



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*O CONTRIBUTO DA DISCIPLINA DE ORQUESTRA NO
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS DO ENSINO
ESPECIALIZADO DA MÚSICA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Jaroslav Mikus

Porto, junho de 2013



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*O CONTRIBUTO DA DISCIPLINA DE ORQUESTRA NO
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS DO ENSINO
ESPECIALIZADO DA MÚSICA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Jaroslav Mikus

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor Paulo Antunes

(Orientador)

Maestro Cesário Costa

(Coorientador)

Porto, junho de 2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem o apoio e disponibilidade de diversas pessoas que possibilitaram direta e indiretamente o seu desenvolvimento, às quais quero manifestar a minha sincera gratidão.

Ao Professor Doutor Paulo Antunes manifesto o meu sincero agradecimento por ter aceite ser meu orientador de mestrado. Pelos ensinamentos que me transmitiu enquanto seu orientando e por todo o apoio e pronta disponibilidade.

Ao Maestro Cesário Costa pela coorientação desta investigação.

Também a todos os professores que participaram neste trabalho ao responderem aos questionários propostos.

RESUMO

Este trabalho com o tema “*O Contributo da Disciplina de Orquestra no Desenvolvimento Integral dos Alunos do Ensino Especializado da Música*” é uma investigação de natureza quantitativa e qualitativa, centrada num estudo de caso, tendo como estratégia metodológica o método comparativo e exploratório, com a duração de dez meses.

Pretendeu-se, com este trabalho, comparar a pedagogia e o repertório utilizado pelos professores na disciplina de orquestra, do curso básico das escolas profissionais de música, para poder comprovar a sua importância para o desenvolvimento e formação integrais dos alunos.

Esta investigação foi realizada utilizando professores que lecionam esta disciplina nas escolas profissionais de música ou que fizeram estágios de orquestra nessas mesmas escolas. As técnicas utilizadas para a recolha dos dados foram os questionários, a carta, a técnica documental e a observação. A análise e interpretação dos dados foram feitas através da quantificação, da comparação e da análise de conteúdo das respostas dadas.

No final desta investigação os objetivos foram atingidos, foram encontradas as respostas para as questões de investigação formuladas, tendo sido confirmada a importância da disciplina de orquestra para o desenvolvimento e formação global dos alunos, quer na sua dimensão pessoal, quer social e artística.

ABSTRACT

This dissertation with the theme "The Contribution of Orchestra Discipline for the Students Holistic Development in the Specialized Music Education" is a quantitative and qualitative investigation focusing on a case study, applying the methodological strategy of a comparative and exploratory method with the total duration of ten months.

This work aimed to compare the repertoire and the pedagogical method used by teachers in the discipline of orchestra of the basic course of the professional schools of music in order to confirm its importance for the development and training of students.

This research was conducted using as subjects teachers who teach this discipline in vocational schools of music, or leading as conductors the orchestral courses, held by these same schools. The techniques used for the data collection were questionnaires, an informative letter, and the technical documentation and observation.

The analysis and interpretation of data were conducted by measuring, comparison and content analysis of the answers given.

At the end of the research the objectives have been achieved, answers for the research questions have been found, being confirmed the importance of the discipline of orchestra for the overall development and training of students, whether in its personal dimension or in the social and artistic dimension.

SIGLÁRIO

GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
SIGLÁRIO	vi
INTRODUÇÃO	1
I PARTE - ESTADO DA ARTE	4
. 1. O ensino da música em Portugal	4
. . 1.1 A democratização do ensino.....	4
. . 1.2 A música no ensino genérico	5
. . 1.3 A música no ensino vocacional e profissional	6
. . 1.4 A reforma de 1983.....	7
. . 1.5 Do desenvolvimento à atualidade.....	8
. 2. A orquestra no ensino especializado da música	10
. . 2.1 O ensino coletivo da música.....	10
. . 2.2 A importância do ensino coletivo – orquestra.....	11
. . 2.3 Onde surgiu o ensino coletivo da música ligado às orquestras	12
. . 2.4 A orquestra e a sua evolução.....	14
. . 2.5 A orquestra no ensino Português.....	17
. . 2.6 Orquestras de jovens no Mundo.....	18
. 3. Formação e identidade dos professores	20
II PARTE - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	23
. 4. Quadro metodológico	23
. . 4.1 O objeto de estudo e motivação	23
. . 4.2 A problemática e os objetivos da investigação	23
. . 4.3 As questões da investigação.....	24
. 5. Metodologia da Investigação	25
. . 5.1 Abordagem e estratégia metodológicas.....	25
. . 5.2 Amostra	26
. . 5.3 Procedimento de recolha de dados.....	30
. . 5.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	30

. 6. Resultados	31
. . 6.1 Percurso de investigação	31
. . 6.2 Técnicas de análise e interpretação dos dados	31
. . 6.3 Apresentação e análise dos dados retirados do inquérito	32
. . . 6.3.1 Inquérito - Característica da disciplina.....	32
. . . 6.3.2 Experiência da Prática de Orquestra, Experiência Pedagógica	38
. . . 6.3.3 Interdisciplinaridade	43
. . . 6.3.4 Planificação	46
. . . 6.3.5 Objectivos da disciplina.....	50
. . . 6.3.6 Métodos para realização dos objetivos	52
. . . 6.3.7 Avaliação	55
. . 6.4 Respostas às questões da investigação	61
. . 6.5 Critérios de validade	63
Bibliografia	67
Anexos	73
Anexo 1	74
Anexo 2	75
Anexo 3	78
Anexo 4	79
Anexo 5	80
Anexo 6	81
Anexo 7	82
Anexo 8	87

INTRODUÇÃO

Quando, em setembro de 1990, iniciei a minha atividade de docente como professor da disciplina de orquestra na Escola Profissional Artística do Vale do Ave, Artave, não podia prever a quantidade e a qualidade dos desafios que essa missão me iria trazer. Ao longo destes anos, em cada aula que preparava, que conduzia e que posteriormente avaliava, as questões com que era confrontado, iam-se alargando e somando.

É deste contexto muito real e muito vivido que surgem as motivações para esta investigação, onde se pretende analisar e comparar a pedagogia e o repertório utilizado pelos professores na disciplina de orquestra do curso básico das escolas profissionais de música, para se poder, depois, comprovar a sua relevância no desenvolvimento e formação integrais dos alunos. Procurou-se, também, perceber se os professores possuem alguma linha orientadora, relativamente ao repertório mais adequado para esta disciplina, bem como a sua aplicação na prática diária de ensino. Com tudo isto, procura-se avaliar a própria ação pedagógica no sentido da permanente melhoria dos seus processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Para isso, este trabalho de dissertação assumirá a forma de uma investigação de natureza quantitativa e qualitativa, centrada num estudo de caso com a duração de dez meses, realizado no âmbito da disciplina de orquestra dos Cursos Básicos de Instrumentista de Cordas e Sopro, da escola profissional de música Artave. Neste trabalho far-se-á também uso da experiência de outros professores que lecionam (ou lecionaram) a mesma disciplina, tendo como estratégia metodológica o método comparativo e exploratório.

Para alcançar os objetivos propostos, é fundamental encontrar respostas para as seguintes questões: que contributo dá a disciplina de orquestra para o desenvolvimento dos alunos, quer ao nível pessoal e social, quer instrumental e artístico? Que relevância apresenta o trajeto profissional do docente na sua prática pedagógica enquanto professor da disciplina de orquestra? Que consequências se tiram da interação entre a disciplina de orquestra, a disciplina de naipe e a disciplina de instrumento, no quadro geral da formação global do aluno? Como caracterizar o repertório usado pelos professores nessa disciplina, no que se refere à sua adequação e acessibilidade? Como caracterizar a

avaliação utilizada na disciplina de orquestra e em que medida ela contribui também para o desenvolvimento integral dos alunos?

A investigação está dividida em duas partes: a primeira tratará do *Estado da Arte*, desenvolvido em três capítulos, e a segunda apresentará o *Enquadramento Empírico*, também em três capítulos, a que se segue a conclusão geral do trabalho.

A Parte I- **Estado da Arte** - contém a fundamentação teórica que sustenta este trabalho.

No primeiro capítulo, *O ensino da música em Portugal*, começa-se por fazer uma contextualização da sociedade, em constante evolução, que foi moldando o sistema de ensino, e nos conduziu às exigências que sobre ele hoje colocamos. Isso fará com que se aborde, primeiramente, a questão da democratização do ensino. Segue-se a apresentação da evolução do ensino da música, quer no ensino genérico, quer no ensino vocacional e profissional.

No capítulo dois, *A orquestra no ensino especializado da música*, refere-se o papel da orquestra no ensino especializado. Aborda-se o ensino coletivo de instrumento, comparando as motivações que lhe são inerentes em relação à orquestra, focando a importância do ensino coletivo/orquestra como uma proposta que tem como principal produto da aprendizagem o desenvolvimento das atitudes dos alunos, relacionadas tanto com o aspeto musical, como com o aspeto social. Segue-se um resumo de como e onde surgiu o ensino coletivo ligado às orquestras, referindo os Estados Unidos e o Brasil como países de origem. Serão tratadas outras questões relacionadas com a evolução da orquestra, desde o seu surgimento na época barroca até à grande orquestra do século XX e da orquestra no ensino português, inserida na disciplina de Classe de Conjunto (com o decreto – Lei nº 344/90, de 2 de novembro). Por fim, serão enumeradas algumas das orquestras para jovens da atualidade e a sua importância na formação desses mesmos jovens.

Conclui-se esta primeira parte com o capítulo três, *Formação e identidade dos professores*, onde se analisa a formação e a identidade dos professores, que constituem dimensões fundamentais nesta era globalizante em que vivemos, onde é necessário repensar a forma de ensinar.

Na Parte II - **Enquadramento Empírico** – apresenta-se, no capítulo quarto, *Quadro metodológico*, o objeto de estudo, a problemática, os objetivos a atingir e as questões da investigação.

Segue-se o capítulo cinco, *Metodologia da Investigação*, onde é apresentada a metodologia usada - investigação de natureza qualitativa e quantitativa - centrada num estudo de caso. Apresenta-se a caracterização da amostra, o procedimento de recolha de dados, realizado através da elaboração de questionários. Enumeram-se, em seguida, as técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados, de acordo com os objetivos deste trabalho.

No capítulo seis, *Resultados*, delimita-se e descreve-se o percurso de investigação, dando resposta às cinco questões da investigação, obtidas através da análise e interpretação dos dados recolhidos, tendo como base o quadro teórico de referências e a prática do autor no terreno.

A discussão dos dados apresentados no capítulo seis suportará a *Conclusão* do trabalho, que constitui o sétimo e último capítulo.

I PARTE - ESTADO DA ARTE

1. O ensino da música em Portugal

Os sistemas educativos nas sociedades contemporâneas são caracterizados pela complexidade, essencialmente devido, à massificação do ensino, à constante evolução científica e tecnológica, às mudanças sociais, à circulação e acesso generalizado à informação. Assim, os sistemas educativos têm de ser flexíveis e adaptáveis às necessidades da sociedade e exige-se que prestem um serviço de qualidade, que permita a integração dos jovens na sociedade democrática. Nas sociedades contemporâneas em que se pretende uma educação democraticamente generalizada, o papel das artes deverá ser bem pensado para a realização de uma escola aberta a todos, massificada, onde as artes possam ter um lugar predominante na formação global de um homem novo.

Concluindo, a sociedade, em constante evolução, foi moldando o sistema de ensino, conduzindo-nos às exigências que sobre ele hoje colocamos. Assim, a democratização do ensino é um produto da evolução histórica através de reformas e inovações, conforme veremos nas próximas secções.

1.1 A democratização do ensino

A democratização do ensino inicia-se com a abertura de muitas escolas de diferentes graus de ensino, com o alargamento da escolaridade obrigatória e com a instalação do ensino pré-primário oficial.

Em 25 de julho de 1973 é publicada a Lei de Bases do Sistema de Ensino, Lei nº 5/73 normativo. Esta lei, apontava para um conjunto de inovações no sistema escolar e, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador.

Depois de tempos bastante conturbados, a seguir ao 25 de abril, verificou-se uma grande mobilização e participação social, obtendo-se consensos quanto ao papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país. “A revolução não somente recuperou a reforma de Veiga Simão, de 1971, em termos do seu conteúdo, como alargou a sua ação democratizante, permitindo que a reforma tomasse contato com a sociedade” (Stoer, 1986, p. 128).

Mais tarde, num contexto de adesão de Portugal à designada Comunidade Económica Europeia (atual União Europeia), a LBSE nº 46/86 de 14 de outubro, tendo como fundamento a democratização do ensino e a modernização da educação, define o atual sistema educativo num conjunto de princípios gerais e organizativos. O ensino básico, a partir desta data passa a ser universal, obrigatório e gratuito e passa a ter a duração de nove anos divididos por três ciclos. Garante-se a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades e a melhoria educativa de toda a população. O Decreto – Lei nº 286/89, de 29 de agosto, estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico e secundário.

A atualização da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 foi feita através da Lei nº 115/97, de 19 de setembro onde são dados passos significativos para reparar problemas estruturais e para ultrapassar atrasos que remontam ao séc. XIX.

É importante referir esta democratização do ensino uma vez que é alargada ao ensino da música como formação integral do ser humano.

1.2 A música no ensino genérico

Em Portugal, na segunda metade do século XX, podem distinguir-se três fases no sistema educativo português. Na primeira, chamada escola nacionalista, (1950 – 60), o regime político era uma ditadura instaurada em consequência do golpe militar de 28 de maio de 1926. Numa segunda fase (1960 – 74), assiste-se a uma maior abertura do sistema de ensino, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país, tendo sido tornado público o relatório do Projeto Regional do Mediterrâneo, feito pela OCDE, onde são estabelecidas regras de assistência e cooperação permanentes. Em 1968 foi criada a disciplina de Educação Musical, no denominado ciclo preparatório. A disciplina de música, passa a ter caráter de obrigatoriedade no “quinto e sextos anos, passando a ser denominada de Educação Musical” (Ribeiro & Vieira, 2010, p.1424). Na terceira fase, e com a mudança de regime trazida pela revolução de abril (1974 – 97), colocar-se-ão novos desafios e o sistema de ensino irá conhecer importantes transformações qualitativas e quantitativas.

1.3 A música no ensino vocacional e profissional

É desde a instauração e normalização do regime democrático que se considera o ensino da música necessário para a formação integral das crianças e jovens. No entanto, é notória a sua desvalorização perante disciplinas denominadas intelectuais que sobrevalorizam os conhecimentos científicos e técnicos. Aliado ao desejo de realização pessoal e profissional, “procura-se uma profissão pelas vantagens económicas que se julga que ela oferece e pelo estatuto social que se pensa que ela traz” (Ribeiro, 1993, p. 105).

É importante ter um conhecimento das políticas educativas específicas que foram determinantes para o ensino da música, para seguir o percurso da sua democratização. Assim, a música em Portugal, originalmente era feita pelas instituições religiosas, as quais devido às guerras civis de 1832-1834, decaíram. Foi extinto o Seminário Patriarcal e, em Lisboa em 1835, foi criado o primeiro conservatório nacional, tendo como diretor o compositor João Domingos Bomtempo. Em 1917 foi criado o conservatório do Porto. Todos os outros conservatórios só apareceram no século XX a partir da década de sessenta. Por portaria de 21 de janeiro de 1918, foi nomeada uma comissão de remodelação do ensino artístico da qual surgiu o Decreto nº 5.546, de 19 de maio de 1919 que consagrou um conjunto de medidas inovadoras e arrojadas para a época. Estas medidas ficaram conhecidas pelas reformas de Viana da Mota e previa para todos os cursos três graus (elementar, complementar e superior) em todos os cursos de instrumento, embora a duração global de cada um deles fosse diferente (Gomes, 2002). Incluiu um currículo de formação geral com disciplinas como geografia, línguas e literaturas francesa, portuguesa e italiana. Como é referido em Palheiros (1993), foi criada a classe de ciências musicais e a obrigatoriedade de uma prática musical regular para alunos e professores. O ensino de composição instituiu-se como disciplina autónoma. Com o Decreto nº 18.881, de 25 de novembro de 1930 opera-se outra remodelação. O conservatório adquire a função de escola nacional de música e teatro fazendo a fusão destas duas instituições, melhorando as condições da sua disciplina interna, maximizando a eficiência do ensino artístico. No entanto, estas medidas têm também uma função economicista. O governo considera um excesso a quantidade de disciplinas literárias existentes e decide abreviar alguns cursos, acabando com muitos deles, bem como restringe o número de alunos. Como é óbvio, a reforma de 1930 constituiu um enorme retrocesso, limitando o acesso a uma cultura geral sólida,

numa perspetiva de ensino integrado. Esta reforma de 1930 vigorou até ao regime democrático.

Em 1971 o ministro Veiga Simões implementou uma experiência pedagógica que previa uma atualização e alargamento do modelo anterior, quer ao nível do número de anos de estudo, quer na atualização dos programas. “Esta Experiência Pedagógica constituiu um momento problemático da legislação governamental sobre o ensino artístico especializado, devido à falta de regulamentação posterior, que se impunha, e que não foi feita durante vinte e oito anos” (Ribeiro & Vieira, 2010 p. 1426). O regime de experiência pedagógica apontava para duas medidas que importa salientar: a integração do ensino artístico com o ensino geral do mesmo nível e a integração na mesma instituição do ensino de várias artes. Assim, para além dos cursos de Música e de Teatro, já existentes, apontava-se para a criação dos cursos de Cinema, Dança e de Educação pela Arte.

Entretanto o decreto-lei nº 51.972 transfere o Conservatório de Música do Porto para o Ministério da Educação Nacional, estipulando no art.5º que este estabelecimento de ensino “passa a reger-se na parte aplicável, pelas disposições em vigor para o Conservatório Nacional”, ou seja pelos diplomas de 1930 e pelas disposições da experiência pedagógica de 1971. Outras escolas vieram a transformar-se em estabelecimentos de ensino público. A escola de música Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música de Madeira, o Instituto Gregoriano de Lisboa e os Conservatórios de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo (este sob a égide do Governo Regional dos Açores). Pelo país, também vão proliferando inúmeras escolas particulares do ensino especializado da música em regime de paralelismo pedagógico possuindo como modelo o plano de estudos e programas de Conservatório Nacional.

1.4 A reforma de 1983

Somente em 1983 o governo, na tutela do Ministro da Educação, com João José Rodiles Fraústo da Silva (Ministro da Educação de 12/6/82 a 9/6/83), publica o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho, que visa estruturar o ensino das várias artes – música, dança, teatro e cinema – ministrado no Conservatório Nacional. Com esta medida os conservatórios que ministravam o ensino nacional da música e dança, designados superiores, são remetidos para a lecionação de cursos gerais e complementares e passam a ser tutelados pela Direção Geral do Ensino Secundário

sendo introduzido pela primeira vez no nosso sistema de ensino, um nível de ensino superior que se insere nos objetivos e nas estruturas do ensino politécnico. Foram criados cursos superiores na verdadeira acessão da palavra conferindo grau académico: inicialmente, bacharelato; hoje, licenciatura e mestrado. No entanto, devido às dificuldades de instalações das escolas superiores, as atividades letivas apenas se iniciaram em janeiro de 1987 em Lisboa e, no ano letivo de 1987/88, no Porto. Os cursos criados pelo Decreto nº18.881, de 1930 e os cursos da experiência pedagógica continuaram a manter-se enquanto não foram criados os novos cursos do ensino superior politécnico. As habilitações previstas no Decreto nº 18.881 de 1930 e as da experiência pedagógica de 1971, somente foram consideradas equiparadas a bacharelato para efeito de prosseguimento de estudos em 1999, através da publicação do Despacho nº 15 244 /99 (2ª série), de 7 de agosto. Esta reestruturação, apesar da sua importância para a credibilidade do curso superior de música, não foi pacífica porque foi considerada desprestigiante com a perda de regalias.

(...) a seleção dos professores que transitam dos Conservatórios para o Ensino Superior politécnico (com as mesmas habilitações dos colegas que permaneceram nos conservatórios, agora transformados em escolas secundárias especializadas) ocasionou um grande mal estar, sensível ainda hoje, mais de vinte anos depois da publicação do decreto (VIEIRA, 2006, p.65).

A sua definitiva e assumida implementação ocorrerá em 1990 (Despacho nº 65/SERE/90, de 23 de outubro).

1.5 Do desenvolvimento à atualidade

Depois da publicação da já referida LBSE (Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro), verificou-se que a sua regulamentação só ocorrerá com a publicação do Decreto - Lei nº 344/90, de 2 de novembro, diploma que enquadra os vários domínios da educação artística: música, dança, artes plásticas, teatro, cinema e audiovisual, estabelecendo-se assim as bases gerais da organização da educação artística, pré-escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios contidos na LBSE.

Verificou-se, até aqui, que o percurso da música em Portugal tem tido a legislação como marcos, ou seja, as medidas são pontuais e alteradas constantemente por nova legislação. A partir deste decreto passa-se por uma reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se a construção de um novo sistema articulado.

Se o Decreto da reforma de 1983 dava um especial ênfase ao ensino vocacional, o presente decreto abre-se a outras modalidades como a educação artística genérica, destinada a todos os cidadãos, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral (art.º 7º), a educação artística em modalidades especiais e a educação artística extra-escolar.

Entretanto, em 1988, o governo cria, através do Decreto-Lei nº 397/88 de 6 de novembro, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), organismo responsável pela conceção, orientação e coordenação do sistema de ensino não superior na área da educação artística (art.º 1º e 2º). Além disso, este gabinete fomenta a iniciativa autónoma de ensino artístico no setor privado e cooperativo (alínea f), participa na definição dos planos curriculares e propõe uma rede diversificada de ensino artístico (alínea i).

Com o grande alargamento de oferta de escolas do ensino especializado da música, designadamente de escolas particulares, reconhece-se o papel essencial da música para o desenvolvimento da personalidade dos alunos e o seu contributo como instrumento privilegiado de comunicação e de intercâmbio cultural entre as pessoas.

Depois de uma enorme proliferação de escolas onde se incluíam as escolas profissionais de música, em 2006/2007, o Ministério da Educação avançou com o projeto Escola a Tempo inteiro, destinado a alunos do 1º ciclo do Ensino Básico onde o ensino da música assumiu uma relevante importância, sendo ministrada por professores especializados.

Posteriormente, a Portaria nº 691/2009 de 25 de junho, veio definir um novo plano de estudos. Esta Portaria, “inova pela introdução do conceito de ensino instrumental em grupo na escola de música especializada” (Ribeiro & Vieira, 2010, p. 1428). Ou seja, os alunos passarão a ter uma aula individual de quarenta e cinco minutos e a outra aula será em grupos de dois alunos, também de quarenta e cinco minutos. Finalmente, saiu o Decreto – Lei nº 139/2012 de 5 de junho, que reforça a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, designadamente na definição da duração, no tempo a atribuir a cada disciplina, dentro de limites estabelecidos. Pretende-se assegurar uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.

2. A orquestra no ensino especializado da música

2.1 O ensino coletivo da música

Embora o tema desta tese seja sobre a pedagogia orquestral, é pertinente fazer um apanhado do significado de ensino em grupo, pois o trabalho de orquestra é um prolongamento do trabalho em grupo, tendo como base a mesma filosofia de ensino.

Tal como sugere Wassel (1964), o ensino coletivo instrumental foi concebido para ser o método de desenvolvimento de orquestras e bandas de proporções maiores e melhores.

O ensino coletivo é pouco usado no ensino de instrumentos musicais, pois possui uma metodologia tradicional que dá prioridade ao ensino individual. “O ensino de instrumentos musicais, principalmente aqueles ligados à música erudita, carrega o peso de uma tradição secular, que está intimamente ligada à transmissão de uma habilidade, antes de mais nada, técnica.” (Barrenechea, 2003 cit in Queirós, C.C. 2005).

Devido à pouca tradição nesta metodologia de ensino coletivo, também não foram desenvolvidos métodos de literatura musical e os usados são essencialmente métodos norte-americanos.

Repertórios e metodologias de ensino em grupo ainda esbarram no pressuposto que o aprendizado instrumental é altamente individualizado. O individual no ensino em grupo também é preservado, mas o aluno tem outras referências que não o modelo do seu professor e aprende vendo e ouvindo os colegas (Tourinho, 2003, P.52).

Além desta dificuldade sentida em relação ao repertório, também se coloca a falta de recursos materiais e humanos. São poucas as escolas que possuem o equipamento necessário, por ex: um laboratório de pianos e espaço físico necessário ao ensino do instrumento. Também os professores habituados ao ensino individual tiveram de dar início a uma adaptação da sua metodologia mediante os seus conhecimentos adquiridos.

O perfil dos professores adequado ao ensino individual, é bem diferente do perfil necessário para o ensino em grupo.[...] a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (...), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é ensino em grupo ou aprendizagem em grupo mas aulas individuais dadas em grupo (Montadon, 2004, p. 44 - 48).

A gestão de grupos exige do professor de instrumento o domínio de um conjunto de competências que, no ensino individual não são consideradas como sendo essenciais no seu repertório de estratégias. Neste contexto, deixou de ser possível ao professor sentar-se e deixar que o seu ensino se molde à medida que a aula progride de acordo com as necessidades imediatas da criança (Enoch, 1978, p. 7).

O professor que leciona ensino de instrumento em grupo ou orquestra, deve possuir qualidades de um professor que se pretende eficaz. Segundo Arends (2008), essas qualidades são, uma base de conhecimentos em relação ao uso de estratégias diferenciadas, deve ter competências pedagógicas, científicas e técnicas, assim como ter a noção de equidade e justiça para garantir o sucesso dos alunos. Todas estas competências devem ser refletidas pelo uso da planificação que deve ser flexível, adaptando-se ao desenrolar das aulas, pelo currículo, que deve ser implementado conforme o nível de aprendizagem e preparação dos alunos. Este currículo deve ser flexível e aberto, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. A avaliação, que normalmente é feita no final de uma unidade, deverá fazer parte integrante de todo o processo de aprendizagem, ou seja, ser formativa. O professor deve fazer uma reflexão sobre os resultados obtidos para pensar em novas planificações e usar novas estratégias. Dentro da diferença, o aluno do ensino coletivo de instrumento deve sentir-se integrado e realizado.

2.2 A importância do ensino coletivo – orquestra

Morais (1997), define o ensino coletivo como uma proposta que tem como principal produto da aprendizagem o desenvolvimento das atitudes dos alunos, relacionadas tanto com o aspeto musical como com o social. Para este autor, a motivação e a interação social são os elementos responsáveis pelo incremento da aprendizagem musical. O ensino coletivo pode tornar as aulas mais atraentes, mais participativas e sociabilizáveis.

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

Por outro lado é uma importante ferramenta no processo da democratização do ensino musical. Segundo Cruviel & Leão (2003), a partir de uma condução democrática, cria-se um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem, buscando a participação efetiva dos alunos e a troca de experiências, contribuindo para a motivação e o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. Assim, outro fator importante é a motivação dos alunos inerente a este trabalho coletivo. Segundo Vernon (1973), a motivação é uma força interior que emerge, regula, direciona e sustenta as ações mais importantes do indivíduo. Sendo assim o desempenho instrumental dos alunos melhora graças à motivação do trabalho coletivo, a sua autoconfiança aumenta, assim como a sua assiduidade.

2.3 Onde surgiu o ensino coletivo de música ligado às orquestras

Os países onde mais se desenvolveu o ensino coletivo de um instrumento através da orquestra foram o Brasil e o norte dos Estados Unidos da América. Segundo Ley (2004, p. 5), nos Estados Unidos, o ensino em grupo nas bandas e orquestras tem uma longa tradição. Inicialmente foi a presença de orquestras europeias que despertou o interesse para o ensino da música e levou à abertura de vários conservatórios e escolas de música. Os professores dessas escolas, que no início eram professores itinerantes, começaram a formar orquestras próprias dessas instituições, como por exemplo no Kansas em (1896). Edward Birge (1939), autor da *History of Public School Music in the United States*, descreveu essas orquestras iniciais:

Essas organizações iniciais eram consideradas atividades extracurriculares, sem lugar estabelecido no programa da escola, e seus ensaios eram forçosamente após o turno das aulas. Seus membros eram alunos de professores particulares. A instrumentação, no melhor dos casos era limitada à da orquestra comum de teatro, a saber, primeiro e segundo violinos, ocasionalmente um contrabaixo e um violoncelo, trompetes, trombones, clarinetes, flautas, percussão e piano. A finalidade dos supervisores que organizaram essas primeiras orquestras não incluía o ensino da técnica dos instrumentos e nem tinha a intenção de formar uma orquestra de alunos iniciantes. Os alunos que já tinham alguma habilidade reconhecida eram escolhidos e reunidos na melhor formação possível, que as suas diferentes capacidades permitiram (Birge, 1939, pp. 178-9).

Os estudantes de música das primeiras orquestras, tinham, praticamente, só aulas particulares. Albert Wassel (1964), professor de música e autor de uma série de artigos sobre a história do ensino coletivo de instrumentos de cordas nos EUA, constatou:

Deve-se aqui enfatizar que a instrução nos instrumentos nesse início era quase inteiramente individual e particular, mesmo que proveniente do regente da orquestra da escola. No início, o ensino instrumental era feito por professores que dedicavam apenas parte de seu tempo a essa atividade; gradualmente isso passou a ser feito por professores que dedicavam integralmente seu tempo ao ensino. É esse o pano de fundo do início das classes da música vocal e instrumental, que conduziram ao que poderia ser entendido como uma produção em massa, ou como era nominalmente chamado ensino coletivo instrumental. O ensino coletivo instrumental foi concebido para ser o método de desenvolvimento de orquestras e bandas de proporções maiores e melhores (Wassel, 1964, pp. 30-31).

Um dos primeiros métodos de ensino coletivo de instrumentos de cordas de que se tem notícia, segundo Charles Sollinger, é *The Musical Academy: for violin, bass-viol (cello), clarinete, flute and other light instruments* de Lewis A. Benjamin, cujo sétimo volume foi editado em 1851. Lewis Benjamin fundou, em 1851 em Nova Iorque, a escola *The Musical Academy* onde eram ministrados diversos instrumentos em classes coletivas. Várias outras academias foram criadas e utilizavam, também, a metodologia do ensino coletivo. A grande vantagem deste ensino era a elevada rentabilidade que trazia. Em 1867 surgiu, em Boston, o primeiro conservatório e, no final do séc. XIX, o panorama musical mudou devido ao surgimento dos cursos de música a nível superior, em que os alunos necessitavam de especialização adquirida apenas através do ensino individual. Em 1911, Albert Mitchell implantou o ensino coletivo de cordas nas escolas públicas americanas. Estas escolas estavam mais voltadas para a formação de bandas e orquestras. Embora empregando os mesmos métodos dos conservatórios, as escolas públicas publicaram, também, métodos especiais direcionados ao ensino coletivo de instrumentos, incluindo melodias cantadas e música folclórica em grande proporção. Ainda hoje, é grande tradição das Universidades terem a sua banda de música.

Como é referido em Cruviel (2005), professora da Escola de Música e Artes Cénicas da Universidade Federal de Goiás, a primeira tentativa de utilização do ensino coletivo musical no Brasil foi na Era Vargas, nome que se dá ao período entre 1930 e 1945 em que Getúlio Vargas foi presidente do Brasil Nesta altura, houve grandes

alterações sociais e económicas. Esta tentativa de utilização do ensino coletivo, fez-se com a música vocal e o canto orfeônico de Villa – Lobos. O compositor, que acabara de chegar da Europa, sofreu forte influência dos chamados “ Métodos Ativos” de Ensino Musical, sobretudo de Kodaly. Este método tinha como base o estudo de peças do folclore húngaro e, como ideologia, o Nacionalismo. Na década de 1960, o professor José Coelho de Almeida, convidado pelo chefe de setor da fábrica de tecelagem e fiação de São Martinho, inseriu a organização de bandas de música dentro de fábricas, no interior de São Paulo. Esta banda era destinada aos filhos dos operários. Atualmente as bandas de música são inseridas na escola pública, no ensino regular, onde ocorre o ensino coletivo de metais. Hoje existe, no Brasil, o ensino coletivo em diferentes especialidades instrumentais, tais como: o violão, o piano, sopros, percussão e cordas. Estas, começaram a ser ensinadas coletivamente no início dos anos setenta com o professor Alberto Jaffé, que implantou o projeto do ensino coletivo de cordas em várias cidades do país.

2.4 A orquestra e a sua evolução

A palavra orquestra representa um grupo de músicos que interpretam obras musicais com diversos instrumentos. *Orkéstra* provinha do verbo *orcheisthai*, que significava “dançar” ou “eu danço”. O vocábulo grego passou ao latim como “orchestra”, com o mesmo significado.

A história da orquestra está ligada à história da música instrumental. Originalmente os instrumentos eram usados como apoio ou acompanhamento às vozes. Foi no século XVI, durante o renascimento, que a música instrumental começou a ser praticada de forma autónoma. Os grupos instrumentais também foram, desde muito cedo, usados em cerimónias públicas, em lugares abertos, como nas festas romanas no Coliseu, onde eram usados grupos de cornetas. Acredita-se que estas festas pagãs e os espetáculos que envolviam o martírio de cristãos têm origem nas restrições do uso de instrumentos musicais na música litúrgica da igreja cristã. As cortes feudais também usaram instrumentos mais estridentes para cerimónias de coroação e festas em lugares abertos.

O surgimento da orquestra está ligado a uma autonomia dos grupos instrumentais e o desenvolvimento da cultura urbana e burguesa. Foi no início do período barroco que estes grupos apareceram como orquestra, com grupos instrumentais

de timbre definido. Os primeiros compositores que escreveram para esta orquestra primitiva foram Giovanni Gabrielli (1557 – 1612), para o acompanhamento de suas sinfonias “Sacras” e, em Florença, Claudio Monteverdi (1567 – 1643) para o acompanhamento da sua ópera Orfeo, composta em 1607. Estava institucionalizada uma certa formação instrumental, no entanto ainda não havia uma fixação da formação orquestral, o que só iria acontecer no século XVIII.

As orquestras do início do século XVIII eram basicamente formadas por um naipe de instrumentos de cordas de arco. Dois compositores podem ser destacados como pioneiros na escrita para estas orquestras: Arcangelo Corelli (1685 – 1713) e Antonio Vivaldi (1678 – 1741). Outros compositores importantes deste período foram: Johann Sebastian Bach (1685 -1750), Georg Friedrich Handel (1685 – 1759) e Georg Philipp Telemann (1681 – 1767). Nesta época já se podem ver as tendências que se afirmariam posteriormente no período clássico, ou seja: abandono da grande variedade de instrumentos antigos de sopros; a prática de escrever para as cordas a quatro partes; a substituição da família das violas pela família dos violinos, tendo-se mantido no entanto, a “*viola da braccio*”. O fim do período barroco coincide com uma grande mudança na construção dos instrumentos musicais, devido à novidade da afinação pelo sistema temperado que está ligado à consolidação do sistema tonal, baseado nas escalas maiores, nas escalas menores e nas suas transposições. Assim os instrumentos foram adaptados para salas cada vez maiores, perdendo em riqueza de timbres e ganhando em potência e homogeneidade sonora, afinação, precisão, variação de dinâmica e articulação. Iniciou-se assim o deslocamento da prática musical das igrejas e dos salões aristocráticos para os teatros e salas de concertos públicas. Por outro lado, a forte tradição do baixo contínuo feita pelo cravo e alaúde, entre outros, seria abandonada com o fim do período barroco, sendo substituído por outros instrumentos como o piano forte.

Com o desenvolvimento da forma sonata e dos vários géneros da sinfonia, do quarteto de cordas e do concerto, a orquestra adquiriu a sua forma atual. Este período foi apelidado de classicismo. A orquestra pioneira desta transformação foi a orquestra de Mannheim, sob a direção do violinista e compositor Jan Vaclav Antonín Stamitz (1717 – 1757), a partir de 1745. Esta orquestra, de alto nível técnico de execução, tornou-se modelo para os principais compositores do período clássico: Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), Franz Josef Haydn (1733 – 1809) e Ludwig Van Beethoven (1770 – 1827). Assim surgiu neste período a orquestra clássica. Além dos instrumentos de cordas divididos em quatro partes, apareceram as madeiras com dois

instrumentos por cada naipe (duas flautas, dois oboés, dois clarinetes e dois fagotes) e as trompas, ocasionalmente tímpanos, trompetes e trombones. Na passagem do século XIX para o XX, os compositores que se evidenciaram foram: Anton Bruckner (1824 – 1896); Gustav Mahler (1860 – 1911); Richard Georg Strauss (1864 – 1949); Nikolai Andreyevich Rimsky – Korsakov (1844 – 1908); Modest Petrovich Mussorgsky (1839 – 1881); Claude Debussy (1862 – 1918); Joseph Maurice Ravel (1875 – 1937); Ottorino Respighi (1879 – 1936) e Arnold Schoenberg (1874 – 1951) na primeira fase, antes de 1912.

No século XX, a orquestra seguiu uma tendência de aumento na participação dos instrumentos de sopro que se foram aperfeiçoando pela incorporação de válvulas e pistões, permitindo que se tornassem instrumentos totalmente cromáticos. O uso de instrumentos de metal de grande potência sonora e do aumento do número de sopros por cada naipe, levou a um aumento considerável das cordas, originando uma orquestra de grandes dimensões. Esta enorme potência sonora originou o aumento do tamanho das salas de concerto e da sua capacidade de público. Por outro lado permitiu aos compositores uma gama muito maior de combinação de timbres. Apareceram novas formas musicais como o poema sinfónico, as novas formas de composição de ópera e também um novo desenvolvimento da linguagem harmónica. Os compositores que se evidenciaram foram, principalmente, Louis Hector Berlioz (1803 – 1869), Franz Liszt (1811 – 1886) e Wilhelm Richard Wagner (1813 – 1883). Ao longo do século XX houve uma tendência a abandonar a orquestra como meio privilegiado de expressão musical dos compositores do ocidente, juntamente com o esgotamento criativo das formas musicais tradicionalmente associadas à orquestra, especialmente a ópera, a sinfonia, o concerto e o poema sinfónico. A dificuldade em manter grandes orquestras teve motivos económicos ligados à guerra (1ª Guerra Mundial 1914 - 1918) e às crises que a seguiram. A harmonia tonal foi abandonada assim como a regularidade rítmica. Devido ao nazismo e ao estalinismo muitos compositores exilaram e tiveram assim muita dificuldade em mostrar a sua obra.

A grande característica da orquestra do século XX é o aumento da presença dos instrumentos de percussão, que também ganharam muito em variedade, acompanhando a tendência geral de aumento da importância do fator timbre frente aos fatores melodia e harmonia.

2.5 A orquestra no ensino Português

A disciplina de classe de conjunto é relativamente recente no ensino em Portugal. Foi introduzida pelo Decreto – Lei nº 344/90, de 2 de novembro que propõe uma redução progressiva do currículo geral e um reforço do currículo específico nas escolas de ensino vocacional do ensino secundário. Esta disciplina pode ser coro ou orquestra. Assim começaram a proliferar nas escolas de música públicas e particulares pequenas orquestras.

As universidades e escolas superiores que surgiram com o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho possuem nos planos curriculares a disciplina de conjunto, orquestra sinfónica, música de câmara e coro. A escola superior de Lisboa tem curso de direção coral, formação musical e direção de orquestra de sopros. No entanto, só a Academia Superior de orquestra em Lisboa, possui o curso de Direção de orquestra. Esta escola, abriu em outubro de 1992 e foi oficialmente reconhecida pelo Ministério da Educação em 15 de novembro de 1993 (Portaria nº 1202/93). No ano letivo de 2007/2008 tiveram início novas licenciaturas nestas escolas e, entre elas, a de direção de orquestra, adaptadas de acordo com o processo de Bolonha, devidamente registadas junto do ministério da tutela e com a duração de seis semestres. Está ainda a ser concluído o processo para abertura do mestrado em pedagogia da direção de orquestra. Este Curso de direção de orquestra dá acesso às seguintes saídas profissionais: diretores de orquestra, diretores de bandas e professores de classes de conjunto do ensino especializado da música. A par destas escolas superiores, as instituições de ensino que têm uma maior carga horária em grupos instrumentais (por exemplo, música de câmara e orquestra) são as escolas profissionais. Como é referido no site da Artave, Escola Profissional Artística do Vale do Ave*.

As Escolas Profissionais souberam, em boa hora, romper com preconceitos e tabus instalados no ensino musical tradicional. Um dos contributos mais importantes e explosivos destas escolas relaciona-se com a aprendizagem em grupo. Diz a tradição que o individual deve prevalecer sobre o coletivo e que a aprendizagem em grupo apenas se justifica após uma longa e cuidada preparação solitária. A Artave, sem descorar a preparação individual, proporcionou aos seus alunos a prática da música como ato coletivo e social desde o início dos estudos. Esta escola tem em funcionamento permanente uma orquestra Sinfónica de 80 elementos – a orquestra Artave -, a orquestra Sinfónica de Sopros e quatro pequenas orquestras dos alunos mais jovens – orquestra Artavinhos – de Cordas e Sopros. Os resultados finais constituem a diferença.

* http://www.artave.pt/id/32/mod/base_content/cfile/inovacao_pedagogica.html

2.6 Orquestras de jovens no Mundo

A música contagia as pessoas, ajuda a tirar das ruas crianças através de projetos sociais. No Brasil, várias iniciativas em comunidades carentes já proporcionaram esta oportunidade. Por exemplo, a orquestra de Tom Jobim, formada por 42 músicos tem como objetivo o resgate de obras tradicionais de grandes compositores brasileiros, ajudando jovens e crianças com dificuldades a terem um sonho: o de se tornarem músicos (Ventura, 2012).

Neste contexto, na Venezuela, a orquestra juvenil Simon Bolivar, que faz parte de um sistema de 220 orquestras de jovens, foi fundada em 12 de fevereiro de 1975 e funcionou até agora sem interrupções. Esta orquestra tem um vasto repertório, inclui importantes obras Venezuelanas e Latino-Americanas e apresentou-se em diversos Festivais de Música e Concertos de Gala. Tem 250 000 alunos atendidos por 15 000 professores (Martins, 2009).

Outras orquestras juvenis são:

- a orquestra de Jovens das Américas, que tem como diretor artístico Plácido Domingo. Esta orquestra tem mais de cem jovens, entre os 18 e os 30 anos, vindos de vinte países e faz vários concertos internacionais;
- no Reino Unido, em 1976, foi fundada a orquestra de Jovens da União Europeia com o objetivo de reunir jovens talentosos da Europa, tendo a oportunidade de tocar em grandes salas de concerto em todo o mundo com maestros e solistas de renome;
- a orquestra do Mediterrâneo, sediada em Marselha, foi criada em 1984 pela região da Provence-Alpes-Côte d'Azur e o ministério da cultura. Organiza vários concertos por ano para proporcionar aos jovens do mediterrâneo um diálogo cultural e uma experiência profissional do que é a vida de um músico na orquestra;
- a orquestra Mundial que engloba jovens de 54 países e faz a seleção dos jovens através da internet;
- a orquestra Mahler, fundada em Viena em 1986 pelo maestro Claudio Abbado, atraiu muitos maestros de renome. Tem residência artística em Portugal e desde 2010 tem-se apresentado todos os anos na Fundação Gulbenkian.

Em Portugal, destacam-se as orquestras dos Jovens Músicos que se formaram em 2003 por iniciativa de um grupo de estudantes de música de vários pontos do país e a orquestra Sinfónica Juvenil, fundada em 1973 com 90 jovens da área de Lisboa. A nível escolar, no ensino vocacional de música, temos, nos cursos básico e secundário, a orquestra de Jovens dos Conservatórios Oficiais de Música e, nas escolas profissionais, a orquestra Aproarte, que reúne em estágio os jovens de todas as escolas profissionais de música em Portugal.

3. Formação e identidade dos professores

Como já foi dito anteriormente, a única escola que possui o curso de direção de orquestra é a Academia Superior de orquestra. Assim, os professores que lecionam a disciplina de orquestra, nos conservatórios, academias e escolas profissionais, podem contar, apenas, com a sua experiência pessoal como professor, como músico instrumentista da orquestra ou solista e com a sua vontade. Assim para estes professores, “...ensinar é uma profissão criativa e desafiadora.” (Day, 2004).

Os professores que se comprometem apaixonadamente são aqueles que amam de forma absoluta o que fazem. Procuram constantemente formas mais eficazes de comunicar com as crianças, de dominar o conteúdo e os métodos do seu ofício. Sentem que têm uma missão pessoal a cumprir...aprender o máximo que puderem acerca do mundo, dos outros e deles próprios – ajudando os outros a fazer o mesmo (Zehm e Kottler, 1993, p. 118).

Como é referido em Day (2004), as identidades profissionais dos professores, quem são e o que são, a imagem que têm de si próprios, os significados que atribuem ao seu trabalho e a si próprios e os significados que os outros lhe atribuem, estão associadas, quer à disciplina que lecionam, quer ao seu relacionamento com os alunos que ensinam, quer aos papéis e ligações entre estes e as suas vidas fora da escola. A identidade é vista como um conceito que está relacionada com o conceito do *eu*. Grande parte da investigação atual demonstra, por um lado, que o conhecimento do *eu* é um elemento crucial na forma como os professores interpretam e constroem a natureza do seu trabalho (Kelchtermans e Vandenberghe, 1994); por outro lado, os acontecimentos e experiências na sua vida pessoal estão intimamente ligados ao desempenho dos seus papéis profissionais (Ball e Goodson, 1985; Goodson e Hargreaves, 1996). Vários investigadores (Nias, 1989, 1996; A. Hargreaves, 1994; Sumsion, 2002) salientaram que as identidades dos professores se construíram não só a partir dos aspetos mais técnicos do ensino, isto é, a gestão da sala de aula, o conhecimento da disciplina e os resultados dos testes dos alunos, mas também devem ter um sentido de identidade pessoal, profissional, social e emocional. Kelchtermans (1993) sugere que o *eu* profissional, tal como o *eu* pessoal, se desenvolve ao longo do tempo e é constituído segundo ele, por cinco partes inter-relacionadas:

- Auto – imagem: *a forma como os professores se descrevem através das suas histórias de carreira.*

- Auto – estima: *a evolução do eu como professor, se é bom no que faz, ou então a forma como é visto por si próprio ou pelos outros.*

- Motivação no trabalho: *o que leva a que os professores façam determinada escolha, continuem a empenhar-se no seu trabalho ou o abandonem.*

- Perceção da tarefa: *a forma como os professores definem a sua profissão.*

- Perspetiva futura: *as expetativas dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento futuro do seu trabalho.*

Assim, Kelchtermans (1993), utiliza o que designa como perspetiva biográfica para investigar o desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, uma perspetiva que parte do pressuposto que o comportamento profissional dos professores está fortemente relacionado com as experiências com que se confrontam ao longo de sua carreira. Nestas condições, assume uma relevância especial a reconstrução narrativa da carreira profissional dos professores, para que nela possam identificar e, sobretudo, dar significado a acontecimentos, pessoas, incidentes e fases críticas. É a partir desta reconstrução que se procede à análise do pensamento e ação dos professores. Para Kelchtermans (1993), a perspetiva biográfica é narrativa, construtivista, contextualizada, interativa e dinâmica. Narrativa, porque os professores contam as suas experiências profissionais de uma forma minuciosa e subjetiva; isto é, dá-se mais relevância ao significado que os fatos têm para os participantes do que propriamente aos fatos em si mesmos. **Construtivista**, porque os professores (re)constróem a sua carreira da forma que para eles tem mais significado. **Contextualizada**, porque todas as vivências dos professores são apresentadas no seu contexto institucional, social e cultural. **Interativa**, porque o comportamento dos professores resulta sempre de uma ação mútua e colaboração significativa que estabelecem com os diversos contextos. Finalmente, é **dinâmica** porque os acontecimentos relatados pelos professores, o seu pensamento sobre eles, assim como as suas ações, têm lugar em espaços e tempos que não constituem mais do que momentos de um processo contínuo em que permanentemente se vive, constrói e reconstrói uma dada realidade. Segundo Kelchtermans (1993), é esta conceção de perspetiva biográfica que permite uma abordagem em profundidade da problemática do desenvolvimento profissional dos professores. Nóvoa (1988), perspetivou a utilização de biografias profissionais como

instrumentos de reflexão indispensáveis nos processos de formação de professores e de adultos em geral. Concluindo, a identidade profissional dos professores tem a ver com o seu sistema de concepções, convicções e conhecimentos acerca da educação em geral, do ensino, das salas de aula, do que é ser bom e mau professor ou do que é um bom ambiente de sala de aula. Neste sentido, também tem a ver com a imagem que os professores têm de si próprios. É com base neste enquadramento que os professores analisam o seu programa de formação inicial, as suas práticas e a sua profissão.

II PARTE - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

4. Quadro metodológico

4.1 O objeto de estudo e motivação

O objeto de estudo desta investigação é a disciplina de orquestra do Curso Básico das escolas profissionais. Estudar as suas características a partir da experiência pedagógica dos professores, como é planificada, como interage com as outras disciplinas, os seus objetivos e métodos pedagógicos.

A razão do interesse por este tema é verificar a sua importância no contexto atual do ensino e a principal justificação é contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

4.2 A problemática e os objetivos da investigação

Nesta pesquisa a problemática principal é se a disciplina de orquestra interagindo com as restantes disciplinas contribui para o desenvolvimento das competências dos alunos.

Assim, os objetivos específicos deste estudo são: analisar a importância da disciplina para o desenvolvimento dos alunos; investigar se os alunos tiram o devido proveito desta disciplina; na ausência de um programa, verificar a importância da experiência dos docentes na lecionação da disciplina de orquestra; comprovar se o repertório usado é adequado; constatar a realidade das escolas profissionais no que diz respeito aos programas da disciplina de orquestra; verificar qual a avaliação mais utilizada.

4.3 As questões da investigação

Assumindo-se este estudo como essencialmente de cariz exploratório, pretende-se responder às seguintes questões de investigação.

Questão 1: Em que medida a disciplina de orquestra ajuda ao desenvolvimento dos alunos, ao nível pessoal, social, instrumental e artístico?

Questão 2: Que papel desempenha o trajeto profissional do docente para a sua prática pedagógica como professor da disciplina de orquestra?

Questão 3: Que contributo é dado pela interação entre a disciplina de orquestra e as disciplinas de naipe e instrumento, na melhoria da formação global do aluno?

Questão 4: Qual o grau de adequação e de acesso aos professores do repertório usado na disciplina de orquestra?

Questão 5: Em que medida a avaliação utilizada nesta disciplina se revela adequada e contribui para o desenvolvimento global do aluno?

5. Metodologia da Investigação

5.1 Abordagem e estratégia metodológicas

Quanto à metodologia, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa e quantitativa, centrada num estudo caso. Como refere Stake (1994), a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso. (...) A utilização da investigação de casos para os pragmáticos e para os decisores políticos reside na expansão da sua experiência (idem, p. 245).

O estudo de caso é uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica, que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 2006, p. 2).

O objetivo é compreender o evento em estudo e, ao mesmo tempo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado (Fidel, 1992). Para Yin (1994) o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e segundo Guba & Lincoln (1994) o objetivo é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Por seu lado, Ponte (1994) afirma que o objetivo é descrever e analisar. A motivação que leva à utilização destas duas metodologias de investigação prendeu-se com o facto dos paradigmas, quantitativo e qualitativo, apresentarem vantagens para a elaboração desta pesquisa, quando complementados um com o outro. O paradigma quantitativo favorece a medição e a quantificação das reações dos participantes às questões fechadas, permitindo elaborar comparações e análises estatísticas. Por sua vez, o paradigma qualitativo é caracterizado por uma predominância qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, predominante nas questões abertas.

As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os participantes a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspetos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo inconscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca perceções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação (IBOPE, 2004).

Para Richardson (1999) o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. Segundo Alyrio (2008) o método quantitativo é utilizado nos casos em que se procura identificar quantitativamente o nível de conhecimento, as opiniões, impressões, hábitos, comportamentos, quando se procura observar o alcance do tema do ponto de vista do universo pesquisado, em relação a um produto, serviço, comunicação ou instituição. A pesquisa qualitativa revela áreas de consenso (positivos ou negativos) nos padrões de respostas. Ela determina também algumas ideias que geram uma forte reação emocional e é útil em situações que envolvam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas ideias. Na pesquisa qualitativa é atribuído ênfase à interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas com o pesquisador. O método qualitativo trabalha com crenças, hábitos, valores, opiniões e atitudes. Neste método, o investigador, desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses. Por contraposição à representação numérica, proporcionada pelo método quantitativo, o método qualitativo utiliza, na sua generalidade, procedimentos interpretativos, não experimentais, com valorização dos pressupostos relativistas e a representação global dos dados. Essencialmente privilegia a análise de caso ou conteúdo.

5.2 Amostra

A população deste estudo é constituída por vinte professores da disciplina de orquestra das escolas profissionais de música em Portugal, inclusive todos os professores que lecionaram ou lecionam na escola profissional de música Artave. Como nem todos os docentes se mostraram disponíveis para responder ao inquérito, houve necessidade de recorrer a uma amostra. Os critérios de inclusão na amostra foram: serem professores da referida disciplina; aceitarem preencher os questionários voluntariamente, independentemente da sua idade, nacionalidade, experiência profissional e pessoal assim como da sua formação pedagógica. Tentou-se obter uma amostra o mais abrangente possível. Do total de professores possíveis responderam doze, a quem foi aplicado o questionário.

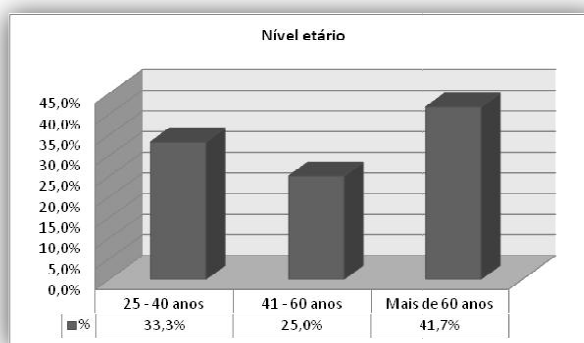
Os doze participantes referidos apresentam especificidades como: nível etário; género, função na escola, disciplina lecionada, anos de serviço e habilitações, que importam referir para que a caracterização da amostra fique mais completa.

Nível etário

As idades dos inquiridos distribuem-se da seguinte forma:

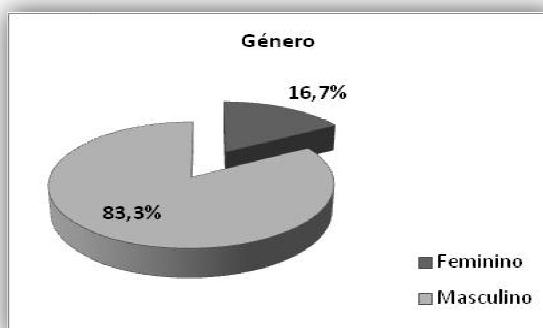
Idade	Nº de pessoas
28 anos	1
29 anos	1
31 anos	1
33 anos	1
46 anos	1
47 anos	1
58 anos	1
63 anos	1
65 anos	2
68 anos	1
71 anos	1
Total	12

Idade	%
25 - 40 anos	33,3%
41 - 60 anos	25,0%
Mais de 60 anos	41,7%
Total	100,0%



A faixa etária com maior representação é a faixa de idade superior a 60 anos (41,7% de respostas). A média de idades é de aproximadamente 50 anos.

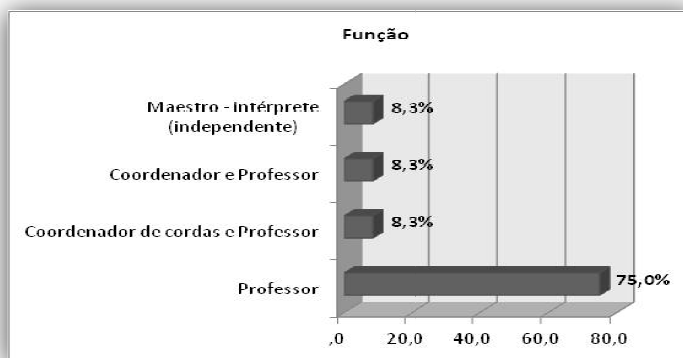
Género



Com uma diferença significativa, 83,3% dos inquiridos são do sexo masculino e 16,7% do sexo feminino.

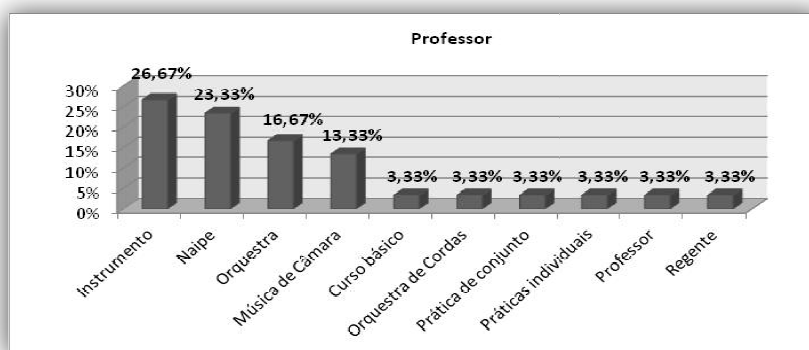
Função na escola

A função desempenhada na escola varia entre as funções de “Coordenador de cordas e professor”; “Coordenador e Professor”; “Maestro – intérprete (independente)” e “Professor”.



Dos doze participantes, oito desempenham apenas a função de “Professor”, o que corresponde a 75,0% dos inquiridos.

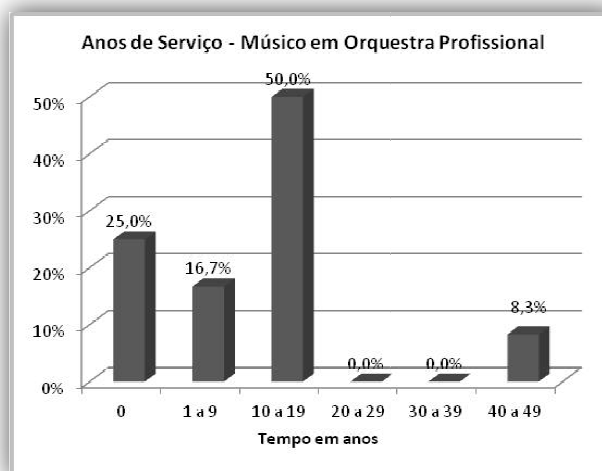
Disciplina lecionada



Podemos observar que de entre as disciplinas lecionadas apontadas se destacam as de: “Instrumento”, para 26,67% dos inquiridos; “naípe” com 23,33%; “orquestra”, com 16,67% e “Música de câmara”, com 13,33%.

Anos de Serviço – Músico em orquestra profissional

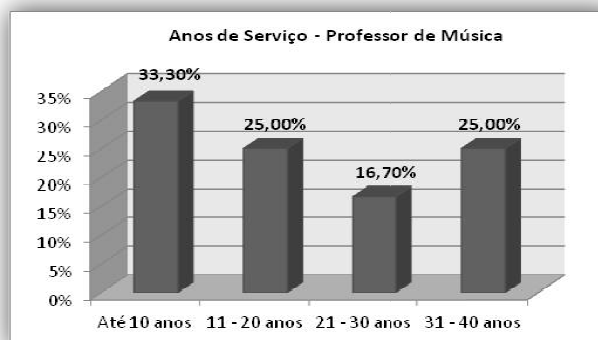
Se por um lado, 25% dos inquiridos nunca tocaram como músicos em orquestra profissional, em compensação, 50% têm entre 10 e 19 anos de experiência.



Anos de Serviço – Professor de música

Anos de Serviço	%
5 anos	25,0
7 anos	8,3
18 anos	8,3
19 anos	8,3
20 anos	8,3
27 anos	8,3
30 anos	8,3
35 anos	8,3
37 anos	8,3
40 anos	8,3
Total	100

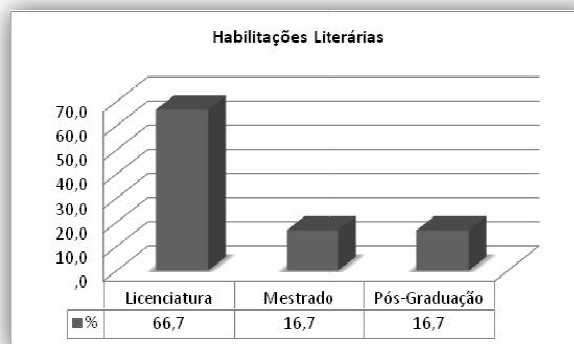
Anos de Serviço	%
Até 10 anos	33,30%
11 - 20 anos	25,00%
21 - 30 anos	16,70%
31 - 40 anos	25,00%
Total	100,00%



É evidente a existência de um grupo de tamanho considerável de professores com bastante experiência. Como se verifica, 41,7% dos inquiridos são professores de música há mais de 20 anos. Consultando, em simultâneo a tabela, podemos obter outro tipo de leitura como, por exemplo, a existência de 33,30% dos inquiridos a exercerem esta profissão há 10 anos ou menos.

Habilitações

As habilitações literárias dos inquiridos incidem, maioritariamente na “Licenciatura”, com 66,7%. Foram obtidas 6 respostas relativas à especificação de licenciatura, mestrado ou pós-graduação:



- canto, Clarinete, Saxofone. Profissionalização em exercício e outros;
- habilitação em Canto e em Administração de empresas. Pós-graduação e regência de orquestra com especialidade em ópera;
- licenciatura em música e especialização em Violino;
- licenciatura em Violino (HKU-Utrecht) e Pós-graduação em direção de orquestra;
- profissionalizada em música - Ramo de ensino - Viola d'arco;
- violino.

5.3 Procedimento de recolha de dados

Depois de diagnosticado o problema, elaboraram-se os questionários que foram verificados e corrigidos. Seguidamente foram enviados por correio eletrónico a todos aos participantes para o seu respetivo preenchimento de uma forma autónoma. A recolha das respostas do questionário teve a duração de cinco meses.

5.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos foram seleccionados de acordo com os objetivos deste trabalho. Sendo assim recorreu-se às seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: o questionário (anexos 7 e 8), através do qual o investigador percebeu a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências; a técnica documental (consulta de documentos oficiais tais como programas da disciplina); a carta, onde foi pedido a colaboração voluntária dos participantes e explicado a natureza do estudo e a observação, porque a investigação é de tipo *observacional* onde o investigador não intervém, desenvolvendo apenas os acontecimentos que ocorrem naturalmente (sem a sua intervenção) e os efeitos acontecem apenas nos sujeitos em estudo.

6. Resultados

6.1 Percurso de investigação

Esta investigação decorreu entre onze de outubro de 2011 e julho de 2012. Na planificação do estudo, elaboraram-se os questionários - Anexos 7 e 8 dirigidos aos professores da disciplina de orquestra – Anexo 1.

Foram enviadas cartas aos diretores das escolas, pedindo informações sobre os programas existentes nas escolas – Anexo 4.

Foi enviado, por correio eletrónico, pedido ao Ministério da Educação dos programas existentes da disciplina de orquestra para o Curso Básico das escolas profissionais – Anexo 3.

Para a sensibilização dos intervenientes à metodologia foram feitos contactos telefónicos e enviadas cartas de informação do processo investigativo - Anexos 5 e 6.

O período de recolha de dados decorreu entre o mês de dezembro de 2011 até fim de abril de 2012.

A análise dos questionários foi concluída a 13 de julho de 2012.

6.2 Técnicas de análise e interpretação dos dados

Após a fase preliminar de recolha e tratamento de dados, procedeu-se à fase em que se organizaram os dados de forma a conduzir a uma interpretação e apresentação mais clara dos mesmos. As variáveis foram medidas e avaliadas através de questionários. Para as questões fechadas, foi feita uma quantificação e posterior exposição em gráficos dos resultados obtidos. Para as questões abertas, foi feita a análise de conteúdo uma vez que permite a exploração dos dados em toda a sua riqueza. É importante saber o que disse cada entrevistado a propósito de um ponto em particular, e para isso tem que se isolar em cada discurso, unicamente o que interessa e analisar as diferenças e semelhanças existentes nas respostas de cada participante, sendo necessária uma sistematização das diferenças e semelhanças. Por vezes pode ser importante efetuar-se cruzamento de dados para uma interpretação mais rica.

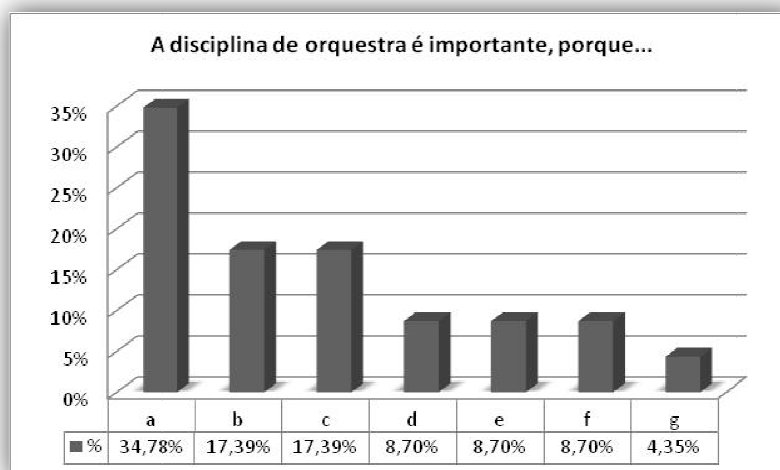
6.3 Apresentação e análise dos dados retirados do inquérito

6.3.1 Inquérito - Característica da disciplina

• A disciplina de orquestra é importante?

Todos os inquiridos afirmam que a disciplina de orquestra é importante e apresentaram as seguintes justificações:

- a) desenvolve a capacidade de tocar em grupo;
- b) complemento essencial à formação de qualquer músico;
- c) aumenta responsabilidade e respeito pelos outros / Interação;
- d) cativa/Motiva os alunos principiantes;
- e) desenvolvem audição musical;
- f) grau de desenvolvimento adquirido no instrumento;
- g) permite o contacto com obras musicais mais completas.



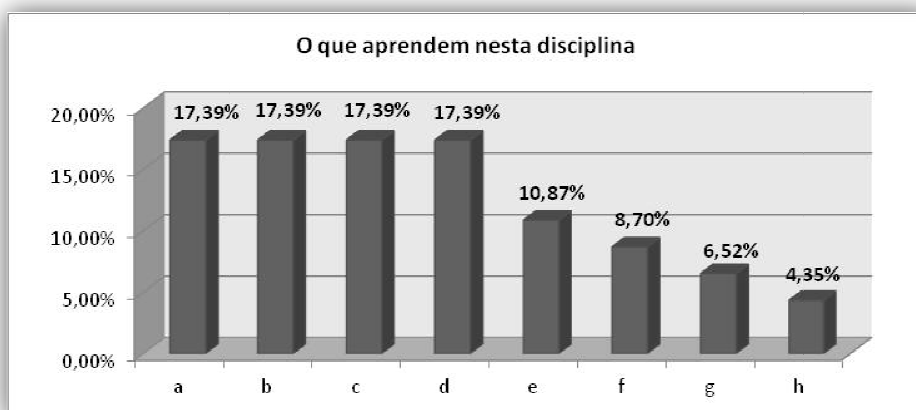
Para 34,78% dos inquiridos esta disciplina é importante pois desenvolve a capacidade de tocar em grupo, seguem-se as justificações: “Complemento essencial à formação de qualquer músico” e “Aumenta a responsabilidade e respeito pelos outros”, ambas com 17,39% de respostas.

Alguns inquiridos apresentaram sugestões de melhoria, tais como: “A carga horária deve ser menor”; “Os alunos devem ter mais aulas individuais” e “O programa deve ter em conta o ano a que se destina”.

• **O que é que os alunos aprendem nesta disciplina?**

A aprendizagem nesta disciplina incide sobretudo em:

- a) tocar em conjunto;
- b) interagir com os outros (respeitar, valorizar o trabalho dos outros e aumenta a responsabilidade);
- c) saber estar em orquestra;
- d) desenvolver audição musical;
- e) melhorar técnica individual / Valorizar pormenores de articulação, dinâmica, ritmo e fraseado conjunto;
- f) análise de conteúdos formais, melódicos e harmónicos;
- g) repertório variado (épocas, estilos e formas);
- h) estimular a confiança na apresentação em público.

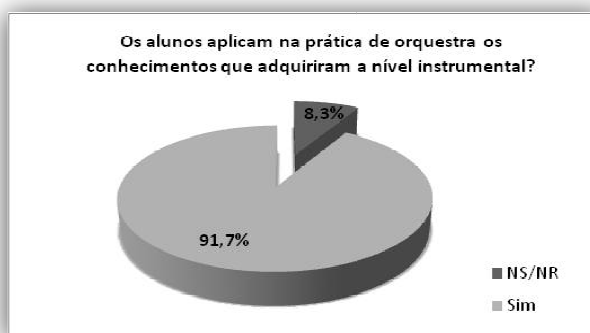


A maior percentagem de respostas diz respeito às justificações: “Tocar em conjunto”; “Interagir com os outros (respeitar, valorizar o trabalho dos outros e aumentar a responsabilidade)”; “Saber estar em orquestra” e “Desenvolver a audição musical”, todas com percentagem igual a 17,39%.

De salientar que, este gráfico vem reforçar o que se verificou no anterior relativamente às preferências apresentadas pela importância da disciplina de orquestra quanto ao desenvolvimento da capacidade de tocar em grupo. Como se constata, os três primeiros parâmetros observados com maior percentagem dizem respeito ao trabalho dentro do grupo orquestra.

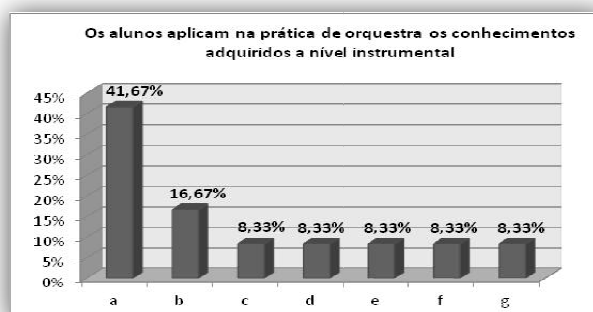
• **Acha que os alunos aplicam na prática de orquestra os conhecimentos que adquiriram a nível instrumental? E o contrário? Pode dar alguns exemplos?**

É quase unânime a posição dos inquiridos face a esta questão. Apenas um não respondeu sim, o que corresponde a 91,7% de respostas afirmativas.



Foram apresentadas as seguintes justificações:

- a) é na orquestra que aplicam conhecimentos adquiridos, desenvolvem o ouvido musical e apuram técnica individual;
- b) as duas áreas complementam-se;
- c) apenas aplicam na prática de orquestra os conhecimentos que adquiriram a nível instrumental, o contrário não acontece;
- d) apenas num nível básico, o facto de não se ouvirem isoladamente, acaba por prejudicar a afinação e a precisão da técnica;
- e) o facto de não se ouvirem isoladamente, prejudica a afinação e a precisão da técnica;
- f) para motivar é importante dar oportunidade aos alunos que se desenvolveram individualmente de mostrarem a sua capacidade;
- g) NS/NR.



A justificação mais utilizada pelos inquiridos foi: “É na orquestra que aplicam conhecimentos adquiridos, desenvolvem o ouvido musical e apuram técnica individual”, com 41,67% de respostas. Este facto mostra a complementaridade destes dois gráficos.

Alguns inquiridos deram, ainda, exemplos, tais como: “se o aluno é confrontado na disciplina de orquestra com um golpe de arco (*detaché*) e ainda não o sabe fazer, a execução não será feita corretamente. Por outro lado, os alunos enriquecem os seus conhecimentos com técnicas de execução que, normalmente, não utilizam a nível individual (ex: *con legno*, *pizzicato*, harmônicos naturais e artificiais, entre outros) ”.

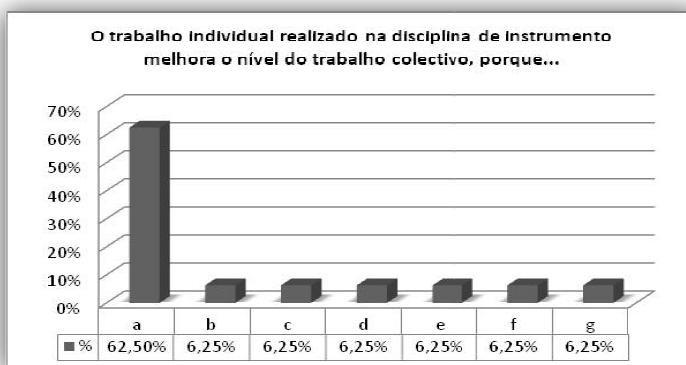
● **O trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo? E porquê?**

Todos os inquiridos deram uma resposta positiva a esta questão, ou seja, todos concordam que o trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo. As justificações apresentadas são as seguintes:

- a) quanto mais desenvolvidas as competências individuais, melhor é o contributo do aluno na aula de orquestra;
- b) o trabalho coletivo deve ser apenas um suplemento do trabalho realizado na disciplina de instrumentos e o nível de exigência do repertório deve ser inferior ao desenvolvimento individual;
- c) a orquestra depende de fatores técnicos básicos individuais antes dos coletivos, exemplo: precisão rítmica e afinação;
- d) as duas disciplinas complementam-se;
- e) depende do responsável pelo grupo, este deve saber quando pode dar oportunidade ao aluno ou não;
- f) deve haver mais aulas individuais do que de trabalho coletivo;
- g) NS/NR.

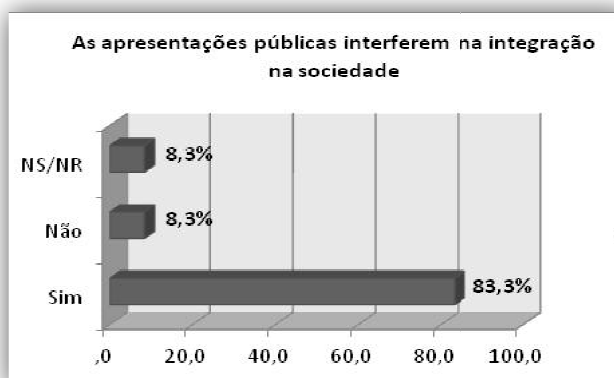
A justificação mais apontada pelos inquiridos, com uma preferência bastante convincente foi: “Quanto mais desenvolvidas as competências individuais,

melhor é o contributo do aluno na aula de orquestra” com 62,50% de respostas.



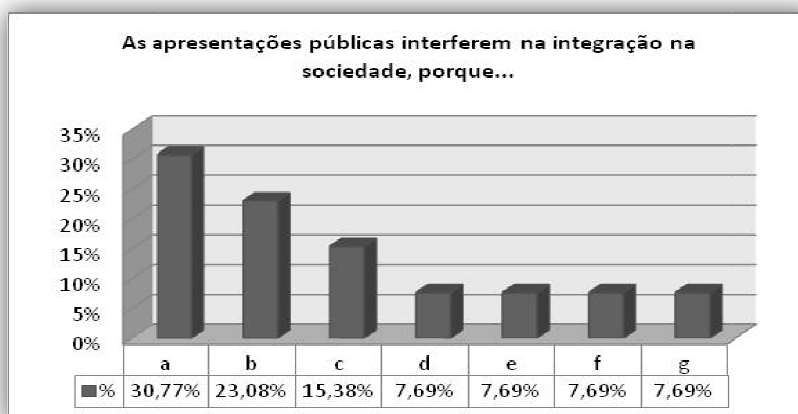
● **As apresentações públicas interferem na integração na sociedade?**

Sem dúvida que este tipo de apresentações tem, para os inquiridos, uma interferência importante na sociedade. Veja-se que 83,3% são dessa opinião.



Os inquiridos justificaram a sua resposta da seguinte forma:

- a) integram familiares/amigos na evolução do aluno e são uma demonstração de apoio por parte dos familiares/amigos;
- b) sentir o reconhecimento do nosso trabalho por parte do público;
- c) música só faz sentido se for partilhada;
- d) a este nível não existe interferência;
- e) apelam à atenção das entidades públicas, locais e regionais;
- f) as apresentações públicas devem servir de treino, apenas quando há nível para tal;
- g) não devemos exagerar nas apresentações públicas, pode ser contraproducente para a formação dos alunos.



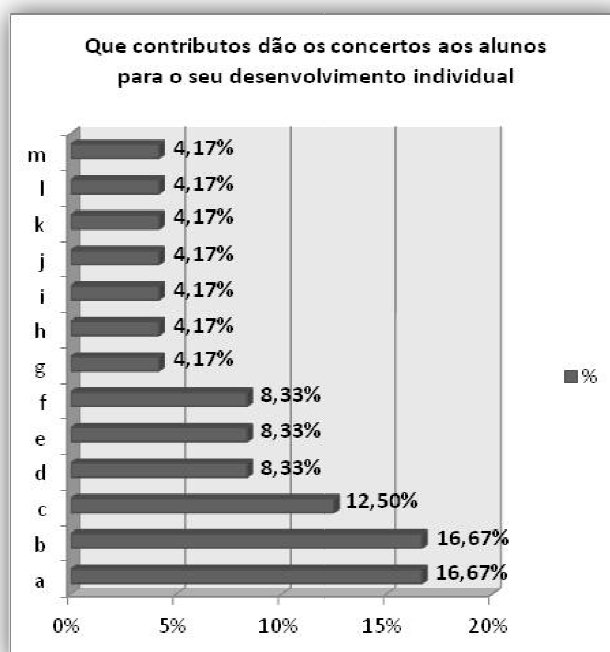
A música, como elementos integrante da divulgação e valorização da cultura dentro da sociedade em geral e das famílias em particular tem que passar sempre, obrigatoriamente, por um processo de partilha havendo uma troca entre músicos e público. Essa troca enriquece, portanto, culturalmente todos os entusiastas que assistem

às apresentações públicas e motiva os profissionais para futuros trabalhos e novos projetos. Daí destacarem-se as três afirmações como justificação da resposta anterior: “Integram familiares/amigos na evolução do aluno e são uma demonstração de apoio por parte dos familiares/amigos” com 30,77%; “Sentir o reconhecimento do nosso trabalho por parte do público” com 23,08% e “Música só faz sentido se for partilhada” com 15,38% de respostas.

• Que contributos dão os concertos aos alunos para o seu desenvolvimento individual?

Os contributos dos concertos para o desenvolvimento individual dos alunos são:

- a) desenvolve a concentração;
- b) melhora a confiança e segurança, enfrentar a ansiedade (nervosismo);
- c) desenvolvimento artístico do aluno, permite perceber quais os pontos fracos;
- d) aumenta a responsabilidade;
- e) estímulo ao estudo individual e coletivo;
- f) motivação, pelo reconhecimento público do empenho que colocam na preparação;
- g) alguns, mas não creio que neste nível seja assim tão importante;
- h) aprender a escolher o repertório adequado;
- i) aumentar experiência pessoal;
- j) cumprir objetivos;
- k) é mais importante assistirem a verdadeiros concertos profissionais;
- l) fortalece o autodomínio;
- m) planeamento de todo o concerto.

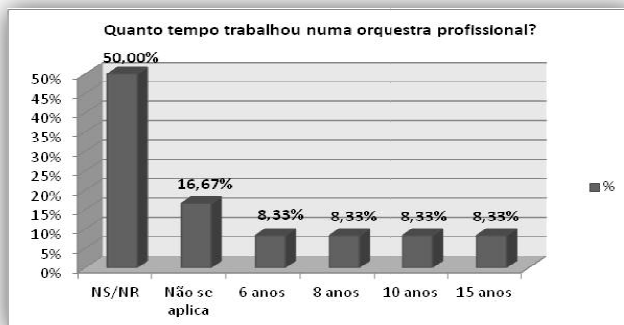


No seguimento da questão anterior, as trocas emergentes das apresentações públicas podem ser variadíssimas e, com esta questão, podem-se materializar alguns ganhos dos alunos aquando dos concertos que realizam. Os contributos mais referidos pelos inquiridos foram:

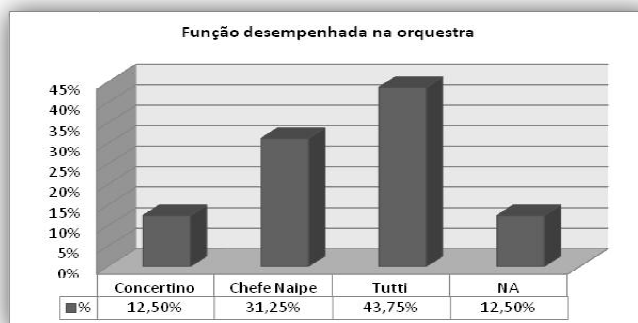
“Desenvolve a concentração” e “Melhora a confiança e segurança, enfrentar a ansiedade”, ambos com 16,67% de respostas, seguindo-se “Desenvolvimento artístico do aluno, permite perceber quais os pontos fracos existentes” com 12,5% de respostas.

6.3.2 Experiência da Prática de orquestra, Experiência Pedagógica

• Trabalhou numa orquestra profissional? Quanto tempo? Em que função?



Dos 50% de participantes que responderam à questão, 83,30% trabalharam numa orquestra profissional. Assim, há quatro professores que referiram ter trabalhado numa orquestra, seis, oito, dez e quinze anos.



Quanto à função dos inquiridos nas orquestras onde trabalharam corresponde a: 12,5% dos inquiridos desempenharam a função de “Concertino”; 31,25% foram “Chefe de naípe” e 43,75% desempenharam a função de “Tutti”. Uma análise agregada permite-nos concluir que também 43,75% desempenharam funções de destaque na orquestra, como concertino ou chefe de naípe.

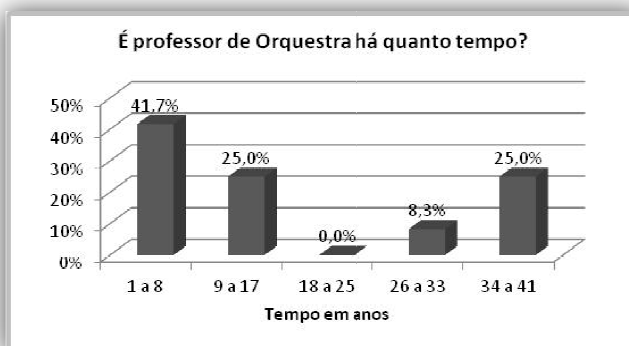
As orquestras indicadas pelos inquiridos foram:

- ✓ Canton Symphony (USA)
- ✓ Orchestre de Chambre de Lausanne
- ✓ orquestra de Câmara de Zilina (Eslováquia)

- ✓ orquestra de Câmara Nacional da Ucrânia ("Camerata de Kiev")
- ✓ orquestra de sopro (Europa)
- ✓ orquestra Sinfónica (sem indicação concreta)
- ✓ orquestra Sinfónica de Oriente em Santiago de Cuba (Cuba)
- ✓ orquestra Sinfónica de Plovdiv (Bulgária)
- ✓ orquestra Sinfónica do Teatro Nacional Cláudio Santoro - OSTNCS
- ✓ Orchester Symphonie Bern
- ✓ orquestra de Câmara (sem indicação concreta)
- ✓ orquestra de Câmara de Plovdiv (Bulgária)
- ✓ orquestra de Câmara do Minho
- ✓ orquestra de Ópera de Ostrava
- ✓ orquestra Sinfónica (sem indicação concreta)
- ✓ orquestra Sinfónica de Minas Gerais - OSMG
- ✓ Basel Radio orquestra Symphonie
- ✓ Filarmónica Janáček - Ostrava
- ✓ orquestra Clássica de Espinho
- ✓ orquestra Filarmónica de Goiás - OFG
- ✓ orquestra Nova Filarmonia de Lisboa
- ✓ Orquestra Sinfónica de Goiânia
- ✓ Südwestfunk Baden-Baden
- ✓ Mulhouse "La Follia"
- ✓ orquestra Profissionalizante da Escola de Música de Brasília
- ✓ Outras

● **É professor de orquestra há quanto tempo?**

A média, em anos de trabalho, em orquestras é aproximadamente 17. Porém, perto desse valor verifica-se a existência de um vazio. Os dados estão dispersos, uma vez que há por um lado, 33,30% de pessoas com 26 ou mais anos de experiência e, por outro lado, 41,7% com menos de 9 anos.

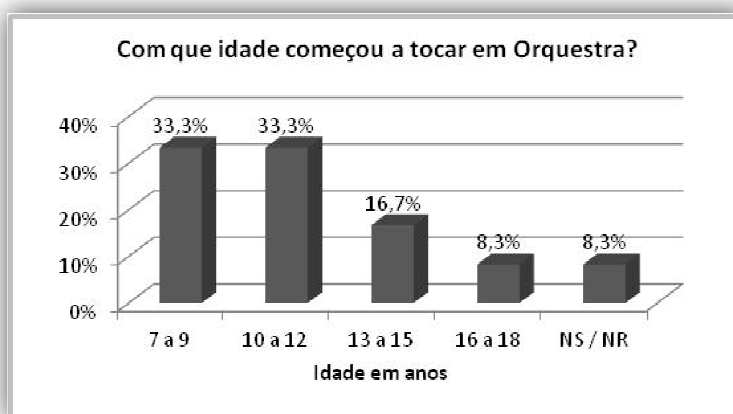


- **Frequentou no currículo dos seus estudos classe de conjunto?**

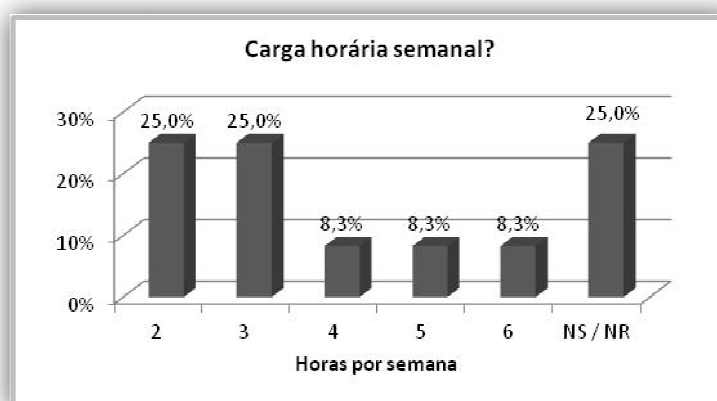
Todos os inquiridos afirmam ter frequentado classe de conjunto durante os seus estudos.

- **Com que idade começou a tocar em orquestra e qual a carga horário semanal?**

A idade média em que os inquiridos começaram a tocar em orquestra é igual aos 11 anos. Verifica-se, igualmente, que há uma forte concentração junto das idades mais baixas, tendo 66,60% começado a tocar em orquestra antes dos 13 anos. Este facto conduz à possibilidade dos músicos atingirem um maior nível de experiência mais cedo.



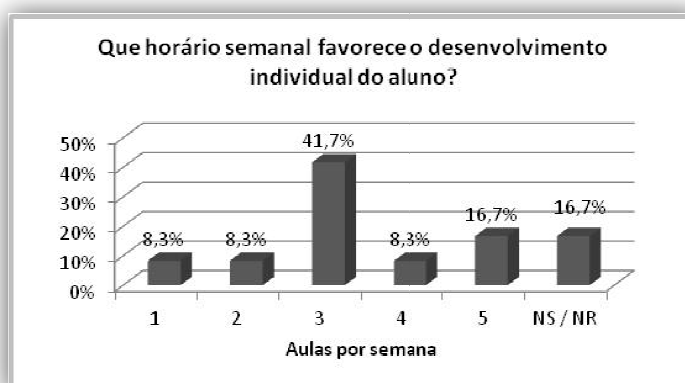
Quando os inquiridos foram questionados sobre a carga horária semanal da disciplina de orquestra que frequentaram foram obtidas as seguintes respostas:



As cargas horárias inferiores a 4 horas, são as mais apontadas para a disciplina de orquestra, com a indicação de 50,0% dos inquiridos.

• **Que carga horária semanal acha que favorece o desenvolvimento individual do aluno e porquê?**

A carga horária semanal apontada pelos inquiridos como sendo a mais favorável para o desenvolvimento individual do aluno é de 3 aulas semanais, um valor central (41,7% de respostas), seguindo-se as 5 aulas semanais, para 16,7% dos inquiridos.



As justificações apresentadas foram:

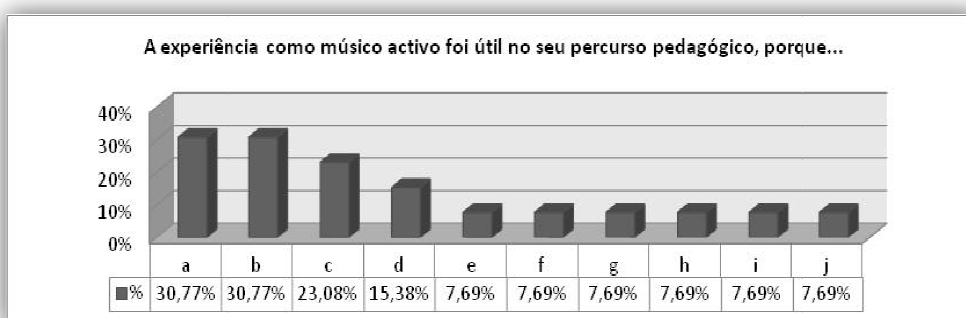
- deve existir acompanhamento diário (distribuído entre naípe e orquestra);
- alunos não estão preparados com técnica individual suficiente que lhes permita passar demasiado tempo nestas aulas;
- desenvolvimento suficientemente intensivo;
- devem ser poucas as horas;
- evitar maus vícios;
- mais importante a regularidade do que o nº de horas;
- manutenção do interesse do aluno pela música;
- não beneficiam em passar demasiado tempo em orquestra;
- nº de horas deve ser pensado dentro do contexto de toda a programação de atividades com o instrumento (aulas e estudo);
- NS/NR;
- os alunos não têm capacidade de concentração para mais de 90 min/sessão;
- para controlo do aluno;
- só assim conseguem um desenvolvimento técnico e uma evolução artística de excelência.

Atendendo a que toda a gente apresentou uma resposta diferente, exceto a justificação “Deve existir acompanhamento diário (distribuído entre naípe e orquestra)” com duas referências, a variabilidade é quase máxima. Assim não é possível estabelecer uma relação significativa entre as justificações e o número de aulas por semana apresentados. Da mesma forma não será proveitosa uma visualização gráfica.

• **A sua experiência como músico ativo foi útil no seu percurso pedagógico e porquê?**

Todos os inquiridos responderam afirmativamente a esta questão, ou seja, todos consideram a sua experiência como músico ativo útil no seu percurso pedagógico. As justificações apresentadas foram:

- a) com experiência / contato com outros profissionais aprendemos vários pontos de vista e ideias musicais diferentes que nos enriquecem;
- b) experiência em saber como é estar em palco, passar pelas dificuldades é útil para ter um bom percurso pedagógico;
- c) mais fácil encontrar soluções/alternativas exequíveis para os problemas que aparecem / Não perco tempo a procurar alternativas mais eficazes;
- d) para perceber a especificidade do instrumento / Domínio do instrumento;
- e) faz-me estar alerta para problemas que devem ser corrigidos o mais cedo possível;
- f) NS/NR;
- g) pelas obrigações que tinha em programar e desenvolver um trabalho que satisfizesse os instrumentistas;
- h) ser líder numa linguagem acessível e pedagógica;
- i) transmito informação mais completa, assim como ferramentas úteis para o futuro;
- j) transmito segurança na execução da obra e eficácia na cobrança dos estudos.



Atendendo a que os inquiridos podiam apresentar mais do que uma justificação, as opções com maior aprovação foram a a) e b), ambas com 30,77% de respostas. Segue-se a justificação “Mais fácil encontrar soluções/alternativas exequíveis para os problemas que aparecem / não perco tempo a procurar alternativas mais eficazes” com 23,08%.

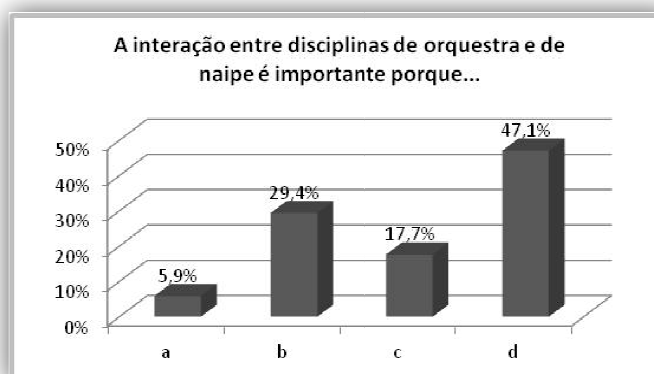
6.3.3 Interdisciplinaridade

- Na sua opinião a interação entre as disciplinas de orquestra e de naípe é importante e porquê?

Todos consideram importante a interação entre as duas disciplinas.

As justificações apresentadas são:

- a) em naípe, o aluno é confrontado com a afinação de um outro professor, por vezes na mesma obra;
- b) em naípe, o aluno trabalha as obras ao pormenor, a afinação, precisão, uniformidade de fraseamento, o ritmo e a dificuldade técnica das obras;
- c) naípe é um complemento de orquestra;
- d) trabalho realizado em naípe prepara o trabalho e aumenta o rendimento dos alunos em orquestra.

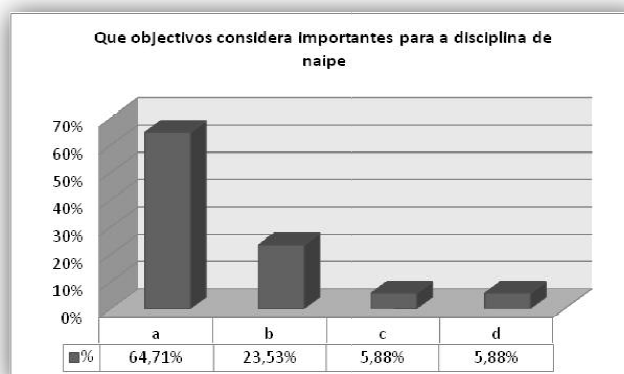


As justificações b) e d), fortemente referenciadas, focam, mais uma vez, a atenção a ter com o trabalho do aluno. O trabalho em grupo continua a ser uma mais valia para o desenvolvimento pessoal e musical dos futuros profissionais de música.

- Que objetivos considera importantes para a disciplina de naípe?

Os objetivos indicados pelos inquiridos como os mais importantes para a disciplina de naípe são:

- a) resolver problemas na execução, trabalhando a base musical (afinação, sonoridade, fraseamento, etc);
- b) preparar o trabalho de orquestra;
- c) desenvolver conceito de naípe como um todo;



d) melhorar comportamento, respeito pelo professor, pontualidade, assiduidade e solidariedade com os colegas.

Salienta-se o destaque atribuído à resolução de problemas na execução das obras, trabalhando a base musical, por parte dos inquiridos, com 64,71% de preferências.

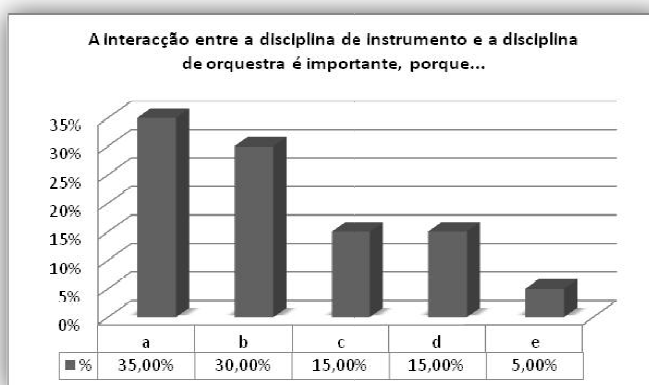
● **Na sua opinião a interação entre a disciplina de instrumento e a disciplina de orquestra é importante e porquê?**

Mais uma vez se obteve uma esmagadora preferência pelo sim, agora por os inquiridos considerarem a interação entre a disciplina de instrumentos e a disciplina de orquestra ser importante. Apenas 8,3% consideram o contrário (interação não é importante).



As justificações obtidas foram:

- a) desenvolvimento artístico e sustentável do aluno;
- b) prepara o instrumentista para tocar tanto a solo como em conjunto;
- c) interação entre professores pode ajudar a ultrapassar problemas técnicos do aluno;
- d) porque as disciplinas se complementam;
- e) nível de instrumento musical afeta a liberdade de tocar em orquestra.

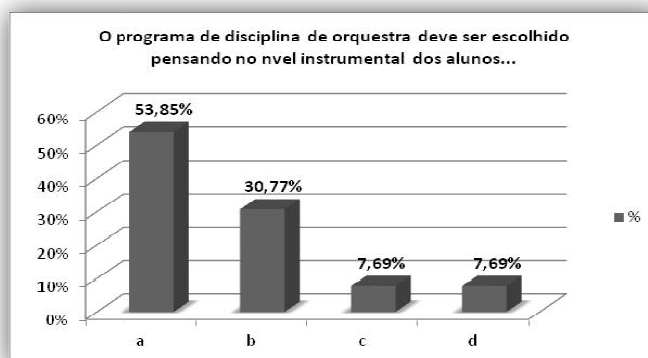


A justificação com maior percentagem de respostas foi “Desenvolvimento artístico e sustentável do aluno” com 35,0% de respostas, seguindo-se “Prepara o instrumentista para tocar tanto a solo como em conjunto” com 30,0%.

• **Acha que o programa da disciplina de orquestra devia ser escolhido pensando no nível instrumental dos alunos? Pode dar algum exemplo?**

Todos os inquiridos responderam positivamente a esta questão. Os exemplos apontados pelos inquiridos foram:

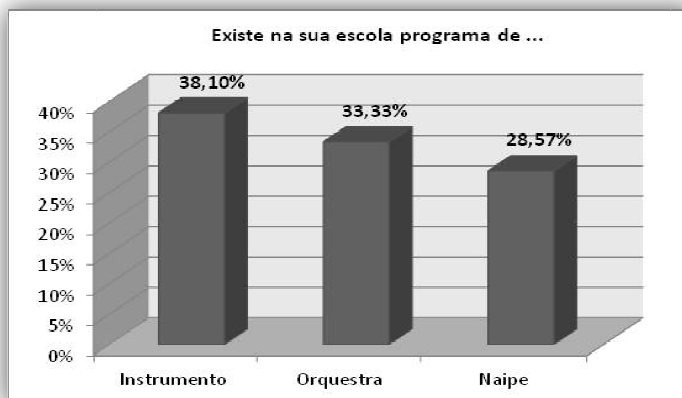
- a) a dificuldade e carácter do programa devem ser escolhidos em função do nível instrumental geral do grupo e também a sua faixa etária, procurando obras compreensíveis musicalmente para a maioria dos alunos;
- b) à medida que o aluno vai evoluindo nos aspetos técnicos as obras devem refletir o nível de desenvolvimento dos alunos. Não podemos dar uma obra onde os alunos não tenham desenvolvido a competência (ex: mudanças de posição), torna-se frustrante. O contrário também não deve acontecer, se a obra for demasiado acessível pode desmotivar o aluno;
- c) de um modo geral deve, mas não existe uma classificação 100% precisa, porque a música é escrita para ser tocada e não para servir de programa pedagógico;
- d) não se pode nem deve levar os alunos a "aldrabar" as passagens de orquestra só pelo facto de ao tocarem em grupo não se ouvir o indivíduo.



O exemplo mais referido pelos inquiridos, com 53,85% foi o a). Sem dúvida que é fundamental ajustar ao nível etário dos alunos o tipo de trabalho e o seu grau de dificuldade para que possam evoluir gradualmente e de forma construtiva. Uma análise agregada revela que 84,62 % dos inquiridos defendem uma relação causal estreita entre o repertório a trabalhar e o nível de desenvolvimento instrumental do aluno, bem como o grau de maturidade artístico que vai sendo adquirido, de modo a que o repertório não seja, nem demasiado acessível retirando interesse e motivação, nem demasiado exigente de modo a poder frustrar as expectativas dos alunos.

● **Existe na sua escola programa da disciplina de instrumento, da disciplina de naipe ou programa da disciplina de orquestra?**

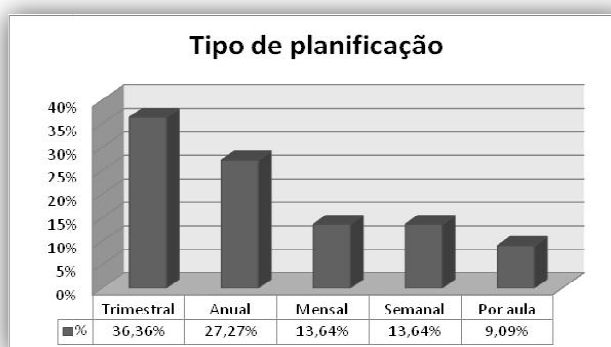
O gráfico apresenta as percentagens relativas às respostas em questão.



As percentagens obtidas são manifestamente baixas para satisfazer uma necessidade cada vez mais urgente. Vão, inclusivamente, de encontro ao *feedback* obtido pelo pedido realizado às diversas escolas, e ao Ministério de Educação, que consistia em facultar os materiais existentes para a disciplina de orquestra. Perante tal pedido, apenas o ministério de educação respondeu dizendo que não existiam esses materiais.

6.3.4 Planificação

● **Que tipo de planificação faz?**



A não oficialização da realização de planificações no ensino especializado da música conduz a resultados como estes. Comparativamente ao ensino regular e às diretrizes do Ministério de Educação para a realização obrigatória de planificações na Escola Pública, por exemplo, este gráfico apresenta valores muito reduzidos para

concretização de planificações. O facto de um professor apresentar uma planificação trimestral não quer dizer que não tenha feito uma planificação anual, indicando as duas como resposta. As características das planificações são diferentes e a planificação anual e periodal complementam-se, havendo frequentemente a necessidade de recorrer a dois ou mais tipos.

- **Que repertório utiliza?**

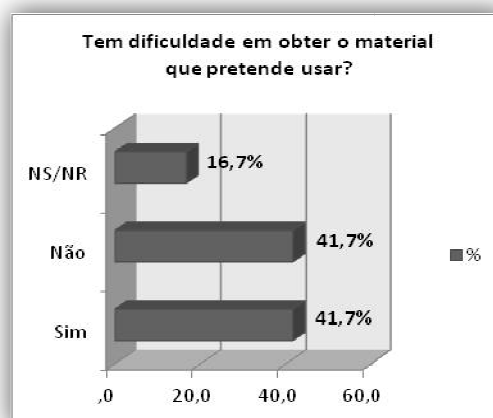
Os inquiridos enunciaram a seguinte lista como repertório utilizado:

- a) composições originais e transcrições adequadas ao nível dos alunos;
- b) estilos diversos: barroco, clássico e romântico;
- c) peças específicas para orquestra de cordas e elaboração de arranjos;
- d) peças que agradem os alunos;
- e) arranjos para principiantes;
- f) fundir música com poesia ou com bailado;
- g) material para orquestra que desenvolva o nível musical dos alunos;
- h) obras de Hillary Burgoine;
- i) obras de Sheila Nelson;
- j) todos os estilos: do barroco ao contemporâneo incluindo estilos não eruditos;
- k) vários géneros: marchas, aberturas, fantasias, diversos autores.

Mais uma vez, o número de respostas é muito diferenciado. Apenas os dois primeiros pontos se destacam com cinco e quatro escolhas, respetivamente.

- **Tem dificuldade em obter o material que pretende usar?**

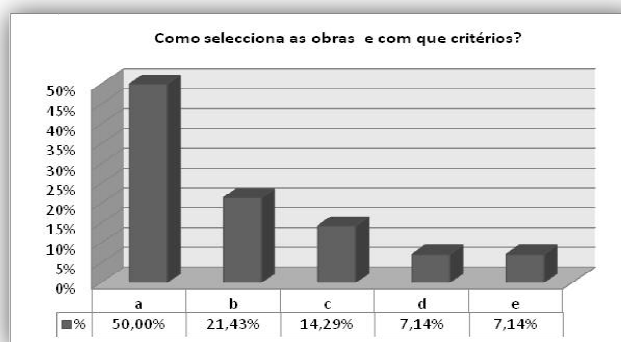
A percentagem de inquiridos com dificuldade em obter o material pretendido é igual à dos que não sentem essa dificuldade (41,7% de respostas, respetivamente).



• **Como seleciona as obras e com que critérios? Os alunos participam na seleção de obras? Como - de que forma?**

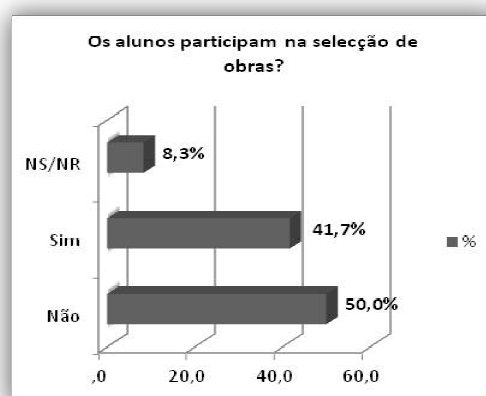
As obras são selecionadas pelos inquiridos através dos seguintes critérios:

- a) objetivo de melhorar o desenvolvimento técnico-artístico dos alunos / Carácter pedagógico;
- b) de acordo com o nível dos alunos;
- c) NS/NR;
- d) mudando de estilos durante o ano;
- e) obras de referência utilizadas em anos anteriores com sucesso.



Para 50,0% de inquiridos as obras são selecionadas com o “Objetivo de melhorar o desenvolvimento técnico-artístico dos alunos / Carácter pedagógico”. Para 7,14% de inquiridos (respetivamente), as obras são escolhidas “Mudando de estilos durante o ano” e através de “Obras de referência utilizadas em anos anteriores com sucesso”.

Numa visão agregada, 71,43% por inquiridos centram no nível dos alunos e na necessidade do seu desenvolvimento técnico-artístico, os critérios que adotam para a escolha do repertório.



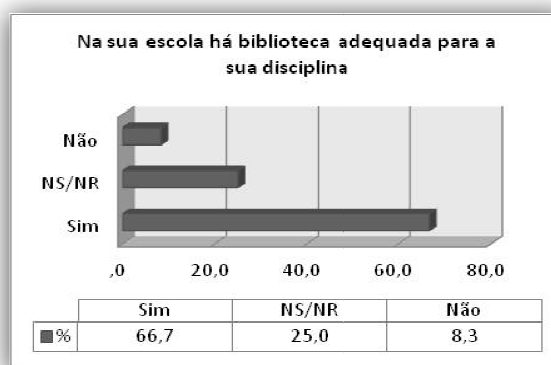
Os inquiridos foram também questionados quanto à participação dos alunos na seleção das obras a lecionar. Podemos observar que 41,7% dos inquiridos responderam afirmativamente a esta questão e 50,0% afirmam que os alunos não participam na seleção das obras.

Os 41,7% de inquiridos que responderam afirmativamente na questão anterior, responderam também à questão: “Como - de que forma?”. Porém, apenas três pessoas se pronunciaram à forma de como os alunos participam na seleção de obras com as seguintes respostas:

- a) quando os alunos têm conhecimento de alguma obra;
- b) selecionam apenas para apresentação em concerto, não escolhem o repertório a trabalhar;
- c) sempre que é possível os alunos têm a oportunidade de tocar uma seleção de algumas obras e dessas escolhem a que mais gostam.
- d) NS/NR ou não se aplica.

● **Na sua escola há biblioteca adequada para a sua disciplina?**

Com uma maioria segura, os inquiridos revelaram, com uma expressão de 66,7%, que a biblioteca da sua escola é adequada para a sua disciplina.



● **Gostaria de colaborar na construção de um manual da Disciplina de orquestra?**

A divisão entre os inquiridos é, neste assunto, evidente. 58,3% dos inquiridos não se manifestam disponíveis para colaborar na construção de um manual da disciplina de orquestra.



6.3.5 Objetivos da disciplina

● Acha que o aluno pode desenvolver sentido rítmico, de leitura... Pode dar alguns exemplos?

Todos os inquiridos responderam afirmativamente a esta questão, os alunos podem desenvolver sentido rítmico, de leitura, ...

Os exemplos dados foram:

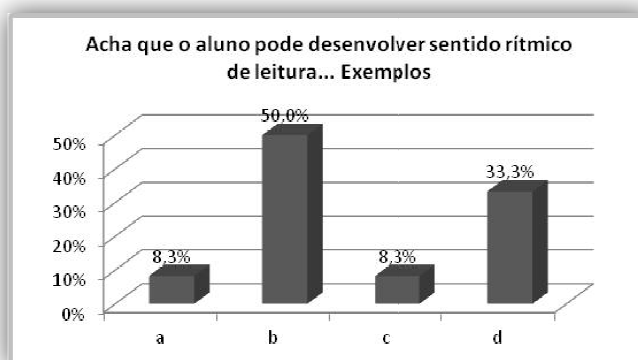
a) o aluno também deve treinar em casa. Utilizando uma partitura que não faz parte do programa e fazer a sua leitura rítmica e depois utilizar o instrumento;

b) o facto de trabalharem em orquestra faz com que desenvolvam competências essenciais como a

audição musical, ouvindo os colegas de outro naipe e percebendo a importância das diferentes vozes, uns estão mais orientados para o ritmo outros para as linhas melódicas;

c) utilizando o metrónomo, aprendizagem da leitura do solfejo;

d) NS/NR.



O exemplo mais referido pelos inquiridos foi o que consta na alínea b), com 50% de respostas. Reforça-se, assim, a grande importância que a orquestra tem no desenvolvimento global do aluno.

● O que são hábitos orquestrais para si?

Na opinião dos inquiridos os hábitos orquestrais são:

a) disciplina;

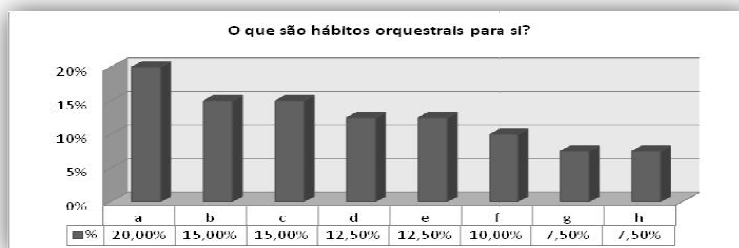
b) saber ouvir;

c) conhecer a sua função;

d) responsabilidade;

e) capacidade de interagir

com os diferentes intervenientes/Camaradagem/Saber trabalhar em orquestra;



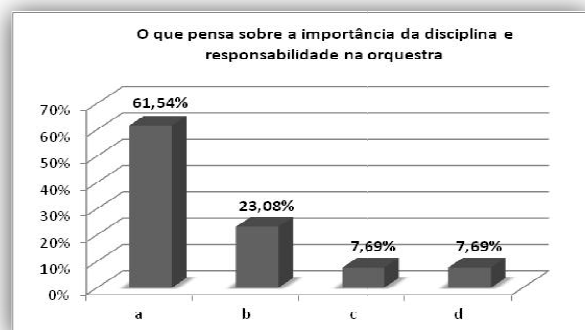
- f) saber estar / postura correta;
- g) respeitar o maestro e chefe de naipe;
- h) pontualidade / assiduidade / ter todo o material necessário.

Curiosamente, a “disciplina” é o hábito orquestral mais enunciado, contrariamente ao que aconteceu na disciplina de naipe. Uma razão possível será a dimensão do grupo. Porém, os itens “Respeitar o maestro e chefe de naipe” e “Pontualidade / Assiduidade / Ter todo o material necessário” foram os menos referidos, ambos com 7,50% de respostas.

• O que pensa sobre a importância da disciplina e responsabilidade na orquestra? É importante? Pode dar algum exemplo concreto ocorrido na sua carreira artística ou pedagógica?

Todos os inquiridos consideram a disciplina e responsabilidade na orquestra fatores importantes. Os inquiridos justificaram a sua resposta da seguinte forma:

- a) trabalho em equipa e ter respeito pelos outros;
- b) na formação de qualquer músico;
- c) fim pedagógico;
- d) responsabilidade acrescida.



“Trabalho em equipa e ter respeito pelos outros” foi a justificação mais referida pelos inquiridos (61,54% de respostas).

Foram ainda referidos alguns exemplos, tais como:

- a) instrumentista atrasado para um concerto, foi substituído e mais tarde, despedido;
- b) por vezes, o maestro punha a banda em sentido para dizer o que pretendia;
- c) ter a oportunidade de tocar com algum solista famoso / fazer um concerto importante.

**• Como pode a disciplina de orquestra motivar os alunos para o gosto da música?
Pode dar algum exemplo da sua prática pedagógica?**

A disciplina de orquestra motiva os alunos para o gosto da música, através dos seguintes fatores:

- a) tocar em conjunto;
- b) tipo de repertório utilizado é diferente, mais apelativo;
- c) disciplina e respeito pelo maestro;
- d) espírito de entreajuda;
- e) partilha de experiências;
- f) por culminar com a apresentação do resultado de um ciclo de trabalho (tocar para familiares, amigos e comunidades escolar);
- g) sentir que o seu contributo foi importante para o resultado final;
- h) NS/NR.

“Tocar em conjunto” é o principal fator referido pelos inquiridos (36,84% de respostas), segue-se “Tipo de repertório utilizado é diferente, mais apelativo” (15,79%). Todos os outros foram referenciados apenas uma vez.

6.3.6 Métodos para realização dos objetivos

• Que métodos utiliza para atingir os objetivos que pretende?

Os métodos indicados pelos inquiridos para atingir os objetivos pretendidos foram:

- a) não utilizo métodos;
- b) realização regular de provas individuais, coletivas ou de surpresa;
- c) ser exigente;
- d) ter paciência;
- e) boa organização;
- f) disciplina;
- g) escolha adequada de repertório;

- h) fazer com que os alunos sintam o material de composição representativo na interpretação correta;
- i) James D. Ployar Recomend;
- j) motivar os alunos;
- k) NS/NR;
- l) procurar equilíbrio entre obrigação e estímulo;
- m) Sandy Feldstein / J. Reilly;
- n) sensibilização dos alunos para que estudem em casa;
- o) ser persistente;
- p) tirar todas as dúvidas dos alunos;
- q) utilização de repertório descritivo;
- r) Yamaha Band Student.

Nas respostas apresentadas pelos inquiridos podem observar-se duas interpretações diferentes da questão colocada. Enquanto alguns fazem referência a publicações de livros com metodologias a aplicar em grupos, outros concentram-se nas atitudes referentes ao saber estar, à responsabilização, organização, etc. Assim 13,0% dos inquiridos referiram não utilizar métodos específicos e as restantes opções foram referenciadas, praticamente uma só vez.

● **Acha importante a escolha de repertório adequado para o nível da orquestra?**

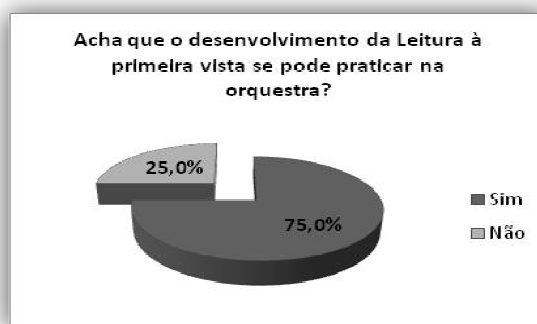
Todos os inquiridos consideram importante a escolha de repertório adequado para o nível da orquestra.

Foram obtidos alguns exemplos, tais como:

- a) “é na distribuição das obras que em pouco tempo se nota se têm um nível adequado ou não. Quando não conseguem vencer as passagens a desmotivação é contagiante”;
- b) “é um grande prazer tocar um concerto de Vivaldi, aprendê-lo muito rapidamente e sentir que estão a tocar bem. Por outro lado, uma peça de Webern, que eles podem até dominar tecnicamente falando, não lhes permitirá acesso ao conhecimento suficiente, e em tempo aceitável. Os alunos rejeitariam essa peça”;

c) “ao estudar a obra "Pássaro de Fogo" constatei que era uma obra desafiante para a orquestra. Alguns alunos ficaram desmotivados por esta peça ser de um nível mais difícil. No entanto, salienta-se que a escolha de repertório mais difícil, pode ser também motivação acrescida que leva a orquestra a um nível de aptidão performativa e interpretativa superior. Os melhores alunos conseguem, assim, motivar os restantes para que estes se apliquem e consigam atingir os objetivos. A peça resultou, a apresentação correu bem e a orquestra passou a tocar obras de um nível superior”.

• **Acha que o desenvolvimento da Leitura à primeira vista se pode praticar na orquestra? Se sim, que obras escolhe para a leitura? Fáceis, de média dificuldade ou difíceis e porquê?**



Três quartos dos inquiridos consideram que o desenvolvimento da leitura à primeira vista se pode praticar na orquestra.

Apenas três inquiridos apresentaram obras para a referida leitura, que são: “Sandy Feldstein e J. Reilly”; Yamaha Band Student e James D. Ployar Recomend.

Por outro lado, o grau de dificuldade utilizado nas obras escolhidas para 25% dos inquiridos deve ser “Fácil” para conseguir para aumentar gradualmente a reação e a concentração do aluno e ao mesmo tempo que os faça desenvolver a sua capacidade de leitura.

Para 8,33% varia entre “Fácil e Média”. Esta atividade deve ser exercida procurando aprendizagem progressiva, das obras fáceis para as de média dificuldade e depois para as mais complicadas, tendo sempre em conta o nível em que a orquestra se encontra.

Por fim, 16,67% utilizam todos os graus de dificuldade.

Outras justificações para estas diferenças de dificuldade são:

- a) dispense as obras complicadas, porque a execução delas será sempre longe da qualidade aceitável, iria estimular a mediocridade;
- b) os alunos devem habituar-se a todas as dificuldades, encarando as mais difíceis como desafios maiores;
- c) Os alunos devem tocar peças mais fáceis, mas sempre com estilos e caracteres diferentes.

6.3.7 Avaliação

• Que tipo de avaliação usa na disciplina de orquestra?

O tipo de avaliação utilizado pelos inquiridos é:

- a) avaliação qualitativa;
- b) auto e hetero avaliação;
- c) avaliação contínua;
- d) avaliação quantitativa;
- e) pequenas provas ao longo do período;
- f) avaliação coletiva;
- g) avaliação individual;
- h) avaliação oral;
- i) avaliação por naipes;
- j) avaliação quantitativa, partindo do coletivo para o individual;
- k) avaliação sumativa;
- l) não utiliza;
- m) rotação ao tocarem em primeiro ou segundo.

Com mais de 50% de referência para os quatro primeiros pontos, constata-se uma grande lista de avaliações disponibilizadas pelos inquiridos. No topo, aparece a avaliação qualitativa, com 18,18%.

• O que acha importante na avaliação qualitativa? Porquê?

Os fatores importantes na avaliação qualitativa são:

- a) os alunos ficam com uma noção exata da sua prestação;
- b) aprecia e avalia o trabalho do aluno sob outros parâmetros que não um número;
- c) mais abrangente;
- d) os alunos ficam com uma noção exata da sua prestação para assim procederem aos ajustes necessários;
- e) permite uma melhoria constante nos resultados obtidos;
- f) sem interesse pedagógico, os alunos devem ser avaliados no seu todo (conjunto das disciplinas);
- g) serve apenas de referência para o aluno.

Curiosamente, 25% dos professores não souberam apresentar uma justificação pela escolha deste tipo de avaliação. Ao invés, também 25% referiram que o fator mais importante é que “Os alunos ficam com uma noção exata da sua prestação”.

As outras opções foram apresentadas pontualmente.

• Acha importante a avaliação quantitativa? Porquê?

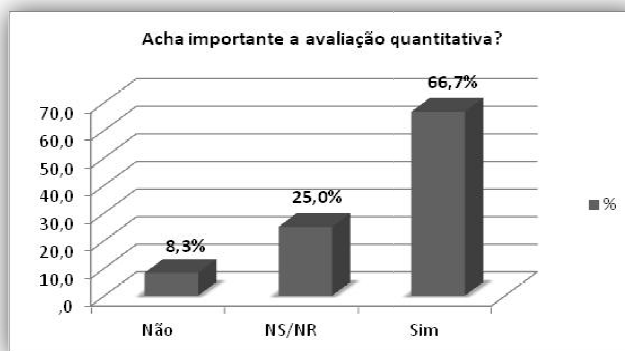
A avaliação quantitativa foi considerada importante para 66,7% dos inquiridos.

Quanto às justificações, aconteceu exatamente o mesmo. Dos professores que responderam sim, 25% não souberam apresentar

uma justificação pela escolha deste tipo de avaliação e, também 25%, referiram que o fator mais importante é que “Os alunos ficam com uma noção exata da sua prestação”.

As outras opções apresentadas pontualmente foram:

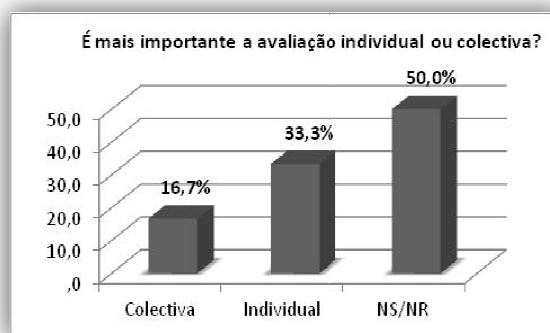
- a) permite diferenciar o trabalho realizado pelos alunos, de uma forma mais concreta;
- b) é uma forma de sensibilizar e "assustar" os alunos para que eles estudem mais, como também pode dar mérito aos alunos que mais se distinguem;



- c) para os alunos e famílias este tipo de avaliação é mais clara e compreensível;
- e) tenho a oportunidade de definir uma nota base para o grupo, no entanto tenho sempre a oportunidade de diferenciar ligeiramente pela positiva ou negativa alguns alunos;
- d) é mais justa.

● **Para si é mais importante a avaliação individual ou coletiva?**

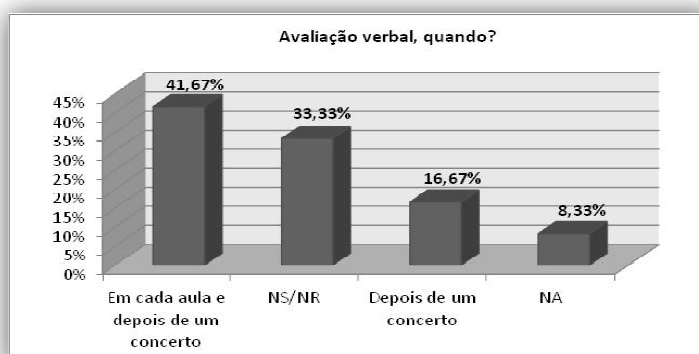
Os inquiridos consideram a avaliação individual mais importante do que a avaliação coletiva (33,3% e 16,7%, respetivamente).



● **Para si é importante a avaliação verbal?**



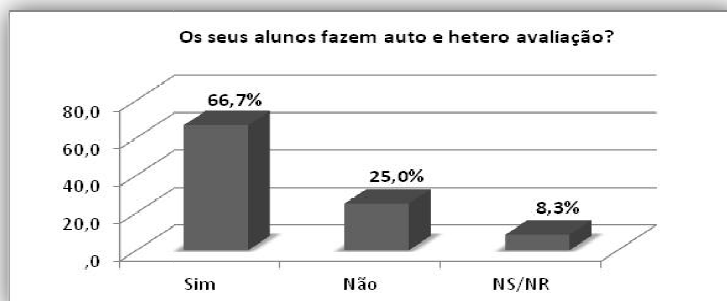
A quase totalidade dos inquiridos considera a avaliação verbal importante.



Para praticamente metade dos inquiridos, 41,7%, este tipo de avaliação acontece “em cada aula e depois de um concerto”. Apenas 16,67% respondeu que acontece “Depois de um concerto”.

● **Os seus alunos fazem autoavaliação e heteroavaliação nas suas aulas?**

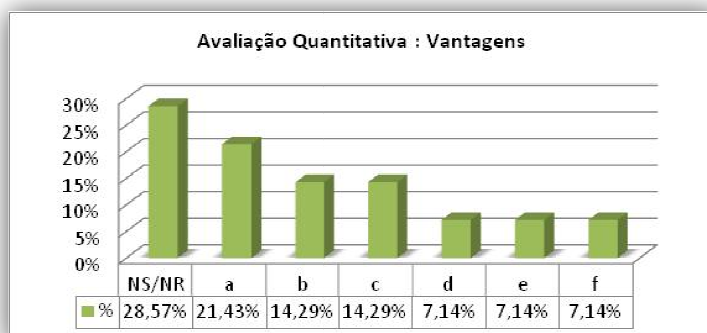
A importância da realização de auto e hetero avaliação tem vindo a ganhar expressão. Já são 66,7%, os inquiridos que referiram que os seus alunos as fazem.



● **Que vantagens e desvantagens encontra sobre escalas de classificação final do ano na disciplina de orquestra? Pode comentar cada uma das seguintes?**

A: Avaliação Quantitativa

Avaliação Quantitativa	
Vantagens	Desvantagens
a) Permite diferenciar de uma forma mais justa	a) É quase regra comum que as avaliações abaixo de 10 raramente são utilizadas, assim ficamos com uma escala muito mais estreita;
b) Não tem vantagens	b) Tem de ser muito bem pensada para não ocorrerem injustiças;
c) Os alunos ficam com uma noção exata da sua prestação	c) É impensável utilizar este tipo de escala durante o trabalho diário, depois de cada execução.
d) Evidencia os resultados finais obtidos pelos alunos e pelo responsável	
e) Mais segura para o professor	
f) Também podemos avaliar o grosso do grupo	



As três desvantagens foram apresentadas por apenas três inquiridos, uma cada um.

B: Avaliação Qualitativa

Avaliação Qualitativa	
Vantagens	Desvantagens
a)Caracteriza de forma generalizada o desempenho	a)Pouco esclarecedora na avaliação individual
b)Evidencia os resultados finais obtidos pelos alunos e pelo responsável	b)É quase regra comum que as avaliações abaixo de "Bom" raramente são utilizadas, assim ficamos com uma escala muito mais estreita
c)Mais abrangente ao grupo	c)Mais difícil de classificar para uma grande quantidade de alunos
d)Muito fácil de entender	d)Não deve ser inferior a suficiente
e)Reflete e define bem cada parâmetro de avaliação	e)Caracteriza de forma generalizada o desempenho
	f)Utilizada apenas para controlo

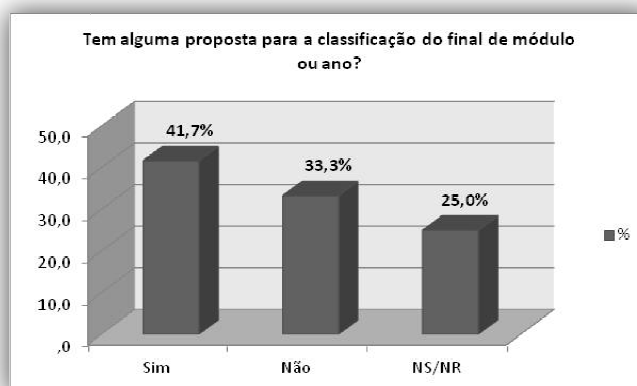
Tanto as vantagens como as desvantagens foram referenciadas apenas uma vez, exceto a desvantagem a), que foi apresentada por 28,57% dos inquiridos.

C: Avaliação presencial

Avaliação Presencial	
Vantagens	Desvantagens
a)Evidencia os resultados finais obtidos pelos alunos e pelo responsável	a)Pouco clara / Vaga
b)Indispensável para aferir o nível do aluno, nem sempre o que falta mais é pior aluno que os mais assíduos	b)Desnecessária
c)Mais um elemento no conjunto da avaliação	c)Pouco vantajosa
d)Serve apenas para registar a presença do aluno	
e)Útil quando existem problemas para resolver	

Mais uma vez, tanto as vantagens como as desvantagens foram referenciadas apenas uma vez, exceto a desvantagem a), que foi apresentada, agora, por 23,08% dos inquiridos.

• **Tem alguma proposta para a classificação do final de módulo ou ano para esta disciplina? Qual e porquê?**



Mais uma vez se deteta alguma dificuldade relativamente à criação/apresentação de materiais por parte dos inquiridos. Apenas 41,7% têm propostas para a classificação final do final do módulo ou ano para esta disciplina, tais como: avaliação qualitativa (16,67%); avaliação quantitativa de 0 a 20 (16,67%) e avaliação quantitativa de 0 a 10 (8,33%).

As justificações obtidas foram:

- a) 7 é a nota mínima aceitável, abaixo disso o aluno deve realizar outra tarefa ou repetir o módulo;
- b) permite ser mais objetivo e preciso;
- c) vantagem de poder definir uma nota base para o grupo, tendo sempre a oportunidade de diferenciar ligeiramente pela positiva ou negativa alguns alunos.

6.4 Respostas às questões da investigação

Com base nos dados obtidos dos inquéritos aplicados na amostra, apresenta-se uma análise das respostas para cada uma das questões formuladas nesta investigação.

-O contributo da disciplina de orquestra para o desenvolvimento integral do aluno

Como se pode verificar, através das respostas obtidas no primeiro item dos questionários feitos aos professores sobre a importância da disciplina de orquestra na formação dos alunos, confirma-se que a disciplina de orquestra é importante para o desenvolvimento dos alunos a nível pessoal, social, instrumental e artístico, pois 34,78% dos inquiridos considerou que a orquestra desenvolve a capacidade de tocar em grupo e 17,39% considerou esta disciplina um complemento essencial à formação de qualquer músico.

-Desenvolvimento de competências pessoais do aluno

Foi, também, evidente nas respostas a este item o desenvolvimento de competências pessoais do aluno quando foi referido que esta disciplina aumenta a responsabilidade dos alunos e o saber estar em orquestra o que implica melhorar a sua confiança, segurança, assiduidade e disciplina.

-Desenvolvimento de competências sociais - Interação entre os alunos

Como se confirmou, ainda neste primeiro item pelas respostas dos professores, a interação entre os alunos é desenvolvida através da valorização do trabalho entre os colegas, aumentando a sua responsabilidade e respeito de um pelos outros.

-Desenvolvimento instrumental e artístico

Ainda inserido no primeiro item do questionário, confirmou-se que 41,67% dos professores responderam que os alunos aplicam na orquestra os conhecimentos adquiridos a nível instrumental. 16,67% acha que as duas áreas se complementam porque são desenvolvidas competências, como a concentração, a audição musical, a perceção da polifonia orquestral, a desenvoltura da leitura musical, o sentido rítmico e também motiva e estimula o estudo individual. Alguns professores focam que a afinação e a precisão técnica podem ser prejudicadas pela prática orquestral.

-O trajeto profissional do docente

Verificou-se pelas respostas dadas pelos inquiridos ao segundo item, experiência da prática de orquestra e pedagógica, que os professores consideraram a sua experiência como músico ativo útil no seu percurso pedagógico. As razões são o enriquecimento

dado pelo contato com outros profissionais com diferentes pontos de vista musicais devido à facilidade de encontrar soluções ou alternativas para os problemas, uma vez que passaram por esses mesmos problemas, pela experiência que têm de estar em palco, por conseguirem prever os problemas e antecipar a sua resolução devido à experiência prática de tocar um instrumento e conseguirem ter uma linguagem pedagógica acessível. Por tudo isto, salienta-se a importância do facto de 83,33% dos professores inquiridos terem trabalhado numa orquestra profissional durante 15 anos.

-A interação entre a disciplina de orquestra com a disciplina de naipe e instrumento

Ficou claro com as respostas dos professores possuidores de vários anos de prática de orquestra, como foi referido anteriormente, que a interação entre a disciplina de orquestra com a disciplina de naipe, melhora a formação global do aluno. A maior parte dos inquiridos respondeu que o trabalho realizado em naipe prepara o trabalho e aumenta o rendimento dos alunos na orquestra. Esta disciplina foi considerada pelas respostas ao questionário, um complemento da orquestra na escola. As principais justificações prendem-se com o trabalhar das obras ao pormenor em relação à afinação, à precisão rítmica, ao fraseado. Também ajuda o aluno a ultrapassar dificuldades técnicas.

Em relação à interação entre a disciplina de instrumento e orquestra 91,7% dos professores responderam que ajuda ao desenvolvimento integral do aluno em relação ao seu desenvolvimento artístico a solo e quando toca em conjunto. Também se verificou que é necessário existir interação entre os professores destas disciplinas ao relacionar o nível de dificuldade das obras que os alunos tocam na orquestra, com o seu desenvolvimento instrumental.

-Quanto ao repertório

Depois da análise feita, verificou-se que a maior parte dos inquiridos escolhe o repertório pensando que a dificuldade do programa deve ser escolhida em função do nível instrumental geral do grupo e da sua faixa etária. Para isso procuram obras que sejam compreensíveis musicalmente para a maioria dos alunos. Os professores utilizam no seu repertório, composições originais e transcrições adequadas ao nível técnico dos alunos, seguindo-se a utilização de estilos diversos: barroco, clássico e romântico. Não se pode concluir que o repertório escolhido é o mais adequado porque as respostas não foram muito esclarecedoras em relação à escolha sequencial do repertório, não se sentindo qual a linha orientadora a seguir para desenvolver competências nos alunos.

Quanto à acessibilidade do repertório, apesar de 66,7% dos inquiridos responderem que têm na escola uma biblioteca adequada para a sua disciplina, continua a haver 41,7% que diz que têm dificuldade em obter o material pretendido.

-Tendo em conta que os procedimentos das avaliações atuais se concentram à volta da avaliação quantitativa, verificou-se que a maioria dos inquiridos se manifestou a favor da avaliação qualitativa, considerando-a mais adequada, porque é mais abrangente, dando aos alunos uma noção mais exata da sua prestação. Segue-se a auto e hetero avaliação e a avaliação contínua.

Confirmou-se que a avaliação nesta disciplina contribui para o desenvolvimento dos alunos, devido à riqueza de variedade de avaliações utilizadas. Assim é utilizada, além da avaliação qualitativa já mencionada, a avaliação quantitativa, contínua, coletiva, individual, oral (depois de um concerto ou no final de uma aula), por naipes, auto e hetero avaliação. No entanto a maioria dos inquiridos não deu uma sugestão para a classificação do final de módulo.

6.5 Critérios de validade

Os métodos de recolha de informação são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida (Bell, 1989). Assim sendo são utilizadas múltiplas fontes de evidência ou dados por permitir, por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e, por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos. Segundo Yin (1994), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, permite corroborar o mesmo fenómeno.

7. Conclusão

O percurso investigativo que seguimos permite concluir e confirmar a unanimidade de opiniões sobre o contributo relevante da disciplina de orquestra na construção da identidade pessoal e social dos alunos, bem como na sua evolução no domínio do instrumento, colaborando assim na progressiva construção da maturidade artística. Nessa medida, esta disciplina é um forte fator motivador para os mais jovens, incentivando-os a continuarem o estudo do instrumento.

Pudemos também confirmar os méritos socializantes da disciplina de orquestra dando ao mesmo tempo prazer, segurança e confiança aos jovens músicos, quer no momento de estar em palco, como conjunto, quer na própria prestação individual. Através da prática orquestral, os alunos aprendem a interagir com o público, a respeitar os seus colegas, a aumentar o nível de disciplina voluntária e a responsabilidade individual pelo trabalho coletivo, tanto no contexto das aulas como nas apresentações públicas (concertos, audições, estágios).

A disciplina de orquestra cumpre, portanto, uma missão formadora por excelência. Desenvolve o sentido de responsabilidade a todos os níveis, o respeito pelos outros, o empenho na realização das tarefas, o crescimento de forma sustentada enquanto músicos e enquanto pessoas. Estes méritos formativos adquirem-se de tal forma que não se limitam ao espaço confinado pelas paredes da sala onde se realizam as aulas. Os alunos transportam consigo toda essa aprendizagem e vivência para a sua vida quotidiana, apresentando-se mais ricos e aptos para os desafios com que vão sendo confrontados ao longo do seu percurso formativo, com a possibilidade de transmitir a outros tudo aquilo que aprenderam.

Verificou-se que todos os professores inquiridos tiveram, no currículo dos seus estudos, a disciplina de classes de conjunto e como se constatou através do quadro de sustentação teórica, só a Academia Nacional Superior de Orquestra, em Lisboa, possui o curso superior de Direção de orquestra (ao nível da licenciatura). Conclui-se, por isso, que é fundamentalmente através da experiência como instrumentistas e executantes em orquestra (como referimos, grande percentagem dos docentes inquiridos tinham vários anos de prática de orquestra) que os professores adquirem as ferramentas necessárias ao

seu desempenho como responsáveis da disciplina de orquestra. Na verdade, é muito escassa a formação específica, essencial para dotar os professores com competências cruciais para o exercício habilitado das atividades de ensino e aprendizagem no âmbito da disciplina de orquestra. É, pois, desejável a existência de mais opções formativas específicas neste campo da direção de orquestra e de agrupamentos instrumentais.

Este estudo revelou que o repertório escolhido pelos inquiridos é bastante variado abrangendo vários estilos e épocas. Ao contatar com repertórios diversificados, os alunos adquirem competências performativas ao nível dos vários estilos musicais, familiarizando-se com um repertório orquestral multifacetado. No entanto, foram detetadas algumas fragilidades neste ponto, pois verificou-se que os professores dependem dos seus conhecimentos e experiência para escolher o material adequado ao nível das obras a executar, tendo em conta o desenvolvimento dos alunos num dado momento da sua formação. É necessário não só escolher estilos diferentes, mas, fundamentalmente, escolher literatura pedagogicamente relevante, ou seja, adequada às condições físicas e intelectuais dos alunos, bem como à sua maturidade técnico-artística. Por isso, quando não existe um programa curricular, os professores mais novos, que naturalmente possuem poucos anos de experiência na leção da disciplina de instrumento e de orquestra, estão em desvantagem.

Em relação aos programas, o estudo verificou que 33,33% dos inquiridos afirmaram que foram construídos programas da disciplina de orquestra na sua escola. No entanto, quando foi enviado um pedido de acesso a esses programas, não foi obtida nenhuma resposta. Interroga-se sobre o motivo desta omissão! Poder-se-á, legitimamente, presumir que os programas referidos pelos inquiridos mais não são que meras listas de obras tocadas nas respetivas instituições.

Concluiu-se, também, que os alunos aplicam e desenvolvem, na prática de orquestra, os conhecimentos adquiridos a nível instrumental e não o contrário. É de referir que alguns inquiridos apresentaram como sugestões de melhoria, fazer um melhor equilíbrio entre a carga horária da disciplina de orquestra e as aulas individuais para não descurar a afinação individual e a técnica adquirida, não travando o desenvolvimento do aluno como instrumentista, na perspetiva individual.

Foi unânime a afirmação de que a interação entre as disciplinas de naipe e disciplina de orquestra é muito importante, porque é um indispensável complemento da

ao trabalhar a afinação, o ritmo, a precisão, o fraseamento e as dificuldades técnicas. Desenvolve a leitura musical e cultiva o sentido pela qualidade da sonoridade orquestral. Apesar disto, deve ser dada a oportunidade ao aluno de transmitir a sua própria sensibilidade e expressão. Em relação à interação entre a disciplina de instrumento e orquestra, confirmou-se que a escolha das obras deve ter em conta o desenvolvimento técnico e musical dos alunos, dando-lhes repertório que não seja demasiado difícil ou demasiado fácil (zona de desenvolvimento próximo).

Em relação aos instrumentos de avaliação, confirmou-se que a sua variedade e riqueza contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. A avaliação desempenha um papel importante enquanto elemento integrante do processo educativo, refletindo uma maior exatidão na evolução e progresso dos alunos.

A maioria dos inquiridos prefere a avaliação qualitativa. Esta avaliação qualitativa deve ser usada desde o primeiro momento da execução musical como uma procura constante da qualidade dos resultados individuais e coletivos, onde se inclui a auto e a hetero avaliação. Concluindo, deve haver uma avaliação contínua de toda a realização musical e a classificação final do ano letivo na disciplina de orquestra deveria ser **qualitativa** (Muito Bom, Louvável, Bom, Satisfatório), ou **presencial** (Frequentou com sucesso, Frequentou, Não Frequentou), em vez dos índices quantitativos que atualmente são utilizados.

Como conclusão final, verificamos que um dos principais objetivos desta disciplina é a motivação dos alunos para a continuidade no estudo da música. Sendo assim, é muito importante que os professores que a lecionam tenham linhas orientadoras sólidas, em relação ao repertório, no que diz respeito à dificuldade das obras, à faixa etária dos alunos a que as obras são dirigidas, ao conteúdo pedagógico e artístico de cada obra.

Urge produzir-se um programa consistente, construído a partir de critérios sólidos e adequados ao nível e ensino a que se destina. Um programa que seja capaz de rentabilizar os recursos humanos e materiais disponíveis; aproveitar e otimizar a experiência e vontade dos professores; que permita uma avaliação justa, uniforme e formativa; que lance em voos mais altos os jovens, com o seu entusiasmo pela busca de novas experiências, permitindo que a cultura musical nasça e cresça de uma forma mais fluída.

Bibliografia

ALYRIO, R. D. (2008). *Metodologia Científica*. PPGEN: UFRRJ

ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar (livro e CD-ROM)*. 7ª Edição. Madrid: Avaliação do Currículo. Lisboa: Edição APEM.

BALL, S. J.; GOODSON, I. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: Falmer Press.

BELL, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first time researchers in education and social science*. 2 reimp. Milton Keynes. England: Open University.

BIRGE, E. B. (1939). *History of Public School in the United States*. Universidade de Michigan: O. Ditson.

CARVALHO, R. (1996). *História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CRUVIEL, F. M. & LEAO, E. (2003). O Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: Uma Experiência Transformadora. In. *XII Encontro Anual da ABEM, 2003*, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis: Editora da ABEM, 2003.

CRUVIEL, F. M. (2005). *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro – Brasileiro de Cultura.

DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

ENOCH, Y. (1978). *Group piano-teaching*. New York: Oxford University Press.
escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº 10, pp. 79-121.

FIDEL, R. (1992). The case study method: a case study, In: GLAZIER, J. D. & POWELL, R. R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

FREITAS – BRANCO, J. (1995). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Europa – América.

GALINDO, J. M. (1998). Cordas Pró Guri. São Paulo: Sociedade dos amigos do Projeto Guri, 1998. (capítulo 1.3).

GETAP (1991). *Educação Artística Especializada. Preparar as Mudanças Qualitativas*. Porto: GETAP.

GOMES, C. A. F. (2002). *Especificidade do ensino artístico: a sua representação histórica nos séc. XIX e XX*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

GONÇALVES, C. (2001). *Tema e Variações. A Composição Local Sistema de Gestão numa Escola Pública de Música*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

GOODSON, I. F.; HARGREAVES, A. (eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.

GUBA, E., & LINCON, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research in DEZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed) (1994): *Handbook Qualitative Research* Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times-Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell. Recuperado em 28 de setembro de 2012.

KELCHTERMANS, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5, 6) pp.449-450).

KELCHTERMANS, G.CC; VANDENBERGHE, R. (1994). Teachers' Professional Development: A Biographical Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), pp. 45-62.

LEY, B. (2004). The Dynamics of Group Teaching. In A. Marks (Ed.), *All Together! Teaching Music in Groups*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.

McGraw Hill interamericana de Espanha, S.A.U.

MONTADON, Maria I (2004). *Ensino Coletivo, Ensino em Grupo*: mapeando as questões da área. In: Anais do ENECIM - Encontro Nacional De Ensino Coletivo De Instrumentos Musicais: Goiânia – Goiás: [s. n.]p. 44 – 48.

MORAIS, A. (1997). Ensino Instrumental em grupo: uma introdução. *Música Hoje Revista de Pesquisa Musical*, n.4, pp. 70-78.

NIAS, J. (1996). Thinking about Feeling: The Emotions in Teaching. *Crambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 293-306.

NÓVOA, A., & FINGER. (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

OLIVEIRA, E. (1998). *O Ensino Coletivo dos Instrumentos de Corda*: Reflexão e Prática. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

ORVALHO, L., ALONSO, L (2011). A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº 10, pp. 79-121.

PALHEIROS, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório: Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Edição APEM.

QUEIRÓS, C.C. (2005). *O ensino coletivo de cordas em Goiânia: mapeamento, análise das técnicas utilizadas e reflexo na formação do professor musical*. Relatório final apresentado ao programa de bolsa PROLICEN. Universidade Federal de Goiás – Goiânia.

RIBEIRO, A. J. P. & VIEIRA, M. H. (2010). *O ensino da música em regime articulado: projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa*. *Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiás: Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas. p. 1424-1434.

RIBEIRO, C.(1993). “Educação e Arte”. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (1), 103 - 108.

RICHARDSON, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

SOLLINGER, C. (1970). *The music man and the professors: a history of string class methods in USA, 1811-1911*. Doctor of Education, Ann Arbor, MI; the University of Michigan, 1970, 219 p. Tese não publicada, p. 95.

STAKE, RE.(1994). Case Studies. In NK Denzin& YS Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, Sage Publications.

STOER, S (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal 1970 – 1980, uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. & ARAÚJO, H. (1987). “A Contribuição da Educação para a Formação do Estado Novo”: Continuidades e Rururas (1926 – 1933) ”. In *O Estado Novo das Origens ao Fim da Autarcia (1926 – 1959), Vol. II*. Lisboa: Editorial Fragmentos, 125 – 147.

SUMSION, J. (2002). Becoming, Being and Unbecoming na Early Childhood Educator: A Phenomenological Case Study of Teacher Attrition. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 869-885.

TOURINHO, Ana Cristina G. dos Santos (2003). A formação de professores para o ensino coletivo de instrumentos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003Florianópolis. Anais...p. 51-57.

VASCONCELOS, A. (2000). *O Conservatório de Música: Actores, Organização e Políticas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

VERNON, M. D. (1973). *Motivação Humana: a força que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações*. Tradução: Luiz Carlos Lucchetti. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

VIEIRA, M. H. (2006). *O Ensino da Música em Portugal no Início do Século XXI*. Estudo sobre as Políticas de Ramificação Curricular. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança – Educação Musical) – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.

WASSEL, A. (1964). *Class String Instruction in, American String Teachers Association*. Part I-X, 1964-1967. Fall 1964: 30-31.

YIN, R.(1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

ZEHM, S. J.; KOTTLER, J. A.(1993). *On Being a Teacher: The Human Dimension*. California: Corwin Press, Inc.

Fontes da Internet

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Difusão Artística*. Recuperado em 15 de Janeiro, 2013 de www.emesp.org.br/pt/difusão/2/0/2/

<http://academiasuperiordeorquestra.metropolitana.pt/Admiss%C3%A3o-3466.aspx>

[consultado em 04/07/13].

http://artave.pt/id/32/mod/base_content/cfile/inovacao_pedagogia.html [Consultado em 18/9/12]

<http://grupo4te.com.pt/mie9.html> [Consultado em 09/10/2012]

http://musica.ufma.br/ens/tcc/06_trajano.pdf [Consultado em 18/02/13]

http://pt.wikipedia.org/wiki/Era_Vargas [Consutado em 15/01/13]

http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Superior_de_Lisboa [Consultado em 08/09/12]

<http://pt.wikipedia.org/wiki/orquestra> [Consultado em 12/09/12].

http://www.ibope.com.br/calandraweb/BDarquivos/sobre_pesquisas/tipos_pesquisa.htm
1

<http://www.metropolitana.pt/Planos-Curriculares-1470.aspx> [Consultado em 08/09/12]

<http://www.metropolitana.pt/Planos-Curriculares-845.aspx> [Consultado em 08/09/12]

[http://www.oi.es/equipu/portugal/história.pdf\(30-8\)](http://www.oi.es/equipu/portugal/história.pdf(30-8)) [Consultado em 08/09/12]

http://www.ufg.br/conpeex/2005/porta_arquivos/prolicen/CintiaCarladeQueirós_BREV_EREVISÃO DALITERATURASOBRE ENSINO COLETIVO DE CORDAS EM GOIÂNIA
A. [Consultado em 15/09/12]

MARTINS, S. (2009, 22 de Julho). O milagre venezuelano. *Veja*. Recuperado em 15 de janeiro, 2013 de <http://veja.abril.com.br/220709/milagre-venezuelano-p-128.shtml>

PONTE, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf) [Consultado em 20/10/12].

VENTURA, M. (2012). orquestras sociais se multiplicam no Brasil, mudando o destino de jovens carentes. *O Globo*. Recuperado em 15 de janeiro, 2013 de <http://oglobo.globo.com/cultura/orquestras-sociais-se-multiplicam-no-brasil-mudando-destino-de-jovens-carentes-5787491> [Consultado em 15/01/13]

<http://www.ibope.com/>

ANEXOS

Anexo 1

Lista dos professores selecionados para realização de questionários

ARTAVE ESCOLA PROFISSIONAL ARTISTICA DO VALE DO AVE

Maestro Ernst Schelle ernst.schelle@bluewin.ch Respondeu

Prof. Alexandre Samardiev alexandresamardiev@artave.pt Respondeu

Prof. Francisco Ribeiro franciscoribeiro@artave.pt Respondeu

Prof. Paulo Silva paulosilva@artave.pt

Prof. Luís Machado luismachado@artave.pt Respondeu

Prof. José Borges joseborges@artave.pt

Prof. Nuno Arrais narrais@gmail.com

Prof. António Soares soaresantonio@sapo.pt Respondeu

Prof. Rui Costa ruicosta@ccm-inforartis.org

Prof. Andryi Stepanski astepanskyy@gmail.com Respondeu

Prof. José Ricardo Freitas josericardofreitas@hotmail.com

Maestro Emílio César emiliodecesar16@gmail.com Respondeu

EPABI – ESCOLA PROFISSIONAL DE ARTES DA BEIRA INTERIOR

Prof. Carlos Salazar (trompete) carlos.salazar@epabi.pt

Prof. Rogério Peixinho (cello) rogpeixinho@gmail.com

ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO

Prof. Nuno Soares cpepme@musica-esp.pt Respondeu

ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE VIANA DO CASTELO

Prof. Armando Gonzales armandogonzalez@fam.org.pt 933 257 624 Respondeu

Prof. Luís Carvalhoso luiscello@yahoo.com.br Respondeu

ESPROARTE – ESCOLA PROFISSIONAL DE ARTE DE MIRANDELA

Prof. Danuta Grossmannová kimiszek@gmail.com Respondeu

Prof. Alice Neves violetista_alice@yahoo.com.br Respondeu

Prof. Luís Gomes, lgviolinista@gmail.com

Anexo 2

Endereços das escolas contatadas

ESCOLAS PROFISSIONAIS

ARTAVE ESCOLA PROFISSIONAL ARTISTICA DO VALE DO AVE

geral@artave.pt

EPABI – ESCOLA PROFISSIONAL DE ARTES DA BEIRA INTERIOR

info@ep-artes-beira-interior.rcts.pt

ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO

epme.sec@musica-esp.pt

ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE VIANA DO CASTELO

fam@fam.org.pt

ESPROARTE – ESCOLA PROFISSIONAL DE ARTE DE MIRANDELA

secretaria@esproarte.net

CONSERVATÓRIOS

CONSERVATÓRIOSINFORARTIS - Instituto de Formação Artística do Vale do Ave

geral@ccm-inforartis.org

CONSERVATORIO DE MUSICA DO PORTO

secretaria@ct-musica-porto.rcts.pt

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN

director@cmacg.pt

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE BRAGA CALOUSTE GULBENKIAN

cvm-cgulbenkian@min-edu.pt

ESCOLA DE MÚSICA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL

infor@em-conservatorio-nacional.rcts.pt

INSTITUTO GREGORIANO DE LISBOA

secretaria@inst-gregoriano.rcts.pt

ACADEMIAS DE MÚSICA

ACADEMIAS DE AMADORES DE MÚSICA

academiaam@clix.pt

ACADEMIA DE MÚSICA DE ALMADA

info@ama.edu.pt

ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO

academia@musica-esp.pt

ACADEMIA DE MUSICA DE FELGUEIRAS

conservatoriomusicafelgueiras@gmail.com

ACADEMIA DE MÚSICA DE BARCELOS

cmb.direcao@gmail.com

ACADEMIA DE MÚSICA DE LOUSADA

cvs.dir@gmail.com

ACADEMIA DE MÚSICA DE SANTA MARIA DA FEIRA

acadmusicasmf@netvisao.pt

ACADEMIA DE MÚSICA DE VILA DO PARAÍSO

geral@amvp.pt

ACADEMIA DE MÚSICA E DANÇA DO FUNDÃO

info@amdf.pt

ACADEMIA DE MÚSICA JOSÉ ATALAYA

mailto:direccao@amjatalaya.net

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE ÁGUEDA

cons.agueda@mail.telepac.pt

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE FELGUEIRAS

conservatoriomusicafelgueiras@gmail.com

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE S. JOSÉ DA GUARDA

geral@conservatoriodaguarda.org

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE SETÚBAL
CONSERVATÓRIO DE MÚSICA
DE SINTRA

conservatoriodemusicadesintra@gmail.com

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE VILA REAL DE SANTO ANTÓNIO

corevrsa@gmail.com

ESCOLA DE MÚSICA DA PÓVOA DO VARZIM

fmusica-pv@clix.pt

ESCOLA DE MÚSICA NOSSA SENHORA DO CABO

secretariaemnsc@netcabo.pt

ESCOLA DE MÚSICA DO ORFEÃO DE LEIRIA

geral@orfeodeleiria.com

FUNDAÇÃO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DA MAIA

infocultura@cm-maia.pt

ACADEMIA DE MÚSICA FERNANDES PÃO

geral@academiafernandesfao.pt Vila Praia de Âncora

poloplima@academiafernandesfao.pt - Pólo Ponte de Lima

Anexo 3

Carta para ministério da educação para obtenção do manual existente

Em 14 de outubro de 2011 23:38, Jaroslav Mikus

<[Jaroslav Mikus@artave.pt](mailto:Jaroslav.Mikus@artave.pt)> escreveu:

-----Mensagem encaminhada -----

De: **Jaroslav Mikus** <[Jaroslav Mikus@artave.pt](mailto:Jaroslav.Mikus@artave.pt)>

Data: 14 de outubro de 2011 23:37

Assunto: manual para disciplina orquestra do ensino básico de música

Para: manuais@dgidc.min-edu.pt

Exmos senhores,

Venho por este meio pedir se me podem enviar informações sobre os materiais existentes no Ministério da Educação, da disciplina de orquestra do ensino básico das escolas profissionais, conservatórios e academias de música.

Estes materiais destinam-se ao estudo que estou a fazer neste momento no Mestrado de Ciências de Educação, Ensino Especializado da Música na Universidade Católica no Porto.

Obrigado pela atenção.

Jaroslav Mikus

Prof. da escola profissional artística do Vale do Ave - ARTAVE

Anexo 4

Carta para diretores das escolas

Exmo. Senhor Diretor

Sou Jaroslav Mikus

Desde 1990 leciono Violoncelo, Musica de câmara, naipes de violoncelos, e orquestra nas escolas CCM e Artave. Sou músico ativo há 34 anos.

Em virtude de estar a fazer o mestrado em Ciências de Educação, Ensino Especializado da Música na Universidade Católica do Porto, estou a fazer um estudo para a minha tese sobre os programas existentes da disciplina de orquestra do Curso Básico de Música.

Nesse sentido solicito o envio dos programas de orquestra existentes na respetiva escola.

Agradeço a colaboração prestada. O contato para o envio das informações pode ser feito através do email:

[Jaroslav Mikus@artave.pt](mailto:Jaroslav.Mikus@artave.pt)

Com os meus cumprimentos

Jaroslav Mikus

Santo Tirso, 11 de outubro 2011

Anexo 5

Carta dirigida aos entrevistados

Caro Maestro

Sou Jaroslav Mikus

Desde 1990 leciono Violoncelo, Musica de câmara, naipe de violoncelos, e orquestra nas escolas CCM e Artave. Sou músico ativo há 34 anos.

Em virtude de estar a fazer o mestrado em Ciências de Educação, Ensino Especializado da Música na Universidade Católica do Porto, estou a fazer um estudo para a minha tese sobre os programas existentes da Disciplina de orquestra do Curso Básico de Música.

Nesse sentido queria pedir - lhe uma entrevista. Como é Prof. da mesma disciplina interessava -me muito as suas opiniões sobre o ensino da disciplina de orquestra.

A entrevista está anexada. (No espaço colorido coloque as suas respostas.)

O contato para o envio das respostas pode ser feito através do email:

[Jaroslav Mikus@artave.pt](mailto:Jaroslav.Mikus@artave.pt)

Agradeço a colaboração prestada.

Com os meus melhores cumprimentos.

Jaroslav Mikus

Santo Tirso 25 de Novembro de 2011

Anexo 6

Carta dirigida ao professor entrevistado em inglês.

Dear Prof. Schelle,

My name is Jaroslav Mikus and I have taught violoncello, chamber music, cello section and orchestra in CCM and Artave music schools (Portugal) since 1990. I have been a professional musician for 34 years.

In the ambit of a Master's Programme on Educational Science and Specialised Music Teaching in Oporto Catholic University, I am currently carrying out a research work on the syllabuses of Orchestra Practice developed for the Musician's Basic Course.

Therefore, due to your vast experience in this area, I would be grateful if you could answer the attached questionnaire about orchestra teaching.

You may introduce your answers below each question and send them by email to [Jaroslav Mikus@artave.pt](mailto:Jaroslav.Mikus@artave.pt)

Thank you in advance for your time and collaboration.

Best regards

Jaroslav Mikus

Santo Tirso, 9 december 2011

Anexo 7

Modelo do questionário em Português



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

Questionário para os professores da disciplina de orquestra do Curso Básico das escolas profissionais de música em Portugal

Nível etário	
Género	
Função na escola	
Professor	
Anos de Serviço - Músico em Orq. Profissional	
Anos de Serviço – Professor de Música	
Habilitações	

1. Característica da disciplina

- A disciplina de orquestra é importante? Justifique a resposta.
(Estamos falar do Curso Básico – idade 12-15 anos)
.....
- O que é que os alunos aprendem nesta disciplina?
.....
- Acha que os alunos aplicam na prática de orquestra os conhecimentos que adquiriram a nível instrumental? E o contrário? Pode dar alguns exemplos?
.....
- O trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo? E porquê?
.....
- As apresentações públicas interferem na integração na sociedade?
.....
- Que contributos dão os concertos aos alunos para o seu desenvolvimento individual?

2.Experiência da Prática de orquestra, Experiência Pedagógica.

- Trabalhou numa orquestra profissional? Quanto tempo? Onde e em que função?
(Como Concertino, Chefe de naipe? Ou Tutti?)

.....

- É professor de orquestra há quanto tempo?

.....

- Frequentou no currículo dos seus estudos classe de conjunto?

.....

- Com que idade começou a tocar em orquestra e qual a carga horária semanal?
(Na escola onde fez os seus estudos)

.....

- Que carga horária semanal acha que favorece o desenvolvimento individual do aluno e porquê? (nº de aulas por semana)

.....

- A sua experiência como músico ativo (Solo, orquestra, música de Câmara, Maestro etc.) foi útil no seu percurso pedagógico e porquê?

.....

2. Interdisciplinaridade

- Na sua opinião a interação entre as disciplinas de orquestra e de naipe é importante e porquê?

.....

- Que objetivos considera importantes para a disciplina de naipe?

.....

- Na sua opinião a interação entre a disciplina de instrumento e a disciplina de orquestra é importante e porquê?

.....

- Acha que o programa da disciplina de orquestra devia ser escolhido pensando no nível instrumental dos alunos? Pode dar algum exemplo?

.....

- Existe na sua escola programa da disciplina de instrumento, da disciplina de naipe ou programa da disciplina de orquestra?

3. Planificação

- Que tipo de planificação faz?
(planificação anual, mensal, semanal ou planificação para cada aula?)
.....
- Que repertório utiliza? (Curso Básico)
.....
- Tem dificuldade em obter o material que pretende usar? (Partituras ...)
.....
- Como seleciona as obras e com que critérios? Os alunos participam na seleção de obras? Como - de que forma?
.....
- Na sua escola há biblioteca adequada para a sua disciplina?
.....
- Gostaria de colaborar na construção de um manual da Disciplina de orquestra?

4. Objetivos da disciplina

- Acha que o aluno pode desenvolver sentido rítmico, de leitura
Pode dar alguns exemplos?
.....
- O que são hábitos orquestrais para si?
.....
- O que pensa sobre a importância da disciplina e responsabilidade na orquestra? É importante? Pode dar algum exemplo concreto ocorrido na sua carreira artística ou pedagógica?
.....
- Como pode a disciplina de orquestra motivar os alunos para o gosto da música? Pode dar algum exemplo da sua prática pedagógica?

5. Métodos para realização dos objetivos

- Que métodos utiliza para atingir os objetivos que pretende?
.....
- Acha importante a escolha de repertório adequado para o nível da orquestra? (Tem algum exemplo positivo ou negativo, da sua carreira pedagógica)
.....
- Acha que o desenvolvimento da Leitura à primeira vista se pode praticar na orquestra? Se sim, que obras escolhe para a leitura?
Fáceis, de média dificuldade ou difíceis e porquê?

6. Avaliação

- Que tipo de avaliação usa na disciplina de orquestra?
.....
- O que acha importante na avaliação qualitativa? Porquê?
.....
- Acha importante a avaliação quantitativa? Porquê?
.....
- Para si é mais importante a avaliação individual ou coletiva?
.....
- Para si é importante a avaliação verbal? (Em cada aula ou depois de um concerto?)
.....
- Os seus alunos fazem autoavaliação e heteroavaliação nas suas aulas?
.....
- Que vantagens e desvantagens encontra sobre escalas de classificação final do ano na disciplina de orquestra? Pode comentar cada uma das seguintes?

A: Avaliação Quantitativa

Escala 0-20
.....

B: Avaliação Qualitativa

5-Muito bom - 4-Louvavel - 3-Bom - 2-Suficiente - 1-Insuficiente

C: Avaliação presencial

Não frequentou

Frequentou

Frequentou com sucesso

.....

- Tem alguma proposta para a classificação do final de módulo ou ano para esta disciplina? Qual e porquê?

.....

Muito obrigado pela sua colaboração. Jaroslav Mikus

Anexo 8

Modelo do questionário em Inglês



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

Questionnaire for orchestra teachers of the Musician's Basic Course in Portuguese vocational music schools

Age	
Gender	
Job description	
Teacher	
Years Experience – Musician in professional orchestra	
Years' Experience – Music teacher	
Qualifications	

7. Characteristics of the subject

- Is Orchestra an important subject? Please justify your answer (remember to refer to the Basic Course – students aged 12 to 15).

.....

- What do students learn in this subject?

.....

- Do you think that students apply what they have learnt in their instrument lessons to orchestral practice? Or is it the other way around? Can you provide a few examples?

.....

- Does group work benefit from the individual work developed in instrument lessons? Why?

.....

- Do public presentations interfere with the students' integration into society?

.....

- How do concerts contribute to the students' individual development?

8. Orchestra Experience, Teaching Experience.

- Have you played in a professional orchestra? How long? Which orchestra and what was your position? (concertmaster, section leader or tutti player)

.....

- How long have you been an orchestra teacher?

.....

- Did you have to attend ensemble classes when you were a student?

.....

- How old were you when you started playing in an orchestra and what was your weekly schedule? (in the school where you studied)

.....

- What is the weekly schedule that, in your opinion, fosters the student's individual development? Why? (no. of lessons per week)

.....

- Has your experience as a professional musician (solo, orchestra, chamber, conductor, etc.) been useful for your teaching career? Why?

.....

9. Interdisciplinarity

- Do you believe that the interaction between orchestra and section lessons is important? Why?

.....

- What are the objectives that you consider important for section classes?

.....

- Do you believe that the interaction between orchestra and instrument lessons is important? Why?

.....

- Do you think that the syllabus of orchestra practice should take into account the student's level of instrument command?

.....

- Does your school have syllabuses for the subjects of instrument, instrument section and orchestra?

10. Planning

- What type of planning do you do? (annual, monthly, weekly or lesson by lesson)
.....
- What type of repertoire do you use? (Basic Course)
.....
- Do you find it difficult to obtain the material to be used? (music scores...)
.....
- What criteria do you use to select the music? Do your students have a say in that selection? In what way?
.....
- Does your school contain a library where you can find the material to be used?
.....
- Would you like to collaborate in the making of a handbook/method for the subject of Orchestra practice?
.....

11. Subject Objectives

- Do you think that students can develop rhythmic, reading and other skills in these classes? Please give examples.
.....
- What, in your opinion, are good orchestral habits?
.....
- How important is this subject to develop a sense of responsibility within the orchestra? Can you provide any examples from your experience as a performer / teacher?
.....
- How can orchestra practice motivate students to enjoy music more? Can you provide any examples from your teaching experience?
.....

12. Methodology for goal achievement

- What methods do you use to achieve your objectives for the class?
.....
- Do you believe it is important to choose the repertoire according to the orchestra's level? (Can you give an example, whether positive or negative, from your teaching experience?)
.....
- Do you think that first-sight reading can be trained and developed during orchestra practice? If so, what type of material do you use – easy, intermediate or advanced – and why?
.....

13. Assessment

- What type of assessment do you apply to orchestra practice?
.....
- What are the important factors in qualitative assessment? Why?
.....
- Do you think that quantitative assessment is important? Why?
.....
- Do you favour individual or group assessment?
.....
- How important is oral assessment for you? (in each class or after a concert?)
.....
- Do you encourage self- and peer-evaluation in your lessons?
.....
- What, in your opinion, are the advantages and disadvantages of final grading scales used in orchestra practice? Can you comment on each of the following?

A: Quantitative Assessment

Grading scale 0 to 20
.....

B: Qualitative Assessment

5-Excellent - 4-Remarkable - 3-Good - 2-Satisfactory - 1-Unsatisfactory

C: Attendance Assessment

Did not attend

Attended

Attended successfully

.....

- Would you like to add any suggestions regarding final assessment criteria for this subject? If so, please justify.

.....

Thank you very much for your collaboration,
Jaroslav Mikus