

Relatório de Estágio

O impacto do género na aprendizagem de improvisação jazz –
estudo sobre ansiedade e confiança em três escolas do ensino intermédio

Beatriz Vieira Nunes

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2020

Orientador: Professor Doutor Ricardo Pinheiro

Relatório de Estágio

O impacto do género na aprendizagem de improvisação jazz –
estudo sobre ansiedade e confiança em três escolas do ensino intermédio

Beatriz Vieira Nunes

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Julho de 2020

Orientador: Professor Doutor Ricardo Pinheiro

Índice Geral

Índice de Tabelas	v
Índice de Figuras	v
Índice de Quadros	vi
Índice de Anexos	vi
Agradecimentos.....	vii
Resumos – Abstracts	ix
Resumo I – (Prática Pedagógica)	ix
Palavras-chave.....	ix
Abstract I – Part I (Teaching).....	ix
Keywords	ix
Resumo – Parte II (Projecto de Investigação).....	ix
Palavras-chave.....	x
Abstract – Part II (Research Project)	x
Keywords	x
Prática de Ensino Supervisionada	11
1. Âmbitos e objectivos.....	13
1.1. Competências a desenvolver	13
1.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio.....	14
2. Caracterização da Escola Profissional Ofício das Artes	14
2.1. Contextualização histórica, geográfica e cultural de Montemor-o-Novo à data da constituição da OFA	14
2.2. Ensino Profissional em Portugal	17
2.3. História da Ofício das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo	18
2.4. Estrutura organizacional, a sede e os seus núcleos.....	19

2.5. Projecto Educativo.....	20
2.5.1. Objectivos do Projecto Educativo.....	21
2.6. Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista Jazz	22
2.7. Elencos Modulares	25
2.7.1. Instrumento Jazz	25
2.7.2. Técnicas de Improvisação.....	26
2.8. Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista Jazz na OFA.....	28
2.8.1. Planificação e Desenvolvimento Modular – Instrumento Jazz – Módulo 1	29
2.8.2. Planificação e Desenvolvimento Modular – Instrumento Jazz – Módulo 3	29
2.8.3. Planificação e Desenvolvimento Modular–Técnicas de Improvisação – Módulo 1	29
2.8.4. Planificação e Desenvolvimento Modular – Técnicas de Improvisação – Módulo 4.....	30
2.9. Planos Curriculares.....	30
2.9.1. Estrutura Curricular – Curso Profissional de Instrumentista de Jazz	30
2.10. Avaliação nos Cursos Profissionais.....	31
2.10.1. Efeitos da falta de Assiduidade no Aproveitamento.....	32
2.10.2. Critérios Específicos de Avaliação na disciplina de Instrumento – Voz, da OFA – EP	33
2.11. Plano de Actividades	34
2.12. Parcerias Institucionais	35
2.13. Corpo Docente.....	36
2.14. Corpo Não Docente	36
3. Reflexão	36
4. Caracterização dos alunos	38
4.1. Enquadramento.....	38

4.1.2. Aluno A.....	39
4.1.3. Aluna B	40
4.1.4. Turma A.....	42
5. Práticas Educativas desenvolvidas na atividade de docente	44
5.1. Contextualização geral	44
5.2. Princípios Didáticos.....	44
5.2.1. Objectivos comportamentais e sequências de aprendizagem	48
5.2.2. Avaliação	49
5.3. Princípios Pedagógicos.....	50
5.4. Apresentação do material didáctico.....	54
5.4.1. Aluno A – Desenvolvimento de <i>Scat Singing</i>	56
5.4.2. Aluna B – Prática de <i>Voice Leading</i> no tema “Alone Together”	58
5.4.3. Turma A – Prática de improvisação com a escala de <i>blues</i>	61
5.4.4. Turma A – Desenvolvimento de projecto de <i>songwriting</i>	64
6. Reflexão sobre a prática supervisionada	66
6.1. Nível de Consecução dos Objectivos	70
6.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas.....	71
6.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	73
Secção II – Projecto de Investigação	75
Capítulo I.....	76
1. O impacto do género na aprendizagem de improvisação jazz - um estudo sobre ansiedade e confiança em três escolas do ensino intermédio.....	76
Apresentação da problemática.	76
1.1. Relevância e problemática dos estudos de Jazz e Género	77
2. Definição do conceito de género e suas implicações sociológicas	80
2.1. O género e o ensino do jazz.....	83

3. Género e historiografia do jazz	86
4. Confiança e ansiedade no contexto da performance musical.....	90
4.1. Implicações pedagógicas da confiança e ansiedade na aprendizagem musical.	93
5. Metodologia de Investigação	97
5.1. Instrumentos de recolha.....	98
5.2. Participantes	99
5.3. Análise dos Resultados	100
6. Apresentação de Resultados	101
6.1. Resultados sobre ansiedade na aprendizagem de improvisação.....	101
6.2. Resultados sobre confiança na aprendizagem de improvisação jazz	106
7. Análise e Discussão dos Resultados	110
7.1. Análise dos Resultados sobre Ansiedade	110
7.1.1. Resultados da soma das três escolas	110
7.1.2. Comparação de resultados entre as três escolas.....	111
7.2. Análise dos Resultados sobre Confiança.....	112
7.2.1. Resultados da soma das três escolas	112
7.2.2. Comparação dos resultados entre as três escolas.....	113
7.3. Discussão	113
7.4. Limitações do Estudo	116
8. Reflexão Final	117
9. Conclusões	119
Bibliografia	123
Anexos	129

Índice de Tabelas

(Prática Pedagógica)

Tabela 1. Caracterização demográfica do concelho de Montemor-o-Novo.....	16
Tabela 2. Distribuição alunos por instrumento – CPIJ – OFA 2018/2019	18
Tabela 3. Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista Jazz	24
Tabela 4. Elencos Modulares do Curso Profissional de Instrumentista Jazz, disciplina de Instrumento	26
Tabela 5. Elencos Modulares do Curso Profissional de Instrumentista Jazz, disciplina de Técnicas de Improvisação	27

(Projecto de Investigação)

Tabela 1. Valores sobre ansiedade, Escola Ofício das Artes	102
Tabela 2. Valores sobre ansiedade, Escola de Jazz do Barreiro	103
Tabela 3. Valores sobre ansiedade, Escola de Jazz Luiz Villas-Boas.....	104
Tabela 4. Valores sobre ansiedade, resultados totais das 3 escolas	105
Tabela 5. As percentagens	106
Tabela 6 . Valores sobre confiança, Escola Ofício das Artes	106
Tabela 7. Valores sobre confiança, Escola de Jazz do Barreiro	107
Tabela 8. Valores sobre confiança, Escola de Jazz Luiz Villas-Boas.....	108
Tabela 9. Valores sobre confiança, resultados totais das 3 escolas	109
Tabela 10. As percentagens	109

Índice de Figuras

Figura 1. Diagrama Estrutura Organizacional OFA.....	20
Figura 2. <i>The Process of Anxious Apprehension</i> (Barlow, 2000) in Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of Emotion Theory	92

Índice de Quadros

Quadro 1 – Afirmações dos questionários sobre confiança e ansiedade na aprendizagem de improvisação jazz	99
--	----

Índice de Anexos

Anexo 1. Estrutura Organizacional OFA	130
Anexo 2. Estrutura curricular CPIJ	131
Anexo 3. Desenvolvimento Modular Instrumento Jazz – Módulo 1	132
Anexo 3.1. Desenvolvimento Modular Instrumento Jazz – Módulo 1	133
Anexo 3.2. Desenvolvimento Modular Instrumento Jazz – Módulo 1	134
Anexo 4. Desenvolvimento Modular Instrumento Jazz – Módulo 3	135
Anexo 4.1. Desenvolvimento Modular Instrumento Jazz – Módulo 3	136
Anexo 5. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 1	137
Anexo 5.1. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 1	138
Anexo 5.2. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 1	139
Anexo 6. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 4.....	140
Anexo 6.1. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 4.....	141
Anexo 6.2. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 4.....	142
Anexo 7. Critérios específicos de avaliação disciplina Voz.....	143
Anexo 7.1. Critérios específicos de avaliação disciplina Voz.....	144
Anexo 7.2. Critérios específicos de avaliação disciplina Voz.....	145
Anexo 8. Sequência de Aprendizagem Articulação Scat	146
Parte II – Projecto de Investigação.....	148
Anexo 1. Entrevistas	149
Anexo 2 Inquéritos.....	158
Parecer do Orientador Cooperante	160

Agradecimentos

Agradeço aos professores Gonçalo Marques e Gonçalo Prazeres da Escola de Jazz Luiz Villas-Boas, bem como ao professor José Monteiro da Escola de Jazz do Barreiro, pela colaboração na recolha de dados junto dos seus alunos, imprescindíveis para a elaboração deste projeto de investigação.

Agradeço aos colegas Isabel Rato, João Roxo e Gil Gonçalves pela sua disponibilidade em ceder uma entrevista e partilhar a sua experiência enquanto músicos e professores no contexto da pesquisa sobre género e jazz em Portugal.

Agradeço à Fundação GDA que me concedeu uma bolsa no decorrer do mestrado para a investigação sobre improvisação e ansiedade, através da qual foi possível realizar a formação “Circlesongs” de Bobby McFerrin, nos Estados Unidos.

Desejo também agradecer ao Professor Doutor Ricardo Pinheiro pelo seu apoio e confiança constantes na orientação deste projecto.

Agradeço à professora Carla Pomares da Escola Ofício das Artes (OFA), bem como aos meus colegas Mateja Dolsak, Inês Laginha e Francisco Andrade pelo espírito de entreatajuda e companheirismo ao longo do mestrado.

Quero também agradecer à colega e investigadora Andreia Nunes pela sugestão de autores inseridos nos estudos feministas, pelo esclarecimento de conceitos e pelo entusiasmo partilhado sobre as questões de género.

Obrigado ainda a todos os que manifestaram interesse por esta investigação, em particular ao programador e músico Carlos Martins através do seu convite de participação no painel da conferência Jazz e Género (Festa do Jazz 2018) com Rui Eduardo Paes e ao investigador José Dias pelo seu convite de co-autoria no artigo “*Festa do Jazz: promoting inclusiveness and addressing gender inequality in Portuguese jazz*”.

Por fim, agradeço à minha família, em particular à minha mãe pela revisão, edição e paginação deste relatório e ao meu pai pelo apoio material e anímico para a conclusão desta etapa académica.

Resumos – Abstracts

Resumo I – (Prática Pedagógica)

O presente estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Ensino Especializado, Mestrado em Ensino de Música pela Escola Superior de Música de Lisboa. O relatório inicia-se com uma caracterização da Oficina das Artes – Escola Profissional, estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio, incidindo sobre a prática pedagógica desenvolvida no ano lectivo de 2018–2019. O relatório apresenta os resultados das aulas realizadas com dois alunos de diferentes graus de ensino da classe de Voz Jazz e uma turma de Técnicas de Improvisação. As práticas educativas implementadas são contextualizadas segundo revisão de literatura do âmbito da Psicopedagogia e Didáctica. Por fim, é feita uma reflexão sobre a prática pedagógica realizada, apontando os desafios e os sucessos no trabalho desenvolvido pelo professor.

Palavras-chave: Estágio, ensino de música, jazz.

Abstract I – Part I (Teaching)

This report focus the internship within the scope of the Specialized Teaching Internship, master's in music teaching in Escola Superior de Música de Lisboa. It took place in Oficina das Artes – Escola Profissional in the academic year of 2018 and 2019. The report addresses the pedagogical practices developed with two voice students of different levels and one class of Improvisation Techniques. These practices were guided by literature revision on Didactic and Psychopedagogy. The results are presented in this report, leading to a reflection about the challenges and successes of the pedagogical practice.

Keywords: Internship, music education, jazz.

Resumo – Parte II (Projecto de Investigação)

Este estudo investiga o impacto do género nas dinâmicas pedagógicas do jazz. O estudo pretende compreender de que forma o género é um factor na motivação, auto-eficácia e experiências de confiança e ansiedade em relação à aprendizagem de improvisação jazz. A investigação parte do modelo proposto por Erin Wehir-Flowers em “Differences between Male and Female students’ confidence, anxiety and attitude toward learning jazz improvisation” (2006). Foram conduzidos 96 questionários de auto-preenchimento em

três escolas do ensino intermédio, realizados por 48 alunos de jazz, 32 masculinos e 16 femininos. Os resultados mostram que as alunas tendem a identificar-se mais com experiências de baixa-autoeficácia, maior ansiedade e menos confiança em relação à aprendizagem de improvisação jazz. De forma a compreender estes resultados, o projecto sugere uma visão crítica das narrativas históricas do jazz e do género, das expectativas e dos papéis associados às mulheres no jazz, à falta de modelos e representatividade feminina, em particular de instrumentistas jazz, no meio profissional e académico. O estudo incide ainda sobre o impacto de crenças pessoais negativas e a sua relação com experiências de aprendizagem negativas, como ansiedade e baixa confiança, comprometendo a eficácia da aprendizagem.

Palavras-chave: Jazz, género, ensino, improvisação, confiança, ansiedade.

Abstract – Part II (Research Project)

This study suggests gender as an analytic category for pedagogical dynamics in jazz, through behavioural consequences, motivation, self-efficacy, confidence and anxiety towards learning jazz improvisation. This project replicates Erin Wehr-Flowers' model on "Differences between Male and Female students', confidence, anxiety and attitude toward learning jazz improvisation"(2006). It was conducted 96 self-assessment surveys in three Portuguese jazz schools, filled by 48 jazz students, 32 males and 16 females. The results showed that female students tend to consistently identify more with low self-efficacy experiences toward jazz improvisation. In order to understand these results, this project develops a critical review on historical narratives about gender and jazz, the lack of female professional and academic models, specially female instrumentalists, and gendered discourses in music education. It also addresses the impact of negative self-beliefs in negative learning experiences, such as anxiety and low confidence, compromising learning efficacy.

Keywords: Jazz, gender, education, improvisation, anxiety, confidence.

Secção I

Prática de Ensino Supervisionada

Secção I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Âmbitos e objectivos

O presente relatório diz respeito à actividade pedagógica desenvolvida no contexto da unidade curricular de Estágio de Ensino Especializado (EEE) do mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Este trabalho apresenta os resultados da prática educativa desenvolvida enquanto estagiária em exercício na Escola Profissional Ofício das Artes em Montemor-o-Novo, durante o ano lectivo 2018/2019 nas disciplinas de Instrumento (Voz) e Técnicas de Improvisação. O estágio contou com a orientação da Directora Pedagógica Carla Pomares e a orientação científica do Professor Doutor Ricardo Pinheiro.

Na primeira parte do relatório é apresentado um enquadramento sobre a instituição de acolhimento do estágio, através da caracterização do projecto educativo da escola Ofício das Artes: contextualização geográfica, oferta educativa à comunidade, e onde é apresentada uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida com os alunos neste período.

1.1. Competências a desenvolver

A realização do estágio integrado no Mestrado em Ensino de Música tem como objectivo desenvolver as capacidades e o conhecimento pedagógico da professora estagiária, bem como aprofundar os seus conhecimentos sobre metodologias e práticas de investigação.

O EEE teve como principal objectivo a aplicação e desenvolvimento dos conhecimentos previamente adquiridos no ano curricular do Mestrado em Ensino de Música, com particular foco nos conteúdos trabalhados nas disciplinas de Psicopedagogia, Didáctica, Didáctica Específica e Metodologias de Investigação.

Pretende-se desenvolver competências ao nível da planificação didáctica através da criação de Planos de Aula Individuais, Sequenciação de Objectivos Comportamentais, Planos de Organização Modular e criação de Critérios de Avaliação. Pretende-se desenvolver competências pedagógicas através do pensamento crítico sobre a eficácia da aprendizagem e o conhecimento científico sobre cognição e aprendizagem musical.

Pretende-se ainda desenvolver capacidades ao nível da investigação científica através de um projecto integrado no EEE, elaborado com a turma de Técnicas de Improvisação. Através deste projecto de investigação, propõe-se desenvolver o pensamento crítico sobre o ensino da improvisação jazz e formular perguntas de investigação sobre a relação entre ansiedade e aprendizagem de improvisação. Procura-se aumentar o conhecimento literário científico sobre o ensino do jazz e da improvisação e o impacto da ansiedade no processo de aprendizagem de improvisação. O projeto de investigação pretende ainda promover a aplicação dos conhecimentos metodológicos abordados na disciplina de Metodologias de Investigação no âmbito da investigação-acção, através de um enquadramento teórico de revisão de literatura, recolha, análise de dados e discussão dos resultados obtidos.

1.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio

O EEE foi realizado na escola Ofício das Artes, a seguir designada OFA, instituição onde a professora estagiária leccionava desde 2015. Conhecer a comunidade escolar e estar previamente integrada nos processos de funcionamento da escola e do ensino profissional apresentaram-se como factores vantajosos para a prática educativa em regime de estágio.

O estágio foi iniciado com a expectativa de aprofundamento e aplicação dos conhecimentos adquiridos no ano curricular do Mestrado em Ensino de Música na prática educativa.

2. Caracterização da Escola Profissional Ofício das Artes

2.1. Contextualização histórica, geográfica e cultural de Montemor-o-Novo à data da constituição da OFA

Montemor-o-Novo situa-se num importante nó de distribuição de tráfego rodoviário, ligado a cidades como Évora, Santarém, Lisboa e Alcácer-do-Sal, por vias como a E.N.114, E.N.4, E.N.253, E.N.2 e, mais recentemente, pela A6 e pelo IP7 que facilitam as ligações ao Algarve e a Espanha. O concelho de Montemor-o-Novo. faz fronteira com Coruche a Norte, Arraiolos e Évora a Este, Viana do Alentejo e Alcácer-do-Sal a Sul e Vendas Novas a Oeste.

A cidade de Montemor-o-Novo – sede de concelho, povoação de origem muito antiga, situava-se, inicialmente, na parte interior da muralha do Castelo, expandindo-se, posteriormente, pela encosta virada a norte, onde atualmente se localiza.

O concelho recebeu forais dos reis D. Sancho I (1203) e de D. Manuel I (1503) e teve um importante papel no combate à ocupação castelhana (1580–1640) e durante as invasões francesas (início do séc. XIX).

A época do apogeu de Montemor-o-Novo foi a dos séculos XV a XVI, em que à prosperidade trazida pelo comércio se aliava o facto de a corte permanecer por largos períodos em Évora, o que tornava a vila palco frequente de acontecimentos políticos de relevo, com a realização de cortes e a permanência do rei no Paço dos Alcaides. Em Montemor, em 1496, tomou D. Manuel I a decisão histórica de mandar descobrir o caminho marítimo para a Índia, durante os Conselhos Gerais que se realizaram na cidade.

No numeramento mandado realizar em 1527 por D. João III, o primeiro recenseamento à população feito em Portugal, contava 899 fogos, ficando em sexto lugar entre terras do Alentejo. D. Sebastião deu-lhe, em 1563, o título de Vila Notável, atendendo a que era “lugar antigo e de grande povoação cercada e enobrecida de igrejas, templos, mosteiros e de muitos outros edifícios e casas nobres”.

No plano histórico alguns acontecimentos sobressaem do pacato quotidiano da população. Entre eles destacam-se: a resistência à primeira invasão francesa, comandada por Junot, em 1808, junto à ponte de Lisboa; o estacionamento em 1834, do estado-maior do exército liberal chefiado por Saldanha, durante as lutas civis entre liberais e miguelistas; a visita de D. Maria II e D. Fernando II em 1843.

Montemor-o-Novo desempenhou um papel muito activo na resistência à ditadura fascista e na luta pela melhoria das condições de vida e pela liberdade. Com o 25 de Abril, Montemor-o-Novo esteve na primeira linha do avanço das conquistas da revolução, nomeadamente na implantação do Poder Local Democrático e da Reforma Agrária. A passagem de Montemor-o-Novo a cidade, por decisão da Assembleia da República, em 11 de Março de 1988, é outro dos factos importantes da história recente de Montemor-o-Novo.

O Centro Histórico ou a também chamada “zona antiga” da cidade de Montemor-o-Novo é uma área com uma importância considerável no que respeita à riqueza patrimonial. De grande valor histórico, arqueológico e cultural esta zona é dividida em duas áreas: a área monumental histórica (castelo e estrutura envolvente) e a área urbana.

O património cultural que integra monumentos de todas as épocas com destaque para os numerosos conventos, igrejas e exemplares da arquitectura vernácula, encontra-se intimamente ligado ao património natural, apresentando, por isso, um elevado interesse em termos educativos, de recreio e lazer, oferecendo ao concelho um enorme atractivo e potencial de desenvolvimento turístico.

Montemor-o-Novo conta ainda com um forte associativismo cultural que tem tido impacto na dinamização artística da região como a Associação O Espaço do Tempo liderada pelo coreógrafo Rui Horta, as Oficinas do Convento, a Associação Algures, ou o Projecto Ruínas.

Montemor-o-Novo é um município localizado no Alto Alentejo, com 10 freguesias e apresenta uma população de cerca de 18.500 habitantes.

Tabela 1. Caracterização demográfica do concelho de Montemor-o-Novo

Idade	Total	Homens	Mulheres
0 – 14 anos	2338	1201	1137
15 – 24 anos	2365	1243	1122
25 – 64 anos	9113	4439	4674
65 ou +	4762	2232	2530

Fonte: Censos 2001

O município apresenta oferta escolar desde o ensino pré-escolar ao secundário. À data da criação da OFA, Montemor-o-Novo dispunha de cinco ofertas de ensino profissionalizante, sendo que nenhuma oferta disponibilizada se inseria na área artística. Outro facto que se registava, era a ausência total da oferta de cursos profissionais de música no Alentejo. Os únicos estabelecimentos de formação oficial de música existentes eram, à época, o Conservatório Regional de Évora, *EboraeMusica* e o Departamento de Música da Universidade de Évora.

A Oficina das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo pretendia assim contribuir para a diversidade de oferta pedagógica da região e acessibilidade do Ensino de Música no Alentejo.

2.2. Ensino Profissional em Portugal

As Escolas Profissionais criadas pelo D.L. n.º 26/89 de 21 de Janeiro, alterado pelo D.L. n.º 70/93 de 10 de Março, revogado posteriormente pelo D.L. n.º 4/98 de 8 de Janeiro, que, por sua vez, se encontra atualmente revogado pelo D. L. n.º 92/2014 de 20 de Junho, são uma das modalidades consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo e visam a formação de técnicos intermédios.

As Escolas Profissionais gozam de autonomia administrativa, financeira e pedagógica e são criadas segundo um regime de contrato-programa com o Estado e mediante a celebração de protocolos que asseguram a colaboração entre as diversas entidades promotoras, que podem ser autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações e outros.

Segundo o Artigo 5.º do D. L. n.º 92/2014 de 20 de Junho são atribuições das Escolas Profissionais:

- a) Proporcionar aos alunos uma formação geral, científica, tecnológica e prática, visando a sua inserção socioprofissional e permitindo o prosseguimento de estudos;
- b) Preparar os alunos para o exercício profissional qualificado, nas áreas de educação e formação que constituem a sua oferta formativa;
- c) Proporcionar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiências profissionais de carácter sistemático;
- d) Promover o trabalho em articulação com as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais, da respectiva região e ou setor de intervenção, tendo em vista a adequação da oferta formativa às suas necessidades específicas e a otimização dos recursos disponíveis;

e) Contribuir para o desenvolvimento económico e social do país, em particular da região onde se localizam e dos sectores de atividade, através de uma formação de qualidade dos recursos humanos.

2.3. História da Oficina das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo

A Oficina das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo é um projeto criado pela “Oficina das Artes – Associação para o Ensino e Formação e Desenvolvimento de Atividades Artísticas”, que se constituiu como a entidade proprietária da escola, nos termos do artigo 21º do D. L. nº 92/2014 de 20 de Junho.

A Oficina das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo é uma pessoa coletiva sem fins lucrativos, gozando das prerrogativas das pessoas coletivas de utilidade pública, no âmbito do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo à qual foi concedida a Autorização de Funcionamento nº182, em 31 de Julho de 2015 para os cursos “Instrumentista de Sopros e Percussão” e “Instrumentista de Jazz”.

A OFA iniciou a sua atividade em Outubro do ano lectivo de 2015/2016 com a oferta exclusiva do Curso Profissional de Instrumentista Jazz, e encerrou em Julho de 2019 em consequência de dificuldades financeiras.

Este curso foi financiado através do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) integrado na plataforma de financiamento Europeu Portugal 2020.

A escola iniciou as suas funções em 2015 com duas turmas do 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista Jazz com 14 e 15 alunos respectivamente.

No ano lectivo de 2018/2019, data do estágio, o Curso Profissional de Instrumentista Jazz contava com uma turma do 10º ano com 16 alunos e uma turma do 12º ano com 15 alunos.

Nesse ano lectivo, a distribuição de alunos por instrumento era a seguinte:

Tabela 2. Distribuição alunos por instrumento – CPIJ – OFA 2018/2019

Instrumento	Nº de alunos
Voz	4
Trompete	5

Instrumento	Nº de Alunos
Trombone	2
Contrabaixo	3
Guitarra	9
Saxofone	2
Bateria	3
Piano	3

Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2019

2.4. Estrutura organizacional, a sede e os seus núcleos

A atividade da Oficina das Artes estava sujeita à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação e era desenvolvida na sua sede, Rua 5 de Outubro, N.º55, 7050-355 Montemor-o-Novo.

De acordo com os preceitos legais e com base na autorização de funcionamento da Escola e respectivo Contrato Programa com o Ministério da Educação, os órgãos de gestão eram: a Direção, a Direção Pedagógica e o Conselho Consultivo.

O funcionamento da Escola era garantido pela Direção e Direção Pedagógica, com as atribuições definidas nos Estatutos da Escola. Ressalvando-se sempre as especificidades das respectivas funções inerentes a cada órgão, esteve sempre presente o princípio da solidariedade institucional, articulação de políticas e objectivos e a procura permanente de além destes órgãos, asseguravam o pleno funcionamento da escola as seguintes estruturas de coordenação pedagógica: o Conselho de Curso, o Conselho de Turma e o Conselho de Orientadores Educativos.

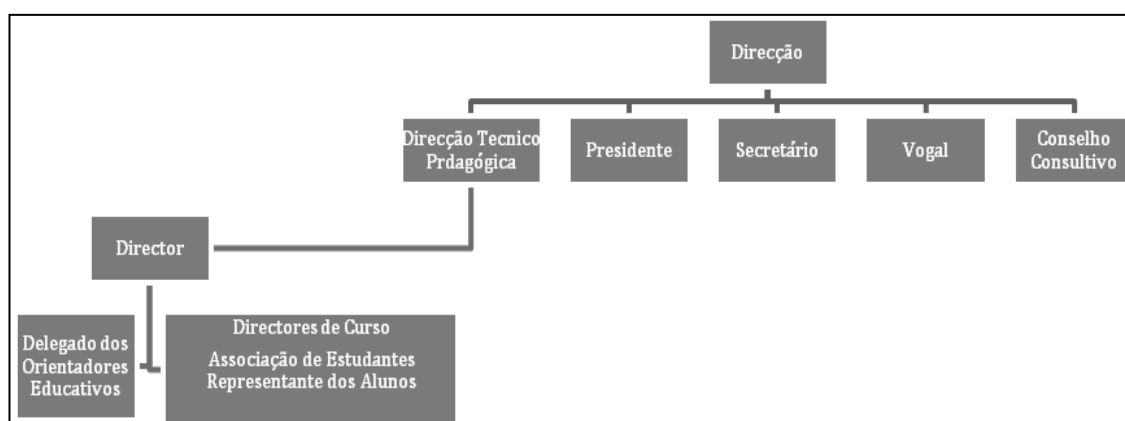
A Direção Técnico-Pedagógica era assegurada pelo Diretor Pedagógico, Delegado dos Orientadores Educativos, Diretores de Curso e Representantes dos alunos.

O Conselho Consultivo era um órgão de apoio e aconselhamento da Direção e da Direção Pedagógica sendo constituído por: Representante da Oficina das Artes – Associação para o Ensino, Formação e Desenvolvimento de Actividades Artísticas; Diretor da Escola, Diretor Pedagógico da Escola, Representante dos Professores, Representante dos

Estudantes, e eventualmente por outros representantes de organismos e instituições que pudessem contribuir para a implantação e fortalecimento do Projeto Educativo da escola.

Ainda no domínio da estrutura organizacional são de referir o funcionamento da Orientação Escolar e Profissional.

Figura 1. Diagrama Estrutura Organizacional OFA



Fonte: Projecto Educativo Ofício das Artes, Setembro 2015

2.5. Projecto Educativo

A partir do documento elaborado em Setembro de 2015, a OFA apresenta no Projecto Educativo as suas políticas, estratégias, objectivos, actividades e processos organizacionais.

O Projecto Educativo apresenta-se como um documento de referência para a comunidade escolar, com as linhas orientadoras de toda a actividade educativa e formativa, mas onde também se apresenta um compromisso de intenções, valores e ideais.

De acordo com o Projecto Educativo de Setembro de 2015, a Ofício das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo pretendia ser um promotor do desenvolvimento local e regional, baseado nos princípios da sustentabilidade territorial e da coesão social, a par da formação de alunos para a continuação de estudos de nível superior ou integração no mercado de trabalho.

No documento redigido em 2015 constam os seguintes pontos: Introdução, Finalidades e Princípios Gerais, Escolas Profissionais, Origem da Escola, Objectivos, Oferta Formativa, Estrutura Organizacional, Parcerias Institucionais, Actividades e Projectos, Implementação e Avaliação do Projecto Educativo.

2.5.1. Objectivos do Projecto Educativo

Segundo o Projecto Educativo de Setembro de 2015, o objetivo da Oficina das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo (OFA) era promover o ensino profissional bem como diferentes modalidades de formação em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo e toda a legislação daí derivada, indo ao encontro dos interesses profissionais dos jovens, dos agentes de desenvolvimento local – Autarquias, Estruturas Empresariais e Instituições Locais – e da comunidade da região.

O Projecto Educativo da Escola apresentava os seguintes objectivos :

- “Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes uma preparação adequada para o exercício de uma profissão qualificada e construção de um projeto de vida;
- Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica, técnica e tecnológica, capaz de os preparar tanto para o ingresso no mercado de trabalho como para o prosseguimento de estudos;
- Facultar aos alunos contactos e vivências com o mundo de trabalho e experiência profissional, preparando-os para a sua inserção socioprofissional;
- Promover a formação contínua, ao longo da vida, visando a dupla certificação (profissional e escolar), tendo em vista o novo paradigma que se preconiza para as Escolas Profissionais;
- Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projeto de formação e de (re)qualificação de recursos humanos que respondam às necessidades do desenvolvimento integrado do país, particularmente no âmbito local e regional;
- Estabelecer parcerias estratégicas com diferentes actores do desenvolvimento de forma a assegurar a sustentabilidade territorial e a coesão social da comunidade e da região;
- Contribuir para a divulgação da cultura junto da população através do ensino, criação e participação em vários eventos culturais. Neste âmbito, quer numa perspectiva interna, de formação integrada dos seus corpos docente e discente,

quer numa perspectiva externa, de procurar formar públicos e recriar uma aptidão artística que fomente o conhecimento e desenvolvimento das potencialidades destas áreas de intervenção, pretendemos também elevar os índices culturais da região, formando jovens e adultos, preparando-os desta forma para o seu futuro profissional.” (Projecto Educativo da Oficina das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo, 2015).

A oferta educativa e formativa da OFA distribui-se preferencialmente pela área artística. A escola disponibilizou também a oferta do Curso de *Luthieria* de Guitarras em 2017, num curso de formação de adultos financiado pelo IEFP.

A OFA iniciou a sua atividade de ensino com duas turmas de um curso profissional de nível IV: o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, atribuindo o nível de ensino secundário (portaria nº1040/2010 de 7 de Outubro).

2.6. Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista Jazz

A criação do Curso Profissional de Instrumentista Jazz e aprovação do seu plano de estudos fica estabelecida através da Portaria n.º 1040/2010 de 7 de Outubro, em Diário da República n.º 195/2010, Série I de 2010-10-07, pela Ministra da Educação, Maria Isabel Girão de Melo Veiga Vilar, em 28 de Setembro de 2010.

Neste despacho constam cinco artigos onde se designam a criação do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, visando a saída profissional de instrumentista de jazz enquadrado na família profissional de artes do espectáculo e integrado na área de educação e formação de artes do espectáculo (212), de acordo com a classificação aprovada pela Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março; certificação com o nível secundário de educação e o nível 3 de formação profissional; a produção de efeitos da criação do curso a partir do ano lectivo de 2010 – 2011; perfil de desempenho do aluno no final do curso onde se pode ler “O instrumentista de jazz, de nível 3, é o profissional que desenvolve a sua actividade interpretando obras, no instrumento musical da sua especialidade, executando, como solista ou em grupo, performances ao vivo e ou em estúdio, como formas de expressão artística”. O perfil de desempenho especifica ainda as seguintes competências a adquirir pelo aluno na conclusão do curso:

“As actividades fundamentais a desempenhar por este profissional são:

1. Interpretar e improvisar com base no repertório específico de cada instrumento, quer como solista, quer inserido em pequenas ou em grandes formações, de acordo com as várias épocas e correntes estéticas do jazz.

1.1. Interpretar e aplicar a linguagem e taxonomia específica de cada época/corrente estética do jazz;

1.2. Aplicar as técnicas de improvisação resultantes da análise formal e harmónica;

1.3. Adquirir e aplicar os processos de viabilização performativa através da análise das condicionantes técnicas.

1.4. Interagir artisticamente com os elementos das diferentes formações musicais, compreendendo a sua função dentro do próprio grupo – binómio solista/acompanhador.

2. Criar arranjos para pequenas formações de jazz:

2.1. Elaborar arranjos simples para pequenas formações de jazz;

2.2. Elaborar partituras para as diferentes partes/instrumentos.

3. Conceber e realizar trabalhos artísticos, tanto para apresentações ao vivo como para registo em suporte áudio e ou áudio-visual:

3.1. Definir o conceito estético do trabalho artístico, através de escolha de repertório e instrumentação.

3.2. Planear e dirigir ensaios de preparação para o projecto artístico específico.”

O Despacho apresenta o Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista Jazz através da seguinte tabela:

Tabela 3. Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista Jazz

Componentes de Formação	Total de Horas (a) (Ciclo de Formação)
Componente de Formação Sociocultural	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
Área de Integração	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
Subtotal	1000
Componente de Formação Científica	
História da Cultura e das Artes	200
Teoria e Análise Musical	150
Física do Som	150
Subtotal	500
Componente de Formação Técnica	
Total de Horas (a) (Ciclo de Formação)	
Instrumento Jazz	300
Combo	230
Orquestra de Jazz e Naípe	350
Técnicas de Improvisação	300
Formação em Contexto de Trabalho	420
Subtotal	1600
Total de Horas/Curso	3100

Fonte: Anexo 2 – Portaria n.º 1040/2010 de 7 de Outubro, em Diário da República n.º 195/2010, Série I de 2010-10-07

(a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará, obrigatoriamente, uma segunda língua no ensino secundário.

2.7. Elencos Modulares

O Ensino Profissional é caracterizado pela sua estrutura modular. As disciplinas lecionadas no âmbito do EEE foram a disciplina de Instrumento-Jazz (Voz) e a disciplina de Técnicas de Improvisação, com uma carga horária total de 100 horas anuais, respectivamente. Durante o EEE os módulos lecionados foram o Módulo 1 – Jazz nos anos 20 e 30 (*Blues e Dixieland*) na disciplina de instrumento do aluno do 10º ano; o Módulo 3 – Jazz nos anos 40 e 50 (*Bebop e Cool*) na disciplina de instrumento da aluna do 12º ano; o Módulo 1 – Improvisação estilística – *Blues e Dixieland* e o Módulo 4 – Harmonia – básico na disciplina de Técnicas de Improvisação do 10º ano.

2.7.1. Instrumento Jazz

Segundo a Agência Nacional para a Qualificação do Ensino Profissional (ANQEP), o elenco modular da disciplina está estruturado por épocas e estilos mais influentes da História do Jazz, onde a complexidade dos conteúdos aumenta progressivamente. Esta disciplina de prática individual visa o desenvolvimento de um conjunto de competências com os seguintes objectivos gerais:

- Adquirir um conjunto de conhecimentos sólidos ao nível técnico, relativos ao respectivo instrumento;
- Desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental jazzístico;
- Desenvolver a capacidade de leitura de partituras à primeira vista;
- Dominar e aplicar escalas e modos na improvisação;
- Desenvolver a capacidade de transposição de fragmentos melódicos e harmónicos;
- Compreender, executar e improvisar sobre estruturas formais e harmónicas jazzísticas;
- Desenvolver a compreensão da linguagem e taxonomia do jazz, de acordo com vários estilos/épocas: *Blues, Dixieland, Swing, Bebop, Cool, Hard Bop, Free, Bossa-Nova e Latin Jazz, Jazz-Fusão* e correntes do jazz contemporâneo;

- Adquirir competências técnicas que permitam compreender, executar e improvisar frases/*grooves* em *Swing*, *Even 8's*, *Double-Time Swing* (de acordo com o repertório-tipo);
- Desenvolver competências técnicas e artísticas com vista ao desempenho ao vivo e/ou em estúdio.

Tabela 4. Elencos Modulares do Curso Profissional de Instrumentista Jazz, disciplina de Instrumento

Módulo N°	Designação	Duração de referência (horas)
1	Jazz nos anos 20 e 30 (Blues e Dixieland)	50
2	Jazz nos anos 40 e 50 (<i>Bebop</i>)	50
3	Jazz nos anos 40 e 50 (<i>Bebop</i> e <i>Cool</i>)	50
4	Jazz nos anos 60 (<i>Hard Bop</i>)	50
5	Jazz a partir dos anos 70 (Electric Jazz, Jazz-Fusão, Latin-Jazz)	50
6	Jazz a partir dos anos 70 (Free Jazz)	25
7	Módulo Opcional	25
Total		300

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP, Portaria n.º 1040/2010, de 7 de Outubro

2.7.2. Técnicas de Improvisação

Esta disciplina de prática de conjunto aborda três grandes áreas interligadas com as técnicas de improvisação jazzística: Treino Auditivo, Harmonia Jazz e Improvisação Estilística. Desta forma, a disciplina pretende promover o desenvolvimento da acuidade auditiva e do pensamento harmónico e melódico, de forma a ser possível atingir um controlo mais eficaz da audição interna. Visa, igualmente, a compreensão e aplicação de conceitos harmónicos e estilísticos na prática de improvisação jazzística.

A área modular Treino Auditivo visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- Desenvolver a acuidade auditiva;
- Desenvolver o pensamento harmónico e melódico;

- Desenvolver a audição interna;
- Desenvolver o sentido de tempo e de ritmo.

Através da área modular Harmonia Jazz pretende-se o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- Compreender e aplicar conhecimentos harmónicos na Improvisação;
- Desenvolver a capacidade de reflexão teórica acerca das estruturas harmónicas no jazz.
- Com a área modular Improvisação Estilística visa-se o desenvolvimento de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:
 - Dominar e aplicar as técnicas de improvisação específicas dos principais estilos/períodos do jazz;
 - Compreender e analisar solos-referência transcritos, aplicando os seus principais conteúdos na improvisação;
 - Desenvolver o contacto activo com conteúdos, metodologias, bibliografia e discografia de referência dos principais estilos/períodos do jazz.

Tabela 5. Elencos Modulares do Curso Profissional de Instrumentista Jazz, disciplina de Técnicas de Improvisação

Designação	Disciplinas	Duração de Referência (Horas)
1	Improvisação estilística – <i>Blues e Dixieland</i>	25
2	Treino Auditivo – Básico	25
3	Improvisação Estilística – <i>Bebop</i> básico	25
4	Harmonia Jazz – Básico	25
5	Improvisação Estilística – <i>Bebop</i> Avançado	25
6	Treino Auditivo – Intermédio	25
7	Improvisação Estilística – <i>Hard Bop</i>	25
8	Harmonia Jazz – Intermédio	25

9	Improvisação Estilística – Jazz Fusão e Free Jazz	25
10	Treino Auditivo – Avançado	25
11	Improvisação Estilística – Jazz Contemporâneo	25
12	Harmonia Jazz – Avançado	25
Total		300

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP, Portaria n.º 1040/2010, de 7 de Outubro

2.8. Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista Jazz na OFA

A coordenação pedagógica da OFA elaborou uma sequenciação própria dos módulos adaptada à realidade da escola e dos alunos. A ordem modular do Plano de Estudos contemplava a seguinte sequência na disciplina de Instrumento:

No 10º ano são lecionados o Módulo 7 (Opcional) e Módulo 1 (Blues e Dixieland); no 11º ano são lecionados o Módulo 5 (Jazz Fusão/Latin) e Módulo 2 (*Bebop* anos 40/50); no 12º ano são lecionados o Módulo 3 (Jazz nos anos 40/50 – *Bebop* e *Cool*), Módulo 4 (Jazz nos anos 60 – *Hard Bop*) e Módulo 6 (Jazz a partir dos anos 70 – Free Jazz).

A disciplina de Técnicas de Improvisação estava organizada segundo a seguinte ordem modular:

No 10º ano são lecionados o Módulo 2 (Treino auditivo básico), o Módulo 1 (*Blues*), o Módulo 4 (Harmonia Jazz básico), o Módulo 6 (Treino Auditivo intermédio). No 11º ano são lecionados o Módulo 9 (Fusão/*Free Jazz*), o Módulo 3 (Improv. Estilística *Bebop* básico), o Módulo 8 (Harmonia Jazz intermédio), o Módulo 5 (Improv. *Bebop* avançado). No 12º ano são lecionados o Módulo 7 (Improv. Estilística *Hard Bop*), Módulo 10 (Treino auditivo avançado), Módulo 12 (Harmonia Jazz avançado), Módulo 11 (Improvisação Estilística Jazz Contemporâneo).

Jazz (Voz) foram o Módulo 1 – (Jazz nos anos 20/30 – *Blues* e *Dixieland*) ao aluno do 10º ano e o Módulo 3 (Jazz nos anos 40/50 – *Bebop* e *Cool*) à aluna do 12º ano. Os módulos

leccionados na disciplina de Técnicas de Improvisação foram o Módulo 1 (*Blues*) e o Módulo 4 (Harmonia Jazz básico) à turma do 10º ano.

Para cada módulo foi realizada uma Planificação de Desenvolvimento Modular.

Os Planos de Desenvolvimento Modular estabelecem os objectivos e conteúdos desenvolvidos em cada módulo. Cada professor elaborou o Plano de Desenvolvimento Modular relativo à sua disciplina, sob supervisão da coordenação pedagógica da OFA. Estes planos estabelecem as linhas condutoras gerais de cada módulo, integrando os Pré-Requisitos, os Objectivos a Atingir, Estratégias e Modelos de Avaliação.

2.8.1. Planificação e Desenvolvimento Modular – Instrumento Jazz – Módulo 1

Os Planos de Desenvolvimento Modular correspondem aos Programas de cada disciplina. Existe um Plano para cada módulo da disciplina, onde se estabelecem os pré-requisitos, os objectivos comportamentais a atingir, as estratégias pedagógicas e os mecanismos de avaliação.

O Plano de Desenvolvimento Modular do Módulo 1 de Instrumento diz respeito aos objectivos a atingir no módulo de *Blues e Dixieland*. Este módulo tem a duração de 50H e pretende, como objectivos finais, que o aluno seja capaz de: interpretar repertório idiomático, aplicar técnica vocal no repertório, cantar os modos da escala maior, memorizar um solo idiomático. (Anexos 3., 3.1 e 3.2).

2.8.2. Planificação e Desenvolvimento Modular – Instrumento Jazz – Módulo 3

O Plano de Desenvolvimento Modular do Módulo 3 de Instrumento diz respeito aos objectivos a atingir no módulo de Jazz nos anos 40/50 – *Bebop e Cool*. Este módulo tem a duração de 50H e pretende como objectivos finais o aluno ser capaz de: interpretar repertório idiomático, aplicar técnica vocal no repertório, improvisar sobre o repertório, memorizar um solo idiomático. (Anexos 4. e 4.1).

2.8.3. Planificação e Desenvolvimento Modular – Técnicas de Improvisação – Módulo 1

O Plano de Desenvolvimento Modular do Módulo 1 de Técnicas de Improvisação diz respeito aos objectivos a atingir no módulo de *Blues e Dixieland*. Este módulo tem a duração de 25 horas e pretende que os alunos sejam capazes de: tocar e improvisar

utilizando a escala de *blues*, improvisar sobre a estrutura de um *blues*, conhecer o contexto histórico do *Blues* e *Dixieland*. (Anexos 5., 5.1 e 5.2).

2.8.4. Planificação e Desenvolvimento Modular – Técnicas de Improvisação – Módulo 4

O Plano de Desenvolvimento Modular do Módulo 4 de Técnicas de Improvisação diz respeito aos objectivos a atingir no módulo de Harmonia. Este módulo tem a duração de 25 Horas e pretende que os alunos sejam capazes de: analisar estruturas harmónicas, identificar cadências II-V-I, identificar graus melódicos em relação aos acordes, reconhecer auditivamente movimento harmónico, reconhecer auditivamente graus harmónicos .

2.9. Planos Curriculares

Os planos curriculares do Curso Profissional de Instrumentista Jazz estão organizados em aulas de 50 minutos correspondentes a um tempo lectivo, e aulas de 100 minutos, correspondentes a dois tempos lectivos.

2.9.1. Estrutura Curricular – Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

A estrutura curricular do Curso Profissional de Jazz é composta pelas disciplinas da área sócio-cultural: Português, Inglês, Área de Integração, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Física; área científica: História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical, Física do Som; área técnica: Instrumento – Jazz, *Combo*, Orquestra Jazz e Naípe, Técnicas de Improvisação, Formação em Contexto de trabalho, com a seguinte distribuição de carga horária anual:

Imagem 5. Estrutura Curricular CPIJ

DISCIPLINAS	CARGAS HORÁRIAS ANUAIS				
	1º ANO 10ª	2º ANO 11ª	3º ANO 12ª	TOTAL DISCIPLINAS	
	Horas	Horas	Horas		
LÍNGUA(S) SOCIOCULTURAL	PORTUGUÊS	100	100	120	320
	INGLÊS	75	75	70	220
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	72	74	74	220
	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	33	33	34	100
	EDUCAÇÃO FÍSICA	50	50	40	140
CIENTÍFICA	HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES	72	60	68	200
	TEORIA E ANÁLISE MUSICAL	45	45	60	150
	FÍSICA DO SOM	45	45	60	150
TÉCNICA	INSTRUMENTOS - JAZZ	100	100	100	300
	COMBO	80	80	70	230
	ORQUESTRA, JAZZ E NAIPE	108	128	114	350
	TÉCNICAS DE IMPROVISAO	100	100	100	300
	FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO	200	200	200	420
TOTAIS ANUAIS	1104	1097	1079	3280	

Fonte: ANQEP

2.10. Avaliação nos Cursos Profissionais

Nos Cursos Profissionais, de acordo com a Portaria nº 74-A/2013, de 15 de Fevereiro, a avaliação incide sobre os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver no âmbito de todas as disciplinas, na formação em contexto de trabalho (FCT) e ainda sobre os conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional relativos à respectiva qualificação.

O processo de Avaliação contempla:

- A Avaliação Diagnóstica que permite a definição e o ajustamento de processos e estratégias;
- A Avaliação Formativa que é contínua e sistemática, permitindo a adopção de medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos bem como às aprendizagens e competências a desenvolver em cada módulo;
- A Avaliação Sumativa, seja interna ou externa, tem como principais objectivos a classificação e a certificação dos percursos escolares, tendo por referência os perfis profissionais de saída.

A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada módulo de uma disciplina e após a conclusão do conjunto de módulos de cada disciplina, em reunião do conselho de turma. A avaliação sumativa de cada módulo é da responsabilidade do professor, em momentos acordados entre o professor e os alunos, tendo em conta o desempenho e ritmos de aprendizagem. O aluno pode ainda requerer, a avaliação dos módulos não realizados.

A avaliação sumativa interna expressa-se numa escala de 0 a 20 valores e incide sobre as disciplinas, a FCT, integrando, no final do último ano do ciclo de formação, uma Prova de Aptidão Profissional (PAP).

A PAP consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, concretizado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respectivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno.

A aprovação em cada disciplina depende da obtenção em cada um dos respectivos módulos de uma classificação igual ou superior a 10 valores.

A aprovação na FCT e na PAP depende da obtenção de uma classificação final igual ou superior a 10 valores em cada uma delas.

A conclusão com aproveitamento de um Curso Profissional obtém-se pela aprovação em todas as disciplinas, na FCT e na PAP, conferindo o direito à emissão de um diploma do ensino secundário e de um certificado de qualificações, ambos com a indicação do nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

A classificação final do curso, de acordo com a Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de Fevereiro, obtém-se mediante a aplicação da seguinte fórmula:

$CF = [2MCD + (0,3FCT + 0,7PAP)]/3$ sendo: CF = classificação final do curso, arredondada às unidades;

MCD = média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudo do curso, arredondada às décimas;

FCT = classificação da formação em contexto de trabalho, arredondada às unidades;

PAP = classificação da prova de aptidão profissional, arredondada às unidades.

Sem prejuízo do disposto no n.º 2 do artigo 38.º do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho, a classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de conclusão do curso, mas não entra no apuramento da classificação final do mesmo, exceto quando o aluno pretende prosseguir estudos nesta área.

2.10.1. Efeitos da falta de assiduidade no aproveitamento

De acordo com a Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de Fevereiro “o cumprimento do plano de estudos, para efeitos de conclusão do curso com aproveitamento, devem estar reunidos, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) A assiduidade do aluno não pode ser inferior a 90% da carga horária de cada módulo de cada disciplina;

b) A assiduidade do aluno na FCT não pode ser inferior a 95% da carga horária prevista.

Para os efeitos previstos no número anterior, o resultado da aplicação de qualquer das percentagens nele estabelecidas é arredondado por defeito, à unidade imediatamente anterior, para o cálculo da assiduidade, e por excesso, à unidade imediatamente seguinte, para determinar o limite de faltas permitido aos alunos.

Quando a falta de assiduidade do aluno for devidamente justificada, nos termos da legislação aplicável, a escola deve assegurar o desenvolvimento de mecanismos de recuperação tendo em vista o cumprimento dos objectivos de aprendizagem.

A avaliação sumativa externa, para efeitos de prosseguimento de estudos, decorre da realização de exames na disciplina de Português da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos, numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos e numa disciplina bienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos.” (Portaria n.º 199/2011, de 19 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho em Diário da República).

2.10.2. Critérios Específicos de Avaliação na disciplina de Instrumento – Voz, da OFA – EP

Os critérios específicos de avaliação estabelecem as competências específicas que devem ser desenvolvidas em cada disciplina, os instrumentos de avaliação e a ponderação percentual correspondente a cada critério. Os critérios específicos de avaliação dividem-se entre as aprendizagens nos domínios cognitivo/operatório e instrumental que são estabelecidos de forma independente para cada disciplina, as aprendizagens de carácter transversal e as aprendizagens no domínio socio-afectivo. As competências a adquirir como aprendizagens de carácter transversal são a educação para a cidadania, compreensão e expressão em língua portuguesa, utilização das TIC, autonomia, criatividade e empreendedorismo. As competências a adquirir no domínio socio-afectivo contemplam o empenho do aluno na aprendizagem, a organização do aluno na sua aprendizagem, relacionamento interpessoal e de grupo. (Anexos 7., 7.1 e 7.2).

2.11. Plano de Actividades

A partir do Projecto Educativo estabelece-se que em todas as actividades, projetos e iniciativas promovidos pela escola devem ser valorizadas as diferentes aprendizagens, o conhecimento científico, técnico e tecnológico associado ao saber fazer, à criatividade e à cidadania.

Estes aspetos estão presentes na prática letiva, na realização dos estágios profissionais e diferentes modalidades de formação, visitas de estudo, bem como diversas iniciativas e actividades de animação e promoção sócio-cultural.

Durante o ano lectivo em que decorreu o estágio, a escola realizou as seguintes actividades extracurriculares:

- Toma Lá Jazz – Um ciclo de *jam sessions* mensais com a participação de alunos e professores realizado no café *Music Café* em Montemor-o-Novo nos meses de Dezembro de 2018, Janeiro, Fevereiro, Março, Abril e Maio de 2019.
- Concerto de um *Combo* da escola nas comemorações do 25 de Abril de 2019, a convite da autarquia de Montemor-o-Novo.
- Concertos das Provas de Aptidão Profissional no Convento do Espaço do Tempo em Montemor-o-Novo, em Junho de 2019.
- Participação dos alunos de guitarra, piano, contrabaixo e bateria no espectáculo "De perto ninguém é normal" em Abril de 2019 com a Oficina do Canto e do Teatro, sob direção musical da professora estagiária.

Nos anos anteriores tinham sido realizadas as seguintes actividades:

- Ópera dos Três Vinténs – co-produção OFA e Alma d’Arame, apresentado no Teatro Curvo Semedo, em Setembro de 2016
- Oferta Formativa com apresentação de *Combos* dos alunos em escolas do 3º ciclo em Vendas-Novas, Beja, Portalegre, Montemor-o-Novo e Setúbal entre Abril e Maio de 2016, 2017 e 2018.

- Participação do aluno Pedro Silva no Festival *Umbria Jazz Clinics* 2018, tendo recebido uma menção honrosa, num concurso promovido pelo festival e uma Bolsa de Estudos pelo *Berklee College of Music*.
- Participação de um *Combo* na 15ª Festa do Jazz em Abril de 2017, com atribuição e Menção Honrosa.
- Participação de um *Combo* na 16ª Festa do Jazz em Março de 2018.
- Participação de um *Combo* no Festival de Jazz de Évora em Abril de 2018.
- Concertos *8 x OFA*, concerto de professores na Freguesia de São Cristóvão em Maio de 2018.
- Concertos da Big Band OFA no Convento do Espaço do Tempo em Julho de 2018.
- *Sofa Sessions* – integrado no Festival "Artes À Rua" de 2018 em Évora, performance de um *Combo* de alunos em registo de *flash mob*.

2.12. Parcerias Institucionais

Segundo o Projecto Educativo as relações de parceria e cooperação com entidades externas são uma via estratégica no desenvolvimento das actividades e realização dos objectivos da escola. “Como actores do desenvolvimento local e regional a escola mantém redes formais e informais de parcerias que envolvem preferencialmente estruturas da administração pública nos seus diferentes níveis, Autarquia, Empresas e Associações Empresariais, Instituições várias, Movimento Associativo, Escolas e Universidades.” (Projecto Educativo OFA, Setembro 2015)

De acordo com o Projecto Educativo, a escola mantém relações de parceria com o Ministério da Educação; Ministério do Emprego, Trabalho e Segurança Social; Instituto do Emprego e Formação Profissional; Câmara Municipal de Montemor-o-Novo; ADRAL – Agência de Desenvolvimento Regional do Alentejo; CERCIMOR; Conservatório Regional de Évora. EBORAY IQF – Instituto para a Qualidade na Formação; Agência Nacional dos Programas Comunitários; Universidade de Évora; Empresas e Associações.

2.13. Corpo Docente

O Corpo Docente é formado pelos professores da área técnica, sócio-cultural e científica.

A área técnica incide sobre as disciplinas de Instrumento – Jazz, *Combo*, Orquestra, Técnicas de Improvisação e Formação em Contexto de Trabalho.

A área sócio-cultural conta com as disciplinas de Português, Educação Física, Inglês, Área de Integração e Tecnologias de Informação e Comunicação.

A área científica diz respeito às disciplinas de História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical e Física do Som.

A Ofício das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo contava à época do estágio com oito professores da área técnica a leccionar as disciplinas de instrumentos de guitarra, saxofone, piano, contrabaixo, bateria, trombone, trompete e voz.

2.14. Corpo Não Docente

O Corpo Não Docente é composto pela equipa técnica e de recursos humanos da qual fazem parte a directora pedagógica, duas auxiliares educativas, uma administrativa financeira, um administrativo de secretariado e uma coordenadora de comunicação.

3. Reflexão

A OFA – EP era caracterizada por um forte sentido social e comunitário. Pela sua pequena dimensão e localização geográfica descentralizada, existia uma rede de familiaridade entre os alunos, as instituições com quem a escola colaborava, corpo não docente e alguns professores da área sócio-cultural. Esta característica promovia um ambiente de proximidade e colaboração entre docentes, alunos e restantes funcionários. Existia uma sinergia entre a direcção e o corpo docente que incentivava iniciativas pedagógicas mais experimentais, como apresentações de alunos à comunidade escolar fora do plano de actividades, colaboração entre alunos e professores de diferentes instrumentos com aulas no mesmo horário, estratégias pedagógicas que passavam por trabalhos de carácter projectual, como por exemplo a realização do módulo *Free Jazz* com todos os alunos e professores de instrumento em conjunto, em regime de *masterclass*, a criação de um

Combo de professores da escola que teve apresentações públicas, a criação da Big Band da escola onde alunos e professores tocavam juntos. Ter a oportunidade de integrar uma escola desde a sua fundação permite colaborar na criação de uma dinâmica pedagógica completamente nova, assim como participar na operacionalização dos valores e ideais propostos no Projecto Educativo. Na OFA houve a oportunidade de experimentar estratégias pedagógicas que focavam a comunicação e articulação com os colegas de outras disciplinas. Por exemplo, a escolha de tons e repertório dos professores de *Combo* era articulada com os professores de instrumento, assim como os conteúdos ou as dificuldades dos alunos nas aulas teóricas, podendo ser prestado um apoio teórico adaptado às aulas de instrumento. Observou-se que a organização do horário era um factor determinante para que esta comunicação entre professores pudesse acontecer. Professores da componente técnica, professores de Instrumento – *Combo* – Teoria, tinham geralmente o mesmo horário e encontravam-se na escola no mesmo dia durante várias horas. Existiam também tempos de pausa geridos pelo horário de forma flexível com os professores (não existia campanha na escola por opção), que permitia que professores trocassem impressões e discutissem sobre os progressos dos alunos, estratégias a adoptar e resultados. Esta articulação entre os vários professores era muito positiva, levando a pensar que projectos de escola em que a multidisciplinariedade, a transferência de conhecimentos entre as várias disciplinas e a articulação de objectivos e estratégias entre todos os professores são encorajados, têm um profundo impacto no compromisso dos alunos com o curso, no seu empenho no estudo do instrumento e na criação de modelos de colaboração entre si e os seus colegas através do exemplo dos professores.

Penso que terá sido este sentido comunitário que motivou, apesar das dificuldades financeiras e atrasos de pagamento de salários e bolsas de estudo aos alunos, toda a comunidade escolar a mobilizar-se e cumprir os seus compromissos pedagógicos até ao encerramento da escola em Julho de 2019.

É de salientar a capacidade cooperativa demonstrada por todas as entidades envolvidas na escola nestas circunstâncias, desde professores, pessoal administrativo, alunos e encarregados de educação.

A situação financeira da escola teve um impacto directo na actividade pedagógica durante o estágio, tendo obrigado a adaptação de cronogramas e planos, assim como a gestão da

motivação dos alunos em continuar o curso num ambiente de incerteza sobre o futuro da escola e o seu próprio futuro.

Como docente, realizei todos os esforços para salvaguardar os interesses académicos e pedagógicos dos alunos, através da reformulação de estratégias, adaptação dos trabalhos atribuídos, maior acompanhamento de trabalho a partir de casa, adequação do plano de trabalhos à situação da escola e horários dos alunos.

Apesar desta realidade desafiante, foi possível alcançar as metas propostas para o ano lectivo de 2018/2019, com a conclusão dos módulos planeados nas disciplinas de Instrumento e de Técnicas de Improvisação.

4. Caracterização dos alunos

4.1. Enquadramento

O Estágio do Ensino Especializado (EEE) integrado no Mestrado em Ensino de Música da ESML foi realizado em regime de exercício, tendo sido celebrado o protocolo entre a ESML e a OFA para o efeito.

A prática pedagógica no âmbito do EEE é exercida sob orientação do Professor Doutor Ricardo Pinheiro, responsável pela unidade curricular da Didáctica do Ensino Especializado, com a colaboração do coordenador da escola cooperante Professora Carla Pomares, nos termos do artigo 23º do decreto Lei nº79/2014, de 14 de Maio.

A actividade lectiva, para efeitos do EEE, começou e terminou de acordo com o calendário da escola cooperante no ano lectivo 2018/2019. Durante este período procedeu-se à gravação de um vídeo de uma aula de cada aluno e turma por trimestre a enviar ao orientador da avaliação.

De acordo com a alínea C) do nº 1 do artigo 11º do decreto-Lei nº79/2014, de 14 de Maio, a iniciação à prática profissional realiza-se em grupos ou turmas de diferentes níveis, ciclos de educação e ensino abrangidos. Desta forma, foram escolhidos dois alunos de níveis diferentes da classe de Instrumento e uma turma de Técnicas de Improvisação: um aluno de Voz do 10º ano (Aluno A), uma aluna de Voz do 12º ano (Aluno B) e uma turma de alunos do 10º ano de Técnicas de Improvisação (Turma A).

A selecção dos alunos foi realizada atendendo aos seus estádios de aprendizagem, enquadramento cultural e disponibilidade para estarem presentes durante o EEE.

Para efeitos de confidencialidade, atribui-se a cada aluno e turma uma letra para a sua identificação no relatório de estágio.

4.1.2. Aluno A

O aluno A nasceu a 01/10/1999 em Manila, nas Filipinas. O aluno e família mudaram-se para Portugal em 2009, residindo o agregado familiar do aluno no concelho da Amadora. Até ao presente ano lectivo o aluno vivia com a sua família. Durante o ano lectivo em questão o aluno vive em Montemor-o-Novo partilhando casa com colegas do curso, mantendo contacto com a família ao fim de semana. O aluno apresenta uma forte ligação à sua família, bem como aos parentes que vivem nas Filipinas, com quem mantém contacto e visita nas férias.

O aluno A começou os seus estudos no 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista Jazz da OFA no ano lectivo 2018/2019 no Instrumento -Voz, revelando ter considerado a opção de estudar bateria. O aluno A não tem formação musical formal anterior. Porém, a prática musical e o gosto pela música acompanhavam o aluno através da sua integração numa comunidade religiosa onde a música se apresenta como actividade central nas celebrações cerimoniais. Nesse contexto o aluno tocava regularmente vários instrumentos, entre eles guitarra e bateria.

O aluno demonstra uma forte motivação para a formação como músico, partilhando a intenção de prosseguir estudos superiores e investimento profissional na área.

Revela-se comunicativo, disponível, curioso e muito motivado desde o início do ano lectivo. É um aluno que se integra facilmente na turma, participando várias vezes em *jam-sessions* informais organizadas pelos alunos. É várias vezes requisitado pelos colegas para cantar ou tocar bateria neste contexto. As preferências musicais do aluno são o gospel, o soul e a música pop. O aluno não apresenta conhecimentos prévios sobre Jazz ou cantores Jazz. Apesar disso, o aluno interessa-se pelo repertório e os cantores apresentados, em particular por Chet Baker. O aluno demonstra iniciativa em conhecer mais repertório interpretado pelo cantor, apresentando sugestões de temas que quer desenvolver.

Na Avaliação Diagnóstica o aluno reproduz escalas maiores e padrões melódicos sem dificuldade. Revela ainda uma extensão vocal bastante desenvolvida na região aguda e domínio do falsete, com a região grave da voz por desenvolver.

O aluno reproduz correctamente os sons que lhe são pedidos utilizando a ressonância de cabeça, devendo desenvolver a ressonância de peito e a região grave. Deve ser também desenvolvido controlo da zona de passagem da voz, de forma a homogeneizar a voz e a controlar o som como um todo uniforme. Outro aspecto a ser desenvolvido é o controlo dos ataques das notas sem portamento.

O aluno executa as aprendizagens de melodias e repertório novo com rapidez, sendo capaz de corrigir os aspectos técnicos após *feedback* imediato.

O Aluno A apresenta também boas capacidades de autonomia no trabalho desenvolvido fora da aula. O aluno explora repertório e cantores Jazz por sua iniciativa e várias vezes apresenta questões na sala de aula. Reage de forma adequada às dificuldades que se revelam durante a aprendizagem, sendo capaz de regular os níveis de frustração e adaptar o comportamento às novas aprendizagens. Realiza as actividades eficazmente, tendo sido possível desenvolver aspectos que excederam os objectivos propostos no nível de aprendizagem em que o aluno se encontrava.

No âmbito do EEE foi desenvolvido com o aluno o Módulo 1 do Instrumento Jazz (Voz) “Jazz nos anos 20/30 (*Blues e Dixieland*)” com um total de 50H, tendo sido feita uma Avaliação Intermédia após 25 Horas do módulo e uma Avaliação Sumativa na conclusão das 50 Horas.

O aluno concluiu o Módulo 1 – “Jazz nos anos 20/30 (*Blues e Dixieland*)” com o aproveitamento final de 19 (dezanove) valores.

Após o encerramento da OFA-EP o aluno ingressou no Curso Profissional de Instrumentista de Percussão na Escola Profissional de Castelo Branco.

4.1.3. Aluna B

A aluna B nasceu a 27/10/2000. Reside em Vendas Novas com a mãe e o irmão mais novo que estuda percussão na Banda Filarmónica de Lavre.

A aluna encontra-se no 12º ano do Curso Profissional de Instrumentista Jazz, sendo o 3º ano como aluna da professora em realização do EEE. Previamente tinha concluído o 10º ano de escolaridade na Escola Secundária de Vendas Novas no Agrupamento de Humanidades, no ano lectivo de 2015/2016. A aluna ingressa na OFA-EP no ano lectivo de 2016/2017, repetindo o 10º ano de escolaridade. A mudança de escola deveu-se à procura por parte da aluna de novas oportunidades académicas, vinda de um contexto de sucesso escolar muito reduzido e falta de motivação no ensino secundário tradicional, em risco de desistência. Não tinha formação musical prévia ou prática musical informal, e a sua escolha pelo Curso Profissional de Instrumentista Jazz foi assumida com um carácter de experimentação e recurso alternativo ao sistema de ensino tradicional.

Durante os 3 anos do curso, devido a dificuldades financeiras da família, a aluna concilia os estudos com trabalho sazonal de limpeza de hotéis.

Na primeira Avaliação Diagnóstica revela bastantes dificuldades de afinação e de projecção vocal. A aluna foi capaz de reproduzir melodias curtas tocadas ao piano, porém com dificuldade em manter a afinação.

Inicialmente começou-se por trabalhar repertório pop/soul de forma a adequar as actividades ao gosto e referências da aluna. Ao longo dos 3 anos desenvolveu várias competências técnicas, bem como confiança nas suas capacidades, assim como alargou as suas referências e gosto musical a novos intérpretes e géneros musicais. Ao longo do trabalho desenvolvido, a aluna demonstrou admiração particular pela cantora Ella Fitzgerald, de quem memorizou um solo por sua incitava ainda no 1º ano do curso.

A aluna revela-se comunicativa e com boas capacidades de trabalho, porém com alguma dificuldade na gestão da frustração e autonomia no trabalho fora de aula. Revela ainda uma motivação intrínseca elevada no contexto dos exercícios que domina mais facilmente. No entanto revela níveis de motivação e investimento baixos em relação ao desenvolvimento de competências que se apresentavam menos imediatas de adquirir, como o treino auditivo, o conhecimento dos modos, ou a prática de improvisação.

No ano lectivo em que se realiza o EEE a aluna encontra-se a concluir o Curso Profissional de Instrumentista Jazz, com a particularidade de ser o ano de desenvolvimento da sua Prova de Aptidão Profissional e conclusão do curso.

A aluna escolheu como tema da sua PAP a cantora Ella Fitzgerald, propondo-se desenvolver arranjos de repertório idiomático da cantora, bem como realizar a memorização de solos.

Durante o ano lectivo a aluna colocou a hipótese de prosseguir estudos superiores, porém no final do ano optou por não realizar as provas de entrada nas instituições superiores disponíveis.

No âmbito do EEE foi trabalhado com a aluna o Módulo 3 – “Jazz nos anos 40/50 (*Bebop* e *Cool*)” e acompanhamento do desenvolvimento do projecto da Prova de Aptidão Profissional com apresentação no final do ano lectivo.

A aluna concluiu o Curso Profissional de Instrumentista Jazz com sucesso no ano lectivo 2018/2019, obtendo uma média final de 16 (dezasseis) valores.

4.1.4. Turma A

A turma de 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista Jazz tinha a nomenclatura de 1º Miles, estando no 1º nível do curso. A turma era composta por 16 alunos inscritos no início do ano lectivo, 12 alunos rapazes e 4 alunas raparigas, entre os 15 e os 17 anos. A turma apresentava a seguinte distribuição por instrumento: 2 alunos de voz, 3 alunos de trompete, 1 aluno de trombone, 1 aluna de saxofone, 5 alunos de guitarra, 1 aluna de contrabaixo, 1 aluno de bateria, 2 alunos de piano.

A origem dos alunos também era diversa. Alguns provinham da região do Alentejo (Montemor-o-Novo, Arraiolos, Portalegre, Vendas Novas), da região sul do Vale do Tejo (Seixal, Setúbal, Almada), e ainda outros da zona de Lisboa centro e periferia norte.

A maior parte destes alunos estava a viver longe da família em regime de partilha de quarto em Montemor-o-Novo, gerindo assim autonomamente os seus horários e tarefas académicas. Este aspecto revelava-se um desafio no cumprimento de pontualidade e assiduidade para grande parte da turma.

A turma era constituída por alunos com diversos percursos académicos. Alguns encontravam-se a repetir o ensino secundário, enquanto outros prosseguiam os seus estudos a partir do 3º ciclo de escolaridade.

A turma apresentava vários alunos com formação musical anterior. Os alunos de trompete e saxofone pertenciam a Bandas Filarmónicas da região. Um aluno de guitarra tinha sido aluno da escola de Jazz Luiz Villas-Boas (Hot Clube de Portugal). Outro aluno de guitarra tinha tido aulas em regime particular. Os alunos de voz e bateria tinham experiência informal em conjuntos de música amadores. Os restantes alunos tiveram o seu primeiro contacto com o instrumento no Curso Profissional de Instrumentista Jazz.

No início do ano lectivo, a turma apresentava-se bastante motivada e observou-se o desenvolvimento de um sentido de grupo e entreajuda. A primeira semana de aulas decorreu de forma extraordinária ao horário lectivo, tendo sido implementadas actividades de recepção aos novos alunos como *jam sessions* com os professores da área técnica, um concerto de boas vindas organizado pelos alunos finalistas do 12º ano e uma actividade de *Circle Singing*¹ dinamizada pela professora estagiária.

Estas estratégias de recepção revelaram-se muito positivas na integração destes alunos na comunidade escolar.

Esta turma promovia, por sua iniciativa, sessões de estudo, sendo habitual encontrar alunos a praticar fora do horário escolar. Recorrentemente, os alunos ouviam e partilhavam música jazz nos espaços comuns da escola durante os seus intervalos. Estes aspectos revelavam que, apesar da maior parte dos alunos não ter um contacto prévio com o jazz, rapidamente se sentiram interessados em explorar mais sobre o repertório, músicos e história do jazz. Estas práticas de estudo e escuta tinham um impacto positivo na aprendizagem, na aquisição de linguagem idiomática e no conhecimento de repertório.

A turma esteve motivada ao longo do estágio, exibindo um alto potencial de aprendizagem, apesar de ter sido afectada pelas questões de pontualidade e assiduidade de alguns elementos.

¹ O termo *ircle singing*, sinónimo de *circlesong*, relaciona-se a Bobby McFerrin e ao seu álbum “Circlesongs” de 1977 com oito peças de improvisação com doze vozes. É uma prática oral colectiva, com base em ostinatos improvisados, podendo ser conduzida ou co-liderada por vários membros participantes (A. Quarello; E. Pezzuto; F.J. Romero Naranjo; A. Liendo-Càrdenas; 2014).

5. Práticas educativas desenvolvidas na atividade de docente

5.1. Contextualização geral

O EEE realizou-se no ano lectivo de 2018/2019 na Oficina das Artes – Escola Profissional, onde a estagiária lecciona desde 2015. A estagiária vive em Lisboa e deslocava-se a Montemor-o-Novo para o exercício do EEE.

A actividade de docente decorreu em regime de exercício com dois alunos de Instrumento Jazz (Voz) em dois níveis de ensino diferentes, um aluno do 10º ano e uma aluna do 12º ano, e uma turma de Técnicas de Improvisação do 10º ano do Curso Profissional e Instrumentista Jazz.

As aulas de Instrumento Jazz decorreram sempre na mesma sala e as aulas de Técnicas de Improvisação eram articuladas entre duas salas, conforme o carácter das aulas fosse mais expositivo ou mais prático, sendo necessário material de som e instrumentos para a prática de conjunto no último caso.

A escola disponibilizava a maior parte do material e instrumentos, apesar de ser incentivado que os alunos trouxessem o seu próprio material e instrumentos para as aulas.

As aulas foram elaboradas a partir dos Planos de Desenvolvimento Modular (Tabela 7, 8, 9, 10) e Planos de Aula individuais realizados para cada aluno e turma. Os Planos de Aula foram concebidos mensalmente e reajustados de aula para aula de modo a adaptar as melhores estratégias às etapas de aprendizagem dos alunos e aos objectivos a alcançar.

5.2. Princípios Didácticos

A didáctica da música é a ciência que estuda o Ensino de Música na determinação de metas, conteúdos e métodos (Kertz-Welzel, 2004). Reconhece-se a fundação da didáctica moderna ao pedagogo e teólogo checo Johan Amos Comenius, na publicação da obra *Didacta Magna* em 1657 (Lukaš & Munjiza, 2013).

Comenius desenvolve um modelo de educação universal e humanista, acessível a todas as pessoas, a partir da filosofia Pansofista:

This idea connects Comenius with democratic views of human society where educational work has to be extended to all the children of all the scientific categories. “Schools should not only exist for the children of the rich and

famous, but for all... rich and poor children of both sexes... in all the towns, little places, villages and granges... everybody should learn everything in schools..., not in the sense that we would demand of all the knowledge of all sciences and arts (Lukaš & Munjiza, 2013, p. 35).

Os princípios desenvolvidos por Comenius continuam a orientar a Didáctica moderna, onde observamos a organização das aulas por disciplina/tema, a utilização de um manual escrito com os conteúdos inerentes a cada disciplina, a sequenciação progressiva de níveis de escolaridade, aulas de 45 minutos ou a campanha de entrada e saída (Lukaš & Munjiza, 2013).

“He also envisioned school year, timetable, didactical principles, teacher-fronted instruction, as well as ideas of life-long learning in the organizational sense that are still alive today” (Lukaš & Munjiza, 2013, p. 39).

Segundo os valores humanistas de Comenius, o ensino e o conhecimento deveriam ter como finalidade a construção do homem em si mesmo, o seu desenvolvimento moral e individual. Comenius partia do princípio de que todas as pessoas são igualmente capazes de serem educadas, não sendo esse um privilégio de classe ou nacionalidade. Via a educação como a forma de desenvolver a pessoa como um todo e a educação universal como forma de transformação da sociedade: “If all people would be taught the same things they would become wise and the world would be in order” (Lukaš & Munjiza, 2013, p. 34).

Na transição para a era industrial, a educação civil passa a ser orientada para a produção, onde o aluno deveria ouvir e processar os conteúdos sem realmente se envolver com os conhecimentos adquiridos.

Na era pós-industrial em que nos encontramos, este modelo tem desejado transformar-se utilizando um novo paradigma, colocando no centro dos valores educativos a actividade, a espontaneidade, a liberdade, a auto-regulação da aprendizagem e a criatividade dos alunos (Lukaš & Munjiza, 2013, p. 39).

Na tradição didáctica alemã, estes princípios do ensino ligados à autonomia e ao desenvolvimento do sujeito no seu todo integram o conceito de *Bildung* (Karpa, Overwien & Plessow, 2015). Nas palavras do pedagogo Kafki, *Bildung* significa “a capacidade de uma razoável auto-determinação, que pressupõe e inclui emancipação da determinação

dos outros. É uma qualificação para a autonomia, para o pensamento individual livre, e para decisões morais individuais” (Karpa, Overwien & Plessow, 2015, p. 6). Os princípios didáticos que orientam este pensamento focam-se no ensino para a autonomia e para a auto-regulação da aprendizagem, e tem orientado cada vez mais o pensamento didático do séc. XXI.

To develop the higher-order skills they now need, individuals must engage in meaningful enquiry-based learning that has genuine value and relevance for them personally and their communities. (...) research suggests that some forms of pedagogy are consistently more successful than others in helping students acquire a deeper understanding of twenty- first century skills. Pedagogies that support deeper learning include personalized learning strategies, collaborative learning and informal learning (Scott, 2015, p. 2).

Atendendo a que a autonomia e a preparação dos alunos para o pensamento crítico e para a auto-regulação são centrais na organização do modelo de escola do séc. XXI, é necessário compreender os processos cognitivos do desenvolvimento destas capacidades. Neste âmbito, os conhecimentos acerca de Metacognição têm sido essenciais. Introduzido por John Flavell em 1971 no contexto da Psicologia Cognitiva, o conceito de Metacognição diz respeito à capacidade de “conhecer os seus próprios processos cognitivos, regulação, monitorização activa da cognição” (Cavedall, 2007, p. 43). J.H. Flavell cria o Modelo de Monitorização Cognitiva, onde estuda a capacidade metacognitiva no contexto educativo. Metacognição apresenta-se como uma forma autotélica do processo cognitivo, podendo descrever-se como “pensar o pensar” ou “aprender a aprender” (S. Hallam, 2014). No modelo proposto por Flavell, definem-se quatro categorias da metacognição – (a) conhecimento metacognitivo, (b) experiência metacognitiva, (c) objectivos e (d) acções/estratégias (Flavell, 1979, p. 906). Flavell aponta dois tipos de objectivos: implícitos, traçados pelo aluno, e explícitos, indicados pelo professor. Segundo o autor, este modelo consiste na monitorização activa do processo cognitivo, concluindo que o seu desenvolvimento é crucial na expansão do conhecimento e processo de aprendizagem.

It is at least conceivable that the ideas currently brewing in this area could someday be parlayed into a method of teaching children (and adults) to make wise and thoughtful life decisions as well as to comprehend and learn better in formal educational settings (Flavell, 1979, p. 910).

A compreensão sobre a importância do processo metacognitivo na aprendizagem e o seu funcionamento influencia de forma determinante a elaboração didáctica de Programas Educativos em Música, mecanismos de avaliação e estratégias (S. Hallam, 2014, p. 3).

O Programa de Música apresenta-se como uma forma de monitorizar o processo de aprendizagem, na construção de um mapa de distribuição sobre os resultados da aprendizagem. Este método facilita aprendizagens significativas e requer que se façam escolhas como: (1) a importância das ideias. (2) como é que essas ideias se relacionam umas com as outras. (3) como é que essas ideias se relacionam e como aquilo que já se sabe (Chrobak, 2001, p. 4).

Desta forma, os Programas de Música devem estabelecer objectivos comportamentais claros e explícitos, organizados em sequências de aprendizagem com um critério de progressão de crescente nível de dificuldade, distribuídas pela totalidade dos graus de aprendizagem. Através desta estrutura sequencial, é possível avaliar o nível de progresso de aprendizagem do aluno, situando-o num patamar da sequência de aprendizagem. O Programa permite ao professor determinar se o aluno domina as competências necessárias para avançar para uma nova aprendizagem. Esta monitorização do processo de aprendizagem através do Programa decorre da comparação daquilo que o aluno é capaz de executar com os objectivos e níveis de aprendizagem estabelecidos. Para que esta monitorização seja eficaz, o Programa deve ainda indicar de que forma é que as competências do aluno vão ser avaliadas, estabelecendo os mecanismos de avaliação, onde se indica aquilo que o aluno deve fazer. O Programa deve também incluir os critérios de avaliação, que funcionam como um índice de referência sobre as metas de aprendizagem a atingir, definindo e detalhando que aspectos serão avaliados (Chrobak, 2001, p. 3). Por fim, a avaliação permite ainda retificar continuamente a progressão, de forma a melhorar constantemente as estratégias pedagógicas, em função dos sucessos e insucessos da aprendizagem, através do feedback do professor (Duke & Henninger, 1998, p. 491). É através deste feedback que o aluno poderá desenvolver as suas competências metacognitivas, recolhendo informação sobre o seu processo e adaptando continuamente as suas estratégias para atingir as metas de aprendizagem estabelecidas pelo Programa.

5.2.1. Objectivos comportamentais e sequências de aprendizagem

Na OFA-EP os Programas de Música estão elaborados para cada módulo através dos Planos de Desenvolvimento Modular.

Nestes Planos estão estabelecidos os pré-requisitos, definindo as competências mínimas que o aluno deve ter desenvolvidas antes de iniciar uma nova aprendizagem; os objectivos comportamentais específicos a atingir pelo aluno no final do módulo, sequenciados em crescentes níveis de dificuldade e complexidade; as estratégias e actividades utilizadas e os mecanismos de avaliação.

Em *Intelligent Music Teaching* (2009), Robert Duke conclui que a definição e sequenciação dos objectivos é fundamental para a eficácia da regulação da aprendizagem. Os objectivos comportamentais definem as metas de aprendizagem que o aluno deve ser capaz de atingir. Estes objectivos devem ser claros, com reduzida margem de subjectividade. Segundo Flavell (1979), os objectivos são responsáveis por manter e impulsionar o empreendimento cognitivo numa actividade. Para que se possam desenvolver competências metacognitivas, o aluno deve reconhecer o objectivo e compreender o que é necessário para o completar. Esta clareza dos objectivos depende da capacidade do professor desenhar um mapa de aprendizagens claro, onde os objectivos traduzam sem margem de ambiguidade a tarefa a executar. Por sua vez, o desenvolvimento de competências metacognitivas deve ser estimulado no contexto da sala de aula, sendo para isso necessário em cada actividade, estratégia ou passo da aprendizagem, explicar sempre como o aluno a deve fazer, estabelecendo de forma clara os objectivos comportamentais para cada actividade e defini-los também para cada tarefa a realizar em casa. O desenvolvimento de competências metacognitivas através da definição clara de objectivos proporciona ao aluno uma noção de controlo sobre o seu processo de aprendizagem, o que influenciará a sua auto-eficácia, motivação intrínseca e autonomia (Csikszentmihalyi, 2013).

A elaboração dos objectivos comportamentais e a sua sequenciação nos Planos de Desenvolvimento Modular serão determinantes para a compreensão do aluno sobre o comportamento que é esperado atingir, sobre o que está a ser avaliado. A elaboração eficaz dos objectivos no Plano retira também ambiguidade ou subjectividade no processo de avaliação e facilita uma proximidade da percepção de progresso entre aluno e o professor.

No âmbito do EEE, os objectivos comportamentais estabelecidos nos Planos de Desenvolvimento Modular e nos Planos Individuais foram sequenciados segundo critérios de complexidade crescente, grau de proximidade com as necessidades decorrente da prática musical, grau de proximidade com as competências já dominadas pelo aluno, relação entre global-particular-global, grau de proximidade com os níveis de aculturação musical, e por fim a relação com competências paralelas (Chrobak, 2001), associando várias competências, como: *scat singing* com dinâmica, *scat singing* em repertório, *scat singing* em determinadas notas.

5.2.2. Avaliação

A avaliação de cada módulo verifica o que foi aprendido de acordo com o quadro de progressão estabelecido nos Planos de Desenvolvimento Modular. A avaliação situa o aluno num determinado nível de progressão, representando através de um número de 1 a 20 o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios estabelecidos. Quanto mais específicos e claros forem os objectivos a atingir mais eficaz será a sua avaliação. Estes objectivos devem sempre relacionar-se com um resultado comportamental, expresso numa acção. As estratégias de avaliação foram escolhidas de acordo com o objectivo da avaliação, tendo sempre em vista a medição de um procedimento, a atribuição e valor a um desempenho (S. Hallam, 2014).

Em cada módulo foi realizada uma avaliação diagnóstica, de forma a conhecer em que grau da sequência de aprendizagem se encontravam os alunos, as suas dificuldades ou tendências e dessa forma adequar os objectivos à sua realidade particular. Ao longo das aulas é utilizada avaliação formativa, permitindo compreender se as estratégias utilizadas são as mais adequadas para atingir os objectivos de aprendizagem propostos. A avaliação formativa envolve a recolha constante de informações que permitem escolher as estratégias adequadas para transformar, autonomizar, corrigir, orientar e motivar.

A função da avaliação formativa é regular a aprendizagem e por conseguinte, servir de instrumento e termómetro de aprendizagem e fazer de feedback para o aluno e para o professor na evolução do aluno durante uma unidade de ensino. (Carita Lopes, Pessoa Vaz, Carrilho Ribeiro & Bernardino Duarte, 1997).

A avaliação formativa relaciona-se com a função pedagógica, pois fornece ao aluno o meio de conduzir a sua formação, tomando consciência das suas dificuldades através de *feedback* constante e imediato do professor acerca do seu sucesso e dos seus esforços. Por

sua vez, a comparação entre o desempenho do aluno e a sequenciação das aprendizagens permite ao professor avaliar os resultados do processo de aprendizagem e perceber onde será necessário renovar as suas estratégias. Este tipo de avaliação está mais ligado ao processo de aprendizagem do que propriamente aos resultados finais conseguidos.

(...) successful problem solvers have to continually adjust the processes of planning, gathering information, forming hypotheses, making choices and reconsidering decisions.(...) musician requires considerable metacognitive skills in order to be able to recognise the nature and requirements of the particular task; identify particular difficulties; have knowledge of a range of strategies for dealing with these problems; know which strategy is appropriate for tackling each task; monitor progress towards the goal, if progress is unsatisfactory acknowledge this and draw on alternative strategies; evaluate learning outcomes in performance contexts and take action as necessary to improve performance in the future (Hallam, 2014, p. 3).

Os mecanismos de avaliação formativa são tendencialmente informais, sendo usados no âmbito das suas acções dentro da sala de aula, funcionam como uma regulação da aprendizagem através do *feedback* constante do professor acerca dos resultados dos alunos e recolha de informação pelo professor sobre o sucesso ou insucesso das estratégias escolhidas. No final de cada módulo é realizada uma avaliação sumativa, em que se recolhem os dados sobre o final de um processo contínuo de aprendizagem. A obtenção dessa avaliação segue um conjunto de regras, estratégias e critérios previamente estabelecidos e traduz-se num resultado normalizado entre 1 e 20.

5.3. Princípios Pedagógicos

No contexto do ensino-aprendizagem, o professor é responsável por liderar o processo de forma a criar contextos de aprendizagem efectiva, vários autores (Duke, 2009; Hallam, 1998, 2006; Lehmann, Sloboda, & Woody, 2007; Manturzewska, 1986; Mills, 2007; Sosniak, 1990) têm concluído que o professor é responsável por liderar os contextos de aprendizagem efectiva.

Research has shown that differences in the quality, depth and speed of instrumental learning are commonly attributed to teachers' ability to convey appropriate guidance and to provide the necessary conditions for learning to occur. (Cardoso, 2017, p. 1).

Defende-se de que a dimensão relacional e afectiva têm um forte impacto sobre a eficácia da aprendizagem, a motivação e a capacidade de investimento dos alunos na aprendizagem (Lukaš, M. & Munjiza, E., 2014; Arrais, N. & Rodrigues, H., 2011;

Cardoso, 2017). Pela sua natureza fundamentalmente prática e procedimental, a aprendizagem musical deve traduzir-se na modificação dos comportamentos. A aprendizagem musical envolve o domínio de várias competências, entre elas competências auditivas, motoras, expressivas, de leitura, performativas, cognitivas e metacognitivas (Cardoso, 2007). Compreender a natureza prática do Ensino de Música permite orientar as estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula para a execução prática de tarefas. Segundo Peter Cope (1998), a tradição do ensino ocidental acredita que a competência musical assenta no saber teórico, declarativo. No entanto, o saber declarativo não é sinónimo de competência musical prática e será mais seguro quanto mais alicerçado no saber fazer.

Active learning has always been a fundamental principle of music instrument tuition – it is unconceivable that children could learn to play without active participation.(...)Practical knowledge is that area of human activity which we describe as competence and skill, which can be further subdivided into sensori-motor (or physical) skills and cognitive skills (Cope, 1998, p. 264).

Segundo o autor, a aprendizagem de uma competência (*skill*) é adquirida através da prática e da repetição. Para que os objectivos comportamentais sejam atingidos é fundamental o investimento cognitivo do aluno na acção. Esta capacidade do aluno se dedicar ao desempenho da tarefa depende crucialmente da sua motivação (Cope, 1998; Cardoso, 2017; Arrais, N. & Rodrigues, H., 2011). Isto significa que as estratégias pedagógicas devem ser orientadas de forma a criar as melhores condições para o aluno desenvolver motivação durante a aprendizagem. De acordo com vários estudos feitos no âmbito da Psicologia da Música, observou-se que a motivação para aprender um instrumento musical no caso das crianças depende sobretudo de factores externos, como “agradar aos pais” ou “evitar que o professor fique triste” (Cardoso, 2007, p. 2). Porém, o que revelou ser determinante na continuação da aprendizagem foi a substituição destes factores externos de motivação por factores internos.

Para que os alunos desenvolvam as competências necessárias para tocar um instrumento com níveis elevados de sucesso, é determinante que os professores desenvolvam uma atitude pedagógica adequada à conservação de níveis elevados de motivação durante o longo processo de aprendizagem. (Cardoso, 2007, p. 2).

Através do conhecimento das Teorias da Motivação desenvolvidas pela área da Psicologia, poderemos utilizar as estratégias mais adequadas para promover motivação no contexto pedagógico. São diversas as Teorias da Motivação apresentadas, como por

exemplo teoria das necessidades, teoria da expectativa x valor, teoria da auto-eficácia, teoria da atribuição, entre outras (Cardoso, 2007). Segundo as teorias do auto-conceito de inteligência observamos duas perspectivas: a teoria Incremental e a teoria da Entidade. Na perspectiva da teoria Incremental, o aluno observa a sua inteligência como algo dinâmico, que pode modificar-se com o tempo e a experiência. Por sua vez, na perspectiva da teoria da Entidade o aluno entende a sua inteligência como uma capacidade fixa, estável e inalterável (Cardoso, 2007). A forma como o professor comunica as tarefas e dá *feedback* influencia a perspectiva do aluno sobre as suas próprias capacidades. Quando o professor orienta o objectivo para a tarefa está a desenvolver uma abordagem Incremental. Nestas situações os alunos tendem a superar mais facilmente dificuldades, a desenvolver competências metacognitivas e o esforço investido na tarefa é encarado de forma positiva. Neste cenário, os alunos estão no controlo do processo o que permite desenvolver motivação intrínseca e auto-eficácia. Através dos estímulos dos professores que entendem que a inteligência e a aptidão podem aumentar com esforço, prática e tempo, os alunos tenderão a adoptar a Teoria Incremental. Por sua vez, um objectivo orientado para a competência pessoal leva a um menor controlo do aluno no processo de aprendizagem, aumentando a percepção de risco. Estes factores influenciam a auto-eficácia e a auto-estima, conduzindo a uma menor motivação em ultrapassar dificuldades e desistência (Cardoso, 2007).

As expectativas positivas manifestadas pelo professor na atribuição das tarefas também afectam a motivação do aluno. A partir da Teoria da Atribuição de Bernard Weiner compreendemos que o aluno desenvolve crenças sobre as suas capacidades, atribuídas externa ou internamente. As atribuições são afectadas pelo tipo de *feedback* que o aluno recebe, devendo valorizar-se um *feedback* que foque a acção a desenvolver ou corrigir, que promova a ideia de que as capacidades podem ser alteradas com investimento de esforço e tempo, e menos num carácter subjectivo sobre o aluno. Através da Teoria da Expectativa x Valor de Atkinson compreendemos que as expectativas de sucesso ou insucesso dos alunos condicionam os seus resultados e a sua motivação para investir esforço na execução de uma tarefa. Isto significa que uma baixa expectativa sobre a capacidade de concretização de um exercício implicará um menor investimento do aluno, o que conduzirá a uma concretização final menos eficaz (Cardoso, 2007).

Esta percepção sobre as suas capacidades deve ser gerida pelo professor ao estabelecer o nível de desafio dos objectivos. Um nível de desafio desadequado tem um impacto negativo sobre a motivação intrínseca do aluno e a sua auto-eficácia. Ou seja, propor ao aluno uma tarefa que está desadequadamente acima das suas capacidades conduzirá a experiências emocionais negativas, com impacto negativo sobre a sua auto-eficácia e motivação. O professor deve fazer uma boa gestão dos níveis de desafio de modo a moldar a percepção de sucesso dos alunos, proporcionando experiências de competência efectiva durante a aprendizagem: “Os professores eficazes controlam a taxa de sucesso das acções individuais dos alunos” (Duke, 2009, p. 93).

Segundo Vigotsky (1978), um bom nível de desafio deve provocar um desequilíbrio cognitivo moderado – o aluno passa por um processo de assimilação e acomodação, e depois novamente assimilação em direção a um novo equilíbrio. Vigotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, a distância entre o nível de desenvolvimento actual e a gama de possibilidades do comportamento a atingir. Em *Mind in Society* (1978), Vigotsky define Zona de Desenvolvimento Proximal desta forma:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vigotsky, 1978, p. 86).

Sendo o desafio a combinação do conflito de duas tendências opostas, alcançar sucesso e simultaneamente o risco de falhar, quando o nível de desafio está um pouco acima da percepção das nossas capacidades proporcionamos estímulos extremamente vinculativos, que convergem totalmente a nossa atenção. Esta combinação promove experiências de motivação muito intensas e com alto investimento na execução de tarefas. A este tipo de experiências reconhece-se o conceito de fluxo (*flow*) (Csikszentmihalyi, 2013). Fluxo é um estado de atenção absoluto em que é diluída a percepção de tempo e espaço. Trata-se de experiências autotélicas, de valorização por si mesmas, que proporcionam vinculação emocional muito significativa (Csikszentmihalyi, 2013).

Promover no contexto da aula experiências de fluxo tem um forte impacto sobre a motivação intrínseca dos alunos, a sua auto-eficácia e vinculação emocional com a aprendizagem do instrumento.

No capítulo “The Flow of Creativity” (2013), Csikszentmihalyi elabora sobre as condições que caracterizam as experiências de fluxo:

1) There are clear goals every step of the way (...); 2) There is immediate feedback to ones actions; 3) There is a balance between challenge and skills; 4) Action and awareness are merged; 5) Distractions are excluded from consciouness; 6) There is no worry of failure; 7) Self-consciouness disappears; 8) The sense of time becomes distorted; 9) The activity becomes autotelic (Csikszentmihalyi, 2013, pp. 111-112).

As experiências de fluxo são responsáveis por um investimento cognitivo total na execução de uma tarefa, bem como por um envolvimento emocional com a acção que está a ser desenvolvida. Este envolvimento tem importantes resultados na aprendizagem (Vorweck, 2009). Segundo António Damásio (1994), o envolvimento ou vinculação emocional é um factor determinante na motivação bem como no funcionamento cognitivo, em particular da memória. Damásio defende que apenas é possível investimento cognitivo através de envolvimento emocional e que experiências emocionalmente marcantes são imediatamente armazenadas na memória de longa duração.

Compreender estes aspectos, permite ao professor fazer escolhas informadas sobre as suas estratégias pedagógicas, tornando a aprendizagem mais eficaz.

5.4. Apresentação do material didáctico

O EEE foi desenvolvido com dois alunos de Instrumento Jazz em níveis diferentes de aprendizagem e uma turma de prática de conjunto. No caso dos alunos de Voz, os objectivos comportamentais passavam pelo desenvolvimento das seguintes competências comuns, adequado ao seu nível de aprendizagem:

- Desenvolvimento de competências motoras através de exercícios de aquecimento, vocalizos acompanhados ao piano, exercícios de articulação *scat* e aplicação de competências de técnica vocal na prática de repertório;
- Desenvolvimento de competências auditivas através da reprodução de modos da escala maior, escala de *blues*, reprodução de um solo memorizado, reprodução de tríades e quatríades;

- Desenvolvimento de competências de leitura através de exercícios de leitura rítmica e melódica;
- Desenvolvimento de competências cognitivas através da compreensão da teoria musical subjacente à prática desenvolvida;
- Desenvolvimento de improvisação através de exercícios de *voice leading*, *call and response*, reprodução de frases idiomáticas, arpejos, progressões harmónicas, improvisação livre.

No caso da Turma A foram desenvolvidas as seguintes competências:

- Competências cognitivas através do domínio do conhecimento de teoria musical subjacente aos módulos leccionados – *Blues* e Harmonia;
- Competências motoras através da prática de improvisação no instrumento, domínio de escalas e modos;
- Competências auditivas através da memorização de solos, reconhecimento de tríades, quatriades, exercícios de *call and response*, reconhecimento de escalas e modos;
- Competências metacognitivas através da atribuição de um projecto de escrita de repertório original em que os alunos deveriam ser capazes de adaptar estratégias próprias e criatividade utilizando conhecimento teórico anteriormente desenvolvido.

Houve a preocupação de estabelecer objectivos de forma clara, indicando o comportamento a adoptar. Foi também tida em atenção a promoção de um ritmo de aula intenso e rápido, através de um número elevado de interacções entre professor e aluno, em que o aluno executa tarefa e o professor dá *feedback* imediato (Colwell, 1995; Hallam, 2006). Esta prática baseia-se no modelo das *Effective Teaching Units* desenvolvido por Robert Duke (2005). O autor criou um esquema de divisão das aulas em unidades de forma a avaliar a eficácia da aprendizagem nesses períodos. As unidades que promovem mudança efectiva nas competências e na *performance* dos alunos são aquelas consideradas como eficazes. Houve a atenção de promover um ritmo elevado de intensidade da aula através de instruções curtas e transições rápidas entre exercícios, de

modo a não perder o rendimento e a atenção do aluno. O *feedback* tentava ser regular e frequente, atempado e curto, preciso e específico, para uma maior eficácia (Duke, 2005).

Na prática pedagógica desenvolvida na OFA-EP, a meta final é a preparação dos alunos para a autonomia e liderança dos seus projectos musicais em contexto profissional ou para a continuação do percurso académico no nível superior. Tendo isto em mente, houve a tendência de incentivar os alunos a desenvolver trabalho em regime projectual, dando apoio na procura de estratégias próprias e na resolução de problemas de forma autónoma. Serão desenvolvidos alguns aspectos didácticos abordados no contexto de cada uma das disciplinas em que foi desenvolvido o EEE.

5.4.1. Aluno A – Desenvolvimento de *Scat Singing*²

O desenvolvimento da competência *scat singing* relaciona competências motoras de articulação, mas também de articulação swing, improvisação e conhecimento sobre quais as sílabas idiomáticas na elaboração do *scat singing*. A importância da articulação swing é entendida por vários autores como essencial no domínio da linguagem Jazz: “If the rhythm cannot be verbalized using syllables that approximate the desired articulation, the performance will never be truly authentic” (Tolson, 2013, p. 81).

Muitas vezes os alunos apresentam pouca familiaridade com a música ou o canto jazz. Nestas situações, demonstram maior dificuldade em construir frases idiomáticas, ou em articular correctamente colcheia *swing*. O desenvolvimento do *scat singing* pretende facilitar a aprendizagem da articulação rítmica no jazz: “Likewise, singing is very effective for the internalization of the swing feel and style. If the rhythm cannot be verbalized using syllables that approximate the desired articulation, the performance will never be truly authentic” (Tolson, 2013, p. 81).

Para o desenvolvimento desta competência foram trabalhados com o aluno, durante o aquecimento vocal, exercícios que combinassem a utilização de colcheia swing com as seguintes sílabas: da', 'di', 'dot', 'du', 'dwe', 'ta', 'ba' sobre desse instrumental de bateria swing, em escalas maiores, pentatónica, e frases melódicas curtas. Foram também

² *Scat Singing* refere-se a uma técnica vocal de utilização de sílabas não semânticas para reproduzir melodias ou solos improvisados, habitualmente utilizado por cantores de jazz (Bock, 2000).

“Scat!” e foi enviada como referência auditiva para o aluno estudar em casa. Foi pedido ao aluno que reproduzisse com o maior rigor possível a entoação das sílabas e a articulação swing.

Após o aluno dominar o estudo, procedemos à repetição do mesmo sobre *play along* rítmico em diferentes tempos. O aluno revelou alguma dificuldade no domínio da segunda metade do estudo pelo que foi dedicado mais tempo a esta parte do exercício. No final de três aulas o aluno correspondia aos objectivos do exercício sendo capaz de produzir eficazmente as sílabas, frases e entoação do estudo. Um dos aspectos em que o aluno apresentou maior dificuldade foi na articulação swing. O aluno tinha a tendência de articular a colcheia ou num galope ou em *even eights*.

Após o estudo rítmico estar completamente dominado, procedeu-se a um exercício de improvisação utilizando frases do estudo sobre o *play along* de um *blues* em Bb, em que o aluno teria que improvisar frases melódicas dentro das frases rítmicas pré-existentes no estudo.

5.4.2. Aluna B – Prática de *Voice Leading* no tema “Alone Together”

Na avaliação diagnóstica do Módulo 3 foi possível perceber que a Aluna B apresentava dificuldades no controlo do som e afinação. Através desta avaliação compreendeu-se que a aluna não possuía os requisitos mínimos para atingir as competências técnicas e auditivas propostos para o seu nível de aprendizagem. Por esta razão, foi necessário estabelecer estratégias e um plano de trabalho reforçado fora da aula para que a aluna pudesse superar as suas dificuldades e atingir as metas esperadas para o seu nível de formação.

Na avaliação diagnóstica do Módulo 3 testou-se a capacidade da aluna reproduzir os modos da escala maior a partir de nota dada, reproduzir tríades e quatriades, aplicar práticas consistentes de técnica vocal a repertório previamente estudado e improvisar sobre uma estrutura harmónica de um tema previamente estudado.

Nesta avaliação compreendeu-se que por motivos técnicos a aluna apresentava dificuldades no controlo do som, no suporte da respiração e no controlo das ressonâncias, não alcançando eficazmente a altura das notas no ataque ou comprometendo a afinação dos sons sustentados. Por outro lado, a fragilidade da afinação estava ligada a um domínio

pouco sustentado do treino auditivo. Na avaliação diagnóstica, a aluna não foi capaz de cantar todos os modos da escala maior a partir de nota dada, revelando particular dificuldade nos modos frígio, lídio, dórico e lócrio. A aluna era capaz de identificar que não estava a cantar os modos correctamente e parava várias vezes, não sendo, no entanto, capaz de corrigir autonomamente. Na parte da avaliação que incidia sobre improvisação no tema “All of me”, um tema já trabalhado com a aluna anteriormente, a aluna foi capaz de se manter dentro da harmonia. No entanto, a aluna recorria repetidamente às mesmas ideias melódicas e demonstrava pouca capacidade para se separar da melodia original do tema.

Face a estas dificuldades estabeleceram-se estratégias para desenvolver a improvisação através de exercícios técnicos de domínio do som, de treino auditivo para melhor domínio dos vários modos e improvisação com os mesmos, e exercícios para desenvolver improvisação sobre repertório estudado. É sobre estes últimos que irei desenvolver a abordagem estabelecida com a aluna.

Para o desenvolvimento da improvisação sobre a harmonia de repertório estudado foram desenvolvidos exercícios de *voice leading*.

Voice leading são linhas melódicas construídas a partir de uma ou duas notas (*guide tones*) sobre uma progressão de acordes. Cada nota é retirada do acorde utilizando normalmente a 3ª ou a 7ª. Com estas duas notas podemos definir a qualidade de um acorde obtendo uma linha melódica que conduz um pensamento melódico horizontal sobre a harmonia vertical.

Um dos objectivos da construção de *voice leading* é a memorização da progressão harmónica, antecipando interiormente o som do acorde seguinte. Esta capacidade de desenvolver uma audição interior corresponde a um dos grandes objectivos de competência auditiva na improvisação: “The ultimate goal for a jazz improviser is to play effortlessly what is heard in the mind” (Willie L. Hill Jr., 2002, p. 95). Foi trabalhado *voice leading* no tema “Alone Together”, proposto pela aluna. A aluna estava a trabalhar este tema na unidade curricular de *Combo* e pediu para desenvolver improvisação. Após um primeiro exercício de improvisação sobre o tema “Alone Together” compreendeu-se a dificuldade da aluna em improvisar sobre o modo menor e adaptar-se à passagem para a resolução no acorde maior no final do A do tema. Assim foi pedido à aluna que

escrevesse quatro frases de *voice leading* a começar em notas diferentes. Em seguida procedeu-se à leitura e reprodução das frases escritas da aluna sobre o *play along* do tema. A aluna foi capaz de cantar correctamente as frases escritas por si. Foi pedido à aluna que memorizasse estas frases e as praticasse. Nas aulas seguintes foi pedido à aluna que cantasse novas frases, criadas espontaneamente, segundo o mesmo princípio de condução melódica através do menor intervalo entre as notas, a partir de nota dada do piano. A aluna realizou este exercício escolhendo por vezes notas que não pertenciam à harmonia, mas sendo capaz de as corrigir. Continuava a demonstrar bastante dificuldade na adaptação do modo menor para a resolução no acorde maior.

Por essa razão, a estratégia foi alterada. Foram incluídos exercícios acompanhados ao piano em que a aluna tinha de cantar modo maior e modo menor a partir de várias notas. Esta estratégia pretendia reduzir a meta final (improvisar sobre modo menor e maior na progressão harmónica do tema) num objectivo de menor e mais adequada dificuldade (improvisar apenas sobre dois acordes-menor e maior) (Chrobak, 2001). Foram também desenvolvidos exercícios sobre os arpejos dos acordes do tema, de forma a aluna memorizar a progressão harmónica e desenvolver vocabulário jazz. Segundo Willie L. Hill Jr., “Jazz vocabulary is scales, chords, patterns, modes, sequences, riffs, quotes, snippets, melodies, harmonic chord progressions” (2002, p. 97).

A aluna foi sendo capaz de cantar as melodias de *voice leading*, demonstrando ter memorizado uma melodia particular a que recorria frequentemente na resolução do menor para o acorde maior.

A partir das frases de *voice leading* trabalhadas pela aluna, foram sendo construídas frases motivicas. Quando a aluna se perdia na estrutura do tema, demonstrava que a memória das frases aprendidas a ajudava a recuperar a estrutura do tema.

Apesar de não terem sido alcançados os objectivos máximos esperados nesta etapa da aprendizagem, em que já deveria ser capaz de introduzir cromatismos, aplicar modos na improvisação e arriscar soluções melódicas e rítmicas mais variadas, a aluna conseguiu progredir e evoluir em relação ao seu estágio de aprendizagem prévio.

A aluna conseguiu improvisar dentro da harmonia do tema na aula de *Combo*, aplicando a transferência de aprendizagens da aula de instrumento de forma eficaz.

5.4.3. Turma A – Prática de improvisação com a escala de *blues*

No contexto do Módulo 1 – *Blues e Dixieland* da disciplina de Técnicas de Improvisação os alunos tinham de ser capazes de improvisar no seu instrumento utilizando a escala de *blues*.

As estratégias aplicadas para atingir este objectivo passaram por uma abordagem teórica da compreensão da escala de *blues*, e posteriormente uma abordagem auditiva através de exercícios cantados e acompanhados ao piano. A auralidade e desenvolvimento de competências auditivas é umas ferramentas mais utilizadas na aprendizagem do jazz e necessárias no desenvolvimento da improvisação (Coker, 1989; Dunscomb, 2002). Segundo Lynn Baker, em conferência na Escola Superior de Música no âmbito da disciplina de Didáctica Específica em 2018, a importância de desenvolver capacidades auditivas sobre o que nos rodeia é fundamental para tocar em grupo e improvisar: “Listen to yourself last”.

Em seguida procedeu-se ao desenvolvimento motor da aprendizagem da escala de *blues* no respectivo instrumento. Quando esta competência ficou dominada passou-se à realização dos exercícios de improvisação recorrendo à escala de *blues* sobre a harmonia de um *blues*. Esta estratégia baseia-se na sequenciação progressiva de objectivos por nível de complexidade, segundo as evidências sobre programação em música (Chrobak, 2001).

Do ponto de vista teórico, a turma recebia as aprendizagens de forma diversa, pois havia alunos com formação musical prévia que acompanhavam com bastante facilidade as explicações sobre a escala pentatónica maior e menor, e a escala de *blues*. Outros alunos, sem formação musical prévia, não dominavam os conceitos teóricos de intervalo ou escala, tendo sido necessário pensar estratégias de apoio nestes casos que não comprometessem a motivação e interesse dos restantes. Dessa forma, foram aplicadas estratégias que incluíam os alunos em níveis de aprendizagem mais avançados em contexto de tutoria e apoio aos alunos com mais dificuldade na realização de escrita das escalas de *blues* a partir de Lá, Sib, Mib e Fá. Esta estratégia pretendia envolver todos os alunos na tarefa e reforçar dinâmicas de colaboração. Estas estratégias revelaram-se positivas.

Nestes exercícios, a maioria dos alunos demonstrava dificuldade na utilização da voz na reprodução das escalas. Mesmo os alunos com formação musical prévia revelavam não

ser capazes de cantar com afinação adequada. Por sua vez, alguns alunos com menor formação teórica apresentavam mais facilidade nestes exercícios auditivos. Estes exercícios foram também importantes para desenvolver a pulsação rítmica regular. Nas aulas seguintes foi então pedido aos alunos que tocassem nos seus instrumentos a escala de *blues* em Mib à semínima, colcheia e tercina a 70 bpm. Alguns alunos já tinham previamente trabalhado a escala no seu instrumento, enquanto outros aprenderam a escala na aula. A abordagem foi auditiva e escrita no quadro. A opção de permitir aos alunos que escolhessem a estratégia que responderia melhor às suas necessidades – se aprender a escala de ouvido ou através de leitura da escala no quadro –, baseia-se na teoria dos Estilos de Aprendizagem (S. Hallam, 2014). Segundo esta teoria reconhece-se que parte do sucesso na aprendizagem é determinado pela capacidade de os professores adaptarem o seu estilo de ensino à forma como os alunos analisam, processam e recuperam informação (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990). Os estilos de aprendizagem referem-se aos diferentes recursos cognitivos que os alunos utilizam na aprendizagem. Existe um modelo que deriva da organização proposta por Howard Gardner (1983) sobre Inteligências Múltiplas e que contempla três estilos de aprendizagem: visual, auditivo e cinestésico.

No caso do exercício proposto, compreendeu-se que alunos mais auditivos optaram por encontrar os sons correspondentes da escala nos seus instrumentos, enquanto os alunos de guitarra e contrabaixo parecem ter tido uma abordagem mais visual memorizando o desenho do movimento no seu instrumento. Os alunos tocaram a escala em conjunto em vários tempos, e depois tocaram a escala sobre a harmonia de um *blues* em Mib. No caso do aluno de bateria, foi sugerido que cantasse ou tocasse piano, sendo que o aluno optou por improvisar no piano. Os alunos revelaram alguma dificuldade no exercício na transição da colcheia para a tercina. Reforçaram-se estes exercícios, num tempo mais lento, com efeitos positivos na aprendizagem e superação desta dificuldade.

Nas aulas seguintes começou a desenvolver-se uma abordagem motívica sobre a escala, em exercícios de *call and response* entre os alunos. Alguns alunos revelaram maior dificuldade neste exercício, tendo sido pedido que criassem motivos apenas com 3 notas da escala. Uma das dificuldades dos alunos foi a adequação da expectativa entre o que queriam realizar no seu solo e aquilo que eram ainda capazes nesta fase da aprendizagem. Esta desadequação levou a que vários alunos quisessem realizar fases demasiado rápidas e acabassem por não tocar correctamente a escala ou acabassem por não criar frases com

um sentido e intenção melódicos consistentes. Por este motivo, foi necessário tornar os objectivos do exercício um pouco mais claros e definidos, tendo sido pedido que os alunos utilizassem as figuras rítmicas da semínima, colcheia e tercina, só podendo utilizar 3 notas da escala. Esta estratégia parece ter ajudado os alunos a organizarem melhor as suas ideias.

Para reforçar esta competência, nas aulas seguintes foi pedido que os alunos cantassem as ideias que estavam a tocar nos seus solos. Este exercício revelou-se difícil nesta fase, no entanto fez com que os alunos optassem por frases mais claras e consistentes. Os exercícios de improvisação individual eram combinados entre os alunos, dispostos na sala em círculo, sendo que o aluno tocava 4 compassos estrutura numa primeira fase, depois 8 compassos, depois toda a estrutura da harmonia. Este exercício desenvolvia nos alunos uma maior noção da estrutura harmónica, bem como uma manutenção dos níveis de atenção, pois todos os alunos tinham que entrar na sua vez de improvisar. Este foi um dos maiores desafios, pois os alunos apresentavam dificuldade em seguir os compassos e compreender em que parte da estrutura se encontravam ou quando era o seu momento de começar a improvisar. Confrontada com esta dificuldade, alteraram-se estratégias que passaram por abordar apenas a noção da estrutura harmónica do *blues*. Assim, os alunos cantaram as tónicas e os arpejos dos acordes e marcaram a divisão do compasso. Em seguida foi pedido aos alunos que apenas tocassem as tónicas do primeiro tempo de cada compasso. Posteriormente, á semelhança do exercício utilizando a voz, foi pedido que cada aluno tocasse sequencialmente a primeira nota do compasso. Mais uma vez, os alunos revelaram ter que desenvolver a capacidade motora e auditiva de manter a pulsação. Para desenvolver esta capacidade, foi pedido a realização de exercícios da escala de *blues* em Mib com metrónomo a 70 bpm, 90 bpm e 120 bpm para trabalho de casa.

Posteriormente foram também trabalhadas as escalas de *blues* em Sib e Fá, utilizando estratégias semelhantes. A aprendizagem destas escalas foi bastante rápida e os alunos foram desenvolvendo a sua capacidade de tocar a escala dentro da estrutura.

5.4.4. Turma A – Desenvolvimento de projecto de *songwriting*

No Módulo 4 – Harmonia (Básico) da disciplina de Técnicas de Improvisação os alunos tinham por objectivo ser capazes de analisar relações harmónicas II V I, e compreender a forma e estrutura de um tema.

Após uma primeira abordagem mais expositiva sobre teoria das funções harmónicas, análise de *standards* e identificação de progressões II V I, bem como identificação de tonalidade, optou-se por verificar o domínio destes conhecimentos através de um projecto no âmbito do qual os alunos tiveram de aplicar estas competências num contexto musical real. Optou-se por utilizar estratégias do método *Project Based Learning*, um modelo construtivista de ensino que organiza a aprendizagem através de projectos. De acordo com a metodologia PBL:

Projects are complex tasks, based on challenging questions or problems, that involve students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities; give students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; and culminate in realistic products or presentations (Thomas, 2000, p. 1).

Para tal, utilizou-se um trabalho projectual em que foi pedido a cada aluno que escrevesse um tema com pelo menos 16 compassos que tivesse pelo menos uma secção A e B, e que utilizasse progressões II V I. O objectivo final seria este tema escrito ser tocado pelos alunos. Para este efeito, a turma foi dividida em quatro *Combos* de quatro alunos. Cada *Combo* tocaria os respectivos temas de cada um dos seus elementos. Para a realização deste projecto foram planeadas duas aulas de 3 horas para a escrita do tema, e duas aulas de 3 horas para a prática e ensaio dos temas pelos *Combos*. O objectivo desta estratégia projectual foi o desenvolvimento de competências metacognitivas necessárias a um aluno que se pretende autónomo e com capacidades criativas e produtivas no contexto da música Jazz.

Estudos revelam que o envolvimento dos alunos orientados para tarefas reais, num sistema colaborativo, em oposição a tarefas de repetição de conteúdos, promovem autonomia, motivação e domínio mais eficaz da competência: “Project Based Learning designs, because of their emphasis on student autonomy, collaborative learning, and assessments based on authentic performances are seen to maximize students' orientation toward learning and mastery.” (Thomas, 2000, p. 6).

Verificou-se que os alunos desenvolveram a actividade com níveis elevados de motivação, pelo investimento que colocaram no desempenho da realização dos seus temas originais, ficando por vezes a trabalhar depois do final da aula. Foi possível perceber que se tratou de um desafio estimulante. Observou-se também uma dinâmica colaborativa eficaz entre os colegas na preparação prática do trabalho.

Alguns alunos pediram para recorrer ao seu instrumento na escrita do tema, pelo que se compreendeu que os conceitos teóricos não estariam ainda totalmente sistematizados. Ainda assim, entendeu-se este pedido como um factor positivo do ponto de vista metacognitivo, por se entender que os alunos procuraram e encontraram as suas próprias estratégias para atingir o objectivo, conseguindo gerir níveis de frustração e investimento na tarefa. A estes casos foi pedido que analisassem os temas depois de os escreverem. Outros alunos realizaram a parte escrita do seu tema antes do tempo planeado. Nestes casos elevou-se o nível dos objectivos, pedindo-se que escrevessem uma introdução e reflectissem sobre aspectos do arranjo como instrumentação, secção de solos, tempo, expressão, *groove*. Uma minoria do grupo apresentou uma maior dificuldade na realização da tarefa escrita, revelando menor autonomia e capacidade de encontrar estratégias próprias na superação dos desafios. Estes alunos demonstraram também uma dificuldade maior em gerir os seus níveis de investimento sobre a tarefa e maior desmotivação. Verificou-se que estes alunos não tinham compreendido os objectivos do trabalho, o que terá afectado o seu envolvimento com a tarefa. Nesta situação, compreendi a necessidade de reformular a apresentação dos objectivos, tornar mais clara a finalidade da tarefa, tornando-a mais específica e reduzindo o seu nível de dificuldade. Nestes casos foi então pedido aos alunos que comesçassem por escolher uma tonalidade. Em seguida foi pedido que realizassem uma progressão harmónica dentro dessa tonalidade que contivesse progressão II V I em 8 compassos em 4/4. Em seguida foi pedido que escrevessem a escala dessa tonalidade, depois que escrevessem uma frase rítmica que se repetisse, e em seguida que escolhessem notas que pertencessem à escala previamente escrita de forma a formar uma melodia.

Todos os alunos conseguiram realizar a tarefa com sucesso e passaram à fase de ensaio em *Combo*. Um dos maiores desafios foi a falta de assiduidade de alguns elementos da turma, que comprometeu o desenvolvimento do trabalho em grupo. Este aspecto foi trabalhado com a turma, no sentido de se compreender que a participação e compromisso

de todos os elementos era essencial para o desenvolvimento de trabalhos de grupo, sensibilizando para consciência de que a actividade musical Jazz é por excelência um actividade desenvolvida em grupo e comunidade.

Na avaliação sumativa, os alunos apresentaram os seus temas à comunidade escolar. Esta estratégia pretendeu desenvolver a aplicação das competências aprendidas na aula num contexto público, estimulando a partilha das aprendizagens entre os alunos dos vários níveis, e desenvolvendo capacidades performativas.

De acordo com McLoughlin and Lee (2008) citados por Chynthia Scott (2015), as estratégias pedagógicas do séc. XXI devem orientar o aluno para aprendizagem activa: “Accordingly, twenty-first century instruction is based on three pedagogical principles – personalization, participation and productivity”(Scott, 2015, p.2). Com este projeto foi possível concluir que esta estratégia teve um forte impacto no envolvimento dos alunos na tarefa, através da procura das suas próprias estratégias, autonomia e iniciativa da preparação dos seus temas, bem como um aumento da sua auto-eficácia e motivação.

6. Reflexão sobre a prática supervisionada

No âmbito do EEE realizou-se prática pedagógica no contexto da disciplina de Instrumento com aulas individuais e na disciplina de Técnicas de Improvisação com aulas de música de conjunto no Curso Profissional de Instrumentista Jazz.

O ensino intermédio dos cursos profissionais de Jazz em Portugal é relativamente recente e existe ainda pouca oferta no país, sobretudo quando comparada à oferta de cursos profissionais de música erudita. À data do estágio existiam 6 cursos de instrumentista Jazz – OFA-EP, Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra, Conservatório de Música de Coimbra, AE Bemposta (Portimão), Conservatório-Escolas Profissional das Artes da Madeira – Engº Luiz Peter Clode, Escola Profissional de Música de Espinho.

A formalização do ensino intermédio profissional de Jazz em Portugal tem dez anos, e é posterior à criação de cursos de nível superior. Veja-se que a criação da primeira licenciatura em Jazz data de 2005, segundo a Portaria n.º 217/2005 de 24 de Fevereiro, Diário da República n.º 39/2005, Série I-B de 2005-02-24, Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, e a criação do curso profissional data de 2010.

Apesar da oferta de licenciaturas em Jazz na Escola Superior de Música de Lisboa, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (Porto), Universidade de Évora, Universidade Lusíada de Lisboa, a oferta de ensino intermédio público e gratuito de instrumentista Jazz parece não acompanhar o número de oferta dos cursos de instrumentista de sopro, cordas, teclas e percussão disponíveis em conservatórios regionais e escolas secundárias. A questão da oferta pública do ensino básico e intermédio do Jazz em Portugal parece ser um assunto pertinente a estudar, na tentativa de compreender as vantagens da inclusão desta oferta nos estabelecimentos de ensino de música (Conservatórios e Academias) já existentes e acompanhar os procedimentos europeus. Ficam algumas questões para estudos futuros: qual seria o impacto da oferta pública do ensino intermédio de Jazz na universalização e acessibilidade deste tipo de ensino, na criação de públicos de jazz, na diminuição da desistência de alunos de música dos Conservatórios em cursos exclusivamente orientados para o Ensino de Música erudita, na preparação dos alunos para o ensino superior de Jazz, no reconhecimento da profissionalização dos professores do ensino intermédio de Jazz?

Outra reflexão que pode ser pertinente incide sobre a natureza do Curso Profissional de Instrumentista Jazz e nos seus objectivos altamente exigentes atendendo ao curto período de tempo que estes cursos dispõem para se desenvolver. O Curso Profissional de Instrumentista Jazz pretende formar alunos com elevada capacidade de performance, criatividade, autonomia e conhecimentos teóricos sobre Jazz num espaço total de três anos. Estes objectivos tornam-se bastante desafiantes se atendermos a que a maior parte dos alunos que participaram no EEE da OFA-EP não apresentavam quaisquer conhecimentos musicais anteriores, nem tampouco familiaridade com a música Jazz, sendo a sua primeira experiência formal de ensino de música neste contexto escolar. Este facto prende-se também com a inexistência de oferta formal de ensino Jazz ao nível básico do 1º ao 5º grau. Apesar destes desafios, comprovou-se que através de estratégias adequadas é possível atingir as metas estabelecidas.

A formalização do ensino do jazz em Portugal é relativamente recente, e observa-se que na sua tradição histórica, a aprendizagem do jazz é associada a contextos informais, não académicos, o que tem merecido reflexão sobre quais as melhores formas de ensinar jazz num contexto formal. Segundo Keneth E. Prouty:

The relationship between jazz educators and those within the professional jazz community has been, at certain times, a troubling one. In particular, academic jazz programs have often been accused of being too far removed from the traditions of jazz – as these traditions developed through both performance and informal learning situations (Prouty, 2005, p. 79).

Pode ser positivo reflectir sobre a renovação de estratégias no ensino do jazz, de que forma os programas têm sido implementados, executados, e que resultados têm sido obtidos. O desenvolvimento de projectos práticos nas disciplinas de instrumento, *Combo* e também nas disciplinas teóricas, a interdisciplinaridade e o trabalho em grupo, a organização de *jam sessions* e a promoção de contextos de *performance* ao vivo podem ter efeitos positivos na aprendizagem do jazz e transferir os contextos informais associados à tradição para um regime mais formal de ensino. Segundo Jerry Coker (1989), a própria natureza transformativa do jazz implica uma renovação e reformulação constante de estratégias do seu ensino:

The perpetually changing world of jazz is reason enough to continue searching, learning and practicing. I have been teaching jazz for thirty-five years, yet my approaches to teaching the subjects of jazz are in a state of constant revision and renewal (Coker, 1989, p. 48).

Por outro lado, a aprendizagem do jazz está historicamente relacionada com narrativas associadas ao conceito de génio e de talento. De acordo com David Ake (2003), “Public notions of jazz as the product of either biology or genius are rooted in a number of historical and cultural domains” (p. 155). Em Portugal, professores e alunos de jazz revelaram associar o sucesso performativo e os resultados da aprendizagem dos alunos ao talento, e raramente à qualidade da sua formação (José Dias, 2010).

Esta percepção que associa as competências do aluno ao talento, retiram a liderança do professor no processo ensino-aprendizagem, e podem comprometer um pensamento crítico sobre quais as estratégias e ferramentas mais adequadas para ensinar jazz. Segundo José Dias, este sistema de medição de talento no contexto académico perpetua uma hierarquização dentro da comunidade jazzística:

Um jovem músico é avaliado, principalmente, pelo seu percurso no processo iniciático na sociedade dos músicos de jazz – pela importância nesse sistema social de quem o conduz e pela sua capacidade de se afirmar no acto de fazer jazz – improvisar, demonstrar um conhecimento e uma reverência consolidada da tradição, procurando, simultaneamente, inová-la (José Dias, 2010, p. 46).

É também pertinente compreender que em Portugal o jazz não surgiu como uma música popular, ao contrário da sua génese nos Estados Unidos da América. Durante anos o acesso ao jazz no país era restrito a uma elite que tinha acesso e capacidade económica para adquirir e importar discos. O jazz é assim introduzido em Portugal como um género erudito. Talvez por essa razão ainda hoje seja conotado com uma música elitista, “difícil” e não acessível a todos (José Dias, 2010, p. 29).

Observa-se ainda que no caso do ensino do jazz, a oferta de mestrados é bastante recente e o investimento dos professores na área pedagógica é ainda residual. Isto parece ligar-se aos seguintes factores:

- A ausência de oferta de ensino formal básico e intermédio (do 1º ao 8º grau) que exija a profissionalização dos docentes de jazz.
- A valorização do professor de jazz pelos pares e alunos, não pelo seu percurso académico ou capacidades pedagógicas, mas sim pelo seu valor como músico e pelo seu reconhecimento na comunidade (José Dias, 2010).
- O acesso ainda recente à comunidade sobre conteúdos científicos, através de publicações e traduções (Helena Rodrigues, Nuno Arrais, 2011).
- A introdução ainda recente de disciplinas do ramo da Psicologia Musical, como Didáctica e Psicopedagogia, nos cursos de especialização (Helena Rodrigues, Nuno Arrais, 2011).
- A falta de investigadores e professores com formação efectiva na área da Psicologia da Música (Helena Rodrigues, Nuno Arrais, 2011).
- A falta de formação na área de Psicologia da Música para a nova geração de professores, que leccionam sem conhecimento de procedimentos psicopedagógicos (Helena Rodrigues, Nuno Arrais, 2011).
- Alguma desconfiança manifestada pela comunidade pedagógica e artística sobre as vantagens das práticas da Psicologia da Música, decorrente do afastamento dos conhecimentos científicos (Helena Rodrigues, Nuno Arrais, 2011).

Sendo o jazz associado a uma música democrática, progressista e em constante transformação (José Dias, p. 29), pretende-se reflectir como se pode tornar um meio menos elitista, mais democrático e participado, a começar pelo seu contexto académico. Que políticas podem ser investidas no sentido de aumentar a oferta e universalização do ensino do jazz em Portugal, através da criação de ensino formal nos níveis básico e intermédio, no seu acesso gratuito, bem como na valorização dos docentes de jazz, o reconhecimento da sua profissionalização, e promoção de investigação científica na área da Psicopedagogia do jazz e improvisação.

6.1. Nível de consecução dos objectivos

Durante o EEE foi possível concretizar todas as actividades programadas, desde a prática pedagógica à recolha de dados para a realização do projecto de investigação.

Foi possível concluir os módulos programados para o ano lectivo, realizar as avaliações agendadas com bom aproveitamento dos alunos de Instrumento –Voz e uma maioria de aproveitamento positivo na disciplina de Técnicas de Improvisação.

A aluna que se encontrava no 12º Ano conseguiu apresentar com sucesso a sua Prova de Aptidão Profissional com um resultado final de 16 (dezassex) valores.

Na conclusão do estágio faz-se um balanço positivo sobre a aplicação em exercício dos conceitos aprendidos no ano curricular do mestrado, reforçando-se a necessidade de investir na planificação e definição adequada de objectivos para uma maior eficácia dos resultados na aprendizagem.

A partir das teorias de Robert Duke acerca das *Effective Teaching Units* (2005), foi possível durante o EEE compreender que a prática pedagógica será mais eficaz quanto maior for a capacidade de articulação entre a sequenciação de aprendizagem de cada competência, a clareza dos objectivos que se pretende que os alunos atinjam, a capacidade de avaliar em que momento da aprendizagem o aluno se encontra e quais as aprendizagens a serem ainda adquiridas. Compreendeu-se também a necessidade de reformular estratégias, níveis de desafio, e adequá-los às necessidades do aluno em cada momento da sua aprendizagem.

6.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas

Durante o EEE os Planos de Aula foram adaptados e reestruturados no decorrer da prática pedagógica, confrontada com as necessidades manifestadas pelos alunos durante a aprendizagem.

Um dos maiores desafios verificados foi a adequação do número de objectivos por aula. Por vezes, as planificações previam um número de objectivos que não era possível cumprir no tempo estabelecido, sendo necessário reformular a planificação da aula seguinte. Em alguns momentos, também se revelou que os níveis de complexidade e dificuldade do objectivo programado eram desadequados por excesso perante as competências dominadas pelo aluno. Nestes casos, foi necessário compreender de forma mais rigorosa quais as competências controladas pelos alunos e situá-los num determinado nível de aprendizagem. Durante o EEE tornou-se mais clara a importância da avaliação diagnóstica e do conhecimento sobre a sequenciação da aprendizagem. Como resposta a esta dificuldade, foram elaboradas sequências de aprendizagem, aplicando os conhecimentos desenvolvidos no âmbito da unidade de Didáctica da Música do primeiro ano curricular do mestrado. Através da realização destas sequências foi possível situar os alunos no processo de aprendizagem e compreender melhor que capacidades seriam necessárias antes de se iniciar uma nova aprendizagem.

A natureza das aulas individuais e das aulas de grupo são bastante diversas. Na aula de grupo é bastante desafiante a necessidade de atender a vários níveis de necessidades de aprendizagem, reforçando um sentido de grupo, entre-ajuda, encontrando um equilíbrio entre aceder às necessidades dos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem sem comprometer a motivação daqueles que se encontram mais avançados nas suas aprendizagens. Nas aulas de grupo é também desafiante manter elevados níveis de atenção de todos os alunos, sobretudo no desenvolvimento de competências que requerem estratégias mais expositivas. Para este efeito, optou-se por planear aulas que abrangessem a uma diversidade de actividades e estratégias, combinando de forma equilibrada parte expositiva e componente prática, a partir das teorias que relacionam a aprendizagem musical com saber predominantemente procedimental (Cope, 1998, p. 2). Revelou-se eficaz orientar as aulas de música de conjunto para trabalhos de grupo, prática musical conjunta e atribuição de projectos onde os alunos tiveram oportunidade de desenvolver autonomamente as suas aprendizagens. Estes princípios relacionam-se com a

metodologia *Project Based Learning*, um modelo de ensino em que o aluno está activamente envolvido em actividades do “mundo-real” e com significado pessoal. Por sua vez, na aula individual os níveis de atenção são geralmente mais elevados. Na aula individual teve-se especial atenção às características e necessidades pedagógicas particulares de cada aluno fazendo a máxima adaptação das estratégias e planificação dos objectivos à realidade individual de cada um.

Outros desafios decorreram das dificuldades financeiras existentes na OFA, com repercussões na prática pedagógica, em particular na calendarização e planificação das aulas. Devido a este factor, as aulas não puderam decorrer como nos anos anteriores num horário pré-estabelecido e regular semanal. Em alternativa, foram sendo elaborados cronogramas mensais pela Direção da escola, de forma a realizar a melhor gestão financeira e pedagógica possível. Por esta razão, a prática do EEE decorreu em circunstâncias mais desafiantes que o habitual, tendo sido apenas possível planear de mês a mês o número de horas que seria dado em cada disciplina. Assim, os Planos de Aula foram produzidos de acordo com as informações que iam sendo disponibilizadas pela Direção. Pela mesma razão, a Direção em concordância com o corpo docente aplicava uma carga horária diária bastante elevada por disciplina, de forma a ser possível concluir o número total de horas de cada módulo e reduzir as deslocações dos professores a Montemor-o-Novo. Se em anos lectivos anteriores os alunos de Instrumento Jazz tinham três tempos semanais distribuídos por dois dias diferentes, no ano lectivo em que decorreu o estágio os alunos tinham quatro tempos de instrumento num único dia. Estas condicionantes obrigaram a uma reestruturação das estratégias e planeamento das aulas de forma a serem o mais eficazes possível, com o objectivo de manter níveis elevados de atenção e motivação dos alunos. Apesar deste contexto adverso, a maior parte dos alunos conseguiu terminar o ano lectivo com aproveitamento positivo e cumprindo as metas estabelecidas para cada módulo realizado. Outros alunos acabaram por desistir do curso durante o ano lectivo, não tendo sido o caso de nenhum dos alunos com quem foi realizado o estágio.

É de salientar todo o apoio prestado pela Direção da OFA na realização do estágio, que facilitou a comunicação com os alunos e priorizou o agendamento das aulas necessárias ao EEE na calendarização mensal.

6.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

Nos últimos anos, Beatriz Nunes tem realizado acções de formação e workshops que complementam a sua prática educativa.

Previamente à inscrição no Mestrado em Ensino de Música, tinha realizado no ano de 2017 a Formação Pedagógica Inicial de Formadores através da qual obteve o Certificado de Competências Pedagógicas, homologado pelo IEFP.

Ainda em 2017 realizou um workshop de *Circle Singing* dinamizado pela Associação Portuguesa de Educação Musical na Escola Superior de Educação do IPL.

Posteriormente obteve uma bolsa da Fundação GDA para a realização de um curso de aperfeiçoamento da metodologia *Circle Singing* no Omega Institute (Nova Iorque), liderado por Bobby McFerrin, em 2018. Um dos objectivos da participação neste curso foi a recolha de entrevistas e informação para a realização do projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Música.

No decorrer do Mestrado, Beatriz Nunes tem investido no desenvolvimento de investigação científica sobre as relações entre género e jazz. Participou no artigo “*Festa do Jazz: promoting inclusiveness and addressing gender inequality in Portuguese jazz*” em co-autoria com José Dias (Manchester Metropolitan University) com publicação agendada para 2021 pela *Jazz Research Journal*, e lidera a escrita do capítulo “*We Have Voice*”: *how musicians are collaborating to address gender disparity in jazz* em co-autoria com Leonor Arnaut (Escola Superior de Música de Lisboa) com publicação agendada para 2022 em *Routledge Companion to Jazz and Gender* (ed. James Reddan, Monika Herzig, Michael Kahr).

Beatriz Nunes mantém ainda a sua actividade profissional artística enquanto cantora e autora, tendo participado nos discos “Terra Concreta” de Afonso Pais, “Getting All the Evil of the Piston Collar” de The Rite of Trio, “Histórias do Céu e da Terra” de Isabel Rato, “In Igma” de Pedro Melo Alves com Eve Risser, Mark Dresser, Abul Moimeme, Mariana Dionisio e Aubrey Johnson. Editou o seu primeiro disco de composições originais “Canto Primeiro” em 2018 com o apoio da Fundação GDA e Antena 2.

Secção II – Projecto de Investigação

Capítulo I

1. O impacto do género na aprendizagem de improvisação jazz - um estudo sobre ansiedade e confiança em três escolas do ensino intermédio

Apresentação da problemática.

O presente projecto pretende estudar as dinâmicas de aprendizagem jazz sob o ponto de vista do género. Nesta investigação tentará compreender-se qual o impacto do género na observação de níveis de confiança e ansiedade em relação à aprendizagem de improvisação, tendo por ponto de partida a recolha de dados de três escolas do ensino intermédio em Portugal. Propõe-se uma reflexão sobre os resultados e as suas implicações no auto-conceito, motivação e eficácia da aprendizagem dos alunos.

A problemática do género tem sido amplamente estudada, na compreensão das dinâmicas de participação entre homens e mulheres em diversas áreas profissionais e académicas. Este estudo aborda a problemática do género no contexto do ensino do jazz através de uma contextualização do tema assente em revisão de literatura. Neste estudo propõe-se a definição de género segundo diversas perspectivas (psicológica, sociológica, cognitiva e filosófica), a relação entre género e o ensino do jazz, a contextualização histórica das narrativas dominantes sobre jazz e a sua relação com crenças e expectativas de género, a definição do conceito de ansiedade na performance musical, as implicações da confiança e da ansiedade na aprendizagem e a relação das expectativas pessoais sobre capacidades de aprendizagem com narrativas e crenças sociais.

Desde os primeiros trabalhos de Albert Bandura (1977) sobre auto-eficácia, vários estudos têm explorado e estendido o papel da auto-eficácia como um mecanismo subjacente às transformações de comportamento ou à sua manutenção, bem como o seu impacto nos resultados académicos e escolhas de carreira. A auto-eficácia diz respeito a uma expectativa pessoal sobre a própria capacidade de execução de uma tarefa e expectativas de sucesso (Dale H. Schunk, 1991). Este conceito relaciona-se ainda com os de confiança, ansiedade e motivação (Erin Wehr-Flowers, 2006). Sabe-se que as crenças pessoais são factores importantes para a eficácia da aprendizagem, verificando-se que uma baixa auto-eficácia está relacionada a valores mais elevados de ansiedade, menor capacidade de investimento de esforço cognitivo, menor motivação e envolvimento nas aprendizagens (Morony, Kleitman, Lee, Stankov, 2012). Atendendo ao impacto que as

expectativas pessoais podem desempenhar na aprendizagem, pretende-se compreender de que forma expectativas de género podem influenciar a aprendizagem de improvisação jazz, observando a realidade portuguesa. Para tal, o projecto de investigação foi desenhado a partir do trabalho Erin Wehr-Flowers (2006) “Differences between Male and Female Student’s Confidence, Anxiety and Attitude toward Learning Jazz Improvisation”, em que a autora inquiriu vários alunos sobre aspectos que revelam a sua confiança e ansiedade perante a improvisação jazz. O presente trabalho recorre aos questionários elaborados por Wehr-Flowers, chamando-se a atenção para que o estudo em questão data de 2006, utilizou uma amostra de participantes bastante mais numerosa e está enquadrado noutra realidade cultural. Tendo estes aspectos em atenção, pareceu pertinente elaborar este projecto e verificar quais as diferenças ou semelhanças nos resultados quando aplicados à realidade portuguesa, onde não existem até à data dados congregados sobre a participação das mulheres no ensino do jazz, ou informação sobre as implicações pedagógicas na eficácia da aprendizagem de improvisação jazz atendendo ao factor do género.

Este projecto é um estudo exploratório que poderá ser um ponto de partida para estudos futuros sobre as relações entre género e jazz em Portugal, na compreensão da escolha dos *curricula* por alunas e alunos, no pensamento de estratégias para o ensino inclusivo, no entendimento sobre o impacto das escolhas académicas das alunas sobre a sua carreira, na participação das mulheres como instrumentistas, líderes e compositoras de jazz em Portugal.

1.1. Relevância e problemática dos estudos de Jazz e Género

As implicações dos papéis sociais atribuídos ao género masculino e feminino e o seu impacto em vários domínios da sociedade têm sido objecto de estudo desde a segunda metade do séc. XX (MJ Boxer, 1982). O psicólogo John Money foi o primeiro a utilizar o conceito de papel de género (*gender role*) em 1955, tendo sido rapidamente assimilado pela literatura científica como um termo complementar ao conceito de sexo (John Money, 1985). Compreende-se que existem expectativas sociais atribuídas aos géneros masculino e feminino, e que estas se reflectem no comportamento dos sujeitos (Busey & Bandura, 1992). Estas expectativas sobre o conceito de feminino e masculino influenciam particularmente as escolhas académicas e profissionais de alunos e alunas, verificando-se que no caso do Ensino de Música podem ter impacto sobre a escolha do instrumento, ou

preferência pela música clássica ou jazz. No artigo “Gendered Discourse in Music Education”, estes factores são observados por alunos e professores da seguinte forma:

(...) for teachers and pupils also operate with meanings and values surrounding their notions of femininity, linked to the musical practices and the music itself in which girls are seen to engage. Classical music, slow music, or music which is sung or played on keyboards and orchestral instruments in schools, denotes what I will refer to as an ‘affirmation of femininity’. Through this implication, girls are able to adopt certain musical practices and musical styles, like a mantle or a piece of clothing which helps them to affirm their gender. At the same time, their musical practices reproduce the historical legacy of music, in which women’s roles as singers, keyboardists, string and woodwind players, have for some time. (Lucy Green, 2002, p. 4).

Nos anos 1960, nos Estados Unidos da América, é criada a área de investigação *Women’s Studies*, com o objectivo de desenvolver pensamento crítico sobre os papéis tradicionais do género masculino e feminino, confrontar e questionar o sexismo histórico, bem como rever processos pedagógicos, cursos e *curricula*. A investigação nesta área não pretendia apenas ser uma revisão histórica sobre mulheres, mas principalmente considerar e implementar estratégias para um mundo académico mais participado e inclusivo. A disciplina de *Women’s Studies* encontra-se amplamente adoptada, contabilizando-se nos anos de 1980 a existência de 300 *Women Studies Programs* e 30.000 cursos no ensino superior em todo o mundo (MJ Boxer, 1982). Nos dias de hoje, os *Women Studies* têm-se especializado em diversas áreas. Por exemplo, na área da investigação musical em Portugal podemos observar o trabalho do NEGEM (Núcleo de Estudos em Género e Música) integrado no CESEM (Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical).

Recentemente, observamos também movimentos e associações pelos direitos das mulheres que têm ganhado destaque nos media. Em 2017, o movimento americano *#Metoo* teve um impacto extraordinário à escala global, ao expor vários casos de assédio e abuso sexual no contexto do cinema e artes do espectáculo americanos. Este movimento galvanizou a opinião pública sobre o tópico da desigualdade entre homens e mulheres, na discriminação sexual e relações de poder laborais. A partir deste movimento seguiram-se algumas acções individuais e outras organizadas para uma maior consciência e sensibilidade social sobre questões de desigualdade e discriminação entre género feminino e masculino. Podemos afirmar também que nas últimas décadas algumas conquistas na atribuição e preservação dos direitos das mulheres têm feito parte da agenda política das democracias ocidentais. No caso de Portugal, a Constituição da República

Portuguesa de 2 de Abril de 1976 representa um passo fundamental na consagração da igualdade de direitos entre mulheres e homens. O seu Art. 13º consagra o princípio da igualdade:

Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social. (Constituição da República Portuguesa, 1976)

Esta consciência política e social para a igualdade de género tem sido adoptada por diversas instituições internacionais. Por exemplo, a igualdade de género no ensino encontra-se como um dos principais objectivos da próxima década na “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” da UNESCO.

Podemos então afirmar que as questões da igualdade de género são no presente um tópico importante de investigação. Atendendo a este factor, parece relevante desenvolver estudos acerca de género e jazz em Portugal, de forma a compreender qual o ponto de situação presente relativamente à participação de músicos femininos e não-binários neste contexto, em particular no ensino. Vários estudos apontam o território do jazz como historicamente associado ao domínio masculino (Trinne Annfelt, 2003, Sherrie Tucker, 2008, Alf Arvidson, 2014, Erin L. Wehr, 2015, Sarah Provost, 2018). Observa-se ainda no presente que o número de mulheres profissionais do jazz, em particular instrumentistas, continua a ser menor em relação ao número de homens, assim como o número de alunas de jazz continua a ser significativamente menor no ensino intermédio e superior em relação aos alunos masculinos: While participation of females in some male-dominated fields has been improving (American Association of University Women [AAUW], 1999), researchers have reported that females remain a minority in the field of jazz (Erin L. Wehr, 2015, p. 1).

Em Portugal não existe ainda uma recolha de dados que nos permita conhecer de forma abrangente a realidade académica comparando o número total de alunas e alunos inscritos em cursos de jazz e a sua relação por instrumento, as oportunidades de trabalho e carreira após conclusão dos estudos, ou a participação de mulheres em projectos artísticos, programação e crítica jazz. A ausência de documentação sobre este tópico revela que os

estudos de género e jazz em Portugal são um assunto vasto por explorar no contexto da investigação académica.

2. Definição do conceito de género e suas implicações sociológicas

Neste capítulo, o conceito de género será abordado através das perspectivas da Psicologia segundo a teoria de papéis de género de John Money (1955), da Sociologia segundo Albert Bandura & Kay Busey (1992), da Cognição segundo a teoria dos *Gender Schema* de Sandra Bem (1981) e da Filosofia segundo as teorias da performatividade de Judith Butler (1990).

Em 1955 o psicólogo John Money utiliza pela primeira vez o conceito de papel de género no artigo “Hermaphroditism: recommendations concerning assignment of sex, change of sex and psychologic management”. O autor distingue o conceito de género e sexo, definindo o primeiro como: “one’s personal, social and legal status as male or female, or mixed, on the basis of somatic and behavioral criteria more inclusive than the genital criterion alone.”

Compreendemos assim que o género diz respeito a uma dimensão comportamental e social dos indivíduos, enquanto que o sexo se refere à fisiologia dos órgãos reprodutores. Segundo Money, papel de género é tudo o que o sujeito comunica aos outros e a si para indicar se é feminino ou masculino.

Segundo Albert Bandura e Kay Busey a diferenciação de género é um dos principais aspectos que afectam a experiência humana (1992). Desde o seu nascimento a criança é socializada de acordo com o género a que habitualmente está associado o seu sexo. O comportamento das crianças desenvolve-se através da experiência social e da observação do seu meio, repetindo a criança os modelos sociais com que tem contacto (Freud, 1905; Piaget, 1954; Kohlberg, 1981; Erikson, 1982; Bandura, 1992). O contexto em que a criança está inserida promove o desenvolvimento da sua percepção sobre atributos e papel de género, actuando o contexto familiar, escolar, a relação com os pares, ou a exposição aos *mass media* (Bandura, 1992). Vários autores defendem que as características comportamentais que distinguem rapazes e raparigas não são uma consequência natural e inata, mas sim o resultado da sua socialização e da aprendizagem de modelos

comportamentais correspondentes ao género, assim como afirma Simone de Beauvoir na célebre frase: “On ne naît pas femme, on le devient” (Deborah Cameron, 1997). Ao longo do seu desenvolvimento, a criança é exposta a várias expectativas sociais acerca do seu comportamento de acordo com o seu género correspondente. Segundo Bandura, estas expectativas são responsáveis pela identificação da criança com o género feminino ou masculino e pela modelação do seu comportamento ao papel de género que lhe é atribuído (1992). Segundo a Teoria Sócio-Cognitiva do Desenvolvimento e Diferenciação de Género (Bandura & Busey, 1999), a estabilidade da identificação do género é um dos principais factores que orientam os comportamentos dos indivíduos. Segundo esta teoria, a criança atinge essa estabilidade ao identificar-se com um género, feminino ou masculino, de forma fixa e irreversível. Esse fenómeno ocorre por volta dos 6 anos, embora estudos mostrem que a criança aos 3 anos já consegue distinguir os dois géneros. A partir do momento em que a criança desenvolve esta identificação, o seu comportamento irá corresponder à expectativa social relacionada ao seu género (Bandura, 1992).

Por sua vez, a Teoria do *Gender Schema* da psicóloga Sandra Bem pretende compreender o comportamento relacionado com o género sob uma perspectiva cognitiva, estudando de que forma factores cognitivos interferem na compreensão, assimilação e reprodução de modelos comportamentais ligados ao género. Segundo Bem, a diferenciação entre masculino e feminino é uma forma básica de organização de princípios em cada cultura:

Although societies differ in the specific tasks they assign to the two sexes, all societies allocate adult roles on the basis of sex and anticipate this allocation in the socialization of their children. Not only are boys and girls expected to acquire sex-specific skills, they are also expected to have or to acquire sex-specific self-concepts and personality attributes, to be masculine or feminine as defined by that particular culture (Sandra Bem, 1981, p. 354).

Sandra Bem utiliza o conceito de *schema* enquanto estrutura cognitiva que associa vários elementos num único esquema e funciona como guia individual de percepção. O esquema é uma forma de simplificação e otimização da compreensão da realidade em toda a sua complexidade em elementos mais pequenos e compactos. A autora defende que assim que a criança compreende o esquema do género em sociedade e se identifica com um determinado género, feminino ou masculino, esta integra-o moldando o seu comportamento às expectativas sociais associadas ao seu género correspondente. Segundo a autora, à medida que a criança aprende os conteúdos do *gender schema* social

em que está integrada, aprende também que atributos se relacionam com o seu género e por consequência identificam esses atributos consigo mesmas. Sandra Bem explica que esta aprendizagem acontece não só pela associação da criança a determinados atributos de género, apresentando a autora o seguinte exemplo: “os rapazes são fortes e as raparigas são frágeis”, mas sobretudo na exposição à realidade de que determinados atributos e características são reforçados de forma diferente em relação a cada sexo:

Thus the strong-weak dimension itself is absent from the schema that is to be applied to girls just as the dimension of nurturance is implicitly omitted from the schema that is to be applied to boys. Adults in the child's world rarely notice or remark upon how strong a little girl is becoming or how nurturant a little boy is becoming, despite their readiness to note precisely these attributes in the “appropriate” sex (Sandra Bem, 1981, p. 355).

Esta aprendizagem fará com a que a criança reproduza os esquemas aprendidos acerca de género na formação da percepção sobre si mesma (*self*), selecionando de toda a multiplicidade possível de características da personalidade humana apenas aquelas que foram aprendidas como aplicáveis e correspondentes ao seu género. Desta forma, os atributos de género serão um dos factores que organizam a ideia do sujeito sobre si próprio. Tal como na teoria de Albert Bandura, a teoria de Sandra Bem defende que a assimilação do papel de género na infância é responsável pela identidade de género na idade adulta e pelos comportamentos correspondentes ao género que serão reproduzidos ao longo da vida.

Por sua vez, a filósofa Judith Butler refere uma outra dimensão para a compreensão do género e os seus mecanismos de funcionamento: o seu carácter *performativo*. No seu livro “Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity” (1990), a autora define masculino e feminino não como algo que *se seja*, ou atributos que *se tenham*, mas sim como os efeitos produzidos por aquilo *que se faz*. A autora compreende que existe uma dimensão simbólica nas acções com os outros, passando pela linguagem verbal e não verbal, que permitem e pretendem afirmar uma determinada identidade de género. Na perspectiva da autora, a característica de se ser masculino ou feminino não é algo adquirido de forma definitiva na infância. Ao contrário de perspectivas anteriores que defendem a estabilização da identidade de género, Judith Butler defende que as expressões sobre a identidade de género são oscilantes e necessitam ser regularmente reforçadas e demonstradas publicamente nas relações com o outro. É através desta performance social que o sujeito comunica a sua masculinidade ou feminilidade, em

acções particulares concordantes com as normas culturais, também elas variáveis, que definem masculino e feminino. A perspectiva de Judith Butler é útil pois permite observar o género não como algo fixo e inalteravelmente assimilado, mas sim como algo possivelmente dinâmico, considerando uma dimensão de instabilidade e variabilidade sobre as identidades de género e sobre os comportamentos em que estas identidades são performatizadas:

While Judith Butler rightly insists that gender is regulated and policed by rather rigid social norms, she does not reduce men and women to automata, programmed by their early socialization to repeat forever the appropriate gender behaviour, but treats them as conscious agents who may engage in acts of transgression, subversion and resistance (Deborah Cameron, 1997, p. 329).

É relevante investigar as implicações do género no contexto da aprendizagem jazz, atendendo à sua importância na construção da identidade, do comportamento e de expectativas sobre o papel feminino e masculino.

2.1. O género e o ensino do jazz

Através da teoria da aprendizagem social de Albert Bandura (1992), observámos que o contexto social tem um impacto determinante na criação e reprodução de modelos comportamentais associados ao género feminino e masculino. A escola representa neste contexto um lugar importante na construção dos papéis de género, seja através da relação com os pares, com os professores ou com os próprios conteúdos leccionados. O Ensino de Música não é excepção, e desempenha também um papel relevante na reprodução de estereótipos que reforçam as construções sobre o género, afetos à prática musical e à música em si mesma (Green, 2002).

Kathleen McKeage (2004) desenvolveu um estudo de forma a compreender a relação entre o género dos alunos e a participação em ensembles de jazz no ensino superior. O estudo envolveu 628 alunos de 15 escolas nos Estados Unidos, verificando que 56% do número total de alunos dos cursos de música são raparigas. Deste número, apenas 28% tocava um instrumento habitualmente tocado em ensembles de jazz, como saxofone, trombone, trompete, percussão, bateria ou contrabaixo. Não estudar estes instrumentos era uma das razões mais apontadas pelas alunas para não participar nos ensembles jazz que existiam nas suas escolas. Outra das razões apontadas pelas alunas para não optarem pelos estudos de jazz era sentirem-se pouco confortáveis num ambiente maioritariamente masculino.

No estudo levado a cabo por Lucy Green (2002), a autora desenvolveu inquéritos e entrevistas em escolas de várias regiões de Inglaterra, com a participação de 78 professores e 69 alunos de música no sentido de compreender as narrativas musicais ligadas ao género, desde a escolha de instrumentos a qualidades expressivas musicais dos alunos. Quando questionados sobre as competências dos alunos na aprendizagem de cantar, 64 professores responderam que as raparigas cantavam melhor que os rapazes. Apenas 13 professores consideravam que rapazes e raparigas tinham as mesmas competências para cantar. As perspectivas dos alunos foram idênticas às dos professores, tendo uma aluna de onze anos respondido que “cantar era uma tarefa das meninas”. Percebemos através destes resultados, que não só possa existir uma identificação da prática instrumental ao género, como uma relação entre o sucesso da aprendizagem de um instrumento a um determinado género, neste caso espelhada por alunos e professores como “as raparigas cantam melhor”.

A autora também constatou que a escolha dos instrumentos dos alunos era orientada pelas expectativas de género, associando determinados instrumentos a feminino ou masculino. Os professores relacionaram as alunas à prática dos instrumentos de teclado e de orquestra como violino, violoncelo e flauta. Por sua vez, os professores relacionaram as atitudes das alunas a aspetos geralmente conotados com o feminino, tendo afirmado que as alunas tinham maior capacidade para mostrar emoção e uma tendência para serem mais delicadas. Identificaram também as raparigas como menos confiantes na performance musical em relação aos rapazes, porém mais maduras no seu comportamento na sala de aula, mais trabalhadoras e responsáveis.

Esta percepção foi repetida pelos alunos, associando o gosto das alunas à música calma, música clássica, música cantada ou tocada ao piano: “At the same time, their musical practices reproduce the historical legacy of music, in which, women’s roles as singers, keyboardists, string and woodwind players, have for some time been common and accepted as conventionally “feminine” (Green, 2002, p. 4).

As crenças sobre género, capacidade e papel são reproduzidas pelos educadores em entrevista:

...on the whole, boys produce more imaginative work than girls.-Boys are not so afraid to be inventive, and experiment. Girls tend to stick to set forms-Girls tend to be more traditional and conservative in their compositions-...girls

seem to have to work harder and don't have as much natural ability-...boys seem to have a greater creative spark than girls...The girls seem to be often devoid of ideas... (Green, 2002, pp. 5-6).

Reparamos que estas observações são a reprodução e confirmação de expectativas socialmente aprendidas em relação ao género e ao Ensino de Música com raízes históricas, criando uma *self-fulfilled prophecy*. Ou seja, existe uma expectativa que antecipa um determinado resultado, promovendo que esse resultado se efective confirmando a expectativa inicial.

A escolha dos instrumentos ou da música clássica em relação ao jazz denota uma aprendizagem social sobre os papéis esperados desempenhar por rapazes e raparigas, tendencialmente inconsciente e alicerçada em modelos históricos. Defendendo Bandura que a aprendizagem social se faz através de todo o contexto a que a criança é exposta, podemos compreender que a ausência de mulheres na prática de determinados instrumentos, bem como a ausência ou invisibilidade de mulheres no jazz / história do jazz crie uma ausência de modelos com que as alunas se possam relacionar e identificar. Esta ausência de modelos favorece por sua vez a repetição deste fenómeno, consolidando essa mesma percepção social, acabando por completar um ciclo de criação, reprodução e confirmação de modelos sociais. Apesar da compreensão deste sistema, é possível verificar que outras áreas profissionais historicamente associadas ao masculino, como as áreas científicas, têm encontrado um aumento significativo da participação de mulheres. No entanto, parece não se observar mudanças tão significativas no jazz (Erin Wehr, 2015). Erin L. Wehr refere três conceitos que explicam a falta de alunas na escolha de cursos de jazz: *Tokenism*, ameaça de estereótipo (*stereotype threat*) e baixa auto-eficácia em relação à prática do jazz (*low jazz self-efficacy*). *Tokenism* refere-se ao fenómeno de ser o único ou um dos poucos representantes de um grupo num determinado contexto social. No caso do ensino do jazz, a autora refere que a sensação de *Tokenism* pelas alunas se reflecte em se ser a única aluna ou uma das poucas num contexto predominantemente masculino. Por sua vez, a ameaça do estereótipo representa o medo de se confirmar o estereótipo negativo. Este factor contribui para um aumento da ansiedade e compromete a auto-eficácia. Por fim e relacionado com os conceitos anteriores, uma baixa auto-eficácia em relação à prática do jazz, na crença pessoal sobre o sucesso no desempenho desta actividade, afasta a maioria das alunas da opção de estudar jazz. Tendo sido estudado por vários autores as consequências de uma baixa auto-eficácia na motivação e eficácia da

aprendizagem, importa reflectir de que forma os modelos sociais do jazz contribuem para a criação de expectativas associadas ao género e que impacto têm estes fenómenos na eficácia da aprendizagem de improvisação jazz.

3. Género e historiografia do jazz

Reconhece-se nas narrativas sociais, históricas ou populares, um impacto profundo na criação de memórias, conhecimento e crenças (Marcia K. Johnson, 2013).

Numa revisão crítica sobre as narrativas históricas do jazz, vários autores (S. Tucker, 2002; M. Dunkel, 2012; Jayne Caudwell, 2012) reconhecem características no discurso da história do jazz que o tornam predominantemente masculino. Um dos aspectos que contribui para uma narrativa masculina da história do jazz é a omissão de relevância histórica da participação de mulheres (Sherrie Tucker, 2002). Durante os anos 1980 vários autores dedicaram-se ao estudo da história das mulheres no jazz, tendo-se compreendido que a presença de muitas pessoas, lugares e actividades musicais haviam sido excluídas ou minimizadas nos livros de História do jazz até à data. Segundo Tucker, a participação das mulheres no jazz existiu desde o seu início, porém a sua presença não se reflecte nos relatos históricos por vários motivos:

We now have access to areas of knowledge about jazz history and women's history that participated differently, or in different areas, than are ordinarily considered historically important, such as in family bands, all-woman bands, or as dancers or teachers, and that these areas typically became minimized in jazz histories. According to women-in-jazz historians, several factors have led to the low profile. We now know that women participated on every instrument, in every genre, in every period of jazz history. We also know that they often may otherwise still elude us or out-and-out absence of women in jazz from jazz history books. Interestingly, the primary reason is *not* that the authors of earlier jazz history books intentionally excluded women. Oftentimes, as in other areas of social life, women did not have access to roles that historians are accustomed to using in their criterion for historical importance. (Tucker, 2004, p. 4)

Portanto, por um lado a participação das mulheres desenvolveu-se sobretudo em áreas consideradas menos importantes na narrativa histórica dominante, como as *all-women bands* ou o ensino, e por outro lado a maior parte das mulheres não tocava os instrumentos que se observam como historicamente mais valorizados no jazz. Jayne Caudwell (2012) reforça esta teoria chamando a atenção para o facto de historicamente as mulheres terem

sido dissuadidas de tocar determinados instrumentos que não eram considerados femininos. As normas sociais que regulavam a ideia sobre o feminino conduziam as mulheres a participar enquanto cantoras, pianistas e professoras. Por sua vez, os homens participavam enquanto bateristas, contrabaixistas, saxofonistas e trompetistas. Defende-se que existe uma valorização histórica destes últimos instrumentos na crítica estética sobre jazz: “We have said before: from Lester Young to John Coltrane, the sound of modern jazz was ‘tenorised’ (Caudwell, 2012, p.397). Portanto, a ausência ou o menor número de mulheres enquanto instrumentistas influenciou a sua presença na narrativa histórica: “The tenor saxophone, according to Berendt (1976) has ‘sexual implications’. These aspects of the explicitly sexual and/or sensual, according to Heble and Siddall (2000), are not ‘permitted within normative feminine sexuality’. Women, therefore, are not expected to play certain jazz instrument.” (Caudwell, 2012, p. 397)

Segundo Tucker, é uma falácia afirmar-se que a música é um território sem género (*gender free*). A percepção de que a música e o género são realidades dissociadas e que não se afectam mutuamente, propõe por vezes explicar a inexistência de mulheres na História do jazz pela sua falta de valor histórico comparado com os protagonistas masculinos. O argumento do valor ou do mérito pretende justificar a ausência de mulheres não como consequência de sexismo, mas de critérios baseados em mérito. No entanto, a perspectiva *merit-based* obriga a uma reflexão crítica acerca dos padrões e expectativas sociais e estéticas dominantes. É necessário reflectir criticamente sobre quem estabeleceu os critérios dominantes de mérito:

The flip-side-the assumption that music is gender-free, that “music is either great or not, gender has nothing to do with it - has also lost its currency in many fields, though not, it seems, in jazz. Women are invisible because they weren't good enough. Playing good enough meant playing like men. Women who play like men are exceptional women (S. Tucker, 2002, p. 384).

Para além de se observar que os discursos dominantes sobre jazz foram exclusivamente produzidos por homens, podem encontrar-se exemplos mais flagrantes de sexismo nos discursos do jazz. Considere-se o editorial “Why Women Musicians Are Inferior” (1938) da revista *Downbeat*:

Why is it that outside of a few sepia females, the woman musician was never born capable of 'sending' anyone further than the nearest exit? It would seem that even though women are the weaker sex, they would still be able to bring more out of a defenseless horn than something that sounds like a cry for help.

Encontramos ainda na revista *Downbeat* outro exemplo de uma narrativa que associa o jazz exclusivamente ao género masculino: “good jazz is a hard, masculine music with a whip to it. Women like violins, and jazz deals with drums and trumpets.” (Lewis Erenberg, 1999)

De forma a compreender melhor as narrativas dominantes sobre o jazz, analisaremos os primeiros registos historiográficos. No final da década de 1930 foram lançadas as primeiras revistas sobre jazz, entre elas a *Downbeat*, *Tempo*, *Jazz Information* e *H.R.S. Rag*. É também nesta década que surgem as primeiras monografias acerca da genealogia do jazz, como a *American Jazz Music* de Wilder Hobson e *Jazzmen* de Charles Edward Smith & Frederic Ramsey, Jr.’s. (Mario Dunkel, 2012). Observa-se nos primeiros discursos sobre o jazz uma necessidade de afirmação da sua pureza e autenticidade, provavelmente como forma de o distinguir de outras formas de música popular (Alf Arvidson, 2012). Estas primeiras narrativas sobre a origem e essência do jazz reclamam-no como produto americano, em oposição a monografias francesas dos anos 1920 que focam as raízes africanas e europeias, e colocam no centro a questão racial como matriz da sua autenticidade. Nos primeiros discursos acerca da origem do jazz encontramos narrativas e contra-narrativas sobre raça, ora focadas na essência europeia e branca, ora na origem afro-americana (Mario Dunkel, 2012). Embora a questão da raça fosse central no discurso historiográfico, observamos que as narrativas de masculinidade também estão presentes nas primeiras descrições sobre o jazz, através da valorização de atributos conotados com o masculino:

This is evident in early American jazz historiography. On the one hand, there is the virility of those musicians who play hot jazz – alternately called hot boys, hot men, and jazzmen. On the other hand, we find those feminized musicians who play sweet jazz (they did not qualify as ‘men’ in Smith’s view). Smith for instance describes the masses as succumbing to the effeminate lulling of sweet jazz, to ‘the Lorelei of sweet jazz,’ as he puts it in a 1934 article (Dunkel, 2012, p. 29).

Em “The Conceptualization of Race, Masculinity, and Authenticity in Early Jazz Historiography” (2012), Mario Dunkel observa que em *Jazzmen* de Charles Edward Smith (1939) as personagens femininas são representadas da seguinte forma: as mulheres como cantoras de *blues*; as mulheres enquanto agentes no sucesso das carreiras dos maridos, como organizadoras e *managers*; por último e em maior número, as mulheres que surgem de forma anónima representadas no imaginário masculino, na fantasia do jazz

como contexto sexualmente desinibido. O autor considera que a presença das mulheres nesta narrativa histórica serve um propósito de representação e valorização das características de masculinidade e heterossexualidade dos músicos de jazz. Estas duas características, masculinidade e heterossexualidade, surgiam recorrentemente no discurso histórico como componentes importantes na valorização de um músico de jazz, na simbolização de poder musical através de poder sexual. Observemos a seguinte descrição sobre Buddy Bolden num artigo dos anos 30 de William Russell and Stephen W. Smith:

Buddy was always a prime favorite with the ladies. This suited Buddy well, for he was as immoderate in his appetite for women as for hard liquor and hot music. Women carried instruments when the men marched. When a girl carried a fellow's instrument, it was 'really somethin'! It meant 'lay off,' she was the main girl. But Buddy Bolden never had to worry. He was never known to march down the street with only one woman. Often he could be seen coming along with three; one carrying his instrument, one his coat, another his hat – 'all three satisfied' (Dunkel, 2012, p. 30).

É possível constatar como o ascendente sexual na relação com as mulheres era associado ao valor de um músico e era considerado pertinente na sua caracterização pelos autores historiográficos. Esta perspectiva reforça por um lado a estereotipia heteronormativa do músico de jazz e por outro a de secundarização do papel da mulher neste contexto (Dunkel, 2012).

A saxofonista Peggy Gilbert, líder de várias *all-girl bands*, afirma que durante os anos 40/50 ser mulher no jazz era uma desvantagem para obter reconhecimento no meio. Gilbert refere que não só era mais difícil para uma mulher receber a atenção e o reconhecimento, como seria ainda necessário corresponder a uma determinada expectativa de beleza que os agentes procuravam, declarando que a maior parte das líderes femininas das *all-girl bands* não eram músicos, mas sim atrizes que correspondiam ao estereótipo sexualizado da mulher no jazz e que representavam conduzir a orquestra. Gilbert denuncia a desigualdade de expectativas que existiam sobre a aparência entre uma mulher e um homem no jazz, e que condicionavam as oportunidades de sucesso no meio: "Let's say for instance, if a trumpet player, being a gal, blew her cheeks out like Dizzy Gillespie- she could play like Gabriel but she didn't get the job" (J. G. Pool, 2008, p. 436).

Apesar de não se verificarem nas narrativas históricas dominantes a presença de mulheres instrumentistas, existem referências a mulheres cantoras. As mulheres enquanto cantoras

surgem como um dos estereótipos de género das narrativas históricas dominantes do jazz, onde se associa o canto ao feminino (Tucker, 2004). Tal como afirma Peggy Gilbert em relação às pressões sociais sobre o aspecto de uma mulher no jazz, o estereótipo da cantora de jazz está ligado a uma expectativa de aparência construída nas narrativas dos autores predominantemente masculinos, seja na historiografia ou na crítica. A sexualização da figura da cantora de jazz relaciona-se com um papel tendencialmente decorativo atribuído às mulheres no contexto dos colegas homens instrumentistas:

Clearly, jazz is ‘thought of and historicized as a “man’s world”, sometimes decorated by “girl singers” (Tucker 2006). Returning to Eddie, one of the jazzmen in Becker’s ethnographic study, it is constructed that men are jazz instrumentalists, in his case struggling to make a living, and women, as he sees them, the vocalists: ‘Well, you could have a sexy little bitch to stand up in front and sing and shake her ass at the bears [squares]’. Here we see how the spatiality of the jazz band is constituted and normalized: women garnish the front of the stage. (...). The jazz community, Becker (1963) observed, and four decades later the experiences of a woman music journalist (2009), clearly demonstrate how participation, in its many forms, in jazz culture is heavily gendered and sexualized. (J. Caudwell, 2012, p. 392).

Compreendemos como o género e o jazz são territórios que se intersectam e influenciam na construção de sistemas de poder. Esta compreensão é útil para a análise das expectativas sociais que envolvem homens e mulheres na prática do jazz e para as suas implicações na participação artística e académica.

4. Confiança e ansiedade no contexto da performance musical

Segundo Barlow (1988), ansiedade é uma estrutura afectiva e cognitiva caracterizada por um estado afectivo negativo que surge como uma resposta defensiva do nosso sistema motivacional. A ansiedade foca-se na percepção de ameaças futuras, caracterizando-se pela percepção de falta de controlo ou percepção de incapacidade para dar resposta a essas ameaças. A ansiedade é acompanhada por sensações subjectivas de desconforto e por uma forte resposta fisiológica e somática que se reflecte na activação de determinadas regiões do cérebro relacionadas com vigilância e prontidão para responder a situações de percepção de desamparo (*helplessness*). De acordo com o autor: “This conveys the notion that anxiety is a future-oriented mood state in which one is ready or prepared to attempt to cope with upcoming negative events. Another term often paired with anxiety is anticipatory.” (Barlow, 2000, p. 1249).

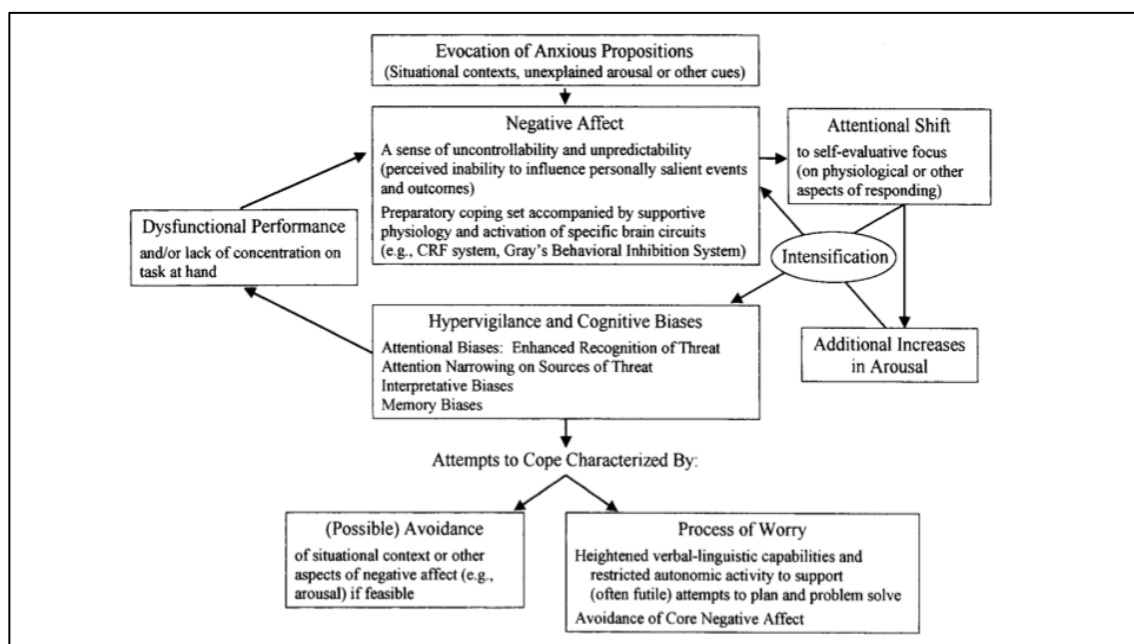
Por sua vez, Dianna T. Kenny (2004) refere que a ansiedade pode ser compreendida como uma estrutura composta por dois factores: traço e estado. O estado de ansiedade (*state anxiety*) é entendido como um estado emocional transitório enquanto o traço de ansiedade (*trait anxiety*) diz respeito a predisposições individuais relativamente estáveis na forma de responder a situações percebidas como ameaça.

A ansiedade de performance (*performance anxiety*) é um estado de ansiedade transitório e diz respeito a uma série de perturbações que afectam indivíduos nos seus empreendimentos, como por exemplo discursar publicamente, realizar testes, provas de desporto, performance artística dramática, dança ou musical. Segundo um estudo da American Psychiatric Association (1994), as mulheres têm tendência a sentir duas a três vezes mais ansiedade de performance que os homens. Esta relação dos níveis de ansiedade entre homens e mulheres é reforçada nos resultados da ansiedade de performance musical (*Music Performance Anxiety – MPA*), em que as mulheres surgem com níveis significativamente superiores aos dos homens (Diana T. Kenny, 2004). Kris Chesky (2004) concluiu também que os níveis de confiança em homens são mais elevados do que em mulheres. No contexto da ansiedade de performance musical, a confiança surge como um indicador que revela a experiência cognitiva de ansiedade. Não sendo um instrumento de medição da ansiedade, o indicador confiança é utilizado como critério na recolha de informação sobre os estados gerais de ansiedade em contexto de performance. Baixos níveis de confiança estão relacionados com níveis mais elevados de ansiedade (Kris Chesky, 2004).

A ansiedade de performance musical pode ser definida da seguinte forma: “The experience of persisting, distressful apprehension and/or actual impairment of performance skills in a public context, to a degree unwarranted given the individual’s musical aptitude, training and level of preparation” (Dianna T. Kenny, 2004, p. 3). A ansiedade no contexto da performance musical pode ser despoletada por preocupações conscientes e racionais ou por determinados estímulos relacionados com experiências anteriores de ansiedade que inconscientemente activam uma resposta somática. A relação com experiências anteriores de sucesso e insucesso têm um impacto importante na ansiedade. Por sua vez, o efeito cumulativo das experiências de sucesso e falha têm correlação entre ansiedade e realização: quanto maior a ansiedade, menor a realização. Quando a ansiedade de performance musical é despoletada, o sujeito entra num estado de

auto-avaliação no qual percebe uma inadequação das suas capacidades para dar resposta à ameaça, neste caso, a iminência da performance: “The attention typically narrows to a focus on catastrophic cognitive self-statements that disrupt concentration and performance.” (Dianna T. Kenny, 2004, p. 4). Barlow descreve a estrutura afectivo-cognitiva da ansiedade colocando no seu centro o afecto negativo da sensação de falta de controlo, relacionado com os aspectos de hipervigilância, desvio de atenção, disfunção na performance, da seguinte forma:

Figura 2. *The Process of Anxious Apprehension* (Barlow, 2000) in Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of Emotion Theory



Embora se reconheça que num nível moderado a ansiedade possa ser entendida como um facilitador da performance, em níveis mais elevados poderá ter um efeito debilitador (Audrey Kristbel-Barbeau, 2011). Níveis elevados de ansiedade durante a performance musical lesam a sua realização por diversas razões. Em primeiro lugar, a disrupção da atenção interfere no processamento normal da informação, ou seja, pessoas que sofrem de ansiedade de performance dedicam normalmente grande parte da sua atenção ao próprio estado de ansiedade negligenciando a performance, o que poderá originar um desempenho menos competente. Em segundo lugar, as consequências comportamentais a nível da redução de motivação e de investimento de esforço irão também ter um impacto negativo na realização da performance (Dianna T. Kenny, 2004).

O indivíduo com maior ansiedade de performance musical é caracterizado por ter expectativas negativas relativamente ao evento que irá ter lugar, por fazer uma avaliação retrospectiva enviesada e negativa sobre a sua performance, por ter uma expectativa mais negativa sobre a avaliação do público ou examinadores, por ter maior receio sobre as consequências de uma performance menos boa, por demonstrar uma forte resposta a alterações na reacção do público ou examinadores, e por não ser capaz de retirar conforto na evidência de ter realizado a performance competentemente (Dianna T. Kenny, 2004).

É possível recolher informação sobre níveis de ansiedade através de medidas psicofisiológicas como o batimento cardíaco, pressão arterial, respiração, tensão muscular; através de auto-preenchimento de questionários e entrevistas; observação comportamental através da construção de uma grelha de observação de determinados comportamentos como postura, expressão facial, tremores, respiração pesada.

Existindo várias respostas para reduzir a ansiedade de performance, resultados gerais revelam que a abordagem cognitivo-comportamental é a mais eficaz. Uma das estratégias passa pela exposição gradual à situação receada: “This combined with cognitive techniques that challenge cognitive distortions (eg “My performance was hopeless”), reframing to change expectancies, addressing low self-efficacy and management (and reduction) of physiological arousal appear to be the best treatment modalities to date”. (Dianna T. Kenny, 2004, p. 6)

Compreendendo o impacto da ansiedade na performance musical e as implicações negativas nos resultados da realização musical, abordaremos as implicações pedagógicas deste fenómeno, tendo em consideração a aprendizagem particular do jazz e da improvisação e a relação dos níveis de ansiedade de performance de improvisação e género.

4.1. Implicações pedagógicas da confiança e ansiedade na aprendizagem musical

A aprendizagem musical é um processo no qual intervêm vários factores, desde a componente cognitiva sob os aspectos da atenção, memória, inteligência, percepção; metacognitiva na auto-regulação dos processos cognitivos, investimento de esforço e procura de estratégias; e emocional e relacional (Lukaš, M. & Munjiza, E., 2014; Arrais, N. & Rodrigues, H., 2011; Cardoso, 2017).

Aspectos emocionais e cognitivos como ansiedade e confiança têm um forte impacto na motivação durante o processo de aprendizagem (Schunk, 2011). A ansiedade e a confiança são dois indicadores úteis na compreensão dos níveis de auto-eficácia: “A self-efficacy assessment includes both an affirmation of a capability level and the strength of that belief” (Bandura, 1997, p. 382). Segundo Bandura, auto-eficácia é a confiança que o sujeito apresenta na obtenção de resultados num evento futuro, enquanto ansiedade é definida como um estado de apreensão antecipada sobre possíveis acontecimentos ameaçadores. A ameaça reflete assim a discrepância entre as capacidades percebidas de controlo e a possibilidade de risco existente no meio. As percepções de eficácia pessoal afetam os níveis de *stress* quando se é confrontado com determinadas exigências ambientais. A crença de baixa eficácia resulta numa antecipação de *stress*, criando ativações psicológicas e tensão corporal que promovem desconforto.

No processo motivacional, o sujeito molda o seu comportamento na procura de sucesso e evitando experiências de fracasso. Vários estudos utilizam frequentemente os dois conceitos, ansiedade e confiança, como forma de medir a auto-eficácia, entendendo o conceito de ansiedade como uma resposta de carácter mais afetivo e o conceito de confiança como uma capacidade de componente mais cognitiva (Bandura, 1997; Morony, Kleitman, Lee & Stankov, 2012; Schunk, 2011).

O conceito de expectativa pessoal tem sido amplamente estudado no campo das teorias da motivação por autores como Atkinson, 1957; Weiner, 1979; Pajares & Valiante, 2006. As suas conclusões corroboram a ideia de que as crenças pessoais influenciam a instigação comportamental, direcção, esforço e persistência. Tendo isto em consideração, vários autores têm estudado a confiança e ansiedade como um preditor de sucesso académico pelo seu impacto no investimento de esforço e capacidade dos alunos em encontrarem estratégias na resolução de problemas (Lee & Stankov, 2012; Schunk, 2011). Defende-se que a confiança na capacidade de obter resultados futuros condiciona a escolha de actividades e investimento de esforço. Desta forma, a percepção de controlo sobre os resultados e a confiança representa um papel importante sobre a motivação académica (Schunk, 2011).

Teorias da auto-eficácia afirmam que os sujeitos tiram informação sobre as suas capacidades através dos resultados e realizações de performance, seja por observação própria ou por *feedback* externo, bem como por sintomas fisiológicos. Os sintomas

fisiológicos dizem respeito às sensações físicas ligadas à ansiedade, como aceleração da pulsação cardíaca ou transpiração: “Bodily symptoms signaling anxiety might be interpreted to indicate a lack of skills.” (Schunk, 2011, p. 208). O sujeito retira também informação sobre as suas capacidades através da comparação com os outros, sobretudo com os pares. Defende-se também que a acumulação de sucessos e realizações aumenta a crença sobre capacidade, enquanto que experiências de insucesso diminuem esta percepção. Tendo em consideração que a confiança representa um factor motivacional importante no processo de aprendizagem, é útil integrar práticas pedagógicas eficazes na promoção de altos níveis de realização. Esta gestão reflecte-se na definição de objectivos e *feedback*:

Such personal factors as goal setting and information processing, along with situational factors (e.g., rewards and teacher feedback), affect students while they are working. From these factors students derive cues signaling how well they are learning, which they use to assess efficacy for further learning. Motivation is enhanced when students perceive they are making progress in learning (Schunk, 2001, p. 209).

Segundo os autores Bandura (1988), Locke & Latham (1990), e Schunk (2011), a definição de objectivos é um importante processo cognitivo que afecta a motivação. Quando é atribuída uma tarefa, os alunos demonstram maior envolvimento na sua realização quando acreditam poder obter sucesso: atender à instrução do objectivo, repetição do objectivo de forma a memorizar e reter a aprendizagem, investir esforço e persistência. Quando os alunos observam progressos na realização dos objectivos propostos, a sua confiança e auto-eficácia vão sendo mantidas e desenvolvidas. A percepção de progresso e sucesso do aluno é obtida através do *feedback* do professor, que deve ser constante e focado na tarefa a desenvolver. De acordo com Bandura & Cervone (1983): “Providing students with feedback on goal progress also raises self-efficacy” (Schunk, 2011, p.213). Schunk acrescenta: “Heightened self-efficacy sustains motivation and improves skill development” (p. 213).

A definição dos objectivos deve ser orientada pelos critérios de proximidade, especificidade e dificuldade. A proximidade permite ao aluno compreender melhor o seu progresso em relação ao objectivo anterior e perspectivar mais facilmente o objectivo seguinte. Por outro lado, integrar informação específica sobre o objectivo promove mais confiança e motivação do que indicações generalistas, como por exemplo “faz o teu melhor”. A definição de objectivos adequada e *feedback* constante permite ao aluno

conhecer melhor o seu processo de aprendizagem e ter uma maior sensação de controlo sobre o seu progresso (Schunk, 2011).

A promoção de uma percepção de controlo do aluno sobre o seu processo de aprendizagem, bem como a percepção de controlo e capacidade dos objectivos, pode contribuir para a diminuição dos níveis de ansiedade, bem como para o aumento de experiências emocionais positivas com forte impacto na motivação intrínseca. Motivação intrínseca refere-se à motivação da realização de uma tarefa por si mesma. De acordo com Pekrun (1992): “Intrinsic task motivation is thus intimately linked to the experienced cognitive and emotional properties of tasks. It follows that emotions connected to task contents can trigger and sustain intrinsic motivation.” (Pekrun, 1992, p. 366)

A experiência de emoções positivas durante a realização de tarefas incrementa a motivação intrínseca relacionada a essas tarefas. Csikszentmihalyi distinguiu a experiência de *flow* (fluxo) como uma das experiências motivacionais mais vinculativas, na qual o sujeito é capaz de investir atenção e esforço muito elevados. Csikszentmihalyi caracteriza este estado como um estado em que não existe medo ou preocupação de falhar, um estado em que existe uma sensação de controlo total. De acordo com o autor: “The reason that failure is not an issue is that in flow it is clear what it has to be done, and our skills are potentially adequated to the challenges” (Csikszentmihalyi, 1996, p. 112).

O estado de *flow* é apresentado como um estado ligado a emoções positivas de satisfação (*joy*) e realização (*accomplishment*), percepção de controlo total e com impacto no desenvolvimento de motivação intrínseca. Na ausência desta percepção de controlo, não apenas fica comprometida a experiência de *flow*, como se potenciam estados de maior ansiedade e menor confiança. Este estado compromete a motivação de investimento de esforço na tarefa (Pekrun, 1992). Pekrun afirma que experiências emocionais negativas operam de duas formas na motivação no contexto da aprendizagem. Por um lado, emoções negativas, como ansiedade, podem ser incompatíveis com emoções positivas e por essa razão diminuir a satisfação da realização da tarefa e a motivação intrínseca positiva. Por outro lado, emoções negativas aumentam a motivação intrínseca negativa, ou seja, a motivação de *não* realizar a tarefa (evitamento) por ter sido anteriormente experimentada como negativa.

Compreendemos então que confiança e ansiedade têm um forte impacto a nível emocional e cognitivo na aprendizagem, manifestando-se na motivação da realização de tarefas, nas percepções dos alunos sobre as suas capacidades e ainda na sua percepção de controlo sobre a realização das tarefas e o seu progresso académico. Estes factores têm consequências na eficácia da aprendizagem, nos resultados académicos dos alunos, bem como nas suas escolhas curriculares e progressão de estudos (Schunk, 2011).

5. Metodologia de Investigação

Com o propósito de dar resposta a problemas percebidos na prática pedagógica, a investigação-acção é uma forma de recolher e reflectir sobre os resultados de aprendizagem articulando-os continuamente com a acção pedagógica em desenvolvimento. Segundo Sanches:

(...) a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua Acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (Sanches, 2005, p. 125).

A investigação-acção pode ser entendida como uma família de metodologias de investigação que inclui em simultâneo a reflexão e compreensão de uma determinada realidade, e a componente de acção, numa perspectiva de transformação da realidade estudada. A partir desta relação alternada entre acção e investigação, o conhecimento sobre a realidade pedagógica é alargado, permitindo aperfeiçoar os métodos aplicados ao estudo e à transformação dessa realidade: “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho, 2009, p. 360).

Para compreender as diferenças entre alunos do género masculino e feminino na confiança e ansiedade durante aprendizagem de improvisação jazz, utilizou-se uma

metodologia mista quantitativa e qualitativa. A metodologia deste estudo desenvolveu-se em três etapas:

1. Realização dos instrumentos de recolha: concepção de questionários de auto-preenchimento a partir do estudo de referência “Differences between male and female students’ confidence, anxiety and attitude toward learning jazz improvisation” de Erin Wehr-Flowers (2006), para medir a auto-percepção dos alunos sobre a sua confiança e ansiedade durante a aprendizagem de improvisação.
2. Recrutamento dos participantes e recolha de dados: articulação com turmas das escolas Ofício das Artes, Escola de Jazz do Barreiro e Escola de Jazz Luiz Villas-Boas para a realização dos questionários sobre confiança e ansiedade. Realização de entrevistas com os professores de Instrumento Jazz, Isabel Rato e João Roxo, sobre a sua percepção acerca da confiança, ansiedade e atitude de alunos do género feminino e masculino na aprendizagem de improvisação.
3. A análise e reflexão dos dados recolhidos nos questionários e entrevistas acerca de confiança e ansiedade na aprendizagem de improvisação jazz entre género masculino e feminino.

5.1. Instrumentos de recolha

Procedeu-se à recolha de dados através de duas escalas de medição: uma para medição de ansiedade e outra para medição de confiança na aprendizagem de improvisação jazz. Estas escalas foram desenvolvidas sob a forma de questionários de auto-preenchimento, tendo por referência uma versão alterada dos Fennema-Sherman Mathematics Attitude Scales (1976), modificados por Erin Wher-Flowers (2006) para a improvisação jazz a partir do modelo utilizado e validado por Sarubbi (2003). Os questionários são do tipo de escala Lykert, contendo 10 afirmações sobre atitudes e percepções em relação a improvisação jazz no contexto académico. Em cada questionário são apresentadas cinco afirmações com peso positivo e cinco afirmações com peso negativo. Estas afirmações são cotadas numa escala que varia entre 1 (Discordo completamente), 2 (Discordo), 3 (Não concordo nem discordo), 4 (Concordo) e 5 (Concordo completamente). No presente estudo, o resultado dos questionários é apresentado por cada afirmação reportando-se a média dos valores cotados por género masculino e feminino.

No Quadro I. são apresentadas as afirmações constantes de cada questionário:

Quadro 1 – Afirmações dos questionários sobre confiança e ansiedade na aprendizagem de improvisação jazz

<i>Item</i>	<i>Peso</i>	Ansiedade	Confiança
1	+	Em geral a improvisação jazz não me assusta nada.	Em geral sinto-me seguro a improvisar jazz.
2	+	Não me importava de ter mais aulas de improvisação jazz.	Eu sei que consigo desenvolver trabalho avançado na improvisação jazz.
3	+	Normalmente não me importo em fazer um solo de jazz.	Tenho a certeza que poderia aprender improvisação jazz.
4	+	Quase nunca fiquei nervoso a improvisar um solo de jazz.	Acho que consigo fazer improvisação jazz mais difícil.
5	+	Normalmente estou descontraído a improvisar jazz.	Eu tenho boas avaliações em improvisação jazz.
6	-	Normalmente improvisar jazz deixa-me desconfortável e nervoso.	Eu não sou bom a improvisar jazz.
7	-	Eu sinto ansiedade quando penso que tenho de improvisar jazz.	Eu não sou o tipo de pessoa que improvisa bem jazz.
8	-	Quando tento improvisar jazz sinto um bloqueio, parece que fico com a mente vazia e tenho dificuldade em pensar.	Por alguma razão, por mais que eu pratique a improvisação jazz é difícil demais para mim.
9	-	Ser avaliado em improvisação jazz deixa-me nervoso.	Sou bom em várias tarefas musicais, mas tenho dificuldade na improvisação jazz.
10	-	Improvisação jazz deixa-me ansioso e confuso.	Improvisação jazz é o meu ponto fraco.

Foram também realizadas duas entrevistas de resposta aberta a dois professores de Instrumento Jazz, do Ensino de nível intermédio acerca da sua percepção sobre a participação dos alunos em relação à aprendizagem de improvisação. Estas entrevistas seguiam um guião onde se focava a experiência dos dois professores na prática pedagógica, acerca da iniciativa, motivação e atitude dos seus alunos perante a aprendizagem de improvisação jazz.

5.2. Participantes

O estudo teve a participação de alunos que frequentavam o ensino intermédio de jazz no ano lectivo de 2017/2018 nas escolas: Ofício das Artes, Escola de Jazz do Barreiro, Escola

de Jazz Luiz-Villas Boas. Foi contactado um professor em cada uma das escolas (na Ofício das Artes tratou-se da própria autora do estudo), para que indicasse uma turma para participar no estudo. Os questionários foram disponibilizados a estes professores, que os entregaram aos alunos no contexto da sua aula. A proporção de participantes relativamente ao género encontrou-se dependente da composição das turmas, não tendo sido pré-definida pela autora. Não foram aplicados critérios de exclusão na selecção dos participantes.

Após a recolha dos dados, foram realizadas separadamente duas entrevistas a Isabel Rato e João Roxo, professores de Instrumento Jazz de nível intermédio. A primeira foi seleccionada pela sua experiência como professora de piano jazz e por ser uma música instrumentista do género feminino. O segundo foi seleccionado por ser professor de saxofone de nível intermédio e por liderar à data o estágio de orquestra de sopros do Fundão, onde se desenvolve improvisação com jovens instrumentistas.

5.3. Análise dos Resultados

Os resultados foram analisados para cada escola individualmente, comparativamente entre escolas e no seu conjunto.

Para a análise dos resultados de cada escola foi calculada a média dos valores por afirmação, ou seja, procedeu-se à soma dos valores masculinos e femininos respectivamente e dividiu-se pelo número de alunos de cada género. Para a análise do resultado das três escolas em conjunto foi obtida a média de todas as respostas, ou seja, foram somadas todas as respostas masculinas e femininas e divididas pelo número total de participantes do seu género. Esta pontuação está expressa numa escala de Likert, podendo variar de 1 a 5. Apresenta-se também a diferença entre os resultados do género masculino e feminino, de forma a compreender as variações por afirmação entre os dois géneros.

Adicionalmente ao resultado das três escolas, o conjunto das pontuações das afirmações de peso positivo e de peso negativo foi transformado em percentagem. Assim, a pontuação média das cinco afirmações positivas foi somada, dividida pela pontuação máxima possível (25) e multiplicada por 100. O mesmo foi feito para as cinco afirmações negativas. Este valor foi calculado para cada género. A apresentação deste valor em percentagem permite uma leitura dos resultados independente da escala estabelecida nos

questionários. Este resultado viabiliza uma avaliação global por valência positiva e negativa em cada uma das escalas de confiança e ansiedade.

Para as duas entrevistas foi realizada uma transcrição integral e confrontadas as informações recolhidas com os dados obtidos através dos questionários.

6. Apresentação de Resultados

Os questionários foram preenchidos por 32 rapazes e 16 raparigas entre os 14 e os 20 anos. Os questionários sobre ansiedade e confiança na aprendizagem de improvisação jazz foram preenchidos na Ofício das Artes por 26 alunos, 20 masculinos e 6 femininos; na Escola de Jazz do Barreiro por 8 alunos, 5 masculinos e 3 femininos; e na Escola de Jazz Luiz Villas-Boas por 14 alunos, 7 masculinos e 7 femininos.

São apresentados os resultados de cada escola, seguidos dos resultados do conjunto das três escolas para cada um dos questionários.

6.1. Resultados sobre ansiedade na aprendizagem de improvisação

Resultados do questionário sobre ansiedade na Escola Ofício das Artes:

Tabela 1. Valores sobre ansiedade, Escola Ofício das Artes

Item	Peso	Ansiedade na aprendizagem de improvisação jazz.	Masculino (De 1 a 5)	Feminino (De 1 a 5)	Diferenças M / F
1	+	Em geral improvisação jazz não me assusta nada.	3,8	2,3	1,5
2	+	Não me importava de ter mais aulas de improvisação jazz.	4,6	3,5	1,1
3	+	Normalmente não me importo em fazer um solo de jazz.	4	2,1	1,9
4	+	Quase nunca fiquei nervoso a improvisar um solo de jazz.	2,5	2	0,5
5	+	Normalmente estou descontraído a improvisar jazz.	3,2	2,5	0,7
6	-	Normalmente improvisar jazz deixa-me desconfortável e nervoso.	3,1	4	-1,1
7	-	Eu sinto ansiedade quando penso que tenho de improvisar jazz.	3,1	3,8	-0,7
8	-	Quando tento improvisar jazz sinto um bloqueio, parece que fico com a mente vazia e tenho dificuldade em pensar.	2,9	3,3	-0,4
9	-	Ser avaliado em improvisação jazz deixa-me nervoso.	3,6	3,6	0
10	-	Improvisação jazz deixa-me ansioso e confuso.	2,7	3,5	-0,8

Resultados do questionário sobre ansiedade na Escola de Jazz do Barreiro:

Tabela 2. Valores sobre ansiedade, Escola de Jazz do Barreiro

<i>Item</i>	<i>Peso</i>	Ansiedade na aprendizagem de improvisação jazz.	Masculino (De 1 a 5)	Feminino (De 1 a 5)	Diferenças M – F
1	+	Em geral improvisação jazz não me assusta nada.	3,4	2	1,4
2	+	Não me importava de ter mais aulas de improvisação jazz.	4,4	3,3	1,1
3	+	Normalmente não me importo em fazer um solo de jazz.	4,2	2,3	1,9
4	+	Quase nunca fiquei nervoso a improvisar um solo de jazz.	2,6	1,3	1,3
5	+	Normalmente estou descontraído a improvisar jazz.	3	1,6	1,4
6	–	Normalmente improvisar jazz deixa-me desconfortável e nervoso.	3,8	4,3	-0,5
7	–	Eu sinto ansiedade quando penso que tenho de improvisar jazz.	3,4	4,6	-1,2
8	–	Quando tento improvisar jazz sinto um bloqueio, parece que fico com a mente vazia e tenho dificuldade em pensar.	3,2	4	-0,8
9	–	Ser avaliado em improvisação jazz deixa-me nervoso.	4	4,6	-0,6
10	–	Improvisação jazz deixa-me ansioso e confuso.	3,2	4,3	-1,1

Os alunos participantes da Escola de Jazz Luiz Villas-Boas não estavam abrangidos pelo regime de avaliação, pelo que esse ponto será excluído do questionário.

Resultados do questionário sobre ansiedade na Escola de Jazz Luiz Villas-Boas:

Tabela 3. Valores sobre ansiedade, Escola de Jazz Luiz Villas-Boas

<i>Item</i>	<i>Peso</i>	Ansiedade na aprendizagem de improvisação jazz.	Masculino (De 1 a 5)	Feminino (De 1 a 5)	Diferenças M / F
1	+	Em geral improvisação jazz não me assusta nada.	4,2	3	1,2
2	+	Não me importava de ter mais aulas de improvisação jazz.	3,5	3,5	0
3	+	Normalmente não me importo em fazer um solo de jazz.	3,1	3,1	0
4	+	Quase nunca fiquei nervoso a improvisar um solo de jazz.	4	2,7	1,3
5	+	Normalmente estou descontraído a improvisar jazz.	4,2	2,7	1,5
6	-	Normalmente improvisar jazz deixa-me desconfortável e nervoso.	2,2	2,1	0,1
7	-	Eu sinto ansiedade quando penso que tenho de improvisar jazz.	2,5	2,1	0,4
8	-	Quando tento improvisar jazz sinto um bloqueio, parece que fico com a mente vazia e tenho dificuldade em pensar.	2,7	2,8	-0,1
9	-	Ser avaliado em improvisação jazz deixa-me nervoso.			
10	-	Improvisação jazz deixa-me ansioso e confuso.	2,5	1,8	0,7

Resultados totais das 3 escolas sobre ansiedade na aprendizagem de improvisação jazz:

Tabela 4. Valores sobre ansiedade, resultados totais das 3 escolas

Item	Peso	Ansiedade na aprendizagem de improvisação jazz.	Masculino (De 1 a 5)	Feminino (De 1 a 5)	Diferenças M / F
1	+	Em geral improvisação jazz não me assusta nada.	3,8	2,4	1,4
2	+	Não me importava de ter mais aulas de improvisação jazz.	4,1	3,4	0,7
3	+	Normalmente não me importo em fazer um solo de jazz.	4,1	2,5	1,6
4	+	Quase nunca fiquei nervoso a improvisar um solo de jazz.	3	2	1
5	+	Normalmente estou descontraído a improvisar jazz.	3,4	2,2	1,2
6	-	Normalmente improvisar jazz deixa-me desconfortável e nervoso.	3	3,4	-0,4
7	-	Eu sinto ansiedade quando penso que tenho de improvisar jazz.	3	3,5	-0,5
8	-	Quando tento improvisar jazz sinto um bloqueio, parece que fico com a mente vazia e tenho dificuldade em pensar.	2,9	3	-0,1
9	-	Ser avaliado em improvisação jazz deixa-me nervoso.	3,8	4,1	-0,3
10	-	Improvisação jazz deixa-me ansioso e confuso.	2,8	3,2	-0,4

Apresentação em percentagem dos resultados sobre ansiedade de valência positiva e negativa das três escolas:

Tabela 5. As percentagens são obtidas através da soma da pontuação média das cinco afirmações positivas e negativas sobre ansiedade, dividida pela pontuação máxima possível (25) e multiplicada por 100.

Soma dos <i>Itens</i>	Peso	Ansiedade – Masculino	Ansiedade – Feminino
1, 2, 3, 4 e 5	+	74%	50%
6, 7, 8, 9 e 10	-	62%	69%

6.2. Resultados sobre confiança na aprendizagem de improvisação jazz

Observaremos agora os resultados obtidos nos questionários sobre confiança na aprendizagem de improvisação jazz, verificando os resultados individuais de cada escola seguido dos resultados obtidos pela soma das três escolas:

Resultados do questionário sobre confiança na Escola Ofício das Artes:

Tabela 6 – Valores sobre confiança, Escola Ofício das Artes

<i>Item</i>	Peso	Confiança na aprendizagem de improvisação jazz	Masculino (De 1 a 5)	Feminino (De 1 a 5)	Diferenças M / F
1	+	Em geral sinto-me seguro a improvisar jazz.	3,5	2,8	0,7
2	+	Eu sei que consigo desenvolver trabalho avançado na improvisação jazz.	3,8	2,5	1,3
3	+	Tenho a certeza que poderia aprender improvisação jazz.	4,5	3,5	1
4	+	Acho que consigo fazer improvisação jazz mais difícil	3,6	2,3	1,3
5	+	Eu tenho boas avaliações em improvisação jazz	3,5	2,8	0,7
6	-	Eu não sou bom a improvisar jazz	2,5	3	-0,5
7	-	Eu não sou o tipo de pessoa que improvisa bem jazz	2,3	2,8	-0,5
8	-	Por alguma razão, por mais que eu pratique a improvisação jazz é difícil demais para mim	2,3	3,3	-1
9	-	Sou bom em várias tarefas musicais, mas tenho dificuldade na improvisação jazz	3,3	4	-0,7
10	-	Improvisação jazz é o meu ponto fraco	3,3	3,6	-0,3

Resultados da Escola de Jazz do Barreiro sobre confiança na aprendizagem de improvisação jazz:

Tabela 7. Valores sobre confiança, Escola de Jazz do Barreiro

Item	Peso	Confiança na aprendizagem de improvisação jazz.	Masculino (De 1 a 5)	Feminino (De 1 a 5)	Diferenças M / F
1	+	Em geral sinto-me seguro a improvisar jazz.	2,8	2,3	0,5
2	+	Eu sei que consigo desenvolver trabalho avançado na improvisação jazz.	3	3	0
3	+	Tenho a certeza que poderia aprender improvisação jazz.	4	3	1
4	+	Acho que consigo fazer improvisação jazz mais difícil.	2,8	3	-0,2
5	+	Eu tenho boas avaliações em improvisação jazz.	3	2,5	0,5
6	-	Eu não sou bom a improvisar jazz.	3	4,3	-1,3
7	-	Eu não sou o tipo de pessoa que improvisa bem jazz.	3,2	3,6	-0,4
8	-	Por alguma razão, por mais que eu pratique a improvisação jazz é difícil demais para mim.	2,6	3	-0,4
9	-	Sou bom em várias tarefas musicais, mas tenho dificuldade na improvisação jazz.	3,2	4,3	-1,1
10	-	Improvisação jazz é o meu ponto fraco.	2,8	4	-1,2

Os alunos participantes da escola de Jazz Luiz Villas-Boas não estavam abrangidos pelo regime de avaliação, por essa razão esse ponto foi excluído.

Resultados sobre confiança na aprendizagem de improvisação na Escola de Jazz Luiz Villas-Boas:

Tabela 8. – Valores sobre confiança, resultados Escola de Jazz Luiz Villas-Boas, diferença entre valores masculino e feminino

<i>Item</i>	<i>Peso</i>	Confiança na aprendizagem de improvisação jazz.	Masculino (De 1 a 5)	Feminino (De 1 a 5)	Diferenças M / F
1	+	Em geral sinto-me seguro a improvisar jazz.	4	3	1
2	+	Eu sei que consigo desenvolver trabalho avançado na improvisação jazz.	4	3	1
3	+	Tenho a certeza que poderia aprender improvisação jazz.	4,3	4,4	-0,1
4	+	Acho que consigo fazer improvisação jazz mais difícil.	3,5	2,5	1
5	+	Eu tenho boas avaliações em improvisação jazz.	_____	_____	_____
6	-	Eu não sou bom a improvisar jazz.	1,7	2,4	-0,7
7	-	Eu não sou o tipo de pessoa que improvisa bem jazz.	2,4	2,5	-0,1
8	-	Por alguma razão, por mais que eu pratique a improvisação jazz é difícil demais para mim.	1,8	1,8	0
9	-	Sou bom em várias tarefas musicais, mas tenho dificuldade na improvisação jazz.	2,1	2,2	-0,1
10	-	Improvisação jazz é o meu ponto fraco.	2,1	1,7	0,4

Resultados totais das 3 escolas sobre confiança na aprendizagem de improvisação:

Tabela 9. Valores sobre confiança, resultados totais das 3 escolas, diferença entre valores masculino e feminino

<i>Item</i>	<i>Peso</i>	Confiança na aprendizagem de improvisação jazz	Masculino (De 1 a 5)	Feminino (De 1 a 5)	Diferenças M / F
1	+	Em geral sinto-me seguro a improvisar jazz.	3,1	2,5	0,6
2	+	Eu sei que consigo desenvolver trabalho avançado na improvisação jazz.	3,4	2,7	0,7
3	+	Tenho a certeza que poderia aprender improvisação jazz.	4,2	3,2	1
4	+	Acho que consigo fazer improvisação jazz mais difícil.	3,3	2,6	0,7
5	+	Eu tenho boas avaliações em improvisação jazz.	3,2	2,7	0,5
6	-	Eu não sou bom a improvisar jazz.	2,7	3,6	-0,9
7	-	Eu não sou o tipo de pessoa que improvisa bem jazz.	2,7	3,2	-0,5
8	-	Por alguma razão, por mais que eu pratique a improvisação jazz é difícil demais para mim.	2,4	3,1	-0,7
9	-	Sou bom em várias tarefas musicais, mas tenho dificuldade na improvisação jazz.	3,2	4,3	-1,1
10	-	Improvisação jazz é o meu ponto fraco.	3	3,8	-0,8

Apresentação em percentagem dos resultados sobre confiança de valência positiva e negativa das três escolas:

Tabela 10. As percentagens são obtidas através da soma da pontuação média das cinco afirmações positivas e negativas sobre confiança, dividida pela pontuação máxima possível (25) e multiplicada por 100.

Soma dos Itens	Peso	Confiança – Masculino	Confiança – Feminino
1, 2, 3, 4 e 5	+	69%	55%
6, 7, 8, 9 e 10	-	56%	76%

7. Análise e Discussão dos Resultados

7.1. Análise dos Resultados sobre Ansiedade

7.1.1. Resultados da soma das três escolas

Os valores médios de ansiedade do género feminino são superiores à média do género masculino em todos os *Itens* respondidos nos resultados que somam todos os participantes das três escolas, observando-se que as alunas tendem a identificar-se mais com experiências de ansiedade e falta de controlo durante a aprendizagem de improvisação.

Percentualmente, os alunos masculinos concordaram mais (74%) que as alunas (50%) em afirmações de peso positivo sobre ansiedade (ausência de medo, conforto e descontração durante a improvisação jazz). Por sua vez, as alunas obtiveram um resultado superior (69%) na sua identificação com experiências negativas de ansiedade (sensação de ansiedade, dificuldade em pensar, sentir-se nervoso) em relação aos colegas masculinos (62%). Apesar de se verificar uma diferença considerável nos valores masculinos e femininos em relação a afirmações positivas, a diferença de valores nas afirmações negativas é mais ligeira.

As afirmações que apresentam a maior diferença entre os dois géneros nos resultados das três escolas em conjunto correspondem aos *Itens* 1, 3 e 5. As afirmações correspondentes são: *item* 1. “Em geral improvisação jazz não me assusta nada”, *item* 3 “Normalmente não me importo em fazer um solo jazz”, e *item* 5. “Normalmente estou descontraído a improvisar jazz”.

No *item* 3 os alunos masculinos concordaram (4,1) não se importar de realizar um solo improvisado jazz, enquanto as alunas tendencialmente discordaram desta afirmação (2,5). Os valores das alunas revelaram uma atitude mais negativa perante a perspectiva de executar improvisação no contexto da aprendizagem. Por sua vez, a afirmação do *item* 1 refere-se a um factor mais emocional, em que os alunos masculinos concordaram em como improvisar jazz não os assusta (3,8), enquanto as alunas discordaram desta afirmação (2,3). Percebemos assim que as alunas se identificaram com uma maior sensação de medo e ansiedade perante a perspectiva de improvisar. Por fim, a afirmação do *item* 5 refere-se a uma dimensão mais somática, tendo o género masculino concordado

mais (3,4) em sentir-se descontraído durante a improvisação em relação ao género feminino (2,2).

A afirmação com valores mais elevados de concordância dos alunos masculinos foi a do *item 2 e 3* com peso positivo: “Não me importava de ter mais aulas de improvisação jazz” (4,1) e “Normalmente não me importo em fazer um solo de jazz” (4,1). Por sua vez, as afirmações com valores mais altos de concordância das alunas femininas foram as do *Itens 9 e 7*, com peso negativo: “Ser avaliado em improvisação jazz deixa-me nervoso” (4,1) e “Eu sinto ansiedade quando penso que tenho de improvisar jazz” (3,5). Os resultados das três escolas mostram que os alunos masculinos tendem a concordar mais com afirmações de peso positivo e as alunas as concordar mais com afirmações de peso negativo.

7.1.2. Comparação de resultados entre as três escolas

Se observarmos os resultados de cada escola, verificamos que a tendência do género feminino se identificar mais com afirmações de peso negativo se reflecte igualmente nos resultados das escolas de Montemor-o-Novo e Escola de Jazz do Barreiro. No entanto, os resultados obtidos na Escola de Jazz Luiz Villas-Boas mostraram outra orientação. Apesar de verificarmos que existem também diferenças na percepção de ansiedade entre o género masculino e feminino nas afirmações com peso positivo, em particular nos *Itens 1, 3 e 5*, as afirmações com peso negativo indicam valores muito aproximados entre os dois géneros. Destaca-se os *Itens 6,7 e 10* onde as respostas do género feminino revelam uma menor percepção de ansiedade em relação aos colegas masculinos. Comparativamente às outras duas escolas, todos os alunos da Escola de Jazz Luiz Villas-Boas apresentam valores mais baixos de ansiedade em relação à aprendizagem de improvisação.

Por sua vez, na Oficina das Artes e na Escola de Jazz do Barreiro a percepção de ansiedade é consistentemente superior no género feminino, encontrando-se a maior diferença entre os resultados entre género feminino e masculino na Escola de Jazz do Barreiro, quando somados os valores de diferença entre os dois géneros e comparados às outras duas escolas.

7.2. Análise dos Resultados sobre Confiança

7.2.1. Resultados da soma das três escolas

No questionário sobre confiança, os valores das três escolas reforçam as conclusões anteriores sobre ansiedade. Apesar da variação de resultados entre gênero feminino e masculino ser menor face ao inquérito anterior, estes valores são também consistentes na tendência do gênero masculino se identificar mais com afirmações positivas e o feminino com afirmações negativas.

Nos resultados sobre confiança, o gênero masculino apresenta um valor mais elevado (69%) na sua identificação com afirmações positivas de confiança (crenças positivas sobre capacidade, perspectiva incremental sobre a aprendizagem, segurança) em relação ao gênero feminino (55%). Por sua vez, as alunas identificaram-se bastante mais com afirmações negativas (76%) (perspectivas das entidades negativas, crenças negativas sobre capacidade) do que os rapazes (56%).

As afirmações que tiveram a maior concordância das alunas foram as correspondentes aos *Itens* 9, 10 e 6. No *item* 9 “Sou bom em várias tarefas, mas tenho dificuldade em improvisar jazz” (4,3), no *item* 10 “Improvisação jazz é o meu ponto fraco” (3,8) e *item* 6 “Eu não sou bom a improvisar jazz” (3,6).

Segundo as Teorias do Auto-Conceito de Inteligência, os indivíduos interpretam a sua inteligência e habilidade através de uma perspectiva incremental ou de uma perspectiva da entidade. A Teoria Incremental propõe que a inteligência é um traço maleável que pode ser desenvolvido através de investimento de esforço e trabalho. Por sua vez, a Teoria da Entidade refere-se à crença individual de que a inteligência é um aspecto fixo, estável e inalterável (Ellen Legget, 1985). As frases com que as alunas mais concordaram são tendencialmente mais próximas de uma perspectiva da Entidade, justificando possíveis dificuldades na aprendizagem através de falta de aptidão pessoal. Segundo Ellen Legget (1985), alunos que relacionam as dificuldades de aprendizagem com falta de capacidade tendem a pôr em causa a pertinência de continuar ou desistir de determinada aprendizagem. O *item* 6 “Eu não sou bom a improvisar jazz” é um exemplo de uma percepção de entidade, que revela uma perspectiva causal de locus interno, estável e incontrolável para justificar as dificuldades de aprendizagem de improvisação. A motivação para realizar determinada tarefa depende fortemente da forma como se justifica

o sucesso e insucesso, sendo que percepções menos fixas sobre as aptidões são mais construtivas no desenvolvimento da aprendizagem do que uma percepção estável e incontrolável (Bernard Weiner, 1985).

7.2.2. Comparação dos resultados entre as três escolas

Tal como nos resultados do questionário sobre ansiedade, em geral os alunos da Escola de Jazz Luiz Villas-Boas revelaram níveis de confiança mais elevados do que os colegas das duas outras escolas participantes. Apesar dos resultados do género feminino da escola de Jazz Luiz Villas-Boas indicarem em algumas afirmações níveis de confiança inferiores em relação aos colegas masculinos (*Itens 1, 2, 4, 6, 7, 9*), verifica-se que nesta escola os valores femininos de confiança se aproximam mais dos valores masculinos, chamando-se a atenção para uma tendência menor das alunas concordarem com afirmações de peso negativo. Na Oficina das Artes verificou-se a maior diferença de resultados entre género masculino e feminino, destacando-se uma forte tendência das alunas se identificarem com as afirmações de peso negativo tal como as colegas da Escola de Jazz do Barreiro. Por sua vez, na Escola de Jazz do Barreiro a generalidade dos alunos apresentou níveis mais baixos de confiança em relação às outras duas escolas. Nesta escola, tal como na Oficina das Artes, as alunas tendem a concordar com as afirmações de peso negativo e entitativo.

7.3. Discussão

Após a comparação entre os resultados sobre ansiedade e confiança dos alunos do género masculino e feminino, observou-se que as alunas participantes revelaram sistemicamente menor confiança e maior ansiedade em relação à aprendizagem de improvisação jazz em relação aos seus colegas masculinos.

Na realidade observada das três escolas participantes, o número de alunas é inferior ao de alunos, à excepção da Escola de jazz Luiz Villas-Boas. Compreende-se que o número de alunas que participaram na amostra deste estudo não permite retirar conclusões abrangentes sobre a ansiedade e confiança do género feminino na aprendizagem de improvisação jazz. Ainda assim, os resultados espelham a realidade abordada no número de participantes masculinos e femininos e nas suas implicações sobre a confiança e ansiedade.

Podemos observar que existe maior diferença dos resultados de ansiedade e confiança nas escolas onde a diferença entre alunos e alunas presentes também é maior, ou seja, verificamos uma relação entre escolas que apresentam um número inferior de alunas por turma e resultados mais elevados de ansiedade e menor confiança do género feminino na aprendizagem de improvisação. A Escola de Jazz Villas-Boas é a escola que apresenta resultados menos diferentes entre género feminino e masculino, e é também a escola onde participou uma turma com o mesmo número de alunos e alunas. Por sua vez, na Escola de Jazz do Barreiro e Ofício das Artes o número de alunas inscritas nas turmas participantes é menor em relação aos colegas. Verifica-se a maior diferença na presença de alunos (77%) e alunas (23%) na Ofício das Artes em Montemor-o-Novo. Segundo alguns autores (Bandura,1992; Wehr-Flowers, 2015; McKeage,2004) a falta de modelos de identificação do seu género com a atividade a desenvolver, o desconforto das alunas adolescentes em se integrarem em ambientes maioritariamente masculinos (Green, 1997), são fortes ameaças à motivação e ao desenvolvimento de auto-eficácia nas aprendizagens. Acresce ainda o contexto de forte exposição em que se desenvolve a aprendizagem de improvisação, e da percepção de avaliação social associada à prática de improvisação:

Creative individuals need distance from their peers, tend to avoid interpersonal contact, and tend to resist societal demands. In contrast, adolescent females tend to be concerned with popularity and social groups (Simmons & Blythe, 1987) and want to fit into society-defined roles (AAUW, 1992). Typical instruction in jazz improvisation requires a student to begin to try improvising in front of other students. Such a setting is accompanied by the attention and judgment of those students. This setting might induce anxiety that hinders learning and creativity, particularly for young women and girls who perceive jazz as an inappropriate field for members of their sex (Wehr-Flowers, p. 339, 2006).

O presente estudo não seguiu como critério de análise a escolha de instrumento dos alunos, no entanto, entende-se que seria relevante obter esta informação em estudos futuros, pois o factor da escolha de instrumento, em particular na diferença entre desenvolver-se improvisação vocal ou instrumental, poderá ser segundo alguns autores (Hargreaves, 2014; Madura, 1996) uma variável importante na percepção de ansiedade e confiança na improvisação. Segundo Hargreaves (2014), a improvisação vocal pode ser um factor de ansiedade superior ao da improvisação instrumental pela ausência de *feedback* motor e visual na sua realização, por se observar a utilização das mesmas estratégias pedagógicas para vocalistas e instrumentistas em relação à aprendizagem de improvisação, o que segundo o autor poderá não ser a forma mais eficaz para corrigir as

falhas percebidas na realização da improvisação vocal, pelo tipo de *feedback* dado a vocalistas onde pode existir uma tendência para se ser mais pessoal e entitativo, aumentando a possibilidade dos alunos criarem auto-percepções pessoais e maior sensação de ausência de controlo, assim como pela menor motivação dos alunos de voz em desenvolver improvisação pela conotação do papel de improvisador ao instrumentista e do cantor ao de *performer* e intérprete.

Nas entrevistas realizadas, a percepção dos dois professores de instrumento reforçou os dados obtidos através dos questionários. Na sua prática pedagógica, estes professores verificam tendencialmente maior desconforto e menor iniciativa das alunas na aprendizagem de improvisação. No ensino do piano, Isabel Rato, professora na Escola de Música Michel Giacometti e na Escola de Jazz Luiz Villas-Boas, distingue as atitudes dos alunos e das alunas em relação à sua disponibilidade para correr riscos durante a aprendizagem de improvisação:

Quando são novinhos, pelos 11 e 12 anos, não notei muita diferença. Mas se calhar quando são mais velhos, as raparigas são mais...pouco receptivas à questão da improvisação, por não terem pé, por não saberem o que é suposto fazer. Os rapazes arriscam mais (Isabel Rato, 6 Janeiro 2018).

Isabel Rato introduz a questão da idade dos alunos como um possível factor na distinção entre os dois géneros e os seus níveis de confiança na aprendizagem de improvisação. Pela sua percepção, na infância os alunos revelam atitudes semelhantes perante a aprendizagem de improvisação, sendo a partir da adolescência que as alunas começam a demonstrar menos confiança e motivação no desenvolvimento desta aprendizagem.

Durante o Estágio de Orquestra de Sopros de jovens músicos no Fundão, o professor e saxofonista João Roxo descreve a sua experiência da seguinte forma:

Vê-se que a partir do momento em que as alunas também se aventuram (na improvisação) conseguem fazer coisas muito interessantes também. Não há maior facilidade da parte dos rapazes, há é mais facilidade em correr o risco (João Roxo, Dezembro 2017).

João Roxo refere o que vários estudos (Bash, 1984; Hores, 1977; Madura, 1999; McDaniel, 1974) também confirmam: não se conhecem diferenças sobre a capacidade de improvisação jazz entre género feminino e masculino. Apesar de se saber que as capacidades para o desenvolvimento de improvisação são iguais nos dois géneros, os alunos masculinos parecem ter mais confiança sobre essas habilidades e maior facilidade

em correr risco na improvisação. No seu ponto de vista, João Roxo observa o meio jazzístico como um domínio masculino e relaciona esse contexto mais participado por rapazes e homens com a falta de motivação feminina na participação de improvisação. O saxofonista dá o exemplo das *jam session*³. Na sua percepção, há uma maior participação activa masculina e menor participação feminina, que estando presente ocupa tendencialmente o lugar de espectador. Segundo Ricardo Pinheiro a *jam session* é “uma ocasião performativa idealmente aberta a qualquer músico que manifeste o desejo de participar” (Pinheiro, 2012, p.16). Pinheiro refere quão importante é a participação dos músicos em *jam sessions*, no seu contacto com outros músicos e de como esse contacto permite o desenvolvimento das capacidades improvisativas e de relacionamento social (Pinheiro, 2012, p.82). Apesar do Estágio de Orquestra do Fundão se desenvolver com um número igual de participantes do género feminino e masculino, e de todas as participantes serem instrumentistas, estes aspectos pareceram não ter impacto no aumento de confiança das alunas e na sua iniciativa ou motivação para improvisar. É necessário compreender que estratégias poderão ser aplicadas no sentido de aumentar a confiança dos alunos na aprendizagem de improvisação jazz, de forma a aumentar as possibilidades de eficácia destas aprendizagens.

7.4. Limitações do Estudo

Por ser o primeiro estudo académico a analisar o ensino do jazz português sob a perspectiva do género, a investigação é confrontada com falta de literatura sobre o assunto, bem como falta de dados gerais sobre a participação feminina no ensino do jazz nas escolas portuguesas.

Apesar de iniciar um novo campo de estudo e colher alguns dados primários sobre a participação feminina no ensino do jazz em Portugal, as limitações da amostra, pelo número de participantes e concentração da recolha em escolas da zona centro sul do território, não permitem retirar conclusões gerais sobre a realidade portuguesa em relação à confiança e ansiedade de alunas na aprendizagem de improvisação jazz.

³ “An often impromptu performance by a group especially of jazz musicians that is characterized by improvisation” 2020. In Merriam-Webster.com. Acedido em Julho 15, 2020, de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/jamsession>.

Não foi possível submeter os dados a uma análise estatística mais aprofundada, pois o tratamento dos resultados não oferece informação sobre o desvio padrão dos valores sobre ansiedade e confiança, não permitindo conhecer as variações e oscilações em relação à média. A investigação está ainda limitada a uma perspectiva binária sobre o género, não se tendo colhido dados nem reflectido sobre a presença de alunos não-binários em cursos de jazz. O estudo seguiu estes parâmetros replicando a revisão de literatura em que se fundamenta.

8. Reflexão Final

Este estudo partiu da identificação de um problema durante a prática pedagógica: de que as alunas revelam menos iniciativa, motivação e segurança no desenvolvimento de improvisação jazz em relação aos alunos masculinos. Por sua vez, estes factores parecem comprometer a eficácia dos seus resultados e do desenvolvimento da aprendizagem de improvisação. Esta percepção tem sido reforçada por colegas professores, pela experiência académica geral e por testemunhos de alunas sobre os seus baixos níveis de segurança em relação à improvisação. Esta percepção foi ainda confirmada através da revisão de literatura (Wher-Flowers, 2006; Hargreaves, 2014; Sherrie Tucker, 2002), podendo-se concluir que a menor participação de mulheres no jazz em contexto académico e profissional, como instrumentistas ou improvisadoras, se trata de um fenómeno transcultural. De forma a compreender com mais rigor esta percepção na realidade portuguesa, o estudo procedeu à recolha de dados sobre confiança e ansiedade na aprendizagem de improvisação jazz das alunas do ensino intermédio, comparando os seus resultados aos dos colegas masculinos, através de questionários validados pela revisão de literatura.

Os mecanismos de recolha confirmaram a tendência de existirem níveis mais baixos de confiança e mais elevados de ansiedade associados ao género feminino na aprendizagem de improvisação. Apesar de não sabermos as variações individuais das respostas, é possível sugerir através dos resultados deste projecto que possa existir uma problemática sistémica que afecta as alunas de jazz na sua confiança para desenvolver improvisação jazz. A revisão de literatura confirma que não existem diferenças quanto ao potencial de aprendizagem de improvisação entre género feminino e masculino, mas que se verifica a

tendência de o género feminino ter uma auto-percepção mais negativa sobre as suas capacidades para improvisar (Wehr-Flowers, 2006). A revisão de literatura também defende que as crenças pessoais sobre eficácia são predictores importantes no sucesso da aprendizagem, relacionando uma menor auto-eficácia a resultados de realização mais negativos (Lee & Stankov, 2012; Schunk, 2011). Sabendo que a ansiedade e a confiança têm um impacto profundo na eficácia da aprendizagem, será positivo reflectir sobre novas estratégias de abordagem no ensino da improvisação jazz de forma a dar resposta a esta fragilidade. Algumas directrizes que podem ser implementadas para desenvolver a confiança na aprendizagem de improvisação são (Alexander, 2012):

1. Improvisação colectiva com recurso a exercícios de *echo/play* dos solos individuais
2. Esclarecer perante a turma que o aluno que está a improvisar nunca está errado. Se um determinado exercício for interrompido, a responsabilidade deve ser dada ao professor por não ter conseguido gerir adequadamente o exercício, nunca pôr em causa a criatividade do aluno
3. A confiança do aluno deve ser construída gradualmente, devendo o professor começar por atribuir exercícios de improvisação curtos (de um ou dois compassos) com um número limitado e prescrito de sons a que o aluno pode recorrer. Cada improvisação deve ser seguida de uma reacção positiva do professor, verbal ou comportamental.
4. Atribuir uma ordem de solos organizada. Isto permitirá aos alunos prepararem-se mentalmente para o seu momento de improvisação.
5. Na prática de improvisação colectiva, apenas interromper o exercício para identificar novos conceitos que possam ter sido introduzidos pelos alunos (*appogiaturas*, notas de passagem, tercinas). Estes novos conceitos devem ser reforçados como algo bom.
6. Quando se apresenta uma progressão de acordes na aula, fazer a explicação teórica dos conceitos. Isto permitirá aos alunos relacionar com outros conhecimentos teóricos e transferi-los para a prática da improvisação. Deve-se

incentivar a participação dos alunos na identificação dos acordes que irão ser tocados.

7. Fazer exercícios de improvisação colectiva regularmente como parte do aquecimento antes da aula, com uma duração entre 5 a 10 minutos.

A improvisação é uma actividade sobretudo social, que ocorre da colaboração de um grupo de indivíduos na criação espontânea de uma peça de música. Na sua origem, os processos de aprendizagem do jazz ocorriam de forma espontânea e através de dinâmicas sociais (Berliner, 1994). Com a formalização do ensino do jazz nos *currículos* académicos, observou-se uma tendência de abordar o ensino da Improvisação baseado numa lógica teórica, da aprendizagem de escalas, arpejos, acordes, padrões e progressões harmónicas (Biasutti, 2015):

Several manuals tried to standardize the teaching and learning processes of jazz by proposing instructive models for acquiring the grammar of musical improvisation, but they neglected the jazz tradition and the role of informal learning. Estratégias que recorrem a improvisação colectiva são identificadas como benéficas no desenvolvimento da improvisação (p. 13).

Alguns autores (Azzara, 1993; Biasutti, 2015) são críticos em relação a uma abordagem do ensino da improvisação jazz exclusivamente assente em pressupostos teóricos, chamando a atenção para a necessidade de estratégias mais inovadoras, com recurso ao desenvolvimento aural e à criação de experiências de improvisação autêntica e real em grupo. Sugerem também a improvisação vocal como complemento à abordagem da improvisação exclusivamente instrumental, pelo seu valor espontâneo e aural. Estratégias mais próximas da improvisação *free* e improvisação conduzida, assim como abordagens de improvisação em que todos os alunos utilizam a voz, como a técnica *Circle Singing*, parecem ter resultados positivos no estímulo de experiências *flow* durante a aprendizagem de improvisação (A. Quarello, E. Pezzuto, F.J. Romero Naranjo, A. Liendo-Càrdenas, 2014).

9. Conclusões

A investigação (Lee & Stankov, 2012; Schunk, 2011) tem referido a importância do estudo dos factores não cognitivos da aprendizagem, tal como a ansiedade, pela sua

dimensão preditiva do sucesso das aprendizagens. Na recolha feita neste estudo concluiu-se que o género feminino tem uma tendência superior para se identificar com experiências de ansiedade e falta de confiança sobre as suas capacidades na aprendizagem de improvisação jazz. Estas percepções podem ter um profundo impacto negativo sobre a aprendizagem de improvisação, desde a possível rejeição da aprendizagem à ausência da sua prática no futuro profissional.

Este fenómeno pode ser explicado através de vários factores:

- Falta de modelos de identificação no percurso académico (ausência de pares e professores do seu género);
- Dificuldade em sentir controlo durante o processo de aprendizagem, ausência de instrução e *feedback* adequado à aprendizagem de improvisação (Azzara, 1993, 1999; K. Smith, 2010; Woody, 2007);
- Dificuldade em sentir-se num ambiente seguro para correr riscos, receio de *feedback* focado na entidade, receio de confirmar estereótipo, *Tokenism* (Wehr-Flowers, 2015);
- Crenças e expectativas pessoais reforçadas por modelos sociais: o género feminino associado ao canto (Green, 2002; Wehr-Flowers, 2006), o canto associado ao papel de intérprete/performer e não de improvisador (Hargreaves, 2014) e a pressão decorrente das expectativas sociais sobre a aparência física e apresentação do género feminino no jazz (Green, 2002; Tucker, 2015);
- A maioria dos alunos de género feminino escolher voz como instrumento e a voz poder ser percebida como um factor de menor controlo na improvisação jazz pela ausência de *feedback* visual e motor (Hargreaves, 2014).

Neste estudo mostrou-se que existe uma desigualdade sistémica entre género feminino e masculino na participação da aprendizagem de jazz, em particular na improvisação jazz.

Possíveis estratégias a implementar para desenvolver a confiança e contextos de segurança na aprendizagem de improvisação jazz poderão ser:

1. Criar estratégias pedagógicas de aprendizagem de improvisação focadas no objectivo, sem personalização e subjectividade, *feedback* centrado na capacidade em desenvolvimento, estímulo da improvisação para toda a gente e adaptada às especificidades de cada instrumento (voz/instrumento);
2. Desenvolver um ambiente de segurança e confiança na aprendizagem de improvisação: gerir eficazmente a exposição dos alunos ao risco, estabelecer níveis adequados de dificuldade nas propostas de improvisação, estimular a experimentação livre e a cooperação entre colegas;
3. Incentivar a participação de mais alunos do género feminino na aprendizagem do jazz e ter em atenção uma distribuição mais equilibrada de alunos masculinos e femininos por instrumento e voz.

Para aprofundar o conhecimento sobre a participação do género feminino no ensino do jazz em Portugal, alguns tópicos que poderão ser importantes investigar serão:

- Quantas alunas se encontram matriculadas em cursos de jazz no ensino intermédio e no ensino superior em Portugal e qual a percentagem em relação aos alunos masculinos?
- Qual a escolha de instrumento por género?
- Quantas alunas prosseguem do ensino intermédio para o ensino superior?
- Quantas alunas manifestam o desejo de seguir uma carreira no jazz como improvisadoras e compositoras?
- Qual o impacto da participação de alunas no ensino do jazz na realidade profissional jazz (programação, edição, crítica, etc.)?
- Qual a relação entre género feminino e masculino de alunos formados em jazz e actividade profissional posterior?
- Qual o impacto de rever criticamente programas didácticos de forma a incluir modelos femininos, ou contextualizar discursos dominantes, nas auto-percepções de alunos não masculinos sobre a sua capacidade para compor e improvisar?

- Qual a participação das alunas em *jam session* e porquê?

Estudos futuros sobre o género poderão ser relevantes para melhor compreensão e mapeamento da realidade do ensino do jazz em Portugal. Será também importante dedicar investigação sobre este tópico de forma a compreender como se integra Portugal na realidade europeia sobre este assunto.

À luz das conclusões deste projecto de investigação compreende-se a necessidade de desenvolver mais e melhores estratégias académicas no sentido de tornar o jazz um meio mais participado e representativo para todos os géneros.

Bibliografia

Ake, D. (2003). Learning jazz, teaching jazz. In Mervyn Cooke & David Horn (Eds.), *The Cambridge companion to jazz* (pp. 253-269). Cambridge: Cambridge University Press.

Alexander, M. L. (2012). Fearless improvisation: A pilot study to analyze string students' confidence, anxiety, and attitude toward learning improvisation. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(1), 25-33.

Annfelt, T. (2003). Jazz as masculine space. *Kilden Information Centre for Gender Research in Norway*. Disponível via <http://eng.kilden.forskningsradet.no/c52778/nyhet/vis.html>.

Arvidson, A. (2014, August). Jazz, Gender, Authenticity. *Proceedings of the 10th Nordic Jazz Research Conference*, Stockholm, Sweden, (pp. 5-15).

Azzara, C. (1991). Audiation, improvisation, and music learning theory. *The Quarterly*, 2(1-2), 106-109.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.

Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017.

Barbeau, A. K. (2011). *Performance anxiety inventory for musicians (PerfAIM): A new questionnaire to assess music performance anxiety in popular musicians*. (Dissertação de mestrado). McGill University, Canada.

Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American psychologist*, 55(11), 1247.

Bash, L. (1983). *The effectiveness of three instructional methods on the acquisition of jazz improvisational skills*. (Tese de doutoramento). State University of New York at Buffalo, USA.

Beheshti, S. (2009). Improving studio music teaching through understanding learning styles. *International Journal of Music Education*, 27(2), 107-115.

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354.

Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.

- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in Psychology*, 6, 614.
- Bock, D. P. (2000). *Pedagogies for scat singing*. (Tese de mestrado não publicada). San Jose State University, CA, USA.
- Boxer, M. J. (1982). For and about women: The theory and practice of women's studies in the United States. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 7(3), 661-695.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1992). Self-regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development*, 63(5), 1236-1250.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. London, UK: Routledge.
- Cameron, D. (1998). Performing gender identity. In Jennifer Coats & Pia Pichler (Eds.) *Language and gender: A reader* (pp. 47-64). New Jersey, USA: Wiley-Blackwell.
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um instrumento. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127 (2), 8-11.
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. Disponível em Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa via <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>.
- Cardoso, F. (2017, September). *Towards a new model for effective musical teaching*. In Proceedings of 10th International Conference of Students of Systematic Musicology (SysMus17), London, UK, 13-15.
- Caudwell, J. (2012). Jazzwomen: music, sound, gender, and sexuality. *Annals of Leisure Research*, 15(4), 389-403.
- Cavedal, J. P. (2007). O papel dos processos metacognitivos na aprendizagem. *Integração*, 42-44.
- Chrobak, R. (2001, July). *Metacognition and didactic tools in higher education*. In Proceedings of 2nd International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, Kumamoto, Japan, (1-9).
- Coker, J. (1989). *The teaching of jazz*. Mainz, DE: Advance Music.
- Colwell, R. (2005). Taking the temperature of critical pedagogy. *Visions of Research in Music Education*, 6. Disponível via <http://www.rider.edu/~vrme>.
- Cope, P. (1998). Knowledge, meaning and ability in musical instrument teaching and learning. *British Journal of Music Education*, 15(3), 263-270.

- Coutinho, C. P. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas praticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. London:Random House.
- Cutietta, R. A. (1990). Adapt your teaching style to your students. *Music Educators Journal*, 76(6), 31-36.
- Damáσιο, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Dias, J. C. D. A. (2010). *Playing outside: jazz e sociedade em Portugal na perspectiva de duas escolas* (Doctoral dissertation). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Duke, R. A. (2005). *Intelligent music teaching: Essays on the core principles of effective instruction*. Austin, Texas: Learning and Behavior Resources.
- Duke, R. A., & Henninger, J. C. (1998). Effects of verbal corrections on student attitude and performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 482-495.
- Dunkel, M. (2014, August). *The conceptualization of race, masculinity, and authenticity in early jazz historiography*. In Proceedings of the 10th Nordic Jazz Research Conference, Stockholm, Sweden, (pp. 25-34).
- Dunscomb, J. R., & Hill, W. (2002). *Jazz pedagogy: The jazz educator's handbook and resource guide*. Los Angeles: Alfred Music Publishing.
- Erenberg, L. A. (1999). *Swingin'the dream: Big band jazz and the rebirth of american culture*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Harper Collins.
- Green, L. (2002). I. Exposing the Gendered Discourse of Music Education. *Feminism & Psychology*, 12(2), 137-144.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

- Hobson, W. (1939). *American Jazz Music*. London: J. M. Dent.
- Johnson, M. K., & Raye, C. L. (2000). Cognitive and brain mechanisms of false memories and beliefs. In D. L. Schacter & E. Scarry (Eds.), *Memory, brain, and belief*, pp. 35-86.
- Kenny, D. T. (2004). Music performance anxiety: Is it the music, the performance or the anxiety. In *Music Forum* 10(4), 38-43.
- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22(3), 277-286.
- L. Hill, W. (2002). Jazz Improvisation-an Introduction. In R. Dunscomb, W. L. Hill (Eds.), *Jazz Pedagogy: The Jazz Educator's Handbook and Resource Guide* (pp.95-102). California: Alfred Music Publishing.
- Leggett, E. L. (1985, March). *Children's entity and incremental theories of intelligence: Relationships to achievement behavior*. Paper apresentado em Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, EUA.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., Woody, R. H., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. New Jersey, USA: Prentice-Hall, Inc.
- Lukaš, M., & Munjiza, E. (2014). Education System of John Amos Comenius and Its Implications in Modern Didactics. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 32-42.
- Madura, P. (1999). Gender and vocal jazz improvisation skills. *Jazz Research Papers*, 19, 30-34.
- Madura, P. D. (1996). Relationships among vocal jazz improvisation achievement, jazz theory knowledge, imitative ability, musical experience, creativity, and gender. *Journal of Research in Music Education*, 44(3), 252-267.
- McDaniel, W. T. (1974). *Differences in music achievement, musical experience, and background between jazz-improvising musicians and non-improvising musicians at the freshman and sophomore college levels* (Tese de doutoramento). University of Iowa, USA.
- McKeage, K. M. (2004). Gender and participation in high school and college instrumental jazz ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 52(4), 343-356.

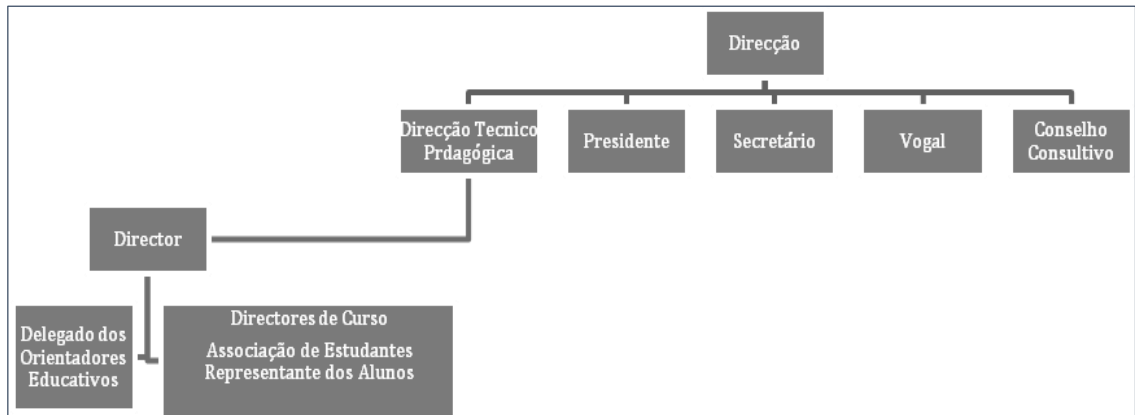
- Miller, S. R., & Chesky, K. (2004). The multidimensional anxiety theory: An assessment of and relationships between intensity and direction of cognitive anxiety, somatic anxiety, and self-confidence over multiple performance requirements among college music majors. *Medical Problems of Performing Artists*, 19(1), 12-22.
- Money, J. (1985). Gender: history, theory and usage of the term in sexology and its relationship to nature/nurture. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 11(2), 71-79.
- Morony, S., Kleitman, S., Lee, Y. P., & Stankov, L. (2013). Predicting achievement: Confidence vs self-efficacy, anxiety, and self-concept in Confucian and European countries. *International Journal of Educational Research*, 58, 79-96.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006) Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 158-170). New York: The Guilford Press.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
- Pinheiro, R. (2012). *Jazz Fora de Horas: Jam Sessions em Nova Iorque*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Pool, J. G. (2008). *Peggy Gilbert & Her All-girl Band*. Maryland, USA: Scarecrow Press.
- Prouty, K. E. (2005). The history of jazz education: A critical reassessment. *Journal of Historical Research in Music Education*, 26(2), 79-100.
- Prouty, K. E. (2005). The history of jazz education: A critical reassessment. *Journal of Historical Research in Music Education*, 26(2), 79-100.
- Provost, S. C. (2017). Bringing something new: Female jazz instrumentalists' use of imitation and masculinity. *Jazz Perspectives*, 10(2-3), 141-157.
- Quarello, A., Pezzuto, E., Romero Naranjo, F. J., & Liendo Cárdenas, A. (2014, Julho). *Voice and movement in circle with body percussion. Facilitation in learning observed in voice BAPNE® method and in circlesongs teaching*. In Proceedings of XII Jornadas de Redes de Investigacion en Docencia Universitaria, Alicante, Espanha, (pp.1522-1534).
- Ramsey Jr., F. & Smith, C. A. (1939). *Jazzmen*. California: Harcourt, Brace and Company.
- Rodrigues, H., & Arrais, N. M. C. (2011). Contributos da Psicologia da Música para a Formação de Professores do Ensino Vocacional de Música, In *Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI* (pp. 99-115). Évora: Universidade de Évora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

- Sarubbi, L. (2003). *Confidence, anxiety and attitude toward mathematics: Differences between girls in single-sex and mixed-sex classrooms in grades seven and eight*. (Unpublished master's thesis). Montclair State University, Montclair, NJ.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Scott, C. L., (2015) The Futures of Learning 2: What kind of learning for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight Working Papers Series*, No. 14.
- Smith, K. A. (2010). *Perspectives on improvisation in beginning string pedagogy: A description of teacher anxiety, confidence, and attitude* (Tese de doutoramento). Kent State University, USA.
- Stoloff, B. (1996). *Scat. Vocal Improvisation Techniques*. Brooklyn: Gerard and Sarzin Publishing Co.
- Thomas, J. W., Mergendoller, J. R., & Michaelson, A. (1999). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education.
- Tolson, J. (2012). Jazz style and articulation: How to get your band or choir to swing. *Music Educators Journal*, 99(1), 80-86.
- Tucker, S. (2002). Big Ears: Listening for gender in jazz studies. *Current Musicology*, Vol. 71-73, 375-408.
- Tucker, S. (2004). *A Feminist Perspective on New Orleans Jazzwomen*. Kansas, USA: Center for Research University of Kansas.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wehr, E. L. (2016). Understanding the experiences of women in jazz: A suggested model. *International Journal of Music Education*, 34(4), 472-487.
- Wehr-Flowers, E. (2006). Differences between male and female students' confidence, anxiety, and attitude toward learning jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 337-349.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Anexos

Parte I – Prática Pedagógica

Anexo 1. Estrutura Organizacional OFA



Anexo 2. Estrutura curricular CPIJ

DISCIPLINAS		CARGAS HORÁRIAS ANUAIS			
		1º ANO 10º	2º ANO 11º	3º ANO 12º	TOTAL DISCIPLINAS
		Horas	Horas	Horas	
10.ÁREA SOCIOCULTURAL	PORTUGUÊS	100	100	120	320
	INGLÊS	75	75	70	220
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	72	74	74	220
	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	33	33	34	100
	EDUCAÇÃO FÍSICA	50	50	40	140
ÁREA CIENTÍFICA	HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES	72	60	68	200
	TEORIA E ANÁLISE MUSICAL	45	45	60	150
	FÍSICA DO SOM	45	45	60	150
ÁREA TÉCNICA	INSTRUMENTOS (Específico e de Acompanhamento)	90	90	90	270
	MÚSICA DE CÂMARA	70	70	60	200
	NAIPE, ORQUESTRA E PRÁTICA DE ACOMPANHAMENTO	160	160	160	480
	PROJETOS COLETIVOS	85	85	60	230
	FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO	200	200	200	600
TOTAIS ANUAIS		1104	1097	1079	3280

Anexo 3. Desenvolvimento Modular Instrumento Jazz – Módulo 1



Ofício das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo

ORGANIZAÇÃO MODULAR

Curso Profissional de Instrumentista de Jazz	Triénio 2018/202 1
Disciplina- Instrumento(Voz)	Ano- 1º
Módulo-1	Nº de Ordem- 2
Professor- Beatriz Nunes	Ano Letivo 2018/2019

PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO MODULAR

Númerode Horas Previsto: 50

Pré-requisitos/ AvaliaçãoDiagnóstica:

O aluno deve ser capaz de:

Repetir vocalizos tocados ao piano
Rpetir padrões melódicos tocados ao piano

Objetivo(s) a atingir:

O aluno deve ser capaz de:

Dominar tecnicamente o instrumento voz através do controlo da afinação, respiração e projecção vocal saudável

Identificar e reproduzir boas práticas de técnica técnica vocal, relaxamento na fonação, postura correcta, aquecimento vocal

Reconhecer e interpretar repertório Jazz dos anos 20/30 “Blues e Dixieland”

Aplicar o conhecimento técnico na interpretação de repertório

Desenvolver dicção e competências expressivas na interpretação do repertório

Desenvolver o Treino Auditivo através da reprodução e identificação de:

- modo jónio, eólio, mixolidio, dórico, lidio e frigio
- tríades maiores, menores, diminutas e aumentadas
- quatríades dominantes, maiores e menores
- escala de blues
- fundamentais e acordes da harmonia do repertório estudado

Memorizar um solo idiomático de voz



Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 3.1. Desenvolvimento Modular Instrumento Jazz – Módulo 1

Exposição teórica e auditiva das escalas pentatónica e blues.

Audição de repertório e interpretes emblemáticos do blues e dixieland.

Visualização de videos e documentos históricos sobre as épocas abordadas.

Prática de improvisação com as escalas estudadas

Modalidades e Instrumentos de Avaliação:

Avaliação diagnóstica.

Avaliação formativa através de exercícios de treino auditivo com reconhecimento das escalas blues, pentatónica maior e menor

Fichas de trabalho sobre estrutura harmónica do blues em diferentes tonalidades, escala pentatónica maior e menor e escala de blues.

Avaliação sumativa teórica sobre as matérias abordadas e avaliação sumativa prática com apresentação individual.

Observações (justificação de alterações estratégicas, de carga horária, carência de meios, ...):

Montemor-o-Novo, 13 de Setembro de 2015



MOD: O3/



OdA



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 3.2. Desenvolvimento Modular Instrumento Jazz – Módulo 1

Desenvolver o scat singing

Desenvolver a leitura rítmica das figuras seminima, mínima, colcheia, pausa de seminina

Desenvolver a articulação rítmica da colcheia swing nos solos improvisados e na interpretação do repertório

Desenvolver a improvisação vocal sobre a estrutura harmónica do blues e II V I

Estratégias:

Exercícios demonstrativos e práticos

Exercícios técnicos de vocalizos e aquecimento vocal acompanhados ao piano

Exercícios de Scat Singing a partir do livro de exercícios "Scat!" de Bob Stoloff

Treino e prática de repertório acompanhado por play along Ireal Book

Audição e apresentação de intérpretes do Jazz vocal

Exercícios de Treino Auditivo acompanhados ao piano

Memorização de um solo

Exercícios de Leitura rítmica

Modalidades e Instrumentos de Avaliação:

Observação de boa prática de saúde vocal e domínio técnico do instrumento através de vocalizos acompanhados ao piano

Apresentação prática do repertório estudado pelo aluno sobre play along

Apresentação de solo memorizado sobre play along

Atividades de compreensão escrita de partituras

Atividades de escuta e reprodução com vista ao reconhecimento de escalas e acordes

Observações (justificação de alterações estratégicas, de carga horária, carência de meios, ...):



Anexo 4. Desenvolvimento Modular Instrumento Jazz – Módulo 3



Ofício das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo

ORGANIZAÇÃO MODULAR

Curso Profissional de Instrumentista de Jazz	Triénio 2016/2019
Disciplina – Voz	Ano – 3º
Módulo – Jazz anos 40/50/ Bebop e Cool	Nº de Ordem – 3
Professor- Beatriz Nunes	Ano Letivo 2018/2019

PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO MODULAR

Número de Horas Previsto: 50

Pré-requisitos / Avaliação Diagnóstica:

O aluno deve ser capaz de:

- Reproduzir os modos da escala maior a partir de nota dada
- Reproduzir tríades e quatriades
- Aplicar práticas consistentes de técnica vocal a repertório previamente estudado
- Improvisar sobre uma estrutura harmónica de um tema previamente estudado

Objetivos a atingir

O aluno deve ser capaz de:

- Improvisar utilizando os modos da escala maior
- Identificar e reproduzir a escala menor melódica / Harmónica
- Identificar e reproduzir a escala diminuta
- Interpretar e Improvisar em Temas de Bebop anos 40/50 e Cool
- Identificar algumas formas básicas do Bebop, como: Parker Blues, Rhythm Changes.
- Utilizar II-V-I Licks
- Memorizar um solo idiomático



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGÊNCIA NACIONAL
PARA A QUALIFICAÇÃO E O
EMPREGO PROFSSIONAL, S.C.



MOD: O3/OdA



Fundo Social Europeu



Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 4.1. Desenvolvimento Modular Instrumento Jazz – Módulo 3

- Desenvolver treino auditivo
- Desenvolver leitura

Conteúdos do Módulo (descrição sumária):

- Contextualização histórica e conhecimento dos princípios estilísticos do Bebop e Cool
- Conhecer principais autores e intérpretes do Bebop e Cool
- Modos da escala maior / menor melódica
- Padrões de escalas / Cromatismos
- Repertório idiomático do Bebop e Cool
- Memorização de solos

Estratégias (métodos, meios didáticos, atividades...):

Exercícios demonstrativos e práticos

Prática de repertório acompanhado por play along Irealbook

Exercícios de Treino Auditivo acompanhados ao piano

Memorização de um solo

Exercícios de leitura

Modalidades e Instrumentos de Avaliação:

Avaliação Formativa

Observação do trabalho feito em aula e em casa

Avaliação Sumativa

Intermédia

Final (assistida por prof. da área técnica)



MOD: O3/OdA



Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 5. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 1



Ofício das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo

ORGANIZAÇÃO MODULAR

Curso Profissional de Instrumentista de Jazz	Triénio 2016/2019
Disciplina - Técnicas de Improvisação	Ano – 1º
Módulo – Blues e Dixieland	Nº de Ordem - 1
Professor- Beatriz Nunes	Ano Letivo 2016/2017

PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO MODULAR

Número de Horas Previsto: 25

Pré-requisitos / Avaliação Diagnóstica:

Conhecimento do contexto histórico nos Estados Unidos na transição do séc. XIX/XX, fenómenos sociais e económicos.
Conhecimento básico de harmonia.
Domínio das escalas maior e menor.

Objetivo(s) a atingir:

Conhecer e reproduzir no instrumento a escala blues, pentatónica maior e menor.

Reconhecer auditivamente as escalas de blues/pentatónica maior e menor.

Identificar a estrutura harmónica do blues e reproduzir no instrumento os arpejos ascendente e descendente dos acordes do *C jam Blues*.

Improvisar com a escala de blues.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



MOD: 03/

OdA



UNião Europeia
Fundo Social Europeu



Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 5.1. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 1

Escrever e interpretar no instrumento um *Riff* utilizando a escala de blues.

Domínio da contextualização histórica do blues e dixieland.

Conteúdos do Módulo (descrição sumária):

Iniciação às escalas pentatónica (maior e menor) e blues.

Reconhecimento auditivo das escalas pentatónica e blues.

Introdução à quatríade dominante.

Enquadramento histórico do blues e dixieland.

Estratégias (métodos, meios didáticos, atividades...):

Prática auditiva de identificação de escalas pentatónica e blues.



MOD: O3/



OdA



Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 5.2. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 1

Exposição teórica e auditiva das escalas pentatónica e blues.

Audição de repertório e interpretes emblemáticos do blues e dixieland.

Visualização de videos e documentos históricos sobre as épocas abordadas.

Prática de improvisação com as escalas estudadas

Modalidades e Instrumentos de Avaliação:

Avaliação diagnóstica.

Avaliação formativa através de exercícios de treino auditivo com reconhecimento das escalas blues, pentatónica maior e menor

Fichas de trabalho sobre estrutura harmónica do blues em diferentes tonalidades, escala pentatónica maior e menor e escala de blues.

Avaliação sumativa teórica sobre as matérias abordadas e avaliação sumativa prática com apresentação individual.

Observações (justificação de alterações estratégicas, de carga horária, carência de meios, ...):

Montemor-o-Novo, 13 de Setembro de 2015



MOD: 03/



OdA



Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 6. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 4



Ofício das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo

ORGANIZAÇÃO MODULAR

Curso Profissional de Instrumentista de Jazz	Triénio 2018/2021
Disciplina - Técnicas de Improvisação	Ano – 1º
Módulo – Harmonia Jazz-Básico	Nº de Ordem - 4
Professor- Beatriz Nunes	Ano Letivo 2018/2019

PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO MODULAR

Número de Horas Previsto: 25

Pré-requisitos / Avaliação Diagnóstica:

Conhecimento teórico de tríade maiores, menores, aumentadas e diminutas.
Noções básicas de tonalidade do modo maior, capacidade de resolução cadencial para a tónica.

Objetivo(s) a atingir:

Conhecimento teórico de escrita e reconhecimento de tríades maiores, menores, aumentadas, diminutas e suas inversões.
Conhecimento teórico de escrita e reconhecimento de quatríades maiores, menores e dominantes.
Capacidade de execução ao piano de tríades maiores, menores, aumentadas, diminutas e suas inversões.
Conhecimento de graus e funções harmónicas do modo maior.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGÊNCIA NACIONAL
PARA A QUALIFICAÇÃO E
EMPREGO PROFISSIONAL



MOD: O3/OdA



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 6.1. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 4

Capacidade de analisar estruturas harmónicas simples, identificação da cadência II-V-I.
Capacidade de analisar e identificar graus melódicos relativos ao acorde.
Reconhecimento auditivo de movimento harmónico, identificação auditiva de graus harmónicos.

Conteúdos do Módulo (descrição sumária):

Iniciação à Harmonia e princípios harmónicos da música tonal.
Aprendizagem escrita de Tríades maior, menor, aumentada e diminuta, e suas inversões.
Aprendizagem escrita de Quatríades maior, menor e dominante.
Graus e Funções Tonais do modo maior, distinção da Função Tónica, Dominante e Subdominante.
Conhecimento de Cadência II-V-I

Identificação de graus melódicos relativos a acordes.

Treino Auditivo de movimento harmónico, reconhecimento auditivo de graus harmónicos.

Estratégias (métodos, meios didáticos, atividades...):



MOD: O3/OdA



Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 6.2. Desenvolvimento Modular Técnicas de Improvisação – Módulo 4

Exposição teórica e execução de exercícios escritos de construção e reconhecimento de acordes e inversões.
Utilização de standards simples de jazz para análise harmónica e melódica.
Resolução de exercícios na aula e em casa.
Prática individual ao piano de execução de acordes e inversões.
Atividade de apresentação oral individual sobre um acorde sorteado e suas inversões.

Modalidades e Instrumentos de Avaliação:

Fichas de exercícios escritos de reconhecimento e construção de acordes para entrega e avaliação.

Teste global final sobre as matérias expostas.
Apresentação oral individual sobre um acorde sorteado e suas inversões.

Observações (justificação de alterações estratégicas, de carga horária, carência de meios, ...):

Montemor-o-Novo, 13 de Setembro de 2015

Assinatura do Professor



MOD: O3/OdA



Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 7. Critérios específicos de avaliação disciplina Voz

Ofício das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO

DISCIPLINA: _VOZ_

ANO LETIVO 2015/2016

1º Ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

APRENDIZAGENS NOS DOMÍNIOS COGNITIVO/ OPERATÓRIO E INSTRUMENTAL		
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA DISCIPLINA	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO (TOTAL: 65)
Técnica Vocal	<ul style="list-style-type: none">• Reprodução de vocalizos e exercícios técnicos• Prática de boa saúde vocal, controlo de respiração, afinação e timbre	20%
Repertório	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação prática do repertório estudado• Atividades de interpretação do repertório (expressividade/ dinâmica)• Atividades de aplicação da técnica vocal no repertório	20%
Improvisação	<ul style="list-style-type: none">• Memorização de solos• Atividades para aplicação do conhecimento de padrões e materiais no repertório proposto	10%
Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Atividades de compreensão escrita de partituras	5%

Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 7.1. Critérios específicos de avaliação disciplina Voz

Treino Auditivo	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de escuta com vista ao reconhecimento de escalas e acordes 	10%
APRENDIZAGENS DE CARÁCTER TRANSVERSAL		
COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO (TOTAL: 15)
Educação para a cidadania e participação ativa	Observação da participação nas atividades propostas (qualidade das intervenções). Observação do respeito e tolerância pelos outros (exercício da cidadania).	2,5%
Compreensão e expressão em língua Portuguesa	Trabalhos orais e escritos.	5%
Utilização das TIC	Trabalhos de pesquisa; Trabalhos escritos (relatórios, textos, etc.) Elaboração de tabelas; Apresentações com recurso às T.I.C. Etc.	2,5%
Autonomia, Criatividade e Empreendedorismo	Observação do grau de consecução dos trabalhos propostos (individuais, de grupo, de projeto, de pesquisa, prático ou experimental), da organização das tarefas; da autonomia, iniciativa e criatividade na realização das aprendizagens. Observação da capacidade de resolução de problemas. Observação de indicadores de uma atitude empreendedora.	5%

APRENDIZAGENS NO DOMÍNIO SÓCIOAFETIVO (Atitudes e Valores)

Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 7.2. Critérios específicos de avaliação disciplina Voz

COMPETÊNCIAS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO TOTAL:20%
Empenhamento do aluno na aprendizagem.	Registos de assiduidade e de pontualidade. Observação de hábitos de estudo e de trabalho autónomo. Observação do empenho e participação nas atividades propostas	10%
Organização do aluno na sua aprendizagem.	Registos sobre a organização do material necessário. Observação da organização e da dinamização de projetos	5%
Relacionamento interpessoal e de grupo	Observação do respeito pelas convicções e atitudes dos outros. Observação de atitudes de cooperação, sentido de liberdade, responsabilidade, proatividade e respeito pelo Ambiente.	5%

Nota: A competência transversal de **compreensão e expressão em língua portuguesa** deve ser avaliada em todas as disciplinas à exceção da disciplina de **Português** (que já avalia estas capacidades no âmbito das competências específicas da disciplina) e da disciplina de **Inglês** (que avalia o domínio das competências de compreensão e de expressão nesta língua estrangeira). A ponderação da avaliação desta competência transversal nas restantes disciplinas é de 5% em cada módulo. As disciplinas de Português e de Inglês devem distribuir os 5% destinados a essa competência pelas outras competências transversais.

Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 8. Sequência de Aprendizagem Articulação Scat

2ª Sequência de Aprendizagem

Competência Base


Articulação Scat

Pré- Requisitos- O aluno deve ser capaz de:

-Marcar pulsação num 4/4

-Fazer lip roll e tongue roll

-Utilizar correctamente os articuladores activos da fonação- lábios, língua, palato mole, e articulador passivo- maxilar inferior, na voz falada

O aluno deve ser capaz de:	
1	Marcar o 2º e 4º tempo do compasso sobre standards em swing, em diferentes tempos (entre 55bpm e 194 bpm)
2	Entoar dois ataques por pulsação a 60 bpm, prolongando o primeiro ataque e acentuando o segundo na seguinte relação rítmica-  (swing feel)
3	Articular consoantes apico-dentais e bilabiais orais através da entoação de sílabas scat 'da', 'di', 'dot', 'du', 'dwe', 'ta', 'ba', cada uma respectivamente em dois ataques por pulsação a 60 bpm mantendo o swing feel
4	Articular as sílabas 'da', 'di', 'dot', 'du', 'dwe', 'ta', 'ba' em escalas maiores e arpejos, repetindo cada sílaba em dois ataques por pulsação a 80 bpm mantendo o swing feel
5	Combinar consoantes apico-dentais e alveolares nasais através das sílabas scat 'du-dn', 'da-dn', e consoantes alveolares laterais através das sílabas 'di-dl', 'do-dl', 'ba-dl' em dois ataques por pulsação a 70 bpm mantendo o swing feel, até oito repetições da pulsação
6	Articular consoantes apico-dentais, bilabiais, alveolares e lábio-dentais fricativas através da combinação das sílabas 'da', 'di', 'dot', 'du', 'dwe', 'ba', 'du-dn', 'da-dn', 'di-dl', 'du-ee', 'dee-ba', 'dwe-du', 'dwe-dow', 'va-du', 'ska-du', 'sa', 'va-ra', em frases rítmicas alternando entre divisão binária e ternária, até oito ataques por compasso a 90 bpm, mantendo o swing feel
7	Cantar escalas maiores, menores e arpejos articulando sílabas apico-dentais, bilabiais, alveolares e lábio-dentais fricativas em dois ataques por pulsação a 120 bpm, mantendo o swing feel
8	Cantar melodias maiores e menores em 4/4 com intervalos entre a 2m e a 8P articulando livremente sílabas apico-dentais, bilabiais, alveolares e lábio-dentais

9	fricativas, alternando entre divisão binária e ternária, até oito ataques por compasso até 150 bpm, mantendo o swing feel Reproduzir rigorosamente a articulação scat de solos vocais, completos ou excertos, com tempo até 120 bpm. Sugestões- Chet Baker- <i>It Could Happen to you</i> , Chet Baker- <i>Do it the hard way</i> , Ella Fitzgerald- <i>In a mellow tone</i> , Sarah Vaughan- <i>All of me</i>
10	Aplicar a articulação do scat a solos instrumentais em 4/4 e 5/4 com tempo até 120 bpm. Sugestões- Chet Baker- <i>But not for me</i> , Chet Baker- <i>Time after time</i> , Dave Brubeck- <i>Take Five</i>
11	Aplicar a articulação do scat a repertório instrumental de tempo rápido, com articulação rítmica de 4 ataques por pulsação a 150 bpm. Sugestões de repertório- Charlie Parker- <i>Confirmation</i> , Miles Davis- <i>Night in Tunisia</i> , Clifford Brown- <i>Joy Spring</i>
12	Improvisar melodias com scat sobre estruturas harmónicas em 4/4, alternando entre divisão binária e ternária, até 8 ataques por pulsação a 100 bpm
13	Aplicar o scat em solos vocais e em repertório vocal sem letra, articulando todas consoantes (apico-dentais, alveolares nasais, alveolares laterais, bilabiais, lábio-dentais) até uma velocidade de 4 ataques por pulsação a 120 bpm

Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2017

Anexo 9. "Rhythm Etude 1", *Scat!*, Bob Stoloff, (1996)

16

Rhythm Etude 1

Swing feel

du dn du dn du dot du dn du dn dah du e a du dn du dot

du e a du dah — du dn du e a du dot du dn du e a dah

du dn du dn du e a dot du e a du dah — du e a du dn du e a du d

du e a du e a du dn du dn du dn du e a du dn du e

du dn du dah — ba du e a du dn du dn du e

du dn du dn du e a du e a du dn du e a du e a du e a du d

Anexos

Parte II – Projecto de Investigação

Anexo 1. Entrevistas

Transcrição das entrevistas a João Roxo e Gil Gonçalves (Fundão, 30 de Dezembro 2017)

BN – Olá, João! Estou a desenvolver um estudo sobre o impacto do género no ensino e produção do jazz em Portugal. Neste momento diriges o estágio de orquestra no Fundão. Que outras actividades no ensino tens desenvolvido?

JR – Tenho desenvolvido vários projetos na região com jovens, tentando dar a conhecer outros estilos, outros ambientes e culturas. O estágio de orquestra começou em 2014, surgiu de uma proposta que fiz à Câmara Municipal do Fundão e tem existido com este apoio.

BN – Reparei que na orquestra estão praticamente tantas raparigas como rapazes. Notas que hoje há mais adesão de raparigas do que quando o projeto começou?

J – Não, não noto que haja diferença. Felizmente existe muito interesse na arte por parte de ambos os géneros. Noto é que os rapazes estão normalmente mais disponíveis para tudo o que tem a ver com improvisação. Os rapazes atiram – se mais de cabeça. Mas ambos têm muita sensibilidade e interesse.

BN – Achas que de alguma forma as raparigas têm mais dificuldade em desenvolver improvisação do que os rapazes?

JR – Não, não sinto que tenham mais dificuldade. Têm é mais receio de arriscar, acho eu. Pensam mais no assunto. Porque a partir do momento em que arriscam... Isto sinto mais no Filarmónico. O estágio são mais dias e há tempo para desenvolver improvisação, e vê – se que a partir do momento em que as alunas também se aventuram... vê – se que conseguem fazer coisas muito interessantes também. Não há maior facilidade da parte dos rapazes, há é mais facilidade em correr o risco.

BN – Porque achas que acontece isso?

JR – Não sei... Já reparei nisso, mas nunca pensei muito nas razões. Num meio como o de Lisboa por exemplo, que é mais profissional... posso tentar explicar que o Jazz é ainda um meio muito de homens, e vê – se pela quantidade de mulheres que há no meio, há muitas cantoras e instrumentistas há muito poucas. E se calhar aí a questão pode ter a ver com sentirem – se desconfortáveis num meio que aparentemente não é o delas. Agora, eu

aqui felizmente ainda não vivo essa questão, elas aqui ainda não perceberam que o meio jazzístico é um meio mais de homens do que mulheres, nunca experimentaram esse ambiente de Lisboa. Mas apesar disso o problema é o mesmo!

BN- Portanto, as raparigas arriscarem menos na improvisação também acontece aqui, apesar de existirem em igual número e de nunca terem tido a experiência de associar o jazz a um estilo de música tendencialmente masculino.

JR-Sim, o fenómeno acontece na mesma.

BN – Juntou – se neste momento o Gil Gonçalves à nossa conversa. Ia agora falar da associação dos instrumentos ao género. Observa-se que existem mais raparigas cantoras do que rapazes no Jazz e que a maior parte das raparigas que estudam Jazz escolhem voz como instrumento. Embora aqui no caso da orquestra seja diferente, as tuas alunas tocam todo o tipo de instrumentos – existe uma guitarrista, uma contrabaixista...

GG – Percussão, por exemplo, não vês tanto.

JR- Assim que me lembre, só conheci uma percussionista...

BN – Vocês associam instrumento a género?

GG – Não...mas há sempre uma parte cultural que está associada.

JR – Mas é um bocado como a questão das profissões...A maneira como vamos formando mentalidades pode levar a que isso aconteça, da mesma forma que não há mulheres na construção civil...Não sei se faz muito sentido, mas tem a ver com a maneira como somos educados. O facto de tu como mulher cresceres a ver imensas cantoras e poucas percussionistas, da mesma forma que há mais flautistas mulheres que homens...

GG- Mas é acima de tudo, uma questão cultural. É uma questão de educação. Aqui é raro ver uma rapariga tocar tuba. Nunca tive uma aluna de tuba, mas tenho alunas de eufónio. A mais nova tem 8 anos.

JR- Tem a ver com os modelos que conhecemos quando crescemos...

GG- Mas por influência cultural, que era o que ia dizer. Aqui é raro ver uma rapariga a tocar tuba, mas na Finlândia eu vi mais raparigas a tocar tuba do que rapazes. E isto é muito influenciado pela História, é muito porque os sopros vêm de uma formação das Filarmónicas. E nas Filarmónicas, antigamente o maestro escolhia os instrumentos pelas

características que ele identificava nos alunos...e provavelmente as raparigas iam logo para o clarinete.

JR – E antigamente at´e havia poucas bandas com mulheres! Pode haver exceções, mas vejo fotografias muito antigas lá da banda, anos 40/50, e não há uma única mulher.

BN – Vocês são músicos com experiência no Jazz e no clássico. Vêem que existem diferenças na forma de socializar na música clássica e no jazz, nos contextos sociais, entre os músicos? Se acham que a parte social, os ensaios, o concerto, a parte a seguir ao concerto, é diferente do jazz para o clássico?

GG- Notas diferença! Aqui estás a falar do clássico e do jazz, mas eu já fiz coisas com fadistas, artistas de teatro, marionetas, e todos os meios são diferentes. Por exemplo, os músicos de música tradicional relacionam-se de modo muito diferente.

BN – E que características vês no Jazz?

GG – Não sei...um bocadinho mais descontraído talvez. Eu se estiver na Gulbenkian sinto sempre um ambiente mais pesado do que se estiver no Hot a tocar num projeto de alguém. Há mais descontração, agora o nível de exigência é muito alto. Em ambos! O espaço em si também ajuda, num está num auditório, noutra estás num bar.

JR- Isso até vês nas escolas. Nas audições, os miúdos do clássico parece que sobem ao palco como se fossem para a forca, parece que sorrir é proibido, e no Jazz não é assim.

BN – Que peso acham que tem o aspeto social no jazz, isto é, ter boas relações com outros músicos, vê-los com regularidade, de que forma isso influencia o volume de trabalho que um músico tem?

JR- Isso influencia, sem dúvida. Não sei se é o fator que influencia mais, mas tem algum peso. Mesmo na escola se te dás melhor com uma pessoa ou outra, independentemente de tocar melhor ou pior, tu chamas alguém com quem te dês bem. Agora, naturalmente acho que as coisas...

BN – Há um critério de empatia?JR- Acho que sim.

GG- E queria ainda dizer que a questão social também difere dentro do jazz! Se estiveres com músicos de música improvisada é muito diferente dos músicos que tocam *bebop* ou o jazz...mais tradicional. São formas diferentes de ver a música. Isso sente-se.

BN – E vêes que a competitividade é um fator que influencia a forma como as pessoas se relacionam no jazz?

GG – Sim, isso sinto! Eu não tinha essa ideia quando comecei a estudar no Hot. Tinha ideia que era malta muito descontraída. Eu tinha acabado o curso superior na Metropolitana quando fui para o Hot. Mas há uma pressão que não é nada saudável no jazz. E acho que a malta se perde muito nessa coisa...e depois quem perde com isso? É a música!

BN – E achas que as relações pessoais que um músico tem com os outros músicos influenciam a quantidade de trabalho desse músico?

GG – Ah claro! Influencia isso e influencia o teu nome estar sempre a aparecer no Facebook. O Facebook é uma espécie de rádio do teu nome. Se o teu nome está sempre lá a passar as pessoas lembram – se de ti. Porque est´as sempre a pôr coisas e as pessoas estão sempre a ver o teu nome, quando precisarem vão lembrar – se de ti. E obviamente se estás no meio, e o jazz tem isso, obviamente se estiveres afastada de um centro...as coisas não se vão proporcionar tanto. A não ser um espetáculo em especial que a pessoa quer mesmo aquele músico. Há muito esse fenómeno dos músicos terem que estar nas jams. A jam tem um lado musical, mas também um lado muito social.

JR – Mas acho que esse lado social podia ser mais positivo...

GG – Ahhh isso agora era outra conversa!

BN – E nesses contextos, como estão as mulheres integradas?

JR – Lembro – me de ver as mulheres mais como observadoras nas jams do que como participantes. Se calhar estão mais pela música.

GG- Acho que as mulheres não exercem tanta pressão, não competem tanto. São mais descontraídas nesse aspecto.JR- Eu acho que elas estão lá mais pela música do que pelo ego, ou pela competição. Se calhar vêes as coisas de forma diferente.

BN – Achei interessante veres que têm uma atitude mais passiva, de observadoras. E mais uma vez estamos a falar de cantoras, não é?

GG – Eu estava a imaginar todos os instrumentos. Mas agora é assim, se calhar vou tocar na ferida...mas a cantora é considearda um bocado a diva. Tanto no jazz como no clássico.

BN – Achas que os instrumentistas têm uma percepção da cantora como um elemento distinto?

GG – Mas as cantoras também alimentam isso, essa figura. São um bocado levadas ao colo. Assim que há uma cantora no grupo há logo outro cuidado. Posso estar a dizer uma barbaridade, mas eu sinto isso.

BN – E sentes que a forma de os músicos estarem uns com os outros muda na presença da cantora?

GG – Sim, sim. Eu tive projetos em que havia cantoras e há logo outro cuidado.

JR – Mas se fosse um cantor era diferente?

BN – Boa pergunta!

GG – Pois...É uma boa pergunta.

JR – Se calhar é o fato de ser mulher que muda a maneira de estar. Da mesma forma que muda o ambiente num bar se um grupo de amigos estiver a beber um copo e chega uma amiga.

GG – Não sei, estou a tentar imaginar cantores...e se calhar era a mesma coisa. Estou a imaginar o Frank Sinatra.

BN – Ah, mas tens de imaginar casos que conheças. O que me faz perguntar se já trabalhaste com cantores de jazz?

GG – Pois...agora assim de repente. Conheço o (Salvador) Sobral, mas não cheguei a trabalhar com ele.

BN – E achas que se trabalhasses com o Sobral, essa mudança de comportamento também se ia verificar?

GG – É sempre diferente! É normal que os homens se identifiquem mais entre si e estejam mais à vontade. Sim, o cuidado será sempre maior com uma mulher.

BN – Provavelmente concluímos é que este fenómeno transcende a música. Parece ser um fenómeno que pode acontecer em qualquer contexto social. Ele é transversal à musica, ele vem de fora e influencia. Desta forma, estamos a terminar a nossa conversa. Queria agradecer-vos!

JR – Não é um tema fácil! Já tinha constatado estas coisas, mas nunca tinha pensado. E realmente não são perguntas... fáceis de responder.

BN – Obrigado por terem conversado comigo sobre este assunto e pelo vosso contributo à minha investigação.

Transcrição da entrevista a Isabel Rato (Lisboa, 6 Janeiro 2018)

BN – Olá, Isabel! Obrigado pela tua disponibilidade em responder a algumas perguntas. No teu percurso como aluna recordas-te de ter como colegas instrumentistas mulheres?

IR – Muito poucas. Talvez fossemos duas ou três, sendo que eu como estudei música clássica a nível particular, ainda havia mais algumas colegas a estudar piano. Mas quando comecei a fazer paralelamente a parte mais de jazz, aí percebi que éramos duas ou três e na parte mesmo de instrumento, sem ser voz, eu penso que talvez onde eu estava a estudar seria quase a única, ou uma ou duas.

BN – Então a partir da tua experiência identificarias mais colegas raparigas no clássico do que no jazz?

IR – Sim, sim.

BN – Na altura isso foi algo que te surpreendeu?

IR – Quando era nova nunca pensei muito sobre isso. Tinha um ir mão músico e muitos amigos músicos, então sentia que era das poucas raparigas que estudava música mas não pensava muito nisso.

BN – Não te afetou.

IR – Não me afetou. Não pensava muito nisso.

BN- Mas mais tarde, embora tivesses constatado que isso era uma realidade, nunca sentiste que isso fosse um aspeto que tivesse impacto em ti enquanto música?

IR – Ah... não, não particularmente no percurso de estudante para aí até aos vinte e tal, vinte e seis, eu acho. Comecei a sentir isso mais tarde a trabalhar, enquanto músico, mas no percurso de estudante não sei se me fez assim particularmente muita diferença.

BN – Que diferença sentiste depois no contexto mais profissional?

IR – No contexto profissional, o que penso é que em Portugal, a parte profissional é muito dos homens. Está muito tomada pela parte masculina. E...ah...às vezes não é fácil trabalhares só com homens, a vários níveis. Tanto desde a parte social, a parte de estar fisicamente sempre a carregar material e estar super bem para fazer as coisas... há varias coisas... e também o ponto de vista deles para ti. Eu acho que há aquela parte que pode ser interessante – “Ah, és mulher!” é diferente...

BN – Sentes que esse é um fator que distingue para além da competência musical?

IR – É um fator que distingue para o bem, mas também pode ser algo que faz com que tu não sejas chamada para trabalhar.

BN – Ok, sentes que isso afeta o volume de trabalho que tu tens?

IR – ah...agora presentemente penso que sim. Em algumas áreas. Sim. Por exemplo, a parte profissional do mundo da música está muito virada para a parte masculina e tende a chamar mais homens para trabalhar uns com os outros. Ah...apesar de eu até ter trabalho, mas acho que isso pode ser uma certa maneira de afetar.

BN – Para além de seres instrumentista és compositora. Como descreves o teu processo de afirmação como compositora?

IR – Eu penso que ter feito a faculdade ajudou muito a parte da composição e foi o que despoletou a questão da composição. A parte de ter efetivado as coisas, foi também por ter um contexto familiar que permitiu que isso fosse possível. Tenho uma estrutura que me dá muita força para levar as coisas para a frente. E também tenho muita vontade de fazer música. Escrever quando posso e tocar. Faz parte de mim. Tenho muita vontade e muita informação que quero por cá para fora.

BN – E tens alguma ambição, para além desse encontro da tua linguagem e da tua expressão, de te impores no meio musical e industrial?

IR – Sim, eu sinto que o meio não é muito fácil em Portugal. Mas acho que não é fácil nem para homens nem para mulheres. Acho que é o tipo de música, se falarmos de jazz, não é fácil por ser uma música mais elitista ou mais especifica, e em termos de público, existem menos espetáculos. Ainda por cima em Portugal há uma história muito precária das mulheres a tocar e a fazer música...é uma coisa ainda assim...muito prematura. Agora já aparece mais. Mulheres a tocar, mulheres enquanto instrumentistas. Mulheres a compor? Também. Mas talvez mais da nossa geração. Uma grande luta para isso poder

acontecer, mas também é preciso um incentivo de fora para apresentarmos as coisas. Eu tenho tido alguma sorte.... mas gostava de ter mais!

BN – Recentemente reparei nas seleções de discos do ano e de músicos do ano...

IR –e não havia praticamente mulheres

BN – Pois, não encontras.

IR – É isso.

BN – Tu como autora como vês esse fenómeno?

IR – Hm...

BN – Por que achas que uma mulher não chega lá?

IR – Não sei bem...

BN – O que achas que se passa?

IR – Pois, algo se passa! Eu ainda não me debrucei exatamente sobre essa questão, mas...deve ser algo que não é justo. Haverá pessoas a fazer coisas muito interessantes. Há alguns problemas, mas ainda não parei para pensar no assunto. É assim, como o meu primeiro disco é recente, tem à volta de dois anos, eu deparei-me eventualmente com todos os problemas que estão a existir desde que o lancei, desde há dois anos mais ou menos...em ver que as coisas são muito difíceis de pôr cá para fora, e tenho falado com algumas amigas e colegas que ainda não percebi se ser mulher é algo que ajuda ou torna as coisas mais complicadas...

BN – E pode ajudar em que sentido?

IR – Pode ajudar porque é pouco usual e se calhar em alguns contextos isso desperta a atenção das pessoas. Agora, não se vê muitas mulheres a serem apoiadas, isso deveria ser mudado para incentivar mais.

BN – Tu também és professora de jazz.

IR – De clássico e jazz.

BN – Ia perguntar se notas que há mais raparigas a estudar jazz do que na altura em que eras aluna?

IR – Pois, não tenho bem a certeza no contexto das escolas onde dou aulas. O que eu sei é que tenho mais alunos homens que estão mais predispostos e têm mais interesse, que já conhecem mais alguma coisa. As mulheres não tanto. Ouvem outro estilo de música, têm outros gostos. E acho que isso tem a ver com a educação, desde tenra idade, não é? E também enquanto professores, nós damos a conhecer esse tipo de música. Se por um lado não tenho muitas alunas a fazer jazz, mas tenho homens, se calhar também depende de mim passar essa mensagem, da música improvisada.

BN – Tentas experimentar com os alunos que não são de jazz a parte de improvisação?

IR – Sim, sim.

BN – E notas diferença na forma de reagir aos exercícios de improvisação da parte de raparigas e rapazes?

IR – É assim, quando são novinhos.....pelos 11 e 12 anos, não noto muita diferença. Mas se calhar quando são mais velhos, as raparigas são mais...são pouco recetivas à questão da improvisação, por não terem pé, por não saberem o que é suposto fazer,

BN – E os rapazes?

IR – Os rapazes arriscam mais.

BN – Mesmo que estejam em pé de igualdade, vamos supor, um aluno e uma aluna que nunca estudaram improvisação, sentes que os rapazes estão mais predispostos a correr o risco de improvisar?

IR – Sim. Sim, mas quando são mais novos não sinto essa diferença. BN- É na adolescência que sentes essa diferença?

IR – Estamos a falar de alunos de dezanove, vinte anos. São os alunos que tenho.

BN – Portanto jovens adultos.

IR – Exato.

BN – Muito bem, terminamos assim a nossa conversa. Obrigado Isabel pelo teu contributo!

Anexo 2 Inquéritos

Modelo dos inquéritos realizados aos alunos participantes no Estudo.

Inquérito sobre Ansiedade

Inquérito

Ansiedade no processo da aprendizagem de improvisação no Jazz

Estabelecimento de Ensino: _____

Género: Feminino _____ Masculino _____

Responda numa escala de 1 a 5, em 1 significa discordo completamente, 2 discordo parcialmente, 3 Indiferente, 4 Concordo parcialmente e 5 concordo completamente

Em geral a improvisação jazz não me assusta nada	
Não me importava de ter mais aulas de improvisação jazz	
Normalmente não me importo em fazer um solo de jazz	
Quase nunca fiquei nervoso a improvisar um solo de jazz	
Normalmente estou descontraído a improvisar jazz	
Normalmente improvisar jazz deixa-me desconfortável e nervoso	
Eu sinto ansiedade quando penso que tenho de improvisar jazz	
Quando tento improvisar jazz sinto um bloqueio, parece que fico com a mente vazia e tenho dificuldade em pensar	
Ser avaliado em improvisação jazz deixa-me nervoso	
Improvisação jazz deixa-me ansioso e confuso	

Obrigada pela sua participação!

Mestrado em Ensino da Música 2017/2018 Escola Superior de Música de Lisboa

Inquérito sobre Confiança

Inquérito

Confiança no processo da aprendizagem de improvisação no Jazz

Estabelecimento de Ensino: _____

Género: Feminino _____ Masculino _____

Responda numa escala de 1 a 5, em 1 significa discordo completamente, 2 discordo parcialmente, 3 Indiferente, 4 Concordo parcialmente e 5 concordo completamente

Em geral sinto-me seguro a improvisar jazz	
Eu sei que consigo desenvolver trabalho avançado na improvisação jazz	
Tenho a certeza que poderia aprender improvisação jazz	
Acho que consigo fazer improvisação jazz mais difícil	
Eu tenho boas avaliações em improvisação jazz	
Eu não sou bom a improvisar jazz	
Eu não sou o tipo de pessoa que improvisa bem jazz	
Por alguma razão, por mais que eu pratique a improvisação jazz é difícil demais para mim	
Sou bom em várias tarefas musicais, mas tenho dificuldade na improvisação jazz	
Improvisação jazz é o meu ponto fraco	

Obrigada pela sua participação!

Mestrado em Ensino da Música 2017/2018 Escola Superior de Música de Lisboa

Parecer do Orientador Cooperante

Nome do Mestrando: Beatriz Vieira Nunes

Data: 16/06/2019

Professor Cooperante: Carla Margarida Azougado de Mira Pomares

Local: Ofício das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo

Professor Orientador (ESML): Prof. Dr. Ricardo Pinheiro

Apreciação global qualitativa: No âmbito do Estágio do Ensino Especializado avalio o desempenho geral da professora estagiária Beatriz Nunes, como excelente.

Demonstra o domínio do conhecimento técnico e científico no âmbito da sua prática pedagógica, adaptando o mesmo aos diferentes alunos, disciplinas e contextos. É muito criativa no seu desempenho enquanto docente, superando dificuldades mesmo nas situações mais exigentes e obtendo resultados positivos. Estratega na utilização de recursos, tempo e espaço, a Beatriz desenvolve a prática lectiva colocando o aluno no centro da dinâmica ensino/aprendizagem, criando relações de excelência. Acredita fortemente no desenvolvimento de competências e no potencial dos seus alunos, aplicando diferentes estratégias para que estes possam ultrapassar dificuldades e adquirir conhecimentos. Revelou-se extremamente disponível no apoio aos alunos, assídua e bastante cumpridora na reposição de aulas e conteúdos. Ao nível da planificação e estruturação de conteúdos demonstra o profundo conhecimento das terminologias, muito boa capacidade de organização do trabalho e autonomia.

Aposta na sua formação profissional, enriquecendo a sua prática diária enquanto professora, mas também enquanto colega e elemento do corpo docente. O seu envolvimento nas actividades da Escola Profissional foi constante e extremamente positivo: a Beatriz foi uma mais-valia no curto tempo de vida da Ofício das Artes, contribuindo com o seu perfil e qualidades artísticas, mas acima de tudo pela garra, motivação e empenho com que se entregou a cada uma das iniciativas. Em vários momentos do seu percurso enquanto estagiária, convidou alguns dos alunos para os seus projectos profissionais, criando dinâmicas de enriquecimento e sucesso para ambos.

Possui qualidades docentes muito fortes e uma postura pedagógica muito positiva, que contribuem para resultados de excelência ao nível do seu desempenho profissional.

Data 16 / 06 / 2019

O Professor Cooperante

