e S2 referiram abordagens sensoriais como práticas atuais, (referindo-se apenas à aprendizagem rítmica através da movimentação e/ou percussão corporal), assim como novamente C2 e C7 consideraram que as aulas variadas nas atividades e estratégias são mais motivadoras para os alunos. Para E4, as abordagens atuais e inovadoras associam-se a práticas de pesquisa de novas metodologias e à renovação das práticas e devida adequação às características singulares de cada turma. Para C4, é necessário saber desvincular-se do caráter tarefairo da disciplina e envolver-se de forma mais pessoal com os alunos – o que será, na sua perspetiva, uma intervenção mais atual – e explicitar os objetivos das práticas utilizadas nas aulas. Para além das propostas anteriores, nove entrevistados deram exemplos concretos de abordagens atuais e inovadoras e que nos levam a sublinhar a pertinência de proceder à investigação da educação a partir das vivências e experiências reais dos professores.

Sobre a articulação com a disciplina de Instrumento, E1 e C1 referiram a integração da prática de instrumento nas aulas de Formação Musical, o que contribui para a consolidação de conhecimentos e para a motivação. Mobilizando os conhecimentos das Técnicas de Composição e Análise, E3 observou nas aulas do seu orientador cooperante uma atividade relativa ao ditado

melódico a três vozes a partir de um coral de Bach, em que o professor solicitou aos alunos que, após escritas as vozes extremas, e tendo sido dada uma das melodias interiores, compusessem a voz em falta antes de procurar proceder à escrita da mesma, o que considerou inovador.

Relativamente ao recurso às tecnologias, E1 referiu o incentivo à utilização de softwares como o *Ear Master*, C2 referiu a escrita musical com recurso ao computador e C4 sugeriu a leitura melódica através de pianos digitais instalados nos telemóveis e o recurso ao quadro interativo para projetar partituras que permitem uma mais ágil utilização de novos materiais. Sobre a utilização de tecnologias, que pode depender dos recursos das escolas (e que C2 refere como mais difícil quando os professores de Formação Musical se deslocam às escolas de ensino genérico), S2 tem a perceção de que os estagiários tendencialmente não sentem dificuldades, dada a faixa etária global, marcada por relativa familiaridade com estas ferramentas.

O recurso ao reportório pode ser uma abordagem atual e inovadora se for variado (E1, C1 e C7), nomeadamente o reportório erudito (ouvido ou lido) contemporâneo (E1, C3, C7), reportório que advém dos gostos dos alunos (E2) e reportório, independentemente do género, que os alunos não conheçam, de forma a promover o desenvolvimento da sua cultura musical (C3). A utilização de reportório gravado não é para S1, por si só, inovador, dependendo principalmente do que se trabalha com esse reportório. Indicou que será positivo para explorar o desenvolvimento auditivo com diferentes timbres instrumentais e para desenvolver o treino auditivo por estudo autónomo, que as práticas tradicionais não permitiam. Compreende-se, no total das entrevistas, que os conceitos *atual* e *inovador* apresentam alguns desafios na sua definição. Verificamos também que várias sugestões de melhoria da disciplina elencadas anteriormente (secção 3.3.1) assumem, para os intervenientes, a configuração de abordagens atuais e inovadoras. Por fim, estas abordagens apenas se materializam realmente quando existe observação e partilha. C1 e S1 sintetizam esta ideia de forma evidente: “a inovação parte um bocado do diálogo que temos entre todos” (C1) e “a maior tecnologia inovadora que a gente tem é as pessoas falarem umas com as outras” (S1).

Resumindo, a investigação da e sobre a disciplina de Formação Musical foi valorizada nos quatro Relatórios de Estágio, com recurso a diversos autores, convocando também bibliografia que atesta a importância da consciencialização dos processos de ensino e de formação no desenvolvimento profissional. As fontes utilizadas são frequentemente secundárias e acessíveis pela internet, o que pode indiciar uma limitação de tempo para a elaboração dos Relatórios de Estágio. Apesar de a investigação *a partir das práticas* ser valorizada, apenas um dos

intervenientes procedeu a um estudo dessa natureza, o que nos leva a interrogar os constrangimentos que eventualmente se erguem nos contextos de estágio a este tipo de estudo. Apesar disso encontraram-se neste contexto de formação inicial a investigação das práticas para construção de teoria, assim como a investigação da teoria para fundamentação ou esclarecimento da prática. O questionamento do ouvido absoluto, tendencialmente assumido como forte vantagem na Formação Musical, parece sublinhar as dúvidas sobre o posicionamento da disciplina entre competências técnicas e competências interpretativo-musicais e a sua orientação avaliativa.

Sobre as abordagens atuais e inovadoras encontraram-se ideias e práticas que parecerem concretizar-se e ganhar potencialidade sobretudo quando introduzidas num referencial coletivo construído pela partilha – em isolamento profissional e à falta dessa colaboração, as abordagens inovadoras não são transportadas para fora da sala de aula. Nestas constam abordagens de carácter didático (como a aprendizagem rítmica através de percussão corporal), recursos (por exemplo, as tecnologias e o repertório variado), interpessoais (como o estímulo à curiosidade e a motivação) e conceptuais (como, por exemplo, a emancipação estatutária da disciplina e dos seus professores e a reconsideração das finalidades da disciplina).

3.3.3. Contributos da supervisão pedagógica no desenvolvimento da disciplina de Formação Musical

Para uma análise dos *contributos da supervisão pedagógica no desenvolvimento da disciplina de Formação Musical*, abordaremos dois trajetos, ambos apontando para o futuro: i) o trajeto que decorre da supervisão neste contexto de estágio para as práticas possíveis nas escolas e ii) os contributos que os intervenientes consideram que a formação inicial poderá oferecer ao desenvolvimento da própria disciplina. Recorreremos a dados recolhidos através da Q110 do questionário inicial e das entrevistas.

Possibilidades da supervisão na escola

Numa das aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical (MDFM) já referida neste trabalho (31 de março de 2016), foi discutido um capítulo da dissertação “A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha, um estudo de caso” (Gonçalves, 2014). Nessa aula S1 afirmou que “estes estágios estão a mudar a Formação Musical e o ensino dela. Já não se pode propriamente dizer que os professores não pensam na prática do

ensino da Formação Musical” (S1 *in* LPV, RD4, 31 de março de 2016, ESMAE). Não posso dizer que foi este testemunho, mas foi, sem dúvida, uma percepção semelhante, ou até se poderia dizer, uma intuição semelhante, que levou à realização de duas questões aos intervenientes na entrevista. Uma sobre o papel da autossupervisão e outra sobre o papel da cossupervisão da prática para o desenvolvimento da disciplina. A formulação das duas questões resume-se na seguinte:

Relativamente ao desenvolvimento da disciplina de Formação Musical nas escolas, acha importante que cada professor faça uma autossupervisão/coossupervisão da sua prática? Se sim, como acha que deve ser feita e que vantagens vê nessa autossupervisão?/cossupervisão? Se não, porquê? (guião de entrevista aos Supervisores)

Estas perguntas surgem também da hipótese de que a copresença dos atores de estágio – estagiários, professores cooperantes e professores supervisores – cria uma rede de observação e interação que pode potenciar atitudes de supervisão e fomentar a autonomia e a colaboração.

Começando pelas respostas dos 11 intervenientes entrevistados relativamente à *autossupervisão*, foi realizada uma análise segundo três orientações: modalidades, potencialidades e limitações da autossupervisão.

Para E1, E2, C3 e C7, a autossupervisão está relacionada com atuações de reflexividade e que E1 resumiu, à semelhança de C4, S1 e S2, a *parar e observar*. Mas questiona-se: *observar o quê?* Para E1, C7, S1 e S2 é a observação da resposta dos alunos, assumindo-os como espelho da ação educativa do professor. E1 explicitou: a observação da turma e do aluno, como indivíduo. Mas esta leitura não é “meramente do foro da avaliação sumativa, não, mas muito a resposta que nos dão sobre o seu empenho, a motivação que demonstram” (E1, entrevista).

Para E2, E4, C2 e C4, a reflexão é realizada sobre o que não aconteceu na aula da forma desejada (E2, C2), no sentido do questionamento das práticas (E4, C2 e C4) e do que se pode melhorar (E2 e C4). C4 incluiu três ações: ler, ver, procurar. Para C3, a reflexão sobre a ação docente pode-se dar sobre as aulas dadas (reflexão sobre a ação) e durante as aulas (reflexão na ação) para atuação nas aulas seguintes (reflexão para a ação), e incidir sobre os objetivos que se pretende atingir com os alunos, o que é corroborado por E4, embora E4 considere que é muito difícil fazer autossupervisão *durante a aula*. Na explicação da finalidade da autossupervisão, S1 deu alguns exemplos do que se pode observar:

Aquilo que se pretende da reflexão é que qualquer coisa que eu faça, seja na organização de uma prática dentro da sala de aulas, seja a forma como chamei à atenção um aluno, que eu seja capaz de chegar ao fim e olhar e “tu disseste aquilo ao aluno, fizeste bem ou fizeste mal? Fizeste bem. Fizeste mal. Por isso não

fizeste...”, isto é que é a reflexão. É constantemente isso. (S1, entrevista)

Para C7, a autossupervisão pode ter implicações de mudança no desenvolvimento da mesma planificação com outra turma:

(...) às vezes (...) fazemos um exercício... achamos que ele vai ser útil por isto, por aquilo ou aqueloutro e se calhar chegamos ao fim e percebemos que o exercício não, não teve o impacto que nós queríamos nos alunos, não é? Portanto, se calhar numa segunda turma igual, se calhar não vou fazer o mesmo exercício da mesma forma, ou... não é? (C7, entrevista)

A questão das turmas foi uma temática abordada por E2, que considerou que é preciso atender, nesta prática de autossupervisão, a que as turmas têm personalidades próprias e são diferentes entre si.

Os testemunhos evidenciam o potencial transformador da supervisão. Para E3, a “supervisão acaba por ser um olhar criticamente construtivo, reflexivo, numa tentativa de melhorar o nosso objeto da supervisão. (...) Neste caso é a prática pedagógica. Autossupervisão é ser eu a fazer isso a mim próprio”. Para S1 e S2, a autossupervisão está relacionada com a procura de alternativas educativas e para C4, a autossupervisão desvela uma atitude de não conformismo e de querer ir “mais longe”: segundo C4, ela acontece naturalmente se não se adotar uma atitude de acomodação.

As formas de realização da autossupervisão podem incluir desde a reflexão estruturada ao nível do pensamento (C3) ou através da escrita (C3, S1, S2), à gravação em vídeo das aulas e respetiva análise (C2). A escrita é, segundo S1, importante para se poder articular o que foi vivido com o possível:

A vantagem que a escrita tem que é não nos faz perder a memória. E principalmente somos confrontados com aquilo que escrevemos (...). Por isso também... a autossupervisão ou qualquer coisa que seja feita que a gente consiga pôr por escrito, nem que seja meia dúzia de palavras, mas que nos faz lembrar verdadeiramente a essência daquilo que dissemos na oralidade. Porque muitas vezes o que acontece na oralidade é que facilmente, é que a gente.... Aliás a história é sempre a mesma. Quando a gente diz assim "põe por escrito". Pôr por escrito fica lá e a gente sabe e não te podes desvincular daquilo no futuro. Ou podes desvincular, mas não negando que aquilo existe. (S1, entrevista)

A escrita sobre a experiência educativa é também importante para S2, porque “escrever é o espelho do teu pensamento. E aí faz-te, se calhar, refletir mais tempo. Porque às vezes nós temos uma reflexão momentânea, rápida. Mas não paras muito. E o escrever faz-te parar” (S2). Sobre a gravação em vídeo, C2 considera que permite a observação da ação em sala de aula, o confronto com a realidade e a possibilidade de aprendizagem sobre essa observação.

É, portanto, observável nestes intervenientes uma perspetiva da educação como uma ação inacabada e uma valorização da autossupervisão. Segundo S1, mais importante do que no estágio será a autossupervisão na vida profissional. A relação entre a autossupervisão e a visão das tarefas de ensino como ações inacabadas espelha-se no seguinte diálogo:

LPV: Então há o diagnóstico de uma situação que não correu bem, em termos reais, e depois a procura por uma solução? (...)

S2: Tem que haver. Ou então a supervisão não está completa.

LPV: E a seguir?

S2: A seguir o que é que vai acontecer? Tu vais, vais ter que experimentar essa nova solução para ver se dá certo (...). E é... um processo contínuo (...). Ai nós chamamos, nós vamos... [movimento da mão em espiral ascendente]. (excerto da entrevista a S2)

Segundo os dados recolhidos a autossupervisão permite, se necessário, transformar as práticas educativas para melhoria das mesmas (E1, E2, E3, E4, C1, C3, C7, S1, S2). Essa melhoria situa-se nas turmas e nas aprendizagens dos alunos (E1, C7), nos momentos mais críticos das aprendizagens (E1), nas ações, pedagogia e intervenção na turma (C2), permite criar uma prática cada vez mais enriquecida (E1, C1) e, portanto, o desenvolvimento profissional (E1, C1, C7). Ultrapassa modelos reprodutivos (C3), permite, ainda, uma maior consciencialização e inovação das práticas, um maior conhecimento da identidade docente (E4), a fundamentação das práticas educativas, mesmo as suas falhas (S1), e alimenta a própria capacidade de autossupervisão (C3). Para S1, a autossupervisão é um exercício de autonomia, e segundo S2 pode contribuir para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo não só do professor, como do aluno: “Tu, ao seres um ser reflexivo, também estás a ensinar a ser reflexivo” (S2). S2 considerou que a autossupervisão permite o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da identidade como professor, ao que S1 acrescentou que resultará no desenvolvimento da disciplina de Formação Musical.

E3 adota uma posição divergente dos outros intervenientes, considerando a autossupervisão negativa. Encontra na autossupervisão a dificuldade em se situar numa atuação que não seja de excessiva autocrítica ou de autocomiseração. Apesar de sentir que os melhores professores que teve terem sido os que exigiam bastante de si, considera que se um professor for excessivamente autocrítico acabará por ser também excessivamente exigente com os alunos. Indica que a reflexão é mais profunda do que a autossupervisão e, por isso, mais adequada. E2, E4, C2 e C4 haviam indicado que a direção das reflexões docentes são as situações em aula que não ocorreram como desejado. E3 mostra-nos que essa direção (que, segundo ele, está

relacionada com a autossupervisão) pode causar constrangimentos: “se eu sou exigente para mim nas práticas pedagógicas, vou estar, não à procura daquilo que eu fiz bem, mas vou andar sempre à procura do meu erro (...) e os próprios alunos vão sentir alguma instabilidade” (E3, entrevista).

E4 considerou que em muitas situações o ser humano não é autossuficiente, sendo necessário partilhar, perguntar e ver práticas de outros professores para melhorar as suas, apresentando aqui uma limitação da autossupervisão. Esta visão é corroborada por C3, que indicou que vê “mais [vantagens] numa supervisão entre os pares” (C3). C2 considerou que a autossupervisão sem recurso a gravação audiovisual não é tão vantajosa porque não permite uma noção exata dos acontecimentos ao longo da aula. S1 e S2 referiram a dificuldade de analisar as próprias práticas educativas dada a dificuldade em manter isenção e distância [emocional] em aceitar falhas nas práticas educativas pessoais.

Em suma, as posições face à autossupervisão são diversas, desde a afirmação de ela poder ser contraproducente, à afirmação da sua indispensabilidade, passando pela sua insuficiência e a necessidade da supervisão entre pares. Contudo todos os intervenientes reconhecem o papel central da reflexão docente para o desenvolvimento de boas práticas. Deixo, a propósito de sentimentos contraditórios face à autossupervisão, um excerto do meu diário de autossupervisão onde reflito sobre as reflexões sobre as minhas próprias aulas:

As semanas que se passaram foram muito intensas em termos de trabalho e não tive tempo de escrever sobre as próprias aulas. Tentei repor, mas, entretanto, a autossupervisão escrita que me propus fazer não foi efetivada. Tentarei ser mais atenta no futuro para não deixar que tal aconteça, ou seja, que a reflexão escrita sobre as minhas aulas acumule ao ponto de não poder escrever sobre elas porque já não me lembro do que nelas aconteceu. Creio que a melhor conclusão que posso tirar é que a autossupervisão requer muita autodisciplina, perseverança e que o timing é essencial. Veio-me agora à cabeça a ideia de ir ao ginásio: as pessoas inscrevem-se nos ginásios, não necessariamente porque não conseguem fazer exercício físico por elas próprias, mas porque ao fazerem-no não assumem um compromisso perante outros. Parece que a vida nos habitua a ganhar uma espécie de auto-tolerância e auto-perdão que nos ajuda a mantermo-nos em relativa saúde emocional. Assim, parece-me que a autossupervisão poderia ganhar muito quando há um compromisso com outros. Porque, para além de nos confrontarmos com ideias diferentes, temos algum tipo de obrigação moral de nos encontrarmos. E este encontro com a perceção da realidade parece ser essencial para a manutenção de uma reflexão que possibilita a transformação das práticas educativas.

Estamos nas férias da Páscoa. Veremos como decorre a autossupervisão e os seus frutos no 3º período. Parece-me que as palavras importantes a recolher desta pequena derrota são: compromisso e encontro. Assumir, neste processo de educação, um compromisso com um encontro diário com as minhas próprias práticas de ensino. (LPV, Diário de autossupervisão, 29 de março de 2016).

Passemos agora ao papel da cossupervisão ou supervisão colaborativa, que tal como no excerto acima e verificado nos testemunhos das entrevistas, apontaria como relevante. Para E1, C1, C3 e S1, a cossupervisão e o trabalho cooperativo entre professores são assumidamente

importantes. Segundo os intervenientes a cossupervisão pode surgir em formato de reuniões para troca de ideias (E1, C4, C7), experiências (C2), estratégias (C2), dificuldades (C4), materiais (C4) e elaboração e a discussão de programas (C3). Para C4, este debate de ideias pode ser realizado não só presencialmente, como por e-mail e chat, devendo ser realizado de forma regular.

Uma das estratégias de cossupervisão proposta foi a observação interpares. No subcaso 1 foi sugerida a criação de momentos da componente não letiva (E1, C1, C7) para encontros entre os professores e nomeadamente para a observação de aulas de colegas, não numa perspetiva de avaliação, mas sim de colaboração (E1, C1, C2, S2) e, ainda, para integração de novos professores nas escolas (C7). C2, C4 e S2 relataram práticas de observação de aulas entre colegas, que no caso de C2 sucedem pelo menos uma vez por período. S2, que indicou que essa prática se faz na sua escola com professores de disciplinas diferentes, justificou sublinhando os benefícios para os alunos. C4 acrescentou a modalidade de co-docência, com aulas dadas por dois professores em simultâneo com duas turmas numa mesma sala, a troca de turmas entre dois professores e a elaboração de testes para turmas de colegas. S1 abordou também a apresentação pública de reflexões sobre a prática educativa, por exemplo, de experiências de investigação das práticas educativas, como uma atuação cossupervisiva que pode contribuir para a reflexão e discussão dos assuntos nas escolas. Este supervisor sublinhou ainda a importância da colaboração (que identifica com a cossupervisão) na formação inicial. Indicou que o contexto deste estudo apresenta um exemplo vivo de dois supervisores em colaboração que promovem práticas de colaboração e reflexão entre estagiários (como observei e é verificável no Anexo 16), o que, segundo S1, faz com que todos os intervenientes ganhem com essas experiências, mesmo em diferentes funções no estágio, através de um clima de abertura e cumplicidade.

A cossupervisão permite, segundo os entrevistados, perceber aspetos que não são imediatamente refletidos na resposta dos alunos (E1), aprender novas estratégias e/ou abordagens aos conteúdos (C1), disseminar estratégias entre escolas (C1), partilhar materiais pedagógicos (C1) e experiências (E1, C1, C7, S1), podendo ter como resultado o desenvolvimento da disciplina (C7), incentivar a reflexão sobre as práticas (E2) e facilitar o conhecimento das escolas (C7) e das turmas, mesmo quando se observa a aula dada por outro professor (C2). Os entrevistados tendem a associar a cossupervisão ao conceito de colaboração profissional, pelo desenvolvimento profissional que proporciona, por melhorar e completar a autossupervisão e promover uma maior consciencialização das práticas educativas. Para E3, a cossupervisão tem um potencial transformador, o que resume as diversas vantagens apontadas. São identificados

alguns constrangimentos à colaboração profissional, que depende também da “vontade da pessoa, na atitude que a pessoa tem e na experiência” (C1), e que pode encontrar barreiras em possíveis sentimentos de insegurança profissional (C4).

Globalmente, podemos dizer que os atores valorizam as práticas de (auto/co)supervisão, encontrando-lhes diversas potencialidades e considerando diversos cenários escolares de aplicabilidade. A autossupervisão foi associada principalmente a vídeo-gravação e/ou à reflexão. Relativamente à cossupervisão, ocorreram relatos de práticas avaliadas como muito positivas pelos docentes C2, C8 e S1, porém foi frequente a substituição da palavra *cossupervisão* por *colaboração*, o que pode indiciar alguma ambiguidade na distinção entre estes conceitos (ou até, talvez, desconforto com o primeiro). Também foi claro e frequente o registo de que não se pretendia uma supervisão interpares de carácter avaliativo, o que aponta para a valorização de práticas colegiais de supervisão nas escolas.

Da supervisão às possibilidades

Pretendemos agora saber se, na perspetiva dos participantes do estudo, este contexto de formação inicial pode ter um papel na reconstrução da disciplina de Formação Musical, partindo-se do pressuposto de que a renovação de conceções e práticas no ensino da Formação Musical não se dissocia do desenvolvimento da disciplina. O questionário inicial terminava com a seguinte questão aberta (Q110):

Considera que o contexto de estágio pode potenciar o desenvolvimento da disciplina de Formação Musical? Porquê? (questionário inicial)

Esta pergunta foi aprofundada nas entrevistas a E4 e C7, uma vez que estes intervenientes não haviam dado resposta no questionário inicial, e também nas entrevistas aos supervisores. Na análise das respostas emergiram temas relativos às justificações fornecidas para as respostas negativas (2 ocorrências) e afirmativas (19 ocorrências).

Sobre as respostas negativas, de dois professores cooperantes, a primeira remete para a *falta de inovação* que C6 tem observado nas abordagens aos conteúdos. A segunda pertence a C7, que na entrevista indica que não encontra *articulação direta entre estágio e desenvolvimento da disciplina*, o que justificou a sua dificuldade em responder à pergunta em questionário:

Para mim não tem muito a ver. O estágio tem que ser feito porque tem que ser feito, não é? Para desenvolver a disciplina de Formação Musical acho que não tem muito a ver, não é? Não tem que desenvolver a disciplina, não é? Está a desenvolver competências na pessoa que a está a fazer, não propriamente na disciplina, penso

eu. Portanto achei que não teria nada a acrescentar a isso (...) Sim, [para os estagiários] ou para a turma, sim, agora para a disciplina em si, acho que não propriamente. (C7, entrevista)

O primeiro testemunho alerta-nos para possíveis atuações de caráter reprodutor que podem estar a acontecer numa fase do desenvolvimento profissional tão marcante como a formação inicial. O segundo testemunho define uma divisão entre o que é o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da disciplina, que consideramos que seria um desenvolvimento curricular e/ou didático. Nesta entrevista o estágio não foi descrito como estando direcionado para a disciplina, mas sim para o desenvolvimento do estagiário e dos alunos.

Nas respostas afirmativas, o *confronto com diferentes perspectivas pedagógicas e colaboração profissional* é uma dimensão das mais apontadas pelos intervenientes para justificar a convicção de que o contexto de estágio pode potenciar o desenvolvimento da disciplina de Formação Musical. Nestas justificações surgem palavras como “contacto”, “troca”, “combinação”, “cruzamento” e “partilha”. A estas palavras estão associadas perspectivas pedagógicas (E1), ideias, metodologias e conhecimentos (E2), saberes e práticas (S1), informação, estratégias e dúvidas – o que pode ser enriquecedor para o desenvolvimento da própria disciplina (S1) –, opiniões, práticas e modos de pensar (E10), experiências, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino (C2) e informação ou material (C10). C1 considerou que “a combinação de práticas inovadoras dos estagiários com a experiência dos professores cooperantes e supervisores é seguramente uma garantia de enriquecimento da prática pedagógica” (C1), o que, dada a explicitação da pergunta sobre esta relação, parece indicar-nos que associa este “enriquecimento da prática pedagógica” ao desenvolvimento da disciplina. A *colaboração profissional* parece advir de vivências de supervisão colaborativa, indicadas por E2 (que aponta a observação, a análise e a crítica construtiva das práticas educativas) e por E4, E8, C1 e C5 (“se houver uma boa comunicação entre o estagiário e o professor”). Para E7 e E4, o *diálogo* parece contribuir para a melhoria da disciplina de Formação Musical. Para E4, o diálogo aparece associado à reflexão:

Sim. O contexto de Estágio, quando realizado de forma correta, isto é, potenciador da reflexão, do diálogo, da partilha, do conhecimento e da aprendizagem, só poderá ser encarado como uma mais-valia, quer para a formação musical, quer para as restantes disciplinas. (E7, questionário inicial)

E3 associa a reflexividade à avaliação das práticas, o que é corroborado por C3, embora numa perspectiva essencialmente formativa de (auto/co)regulação:

O Estágio mostra-se como um potenciador das práticas pedagógicas. Este aperfeiçoamento acontece pelo processo reflexivo que a prática/ avaliação exerce sobre o estagiário. Quando uma prática supervisionada é

discutida com o estagiário, pode ter um grande melhoramento no percurso enquanto professor do estagiário, melhorando, inovando constantemente a sua prática. (C3, questionário inicial)

A *reflexividade* é assinalada por E5, E8 (que refere a regularidade da reflexão), E10, S1 e S2 como um dos motivos que conferem ao estágio a capacidade de potenciar o desenvolvimento da disciplina. E5 considera que o estágio “obriga sempre a uma reflexão e inovação sobre as práticas diárias utilizadas; há sempre uma intencionalidade fundamentada nas várias atuações” e S2 acrescenta um elemento de carácter identitário: “Ao pesquisar, ao refletir e ao experimentar, o caminho a percorrer para uma disciplina com identidade própria fica muito mais claro!” (S2, questionário inicial).

Incluimos atuações de experimentação e atualização no tema *inovação*. C1 e C4 utilizam palavras da família “frescura” para se referirem às ideias dos estagiários, considerando que a combinação destas com a experiência dos orientadores é positiva:

O Estágio permite que sejam aplicadas novas formas de pensar no processo de ensino. Se por um lado os professores Estagiários apresentam pouca experiência, as suas ideias “frescas” promovem a atualização de competências dos professores que os orientam. Este processo naturalmente complementa-se e no final quem mais lucra são os alunos, com um ensino de maior qualidade. (C4, questionário inicial)

Para C10, na resposta a esta pergunta e em da defesa de que o estágio potencia atuações de partilha, “no caso da Formação Musical é muito importante que o Professor se mantenha atual e informado, sobretudo nos casos em que só existe um ou dois professores da disciplina [na escola]” (C10, questionário inicial). Para E3, para que haja reflexividade no estágio “a pesquisa deve ser mais aprofundada, logo entramos em contacto com novas investigações, novos estudos... Entramos em contacto com o desenvolvimento da disciplina o que leva a novas concepções e novas consolidações” (E3, entrevista). C8 deixou-nos um testemunho diferenciado, pelo seu contributo histórico:

Desde que surgiram os 1ºs Estágios em Formação Musical, integrados nas licenciaturas em ensino da música, que foram vistos como pontos de partida para a reforma do ensino do «solfejo», o uso de repertório instrumental como base para o desenvolvimento auditivo. Só com muita perseverança se conseguiu manter o espírito de inovação, indo contra processos consolidados. O estágio pode por isso ser também campo vivo de investigação e reformulação da disciplina para constante adequação à realidade que as políticas educativas impõem. (C8, questionário inicial)

E9 também se referiu à mudança das realidades escolares:

O estágio é uma mais valia, pois permite neste caso aos futuros professores terem contacto com as realidades das escolas em contextos educativos, assim como a observação de professores na sua prática educativa. Ter

acesso a certas vivências faz com que estes possam ter uma noção de eventuais dificuldades e desafios da disciplina, podendo assim repensar as suas práticas, levando muitas vezes a inovações e consequentemente melhorias para a Formação Musical. (E9, questionário inicial)

Este contacto com a realidade escolar é ainda sublinhado por C9, que aludiu ao “debate de ideias sobre situações reais” (C9, questionário inicial), e por E6, que refere a oportunidade de enfrentar desafios da prática: “Apesar do estágio permitir vivenciar experiências profissionais indispensáveis para o desenvolvimento da nossa carreira, é também, através dele, que enfrentamos desafios e os problemas colocados no dia-a-dia na sala de aula” (E6, questionário inicial).

Por último, E7 identifica no estágio a potencialidade não só de fazer evoluir a disciplina de Formação Musical, como contribuir para o desenvolvimento da sociedade:

“Se a educação é o pilar da sociedade, formar bem os atuais alunos/ professores significará, em princípio, que os futuros alunos/ professores serão tão bons ou ainda melhores, o que por sua vez contribuirá para uma sociedade mais equilibrada e progressista. Neste processo de formação, um estágio bem realizado será certamente, um excelente contributo.” (E7, questionário inicial).

Dos principais aspetos evidenciados pelos intervenientes – confronto com diferentes perspetivas pedagógicas, colaboração, inovação, reflexividade e contacto com as realidades educativas – alguns foram sumariados por um dos supervisores, que citamos:

Sem qualquer dúvida. O estágio é um lugar de excelência:

- i) Para refletir sobre as práticas;
- ii) Para investigar sobre os domínios da teoria e da prática em F. Musical;
- iii) Para cruzar saberes e práticas;
- iv) Para experimentar metodologias inovadoras. (S1, questionário inicial)

Observámos, pois, que à exceção de dois intervenientes, as perspetivas sobre os possíveis contributos do contexto estágio para o desenvolvimento da disciplina são muito positivas, reforçando o nosso pressuposto de que uma aposta na renovação de conceções e práticas ao nível do estágio na formação inicial de professores pode ser relevante para a renovação da própria disciplina.

Na entrevista, esta questão foi aprofundada junto dos dois supervisores, com um foco mais alargado – o mestrado e não apenas o estágio:

Considera que o mestrado no qual é supervisor está a contribuir para uma renovação de conceções e práticas no ensino da disciplina de Formação Musical nas escolas? Se sim, de que forma? Se não, porquê? (guião de entrevista aos supervisores)

Os dois intervenientes indicaram que o mestrado tem contribuído para a reconstrução da disciplina porque:

- i) incentiva a reflexão e discussão de práticas pedagógicas (S1, S2);
- ii) permite inovação e atualidade pelo contacto e troca de experiências entre realidades muito diferentes (escolas públicas e privadas, regimes integrado, articulado e supletivo, ensino vocacional e profissional (S1);
- iii) “(...) tem muita preocupação, tem mesmo a preocupação séria em formar ou em contribuir para a formação de professores que estejam preparados para a mudança, para a insegurança, para o mercado de trabalho, para a prática” (S2);
- iv) permite a troca de materiais pedagógicos (S1);
- v) incentiva a colaboração (S1);
- vi) incentiva a escrita de reflexões sobre aulas, obrigando a um certo “grau de sistematização sobre as práticas e a pensar como gerir o tempo na sala” (S1);
- vii) contribui para a formação de professores que pretendem renovar o ensino, professores dinâmicos, “capazes de mostrar a sua posição... autoconfiantes, professores mais seguros” (S2).

Segundo S1, o mestrado contribui também para a reconstrução da disciplina por envolver estágios em escolas onde o estagiário não é docente (permitindo um maior distanciamento crítico), assim como a lecionação de aulas em níveis diferenciados e durante todo o ano letivo; refere ainda que a presença de elementos externos nos júris de defesa dos relatórios promove uma “abertura para o exterior”. Na sua perspetiva, o contributo do mestrado na reconstrução da disciplina de Formação Musical é também observável nos estudantes que pretendem continuar a investigar e na apresentação de trabalhos de ex-estudantes em encontros científicos.

Síntese

Na generalidade, e apesar de algumas exceções, os intervenientes tendem a avaliar a supervisão como positiva para o desenvolvimento profissional, mas também no desenvolvimento da disciplina de Formação Musical. Se o primeiro aspeto seria de esperar e encontra ressonância na literatura sobre a supervisão referida neste trabalho, o segundo parece-nos mais inovador – embora já Waite (1996) tenha observado a convicção de que a supervisão seja um motor, entre outros, para o desenvolvimento curricular (p.56). Além disso, o tipo de supervisão enunciado pela

maioria dos intervenientes parece adivinhar alternativas numa disciplina desenvolvida em autonomia pedagógica, oferecendo aos professores o poder de co-construírem o currículo da Formação Musical.

Quanto à supervisão neste contexto, é observável a importância conferida às atuações de reflexão e colaboração, já observadas na secção 3.2.2. Os dados obtidos indicam um papel importante nas práticas de reflexão escrita e nas práticas de colaboração para a verbalização dos dilemas emergentes da ação educativa que, por sua vez, fomentam a consciencialização dos mesmos. As práticas de cossupervisão, embora possam causar algum desconforto nos intervenientes por se colocarem numa posição de abertura que pode ser simultaneamente experienciada como vulnerabilidade, podem também fortalecer um sentido de identidade profissional.

Começa-se a desenhar um esboço de possíveis interações entre os desafios encontrados nas práticas letivas *reais*, a inovação e a investigação, podendo a supervisão ser o motor dessas interações. A consciencialização provocada pela reflexão e partilha entre intervenientes do estágio pode gerar conhecimento sobre visões e práticas da disciplina. A reflexão, a investigação sobre e na Formação Musical, a escrita que decorre dos Relatórios de Estágio e a posterior publicação parecem consistir precisamente na concretização da relação prática-teoria, teoria-prática, destacando-se o papel da supervisão como mobilizador dessas dinâmicas.

Observamos também que a supervisão tem limitações na perspetiva dos participantes. Em primeiro lugar, a autossupervisão, vantajosa para o desenvolvimento de autonomia profissional, não é considerada suficiente sem uma cossupervisão, o que está de acordo com a importância conferida à colaboração profissional. Vemos, portanto, a reafirmação da resposta de Alarcão à pergunta “onde entra a supervisão?” (Alarcão, 2014, p.29). A autora valoriza a autossupervisão pela “responsabilidade de cada um para se perguntar qual a sua função educativa, como está a desempenhá-la, que dificuldades e possibilidades encontra no exercício da sua ação, como pode ultrapassá-las ou rentabilizá-las”, baseando-se no “conhece-te a ti próprio”, indicando a autossupervisão como “o coração do desenvolvimento profissional” (Alarcão, 2014, p.29). Mas reconhece a incompletude desta sem uma heterossupervisão, seja ela numa dimensão mais ou menos hierarquizada (2014, p.29).

Em segundo lugar, por vezes pode não ser possível implementar processos de cossupervisão, nomeadamente com professores em situações estatutárias diferentes. As

implicações da hierarquia e dos estatutos assimétricos na supervisão são assinaladas na literatura (por ex., Alarcão, 2014, pp. 29-30; Vieira & Moreira, 2011, p. 15; Waite, 1995, p. 118) e constituem um aspeto que o presente estudo reforça.

Sobre a terceira limitação identificada, que se refere à perceção de que a formação inicial neste contexto não está a ser inovadora e que, tendo capacidade de promover o desenvolvimento profissional dos professores, não a terá no que diz respeito à disciplina, parece-nos um promissor desafio para a melhoria das práticas pedagógicas e supervisivas da instituição de formação. Em todo o caso, é importante sublinhar que os efeitos da formação de professores no desenvolvimento das finalidades e natureza das disciplinas, sendo difícil de avaliar, poderá ser antecipado pelas finalidades e natureza das práticas pedagógicas desenvolvidas em estágio, assim como pelos pressupostos e princípios da formação e supervisão relativamente ao tipo de professor a formar. Neste sentido, o estudo fornece dados importantes para podermos considerar que, apesar das limitações observadas, este contexto de formação tem um potencial transformador na (re)construção da disciplina de Formação Musical.

Terminada a apresentação e análise de resultados, ao longo da qual foram abordados três grandes temas, o primeiro relativo à disciplina de Formação Musical, o segundo relativo à supervisão pedagógica no contexto de estágio e o terceiro referente ao desenvolvimento dos professores e da disciplina de Formação Musical, passa-se de seguida ao texto de considerações finais, onde se incluem as principais conclusões do estudo.

Detrás do azul do céu | considerações finais

*Detrás do azul do céu
das brancas nuvens
há um negro imenso com luzes
as ilhas da nossa ignorância*

*o negro, forças que não vemos
é o essencial
o poder, a energia
veremos um dia*

*uma realidade exigente
que nos dará novos olhos
novas vertigens, novas verdades
novas vidas*

(Paes, 2008, p.40)

Sobre a origem e os propósitos do estudo

Ilhas da minha insegurança (ou os desassossegos que motivaram o estudo)

De que forma é conduzido o ensino de Formação Musical nas escolas e que formas assume a sua identidade e a dos seus professores sob as influências normativas, curriculares, da tradição didática e dos desafios atuais da autonomia pedagógica da disciplina? De que forma é percebida e praticada esta autonomia? O que pode a supervisão pedagógica trazer para um melhor conhecimento da Formação Musical? De que forma pode a supervisão pedagógica, neste caso, na formação inicial, contribuir para um melhor exercício de autonomia dos atuais e futuros professores de Formação Musical? Será que a supervisão pedagógica pode ter um papel na (re)construção da disciplina de Formação Musical?

Objetivos da viagem

O presente estudo partiu destas inquietações e contou com dois contributos principais. O primeiro decorreu da análise de documentos reguladores de carácter normativo (legislação e programações pedagógicas) e da leitura de autores que desenvolveram as áreas do currículo, da

pedagogia, da didática da Formação Musical, da formação inicial de professores e da supervisão pedagógica (v. Capítulo 1). O segundo contributo, relativo ao estudo empírico, foi dado pelos 22 intervenientes do estágio do Mestrado em Ensino de Música, ramo Formação Musical da ESMAE-ESE no ano letivo de 2015/2016 (10 estagiários, 10 professores cooperantes e 2 supervisores), que constituíram os participantes do estudo de caso desenvolvido com recurso a uma metodologia híbrida, que integrou sobretudo o recurso ao inquérito por questionário e entrevista, e a análise de Relatórios de Estágio (v. Capítulos 2 e 3).

Este trajeto investigativo assentou na convicção de que a supervisão pedagógica pode e deve ter um papel na (re)construção da disciplina de Formação Musical. Assim, o estudo teve quatro objetivos. Para o primeiro, *conhecer e analisar conceções e práticas de ensino e de aprendizagem da Formação Musical*, foram recolhidos os testemunhos dos intervenientes do estudo quanto às práticas em sala de aula, incluindo as suas perceções sobre a sua forma de atuar e pensar face aos programas de Formação Musical. Para o segundo objetivo, *conhecer e analisar conceções e práticas de supervisão no desenvolvimento dos professores de Formação Musical*, contribuíram as perceções dos intervenientes sobre este ano de estágio no que se refere às interações em estágio e às suas práticas (desafios, dificuldades, aprendizagens...). No que se refere ao terceiro objetivo, *conhecer e analisar contributos das conceções e práticas pedagógicas e supervisivas para a construção da identidade da disciplina de Formação Musical*, foram analisadas perceções sobre visões, finalidades, práticas, investigação e inovação da disciplina de Formação Musical na perspetiva dos intervenientes, assim como as suas perceções sobre atuações supervisivas que podem potenciar o desenvolvimento da disciplina e dos professores, no contexto de estágio mas também para além dele. Finalmente, o quarto objetivo era *conhecer e analisar constrangimentos e desafios do desenvolvimento curricular da disciplina de Formação Musical e do desenvolvimento profissional dos professores de Formação Musical*, principalmente com base nas perceções dos intervenientes sobre os seus contextos específicos, relativas aos desafios e constrangimentos da disciplina tal como encontrados no estágio.

Em seguida apresento conclusões principais relativas aos objetivos do estudo, deixando para o final o terceiro objetivo, sobre os contributos das conceções e práticas pedagógicas e supervisivas para a construção da identidade da disciplina de Formação Musical. São *esboços* de conclusões, onde porventura me escapam ideias menos visíveis nos resultados obtidos, e nas quais se podem abrir pistas de reflexão e possibilidades de trabalho futuro.

Esboços de conclusões...

...sobre concepções e práticas de ensino e de aprendizagem da Formação Musical

No capítulo de revisão da literatura, sistematizei o desenvolvimento do currículo num eixo entre receita e orientação, e uma visão do ensino num eixo entre reprodução e transformação. Convocando Pacheco (2007, p.20), considerei que seria pertinente num futuro próximo conhecer aspetos de *unidade, continuidade e interdependência*. Relativamente à disciplina de Formação Musical e pela análise dos dados relativos às programações da disciplina, existe aparentemente alguma unidade – baseada na tradição de uma procura de aproximação dos programas aos da escola pública da região – e continuidade – manifestada nas condições de igualdade no acesso ao ensino superior. A interdependência parece existir por núcleos, ou seja, pelos relatos obtidos, existe interdependência entre escolas privadas e/ou cooperativas, interdependência entre escolas públicas, mas não necessariamente entre escolas privadas e/ou cooperativas e escolas públicas, verificando-se mais a dependência entre as primeiras em relação às segundas, de acordo com a história da própria disciplina, não obstante as intenções de “rompimento com o passado” expressas no Decreto-Lei n.º 152 de 4 de novembro de 2013.

Observa-se que, face à ausência de um programa nacional, os intervenientes valorizaram principalmente aspetos relativos a uma dimensão de *autorregulação e formação* e a uma dimensão da *liberdade de ação*, o que pode indiciar uma perceção do desenvolvimento curricular de orientação *transformadora*. Porém, o facto de mais de metade dos intervenientes desejar a existência de um programa nacional e apenas dois preferirem a sua inexistência coloca esta hipótese em espera. Os resultados globais apontam para um pensamento relativamente autónomo e transformador, embora não se possa assumir propriamente uma emancipação dos professores em relação às práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical quando as relacionamos com as programações da disciplina.

As justificações para a existência de um programa nacional remeteram principalmente para a uniformidade do ensino (o que contraria a visão do currículo como uma construção mais local e inclusiva), nomeadamente para que se possa encontrar *justiça* no acesso ao ensino superior. Apresentou-se a necessidade de um programa nacional desde que assegurada alguma flexibilidade, de modo a que se equilibre liberdade de ação com o apoio ao trabalho docente, para práticas mais harmonizadas entre os professores de Formação Musical. As justificações para a defesa de não existência de um programa nacional revelam o receio de diminuição da reflexividade

docente e da diversidade, atualização e inovação das práticas. Estas perceções conduzem-nos igualmente a um terreno inseguro, entre a necessidade de uma orientação nacional com vista a uma maior uniformização curricular e o desejo de manter a liberdade de ação contextualizada.

Na análise do discurso das entrevistas sobre a elaboração das programações, entende-se que são assumidamente documentos reconstruídos com atenção às realidades locais. Verifica-se algum apoio na tradição no que se refere à dependência do conservatório público local e, relativamente a este, a procura de articulação com outros conservatórios públicos. Mas observa-se também a procura de atualização das programações, numa perspetiva que supõe a preocupação de um *desenvolvimento* do currículo centrado na resposta dos alunos e nos contextos locais. Ainda assim, reconhece-se que os programas, por vezes caracterizados como “vazios” e essencialmente centrados em conteúdos e na avaliação, têm semelhanças entre si ou são mesmo idênticos. As justificações prendem-se à tradição de dependência face à escola pública local e à necessidade, por parte dos professores das escolas privadas e/ou cooperativas, de prepararem os seus alunos para ingresso nas escolas públicas, dado que o ensino supletivo gratuito apenas se dá nestas últimas. Este fator parece constituir uma limitação à ação pedagógica dos professores, constituindo-se um constrangimento à inovação e à reconstrução curricular da disciplina.

Em suma, no que diz respeito às escolas privadas e/ou cooperativas, a autonomia pedagógica conferida poderá não estar a ser exercida em absoluto nas práticas de ensino e aprendizagem da Formação Musical. Para além disso, e apesar de se procurar construir um currículo significativo ao nível escolar, é uma orientação mais geral que parece dominar as práticas, o que nos revela uma atuação de alguma submissão perante os programas. Assim, estes documentos manifestam-se como *orientadores* pelo seu caráter pouco regulamentado, mas *prescritivos* quando presenciamos uma uniformidade entre eles (v. Folhadela et al., 1999, p.7).

...sobre as conceções e práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos professores de Formação Musical

Foi feita a análise das conceções e práticas de supervisão também num *continuum* entre reprodução e transformação. Sobre as conceções, os resultados colocam as tendências *reprodutora* (integração de orientações externas) e *transformadora* (desenvolvimento profissional autodeterminado) muito equiparadas entre si na planificação e lecionação de aulas. Contudo a franca valorização da dimensão da *promoção das aprendizagens dos alunos* revela uma orientação

marcadamente transformadora. Ainda assim, verifica-se um desfasamento entre o que se valoriza idealmente e a satisfação dos estagiários com a sua experiência de formação, possivelmente resultante de desafios e dificuldades vivenciados na planificação e lecionação de aulas, nomeadamente na adoção de abordagens atuais e inovadoras e na adequação das práticas às características dos alunos.

Não foi identificada a existência de conflitos entre as conceções pedagógicas dos estagiários e dos orientadores, o que indicia um clima de abertura e negociação de perspetivas, o que é confirmado pela caracterização dos orientadores como profissionais reflexivos, colaborativos e promotores da autonomia dos estagiários. O facto de os estagiários tenderem a identificar-se com a visão pedagógica dos seus orientadores não significa, necessariamente, um decréscimo da sua autodeterminação, embora seja importante sinalizar a posição de autoridade do orientador e a possível imposição de determinadas visões:

(...) querendo [o formador] criar condições para a democratização da construção do conhecimento, e cabendo-lhe a ele essa decisão, poderá então deixar de ser figura de autoridade? Não estará, pelo contrário, a instaurar o seu regime? Por outras palavras, que legitimidade temos, enquanto formadores, para colocar em prática os princípios que defendemos? (Vieira, 2014b, p. 17)

A relação entre teoria e prática e a relação entre a instituição de formação e a instituição de estágio foram temas discutidos por estagiários e supervisores em contexto de aula, verificando-se globalmente uma boa articulação, o que parece estar de acordo com as conceções sobre a formação inicial defendidas por Schön (1987) e Zeichner (1993), entre outros, onde se reconhece o papel dos professores na construção de conhecimento sobre o ensino:

(...) também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino. (Zeichner, 1993, p. 16)

Formosinho (2009) critica o processo de *academização* da formação de professores no ensino superior, marcada pela “acentuação da componente intelectual do desempenho, em detrimento das relacionais e morais”, como um “processo de fechamento” (pp. 73-74). As perceções dos intervenientes e as observações das aulas de Metodologia e Didática da Formação Musical parecem revelar um modelo mais dialógico.

Sobre as interações supervisivas, verificou-se que atuações de *reflexividade*, *colaboração* e *desenvolvimento da autonomia* marcam os papéis de orientação mais assumidos neste contexto.

Nas entrevistas foram desocultados desafios diversos à concretização dessas atuações, mas foram também sublinhadas as suas potencialidades no desenvolvimento profissional, tanto no contexto de estágio, como fora dele. A hipótese aqui colocada é se a reflexividade, a colaboração e o desenvolvimento da autonomia, para além de serem motores do desenvolvimento profissional, favorecem simultaneamente a atualização e inovação da disciplina de Formação Musical.

Sobre a experiência de estágio por parte dos formandos, destaca-se ainda a sua intenção de aplicar futuramente as aprendizagens realizadas, o que parece indicar uma avaliação bastante positiva do curso.

...sobre os constrangimentos e desafios do desenvolvimento curricular da disciplina de Formação Musical e do desenvolvimento profissional dos professores

Relativamente aos desafios e constrangimentos da disciplina como revelados pelos intervenientes, há que ter em conta duas dimensões: dimensão dos conteúdos substantivos e didáticos e dimensão curricular e escolar.

Na dimensão dos conteúdos substantivos e didáticos, pudemos verificar que algumas indefinições ou multiplicidade de significados ao nível da Teoria Musical promovem divergências nos conteúdos a ensinar, que podem, por sua vez, provocar constrangimentos, nomeadamente para uma posição de vulnerabilidade como é a posição do estagiário num contexto de formação inicial. Coloca-se agora a hipótese de que o sentimento da necessidade de um programa nacional se possa justificar também pela existência destas divergências. Foram também desocultados desafios ao nível do modo de desenvolvimento e adequação das atividades e estratégias em sala de aula, o que deverá constituir objeto de reflexão dos atuais professores, para que as práticas de Formação Musical não sejam remetidas para a repetição acrítica de atividades.

Na dimensão curricular e escolar, os desafios elencados reportam-se à heterogeneidade dos alunos dentro de uma mesma turma e ao tipo de formação que pretendem para si (músicos profissionais, músicos amadores e ouvintes informados), à desmotivação, à adequação aos diferentes regimes de aprendizagem, ao ingresso de muitos alunos por motivos que não estão relacionados com a aprendizagem musical (garantir determinadas turmas no regime articulado, obter uma espécie de terapia) e à dimensão das turmas por excesso ou por defeito. Persistem aspetos da tradição de ensino que constituem um constrangimento ao desenvolvimento da Formação Musical, como a ênfase no domínio do código musical, o papel socioprofissional desvantajoso do professor de Formação Musical junto dos colegas e a subalternidade da disciplina,

ou ainda o atomismo das disciplinas no currículo do ensino de música e das escolas. Foram também apontados outros problemas, como o excesso de trabalho dos professores pela multiplicidade de tarefas (como por exemplo a produção de quase todos os materiais pedagógicos de raiz, a constante procura e seleção de reportório para construir exercícios), a quantidade de conteúdos programáticos e a falta de recursos tecnológicos. Estes desafios parecem ser discretamente discutidos fora dos contextos escolares e foram partilhados sob uma ótica que revelou como os professores de Formação Musical se sentem sobrecarregados.

Vimos que as visões sobre o ensino da Formação Musical são globalmente *transformadoras*. Contudo, as práticas – quando observado o exercício efetivo da autonomia pedagógica e perante diversos desafios identificados – poderão ser mais *reprodutoras* do que o desejado. Duas questões se colocam, pretendendo registar inquietações para refletir no futuro. Em primeiro lugar, estes constrangimentos podem ser ultrapassados e/ou contornados pelos professores? Ou precisam de uma comunidade maior para os ultrapassar? Que possibilidades podem nascer da necessidade de dar soluções a estas dificuldades? Em segundo lugar, como se podem distinguir ações de reprodução acrítica das atividades que fazem parte de um reportório pedagógico identitário da disciplina? Estas últimas podem eventualmente manter-se no dia-a-dia das aulas de Formação Musical por esse motivo, não significando a sua manutenção uma atitude reprodutora. Será que esta distinção pode contribuir para um sentido de autoconhecimento profissional mais profundo e consistente da disciplina e promover uma emancipação dos professores de Formação Musical mais acentuada?

Ainda relativamente ao *continuum* reprodução-transformação nas práticas pedagógicas e supervisivas, pareceu-nos que os intervenientes, nomeadamente os orientadores, são mais transformadores nas práticas que melhor conhecem e na disciplina com que trabalham há mais tempo: a Formação Musical. Sendo a orientação pedagógica uma experiência mais recente (segundo os percursos profissionais como indicados na Parte I do questionário inicial) e porventura uma área sobre a qual poderão não ter recebido formação específica, as suas conceções podem ser mais transformadoras e as suas práticas mais apoiadas na reprodução de modelos conhecidos. Ocorre-me perguntar: será que somos tão mais transformadores quando maior é o nosso *à-vontade* com uma disciplina?

...sobre os contributos das concepções e práticas pedagógicas e supervisivas para a construção da identidade da disciplina de Formação Musical

Neste âmbito, abordamos os contributos das concepções e práticas pedagógicas e os contributos das concepções e práticas supervisivas. No primeiro caso, há a considerar i) as visões sobre a disciplina, ii) as finalidades que lhe são atribuídas e iii) as práticas.

Quanto às visões da disciplina de Formação Musical, as opiniões dos intervenientes foram relativamente divergentes, sendo que a maior parte considerou que não são claras para todos. Foi sinalizado ainda que a visão é clara no que se refere à finalidade de a disciplina apoiar a aprendizagem do Instrumento, mas não para outras finalidades como, por exemplo, a finalidade de contribuir para o desenvolvimento cultural e musical dos alunos. Há também divergências nos contextos escolares, segundo os relatos dos intervenientes, nalguns casos acompanhadas de um certo desalento. Situam-se estas divergências na visão da disciplina como tendo (ou não) valor próprio, na sua principal finalidade (ou não) de socorrer a disciplina de Instrumento por via da aprendizagem do código musical, e no seu público-alvo ser exclusivamente o futuro músico profissional ou também o músico amador e o ouvinte informado. Estas considerações parecem ter o potencial de motivar uma renovação da identidade da disciplina.

Ainda relativamente às visões da disciplina, no contexto de estágio as preocupações focam-se em que ela seja orientada para as necessidades e motivação dos alunos. Foi sugerida uma prática de ensino mais dinâmica do que a imagem que alguns intervenientes recordam com desgosto sobre os seus tempos de alunos, com mais ligação aos reportórios musicais, e principalmente uma prática que deve ser constantemente refletida e revista, num processo inacabado. Observou-se a defesa de uma visão da disciplina com valor próprio e emancipada da sua tradição de subalternidade, porém sem incorrer no risco de isolamento, pela defesa da sua articulação com as restantes disciplinas do currículo. Foi também defendido que a disciplina deverá ter um papel no desenvolvimento global dos alunos, nomeadamente no desenvolvimento da sua autonomia. Estas visões sobre a disciplina reforçam as conclusões sobre as programações, revelando uma discrepância entre as concepções e a visão global da disciplina (mais transformadoras) e aquilo que é praticado (mais reprodutor). Genericamente, as visões da disciplina são muito determinadas pelas finalidades que os contextos escolares específicos exigem.

As finalidades que constituíram um quadro referencial no presente estudo foram alocadas a três tipos de competência: técnica, de interpretação musical e para o desenvolvimento social, cultural e humano. A análise de dados não é conclusiva, encontrando-se concomitantemente

resultados que apontam para uma disciplina que pretende primordialmente o desenvolvimento e domínio técnico do código musical – o que condiz com a tradição histórica da disciplina nos *Rudimentos, Preparatórios e Solfejos* – e para concepções que revelam realmente uma preocupação em equilibrar os três tipos de competência.

Sobre as práticas desenvolvidas na Formação Musical, que constituem um aspeto identitário importante, há que relembrar a descrição da disciplina como tendo uma acentuada configuração tarefaira (Pedroso, 2003, p.76). Efetivamente, na avaliação da importância ideal e na prática de atividades não contextualizadas, atividades contextualizadas, atividades multidisciplinares e atividades de aprender a aprender, observa-se que todas são idealmente valorizadas, mas continua a verificar-se na prática uma grande incidência em atividades que evidenciam finalidades mais técnicas: as atividades não contextualizadas. Esta análise reforça, portanto, as conclusões de que, conceptualmente, há visões transformadoras que procuram emancipar-se da tradição da disciplina, mas que as práticas parecem ser mais orientadas para a manutenção de todo um referencial mais técnico, embora já se assista a uma preocupação com o desenvolvimento de um ouvido musical crítico.

Foram identificados alguns dilemas nas práticas em sala de aula, já explicitados acima, e os próprios intervenientes fazem propostas de melhoria: dar mais atenção à motivação dos alunos (nomeadamente com aulas mais dinâmicas), atender aos graus mais iniciais, redimensionar as turmas, introduzir cada vez mais o repertório como recurso (incluindo repertório dos alunos), recorrer às tecnologias, criar manuais que facilitem a atividade docente não letiva, fomentar a articulação entre disciplinas do currículo musical e entre profissionais, promover apresentações públicas, e dar uma maior atenção e rigor à formação de professores. Estas propostas parecem constituir indicações úteis para os professores de Formação Musical, mas também para os programas de formação de professores, onde alguns destes aspetos podem ser trabalhados, nomeadamente nos contextos de estágio.

As visões, as finalidades e as práticas da Formação Musical, com as consonâncias e dissonâncias encontradas entre os intervenientes, contribuem para o desenho da identidade da disciplina, reavivando a perceção inicial de que esta se encontra num processo de evolução que congrega perceções diferenciadas, verificando-se amiúde divergências entre as concepções perfilhadas (de carácter mais multifacetado e transformador) e as práticas (mais apoiadas na tradição).

Sobre os contributos das concepções e práticas supervisivas na reconstrução da disciplina de Formação Musical, começemos por sublinhar que a autonomia pedagógica da disciplina exige profissionais em contínuo desenvolvimento, com uma atitude de contínuo questionamento e renovação das práticas. Para isso é necessária uma prática reflexiva e autorreguladora, que se inicia, segundo os intervenientes, pela explicitação de dificuldades, problemas e desafios (tal como defende Dewey, 1910, p. 72). O diálogo sobre os constrangimentos com outros profissionais foi indicado como uma ferramenta que potencia o desenvolvimento da autonomia profissional. Aproximamo-nos, portanto, dos conceitos de autossupervisão e de cossupervisão, cujos efeitos positivos são reconhecidos pelos intervenientes, em consonância com a literatura (v. Tracy, 2002). Na leitura dos seus contributos, percebe-se que o impulso para a autossupervisão decorre quase sempre de desafios emergentes das aulas e tem a potencialidade de melhorar as práticas educativas e contribuir para o desenvolvimento profissional pessoal. Porém, os próprios intervenientes reconhecem as limitações da autossupervisão, que no seu entender deverá ser acompanhada de práticas de supervisão colaborativa. As potencialidades identificadas neste tipo de supervisão foram variadas e, nos diferentes papéis assumidos no estágio, houve o reconhecimento de desenvolvimento profissional pela colaboração existente nesse contexto, como exemplo vivo do que Alarcão defende – “as questionações do formando podem constituir um desafio para o aprofundamento e a consciencialização do saber profissional, ao mesmo tempo que os conhecimentos do formando, se atualizados, podem ser uma fonte de alimentação contínua do formador” (1996, p. 29). A supervisão colaborativa foi também indicada como passível de ser transposta para o exterior do território da formação de professores. O tipo de supervisão pedagógica aqui encontrado parece enquadrar-se numa conceção atual, caracterizada por Alarcão e Canha (2013, p. 59), resumidamente, como uma “supervisão democrática (Alarcão & Roldão, 2008) e colaborativa (Silva, 2000; Moreira & Ribeiro (2009)” (Alarcão & Canha, 2013, pp. 37).

Um recurso que pode contribuir para atuações de reflexividade, colaboração e desenvolvimento de autonomia, valorizadas pelos intervenientes nos processos de supervisão, e a ainda para a renovação das práticas pedagógicas da disciplina, é a investigação. A investigação pode-se realizar sobre as próprias práticas, resultando porventura, como indicou Vieira (2014b) e como revelaram os Relatórios de Estágio analisados, numa prática docente mais consciente e sustentada. A investigação das práticas, defendida por diversos autores (Baptista et al., 2014; Glickman et al., 2017; Lalanda & Abrantes, 1996; Mesquita et al., 2012; F. Vieira, 1993, 2014b; Schön, 1987; Vieira et al., 2010; Zeichner, 1993), pode melhorar as capacidades de dar resposta

aos desafios pedagógicos, promovendo um desenvolvimento profissional mais acentuado e menos solitário através de dois tipos de atuação: i) o confronto dos desafios profissionais vivenciados nas práticas com a produção científica já existente (que ilumina os desafios docentes) e ii) a experimentação de possibilidades – para a qual, como um dos intervenientes sublinha, o contexto de estágio é ideal. A informação recolhida leva-nos a concluir o que os autores supramencionados já haviam defendido: a junção deste tipo de atuações investigativas poderá levar a novas contribuições para a própria didática da disciplina e para o desenvolvimento profissional pessoal e coletivo.

Aos intervenientes foi diretamente perguntado, nas entrevistas, se o contexto de estágio pode potenciar o desenvolvimento da disciplina de Formação Musical. Duas repostas negativas alertaram-nos para a atenção a dar aos estagiários enquanto indivíduos capazes de inovar e para o possível sentimento de impotência dos professores na reconstrução da disciplina, respostas que iluminam claramente os constrangimentos à renovação do currículo e um cuidado a ter ao nível da formação inicial no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia profissional e da capacidade de inovação pedagógica. Porém, as respostas mais numerosas e mais longamente justificadas prenderam-se com a possibilidade de um contexto de estágio poder efetivamente contribuir para renovar a disciplina. Dos testemunhos analisados, percebe-se que tudo se inicia com a colaboração docente, presente neste contexto de formação inicial e que favoreceu a partilha (de perspetivas pedagógicas, estratégias, dúvidas, etc.), a reflexão, a investigação e a experimentação pedagógica. Estes contributos sublinham a importância da dimensão interpessoal no contexto de estágio. Por outro lado, dois testemunhos colocaram a tónica no impacto do estágio no desenvolvimento profissional e não tanto no desenvolvimento da disciplina, mas cremos que estes dois aspetos não se desligam, e os resultados do estudo atestam, de diversas formas, a presença de possibilidades de mudança.

A partir dos resultados do estudo, podemos dizer que a supervisão pedagógica no contexto do estágio pode desempenhar um papel de relevo na reconfiguração da disciplina de Formação Musical. Por um lado, fomentando uma visão alargada das finalidades e práticas da disciplina, e favorecendo uma melhor articulação entre o desenvolvimento de competências técnicas, o desenvolvimento interpretativo-musical (por exemplo, com mais frequente e mais cuidadoso recurso ao repertório musical e respetivo trabalho didático) e o desenvolvimento social, cultural e humano (por exemplo, com mais articulação entre as diferentes disciplinas e maior promoção da autonomia dos alunos). Por outro lado, uma prática supervisiva de orientação transformadora

assumirá características valorizadas pelos intervenientes do estudo e, em grande medida, por eles vivenciadas: i) será de natureza *colaborativa*, fomentando a partilha de experiências e atenuando assimetrias; ii) será de natureza *reflexiva*, incentivando processos de autossupervisão, no sentido do desenvolvimento da autonomia profissional; iii) será de natureza *experiencial e investigativa*, valorizando a experiência dos sujeitos, apoiando a construção de teorias práticas a partir da experimentação e o uso da teoria para iluminar as práticas.

Detrás do azul do céu há um negro imenso com luzes | limitações do estudo e possibilidades para o futuro

As limitações de um estudo de caso são conhecidas e foram já indicadas no segundo capítulo. Ainda assim, convém sublinhar que o estudo de caso tem características semelhantes às das próprias práticas educativas: a sua localização espacial e temporal, e, portanto, a sua inscrição numa determinada cultura, a par da sua natureza única e irrepetível. Se por um lado isto reduz as possibilidades de construir conhecimento generalizável, não sendo esse o propósito do estudo de caso, por outro lado permite um aprofundamento do conhecimento do fenómeno que o caso representa, e que neste estudo é a relação entre a supervisão em estágio e a (re)construção da disciplina de Formação Musical. Assim, é possível antever que o estudo encontre ressonância em contextos análogos através de uma “generalização imprecisa” (v. *fuzzy generalization*, Bassey, 1999, pp.11-12), reconhecendo-se que um maior número de estudos deste tipo nesses contextos contribuirá para a progressiva consolidação e coletivização do conhecimento sobre esta temática.

Também o facto de constituir um estudo académico poderá significar que a sua leitura e consequente discussão exclua os professores, atores principais do ensino da Formação Musical. A extensão e a dimensão metodológica do trabalho escrito podem afastar os professores da sua leitura, provocando o alheamento do professor das investigações realizadas no seu próprio palco. No futuro, o estudo deverá ser apresentado de forma mais reduzida, partilhado e discutido oralmente com os professores, em contextos profissionais e encontros sobre educação e formação.

A constante luta pela manutenção do anonimato dos intervenientes limitou algumas possibilidades de análise de dados e apresentação de testemunhos, por exemplo a explicitação de excertos dos Relatórios de Estágio, que seriam muito enriquecedores para ilustrar práticas e conceções da Formação Musical e da supervisão pedagógica. Uma possibilidade para o futuro –

mas que terá implicações na profundidade dos estudos – será realizar investigações com um número francamente superior de sujeitos, o que facilita a manutenção do seu anonimato.

Uma limitação não propriamente do estudo, mas encontrada no decorrer da investigação e que importa referir, surge das conversas desenvolvidas ao longo dos anos em que foi desenvolvido. Refiro-me à palavra *supervisão*. Parece estar ainda bastante associada a uma conceção inspetiva ou avaliativa (v. Sullivan & Glanz, 2013, p. 9) que causa sentimentos desconfortáveis – observável neste estudo, por exemplo, no facto de os intervenientes evitarem as palavras *co-supervisão* e *autossupervisão*, substituindo-as por *colaboração* e *reflexão*, sendo a autossupervisão até referenciada por um dos intervenientes como perniciosa para um sentido de identidade docente estável. Talvez a continuação de estudos sobre os processos de supervisão, e também a expansão de práticas colegiais de supervisão, desmistifiquem o sentido repressor que ainda é atribuído a este conceito.

Por fim, uma limitação que deve ser explicitada é o facto de as conceções e pressupostos pessoais sobre o que deve ser a educação, a supervisão pedagógica e a disciplina de Formação Musical terem claramente influenciado o desenho e a condução do estudo. Trata-se de um estudo onde se defende uma visão transformadora da educação e da formação, assumindo-se que a educação e a formação são atividades que supõem sempre uma posição ideológica acerca dos seus propósitos e da sua natureza, e é à luz desse quadro de referência, certamente não consensual, que os resultados devem ser lidos. Importa, contudo, salientar que o recurso a diversos métodos e fontes de informação, assim como a observação de cuidados éticos, contribuíram para evitar um excesso de subjetividade e elevar a credibilidade dos resultados.

Novas vertigens, novas verdades, novas vidas | implicações do estudo

Creio que este estudo poderá contribuir para uma visão positiva e esperançosa da supervisão pedagógica na formação inicial de professores de Formação Musical. A supervisão poderá ser vista neste contexto como um motor para o constante questionamento das práticas, pelo menos para os seus atores, possibilitando o confronto de possibilidades e a renovação pedagógica da disciplina. Os resultados apontam para a necessidade de reforçar uma supervisão de natureza reflexiva e dialógica, promotora da autonomia profissional e direcionada à compreensão e transformação das práticas educativas.

Sendo uma das principais limitações do estudo a sua indissociabilidade do contexto específico em que foi realizado, ele abre uma possibilidade de reflexão e mudança nesse contexto, mas cremos que também noutros contextos de formação inicial e de ensino e aprendizagem da Formação Musical. Será necessário continuar a investigar a supervisão no ensino artístico especializado de música para que se possam conhecer cada vez melhor as suas realidades e para que a atuação docente seja cada vez mais fundamentada, intencional e crítica. Dada a complexidade da supervisão pedagógica, considera-se que os estudos devem recorrer a metodologias híbridas que forneçam visões tão holísticas quanto possível do que se quer investigar. Por exemplo, para além dos métodos usados neste estudo, a observação de aulas dos estagiários e de encontros supervisivos seria uma fonte importante de dados para o estudo do papel da supervisão, aproximando-nos mais das práticas pedagógicas e supervisivas vivenciadas.

O estudo pretendeu construir conhecimento de forma a contribuir para a (re)construção da disciplina de Formação Musical, e encontrou na supervisão pedagógica um espaço fundamental para isso. Seria importante que a supervisão pedagógica assumisse, cada vez mais, este duplo papel de potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores, mas também do desenvolvimento dos próprios campos disciplinares. Neste sentido, ela será uma prática que questiona o estabelecido e instiga *outras* visões, num movimento continuado de compreensão e transformação das realidades educativas. Apesar de poder ser provisória, a minha convicção sobre o assunto é clara: o ensino pode ser “uma viagem incerta e inacabada, esperançada e visionária” (Vieira, 2014b, p.172), vivida no desassossego e à procura de tranquilidade. Mas “de trás do azul do céu (...) veremos um dia uma realidade exigente que nos dará novos olhos, novas vertigens, novas verdades, novas vidas” (Paes, 2008, p.40).

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado, & J. M. Alves (coord.), *Coordenação, supervisão e liderança – escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.; 1.ª ed, 1987). Coimbra: Edições Almedina.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2011). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (1.ª ed. Fr., 1995). Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J. C. (2009). *O relatório musical português no curso básico do Ensino Especializado. Manual para os 1º e 2º graus da disciplina de Formação Musical*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Estudos da Criança, área de especialização em Educação Musical. Braga: Universidade do Minho.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas* (1.ª ed. fr., 1994). Porto: Porto Editora.
- Alves, Susana (2016). *A Música Tradicional Portuguesa na Formação Musical: vantagens e desvantagens de um repertório esquecido*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de mestre em Ensino da Música, especialidade Formação Musical. Porto: IPP. Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Escola Superior de Educação.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A.; Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- ANQEP [s.d.]. [morada eletrónica da Agência Nacional para a Qualificação do Ensino Profissional]. Acedido a 18 de agosto de 2018 em <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=562258815914AAAAAAAAAAAA>.
- Araújo, O.; Rodrigues, J., & Aragão, W. (2017). O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, vol.21, n.º 1, 215-226. Acedido a 18 de setembro de 2018 em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9534>.
- Arnold, N. (2019). Supervisor identity. Cultural shift, critical pedagogy, and the crisis of Supervision. In S. Zepeda, & J. Ponticell, (eds.), *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (pp. 575-600). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

- Baharloo, S.; Johnston, P. A.; Service, S. K.; Gitschier, J., & Freimer, N. B. (1998). Absolute Pitch: An Approach for Identification of Genetic and Nongenetic Components. *American Journal of Human Genetics* 62, 224-231. Acedido a 28 de maio de 2017 em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0002929707634867>.
- Baptista, M.; Costa, E., & Almeida, M. (2014). Contributo do trabalho colaborativo para a construção de saberes profissionais docentes. In M. dos A. Cohen (org.), *Supervisão, liderança e cultura de escola* (pp. 389-395). Ramada: ISCE - Edições Pedagogo.
- Barret, Margaret (1999). I hear what you mean: Music literacy in the Information Technology Age. Acedido a 12 de agosto de 2018 em <https://www.amuse.vic.edu.au/images/files/CounterPoint/1999/I%20hear%20what%20you%20mean%20Music%20Literacy%20in%20the%20Information%20Technology%20Age.%20Margaret%20S%20Barrett.%201999.pdf>
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bates, R. (2007). Regulation and autonomy in teacher education: system or democracy?. In T. Townsend, & R. Bates (eds.), *Handbook of teacher education. Globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 126-140). Netherlands: Springer.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (5.ª ed.; 1ª ed. ing, 1993). Lisboa: Gradiva.
- Belotti, S., & Faria, M. (2010). Relação Professor/ Aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, vol.1, n.º1. Acedido a 27 de maio de 2017 em <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>.
- Benham, H. (2006). *A student's guide to harmony and counterpoint*. London: Rhinegold Publishing Ltd.
- Boal-Palheiros, G., & Hargreaves, D. J. (2002). Ouvir música em casa e na escola. Influência do contexto educativo, em crianças e adolescentes. *Música, Psicologia e Educação*, 4, 47-66.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge: Houghton Mifflin Company.
- Bochmann, C. (2003). *A Linguagem Harmónica do Tonalismo*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borba, T. (1921). *Solfejos autógrafos de compositores portugueses: servindo de complemento aos exercícios graduados*. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Borba, T. [s.d.]a. *Exercícios graduados de solfejo II* (5.ª ed.). Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Borba, T. [s.d.]b. *Novos exercícios graduados de solfejo vol. I, aprovados para o ensino nos Conservatórios por despacho ministerial publicado no D. G. De 4 de Fevereiro 1931*. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Borba, T. [s.d.]c. *Novos exercícios graduados de solfejo vol. II, aprovados para o ensino nos Conservatórios por despacho ministerial publicado no D. G. De 4 de Fevereiro 1931*. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. In R., Colwell, & C. Richardson (eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 63-84). Oxford: Oxford University Press.

- Bowman, W. (2012). Music's place in Education. In G. Welch, & G. McPherson (eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (pp. 21-39). Oxford: Oxford University Press.
- Bradley, D. (2012). Good for what, good for whom?: decolonizing music education philosophies. In W. Bowman, & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. (pp. 409-433). Oxford: Oxford University Press.
- Broomhead, P. (2019). *What is music illiteracy?*. London: Routledge.
- Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, n.º 5. Acedido a 12 de setembro de 2018 em
- Burkholder, J. P., & Palisca, C. V. (2014a). *Northon Anthology of western music. Volume 1. Ancient to Baroque* (7th ed., 1st ed., 1980). New York: W. W. Norton & Company.
- Burkholder, J. P., & Palisca, C. V. (2014b). *Northon Anthology of western music. Volume 3. The Twentieth Century and after* (7th ed., 1st ed., 1980). New York: W. W. Norton & Company.
- Cain, M. (2011). *Philosophy, policy, practice visions and realities of cultural diversity in selected primary music classrooms in Brisbane and Singapore*. Tese para obtenção do grau de doutoramento. Brisbane: Queensland Conservatorium, Griffith University.
- Caldas, A., & Vasques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candau, V. (2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, vol. 37, n.º 1 – 33-41. Acedido a 18 de setembro de 2018 em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. do C., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (org), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (pp. 63-88).
- Cardoso, F. (2004). *Programa de Formação Musical elaborado por Francisco Cardoso para a Escola Metropolitana de Música de Lisboa e Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa*. Acedido a 10 de junho de 2017 em https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Cardoso2/publication/243464885_Programa_de_Iniciacao_Musical_Formacao_Musical_-_EMML_CMML/links/0046351d183ae275a9000000/Programa-de-Iniciacao-Musical-Formacao-Musical-EMML-CMML.pdf.
- Carneiro, H., & Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música portuguesa: contributos para a caracterização da sua identidade. *XIV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. extr., n.º 4, 146-150.
- Carrasco, A. (2016). *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. El Ejido: Letrame Editorial.
- Carvalho, A. A. (2009). Revisão por pares no ensino universitário: desenvolvimento da capacidade de criticar construtivamente. In F. Vieira, *Transformar a pedagogia na universidade – narrativas da prática* (pp.175-198). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Carvalho, A. D. (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação* (3.ª ed.; 1.ª ed. 1988). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, R. (2011). *História do Ensino em Portugal* (5.ª ed.; 1.ª ed.1985). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caspurro, H. (1999). A Improvisação no Processo de Significação – uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 103, 13-14.
- Castro, J. (2014). A criatividade no ensino da música. In H. Vieira, & Soutelo, R. (eds.), *Percursos do Ensino da Música* (pp. 211-218). Galiza: Arte Tripharia.
- Claparède, É. (1932). *La educación funcional*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Cleland, K. & Dobreá-Grindah, M. (2010). *Developing musicianship through aural skills. A holistic approach to sight singing and ear training*. London: Routledge.
- Coll, C. (2004). Conceções e tendência atuais em Psicologia da Educação. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, & colabs., *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol.2, Parte I (pp.19-42). Porto Alegre: Artmed.
- Conservatório de Música de Aveiro (1960). *Estatutos do Conservatório de Música de Aveiro. Aprovados por Despacho Ministerial de 25/8/60, publicado no Diário do Governo, 3.ª série n.º 261 de 9/11/60, Alvará n.º 1613*. Aveiro: Gráfica do Vouga.
- Conservatório de Música do Porto (2011/2012). [Provas modelo escritas e orais. Admissão / aferição para os graus entre o 2.º e o 8.º]. Acedido a 10 de agosto de 2018 em <http://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/?p=2683>.
- Conservatório de Música do Porto [s.d.]. [Matrizes das provas de Formação Musical escritas e orais do 1.º ao 8.º grau]. [documentos policopiados].
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado* (2.ª ed.; 1.ª ed., 1990). Madrid: Ediciones Akal.
- Contreras, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. (2008). Ensino Artístico Especializado: novos desafios. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 131, 31-32.
- Costa, J. A., Pais-Vieira, L., & Pinto, I. (2018). A ausência de *outras* músicas nas aprendizagens em Formação Musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 144, 50-59.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática* (2.ª ed.; 1.ª ed. 2013). Coimbra: Edições Almedina.
- Cymbron, L. (2015). A música em Portugal no século XIX: uma panorâmica. In Costa, J. A. (coord.), *Olhares sobre a História da Música em Portugal* (pp. 161-212). Vila do Conde: Verso da História.
- Dahl, P. (2009). The rise and fall of literacy in classical music: an essay on musical notation. *Fontes Artis Musicae*, Vol. 56 Issue 1, 66-76.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Delgado, A. (2012). O papel da disciplina de Didática em cursos de formação inicial e no exercício da docência. In *Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino* (pp. 26-36). Campinas: Junqueira & Marin Editores.
- Deutsch, D. (2013). Absolute Pitch. *The Psychology of Music*. Acedido a 28 de maio de 2017 em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123814609000055?via%3Dihub>.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- DGEEC, & DSEE (2017). *Estatísticas da Educação 2016/2017*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. [morada eletrónica da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e Direção de Serviços de Estatística da Educação] acedido a 24 de dezembro de 2018 em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=DGEEC_DSEE_2018_EE20162017_20180705.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=DGEEC_DSEE_2018_EE20162017_20180705.pdf).
- DGESTE [s.d.]. [morada eletrónica da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares]. Acedido a 14 de agosto de 2018 em https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2018/04/Profissionais_fev2018.pdf
- Diniz, A. W. (2008). Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinos especializado e genérico de música. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 131, 16-22.
- Drago-Severson, E., & Blum-DeStefano, J. (2019). From Supervision to “Super Vision”. A developmental approach to collaboration and capacity building. In S. Zepeda, & J. Ponticell (eds.), *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (pp. 329-351). Oboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Egan, K. (2003). What is curriculum?. *Journal of Canadian Association for Curriculum Studies*. Vol.1, n.º1, Spring 2003, originalmente publicado em *Curriculum Inquiry*, vol.8, n.º1 (1978), 66-72. Acedido a 29 de junho de 2018 em <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/16845/15651>
- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. (2012). Music Education Philosophy. In G. Welch, & G. McPherson (eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (pp. 63-86). Oxford: Oxford University Press.
- ESMAE-ESE (2015a). *Plano de Transição de curso*. Porto: [cortesia do diretor do Mestrado em Ensino de Música, ramo Formação Musical].
- ESMAE-ESE (2015b). *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada*. Porto: [cortesia do diretor do Mestrado em Ensino de Música, ramo Formação Musical].
- Esteve, J. M. (2014). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (2.ª ed.; 1.ª ed. 1999) (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.; 1.ª ed., 1984). Porto: Porto Editora.
- Fão, A. [s.d.]. *Teoria Musical oficialmente adoptada no Conservatório Nacional (Secção de Música) por despacho Ministerial de 4 de novembro e na Armada por despacho Ministerial de 22 de Novembro de 1937*. Lisboa: Sasseti & C.ia.

- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Feliciano, P. (2008). Propostas de reforma do Ensino Artístico Especializado da Música: algumas linhas de reflexão. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 131, 5-11.
- Fernandes, D. (coord.), Ramos do Ó, J., & 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.
- Fernandes, D. (coord.), Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Relatório Final Revisto. Fevereiro de 2007*. Acedido a 8 de outubro de 2016 em <https://core.ac.uk/download/pdf/12425255.pdf>.
- Fernandes, D., Ramos do Ó, J., & Paz, A. (2014). *Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: a situação do ensino artístico especializado*. Acedido a 8 de outubro de 2015 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/16009>.
- Ferreira, P., & Fernandes, P. (2013). Supervisão pedagógica em contexto de Formação Inicial. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2621-2633). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional – tensões e (des)continuidades. *Educação*, v.38, n.º 1, 138-146.
- Flores, M. A. (2014a). Introdução: da relevância da formação dos professores. In M. A. Flores (org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp. 7-15). Coimbra: Almedina.
- Flores, M. A. (2014b). Introdução. In M.A. Flores, & C. Coutinho (orgs.), *Formação e trabalho docente. Tendências e desafios atuais* (pp. 7–13). Sto. Tirso: De facto Editores.
- Flores, M. A., Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, M. J. (2016). Integrating research into the practicum: inquiring into inquiry-based professional development in port-Bologna initial teacher education in Portugal. In M. A. Flores, & T. Al-Barwani (eds.), *Redefining Teacher Education for the post-2015 Era: Global Challenges and Best Practice* (pp.109-124). New York: Nova Publisher.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., & Palma, E. (1999). *O ensino secundário em debate – ensino especializado da música: reflexões de escolas e de professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Fontaine, F. (1955). *Traité pratique du rythme mesure*. Paris: Éditions Henry Lemoine.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho, (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora

- Fortin, M.-F., Prud'homme-Brisson, D., & Coutu-Wakulczyk, G. (2009). Noções de ética em investigação. In M.-F. Fortin (org.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.ª ed.; 1.ª ed. fr.1996, 1.ª ed. pt. 1999) (pp. 113-130). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra. [Ver também tradução de Clarke, P. (2001). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Maryland: Rowan & Littlefield Publishers, Inc].
- Freitas Branco, J. (1987). *Viana da Mota: Uma contribuição para o estudo da sua personalidade e da sua obra* (2.ª ed.; 1.ª ed. 1972). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas Branco, J. (2005). *História da Música Portuguesa* (4.ª ed.; 1.ª ed. 1959). Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Freitas Branco, L. (1943). *História Popular da Música*. Lisboa: Edições Cosmo.
- Freitas Gazul, F. [s.d.]. *Solfejo*. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Galán Bueno, M. A. (1995). ¿Qué es una persona musicalmente educada?. In *Eufonia. Didáctica de la Música*, n.º 1 (pp. 9-18). Barcelona: Graó.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho, (org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 29-57.
- GEPE, & DSE (2010). *Estatísticas da Educação 2009/2010*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. [morada eletrónica do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação e Direção de Serviços de Estatística] acessado a 24 de dezembro de 2018 em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE0910.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE0910.pdf).
- Jimeno Sacristán, J. (2008). El *currículum*: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?. In J. Jimeno Sacristán, & A. I. Pérez Gómez (auts.), *Comprende y transformar la enseñanza* (12.ª ed.; 1.ª ed., 1992) (pp. 137-170). Madrid: Ediciones Morata.
- Jimeno Sacristán, J. (2014). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, A. (org.), *Profissão Professor* (2.ª ed.; 1.ª ed. 1999) (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Glanz, J., & Heimann, R. (2019). Encouraging reflective practice in educational supervision through action research and appreciative inquiry. In S. Zepeda, & J. Ponticell (eds.), *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (pp. 353- 377). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2017). *SuperVision and instructional leadership - a developmental approach* (10ª ed., 1ª, 2004). New York: Pearson.
- Gomes, A., & Vasconcelos, C. (2009). *Música ao nosso ritmo. Formação Musical 3.º grau*. Porto: Bolsa de Estudos.

- Gomes, A., & Vasconcelos, C. (2010). *Música ao nosso ritmo. Formação Musical 4.º grau*. Porto: Bolsa de Estudos.
- Gomes, A., & Vasconcelos, C. (2011). *Música ao nosso ritmo. Formação Musical 1.º e 2.º graus* (2.ª ed., 1.ª ed. 2009). Porto: Bolsa de Estudos.
- Gomes, C. A. (2000). *Contributos para o estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal*. Memória final do CESE em Direção Pedagógica e Administração Escolar. Almada: Instituto Piaget.
- Gomes, C. A. (2002). *Discursos sobre a «especificidade» do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, área de História da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, A. C. (2014). A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha: um estudo de caso. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, especialidade em Formação e Supervisão de Professores. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.
- Gonçalves, E. (2011). Supervisão e avaliação no ensino artístico especializado de Música. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 136, 12-20.
- Goodson, I. (2013). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (2.ª ed.; 1.ª ed. 1995) (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Guerra, R. M. de Sá (1997). *Bernardo Valentim Moreira de Sá (1853-1924). Um renovador da cultura musical no Porto*. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico* (trad. de *The developmental Psychology of music* de 1986 por Frega, A., Graetzer, D., & Musumeci, O.). Barcelona: GRAÓ.
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In L. J. Saha, & A.G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 217–229). New York: Springer Science + Business Media.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa* (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Hegeto, L. (2017). A disciplina de didática nos cursos de formação dos professores. *Revista Contemporânea de Educação*, vol.12, n.º 25, 538-554. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Herbart, J. (2014). *Pedagogia Geral* (3.ª ed.; original *Allgemeine Pädagogik*, 1806). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Herrera, E. (2004). *Teoría musical y armonía moderna*, vol.2 (4.ª ed.; 1.ª ed. 1995). Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- Higgins, C. (2012). The impossible profession. In W. Bowman, & A. L. Frega, *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 213-230). Oxford: Oxford University Press.
- Hindmith, P. (1949). *Adiestramiento elemental para músicos* (2.ª ed.). Buenos Aires: Ricordi.
- <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/122>.

- Huhtinen-Hildén, L., & Pitt, J. (2018). *Taking a learner-centred approach to Music Education. Pedagogical pathways*. London: Routledge.
- Iria, A. (2011). *O ensino da música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Música para o Ensino Vocacional, Formação Musical. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- Jansen, J. (2007). Learning and leading in a globalized world: the lessons from South Africa. In T. Townsend, & R. Bates (eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 25-40). Springer: Netherlands.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa. Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Jorgensen, E. (2003). *Transforming music education*. Indiana: Indiana University Press.
- Júnior, N. (2017). *A disciplina de Formação Musical e a sua componente Interdisciplinar – uma reflexão*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de mestre em Ensino de Música. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- Karpinsky, G. (2000). *Aural Skills Acquisition. The development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. Oxford: Oxford University Press, Inc.
- Korthagen, F., & Verkuyl, H. (2007). Do you encounter your students or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education. In T. Russel, & J. Loughran, (eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices* (pp. 106-123). Oxon: Routledge.
- Kühn, C. (2003). *La formación musical del oído*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Lambertini, M.'A., & Vieira, E. (1899). *A Arte Musical*, n.13, Anno I, 15 de julho de 1899. Lisboa: Ernesto Vieira.
- Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Leão, D. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 107, 187-206.
- Lemos, V. (2014). Formação inicial de professores. In M. De L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal. Vol. II. Conhecimento, atores e recursos* (pp. 287-310). Coimbra: Almedina.
- Lenoir, Y. (2000). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité. *European Journal of Teacher Education*, vol. 23, n.º 3, 289-298.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Gabriel, G. (2012). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas* (5.ª ed.; 1.ª ed. fr., 1990; 1.ª ed. pt., 1994). Lisboa: Instituto Piaget.
- Levitin, D. (2007). *This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*. New York: Plume/Penguin.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Libâneo, J. C. (2002). *Didática. Velhos e novos temas*. Edição do Autor.

- Lopes-Graça, F. (1949). *Viana da Mota. Subsídios para a biografia incluindo 22 cartas ao autor*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Lopes-Graça, F. (1973) *A música portuguesa e os seus problemas*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Lopes-Graça, F. (1974). Cartas com alguma moral. In F. Lopes-Graça, *Um artista intervém. Cartas com alguma moral*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Lopes, V., & Roldão, M. Do C. (2017). O currículo de formação no ensino superior de música em Portugal: perspetivas teóricas e dados de um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.17, 231-258.
- Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. In T. Russel, & J. Loughran (eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices* (pp. 1-15). Oxon: Routledge.
- Loureiro, J. E. (1990). *Á procura de uma Pedagogia Humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Lunenburg, F. (2011). Curriculum development: deductive models. *Scholling*, vol.2, n.º 1. Acedido a 15 de agosto de 2018 em <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Curriculum%20Development-Deductive%20Models%20Schooling%20V2%20N1%202011.pdf>
- Macedo, M. T. (1986). Educação Musical. A Formação Musical nas escolas profissionais de música. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 49, 8-12.
- Macedo, M. T. (1999). Edgar Willems. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 100, 9-13.
- Maia, C., Scheibel, M. F., & Urban, A. C. (2009). *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil S. A.
- Marconi, M., & Lacatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7.ª ed.; 1.ª ed. 1985). São Paulo: Editora Atlas.
- Martin Fry, P. (2019). Theories of professions and the status of teaching. In S. Zepeda, & J. Ponticell (eds.), *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (pp. 75-100). Oboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Martin, A. (2007). Program restructuring and reconceptualizing practice: an epiphany. In T. Russel, & J. Loughran (eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices* (pp. 149-165). Oxon: Routledge.
- Martínez Pérez, S., & Herraiz García, F. (2016). A formação inicial dos professores de ensino fundamental: entre a necessidade e a busca de sentido. In J. Sancho Gil, & F. Hernández-Hernández (orgs.), *Professores na incerteza* (pp. 51-72). Porto Alegre: Penso.
- Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocardo J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada M. T., Nery, R. V., & Rodrigues S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. [homologado pelo Despacho n.º 6478/2017]. Acedido a 15 de outubro de 2018 em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

- MAXQDA, software for qualitative data analysis, 1989-2017, VERBI Software – Consult – Sozialforschung GmbH, Berlin, Germany.
- McCarthy, M. (2012). International perspectives. In G. Welch, & G. McPherson (eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (pp. 40-62). Oxford: Oxford University Press.
- Melo, M., & Veiga, F. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In F. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 263-296). Lisboa: Climepsi Editores.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (2015), *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19-41). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., & Roldão, M. do C. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 59-77.
- Miranda, M. O. (2005). Análise retrospectiva dos modelos de formação dos professores e suas repercussões na educação. In J. C. Morgado, & M. P. Alves, (orgs.). *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores / Professores?* (pp. 115-135) [actas do colóquio sobre formação de professores]. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Mohamed, Z., Valcke, M., & De Wever, B. (2016). Are they ready to teach? Student teacher's readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, 43:2, 151-170.
- Monteiro, F. (1997). *Interpretação e Educação Musical*. Porto: Fermata Editora.
- Monteiro, I., Vieira, F., Pais-Vieira, L., & Basto, O. (2017). Supervisão e inovação pedagógica em contextos de formação de professores. Comunicação no *ICRE – Internacional Conference in Education, 19-21 de julho de 2017*. Livro de resumos disponível em <https://porto-icre2017.eventqualia.net/pt/pt/livro-resumos/livro-de-resumos-download-pdf/>.
- Moreira, M. A. (2014). A formação inicial de professores na Universidade do Minho: ruturas e desafios. In M. dos A. Cohen (org.), *Supervisão, liderança e cultura* (pp. 37-48). Ramada: ISCE – Edições Pedagogo.
- Morgado, J. C., & Alves, M. P. (2005). Nota de abertura. In J.C. Morgado, & M. P. Alves (orgs.), *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores / Professores?* (pp. 7-9) [actas do colóquio sobre formação de professores]. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Mouzinho, A., Caena, F., & Valle, J. (2015). *Formação de professores: tendências e desafios*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Nagley, J. & Whittall, A. (2002). Cadence. In A. Latham (ed.), *The Oxford Companion to music*. Oxford: Oxford University Press.
- Niza, S. (2006). O contexto ecossistémico da formação e a evolução das práticas docentes. In S. Niza (aut.), A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (orgs.), *Sérgio Niza, escritos sobre educação* (pp. 548-550). Lisboa: Tinta da China.
- Nóbova, A. (1992). *Os professores e a sua profissão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Not, L. (1981). *Pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In *Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning*. Lisboa: Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Nóvoa, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (org.) *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição do professor como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, vol.47, n.º 166, 1106-1133.
- Oliveira Marques, A. H. (2006). *Breve História de Portugal* (6.ª ed.; 1.ª ed., 1995). Barcarena: Editorial Presença.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Prefácio. Do modo de aprender ao modo de colaborar. Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (auts.), *Formação, trabalho e aprendizagem* (pp. 9-18). Lisboa: Edições Sílabo.
- Oliveira, M. R. (2014). A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In M. R. Oliveira (org.). *Professor: formação, saberes e problemas* (pp.17-32). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, N. (2016). *Repensar o lugar da Formação Musical no Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de mestre em Ensino da Música, especialidade Formação Musical. Porto: IPP. Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Escola Superior de Educação.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e prática* (3.ª ed., 1.ª ed. 2001). Porto: Porto Editora.
- Pais-Vieira, L. (2015). *A Formação Musical para a música em anos de exame*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de mestre em Ensino da Música, especialidade Formação Musical. Porto: IPP. Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Escola Superior de Educação.
- Pais-Vieira, L., Costa, J. A., & Vieira, F. (2018). Abordagens atuais e inovadoras na Formação Musical: apontamentos a partir de um estudo de caso na formação inicial. Comunicação no ENIM 2018 – VIII Encontro de Investigação em Música, 8-10 novembro de 2018. Livro de resumos disponível em <http://www.spimusic.pt/wp-content/uploads/2019/01/Livro-de-Resumos-2018.pdf>.
- Pais-Vieira, L., Vieira, F., & Costa, J. A. (2017a). Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional na Formação Musical. Um estudo de caso. Comunicação no *INCITE – II Encontro Internacional de Formação na Docência*, 5-6 de maio de 2017. Livro de atas disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4960>.

- Pais-Vieira, L., Vieira, F., & Costa, J. A. (2017b). Papel da supervisão pedagógica na (re)construção da disciplina de Formação Musical. Apresentação de poster no *Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação*. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho, 2 de junho de 2017.
- Paiva, R., & Silva, S. (2015). A importância da didática no processo de ensino e aprendizagem: a prática do professor em foco. *Revista Ensino Interdisciplinar*, vol.1, n.º 1, 109-118.
- Papineau, J. (1973). Educação Musical - Uma pirâmide. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 2, pp. 1-9.
- Pedroso, F. (2003). *A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pereira, F. (2015). Tensões e desafios na formação inicial de professores: (pre)textos de investigação para refletir a mudança. In A. Lopes, F. Pereira, M. Freitas, & A. Freitas (eds.), *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp. 147-166). Porto: Mais Leitura – Legis Editora.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pinheiro, J. (1994). O bacharelato em Formação Musical: Escola Superior de Música de Lisboa. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 81, 4-7.
- Pinheiro, J. (1999). A Iniciação instrumental: o necessário e o suficiente. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 100, 19-25.
- Pinheiro, J. (2000). O Instrumento ao Serviço do Desenvolvimento Musical da Criança. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 104, 20-24.
- Pinheiro, N. (2018). *Música tradicional da Beira Baixa: aplicação e contributos no ensino da Formação Musical*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de mestre em Ensino da Música, especialidade Formação Musical. Castelo Branco: IPB. Escola Superior de Artes Aplicadas.
- Pla Molins, M., Cano García, E., & Lorenzo Ramirez, N. (2001). Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. In Trilla, Jaume (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69-94). Barcelona: Editorial Graó.
- Popkewitz, T. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 35-50). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pratt, G., Henson, M., & Cargill, S. (1998). *Aural Awareness. Principles and Practice* (2nd ed.; 1st ed., 1990). Oxford: Oxford University Press.

- Radocy, R. (1997). Response to David Butler's presentation "In search of musical ear". *Bulletin of the Council for research in Music Education*, n.º 132, 49-50.
- Ramos, R. (2010). A Regeneração e o Fontismo (1851-1890). In R. Ramos (coord.), *História de Portugal* (5.ª ed.; 1.ª ed. 2009) (pp. 521-548). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Regelsky, T. (2012). Ethical dimensions of Scholl-based music education. In W. Bowman, & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 284-304). Oxford: Oxford University Press.
- Reidy, M., & Mercier, L. (2009). A triangulação. In M.-F. Fortin (org.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.ª ed.; 1.ª ed. fr.1996, 1.ª ed. pt. 1999) (pp. 321-328). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Ribeiro, A. J. (2008). *O ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa: função vocacional ou genérica?*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Estudos da Criança, área de especialização em Educação Musical. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, A. J., & Vieira, M. H. (2016). A articulação entre o ensino especializado da música e o sistema geral de ensino em Portugal: impacto actual da reestruturação de 2009. *Opus*, [s.l.], v. 22, n.º 1, 237-254.
- Ribeiro, D. (2014). Percursos de formação profissional: visões de um contexto. In M. dos A. Cohen (org.). *Supervisão, liderança e cultura de escola* (pp. 60-67). Ramada: ISCE - Edições Pedagogo.
- Ribeiro, L. (2015). *Em torno de uma nova Formação Musical*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de mestre em Ensino da Música, especialidade Formação Musical. Porto: IPP. Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Escola Superior de Educação.
- Rocha, I. (2008). A cultura/formação geral nos currículos do ensino especializado da música. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 131, 12-15.
- Rocha, M. V. (2008). Educação Musical: uma janela para o ensino especializado de música. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 131, 27-30.
- Rodríguez Gómez, G., Flores, J. G., & García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Acedido a 10 de outubro de 2017 em https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez.
- Rogers, M. (1983). Beyond Intervals: The Teaching of Tonal Hearing. *Indiana Theory Review*, vol. 6, nº3, 18-34.
- Rogers, M. (2004). *Teaching Approaches in Music Theory. An overview of Pedagogical Philosophies* (2.ª ed.; 1.ª ed. 1984). Illinois: Board of Trustees, Southern Illinois University.
- Russel, T., & Martin, A. K. (2014). A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva na formação inicial de professores. In M.A. Flores (org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp. 17-39). Coimbra: Almedina.
- Sagner, T. (1923). *A entoação. Esboço de critica científica sobre pedagogia musical*. Lisboa: Centro Typographic Colonial.

- Sancho Gil, J., & Hernández-Hernández, F. (2016). Dos “porquês” e “comos” por trás de uma pesquisa sobre aprender a ser docente de ensino fundamental. In J. Sancho Gil, & F. Hernández-Hernández (orgs.). *Professores na incerteza* (pp. 1-28). Porto Alegre: Penso.
- Santos, A. (2008). Ensino especializado de música: novos e velhos desafios. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 131, 23-26.
- Schafer, M. (1978). O meio ambiente sonoro e criatividade musical. Conferencia na Fundação Calouste Gulbenkian a 24 de novembro de 1977. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 22, 3-10.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychology Science*, 15(8), agosto de 2004, 511-514.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines. *Science, New Series*. Vol. 128, issue 3330, 969-977.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Middlesex: Penguin Books Ltd.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a conceção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (auts.), *O construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Trad. José Eufrazio. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, R. (2003). O abandono no ensino especializado em Portugal. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 117, 19-28.
- Stake, R. (2016). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (4.ª ed.; 1.ª ed. ing, 1995). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2013). *Supervision that improves teaching and learning* (4th ed.; 1st ed. 2009). California: Corwin.
- Swanwick, K. (2000). Ensinar música musicalmente. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 104, 4-11.
- Swanwick, K., & Taylor, D. (1982). *Discovering Music - Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Teixeira, F. (2011). Da natureza da observação pedagógica: da objectividade à interpretação. In E. Machado, M. P. Alves, & F. Gonçalves (orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 17-45). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Teodoro, A., & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies* 42: 5., 621-647.

- Townsend, T., & Bates, R. (2007). Teacher education in a new millennium: pressures and possibilities. In T. Townsend, & R. Bates (eds.), *Handbook of teacher education. Globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 3-24). Netherlands: Springer.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2019). Discretion and trust in professional supervisory practices. In S. Zepeda, & J. Ponticell (eds.), *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (pp. 209-228). Oboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Universidade do Minho [Comissão de Ética da Universidade do Minho - CEUM] (2012). *Código de Conduta e Ética da Universidade do Minho* [documento público disponibilizado online]. Acedido a 15 de dezembro de 2015 em https://www.uminho.pt/PT/uminho/Etica/Codigo-de-conduta-etica/Documents/Conduta_UMinho_V01.3.pdf.
- Varela, B. (2013). *O Currículo e o desenvolvimento curricular: Concepções, práxis e tendências*. Cabo Verde: Edições Uni-CV.
- Vasconcelos, A. Â. (2002). Ensino especializado da música: um debate político em torno das políticas públicas. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 132, 16-32.
- Vasconcelos, A. Â. (2002). *O conservatório de música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, A. (2008). Ensino Especializado da Música: um subsistema em emergência. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim n.º 131, 33-36.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1999a). Pedagogy and autonomy: can they meet?. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n.º 38., 13-35.
- Vieira, F. (1999b). Pedagogia da dependência e pedagogia da autonomia – introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar. In Vieira, F. (org) *Cadernos 1. Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (pp. 1-4). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2004). *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, CIEd.
- Vieira, F. (2009a). Em contracorrente – o valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 28, 107-126.
- Vieira, F. (2009b). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, vol. 30, n. 106, 197-217. Acedido a 10 de novembro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>.
- Vieira, F. (2010a). No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (auts.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (2.ª ed., 1.ª ed. 2006) (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2010b). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (auts.),

- No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (2.ª ed., 1.ª ed. 2006) (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Lingvarvm Arena*, vol.2, 9-25.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME*, v.8, n.º 2, mai/ago, 592-619.
- Vieira, F. (2014a). Para uma formação profissional emancipatória: pressupostos e linhas de ação. In Vieira, F. (org.) *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de supervisão* (pp. 13-47). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. (2014b). Pedagogia, formação e investigação. In F. Vieira (org.), *Quando os professores investigam pedagogia em busca de uma educação mais democrática* (pp. 11-57). Ramada: Edições Pedagogo Lda..
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F., Flores, M. A., da Silva, J. L., & Almeida, M. J. (2019). Understanding and enhancing change in post-Bologna pre-service teacher education. Lessons from experience and research in Portugal. In T. Al Barwani, M. A. Flores, & D. Imig, *Leading change in teacher education. Lessons from countries and education leaders around the globe* (pp. 41-57). Oxon: Routledge.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (2.ª ed., 1.ª ed. 2006). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, M. H. (2008). The portuguese system of music education: Teacher training challenges. In *International Council on Education for Teaching, Learning, Leading and Linking: The impact of Policy and Research upon Practice. 53ª world assembly, July 14-17, 2008*, (pp. 639-646). Braga: Universidade do Minho. [Documento policopiado].
- 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. (2014). Passado e Presente do Ensino Especializado da Música em Portugal: E se Explicássemos Bem o que Significa “Especializado”? In *I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa – Do Passado ao Presente Impressões e Expressões* (pp. 60-74). Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: notes on its language and culture*. London: Falmer Press.
- Waite, D. (1996). Do teachers benefit from supervision? No!. In J. Glanz & R. Neville (eds.), *Educational supervision: perspectives, issues, and controversies* (pp. 56-69). Norwood, Mass: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Walton, C. (1981). Targeting the teaching of theory. *Music Educators Journal*, vol. 67, n. 6, 68 Feb, 40-41.

- Westerlund, H. (2012). What can a reflective teacher learn from philosophies of music education?. In C. Philpott, & G. Spruce (eds.). *Debates in music teaching* (pp. 9-19). Oxon: Routledge.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne (Suíça): Edições Pro-Musica.
- Yendol-Hoppey, D., Jacobs, J., & West Burns, R. (2019). Improving teacher practice-based knowledge. What teachers need to know and how they come to know it. In S. Zepeda, & J. Ponticell (eds.), *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (pp. 511-532). Oboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Yin, R. (2012). *Applications of Case Study Research* (3.^a ed.; 1.^a ed. 1993). California: Sage Publications.
- Yin, R. (2014). *Case study research. Design and Methods* (5.^a ed.; 1.^a ed.1984). California: Sage Publications.
- Zabala, A. (2010). *A prática educativa. Como ensinar* (reimpressão; 1.^a ed. 1998). Porto Alegre: Artmed.
- Zamacois, J. (2009). *Teoria da Música*. Coimbra: Edições 70.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação portuguesa referida (por data)

- [1835] Decreto de 5 de maio de 1835. *Colecção da legislação portuguesa* acedido a 10 de agosto de 2018 em <http://legislacaoregia.parlamento.pt/Info/about.aspx>.
- [1840]. Edital de 2 de outubro de 1840 [documento policopiado].
- [1869/70]. Nota de rodapé da 1.^a repartição do Diário do Governo n.º 13, de 18 de janeiro de 1870, Duque de Loulé, Secretaria d'estado dos negocios do reino, 29 de dezembro de 1869. *Colecção da legislação portuguesa* acedido a 10 de agosto de 2018 em <http://legislacaoregia.parlamento.pt/Info/about.aspx>.
- [1888] Decreto de 6 de dezembro, Diário do Governo – N.º 284 – 12 de dezembro de 1888.
- [1890] Regulamento geral do conservatorio real de Lisboa, aprovado por decreto de 20 de março de 1890. *Colecção da legislação portuguesa* acedido a 11 de agosto de 2018 em <http://legislacaoregia.parlamento.pt/Info/about.aspx>.
- [1898] Decreto de 28 de julho de 1898, Diário do Governo – N.º 171 – 5 de agosto de 1898.
- [1901] Decreto de 24 de outubro de 1901, Diário do Governo – N.º 267 – 26 de novembro de 1898.
- [1903] Decreto de 3 de setembro de 1903, Diário do Governo – N.º 196 – 4 de setembro de 1903.
- [1919] Decreto n.º 5546, Diário do Governo, 1.^a série – N.º 97 – 9 de maio de 1919.
- [1919] Decreto n.º 6129, Diário do Governo, 1.^a série – N.º 195 – 25 de setembro de 1919.
- [1923] *Programa para o ensino das disciplinas do Conservatório Nacional*, Diário do Governo, 1.^a série – N.º 3 – 4 de janeiro de 1923.
- [1924] Decreto n.º 10424, Diário do Governo, 1.^a série – N.º 289 – 31 de dezembro de 1924.

- [1928] Decreto 18677, Diário do Governo, 1.ª série – N.º 64 – 19 de março de 1928.
- [1929] Decreto n.º 16677, Diário do Governo, 1.ª série – N.º 72 – 1 de abril 1929.
- [1930] Decreto 18881, Diário do Governo, 1.ª série – N.º 223 – 25 de setembro de 1930.
- [1931] *Programa*, Diário do Governo, 1.ª série – N.º 14 – 17 de janeiro de 1931.
- [1934] Decreto-Lei n.º 23577, Diário do Governo, 1.ª série – N.º 40 – 19 de fevereiro de 1934.
- [1935] *Modificações no programa do curso de solfejo*, Diário do Governo, série 1 – N.º 247 – 24 de outubro de 1935
- [1941] Portaria n.º 9957, Diário da República, 1.ª série – N.º 289 – 12 de dezembro de 1941
- [1967] Decreto-Lei n.º 47587/1967, Diário do Governo, 1.ª série – N.º 59 – 10 de março de 1967
- [1977] Decreto-Lei n.º 17/1977, Diário da República, 1.ª série – N.º 41 – 18 de fevereiro de 1977
- [1983] Decreto-Lei n.º 310/1983, Diário da República, 1.ª série – N.º 149 – 1 de julho de 1983
- [1984] Portaria n.º 294/1984, Diário da República, 1.ª série – N.º 114 – 17 de maio de 1984
- [1985] Despacho n.º 76/SEAM/85, Diário da República, 2.ª série – N.º 232 – 9 de outubro de 1985
- [1985] Despacho n.º 78/SEAM/85, Diário da República, 2.ª série – N.º 232 – 9 de outubro de 1985
- [1986] Lei n.º 46/86, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Diário da República, 1.ª série – N.º 237 – 14 de outubro de 1986
- [1990] Decreto-Lei n.º 344/1990, Diário da República, 1.ª série – N.º 253 – 2 de novembro de 1990
- [1990] Portaria n.º 1233/1990, Diário da República, 1.ª série – N.º 298 – 28 de dezembro de 1990
- [1998] Portaria n.º 370/1998, Diário da República, 1.ª série-B – N.º 147 – 29 de junho de 1998
- [2005] Portaria n.º 436/2005, Diário da República, 1.ª série-B – N.º 78 – 21 de abril de 2005
- [2007] Decreto-Lei n.º 43/2007, Diário da República, 1.ª série – N.º 38 – 22 de fevereiro de 2007
- [2008] Despacho n.º 17932/2008, Diário da República, 2.ª série – N.º 127 – 3 de julho de 2008
- [2008]. Despacho n.º 18041, Diário da República, 2.ª série – N.º 128 – de 24 de junho de 2008
- [2012]. Portaria n.º 225/2012, Diário da República, 1.ª série – N.º 146 – 30 de julho de 2012
- [2013]. Decreto n.º 152/2013, Diário da República, 1.ª série – N.º 213 – 4 de novembro de 2013
- [2014] Decreto-Lei n.º 79/2014, Diário da República, 1.ª série – N.º 92 – 14 de maio de 2014
- [2017]. Despacho n.º 6478/2017, Diário da República, 2.ª série – N.º 143 – 26 de julho de 2017
- [2018] Despacho n.º 4896/2018, Diário da República, 2.ª série – N.º 95 – 17 de maio de 2018
- [2018] Portaria n.º 229-A/2018, Diário da República, 1.ª série, 1.º Suplemento – N.º 156 – 14 de agosto de 2018