

# **Relatório de Estágio**

Conceito de Intervenção Social na Orquestra Geração:  
Perspetiva dos Professores

**João Miguel Lopes Aibéo**  
Mestrado em Ensino da Música

Julho de 2019

Professor Orientador: Mestre Adélio Carneiro

# **Relatório de Estágio**

Conceito de Intervenção Social na Orquestra Geração:  
Perspetiva dos Professores

**João Miguel Lopes Aibéo**  
Mestrado em Ensino da Música

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 2019

Professor Orientador: Mestre Adélio Carneiro

# **Relatório de Estágio**

Conceito de Intervenção Social na Orquestra Geração:  
Perspetiva dos Professores

**João Miguel Lopes Aibéo**  
Mestrado em Ensino da Música

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 2019

Professor Orientador: Mestre Adélio Carneiro

## Índice

Índice de Figuras .....	v
Índice de Gráficos.....	vi
Índice de Tabelas .....	vii
Lista de Termos e Abreviaturas.....	viii
Agradecimentos .....	ix
Resumo I.....	x
Abstract I .....	xi
Resumo II .....	xii
Abstract II.....	xiii
Parte I – Prática Pedagógica .....	1
1. Âmbitos e objetivos.....	1
1.1. Expetativas iniciais e competências a desenvolver.....	1
1.2. Análise SWOT .....	2
2. Caracterização da Escola .....	3
2.1. Um breve historial .....	3
2.2. Enquadramento e caracterização.....	5
2.3. Organização e Gestão da Escola .....	6
2.4. Oferta Educativa .....	11
2.5. Protocolos e Parcerias .....	12
2.6. Plano de Atividades .....	13
3. Estágio e Práticas Educativas Desenvolvidas.....	14
3.1. Caracterização da Classe .....	14
3.2. Programa da Classe de Tuba/Eufónio.....	14

3.3. Planificação Anual .....	16
3.4. Caracterização dos Alunos Seleccionados .....	17
3.4.1. Aluno 1 - 11º ano do Curso Profissional .....	17
3.4.2. Aluno 2 - 9º ano/5º grau do Regime Integrado .....	17
3.4.3. Aluno 3 - 6º ano/2º grau do Regime Integrado .....	18
3.5. Aulas Observadas .....	18
3.5.1. Aluno 1 .....	18
3.5.2. Aluno 2 .....	22
3.5.3. Aluno 3 .....	25
3.6. Aulas Lecionadas .....	27
4. Reflexão Final .....	29
Parte II – Investigação .....	32
5. Conceito de Intervenção Social na Orquestra Geração: perspetiva dos professores..	32
5.1. Introdução – Motivações e objetivos .....	32
6. Descrição do Projeto de Investigação.....	33
6.1. Problemática e objetivos do estudo .....	33
6.2. As opções metodológicas.....	34
6.2.1. Fundamentação da metodologia utilizada .....	35
7. O Projeto Orquestra Geração.....	39
8. Apresentação da Investigação .....	42
8.1. Contextualização dos estágios .....	42
8.2. Expectativas da investigação .....	45
8.3. Definição de conceitos .....	46
8.4. Observação.....	55

8.5. Formulação do Questionário.....	62
8.6. Análise e Discussão de Dados .....	68
8.6.1. Perfil Geral dos Professores .....	68
8.6.2. Análise do Dados de Experiência de Investigação.....	71
8.6.3. Características Sociais do POG.....	75
9. Limitações do Estudo .....	79
10. Conclusão .....	80
Bibliografia.....	82
Webgrafia .....	87
Anexos.....	88
Anexo A – Sugestões de comportamentos/attitudes para implementação nos estágios do POG .....	89
Anexo B – Inquérito por questionário .....	92

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Modelo circular da investigação-ação .....	36
---	----

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Idade dos professores .....	68
Gráfico 2 - Grau acadêmico.....	69
Gráfico 3 - Percentagem de professores profissionalizados.....	69
Gráfico 4 - Tempo de docência .....	70
Gráfico 5 - Tempo de docência no POG .....	70
Gráfico 6 - Número de horas de aulas semanais no POG .....	70
Gráfico 7 - Relevância das sugestões da investigação .....	71
Gráfico 8 - Relevância na mudança de comportamento/atitude dos alunos.....	72
Gráfico 9 - Mudança na interação e colaboração entre os professores .....	72
Gráfico 10 - Relevância das sugestões sentida em cada estágio .....	73
Gráfico 11 - Motivações principais para lecionar no POG .....	76
Gráfico 12 - Importância atribuída a características do ensino no POG .....	76
Gráfico 13 - Preferências nas formações promovidas pelo POG .....	77
Gráfico 14 - Preferência nas formações fora do POG .....	77
Gráfico 15 - Nível de conhecimento de publicações sobre o POG .....	78
Gráfico 16 - Participação em projetos sociais/música fora do POG .....	79

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Análise SWOT .....	2
Tabela 2 - Número de alunos da EAMCN .....	5
Tabela 3 - Correspondência entre ensino artístico e ensino genérico.....	9
Tabela 4 - Distribuição de professores pelas disciplinas de componente prática.....	9
Tabela 5 - Distribuição de professores pelas disciplinas de componente teórica.....	10
Tabela 6 - Distribuição do pessoal não docente .....	11

## **Lista de Termos e Abreviaturas**

AAEAMCN – Associação de Amigos da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

AE – Associação de Estudantes

APEE – Associação de Pais e Encarregados de Educação

APTE – Associação Portuguesa de Tubas e Eufónios

AOSJSP – Associação das Orquestra Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal

CEF – Cursos de Educação e Formação

CEFA – Curso de Educação e Formação de Adultos

CNL – Conservatório Nacional de Lisboa

CP – Curso Profissional

EACMN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

EAEM – Ensino Artístico Especializado da Música

EMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional

EPME – Escola Profissional de Música de Espinho

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

ESMP – Escola Secundária Marquês de Pombal

POG – Projeto Orquestra Geração

RA – Regime Articulado

RI – Regime Integrado

RS – Regime Supletivo

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, quero agradecer a todos os professores da Orquestra Geração que me ajudaram a concretizar esta investigação, com uma palavra especial para a professora Helena Lima, a coordenadora Matilde Caldas e o professor Bruno Santos. Sem a sua preciosa ajuda, esta investigação não teria sido possível.

Agradeço também ao Professor Orientador Adélio Carneiro e ao Professor Cooperante Nuno Fernandes pela sua importante ajuda nesta etapa tão importante da minha vida. São duas pessoas por quem eu tenho a maior estima e que para mim, são um exemplo de profissionalismo a seguir.

Quero também agradecer a todos os amigos e familiares que me ajudaram nas correções e revisões do meu trabalho e que não posso deixar de referir. À minha mãe Isabel Aibéo e o meu primo Paulo Gondim, aos meus amigos Lurdes Carneiro, Miguel Gomes, Cristiana Abreu, César Gonçalves, João Silva e Cândido Fernandes, uma palavra sincera de obrigado. Um agradecimento especial à Ana Caeiro pela paciência e colaboração na revisão e formatação deste documento.

Por fim, o agradecimento muito especial à Ângela Carneiro por nunca me deixar desistir e porque, pura e simplesmente, me ajuda a ser feliz.

## **Resumo I**

O presente relatório foi realizado no âmbito do Estágio de Ensino Especializado integrado no Mestrado em Ensino da Música realizado na Escola Superior de Música de Lisboa. O estágio foi realizado no decorrer do ano letivo 2018/2019 em regime de observação na classe de tuba e eufónio da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, sob a orientação do professor Nuno Fernandes. Foram observadas as aulas de dois alunos do básico inscritos no Regime Integrado e um aluno do secundário a frequentar o Curso Profissional. São descritas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor cooperante ao longo do ano letivo, os seus resultados e estratégias com cada aluno, bem como a preparação, objetivos e estratégias das aulas que tive a oportunidade de lecionar.

Para contextualizar este estágio é também feita uma abordagem ao funcionamento administrativo e pedagógico da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional que procura descrever a sua organização e gestão. O facto de atualmente se encontrar a funcionar em instalações que não são as suas habituais, permite também abordar a experiência de partilha de espaços e convivência com alunos de outra escola, facto que apesar de não ser inédito, não acontecia desde que partilhou as instalações do Convento dos Caetanos no Bairro Alto em Lisboa com a Escola Superior de Música de Lisboa.

## **Abstract I**

This report is a result of my Trainee Teaching Programme while taking the MA in Music Education in Escola Superior de Música de Lisboa. The programme took place in the 2018/2019 school year and consisted in classroom observation of two tuba and euphonium students in Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (Lisbon), taught by Nuno Fernandes. The observation focused on students frequenting the basic stage (5th to 9th forms), one in Ensino Integrado (Integrated Programme) and one in Curso Profissional (Professional Programme). This report describes Nuno Fernandes's practices, results, and strategies for each student across the school year. It includes class preparation and the objectives and strategies of the classes I was able to teach.

This report strives to describe the administrative and pedagogical workings of the Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. The fact that it is currently operating in facilities other than its usual ones, also allows to approach the experience of sharing of spaces and coexistence with students of another school, fact that although not unprecedented, it did not happen since it shared the premises of the Convento dos Caetanos in Bairro Alto in Lisbon with Escola Superior de Música de Lisboa.

## **Resumo II**

O projeto de investigação procurou perceber quais são as características de Intervenção Social que definem a Orquestra Geração, como são transmitidas as suas metodologias aos professores e qual o seu interesse e empenho em usar estes conceitos na sua prática letiva. Por outro lado, tentou-se apurar qual o nível de convergência na leitura que cada um dos professores faz dessas metodologias e dos seus objetivos e se as suas ações junto dos alunos, são coordenadas entre si ou por terceiros, nomeadamente, pela Direção do projeto.

Foi realizada uma experiência durante os estágios de orquestra que se realizaram no decorrer do segundo período do ano letivo de 2018/2019, que contou com a colaboração dos professores que estiveram presentes. Esta experiência procurava apurar se, ao coordenar alguns comportamentos/atitudes nas interações entre professores e alunos, se identificariam alterações nos padrões de comportamento dos alunos e no funcionamento e organização dos ensaios e concertos. Posteriormente, foi feito um Inquérito aos professores para tentar avaliar o impacto desta experiência e tentar perceber qual a leitura que fazem das metodologias e objetivos traçados pela Direção da Orquestra Geração.

A análise dos dados procura também perceber se há ou não convergência na interpretação e aplicação dos conceitos que definem a Orquestra Geração por parte dos professores e se é possível ou não coordenar comportamentos/atitudes nas suas ações junto dos alunos.

**Palavras-Chave:** Orquestra Geração, Metodologia, Intervenção Social, Estágios de Orquestra.

## **Abstract II**

This research project strove to understand the Social Intervention strategies that define Orquestra Geração. It addresses how its methodologies are conveyed to the teachers and tests their interest and commitment in incorporating these ideas in their teaching. It analyses how individual teachers react to these methods and goals, and studies if their actions toward students result from peer-to-peer coordination or from top-down action involving Project Management.

The 2018/2019 second term Orchestra Courses and its teachers were the focus of my observation. The objective of this research was to understand if a transformation of behavioural patterns and in the functioning and organisation of rehearsals and concerts was possible by coordinating some aspects of student-teacher interaction. A survey was made to the teachers in order to evaluate the impact of this experience and to understand their interpretation of the methodology and goals set by the management of Orquestra Geração.

Data analysis aims to show the convergence in the interpretation and application of the core ideas of Orquestra Geração between teachers and the possibility to coordinate their behaviour and attitude toward students.

**Keywords:** Orquestra Geração, Methodology, Social Intervantion, Orchestra Courses.

## **Parte I – Prática Pedagógica**

### **1. Âmbitos e objetivos**

#### **1.1. Expetativas iniciais e competências a desenvolver**

Apesar de exercer funções como professor do ensino especializado da música, optei por fazer o Estágio de Ensino Especializado em regime de observação, pois nas duas instituições em que leciono não estão reunidas as condições exigidas para cumprir os parâmetros estabelecidos pela Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), inscritos no regulamento do mesmo. No Projeto Orquestra Geração (POG), os níveis pelos quais os alunos se encontram distribuídos, não correspondem aos níveis do Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM) e na Escola Profissional de Música de Espinho (EPME), apenas leciono dois alunos, ambos alunos do secundário, o que me impossibilitaria de fazer o estágio em exercício com alunos de diferentes níveis. Neste sentido, tive então a oportunidade de estagiar na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), escola de referência no ensino especializado da música em Portugal, na classe do professor Nuno Fernandes. Apesar de ser aconselhável escolher um aluno de cada nível, iniciação, básico e secundário, a classe de tuba da EAMCN não tem alunos de iniciação a frequentar as aulas na sede em Lisboa. Assim sendo, observaram-se em estágio os seguintes alunos: um aluno do secundário, a frequentar o 11º ano do Curso Profissional (CP), dois alunos do básico, inscritos no Regime Integrado (RI), um do 9º ano (5º grau) e outro do 6º ano (2º grau) para que houvesse uma maior diversidade de graus e idades a observar no estágio para que este se tonasse o mais rico possível.

Abordo este estágio com bastante curiosidade pela oportunidade de observar as aulas do professor Nuno Fernandes, que já leciona nesta instituição desde 1999, com reconhecido trabalho pedagógico no ensino dos dois instrumentos que pertencem à sua classe, a tuba e o eufónio. Estou muito interessado em perceber como funciona a organização pedagógica da EAMCN e como a classe de tuba e eufónio se articula com as restantes classes de instrumentos, seja em contexto de música de câmara ou orquestra. A experiência do professor Nuno Fernandes, faz-me acreditar que irei, com certeza, aprender novas abordagens aos aspetos técnicos do instrumento e reforçar algumas ideias, com os seus pontos de vista. Outro aspeto do trabalho que me interessará observar, está

relacionado com a comunicação com os alunos, pois imagino que com diferentes idades e objetivos, haverá da parte do professor, formas de comunicar diferenciadas. A organização do programa que, na minha opinião é sempre complicado de fazer, também é um assunto que me interessava discutir com o professor cooperante, pois procuro constantemente aprofundar as minhas opiniões sobre como articular o programa exigido pela escola e o trabalho técnico necessário para que cada aluno evolua.

## 1.2. Análise SWOT

**Tabela 1 - Análise SWOT**

	Instituição	Oferta Educativa	Classe de Tuba
Pontos Fortes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola de ensino público</li> <li>- Longos anos de experiência</li> <li>- Gestão dinâmica e organizada</li> <li>- Corpo docente ativo e empreendedor</li> <li>- Protocolos e parcerias</li> <li>- Muitos candidatos todos os anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vários regimes de ensino</li> <li>- Muitas atividades extracurriculares</li> <li>- Polos descentralizadores</li> <li>- Protocolos e parcerias</li> <li>- Estágios de orquestra</li> <li>- Ensaios regulares com pianista acompanhador nas aulas de instrumento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa relação entre os alunos e professor</li> <li>- Estímulo dado aos alunos para participarem em atividades como concursos e Masterclasses</li> <li>- Alunos com acesso a instrumentos de qualidade</li> </ul>
Pontos Fracos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instalações provisórias</li> <li>- Condições de atendimento na secretaria com pouco espaço para utentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ainda não tem todos os níveis de ensino acessíveis em todos os polos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não tem alunos de iniciação no polo de Lisboa</li> <li>- Não há possibilidade de horário para trabalho técnico coletivo</li> </ul>
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola na capital do país, com acesso a atividade musical variada</li> <li>- Promoção de concertos e outras atividades extracurriculares</li> <li>- Parcerias que possibilitam aos alunos, o acesso a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo de docentes altamente qualificado</li> <li>- Organização de Masterclasses</li> <li>- Organização de estágios de orquestra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Masterclass organizado pela Associação Portuguesa de Tubas e Eufónios, que se realizou nas instalações da EMCN</li> <li>- Participação em concursos</li> </ul>

	salas de espetáculo de referência nacional		nacionais e internacionais
Ameaças	- Permanecer nas instalações provisórias para além do tempo previsto - Crescimento desmesurado de alunos	- Desistência dos alunos dos polos fora de Lisboa devido à falta de oferta educativa que lhes permita continuar o estudos no mesmo polo - Sobrecarga de trabalho nos alunos	- Desmotivação de alguns alunos

Na realização da análise SWOT foram considerados três áreas de estudo, que me permitissem observar diferentes dimensões da EACMN: uma mais geral, com um olhar alargado sobre a instituição no seu todo, a oferta educativa, que abrange professores e alunos de todas as classes e, por fim, a classe de tuba, que me permite fazer uma observação que está diretamente relacionada com a prática do estágio em observação.

## **2. Caracterização da Escola**

### **2.1. Um breve historial**

Após a Revolução Liberal de 1820, o nosso país foi invadido por novos ideais que, em 1834, levaram à necessidade de criar um ensino de música laico no país, contrariando assim o que tinha sido prática até então. João Domingos Bomtempo (1775-1842) foi o seu primeiro diretor e, a estrutura do Conservatório de Música, procurava equiparar-se às grandes escolas europeias da época. Apesar da sua criação oficial no dia 5 de Maio de 1835, não mudou muito o sistema de ensino em comparação com o ensino do então extinto Seminário Patriarcal de Lisboa. Em 1836, o Conservatório de Música passa a integrar o Conservatório Geral de Arte Dramática e muda-se para o Convento dos Caetanos, situado no Bairro Alto em Lisboa. A partir de 1840 passa a ser designado por Conservatório Real de Lisboa, segundo um decreto real de D. Fernando (1816-1885).

Após a Implantação da República (1910) passa a designar-se Conservatório Nacional de Lisboa (CNL) e, em 1919, sofre uma das suas maiores reformas, liderada por José Vianna da Mota (1868-1948) e Luís de Freitas Branco (1890-1955), alargando o seu campo de estudos e permitindo aos seus alunos aceder a um ensino mais abrangente. Em 1946, sob

a direção de Ivo Cruz (1901-1986), a Lei de Bases da Educação que havia sido criada em 1931, foi finalmente aplicada ao ensino da música que permitiu alargar ainda mais a oferta educativa, com organização de concertos e cursos e ainda a introdução de novas disciplinas e instrumentos.

Com a revolução de 25 de abril de 1974 e consequentes mudanças no país, o conservatório sofreu uma nova mudança. Em 1983, o Decreto Lei nº 310/83 de 1 de julho permitiu aprofundar o ensino vocacional, dando-lhe um cunho mais profissionalizante. Ao criar novas divisões no plano curricular, apareceu uma nova distinção nos níveis de ensino e, apesar dos conservatórios terem mantido o nível secundário, o ensino superior passou a ser da responsabilidade dos politécnicos: “[...] diversos níveis do ensino, acrescendo aos objetivos próprios de cada um destes uma preparação específica que constitui, sucessivamente, uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma preparação profissional aprofundada” (Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho, artigo 1.º).

Entre 1983 e 2009, a direção da Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), nome que foi adotado em 1986, foi sendo da responsabilidade de comissões diretivas nomeadas pelo ministério. Finalmente, em 2009, o Conservatório voltou a ter o cargo de Diretor, pela mão da professora Ana Mafalda Correia Pernão, que o ocupou até 2017, altura em que a atual diretora tomou posse, a professora Lilian Kopke.

Atualmente, a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), nome adotado em 2017, segue os seus objetivos de qualificação dos alunos com ensino abrangente e vocacionado como descrito no seu Projeto Educativo de 2016: “[...] qualificar alunos através de uma sólida formação nas suas múltiplas vertentes, humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos” (Projeto Educativo EAMCN, 2016, p. 4).

A partir de 2003, o ensino do EAMCN foi descentralizado com a abertura dos polos nos concelhos de Loures e Amadora e, mais recentemente, em 2013, no Seixal. Foi, aliás, a partir da ligação ao município da Amadora que surgiu a iniciativa de criar um projeto baseado na metodologia do *El Sistema - Sistema Nacional de Orquestras Juvenis e Infantis de Venezuela* que, juntamente com o EAMCN, deram início ao POG. Desde a

sua formação, este projeto tem como membros da direção o professor António Wagner Diniz e a professora Helena Lima.

Devido ao estado de degradação a que chegou o edifício do Convento dos Caetanos, e após anos de exigência junto dos sucessivos governos por parte das diferentes direções desta instituição, finalmente foi lançado o concurso público para a realização das obras de recuperação e modernização que há muito eram reclamadas. Por essas razões, a EAMCN está a funcionar temporariamente numa parte das instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal (ESMP), também ela situada em Lisboa, mas no bairro de Belém, na Rua Alexandre Sá Pinto.

Segundo dados do início deste ano letivo, o número de alunos ultrapassa os mil e trezentos, sendo que, só na sede em Lisboa, estudam mil cento e quarenta, distribuídos pelos vários cursos e regimes de ensino. A tabela seguinte, ajuda-nos a compreender a sua distribuição:

**Tabela 2 - Número de alunos da EAMCN**

		Polos				Total Geral		
		Lisboa	Loures	Amadora	Seixal			
Cursos	Iniciação		179	68	57	56		
	Básico	Integrado	344	-	-	-		
		Articulado	104	8	-	20		
		Supletivo	252	7	-	1		
	Secundário	Integrado	79	-	-	-		
		Articulado	3	-	-	-		
		Supletivo	126	-	-	-		
		Profissional	53	-	-	-		
	<b>Total</b>		<b>1140</b>	<b>83</b>	<b>57</b>	<b>56</b>		<b>1336</b>

Fonte: Dados cedidos pela Direção da EAMCN

## 2.2. Enquadramento e caracterização

Com o processo de requalificação do Convento dos Caetanos a decorrer, a EAMCN mudou-se temporariamente para a ESMP, onde compartilha o seu espaço com alunos, professores e funcionários de uma instituição com uma oferta educativa vasta, que para além do ensino regular, com níveis de básico e secundário, tem ainda os Cursos de Educação e Formação (CEF), Curso de Educação e Formação para Adultos (CEFA) e o Ensino Profissional, este dividido em seis áreas técnicas de Turismo, Apoio à Gestão

Desportiva, Mecatrónica Automóvel, Multimédia, Desenho de Construção Civil e Instalações Elétricas. Para os alunos do conservatório, sobretudo os do Ensino Integrado, esta é uma experiência nova pois normalmente não dividem o edifício da sua escola com outras instituições. Apesar da origem desta escola ser de 1884 (Escola Industrial Marquez de Pombal), o espaço onde hoje se encontra só foi inaugurado em 1962 com um projeto do Arquiteto António Pedroso que, em pleno Regime do Estado Novo, respeitou os ideais arquitetónicos inscritos nas normas do Ministério das Obras Públicas de então. Este espaço amplo da ESMP permite aos alunos das duas instituições uma convivência salutar e desafiada. A EAMCN usa apenas três edifícios, nenhum deles em exclusividade. As aulas estão divididas entre o andar R/C do Bloco Principal de aulas da ESMP e um edifício com espaços amplos, para aulas de grupo, de orquestra e audições. Todo o departamento administrativo funciona noutra edifício com a secretaria, a direção e a sala de professores. O espaço escolar tem um portão de entrada perto da área de funcionamento da EAMCN, que é agora usado maioritariamente por pessoas do seu universo escolar e está sempre vigiado por um funcionário da EAMCN.

A classe de tuba tem aulas na sala 1.08 que, com um espaço amplo e uma grande janela para o exterior, proporciona aos alunos e professor um ambiente muito agradável para se trabalhar. Para além do piano vertical, tem ainda um quadro de ardósia e um armário de uso exclusivo do professor Nuno Fernandes. A saídas do corredor onde se encontram as salas de aulas que estão cedidos à EAMCN têm sempre duas funcionárias, que para além de monitorizarem as entradas e saídas de alunos, tem o controlo da distribuição das chaves das salas e devem auxiliar os professores sempre que necessário.

### **2.3. Organização e Gestão da Escola**

A organização de uma instituição com estas dimensões, com tantos intervenientes e valências, não deve, por princípio, estar entregue a um número pequeno de pessoas, pois seria praticamente impossível conseguir atender a todas as suas responsabilidades e deveres. Assim sendo, os órgãos de gestão da EAMCN estão divididos em quatro áreas principais:

- O Conselho Geral
- A Direção
- O Conselho Pedagógico

- Estrutura de Orientação Educativa

O Conselho Geral tem como diretivas as linhas do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que definem o seu número de representantes e a sua proveniência. Assim, o Conselho Geral, no caso da EAMCN, é composto por 21 elementos, distribuídos da seguinte forma:

- Oito representantes do pessoal docente (um eleito presidente)
- Dois representantes do pessoal não docente
- Quatro representantes de pais e encarregados de educação
- Dois representantes de alunos de ensino secundário
- Dois representantes da autarquia
- Três representantes da comunidade local

Neste mesmo Decreto-Lei estão inscritas as normas que garantem e promovem o reforço progressivo de autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), dando assim maior autonomia de gestão à direção da escola, o que também aumenta a sua responsabilidade perante a comunidade escolar. Foram criados mecanismos de autoavaliação e avaliação externa que procuram garantir a qualidade do desempenho pedagógico e organizacional, orientados para melhorar a qualidade do serviço público de educação. Com base nestes objetivos, o processo de eleição do Presidente da Direção e da restante equipa, sofreu algumas alterações e é agora mais exigente nos requisitos para o exercício destas funções. A equipa da Direção é composta por:

- Diretor
- Subdiretor
- Três Adjuntos (um destacado para a Orquestra Geração)
- Três Assessores (um destacado para a Orquestra Geração)

O Conselho Pedagógico é exclusivamente composto por pessoal docente e tem a responsabilidade de coordenar as orientações pedagógicas que definem conteúdos, atividades e avaliações. Os seus membros são eleitos pelos seus pares e representam cada um dos dez departamentos curriculares que constituem esta instituição. O lugar de presidente deste conselho, é também ele um docente eleito pelos seus pares.

- Presidente

- Formação Musical
- Teóricas
- Sopros e Percussão
- Teclas
- Cordas Friccionadas
- FOCCA<sup>1</sup>
- Voz
- Música de câmara e correpetição
- Ciências Exatas, Experimentais e Expressões
- Ciências Sociais, Humanas e Línguas

Como a oferta educativa da EAMCN envolve vários cursos e regimes de ensino diferentes, a Estrutura de Orientação Educativa vem unificar num mesmo conselho todas estas valências para que o seu funcionamento seja bem coordenado e capaz de dar resposta a cada uma das especificidades definidas por cada plano curricular, organizando, entre outras coisas, a coordenação de atividades e o uso de espaços. Os seis representantes deste conselho fazem a ponte de ligação entre os professores e a Direção, e reúnem com cada grupo de professores que representam, obrigatoriamente, uma vez por período. Apesar de no Regulamento Interno estar definido que esta estrutura teria à partida nove representantes, a acumulação de representatividade de alguns membros faz com que atualmente só tenha seis pessoas que no seu todo se encontram distribuídos como representantes dos seguintes grupos:

- Coordenador das Iniciações
- Coordenador dos Diretores de Turma/tutores
- Coordenador dos Tutores
- Coordenador do Ensino secundário
- Coordenador do Ensino básico
- Coordenador do Projeto Educativo

Com exceção do Curso Profissional (CP), todos os regimes de ensino da EAMCN, têm correspondência de nível com o ensino genérico, de acordo com as diretivas inscritas na

---

<sup>1</sup> Constituído pelas áreas disciplinares de flauta de bisel, órgão, viola dedilhada, guitarra portuguesa, harpa, cravo, acompanhamento e improvisação, baixo contínuo, instrumento de tecla (cravo/órgão), e acordeão.

Lei de Bases do Sistema Educativo e na Lei-Quadro do Ensino Artístico (Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro), como apresentado nesta tabela retirada do Regulamento Interno:

**Tabela 3 - Correspondência entre ensino artístico e ensino genérico**

<b>Ensino Artístico</b>												
<b>Níveis/Graus de Ensino</b>	Iniciação				Básico					Secundário		
	I	II	III	IV	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
<b>Níveis de Ensino</b>	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
	1º Ciclo				2º Ciclo		3º Ciclo			Secundário		
	Básico											
<b>Ensino Genérico</b>												

Fonte: Projeto Educativo da EAMCN

O grupo de docentes da EAMCN articula a sua atividade entre os vários regimes de ensino, abrangendo assim toda a oferta educativa. No entanto, dadas as dimensões desta instituição, o seu corpo docente é bastante vasto. As seguintes tabelas apresentam o número de professores de cada instrumento e das disciplinas teóricas e a sua organização nos respetivos grupos:

**Tabela 4 - Distribuição de professores pelas disciplinas de componente prática**

<b>Cordas</b>		<b>Sopros e Percussão</b>		<b>Canto</b>		<b>Teclas</b>		<b>Classes de Conjunto</b>	
Violino	11	Flauta de Bisel	2	Canto	1	Piano	13	Música de Câmara	17
Violeta	4	Flauta Transversal	4	-	-	Cravo	2	Orquestra	3
Violoncelo	7	Oboé	3	-	-	Órgão	2	Coro	3
Contrabaixo	2	Clarinete	4	-	-	Instrumentos de Tecla	5	Atelier Musical	5

Guitarra Portuguesa	1	Fagote	2	-	-	Acordeão	1	Atelier de Ópera	3
Viola Dedilhada	4	Saxofone	2	-	-	Acompanhadores	15	-	-
Alaúde	1	Trompete	3	-	-	-	-	-	-
Harpa	1	Trompa	3	-	-	-	-	-	-
-	-	Trombone	1	-	-	-	-	-	-
-	-	Tuba/Eufónio	1	-	-	-	-	-	-
-	-	Percussão	2	-	-	-	-	-	-

Fonte: Projeto Educativo da EAMCN

**Tabela 5 - Distribuição de professores pelas disciplinas de componente teórica**

<b>Departamento de Ciências Sociais e Humanas/Línguas</b>	14
<b>Departamento de Matemática, Ciências Experimentais e Expressões</b>	12
<b>História e Cultura das Artes/Introdução à Cultura Auditiva/Organologia</b>	5
<b>Análise e Técnicas de Composição</b>	6
<b>Acústica e Produção Musical</b>	1
<b>Formação Musical</b>	11
<b>Informática Musical</b>	1

Fonte: Projeto Educativo da EAMCN

Os funcionários da secretaria operam o centro administrativo da escola e as suas funções envolvem a organização dos processos individuais de alunos e do pessoal docente e não docente. São ainda responsáveis por organizar o processo de candidaturas e respetivas matrículas. Os assistentes operacionais têm o dever de auxiliar no funcionamento da escola e na organização das aulas, providenciando todo o material necessário, mantendo os espaços limpos e preparados para as aulas. Estes funcionários têm ainda a importante responsabilidade de controlar as entradas e as saídas dos espaços que a EAMCN ocupa, impedindo a entrada a estranhos. O pessoal não docente da EAMCN tem dezoito operacionais distribuídos da seguinte forma:

**Tabela 6 - Distribuição do pessoal não docente**

<b>Chefe de Serviços de Administração Escolar</b>	1
<b>Assistentes Técnicos</b>	6
<b>Encarregado Operacional</b>	1
<b>Assistentes Operacionais</b>	10

Fonte: Projeto Educativo da EAMCN

#### **2.4. Oferta Educativa**

A EAMCN faculta aos seus alunos diversos regimes de ensino que procuram abranger um vasto leque de competências, tentando assim oferecer uma educação musical e artística capaz de responder às suas necessidades. O nível de Iniciação tem como destinatários os alunos do 1º ciclo, que se deslocam às instalações da EAMCN e respetivos polos (Amadora, Loures e Seixal) para as aulas de formação vocacional. A formação nestas idades tem como principal objetivo desenvolver as aptidões dos alunos na área de música para que, querendo, “ingressam nos cursos de música oficiais com uma capacidade técnica e musical adequada à escolha de uma opção”<sup>2</sup>. O Regime Articulado (RA), como o próprio nome indica, funciona em articulação com as escolas de ensino regular. Neste regime existe uma redução da carga horária das disciplinas de formação académica geral, compensando com um plano de formação musical e artística semelhante aos alunos do Ensino Integrado. Os destinatários são alunos a partir dos 10 anos, que normalmente ingressam no 1º grau, podendo concluir até ao 8º grau neste sistema. A diferença para o Regime Supletivo (RS) é que os alunos, apesar da formação musical artística ser idêntica, têm os seus horários não articulados com os das escolas de ensino regular, estando por isso dependente da compatibilidade entre escolas, sem beneficiar da redução da carga horária prevista no regime de articulado. O Regime Integrado (RI) e o CP, convergem no facto de todas as componentes curriculares, vocacionais e de ensino geral, serem ministradas pela EAMCN. O plano curricular do RI não difere muito do RA, sendo a principal diferença a de os alunos terem as aulas todas no mesmo espaço. O CP só existe no nível de secundário e tem no seu plano de estudos uma maior incidência nas

---

<sup>2</sup> <http://www.emcn.edu.pt/index.php/ensino/cursos/>

disciplinas vocacionais, contando ainda com uma parte significativa de formação em contexto de trabalho (entre 600 a 840 horas durante o curso), vincando assim o seu objetivo de ajudar os alunos a entrar no mercado profissional de música.

A oferta educativa da EAMCN envolve também a organização de atividades extra curriculares que, em colaboração com a Associação de Estudantes (AE), a Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) e a Associação dos Amigos da EAMCN (AAEAMCN), oferece à comunidade a possibilidade de frequentar Masterclasses e *workshops*, assistir a palestras e visitar exposições, participar em audições e concertos, entre outras atividades de índole pedagógico que são desenvolvidas ao longo do ano letivo. A Direção Pedagógica é ainda responsável pela organização de concursos internos promovidos com o intuito de estimular o trabalho individual dos alunos ao longo do seu percurso académico.

## **2.5. Protocolos e Parcerias**

Uma das estratégias mais importante da direção, com o intuito de alargar o contexto de aprendizagem e experiências dos seus alunos, prende-se com a procura de parceiros a nível institucional com quem possam estabelecer protocolos que abranjam diversas áreas e interesses. As parcerias com instituições como o Teatro Nacional de São Carlos ou a Biblioteca Nacional, entre outras, dá acesso a espaços de concerto que podem ser usados nas atividades da EAMCN, dando oportunidade aos alunos de tocarem em salas muito importantes no panorama musical português. A APEE, segundo o Regulamento Interno (2016), tem o direito e o dever de participar na definição das linhas gerais da política educativa da escola, nomeadamente através da sua representatividade nos órgãos de administração e gestão escolar. A AAEMCN é uma associação sem fins lucrativos constituída por alunos e ex-alunos, docentes e funcionários, pais e encarregados de educação e todos os simpatizantes e apoiantes da comunidade da EAMCN. Esta associação tem um papel relevante na comunidade escolar, ao permitir a alguns alunos participarem em Masterclasses, quer em Portugal quer no estrangeiro. Tem ainda um papel muito importante na gestão do POG, nomeadamente na aquisição e reparação de instrumentos. Os protocolos assinados com várias câmaras municipais da região de Lisboa, demonstram que a EAMCN não é uma escola confinada aos seus espaços, mas que leva o ensino da música a alunos que não se podem deslocar à sede principal, como os alunos dos polos da Amadora, Seixal e Loures. Para além dos protocolos com os

municípios, a EAMCN procura outras instituições de ensino para promover experiências entre os alunos e os professores, como é o caso da ESML, que devido ao protocolo assinado, pode propor aos seus alunos de Mestrado em Ensino da Música, fazerem o seu estágio em observação, com os professores cooperantes da EAMCN, como é o meu caso.

## **2.6. Plano de Atividades**

O Plano de Atividades é um documento acessível a todos, através da página em linha da EAMCN<sup>3</sup>, e que serve de orientação para as atividades que envolvem alunos e professores durante o ano letivo. Começa por definir o início e fim de cada período, com as suas diferentes datas, dependendo do curso ou regime de ensino a que são aplicadas, estabelecendo à partida o seu tempo de execução. Como se poderia esperar de um Plano de Atividades de uma escola de música, são várias as referências a atividades que implicam apresentações públicas dos alunos, como audições de alunos de música de câmara e concertos vários, nomeadamente os concertos dos diferentes estágios de orquestra, também referidos. De 13 a 18 de Maio de 2019, realizou-se a Semana de Música Antiga, atividade que centrou as suas atividades no Palácio Nacional da Ajuda e nas instalações da ESMP, com destaque no seu programa para os vários concertos, palestras e *workshops*, todos dedicados à música antiga. Outras atividades que envolvem alunos também anunciadas no Plano de Atividades, referem-se às datas de provas e épocas de exames, nomeadamente Provas de Admissão, de Recital e de Aferição. Em relação às reuniões que envolvem a comunidade escolar, podemos perceber que, antes de se dar o início das aulas, realizam-se reuniões preparatórias sobretudo para definir estratégias entre professores e direção e para estabelecer contacto entre os diretores de turma e os encarregados de educação. Cada departamento de professores deve reunir-se antes do ano letivo começar e todos os professores se reúnem no final de cada período para as reuniões de avaliação. Estas reuniões ajudam a estabelecer estratégias conjuntas entre os professores, para que estes possam ajudar os alunos a atingir os objetivos propostos ao longo do ano. O Conselho Pedagógico reúne-se dez vezes ao longo do ano letivo, uma vez por mês, nos meses em que decorrem as aulas entre setembro e junho.

---

<sup>3</sup> [http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2019/03/calendario-actividades-1819\\_atualizado-a-19-marco.pdf](http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2019/03/calendario-actividades-1819_atualizado-a-19-marco.pdf)

### **3. Estágio e Práticas Educativas Desenvolvidas**

#### **3.1. Caracterização da Classe**

A classe de tuba e eufónio da EAMCN é uma das menos numerosas da escola, contando apenas com onze alunos no total, contribuindo para isso o facto da classe só existir na sede em Lisboa e no polo do Seixal. Por experiência própria, reconheço que é comum as classes destes instrumentos sejam das mais pequenas no EAEM. O facto de atualmente também haver uma maior oferta de ensino de música na área metropolitana de Lisboa, faz com que os estudantes de música se distribuam equitativamente por outros estabelecimentos de ensino. Esta classe é composta por quatro alunos do Curso de Iniciação, todos do polo do Seixal, cinco alunos do Curso Básico no RI e dois do Curso Secundário, inserido no CP. Os alunos do básico e do secundário estudam todos em Lisboa e têm todas as suas aulas na EAMCN, visto que todos frequentam o regime integrado. O professor Nuno Fernandes é bastante dinâmico e divulga com alguma frequência, atividades extracurriculares que possam ser de interesse para os alunos. Apesar de não ter observado aulas de todos os alunos, foram várias as ocasiões onde pude também ouvir e conhecer outros alunos que não os observados no âmbito deste estágio, pois estes são de uma maneira geral participativos. Houve ainda um festival dedicado a estes instrumentos que decorreu nas instalações da EAMCN e que foi organizado pela Associação Portuguesa de Tubas e Eufónios (APTE), da qual este professor faz parte, como membro da direção. A grande maioria dos alunos participou nas Masterclasses dos professores convidados e também estiveram presentes nos concertos organizados no âmbito desse festival. Durante o ano letivo, os alunos também participaram em alguns concursos nacionais, como por exemplo, o *Concurso de Terras de La Salette* e o concurso organizado pela APTE, que decorreu on-line durante os meses de maio e junho de 2019.

Como se pode perceber, apesar de não ser uma classe muito numerosa, é bastante ativa, quer nas atividades da EAMCN, quer em atividades extracurriculares.

#### **3.2. Programa da Classe de Tuba/Eufónio**

O programa oficial da classe de tuba e eufónio da EAMCN é, segundo o professor cooperante, um programa completamente desatualizado e ineficaz, criado por necessidade na década de noventa do século XX, mas que nunca foi devidamente adaptado à realidade do ensino de música dos nossos tempos. Segundo o professor da

classe, esta atualização ainda não foi possível, por falta de autorização do Ministério da Educação, o que o levou a criar um programa paralelo que serve de orientação ao atual plano curricular. Entre as principais falhas do programa oficial pode-se referir o facto de este ainda não fazer menção à classe de eufónio, com as especificações que a distinguem da classe de tuba e, também não faz qualquer referência ao CP, inexistente na altura da sua criação. Outro dos problemas graves deste programa é que é todo baseado em apenas um método de técnica e estudos, a ser utilizado durante os oito graus que o definem. Apesar deste programa, criado na década de noventa do final do século anterior, ter tido um papel importante para esta classe, pois foi a primeira referência do género nesta instituição, penso que o programa orientador criado pelo professor Nuno Fernandes é muito mais adequado ao ensino dos dias de hoje.

Este documento orientador foi criado a pensar na abrangência e exigência do ensino atual, e contém em si duas partes distintas para cada um dos instrumentos que compõem esta classe, a tuba e o eufónio. Com objetivos claros e concisos, cada parte tem ainda uma subdivisão por ciclos de ensino, com sugestões de repertório de interpretação e de técnica. No caso dos métodos de estudos, o professor optou por sugerir muitos títulos e autores em duas listas distintas, uma para cada instrumento, de maneira a que ao longo dos vários níveis possa escolher de acordo com o que acha que é necessário para cada aluno, adequando-os assim a cada objetivo. As listas de repertório de interpretação estão também subdivididas por ciclos e têm um carácter sugestivo e não vinculativo. Este programa está constituído de maneira progressiva e coerente e apresenta, ainda, as matrizes dos exames finais de cada ciclo, nomeadamente, o 2º, 5º e 8º graus. O programa da Prova de Aptidão Profissional, prova final dos alunos do CP, tem um documento próprio que responde a características gerais do curso e que abrange todos os instrumentos (duração do Recital Final e características de trabalho escrito), mas que especifica o tipo de programa e características das peças que o completam.

Na minha opinião, este programa orientador é um documento mais completo que o programa oficial e está pensado para levar os alunos a atingir os objetivos propostos pelo EAEM, preparando-os, caso terminem os estudos neste ciclo de ensino, para seguir para o ensino superior de música.

### **3.3. Planificação Anual**

Para o professor Nuno Fernandes, a Planificação Anual respeita alguns conceitos que para si, são transversais a todos os níveis, dando assim uma coesão e uma noção de continuidade durante todo o plano curricular. Deste modo, a sua planificação traça linhas gerais de trabalho e objetivos que são coincidentes em todos os alunos. Outra preocupação deste professor em relação aos seus alunos, é a de não criar bloqueios psicológicos ou frustrações inultrapassáveis. Ao traçar os objetivos para cada aluno, a ideia de realização dos mesmos num espaço de tempo razoável está sempre presente e, quando lhes é explicado, estes sentem a progressão do seu trabalho ao ultrapassarem as metas definidas, dando-lhes confiança necessária para acreditarem no seu trabalho individual, quando este é eficiente.

Os princípios orientadores destas planificações são, de acordo com o professor cooperante, pensados para aumentar a autonomia dos alunos, para que no futuro se tornem músicos capazes de corresponder às exigências de um mercado profissional cada vez mais competitivo. Os métodos de estudos e métodos técnicos são usados de acordo com as necessidades de cada aluno, com o intuito de lhes dar competências técnicas e um conhecimento aprofundado do seu instrumento. Embora os métodos e livros de estudos sugeridos sejam usados de uma maneira transversal em todos os níveis, no caso do trabalho técnico, o que vai mudando é o facto de estes serem usados, ampliando as exigências e os objetivos, como a capacidade de dominar o registo, o controlo do ar e do uso do diafragma, a velocidade de articulação ou a destreza dos dedos, entre outros. Existe também uma preocupação na educação auditiva de acordo com o funcionamento do instrumento para que os ataques de notas e precisão do registo sejam cada vez mais eficazes.

Pude constatar que nas suas aulas, o professor Nuno Fernandes utiliza sempre um discurso positivo com os alunos e procura desafiá-los a fazerem os seus próprios raciocínios na resolução dos problemas, característica que associo à questão prevista nas planificações de aumentar a autonomia dos alunos, através do aumento de confiança nos processos de execução e na resolução dos problemas ao longo do estudo individual.

### **3.4. Caracterização dos Alunos Selecionados**

Com o intuito de preservar a privacidade dos alunos cujas aulas foram observadas, optei por manter o seu anonimato, referindo-me assim como Alunos 1, 2 e 3, 11º ano, 5º grau e 2º grau, respetivamente.

#### **3.4.1. Aluno 1 - 11º ano do Curso Profissional**

O Aluno 1 frequenta o 11º ano do CP e estuda na EAMCN desde o ano letivo de 2014/15. A sua primeira matrícula foi no 3º grau (correspondente ao 7º ano do ensino genérico) do RS, por não haver vagas para o RI, que era o preferido à altura. A partir do 4º grau, integrou uma turma de RI e passou a estudar exclusivamente na EAMCN. Tem 15 anos<sup>4</sup> e o seu primeiro contacto com a música surgiu através da banda filarmónica da freguesia onde mora, onde começou por tocar eufónio com 8 anos, instrumento que tocava à data de ingresso na EAMCN. A partir do 3º período do 9º ano do ensino de RI, o aluno mudou de instrumento e começou a estudar tuba, tendo concluído o Curso Básico já com esse instrumento. Na transição para o Curso Secundário, depois de feitas as provas de acesso, passou a integrar o CP e está atualmente a frequentar o 11º ano. Tem o seu próprio instrumento e um desejo de no futuro ser músico profissional.

#### **3.4.2. Aluno 2 - 9º ano/5º grau do Regime Integrado**

O Aluno 2 frequenta o 9º ano do RI, que corresponde ao 5º grau no plano vocacional, e frequenta a EAMCN desde o ano letivo de 2014/15, quando ingressou no 1º grau do mesmo regime. Tem 14 anos e começou a estudar música aos 7, também na banda filarmónica da freguesia onde vive com os pais e também com o eufónio, instrumento que continua a estudar. Agora que está a terminar o 3º Ciclo, decidiu que não quer continuar a estudar no ensino vocacional de música e, em princípio, irá mudar de escola ao ingressar no 10º ano. Ao longo deste ano letivo, o aluno não demonstrou grande vontade de estudar, apresentando-se nas aulas de instrumento, muito frequentemente, mal preparado. O seu estudo individual foi muito ineficaz e a sua evolução ficou muito aquém do esperado para um aluno deste nível. É um aluno com uma personalidade apática e pouco esforçada. É pontual e honesto e nunca escondeu a sua falta de estudo mas, apesar do esforço do professor para o incentivar, não se demonstrou disposto a alterar o seu trabalho individual,

---

<sup>4</sup> Para a referência à idade dos alunos, o autor teve em consideração o início do ano letivo.

o que resultou numa evolução muito lenta e incapaz de atingir um nível de excelência. Apesar do professor Nuno Fernandes incentivar os seus alunos a participar em atividades extracurriculares e, apesar de haver vários colegas da mesma classe muito ativos nesse domínio, este aluno nunca mostrou interesse em participar em nenhuma das atividades propostas ao longo do ano letivo.

### **3.4.3. Aluno 3 - 6º ano/2º grau do Regime Integrado**

O Aluno 3 estuda música na EAMCN desde 2014, ano letivo em que começou a estudar guitarra, tendo começado a estudar eufónio, a partir do terceiro ano de iniciação. A partir do 5º ano, passou a integrar o RI com o eufónio como instrumento principal, tendo mesmo adquirido um eufónio no 2º período desse mesmo ano letivo. É um aluno bastante aplicado, embora seja um pouco distraído nas aulas. O seu estudo é ainda bastante impreciso, mas como ainda é jovem, o professor Nuno Fernandes procura que ele aprenda de uma maneira fluída e despreocupada, tentando assim evitar bloqueios de foro psicológico que o impeçam de atingir um nível de qualidade no futuro. O trabalho é mais concentrado nas aulas e menos em casa. A estratégia é criar com ele hábitos de trabalho corretos e eficientes, que ele vá incorporando na sua prática naturalmente, para que o seu estudo em casa se desenvolva com o tempo de uma forma correta e assertiva. É bastante comunicador e extrovertido, com bom aproveitamento na escola e participa em atividades extracurriculares como Masterclasses e Concursos, o que, no meu entender, demonstra que gosta de tocar o seu instrumento, apesar de ainda não ter um nível muito elevado de execução.

## **3.5. Aulas Observadas**

### **3.5.1. Aluno 1**

O CP, estabelece que cada aluno do 11º ano, deve cumprir três módulos ao longo do ano letivo, com duas provas em cada um, uma de características técnicas e outra de interpretação. Estas provas realizam-se na fase final de cada período e as suas matrizes descrevem o seu conteúdo da seguinte forma:

- Prova Técnica:
  - Uma Escala pré-estabelecida, com todos os padrões definidos no método *Tuba Warm-Ups & Daily Routine*, do pedagogo William Bell (1902-1971)
  - Quatro estudos, do qual o júri escolherá dois

- Prova de Interpretação:
  - Duas peças contrastantes

Durante o primeiro período, o trabalho esteve vocacionado para os aspetos técnicos da articulação e das características específicas que a compõem, como a velocidade e precisão da língua, coordenação entre língua e dedos e, por fim, o uso do ar e a sua aplicação na articulação. O professor abordou várias estratégias, utilizando para isso os seguintes livros:

- *Tuba Warm-Ups & Daily Routine*, William Bell
- *Lip Flexibilities*, Bai Lin (1935)
- *Metodo Completo de Trompete*, Jean Batiste Arban (1825-1884)
- *43 Bel Canto Studies for tuba*, Marco Bordogni (1789-1856)

Durante as aulas foram adotadas várias estratégias, como tocar os estudos uma oitava a baixo do que está escrito no livro, reduzir a velocidade de estudo, controlando com o metrónomo até atingir a destreza de dedilhação e articulação necessária e os exercícios de flexibilidade para controlar melhor o fluxo e velocidade do ar nas mudanças de registo. De referir ainda que o trabalho com escalas, nomeadamente com o recurso ao livro de William Bell, também recorreu a métodos semelhantes, com a intenção de trabalhar diferentes velocidades de articulação em diferentes registos do instrumento.

A escolha do repertório também teve em consideração o trabalho específico sobre a articulação, com diferentes aspetos a trabalhar em dois contextos diferentes:

- *Sonata em Lá menor*, António Vivaldi (1678-1741)
- *Three Miniatures*, Anthony Plog (1947)

O facto de, na peça barroca, o aluno poder tomar decisões sobre as articulações a usar, deu ao professor a oportunidade de o incentivar a procurar informação específica para saber fundamentar as suas escolhas, procurando dar-lhe autonomia, mas mantendo sempre a orientação para que as escolhas fossem sempre de acordo com estilo e técnica. A técnica de *stacatto* duplo também foi abordada com recurso à peça de Anthony Plog, que em junção com o trabalho técnico do método de Jean Batiste Arban, proporcionou ao aluno a oportunidade de desenvolver esta técnica.

Embora tenha demonstrado alguma dificuldade no controlo da embocadura no registo grave do instrumento, o aluno reagiu positivamente às correções do professor e com o tempo foi melhorando bastante. No fim do período já conseguia executar estudos completos, uma oitava abaixo do que está escrito originalmente, sem ter de alterar o andamento original. O aluno dedicou muito do seu trabalho individual ao aperfeiçoamento das técnicas de articulação e, como resultado, conseguiu tocar as peças propostas com um nível muito bom, tendo atingido a classificação de 18 valores nas duas provas de final de período.

No segundo período os objetivos que foram traçados procuravam consolidar as técnicas desenvolvidas no período anterior e foram usados dois livros de estudos melódicos que o professor cooperante considerou adequados para atingir estes fins:

- *43 Bel Canto Studies for tuba*, Marco Bordogni
- *60 Studies*, Georg Kopprasch (1800-1850)<sup>5</sup>

Como se pode observar, o professor optou neste período, por deixar de parte os livros de características exclusivamente técnicas, procurando que o aluno aplicasse os seus conhecimentos em contexto melódico com recurso a estes estudos. Durante este trabalho, o professor procurou também criar métodos de estudo eficazes com o aluno, com diferentes abordagens como o uso de variações rítmicas e velocidades de metrónomo, compartimentar o estudo até atingir um todo e o uso de diferentes articulações e dinâmicas, mediante as dificuldades de cada secção.

Em relação ao repertório, mantendo os mesmos objetivos do primeiro período, as escolhas recaíram em duas peças com características semelhantes às do primeiro período:

- *Sonata para flauta em Mib maior*, Johann Sebastian Bach (1685-1750)
- *Aboriginal Voices*, Neal Corwell (1959)

Estas escolhas também mantiveram a coerência com o trabalho do primeiro período, voltando a estudar uma peça da época barroca, abordando as mesmas questões de

---

<sup>5</sup> A edição deste livro referenciada na bibliografia, tem um erro na impressão e onde se devia ler G. Kopprasch, lê-se C. Kopprasch, apesar do nome do compositor ser Georg Kopprasch.

articulação e interpretação, e uma peça do final do século XX com grandes desafios rítmicos e de articulação.

Com base nos conhecimentos adquiridos no primeiro período e juntando o facto de conseguir organizar melhor o seu trabalho individual, o aluno demonstrou um grande desenvolvimento na autonomia e apresentou-se sempre muito bem preparado nas aulas, tendo atingido uma classificação de 16 valores em ambas as provas deste período.

No terceiro período, o trabalho mudou um pouco de rumo e as atenções viraram-se para a qualidade de emissão de som e o controlo de dinâmicas. Para este trabalho, os livros utilizados foram:

- *Lip Flexibilities*, Bai Lin
- *43 Bel Canto Studies for tuba*, Marco Bordogni

Durante este período foram abordados exercícios direcionados para o domínio do fluxo de ar com o objetivo de aumentar a capacidade de executar diferentes dinâmicas nos vários registos do instrumento. Para isso foram usados exercícios variados executados só com o bocal ou com o bocal colocado de forma parcial no instrumento, impedido de entrar no instrumento por um palito, que provoca uma fuga de ar suficientemente grande para tornar o fluxo de ar mais difícil de controlar. Com esta fuga intencional de ar junto da entrada do bocal, o uso do diafragma no controlo do ar torna-se mais exigente, obrigando o aluno a desenvolver uma maior capacidade de controlo desta técnica. Ao tocar com o instrumento na sua forma original, sem o palito no bocal, o uso do diafragma torna-se mais eficaz porque passa a ser preciso menos esforço.

O repertório escolhido coincidiu com o programa obrigatório de um concurso organizado pela APTE, que decorreu nos meses de maio e junho:

- *Canção*, Joly Braga Santos (1924-1988)
- *Concerto in One Movement*, Alexander Lebedev (1924-1993)

Segundo o professor cooperante, ambas as peças preenchem os requisitos necessários ao explorar os aspetos técnicos que se procuravam abordar neste período, nomeadamente a peça de Alexander Lebedev que tem frases musicais bastante longas e com grandes

variações de dinâmicas em diferentes registos, o que se revelou ser um desafio para o aluno.

O Aluno 1 tem uma personalidade muito pouco expansiva, sendo sempre bastante reservado e muito pouco comunicador nas aulas, o que me faz pensar que talvez seja uma das razões pela qual o seu âmbito de dinâmicas seja bastante reduzido, não tendo demonstrado grandes melhorias neste aspeto ao longo do ano letivo. Apesar da insistência do professor, este aluno não usa todo o seu potencial físico e não alcançou os resultados esperados neste aspeto técnico, revelando uma grande resistência no uso amplo das dinâmicas. Apesar disso, nas aulas que pude observar constatei que as peças estavam cada vez mais seguras e no final de maio, quando acabou o estágio em observação, ele tinha passado a primeira eliminatória do concurso a que se apresentou. Posso também referir que é um aluno que gosta de participar em atividades extracurriculares e que durante este ano letivo, participou em pelo menos duas Masterclasses e um concurso.

### **3.5.2. Aluno 2**

Começo por referir que este aluno, desde o início das aulas observadas, se mostrou muito pouco motivado para o estudo individual, com reflexos claros nos resultados e na abordagem do professor às aulas. Como está a frequentar o 5º grau, só tem que fazer uma Prova Global no final do ano letivo. Assim sendo, a avaliação do 1º e 2º período é feita em avaliação contínua e só no terceiro período tem de cumprir a matriz da prova, aqui apresentada:

- Uma escala diatónica maior, escalas relativas e uma cromática com várias articulações, arpejos maiores, menores e de sétima da dominante com inversões
- Deve apresentar três estudos; o aluno escolhe um e o júri deve escolher outro
- Uma obra completa (mínimo três andamentos) escolhida pelo aluno e uma obra escolhida pelo júri de entre três apresentadas pelo aluno
- Leitura à primeira vista

A estratégia definida para este aluno, passava por desenvolver a destreza na dedilhação e o controlo do registo agudo e, no primeiro período, houve sempre uma porção maior da aula dedicada a este trabalho, com exercícios baseados em escalas, ou recorrendo a livros de autores como:

- *Lip Flexibilities*, Bai Lin
- *Método Completo de Trompete*, Jean Batiste Arban
- *Technical Studies*, Herbert Lincoln Clarke (1867-1945) & Claude Gordon (1916-1996)
- *43 Bel Canto Studies for tuba*, Marco Bordogni
- *40 Progressive Etudes (Trumpet Solo)*, Sigmund Hering (1899-1986)

O trabalho de desenvolvimento técnico teve por base os estudos melódicos de Sigmund Hering, onde o objetivo era atingir as marcas metronómicas propostas pelo compositor que, em alguns casos seria um desafio grande para este aluno. Apesar do esforço do professor, o aluno demonstrou desde cedo que o seu estudo individual não era muito regular nem eficiente e, por mostrar alguns sinais de desmotivação, o professor começou então a alterar a sua abordagem às aulas, dedicando mais tempo a criar estratégias de estudo. Assim, abordou diferentes aspetos de estudo, como a opção de escolher pequenas secções de cada vez, para depois as poder juntar, até atingir a perfeição no estudo completo, ou a alteração de articulações, ritmos e registo para explorar todos os aspetos de cada passagem até atingir o resultado desejado. Foi ainda proposta a criação de tabelas de estudo para que o aluno pudesse orientar melhor a sua prática com uma noção clara do caminho percorrido e a percorrer.

A escolha de repertório para este período também recaiu numa peça que ajudasse o aluno a desenvolver destreza na dedilhação:

- *Sonata em Fá menor*, Georg Philipp Telemann (1681-1767)

Os aspetos técnicos desta sonata foram trabalhados recorrendo aos mesmos métodos usados para os estudos e os resultados, também eles dependentes do trabalho individual, foram atingidos mas com uma evolução muito lenta. Ao nível da interpretação da obra, o professor também incentivou o aluno a explorar aspetos técnicos como a articulação, de maneira a que se enquadrasse no estilo e época em que foi escrita, mas, apesar dos incentivos, o aluno não se mostrou muito interessado e limitou-se a executar a peça respeitando as propostas do editor da partitura.

A reação deste aluno às estratégias de trabalho técnico na aula, foi sempre bastante positiva mas, apesar de isso, percebeu-se que o seu trabalho individual não refletia o trabalho realizado com o professor e, talvez por isso, a sua evolução tenha sido tão lenta.

O aluno demonstrou algumas dificuldades em conseguir sincronizar a dedilhação com a articulação, principalmente porque a sua maneira de segurar o instrumento revela uma postura incorreta que, apesar de ter sido abordado nas aulas, nunca se esforçou para corrigir. A sua avaliação, segundo o professor, revelou os objetivos atingidos, apesar da lentidão na progressão e por isso teve 4, numa escala de 0 a 5.

No segundo período, todo o trabalho foi dedicado aos estudos melódicos e técnicos, tendo o professor usado os mesmos livros que utilizou na primeira parte do ano letivo. O trabalho com o livro de flexibilidade continuou, sendo sempre utilizado no início de cada aula como um exercício de aquecimento. O trabalho técnico foi direcionado para que o aluno conseguisse ultrapassar os problemas técnicos de dedilhação e coordenação com a articulação, com recurso ao livro *Technical Studies* (Clarke/Gordon), em particular o exercício dois, onde foi sugerido que se usassem diferentes articulações e velocidades, começando lento e depois acelerando, para que a sincronia pudesse ser alcançada. O que penso ser mais importante de salientar neste período foi o facto de o estudo individual do aluno ter sido ainda menos eficiente, tendo progredido menos do que o esperado. O professor tentou motivar o aluno com a proposta de participação num concurso e numa Masterclass, no entanto, nunca houve interesse e foi sempre negado. Tocou apenas cinco estudos durante todo o período e a sua avaliação desceu para 3.

Na terceira semana do terceiro período, o aluno anunciou que, depois de terminar o 9º ano, não seguiria os seus estudos no EAEM, pelo que foi decidido que o professor ajudaria o aluno a cumprir o programa da Prova Global para que pudesse terminar este curso e seguir para outro sem ter disciplinas em atraso, cumprindo apenas os requisitos mínimos exigidos. Para isso foi decidido, com consentimento da Direção, que este aluno só iria estudar duas peças e não quatro, como está exigido na Matriz de Prova Global, conseguindo assim tocar as duas peças na prova, excluindo assim a possibilidade do júri escolher a peça que quer ouvir. As peças escolhidas foram:

- *Low Horn Suite n°2*, Ricardo Matosinhos (1982)
- *Invenção*, Anne Vitorino D'Almeida (1978)

Esta decisão teve como objetivo permitir ao aluno concentrar os seus esforços em apenas duas peças para atingir os resultados mínimos exigidos, ainda assim, até à última aula observada, o estudo continuou a ser insuficiente e a evolução muito fraca. A peça *Low*

*Horn Suite n°2* de Ricardo Matosinhos tem alguns desafios rítmicos e de velocidade. Mais uma vez, a estratégia passou por compartimentar o estudo, mas o aluno afirmou várias vezes que não seguia as indicações do professor e, talvez por isso, os resultados demoraram a aparecer. A *Invenção*, de Anne Vitorino D’Almeida, procurava dar ao aluno a oportunidade de pôr em prática o trabalho sobre o registo agudo que foi feito durante o resto do ano letivo e, neste campo, houve alguns resultados positivos. O aluno demonstrou melhor controlo no diafragma e consequente utilização do ar em todo o registo, revelando que com algum trabalho, teria capacidades para atingir um nível bastante elevado, dando razão ao professor quando este referia que, se este aluno estudasse em condições, poderia atingir um nível de excelência. Apesar de isso, devido à sua falta de método no trabalho individual, o único que atingiu, foram as exigências mínimas para passar em cada ano letivo.

### **3.5.3. Aluno 3**

O Aluno 3, por estar inscrito no 2º grau, só tem de fazer uma prova global no final do ano letivo, sendo a avaliação do primeiro e segundo período obtida através de avaliação contínua. A prova final consiste em apresentar apenas uma peça com piano, o que dá bastante liberdade ao professor na escolha do repertório, considerando os objetivos que se procuravam atingir. O primeiro período teve como objetivo principal o crescimento do registo agudo e da capacidade de controlo da respiração e por isso, apesar de haver uma peça escolhida para ele estudar, a maior parte do tempo letivo foi dedicada a exercícios e estudos, com recurso aos seguintes livros:

- *Lip Flexibilities*, Bai Lin
- *43 Bel Canto Studies for tuba*, Marco Bordogni
- *40 Progressive Etudes (Trumpet Solo)*, Sigmund Hering

As aulas começaram quase sempre por exercícios de flexibilidade a partir do livro de trompete de Bai Lin, com várias abordagens, procurando atingir diferentes objetivos, nomeadamente, usando só o bocal, ou o bocal no instrumento com um palito a impedir a sua entrada total no mesmo, para que o ato de soprar se tornasse mais difícil, de maneira a que o aluno fosse obrigado a exercitar o diafragma e o controlo do ar. Foi muito interessante perceber que nas aulas deste aluno, que é mais novo que os outros dois, o discurso do professor mudava e não referia muitas especificidades técnicas, levando-o a

executar os exercícios de uma maneira natural e despreocupada, corrigindo quando necessário, mas sempre com um discurso fácil de compreender. O trabalho com os estudos do Marco Bordogni foi muito interessante porque deu para perceber que o professor, ao impor ao aluno a obrigatoriedade de cumprir grandes frases ligadas sem respirar, sugerindo apenas que seria uma opção estética, obrigava o aluno a trabalhar o controlo do ar e das respirações sem que ele se apercebesse. Usou ainda as mesmas técnicas abordadas nos exercícios de maneira a que ele, sem perceber, aplicasse o conhecimento adquirido num contexto mais técnico, nas frases musicais dos estudos. A peça trabalhada, *The British Grenadier*, retirada de uma coletânea de peças infantis de um livro de trompete, teve o propósito específico de trabalhar o registo agudo, pois este aluno, quando começou o ano letivo, tinha ainda bastantes dificuldades em tocar mais do que uma oitava e meia de extensão. Juntando ao trabalho feito com escalas, onde foram aplicadas também várias estratégias, este aluno conseguiu no final do período executar esta peça com bastante destreza e sem grandes dificuldades. Como este aluno é bastante trabalhador e aplicado, a sua avaliação no final do período foi de 5, numa escala de 0 a 5.

No segundo período não foi definida nenhuma peça para estudar, tendo o trabalho sido dedicado a estudos e exercícios:

- *Lip Flexibilities*, Bai Lin
- *43 Bel Canto Studies for tuba*, Marco Bordogni
- *40 Progressive Etudes (Trumpet Solo)*, Sigmund Hering

Segundo o professor Nuno Fernandes, os objetivos eram consolidar as aprendizagens, aplicando-as em contexto musical, com estudos melódicos como os de Marco Bordogni e Sigmund Hering. Mais uma vez, foram usadas várias estratégias na abordagem a este trabalho, com métodos como soprar no instrumento sem bocal, executando a articulação e a dedilhação para procurar sincronia, tocar só com o bocal ou usando o palito no instrumento para controlar melhor o fluxo de ar. Nos estudos também foi pedido ao aluno que tocasse uma oitava abaixo, quando possível, de maneira a que se tornasse mais exigente o controlo do ar, para que, ao executar o estudo na oitava correta, se tornasse mais fácil de tocar. Percebi também que, com este aluno, o professor adotou um estratégia diferente da usada com o Aluno 2, deixando o aluno tocar sempre o estudo inteiro em vez de o compartimentar. Em primeiro lugar porque normalmente o aluno chegava à aula com o trabalho de casa bem estudado e, em segundo lugar, porque o professor segue a sua

filosofia de criar autonomia nos seus alunos. Assim, no seu entender, o aluno, depois de executar o estudo inteiro, deve ouvir as correções e tentar aplica-las, sem se desconcentrar, tocando outra vez do início ao fim. Ao longo do segundo período estudou 4 estudos do livro de trompete de Hering e 3 estudos do livro de Marco Bordogni, tendo sempre chegado a um nível de execução muito bom em cada um. A sua avaliação refletiu o seu bom trabalho e voltou a ter 5 de avaliação contínua. De referir ainda que este aluno participou no festival de tubas e eufónios que decorreu nas instalações da EAMCN, organizado pela APTE, onde assistiu a uma Masterclass e participou ainda na audição de jovens talentos, que teve lugar neste festival.

No terceiro período, que foi muito curto neste ano letivo, o trabalho foi inteiramente dedicado ao estudo de duas peças, repertório obrigatório de um concurso a que o aluno quis concorrer, e que o professor aproveitou para usar nas suas aulas e na prova:

- *Suite for Low Horn n°1*, Ricardo Matosinhos
- *Quatro Peças*, Ricardo Matosinhos

A primeira abordagem foi feita através do solfejo, com o professor a praticar bastante com o aluno, até ele saber os ritmos e as notas das peças, passando depois para a execução no instrumento, onde começou por tocar sempre mais lento, com o metrónomo, para assim se atingir uma maior precisão de execução. A meio do terceiro período o aluno já sabia bem as peças e passou a tocá-las várias vezes seguidas nas aulas, adotando a mesma estratégia aplicada aos estudos no segundo período. De referir que o aluno concorreu a um concurso on-line organizado pela APTE, onde a prova, dividida em duas eliminatórias, consistia na gravação em vídeo das peças com piano, uma para cada eliminatória. Apesar de o aluno estar muito bem preparado para a primeira eliminatória, ele foi desclassificado porque se enganou na inscrição e acabou por concorrer ao escalão inferior, sendo então desclassificado por ser mais velho do que devia.

### **3.6. Aulas Lecionadas**

Durante o estágio tive a oportunidade de lecionar três aulas a cada um dos alunos, uma em cada período, com objetivos distintos e com abordagens diferentes, mediante a época do ano letivo em que decorreram. O professor cooperante ajudou-me a traçar os objetivos das aulas tendo sempre em consideração o trabalho desenvolvido com os alunos até então. Estas aulas foram organizadas de maneira a que fossem dadas num processo de

desenvolvimento diferente em cada aluno, para que eu pudesse experimentar diferentes abordagens às aulas.

No primeiro período, o momento escolhido para eu lecionar as aulas foi relativamente próximo do fim, antes da interrupção letiva de dezembro, quando os alunos já tinham o trabalho sobre o repertório muito avançado e os objetivos eram simples. Deveria ajudar os alunos a consolidar as ideias trabalhadas até então nas aulas, lembrando-os de questões técnicas e de interpretação, que deveriam executar ao tocar as peças. Pensando nos princípios de autonomia tão importantes para o professor Nuno Fernandes, optei por questionar também os alunos, sempre que surgia uma dúvida ou um erro, sobre as possíveis resoluções para os seus problemas, com a intenção de os ajudar a desenvolver estratégias de resolução de problemas com o objetivo de os ajudar a tornar o seu estudo individual mais eficiente. No segundo período as aulas voltaram a ser dedicadas ao trabalho com as peças de repertório, no caso do aluno 1, e estudos, no caso dos outros dois alunos, mas desta vez, numa fase inicial de preparação, o que me deu oportunidade de explorar questões de leitura e de solfejo. Seguindo as indicações do professor cooperante, concentrei a minha atenção na resolução de problemas rítmicos e de interpretação, como articulação e dinâmicas. Foram utilizadas várias estratégias, começando por solfejar sem instrumento, passando depois para solfejar usando só a dedilhação no instrumento e só depois, passar a tocar no instrumento. Para controlar melhor o uso do ar e do diafragma, em perfeito sincronismo com a dedilhação e a articulação, também foram usados exercícios só com o bocal ou soprando no instrumento sem bocal, até que os alunos atingissem os efeitos desejados. Continuei a incentivar a autonomia, sobretudo na resolução de questões rítmicas, levando os alunos a raciocinar e a explicar os ritmos que lhes ofereciam mais dificuldades, desconstruindo valores de figuras em relação a cada compasso, até conseguirem perceber para depois executar. No terceiro período tive a oportunidade de ajudar os alunos a preparar as peças com o acompanhamento de piano, ajudando-os principalmente em questões relacionadas com a comunicação com o pianista e a explorar algumas questões de interpretação. No caso do Aluno 3, o mais novo, surgiu a necessidade de trabalhar a contagem de compassos de espera pois no seu estudo individual ele não tem esse hábito e, no ensaio com piano, não estava a conseguir fazê-lo com eficácia. As observações do professor cooperante a estas aulas foram uma preciosa ajuda, sobretudo na questão relacionada com a comunicação, pois no seu entender quanto mais autónomo for o aluno, menos indicações precisa, no

sentido de ganhar cada vez mais confiança nas suas tomadas de decisão, sobretudo, no estudo individual.

#### **4. Reflexão Final**

A realização de um estágio integrado numa escola como a EAMCN, deu-me sobretudo a oportunidade de observar a atividade de uma instituição de grandes dimensões, com um historial que fala por si, e com muitos anos de experiência. Toda esta experiência é uma garantia de que os métodos utilizados pelos seus professores são validados pelos seus resultados, depois de aperfeiçoados ao longo dos anos. No entanto, o facto de todos os alunos serem diferentes e de nas aulas de instrumento toda a atenção de um professor estar centrada num único aluno, faz-me pensar que para cada um deve haver uma abordagem diferenciada, que exige de um professor de instrumento uma constante adaptação às circunstâncias ao longo da sua carreira. Foi muito interessante observar como um professor experiente como o professor Nuno Fernandes aborda as aulas de cada um dos alunos e como a sua comunicação se altera de acordo com a idade do aluno.

O professor Nuno Fernandes valoriza muito o caminho para a autonomia dos alunos, considerando que, assim, lhes dará ferramentas necessárias para enfrentarem com confiança qualquer desafio musical que lhes seja colocado no futuro. Assim, à medida que os alunos progredem de grau, a comunicação vai-se tornando cada vez menos informativa para se tornar mais questionadora, de maneira a que os alunos possam numa fase inicial, absorver informação, passando progressivamente para o ponto em que sabem explicar e por consequência, aplicar. Com o aluno 3, de 2º grau, as aulas foram mais preenchidas com explicações e exercícios para ultrapassar os problemas, enquanto que com os alunos 1 e 2 a abordagem do professor foi mais no sentido de deixar os alunos resolverem sozinhos as suas próprias questões, dando apenas as orientações necessárias. Com estes alunos mais velhos os resultados foram bem diferentes, pois um progrediu bastante e seguirá os seus estudos de música no próximo ano letivo e o outro mostrou-se bastante desmotivado no seu estudo individual e, por consequência, não evoluiu da forma esperada, tendo mesmo anunciado que não iria seguir os estudos no ensino vocacional. Penso que neste caso não pode, nem deve ser atribuída culpa ao professor ou ao aluno. No entanto, não posso deixar de me questionar se, com uma abordagem diferente, os resultados não seriam também diferentes. No meu entender, este aluno não demonstra eficácia no seu estudo, o que me leva a considerar que a sua interpretação dos processos

que envolvem a prática do seu instrumento não estão totalmente compreendidos, o que aliás foi sendo observado ao longo do estágio, considerando as respostas dadas pelo aluno às questões do professor. Por outro lado, o *feedback* às propostas que lhe foram sendo feitas nas aulas foi muito negativo e quase sempre esforçado, razão pela qual a reação do professor pode ser interpretada como uma reação normal de cansaço, pois apesar do seu esforço, o aluno continuou a não demonstrar motivação e o interesse necessário para que o seu trabalho individual fosse produtivo. O facto de a EAMCN ser uma escola com muitos alunos e muitos candidatos, dá a oportunidade aos professores de escolherem alunos motivados, interessados e talentosos, em detrimento de outros que demonstram menos aptidão ao longo do tempo e que acabam naturalmente por desistir, cedendo as suas vagas a novos candidatos. No meu entender, uma das vantagens desta característica é o facto de se saber que a grande maioria dos alunos que terminam os seus estudos na EAMCN são escrutinados pela sua qualidade e empenho, garantindo assim que se mantém um padrão de qualidade nos alunos finalistas.

Durante as aulas que observei neste estágio tive a oportunidade de aprender novas abordagens sobre algumas questões técnicas, como por exemplo, a respiração e o uso do diafragma, e de perceber também que, mediante as idades dos alunos, essas mesmas abordagens têm variantes na forma de serem explicadas. Com o aluno mais novo houve sempre algo de lúdico na maneira de o levar a fazer os exercícios, enquanto que com os mais velhos a abordagem foi mais técnica e com muitas questões colocadas pelo professor, para que os alunos pudessem demonstrar o seu conhecimento sobre os aspetos técnicos abordados. O professor cooperante explicou que, no seu entender, os alunos mais novos devem conseguir tocar quase sem pensar, para que não desenvolvam bloqueios psicológicos que os impeçam de tocar de uma forma natural. No meu entender este é um conceito muito interessante e com o qual posso fazer um paralelismo com o sistema de ensino do POG, onde a aprendizagem por imitação, numa fase inicial, é muito importante para que os alunos comecem a tocar com movimentos naturais e se sintam à vontade com o seu instrumento. É interessante perceber que os mesmos conceitos, aplicados em diferentes contextos, podem obter resultados semelhantes, quer seja numa aula de grupo, como no POG, quer seja numa aula individual, como na classe de tuba da EAMCN.

Apesar de ter sido muito bem recebido por todas as pessoas com quem contactei na EAMCN durante este estágio, não consegui acompanhar as aulas de grupo em que os alunos de tuba e eufónio participaram, principalmente por questões de incompatibilidade

de horário. Como não cessei a minha atividade de professor durante o tempo que durou este estágio, não pude deixar de corresponder às minhas obrigações e não tive disponibilidade para acompanhar estas aulas, o que para mim foi uma desilusão pois nas escolas onde eu dou aulas os meus alunos raramente têm oportunidade de fazer música de câmara. No caso do POG, porque não está previsto no plano curricular e na EPME, porque a classe de conjunto é normalmente dedicada à prática orquestral e só muito raramente os alunos têm oportunidade de tocar em grupos de música de câmara. Esta é uma das vantagens de estudar numa escola com as dimensões da EAMCN pois existem condições para que todos os alunos possam ter uma prática de música de conjunto intensiva o que, no meu entender, é um aspeto muito importante na formação de um músico.

Fico grato por ter tido esta oportunidade de estagiar numa escola como a EAMCN pois a experiência do professor Nuno Fernandes ajudou-me a descobrir novas abordagens para a resolução de aspetos técnicos naturalmente problemáticos e recorrentes, abordagens essas que passei e integrar nas minhas práticas letivas. Também foi importante para mim poder validar algumas das minhas práticas pois percebi pela ação do professor cooperante durante o estágio que temos opiniões semelhantes em muitos aspetos relacionados com o ensino da tuba e do eufónio. Sendo o professor Nuno Fernandes um dos professores de tuba e eufónio mais experiente do nosso país, são claramente opiniões a ter em conta e que reforçam a confiança no meu próprio trabalho enquanto professor.

## Parte II – Investigação

### 5. Conceito de Intervenção Social na Orquestra Geração: perspectiva dos professores.

#### 5.1. Introdução – Motivações e objetivos

A investigação que me propus desenvolver no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, está diretamente relacionada com o meu interesse no cariz social que define o Projeto Orquestra Geração (POG), em tentar perceber como ele é posto em prática e como é entendido pelos professores que nele trabalham mediante a informação fornecida e formações promovidas pela Direção.

Eu sou professor no POG desde o seu segundo ano de existência, o ano letivo de 2008/09, ano em que foram introduzidos os instrumentos de sopros no projeto. Desde então, tenho acompanhado de perto a sua evolução, quer em crescimento de número de escolas e alunos, quer no desenvolvimento de metodologias e abordagens aos métodos de ensino, vocacionados principalmente para os objetivos sociais que fazem parte da matriz de criação da Orquestra Geração. Esta metodologia tem na sua génese os métodos e objetivos do “*El Sistema – Sistema de Orquestras Infantis e Juvenis de Venezuela*”, criado em 1975 pelo Maestro José António Abreu, que se caracteriza pela vertente predominantemente social onde, através do trabalho de prática orquestral, se procura intervir a nível pessoal e social, como referem Caldas e Mota (2017). Ao procurar informação sobre a Orquestra Geração, nomeadamente na internet, percebemos logo que os objetivos são claros, como se pode perceber pelo seu lema, “Mais do que música, tocamos vidas”<sup>6</sup>. No entanto, o que eu tenho vindo a constatar ao longos destes anos de convivência com os meus colegas professores do projeto, é que, no meu entender, nem todos fazem a mesma leitura destes objetivos, o que por vezes, faz com que a maneira de interagir com os alunos possa ter diferentes abordagens, com diferentes resultados. O objetivo da minha investigação é o de tentar entender quais são, do ponto de vista dos professores, as principais motivações que os levaram a ensinar num projeto com estas características e perceber com isso se há ou não uma coordenação das ideias de cariz social em quem ensina no POG. Assim, pretendo compreender se a Direção do projeto consegue transmitir claramente aos seus

---

<sup>6</sup> [http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2017/01/PE\\_jan\\_2016\\_.pdf](http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2017/01/PE_jan_2016_.pdf)

professores as suas intenções ou se é preciso fazer um esforço adicional no sentido em que todos concentrem esforços para os mesmos objetivos.

Vários estudos ao longo dos anos mostram como a prática da música pode influenciar socialmente uma pessoa ou até mesmo uma comunidade onde haja uma prática continuada (DeNora, 2000) e como estas oportunidades dadas a alunos que de outra maneira nunca teriam contacto com a música, podem transformar vidas dando-lhes um objetivo que pode passar por uma carreira profissional nesta área. No entanto, a minha abordagem será mais direcionada para os comportamentos/atitudes que um professor pode dar como exemplo durante as aulas em que tem contacto direto com os alunos e que não sejam de cariz musical, o que os pode ajudar a entender melhor o funcionamento do meio social que os rodeia e que sejam direcionadas para a entreaajuda, solidariedade e união de esforços na obtenção de fins comuns e que, possivelmente, serão válidas também para os alunos que não escolhem seguir a vida de músico. Parto do princípio que haverá sempre neste projeto alunos que não vão escolher a vida de músico, mas que também para eles esta experiência deveria ser enriquecedora.

## **6. Descrição do Projeto de Investigação**

### **6.1. Problemática e objetivos do estudo**

Se procurarmos algumas palavras para descrever brevemente o POG, um dos aspetos mais importantes a ser referenciado é com certeza a sua vertente social, que tem, segundo alguns estudos feitos ao longo dos seus anos de existência, influenciado numerosos alunos que estudam ou estudaram nas diferentes escolas onde este projeto está integrado, com alguns casos relatados de sucesso na música, mas sobretudo com melhorias no comportamento, desempenho escolar e na relação com os outros. Partindo do meu ponto de vista como professor do POG e do contacto frequente com os meus colegas em aulas e estágios, apercebi-me que a compreensão do lado pedagógico relacionado com o cariz social do projeto, nem sempre tem a mesma interpretação, variando de professor para professor, o que pode levar a diferenças relevantes na forma de atuar junto dos alunos. Com isto em mente, o que procuro com esta investigação é tentar responder às seguintes perguntas:

- Qual é a leitura que os professores fazem da ideologia de cariz social do Projeto Orquestra Geração?

- A ideologia do projeto é transmitida aos professores com clareza?

Com esta investigação procuro averiguar se há divergências/convergências na leitura que os professores fazem dos objetivos de cariz social a que o POG se propõe, mediante a informação que lhes é fornecida pela Direção. Outro propósito deste estudo, passa por perceber se será preciso alterar algo na maneira de fazer chegar a informação aos professores e se é possível coordenar esforços entre os professores com vista a que todos possam agir em conformidade com os mesmos objetivos. São também conhecidos estudos que mostram como o POG tem uma influência muito positiva nos seus alunos, como o estudo “*Orquestra Geração – Impacto 2.0*” realizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, o CEG - Centro de Estudos Geográficos (IGOT – Universidade de Lisboa) e pelo IES – Instituto de Empreendedorismo Social (2015), que define os aspetos fortes do projeto da seguinte forma:

- Reforço das competências pessoais e sociais das crianças /jovens
- Reforço de conhecimentos específicos das crianças/jovens
- Incremento de identidade (crianças, famílias, comunidade)
- Desenvolvimento social e inclusão
- Cidadania

Se os resultados deste estudo levarem à conclusão que existe convergência na leitura dos objetivos, então, pode-se propor uma extensão a esta investigação para tentar perceber como se processa esta passagem de informação, com um olhar objetivo sobre a transmissão de informação, conceitos e ideologias e perceber se poderá ser aplicado noutros contextos de ensino.

## **6.2. As opções metodológicas**

A metodologia que escolhi seguir no âmbito desta investigação foi a Investigação – Ação, que segundo Kemp (1995), permite ao professor o envolvimento na atividade que está a ser investigada. O método será abordado do ponto de vista de uma investigação qualitativa pois esta “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Batista, 2011, p. 56). Após a apresentação da problemática e dos objetivos, segue-se a explicação e fundamentação teórica das diferentes partes que integram esta investigação. A primeira parte consiste no enquadramento teórico e na revisão bibliográfica, onde se procuram definir os conceitos

metodológicos que se concluiu serem os mais adequados para esta investigação, com especial ênfase na intervenção social e influência da música. A segunda parte será a apresentação do trabalho de investigação e dos seus resultados, precedido de uma apresentação do POG e finalizado com a conclusão do estudo onde, após análise dos dados recolhidos, procurarei responder às questões levantadas.

Espero que o cruzamento entre os dados recolhidos através da observação direta com os resultados dos questionários, me permitam obter informações que possam ser validadas após a triangulação de dados.

### **6.2.1. Fundamentação da metodologia utilizada**

A primeira questão com que me deparei na escolha da metodologia prendeu-se com o facto de tentar perceber se queria desenvolver um projeto em que uma ideia pré-concebida seria aplicada e testada, ou uma investigação que procurasse responder a algo que, decorrendo das práticas pedagógicas, neste caso do POG, me levantavam dúvidas à partida. As perguntas em que se baseiam esta investigação procuram perceber como os professores pensam sobre um determinado aspeto da pedagogia deste método de ensino com o objetivo de, caso se chegue à conclusão de que é preciso mudar algo, criar orientações que possam tornar convergentes a maneira de atuar dos professores.

[...] a investigação-ação é uma metodologia orientada para a melhoria da prática em diversos campos de ação. Esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados. (Sousa & Batista, 2011, p. 65)

Como professor do POG e com base nessa experiência pressuponho, à partida, que há algo que pode ser melhorado na comunicação por parte da Direção ou na perceção dos professores dessa informação, de maneira a que se consiga conciliar atitudes que influenciem positivamente os alunos, de acordo com os objetivos a que se propõe o POG. Com esta investigação, procuro confirmar ou refutar esta suposição e a metodologia de Investigação – Ação permite atuar com o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas vertentes (Sousa & Batista, 2011):

- “Ação – Para obter uma mudança numa comunidade ou organização ou programa;
- Investigação – No sentido de aumentar a compreensão do investigador, do cliente e da comunidade.” (p. 65)

Esta é uma metodologia que segundo vários autores é orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação (Sousa & Batista, 2011) e pode ser realizada no contexto de sala de aula ou sala de ensaio onde eu, enquanto investigador e professor do projeto, posso estar envolvido na atividade que está a ser investigada, criando e testando estratégias que resolvam problemas pedagógicos (Kemp, 1995). Campos (2007), refere também o papel de intervenção sociocultural da música em que as práticas musicais comentam criticamente algum aspeto da vida social, o que me ajuda a fundamentar que o professor de música ao estar tão próximo dos alunos na sala de ensaios, pode também ser um exemplo a considerar como modelo a seguir, com influência abrangente na formação dos alunos, que se estende para além das práticas musicais e da sua vida escolar. Em todos os autores consultados, não encontrei nenhum trabalho com o qual possa fazer comparações sobre o tópico específico da compreensão da metodologia por parte dos seus intervenientes. Gostaria de acreditar que este trabalho pode ser um ponto de partida para investigações futuras, respeitando assim os modelos expostos por alguns autores que referem uma estrutura circular para este tipo de investigação, criando uma base para o que pode ser ação continuada, seguindo a mesma abordagem ou produzindo uma experiência nova com base nos dados obtidos.

**Figura 1 - Modelo circular da investigação-ação**



Fonte: Modelo circular da investigação-ação (Sousa & Batista, 2011, p. 65)

Este modelo circular permite também, à medida que a investigação avança, adaptar os passos seguintes, mediante fatores já observados, ajustando assim as ações de acordo com as alterações que vão surgindo no percurso.

A natureza dos dados que procurei estudar, levou-me a seguir um método com características que correspondem maioritariamente a uma Investigação Qualitativa que me permitisse analisar comportamentos, atitudes e valores com um carácter indutivo e

descritivo, embora tenha havido uma parte importante desta investigação que tem caráter quantitativo, principalmente no momento da recolha de dados.

Este tipo de investigação (qualitativo) é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos. (Sousa & Batista, 2011, p. 56)

Ainda segundo os mesmos autores, algumas das características que eles definem como as mais importantes deste método, ajudam-me a delinear os processos que pretendo usar na minha investigação. Segundo Sousa e Batista (2011), a investigação qualitativa caracteriza-se da seguinte forma:

- Apresenta um maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados
- O investigador desempenha um papel fundamental na recolha de dados – a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento
- O investigador tem ainda de mostrar uma grande sensibilidade ao contexto onde está a realizar a investigação
- A investigação qualitativa é indutiva – o investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados (não recolhe dados para testar hipóteses)
- A investigação qualitativa é holística, tendo em conta a complexidade da realidade
- O significado tem uma grande importância – o investigador tenta compreender os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objetos
- Plano de investigação é flexível, pois o investigador estuda sistemas dinâmicos
- Utilizam-se procedimentos interpretativos, não experimentais com a valorização dos pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados (privilegia a análise de caso ou de conteúdo)
- A investigação qualitativa é descritiva. É uma investigação que produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação e por tal a descrição tem que ser profunda e rigorosa. (p. 56)

O caminho traçado para a recolha de dados passou por recorrer a três fontes diferentes que, com a análise e comparação feita no final do processo, me permitiu validar e dar credibilidade aos resultados. A primeira parte foi dedicada ao estudo bibliográfico e à seleção e fundamentação dos conceitos de atitudes e comportamentos que se queriam ver implementados pelos professores durante os estágios. Para a seleção final destes conceitos, contei com a colaboração da Direção do POG que, através da professora

Helena Lima me ajudou a perceber quais seriam os aspectos mais o pertinentes para abordar nesta experiência. A segunda parte corresponde ao momento de observação, realizada por mim durante os estágios de orquestra, período em que os professores interagem de uma maneira muito próxima com os alunos. Por fim, a terceira parte teve por base um questionário feito a todos os professores do POG, mesmo os que não estiveram presentes nos estágios, pois o objetivo era construir um questionário que procura-se entender se os professores valorizaram ou não as ideias que se tentaram implementar durante esta investigação, mas também perceber o seu interesse na vertente social do projeto, tão importante para a sua caracterização e propósito enquanto projeto educativo. A parte quantitativa desta investigação, procurou sobretudo ajudar a validar os dados obtidos durante a observação, resultados que procuraram um ponto de vista diferente do observador, neste caso, o ponto de vista dos professores sobre estas temáticas.

Ao aprofundar a análise aos autores que se dedicam ao estudo das metodologias de investigação, há uma opinião transversal que sugere que, na fase de leitura e recolha de dados bibliográficos, se procure evitar cair numa espécie de gula livresca que pode causar uma dispersão de atenções, tirando o foco do cerne da questão a investigar. Tendo em conta os cinco princípios definidos por Quivy e Campenhoudt (2013), para definir os procedimentos a adotar quando se enfrenta esta fase do trabalho, decidi, numa primeira fase, concentrar atenções nos trabalhos já realizados sobre o POG que me garantiam à partida que a definição dos objetivos já estava devidamente fundamentada por publicações anteriores. A leitura desta bibliografia revela também alguns resultados sobre as suas ações de cariz social que, no meu entender, me deram uma base de fundamentação para as escolhas de conceitos e áreas de intervenção. Ainda seguindo estes autores, procurei textos que me ajudassem a refletir e que não se apresentassem simplesmente como descrições objetivas dos fenómenos estudados (Quivy & Campenhoudt, 2013). Por outro lado, nas minhas pesquisas, não encontrei informação sobre o objeto específico do meu estudo, que procura perceber se há ou não convergência no entendimento de uma determinada ideologia, na sua forma de a aplicar ou transmitir. Neste sentido, quero acreditar que este trabalho pode acrescentar à comunidade docente e artística, conhecimento nesta área e, caso seja pertinente, possa ser um ponto de partida para criar pontos de convergência no sentido de aumentar a abrangência de intervenção social.

Tendo em conta o ambiente controlado e bem delineado que nos proporcionam os estágios realizados no POG, não se pôs o problema de definir a abrangência do método de observação, tendo em consideração os seus limites no espaço e no tempo, contando ainda com a vantagem de concentrar todos os intervenientes no mesmo espaço. Partindo do princípio que os conceitos para definir o âmbito desta intervenção estarão definidos à partida, posso direcionar de uma maneira mais objetiva a minha observação para os fenómenos que procuro compreender.

Procurarei organizar a observação seguindo métodos narrativos de carácter participante, método que me sugere a anotação no momento da observação e que tem em consideração o facto de eu estar presente durante a realização da experiência proposta aos colegas professores.

A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo. (Sousa & Batista, 2011, p. 89)

A construção do questionário foi bastante exigente, pois foi preciso ultrapassar um grande número de passos para que os dados recolhidos tivessem validade e sejam relevantes. Segundo os autores Quivy e Campenhoudt (2013), este método é especialmente adequado quando se procura conhecer os comportamentos, valores e opiniões de uma determinada população e permite analisar o fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão. Os limites deste método, depois de ultrapassada a fase de construção, prendem-se com o facto de poder haver uma grande falta de participação dos inquiridos. Neste ponto, contei com a sensibilidade dos meus colegas, que na maioria estão ou estiveram envolvidos eles mesmos na realização de trabalhos de investigação e que reconhecem a importância de dar resposta a este questionário para que os dados possam ter validade.

## **7. O Projeto Orquestra Geração**

O POG surgiu em 2007 no bairro Casal da Boba, no âmbito do Projeto Geração que estava a ser desenvolvido desde 2005 no município da Amadora com coordenação da Câmara Municipal da Amadora e da Fundação Calouste Gulbenkian e que tinha como principais objetivos, combater questões como o absentismo escolar e o desemprego jovem, entre

outros fatores de exclusão social. Surge então a ideia de, baseado no “*El Sistema – Sistema de Orquestras Infantis e Juvenis de Venezuela*”, criar a Orquestra Geração. A responsabilidade pedagógica ficou ao cargo da EMCN<sup>7</sup> que destacou duas pessoas para a gestão deste projeto, Wagner Diniz e Helena Lima, Adjunto e Assessora da Direção da EMCN destacados para o POG, respetivamente. Este grupo de trabalho inicial ficou desde logo responsável pela contratação e respetiva formação dos professores que iriam dar início a este projeto, arrancando com 4 professores de instrumentos de cordas e a colaboração do professor de formação musical da Escola EB 2/3 Miguel Torga As aulas iniciaram com 15 alunos que podiam frequentar aulas individuais de instrumento, de naipe, de orquestra e de formação musical, distribuídas por um horário semanal com aulas a funcionar maioritariamente ao fim da tarde, depois das aulas do ensino regular.

Após doze anos de existência, o POG tem 14 polos em funcionamento, um em Coimbra e os restantes na zona de Lisboa, partilhando ainda as orientações pedagógicas com um sistema integrado de ensino de música que funciona no Agrupamento de Escolas de Vialonga. O número de alunos é difícil de definir porque infelizmente continua a haver algumas desistências durante o ano letivo, deixando vagas que os coordenadores das escolas procuram preencher sempre que possível com novos alunos. Apesar destas frequentes mudanças, posso afirmar que, no ano letivo de 2018/19, o POG tem um número de alunos que se situa entre os 1150 e os 1200, com um espectro de idades entre os 6 e os 20 anos. O seu corpo docente é composto por 85 professores com 2 professores no quadro de escola e os restantes contratados anualmente por concurso, com exceção dos professores que trabalham no polo que funciona na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, pois este são diretamente contratados pela Associação das Orquestra Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJSP), entidade responsável pela gestão do POG atualmente. Há 7 professores com horário completo e os restantes têm todos horários parciais, divididos em muitos casos, pelos vários polos.

A contratação de professores e responsabilidade pedagógica continua ao cargo da EAMCN, mas a gestão administrativa e a relação com os municípios e parceiros, está entregue à AOSJSP, associação criada em 2014 com o propósito de gerir o POG. Esta associação tem como Presidente, Wagner Diniz, como Vice-Presidente, Helena Lima e como Coordenador Pedagógico e Artístico, Juan Maggiorani, um músico venezuelano

---

<sup>7</sup> Em 2007 ainda era designado por Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN)

fruto do *El Sistema*, que reside em Portugal há muitos anos e que trabalha como professor neste projeto desde o seu primeiro ano de existência. Cada polo tem um coordenador responsável de fazer a ligação entre a Direção, a escola, os professores, os encarregados de educação e os alunos. Esta equipa de coordenadores é composta maioritariamente por professores do projeto, em muitos casos acumulando coordenações de vários polos. As aulas realizam-se nas escolas onde o POG está inserido, com aulas individuais de instrumento, de naipe, de orquestra e de formação musical e, em vários momentos do ano letivo, ocorrem os estágios e outras atividades que envolvem alunos de vários polos ao mesmo tempo. Foram ainda criadas as orquestra municipais que envolvem alunos das várias escola do mesmo concelho, como é o caso de Lisboa e Amadora, ou que envolvem alunos de vários municípios, como é o caso da Orquestra Intermunicipal Geração do Atlântico. Estas orquestras têm ensaios bissemanais e são um espaço onde os alunos, para além de trabalharem com colegas de outra escolas, têm oportunidade de tocar repertório que normalmente não se toca no programa anual do POG.

Os objetivos do POG são claros e estão bem definidos, como se pode ver no seu sítio na internet:

- Promover a inclusão social das crianças e jovens de bairros social e economicamente mais desfavorecidos e problemáticos;
- Combater o abandono e o insucesso escolar;
- Promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania;
- Promover a auto estima das crianças e das suas famílias;
- Aproximar os pais do processo educativo dos filhos;
- Contribuir para a construção de projetos de vida dos mais novos;
- Promover o acesso a uma formação musical que seria impossível para a maioria das crianças e jovens que vivem em contextos de exclusão social e urbana.

Atualmente já há dados que mostram que este sistema de ensino de música levou muitos alunos a escolherem estudar música integrando várias escolas do EAEM, maioritariamente na zona de Lisboa, tendo alguns seguido os estudos para o ensino superior de música. Também já há alguns ex-alunos que têm uma carreira profissional na música, nomeadamente em bandas militares e outros alunos que, apesar de terem seguido outras áreas de estudos, continuam a participar em atividades da Orquestra Geração e por isso, continuam a tocar. Outro aspeto importante a salientar é o facto de a formação dada a estes alunos, permitir que hoje em dia, muitos deles trabalhem também ao lado dos

professores, nomeadamente como monitores dos alunos mais novos, perpetuando assim os seus valores e atitudes, muitas vezes aprendidos no POG.

O POG continua a expandir o seu raio de ação e está envolvido em vários projetos nacionais ou internacionais, como é o caso do Sistema Europa que envolve várias instituições de vários países que usam a metodologia do *El Sistema* e que, ao desenvolver projetos em conjunto, promovem encontros de alunos de várias nacionalidades em países diferentes em momentos de estágios de orquestra.

## **8. Apresentação da Investigação**

### **8.1. Contextualização dos estágios**

Antes de poder descrever os diferentes passos desta investigação, seria importante fazer uma pequena contextualização sobre o que são os estágios do POG, quais são os seus objetivos e como se organizam, tendo como ponto de partida os três onde se irá tentar realizar esta experiência. Em geral, estes estágios têm um objetivo principal que é o de juntar num mesmo concerto os alunos dos vários núcleos, que assim, têm oportunidade de tocar numa orquestra de grandes dimensões, o que normalmente não acontece durante o resto do ano letivo. Posso afirmar que há alguns concertos ocasionais que acontecem fora do âmbito dos estágios e que juntam várias escolas, mas nunca com orquestras com as dimensões dos estágios, com exceção do nível mais avançado, a Orquestra Juvenil, que tem um funcionamento diferente dos outros dos níveis, com ensaios bissemanais onde se juntam os alunos todos deste nível em ensaios mais frequentes. Os estágios realizam-se sempre em períodos não letivos, quando os alunos têm mais disponibilidade para os fazer, pois os ensaios decorrem de manhã e de tarde em dias definidos pela Direção, e é preciso que os alunos estejam livres de aulas do ensino regular para se poderem juntar. Em relação aos estágios onde gostaria de intervir com a esta experiência, são três, que decorrem todos no segundo período do ano letivo de 2018/19, e com três grupos diferentes, a Orquestra Juvenil, a Orquestra de Iniciação e a Orquestra de Sopros ou, GeraSopros, como é apelidado pela Direção do projeto.

O primeiro estágio, a Orquestra Juvenil, realizou-se na interrupção letiva do Carnaval e decorreu de 2 a 5 de março, com um concerto a realizar na Casa da Música no Porto no último dia. O maestro convidado para este estágio foi o Maestro Ulysses Ascanio que já colabora com o projeto há 6 anos, com quem os alunos e os professores, estão já bastante

familiarizados. Este grupo é composto por 95 alunos, que se juntaram para os ensaios na escola EB 1 do Bairro do Armador, no Agrupamento de Escolas das Olaias, entre as 9h30 e as 19h00 com diferentes intervalos, geridos pelo maestro e com uma pausa de uma hora e meia para almoçar, entre as 13h00 e as 14h30, com exceção do último dia, que contou com a viagem para o Porto, ensaio de colocação e concerto às 17h00 na Sala Suggia da Casa da Música. Com um grupo de alunos com média de idade mais elevada dos grupos existentes no POG, e por causa da frequência de ensaios bissemanais anteriormente referidos, os ensaios deste estágio são exclusivamente de tutti (quando a orquestra está toda junta no ensaio), sempre dirigidos pelo Maestro Ulysses Ascanio, com o auxílio dos professores destacados pela Direção, cujo número específico eu não tive acesso. A presença destes professores nestes estágios é requerida para ajudar a resolver algum problema técnico específico de cada instrumento ou naipes e para, em alguns casos, tocar com os alunos na orquestra. De referir que estes alunos, que representam o nível mais avançado e com uma média de idades mais elevada, já têm um grande nível de autonomia, o que faz com que, à partida, as intervenções dos professores sejam quase inexistentes. De referir também que neste estágio, por ser organizado só com ensaios de tutti, todos os intervenientes desta experiência estiveram concentrados no mesmo espaço, pelo menos durante os ensaios, o que facilitou a observação efetuada no âmbito desta investigação.

O estágio da Orquestra de Iniciação, decorreu na interrupção letiva da Páscoa, na escola EB Mário Sá Carneiro, em Camarate, entre 6 e 8 de abril, com um concerto no último dia realizado na Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa pelas 18h00. Os maestros para este concerto são professores destacados pela Direção Artística do projeto, escolhidos entre os preparadores orquestrais deste nível, sendo que a sua definição como preparador orquestral é decidida dentro de cada núcleo, consoante os horários de trabalho com os grupos de orquestra dessa escola. Cada núcleo tem um preparador orquestral definido para cada nível de trabalho. Este estágio concentra o maior número de alunos e professores envolvidos, contando com 400 alunos, divididos em dois níveis diferenciados. A Orquestra de Iniciação A é composta por alunos que têm o nível técnico menos desenvolvido e o programa consiste nas primeiras peças que os alunos tocam quando entram para o projeto. Este grupo tem 250 alunos com representantes em todos os naipes que compõem a orquestra. A Orquestra de Iniciação B é composta por 150 alunos e representa o segundo nível dentro da metodologia do POG, com um repertório que engloba uma segunda parte do repertório de iniciação, com várias evoluções em

aspectos técnicos comparando com o repertório da Orquestra de Iniciação A. O trabalho realizado neste nível de iniciação ocorreu entre as 9h30 e as 18h00 e foi organizado de maneira a que se conseguisse uma rotação dos alunos dentro da escola para poder tirar o melhor proveito possível dos espaços disponíveis, com horários de pausa e refeições desfasados. O grupo de professores foi organizado de uma maneira muito estratificada para que cada um soubesse à partida quais as suas obrigações e responsabilidades. As movimentações de alunos fora dos ensaios, normalmente são da responsabilidade de um grupo de monitores que é requisitado pela Direção para dar auxílio nestes estágios que envolvem um número tão grande de alunos, com a média de idades mais baixa do universo Orquestra Geração. As duas orquestras têm o seu trabalho organizado entre naipes e tuttis, de uma forma pensada para otimizar o uso dos espaços, e assim, quando uma está a fazer ensaio de tutti, normalmente no ginásio da escola, a outra está dividida pelas várias salas de aula com o trabalho concentrado nos ensaios de naipes. Cada professor fica responsável por um grupo específico de alunos, afetos ao naipe que cada um representa pelo seu próprio instrumento (ex. professor de flauta, fica responsável pelo naipe de flautas), e tem a responsabilidade de gerir os ensaios de naipe e de acompanhar de perto esses alunos nos ensaios de tutti. As suas responsabilidades nestes ensaios de tutti passam por ajudar os alunos a organizarem-se no espaço da orquestra, no início e no fim do ensaio, afinar os instrumentos e auxiliar a resolução de problemas técnicos que surjam no decorrer do ensaio. A organização do momento do concerto, que decorreu na Reitoria da Universidade de Lisboa, com o concerto na Aula Magna, também exigiu uma grande disponibilidade dos professores pois implica o auxílio à organização e orientação dos alunos nos diferentes espaços, que apesar de muito vasto, revelou-se reduzido para um número tão grande de alunos. As suas responsabilidades são semelhantes às dos dias de ensaios, seguindo as orientações previamente definidas pela Direção, que dividem os professores em grupos, com um espaço de ação dividido por vários espaços, como o palco e a sala de concerto (Aula Magna), ou nos bastidores, organizando as entradas e saídas dos alunos para os momentos de ensaio e concerto.

O Estágio da Orquestra de Sopros, ou GeraSopros, como é apelidada pela Direção do projeto, é dedicado aos alunos dos instrumentos de sopros e percussão e abrange três níveis do POG, sendo eles o nível pré-infantil, o nível infantil e o nível pré-juvenil. Decorreu na Escola EB 1 do Bairro do Armador, do Agrupamento de Escolas das Olaias entre os dias 9 e 12 de abril, com um concerto no último dia, realizado no Museu da

Marinha em Lisboa pelas 17h00. Tem ainda a particularidade de receber alunos externos ao projeto, abrangidos pelo programa GeraEncontros que tem como objetivo criar momentos de partilha entre músicos de várias proveniências que se juntam com os alunos do POG e que acontecem em vários momentos do ano letivo. Neste caso, este estágio contou com a participação de 6 músicos da Banda de Porto Salvo e de 6 alunos da EAMCN. Quem dirigiu este estágio foi Maestro Mitchell Fennell, convidado pela segunda vez para colaborar com o GeraSopros. O programa trabalhado foi todo composto por peças novas, que ainda não tinham sido trabalhadas pelos alunos durante o ano letivo, o que no universo da Orquestra Geração, é caso único, pois normalmente todos os outros estágios se dedicam às peças que são trabalhadas nas escolas e que pertencem ao programa anual definido pela Direção Artística. Os ensaios, que decorreram entre as 9h30 e as 18h45, tiveram nos dois primeiros dias uma parte dedicada a naipes, onde cada professor trabalhou com um naipe específico, com um ensaio de tutti a partir das 16h30 no primeiro dia e a partir das 11h30 no segundo. O último dia de ensaios foi exclusivamente tutti. No dia 12 de abril, houve um ensaio geral no local do concerto a partir das 17h15 e o concerto começou às 19h15.

## **8.2. Expectativas da investigação**

A primeira parte deste investigação consiste numa proposta feita aos professores de ação coordenada junto dos alunos durante o período de realização dos estágios de maneira a influenciar ou não os mesmos nas seus próprios comportamentos/attitudes, partindo do princípio que os professores servem de exemplo não só nas questões musicais, mas também no comportamento em sociedade, considerando que a orquestra funciona aqui como uma pequena sociedade onde, coordenando esforços e empenho, se procuram atingir determinados resultados, não só musicais, mas também educacionais e relacionais.

Para me ajudar a orientar a análise posterior de dados, organizei previamente uma lista de hipóteses que me serviu de guia na fase final da investigação e que me ajudou a manter a objetividade:

- Haverá uma grande participação dos professores na implementação dos conceitos propostos e os efeitos nos comportamentos/attitudes dos alunos são visíveis e salientados pelos professores nas respostas aos inquéritos e pela observação;

- Haverá uma grande participação dos professores na implementação dos conceitos propostos, mas os efeitos nos comportamentos/atitudes dos alunos não serão visíveis;
- Haverá uma participação reduzida dos professores na implementação dos conceitos propostos, mas mesmo assim os efeitos nos comportamentos/atitudes dos alunos são visíveis e salientados pelos professores nas respostas aos inquéritos e pela observação;
- Haverá uma participação reduzida dos professores na implementação dos conceitos propostos, e os efeitos nos comportamentos/atitudes dos alunos não são visíveis;
- Os professores vão optar por não participar, o que em termos de resultados pode demonstrar que esta temática não é relevante à partida, que é um aspeto da minha investigação para o qual eu também procuro uma resposta.

### **8.3. Definição de conceitos**

Como o objetivo principal desta investigação era perceber se existem diferenças na leitura que os professores fazem dos aspetos de cariz social que estão presentes na prática pedagógica do POG, foi preciso em primeiro lugar, tentar definir os conceitos que sustentam esta ideologia, suportado por bibliografia onde o projeto é alvo de estudo e, tendo em conta essas definições, poder escolher a melhor estratégia para a atuação conjunta e coordenada que propus aos professores durante esta experiência.

Para identificar de uma maneira concisa os conceitos que se querem clarificar, tive em consideração os objetivos do POG referidos por vários autores que mencionam o combate ao absentismo escolar, promoção de sentimentos de pertença à comunidade entre as camadas mais jovens, através da envolvimento em projetos atrativos desenvolvidos na sua própria escola (Caldas, 2007; Santos, 2014). O projeto pretende também, através da valorização das crianças e dos adolescentes, envolver as famílias e a comunidade como um todo, visando desenvolver a confiança e a capacidade de serem agentes na construção do seu próprio futuro.

Mas quais são os conceitos por detrás desta ideologia? Como são implementados e quais são os seus resultados? Para começar a responder a estas perguntas, considero pertinente encontrar uma definição do termo intervenção social e como a música pode ter um papel

importante nas suas ações, nomeadamente através dos professores que têm uma interação privilegiada com os alunos onde se procura intervir.

Quando falamos de intervenção social, não podemos dissociar o facto de que estamos a falar de um processo multidimensional que envolve vários fatores e intervenientes, e que, no caso de um projeto com as características do POG, “pode ter um alcance extra escola com a implementação de uma pedagogia que, através da música, procura alterar comportamentos e atitudes, bem como melhorar os relacionamentos interpessoais” (Lopes, Mota, Veloso, & Teixeira, 2017, p. 35). Ainda citando os mesmos autores na sua procura de uma definição para o termo intervenção social, encontrei na sua seleção de sete pontos, dois aspetos que me interessaram pelo seu carácter conciso e esclarecedor e onde consigo encontrar convergências no sentido de estreitar os limites da minha abordagem:

[...] vi) Como conjunto de disposições (maneiras de sentir, agir, pensar e fazer) duráveis e estruturadas, mobilizadas em contextos plurais (a família, os amigos, a escola, a orquestra...), ativadas no corpo (posturas, linguagens não verbais...) e na consciência, ou, mais precisamente, no limbo entre ambas, nesse interstício onde brota o agir prático, comum e quotidiano;

vii) Como conjunto de recursos partilhável, transmissível, socializável, mediado por práticas e discursos pedagógicos, passível de multiplicação no decurso da interação. (Lopes et al., 2017, p. 22)

Estes dois aspetos ajudaram-me a definir a influência que os professores podem ter sobre os alunos e o alcance dos seus exemplos enquanto formadores, se considerarmos as dimensões referidas como o agir, o pensar, o fazer, as posturas e linguagens não verbais, que entendo tornar-se possível através de contacto direto e nos contextos plurais em que se desenrolam as suas vidas (a família, os amigos, a escola, a orquestra...) onde esta influência se estende por inerência, sendo transportada para as suas convivências no quotidiano. A segunda forma de encarar a inclusão referida vem suportar esta ideia de transmissão de influência, salientando ainda a sua natureza exponencial ou passível de multiplicação se for devidamente mediado por práticas pedagógicas que, no meu entender, considerando que no POG há alunos muito novos, deve consistir em comunicação de fácil compreensão e depreensão, seja ela verbal ou não verbal, que se tornará provavelmente mais eficaz se os professores tiverem uma ação convergente na sua forma de atuar. Posso então assumir que, para que as ideias aplicadas possam ter um efeito visível e para que possam ser observadas e descritas, devem ser circunscritas a um

espaço e tempo reduzido onde haja um ambiente de grande interação entre os professores e os alunos, onde os professores possam atuar de forma concertada com o intuito de dar relevância e ênfase aos seus gestos, esperando com isso que o alcance da sua influência seja mais visível. O espaço que mais se adequa a este conceito é o espaço privilegiado dos estúdios, onde há uma interação direta entre um maior número de intervenientes, de proveniências diferentes, que proporciona aos alunos a interação com outros professores com quem não trabalham semanalmente, podendo assim acrescentar um aspeto de interesse extra a ser observado durante a realização dos estúdios. A reação de alunos a professores que não se conhecem, pode também ter aqui alguma influência nas suas ações.

De seguida, era importante identificar aspetos que possam ajudar a definir a pedagogia que fundamenta as ações dos professores do POG, dando evidência às questões de vertente social, sem no entanto descartar a sua componente técnico-musical que serviu de pretexto para juntar os intervenientes. Sabemos, pela contextualização anteriormente apresentada, que a Orquestra Geração tem por base a ideologia proveniente do *El Sistema* venezuelano que, segundo Ana Santos, “para alcançar os seus objetivos, estabelece com as comunidades e com as famílias um vínculo cooperativo, com a meta comum de cultivar valores que incidam na transformação social da criança e do jovem” (Santos, 2014, p. 217). Segundo Mora-Brito (2011) percebemos que “o *El Sistema* foi criado à volta de noções mais largas de desenvolvimento humano, que implicam um crescimento de escolhas e capacidades humanas através de meios que não são necessariamente económicos” (p. 23)<sup>8</sup>. Para compreender melhor o que isto significa em concreto, aqui ficam os cinco princípios filosóficos que, para Santos (2014), existem na definição da pedagogia do *El Sistema*, após uma comparação feita entre pesquisas junto do autor Mora-Brito (2011) e uma entrevista feita no âmbito do seu Doutoramento ao professor e atual Diretor Artístico da Orquestra Geração, Juan Maggiorani:

- Transformação social – sendo esta a essência do programa, onde a missão social e a missão artística estão intrinsecamente ligadas
- Orquestra – representa um processo de ensino e aprendizagem, um esforço mútuo, uma celebração, uma experiência que exige uma interação do grupo para realizar a missão do *El Sistema*
- Constância – os alunos frequentam as aulas quase todos os dias durante longos períodos; assim, é mais fácil influenciar as suas vidas positivamente

---

<sup>8</sup> A tradução para português deste excerto é da inteira responsabilidade do autor.

- Acessibilidade – o programa é gratuito e não existe seleção na admissão dos alunos, integrando inclusive alunos com necessidades especiais
- Conectividade – os núcleos são interligados (urbano-regional-nacional), formando uma rede coesa, criando um ambiente de aprendizagem com metas sequenciais. (Santos, 2014, p. 220)

Ao analisar estes princípios filosóficos, penso que é seguro assumir que os três primeiros podem ser associados à ação dos professores junto dos alunos e se tivermos em conta os aspetos salientados pelos autores Costa et al. (2017), como definidores do âmbito de influência do POG que, por sua vez, estão divididos em nível social, nível pessoal e nível artístico, percebemos que a influência do professor é sempre tida em conta valorizando em primeiro lugar o seu papel como exemplo a seguir, pois a maioria dos princípios identificados está ligado ao lado de formação e educação para a cidadania e não para o ensino específico da música.

a) ao nível social, uma forte promoção da inclusão e da mobilidade social - através do ensino da música pretende-se combater os fatores escolares potenciadores da exclusão e da estagnação social, nomeadamente, o absentismo, o insucesso e o abandono escolar, de modo a promover uma desejável inserção e ligação dos alunos à escola e à comunidade; e desenvolver as competências de sociabilização necessárias a uma vivência pessoal e coletiva gratificante, tais como, o relacionamento interpessoal, a solidariedade, a responsabilização, a participação, entre muitos outros;

b) ao nível pessoal, a abertura e o contato com novas realidades sociais e culturais e o conhecimento das capacidades e dos valores inerentes a cada indivíduo - através do ensino da música pretende-se expandir os horizontes culturais; colocar os alunos em contato com outras realidades e contextos sociais através de experiências enriquecedoras; dar a conhecer que existem caminhos alternativos aos horizontes de pobreza ou de marginalidade; e estimular a confiança, a autoestima, os hábitos de trabalho e de cooperação, a expressão oral e escrita, etc.;

c) e ao nível artístico, o desenvolvimento dos princípios essenciais para o domínio da prática musical/instrumental e da fruição estética - através do ensino da música pretende-se dar oportunidade de aprender e experimentar tocar diversos instrumentos e músicas que usualmente são inacessíveis nestes meios; promover e desenvolver as aptidões e os domínios técnico-artístico e estético, específicos da arte musical; diagnosticar talentos emergentes, com o propósito de os encaminhar para espaços de aprendizagem especializados; e estimular e desenvolver novas competências e capacidades cognitivas e comunicativas, recorrendo a uma maior autonomia, sentido de responsabilidade e criatividade. (Costa et al., 2017, p. 150)

Selecionado o espaço onde iria ser realizada a experiência, procurei definir quais seriam os conceitos de comportamento/atitude em que procurava intervir junto dos professores.

Ao percorrer a bibliografia de alguns dos investigadores que se dedicam à temática da influência da música na vida dos seus intervenientes, é fácil encontrar referências à importância de pequenos gestos e como estes podem ter uma grande influência num grupo de alunos (Barenboim, 2009; DeNora, 2000; Mota & Lopes, 2017; Santos, 2014;), influências essas também amplamente estudadas e reconhecidos os seus méritos. Outra referência importante é a do ambiente da orquestra que funciona como uma pequena sociedade onde se aprende a ouvir e a estar concentrado (Mora-Brito, 2011; Santos, 2014). O exemplo dos alunos mais velhos também exerce sobre os mais novos uma força de convergência de comportamentos, reforçando assim as noções existentes das regras básicas de funcionamento de uma orquestra. Através do seu exemplo podemos também perceber se os alunos que contactam há mais tempo com estes professores já transmitem alguns dos conceitos ou padrões de linguagem, verbal ou não verbal, e se se pode chegar à conclusão que existem padrões de comportamento/atitude que possam ser identificáveis e transversais a um grupo de alunos de diferentes proveniências. De referir também que movimentações e fatores de distrações (conversas, instrumentos a tocar em alturas indevidas, falta de atenção para com o maestro, etc.) nos momentos de ensaios, podem também ter influência negativa, sobretudo nos mais novos, se tivermos em consideração que há um tipo de pensamento que é comum há maior parte dos jovens que se pode resumir nestas palavras: se aquele faz, porque é que eu não posso fazer? Ana Santos (2014) faz uma referência na sua Tese de Doutoramento a uma situação observada por si, que a levou a constatar que nos momentos de ensaio em que a movimentação dos professores pelo meio da orquestra com o propósito de auxiliar os alunos no decorrer do ensaio (corrigir posições, afinar instrumentos, resolver problemas técnicos, etc.), provoca distração nos alunos, desviando assim a atenção do maestro que está a liderar o ensaio, o que demonstra que uma ação feita por um professor, mesmo que seja pelas razões certas, pode também ter uma influência negativa. No entanto, a mesma autora não deixa de referir a importância do trabalho em grupo e de atividades realizadas em conjunto:

As atividades em grupo são fundamentais nesse tipo de projeto que, para além da aprendizagem, desperta o sentimento, a sensibilidade, o espírito, a autoestima e outros valores sociais como a amizade, a tolerância e o prazer do trabalho em grupo, fortalecendo a vivência em sociedade e as relações interpessoais. Esta ênfase nas relações sociais entre os alunos, o compromisso assumido com a música e com os colegas pode estar ligado às interações que se estabelecem nos ensaios, nas apresentações e em todas as atividades que realizam. (Santos, 2014, p. 261)

Posso então acrescentar, com garantias de que é um passo válido e que não desvirtua a pedagogia em que se fundamenta o POG, a componente de que as sugestões a fazer aos professores devem ser criadas com a intenção de influenciar positivamente os alunos, baseadas em aspetos musicais e nas regras de funcionamento de ensaio, evitando ainda, serem causadores de distrações desnecessárias.

Proponho agora uma abordagem à minha experiência pessoal enquanto professor do POG, para ajudar a definir os pontos específicos em que se procurou intervir, partindo apenas de informação empírica que acumulei ao longo de dez anos de trabalho no projeto e o conhecimento que tenho da sua pedagogia, fundamentado por várias formações a que assisti sobre diferentes temáticas e sobre as diferentes abordagens aos métodos e objetivos que, no meu entender, qualquer professor deste projeto devia conhecer. Também considero relevante referir a vasta literatura que ao longo dos anos de existência deste projeto foi sendo publicada, em livros, dissertações, teses, artigos e publicações em revistas e jornais e que considero verdadeiramente essencial para se compreender esta forma de intervenção social.

Ao longo dos anos de exercício das minhas funções de professor neste projeto, pude constatar que, entre os diferentes núcleos de escola onde a Orquestra Geração está presente, existem padrões de comportamento bastante dispares (convergentes e divergentes), que podem ser justificados pela envolvimento da vida escolar (ambiente da escola, dos bairros e das famílias), mas onde também podem ser estabelecidas ligações aos grupos de professores que atuam nas diferentes escolas, pois em contextos diferentes, pode por vezes encontrar convergências em alguns comportamentos dos alunos. Outro aspeto importante é que por vezes há professores que, atuando em diversas escolas, conseguem influenciar os alunos de maneira a que as suas maneiras de atuar nas salas de aulas e ensaios seja coincidente, depreendendo deste facto que deve existir algum tipo de responsabilidade sua nesses resultados, não querendo com isto assumir que essa influência se deve única e exclusivamente a esse fator. No entanto, leva-me a pensar que dentro da maneira de atuar dos professores, podem residir fatores que têm o mesmo impacto em contextos variados e em alunos de proveniências e ambientes sociais distintos. Posso também referir que, nos meus contactos com outros professores, reparei que para uma maioria os princípios de atuação passam por pequenos gestos realizados junto dos alunos que podem ter um impacto positivo e duradouro. Dou como exemplo os momentos antes e depois dos ensaios em que é preciso montar a estrutura da orquestra

(cadeiras, estantes, instrumentos de percussão, etc.) onde constatei ao longo dos anos que, em escolas onde os professores são mais ativos, os alunos são naturalmente mais solidários e normalmente não fazem reclamações na hora de ajudar. Outro exemplo que posso dar é o da manutenção das estantes que os alunos usam para pôr as partituras. Nas escolas onde se nota um maior cuidado por parte dos professores no seu manuseamento, nomeadamente a montar e desmontar, as estantes, independentemente da sua qualidade, parecem durar mais, poupando assim algum dinheiro ao projeto que não tem que investir constantemente na compra de novas estantes. Este argumento é extensível à manutenção e conservação dos próprios instrumentos. Havendo vários exemplos que posso dar sobre este aspeto, no entanto, o que eu quero evidenciar com estes relatos, é o facto de, gestos considerados de senso comum, quando aplicados em diferentes contextos, podem ter resultados semelhantes. Em Sarrouy (2014) encontramos uma definição bastante concisa e que, no meu entender, mostra o quão abrangente é atuação de um professor e quão importante pode ser para a sociedade em geral:

Mas será que é pedir muito aos professores/animadores/mediadores de tomarem consciência de todos estes elementos? Penso que não, estas profissões, quando bem-feitas, revelam uma vocação profunda e é nessa vocação que se pode ir buscar a energia e a curiosidade crítica para tomar consciência do máximo de dados de forma a tentar resolver as complexas equações sociais. Mas não poderão ser os únicos, esta tomada de consciência só será efetiva na sociedade se for nos dois níveis - micro e macro.

A dificuldade final, depois de já se ter assimilado toda a informação que nos permite trabalhar numa atitude de prevenção, é atuar com naturalidade, ou seja, evitar a mecanização dos atos pedagógicos. Os públicos são sempre mais inteligentes e sensíveis do que pensamos e por isso raramente caem em atos encenados. Na relação que se tem com o outro surge então a questão: como tornar “naturais” ações que foram previamente estruturadas e que têm objetivos definidos? Eis a arte partilhada pelo animador sociocultural, o professor e o mediador cultural. (p. 58)

Esta citação mostra também o quão importante é a formação de um professor e o quão abrangente deve ser, sobretudo num contexto de intervenção social. A referência a uma atuação “natural” é também interessante, pois revela, no meu entender, que o comportamento do professor deve ser encarado com descontração, sem com isso perder a atenção e o foco no que realmente é importante.

Sinto-me assim capaz de assumir o último passo na definição dos limites dos conceitos que se querem experimentar e avaliar, com tendência para pequenos gestos, relacionados até com atos que à partida fazem parte do universo do senso comum, mas com uma vertente de reforçar regras que servem ao bom funcionamento do ensaio, tentando assim não perder o contacto com o lado de desenvolvimento musical e tornando as escolhas justificáveis em contexto de ensaio.

Há ainda dois últimos aspetos que importa referir no âmbito desta investigação antes de estabelecer as sugestões finais. O primeiro prende-se com o facto de eu pressupor que, ao sugerir aos professores que atuem de maneira coordenada durante os estágios, vou influenciar a resposta aos inquéritos por questionário que serão feitos posteriormente, pois os professores terão maior probabilidade em responder de acordo com o que foi proposto e não com as suas próprias opiniões. No entanto, procurarei no momento da construção do questionário, criar uma estrutura de perguntas que me permita recolher o maior número de informação fidedigna que me permita validar os dados recolhidos e de acordo com as suas opiniões pessoais. O segundo aspeto que gostaria de referir é que a Direção do projeto, na pessoa da professora Helena Lima, também esteve envolvida na elaboração desta lista de sugestões que será apresentada aos professores como proposta de atuação coordenada para ser aplicado em três momentos distintos, correspondendo cada um deles a um estágio diferente, nomeadamente, Juvenil, Iniciação e Sopros. Foi acordado que seriam cinco os aspetos a definir para que o excesso de informação não tornasse confuso o processo, mas que pudessem atuar em diferentes momentos do ensaio. Todos os aspetos foram construídos com base nos limites previamente estabelecidos e mantendo a ligação aos aspetos musicais do normal funcionamento do ensaio. E, por fim, foram escolhidos comportamentos simples, que se podem encontrar em diversas ações do dia a dia, e que apesar da sua aparente simplicidade e da aparente concordância que estas sugestões podem à partida suscitar, foi constatado por mim e confirmado também pela direção que, ao longo dos anos ainda existem professores que não atuam neste sentido, e por isso valeria a pena insistir de maneira a tornar o esforço de todos mais abrangente.

Depois de ter em consideração tudo o que anteriormente descrevi, eis as cinco sugestões de atuação que fizeram parte da proposta de investigação que fiz aos meus colegas professores da Orquestra Geração (Anexo A):

- Ajudar a arrumar e montar/desmontar a sala para o ensaio

É importante que os alunos vejam os professores comprometidos com a orquestra desde o início até ao fim do ensaio, mesmo nas partes extra musicais, e que percebam que o trabalho dividido por todos custa menos. As ações/exemplos podem ser mais fortes que as palavras.

- Ser ativo e prestável nas fases de organizar os alunos para o ensaio e afinar os instrumentos

Ajuda os alunos a perceber a importância de ser pontual e de começar o ensaio concentrados, muitas vezes difícil depois dos intervalos. Proponho também o uso de aquecimentos em grupo como os que têm sido praticados nas formações de professores.

- Não falar durante o ensaio, mesmo quando o Maestro trabalha com outros naipes

Importância de ouvir e saber ouvir todos os momentos do ensaio, pois na maior parte das vezes, o que o Maestro diz para um naipe, tem importância para todos e aprendemos também a escutar os outros.

- Pedir licença/autorização ao Maestro para intervir durante o ensaio, quando as intervenções abrangem um grupo de alunos

Incentivar os alunos a perceber que o Maestro é que lidera o ensaio e que as suas responsabilidades são diferentes das dos professores e alunos enquanto músico de orquestra e que podem influenciar positivamente/negativamente o ensaio se tiverem recetividade a esta liderança. Ajudar a perceber que a tentativa e erro são uma parte normal de um ensaio e que fazem parte do processo evolutivo do mesmo, além de que existe alguém no ensaio, o Maestro, que tem a responsabilidade de tomar as decisões finais até à apresentação em público.

- Promover o respeito pelas hierarquias da orquestra: Maestro, Concertino, Chefes de Naipe

Incentivar a comunicação visual entre os alunos durante a execução das obras para que os chefes de naipe possam aprender a liderar e todos os outros a respeitar criando uma noção forte de compromisso e de união de grupo. A ideia de promover a rotatividade dos alunos nos diferentes lugares da orquestra pode ajudar a compreender as diferentes responsabilidades.

Na criação desta lista tive em especial atenção a ideia de escolher áreas de ação onde, através do funcionamento normal de um ensaio, se conseguisse ter um alcance em comportamentos que os alunos possam também ter fora do POG e que pudessem ser aplicados e observados em diferentes momentos do ensaio e de interação entre os

intervenientes nos momentos de preparação do mesmo, procurando com isso manter a ligação da aprendizagem da música com a intervenção social, inerente ao projeto e à sua identidade.

#### **8.4. Observação**

No momento da observação, para que não sentisse que a minha atenção se dispersava para aspetos pouco relevantes para esta investigação, defini à partida o que me interessava apreender e esta escolha recaiu necessariamente sobre os cinco conceitos de comportamento/atitude que foram sugeridos previamente aos professores. Devido à minha experiência como professor deste projeto e ao que considero ser as minhas próprias ideias sobre a atuação de um professor em contexto de estágio, sei que tenho à partida ideias pré-concebidas que poderiam alterar a maneira como é feita esta observação. Por essa razão, procurei que a observação fosse feita de um ponto de vista meramente descritivo para que as minhas opiniões não adulterassem os resultados, tendo sempre este aspeto em mente, no momento em que tomei notas durante os estágios. Assim, o resumo das descrições que se seguem são o resultado desses apontamentos que foram feitos de maneira diferente mediante a minha intervenção enquanto professor nos estágios.

No estágio da Orquestra Juvenil não fui destacado para acompanhar os alunos e pude dedicar todo o tempo à observação e respetivas notas, enquanto que nos estágios da Orquestra de Iniciação e Estágio de Sopros, não pude negligenciar as minhas obrigações e a observação foi feita enquanto cumpria também o meu papel de professor. Este fator não me impediu de fazer uma observação que eu considero relevante pois os principais aspetos a observar estavam inseridos no trabalho de *tutti* onde eu estive presente enquanto professor. As notas e apontamentos que escrevi durante o tempo de estágio diferiram devido as estas circunstâncias, pois no caso da Orquestra Juvenil pude tirar apontamentos mais aprofundados enquanto a ação decorria e nos outros dois estágios, fui tirando notas sempre que conseguia escrever, que me permitiram reescrever apontamentos mais aprofundados depois do horário de trabalho com os alunos.

No estágio da Orquestra Juvenil, tendo em conta a primeira sugestão feita aos professores, pude observar que os alunos e professores não tiveram uma grande interação no momento de organizar e arrumar a orquestra, pois esta já tinha sido previamente montada pela equipa de produção do POG e, devido ao facto de estes alunos se encontram regularmente

para ensaios fora do tempo de estágios, os lugares em que se sentam já estavam estabelecidos à partida. No entanto, pude reparar que no decorrer do ensaio, com as mudanças de peças a trabalhar, também havia movimentações de alunos nos vários instrumentos de percussão, momento em que os professores presentes ajudaram sempre para que estas movimentações decorressem de uma forma célere e organizada. Também de referir que no fim do último dia de ensaios, dia 4 de março, no momento de arrumar a sala houve uma colaboração considerável de alunos e professores para arrumar a sala de ensaio, quer para arrumar as cadeiras e estantes, quer para arrumar os instrumentos de percussão, o que fez com que a sala ficasse vazia em cerca de dez minutos.

Em relação à pontualidade, reparei que houve alguns momentos de recomeçar os ensaios depois dos intervalos em que alguns professores entravam na sala já depois do ensaio ter começado, fator que não notei que fosse causador de desconcentração por parte dos alunos, mas que pode eventualmente servir de exemplo, neste caso, um mau exemplo. A afinação dos instrumentos é feita de forma autónoma, pois estes alunos já têm essa capacidade. No entanto, existe um barulho constante feito por instrumentos que são tocados para além da nota de afinação necessária, que se prolongam para além do desejado. Este fator não se alterou nos dias de ensaio apesar de o maestro o ter referido duas vezes ao longo destes dias.

O tipo de trabalho feito por este maestro durante o estágio, passa muito por fazer trabalho pormenorizado com cada naipe e o que pude observar logo desde o primeiro dia, é que há músicos de outros naves alheios ao foco do trabalho que mantêm conversas durante este tempo, num tom de voz que se pode considerar baixo, é verdade, mas que cumulativamente se torna incomodativo. O Maestro Ulysses Ascanio fez referência a isso várias vezes durante os dias de ensaio, chegando mesmo a dizer, logo no primeiro dia: “É importante estarem calados, sobretudo com tão poucos dias de ensaio. É um ato de inteligência”. No segundo dia de ensaios, houve um momento durante a tarde em que o barulho no seio da orquestra se tornou de tal maneira incomodativo que o maestro ficou em silêncio durante alguns momentos esperando que o silêncio voltasse. Os professores presentes, de maneira geral, vão intervindo sempre que acham pertinente no sentido de que os alunos não falem. Ainda assim, pude observar que alguns professores, mesmo os que estavam a tocar com os alunos, também falam entre si quando o maestro tem as atenções viradas para outros naves. No segundo dia de ensaios, observei que há alguns alunos que pedem silêncio aos colegas que falam durante os mesmos, pois as intervenções

do maestro neste sentido foram aumentando e senti que para alguns se tornou um fator de desconcentração, dando assim razão às suas intervenções. Posso referir também que apesar de uma das regras mencionadas várias vezes pela Direção do POG ser no sentido de não se usar telemóveis durante os ensaios, houve professores e alunos que o fizeram, mesmo estando no seio da orquestra. Este aspeto não faz parte das sugestões feitas aos professores, mas achei pertinente referir, pois notei que causa alguma desatenção nos alunos, sobretudo no momento de recomeçar a tocar, sendo também um fator causador de conversas entre os alunos durante os ensaios.

As abordagens aos alunos feitas por professores aconteceram de várias maneiras diferentes consoante o grupo de alunos que se pretendia abranger. De maneira geral, são sempre feitas com o consentimento do maestro, apesar de neste caso, os ensaios com o Maestro Ulysses Ascanio serem muito intensos na ocupação efetiva do tempo de ensaio, dispensando assim muitas intervenções por parte dos professores. Em geral, os professores de cordas são mais interventivos, quer verbalmente, quer a demonstrar no seu próprio instrumento como se executam as indicações dadas pelo maestro, mas também observei por várias vezes o maestro a pedir aos alunos que prestassem atenção e escutassem os colegas, pois estes não o fazem por hábito e sente-se falta de coesão entre e dentro dos naipes - palavras do mesmo. Em breves palavras, esta observação revelou que este grupo de alunos já tem bastante autonomia para que o ensaio possa decorrer com poucas intervenções dos professores, mas há alguns hábitos de comportamentos/attitudes que se revelaram perturbadores e que, apesar das constantes chamadas de atenção do maestro, não se corrigiram nem alteraram.

No estágio da Orquestra de Iniciação, ou neste caso das orquestras, visto que são duas (Orquestras de Iniciação A e B), o espaço de observação é à partida muito diferente dos outros estágios, pois envolve muito mais alunos e professores. O trabalho está repartido em naipes e *tuttis* e por essa razão há muitas movimentações pelo espaço da escola onde se realiza, sendo que os intervenientes não se concentram sempre nos mesmos espaços.

O primeiro aspeto da observação que quero salientar, é o facto de estes alunos terem muito pouca autonomia, por terem uma média de idades muito baixa, mas também porque, na maior parte dos casos, é o primeiro estágio que fazem no âmbito da Orquestra Geração, o que demonstra à partida uma falta de noção do seu funcionamento. Um fator inesperado que acho importante referir, prende-se com a opção que a Direção tomou no sentido de

pedir a alguns alunos mais velhos do projeto para serem os monitores de grupos de alunos organizados por naipes, ficando assim responsáveis por estes nos momentos em que não estão nos ensaios, como intervalos, refeições e viagens de autocarro antes e depois dos dias de trabalho. A importância deste fator, no meu entender, revela-se nos momentos de organizar os alunos nas movimentações dentro da escola, de e para os vários espaços onde decorreram os ensaios de naipe e tutti e veio acrescentar um aspeto importante à observação, pois estes alunos mais velhos, imbuídos eles mesmos das suas próprias experiências dos vários estágios que já fizeram no projeto, transmitem aos alunos mais novos, comportamentos/atitude que se querem à partida acrescentar à sua formação, mesmo que inconscientemente. A sua influência no cumprimento de horários foi notória, pois seguindo o plano pré-definido pela Direção, eles foram os principais responsáveis na chegada dos alunos às salas de ensaios dentro dos horários previstos, permitindo assim que os professores, já dentro das salas, os organizassem mais facilmente no espaço de ensaio, embora neste caso, seja um pouco mais demorado do que noutros níveis. As duas orquestras são compostas por muitos alunos e a organização no espaço requer mais atenção por parte dos professores, que mediante o observado, correu sempre dentro de alguma normalidade, embora houvesse alguns professores mais interventivos que outros.

Como havia duas orquestras a alternar ensaios no mesmo espaço, foi necessário fazer sempre ajustes de posições de cadeiras e estantes. Neste processo, observei que a maioria dos professores, não todos, ajudaram a tornar este processo mais célere. No naipe de cordas, onde se contabilizam naturalmente mais professores, houve, ao longo dos dias, alguns professores que optaram por deixar que outros se ocupassem desse trabalho, tornando por vezes o período de acomodação e afinação mais longo que o desejado. Por vezes os maestros tinham de esperar até que este processo estivesse concluído para começar o ensaio para além da hora prevista de início de ensaio. A afinação nos sopros é feita de uma maneira mais eficaz dadas as características dos instrumentos e ao seu número mais reduzido que as cordas e os professores presentes foram de uma maneira geral, eficazes e rápidos no cumprimento desta tarefa, embora tivesse observado que nem todos colaboraram, havendo alguns professores que se ocuparam da afinação dos instrumentos de alunos que não correspondem ao seu.

A organização e distribuição dos alunos de percussão foi, no primeiro dia, bastante confusa, pois eles revelaram uma tendência natural para tocar os seus instrumentos assim que eram colocados junto do instrumento que iriam usar, o que se revelou um fator

bastante relevante de distração, sobretudo para os alunos mais próximos. Pode-se dizer que este aspeto aconteceu de uma forma transversal na orquestra toda, mas os instrumentos de percussão, dadas as suas características, revelaram-se bastante perturbadores. Alguns professores presentes foram tentando dar indicações para que este ruído cessasse, na maior parte do tempo de maneira infrutífera, embora também tenha observado que, enquanto o maestro dirigia, mesmo que só uma porção da orquestra, este fator foi desaparecendo com decorrer do estágio.

A atividade dos professores durante os ensaios deste estágio é mais intensa que em qualquer outra atividade de grupo do POG, pois os alunos, talvez por serem mais novos ou mais inexperientes, são muito agitados e requerem chamadas de atenção frequentes para aspetos de comportamento e atenção aos momentos de ensaio, mas mesmo com esse aumento de atividade dos professores foi impossível manter o silêncio durante os ensaios. Os maestros mantiveram sempre uma postura calma e de continuidade no trabalho, apesar do barulho frequente dos alunos, procurando manter os alunos a tocar o máximo de tempo possível para que, no meu entender, não tivessem a tendência de conversar, para além de procurar os objetivos musicais que se pretendiam atingir com este estágio. Os professores de cordas, de uma maneira geral, foram mais ativos durante os ensaios, havendo sempre um grande número a rodear os naipes respetivos, ocupando-se de exemplificar aos alunos as indicações com gestos que representam os movimentos das arcadas necessárias em cada situação de ensaio. Esta forte presença de professores próxima dos alunos revelou-se também bastante eficaz na manutenção do foco dos alunos no maestro, embora se notasse sempre algum burburinho no meio dos vários naipes.

Os horários previstos para o final de cada ensaio, foram sempre cumpridos e os momentos em que os alunos iam arrumar os instrumentos nas respetivas caixas decorreu com a normalidade possível que um grupo tão grande permite, sempre com professores a ajudar a encontrar os espaços certos onde estes se tinham que dirigir. No dia do concerto final do estágio, que decorreu na Aula Magna, os professores presentes, tinham um plano de ação previsto pela direção, que implicava diferentes responsabilidades e diferentes locais de ação para cada um. Uns ficavam encarregues do trabalho no palco e outros de gerir movimentações dos alunos nos bastidores, tudo isto em conjugação com os monitores, que continuaram a ser os alunos mais velhos do projeto. Neste dia, observei que alguns professores não cumpriam com o que era necessário, normalmente porque não compreenderam bem as tarefas que lhes eram destinadas, havendo necessidade de que

outros professores fizessem o seu próprio trabalho e ajudassem os outros a cumprir o seu. Este fator revela que há um fator de ajuda entre os professores que se revelou bastante útil para que os ensaios e o concerto decorressem de uma forma fluida e dentro dos horários previstos. De referir que a definição das tarefas para cada interveniente por parte da Direção, foi bastante eficaz, se pensarmos que este concerto envolveu 395 alunos com a média de idades mais baixa do POG. No final do concerto, houve um grande número de professores a ajudar na desmontagem do palco e na arrumação dos bastidores, o que se revelou também bastante útil e eficaz. Posso afirmar que o palco onde estava montada uma orquestra para cerca de duzentos músicos, ficou vazio em pouco menos de dez minutos, com o material todo organizado e preparado para o transporte que se realiza pela equipa de produção do POG.

Esta observação revelou que este grupo de alunos é muito pouco autónomo e precisa de muita atenção por parte dos professores quer nos ensaios, quer fora deles. No meu entender, a generalidade dos professores revelam uma compreensão deste facto e são bastante ativos no cumprimento das suas tarefas, apesar de ser impossível manter os alunos calmos e em silêncio na maior parte do tempo, devido principalmente à sua idade e a sua inexperiência em estágios. As movimentações, apesar do número elevado de alunos, revelaram-se tranquilas e pontuais, graças à ação dos professores, mas principalmente pela colaboração dos antigos alunos que se revelaram muito capazes na execução das suas tarefas. Este fator revela, no meu entender, que eles compreendem a importância das suas ações, fator que atribuo a sua experiência enquanto alunos em estágios anteriores. Num grupo tão grande de professores, nota-se claramente que há alguns mais ativos que outros, no entanto, não foi observado que tivesse faltado cumprir algum objetivo dos exigidos à partida pela Direção do projeto.

O estágio da Orquestra de Sopros tem algumas características que o diferenciam dos outros estágios como o facto de envolver alunos de vários níveis, que permite que os alunos troquem experiências entre si, e o facto de ser um estágio onde o programa é inteiramente novo, o que faz com que a sua atenção ao executar as peças seja muito mais elevada por natureza, pelo menos no primeiro dia. A organização do trabalho para o primeiro dia também teve em consideração este aspeto e teve mais tempo de ensaio de naipe do que de tutti.

Pelo que pude observar e conversar com os colegas, os ensaios de naipe decorreram sem problemas de maior, com os alunos de maneira geral a cumprirem com o que os professores lhes pediam. No início do ensaio de tutti, foi preciso trazer estantes para a sala de ensaio e, apesar de esta tarefa ter sido maioritariamente cumprida pelos alunos, houve alguns professores que também colaboraram. A organização no espaço da orquestra ocorreu com bastante celeridade, pois os professores já tinham dado indicações aos alunos sobre a ordem de lugares que iriam ocupar na orquestra. Em relação a este aspecto de organização, o Maestro Mitchell Fennell optou por fazer algumas alterações, no segundo dia, nos naipes de trompas e trompetes, e todos os professores desses naipes presentes nesse dia, ajudaram neste processo, que foi feito antes do primeiro ensaio de tutti começar.

Durante estes dias de ensaios pude reparar que os alunos desta orquestra, foram sempre muito autónomos no momento de começar os ensaios, entrando na sala sem ser preciso chamar e antes do tempo, o que fez com que os ensaios tivessem sempre começado dentro dos horários previstos. Os instrumentos de percussão, precisavam sempre de ser arrumados depois dos ensaios, e houve sempre, para além dos professores e alunos deste naipe, três ou quatro professores de outros naipes a ajudar neste processo. Os momentos de afinação em cada ensaio foram sempre orientados pelo maestro, também com um carácter pedagógico, com o grupo de professores presentes, atentos e prontos a intervir, caso fosse necessário. Uma das características do trabalho deste maestro que pude observar, teve bastante influência no comportamento dos alunos durante os ensaios. A sua maneira de trabalhar deu sempre primazia ao tutti, sendo o trabalho em naipe, ou por secções, muito reduzido, o que fez com que os alunos estivessem quase sempre a tocar, impedindo-os de falar desnecessariamente durante o ensaio. Não quero dizer com isto que não houvesse alunos a falar durante os ensaios. Houve, e posso dizer que de maneira geral, aconteceu nos naipes que estão mais distantes do maestro, os metais e a percussão, mas o maestro durante os dias de ensaio só fez referência ao barulho uma vez, o que demonstra, no meu entender, que nunca foi verdadeiramente perturbador. Também reparei que os professores presentes, sentados na sala fora do espaço da orquestra, foram conversando entre si, quase sempre em tom de voz baixo, mas à vista dos alunos, o que pode não ser o melhor exemplo para eles. Um aspecto inesperado que aconteceu no terceiro dia de ensaios, foi a queda de um instrumento, um eufónio, que causou danos que impossibilitaram o seu uso. Os professores presentes, tomaram prontamente conta da

ocorrência, sem que houvesse uma grande perturbação no ensaio. O coordenador da escola do aluno em questão tratou prontamente de encontrar um instrumento de substituição e no ensaio seguinte o aluno pode retomar o trabalho normalmente.

Um aspeto importante a reter deste estágio, foi o facto de haver alguns chefes de naipe, normalmente alunos mais velhos, que tomavam a iniciativa de falar com o maestro em nome do naipe, sempre que surgia uma dúvida em questões relacionadas com ensaio. Este fator aconteceu várias vezes no naipe dos trombones, oboés e trompetes. Nas trompas também aconteceu, mas o chefe de naipe era uma professora.

No dia do concerto foi preciso ajudar a equipa de produção a descarregar os instrumentos de percussão e houve um grupo considerável de alunos e professores que tomou a iniciativa de colaborar, tornando este processo num momento que se resolveu com muita celeridade. No momento em que os alunos, os professores e o maestro chegaram à sala de concerto, a orquestra já estava montada (com exceção dos instrumentos de percussão), no entanto, seguindo indicações do maestro, foi preciso fazer alguns ajustes para que estivesse tudo de acordo com o que ele considerava mais acertado para a acústica da sala. Neste processo houve três professores envolvidos e não foi um processo simples, que se revelou algo demorado, atrasando assim o início do ensaio, em relação à hora prevista. A afinação e organização dos alunos antes da entrada para o palco, ficou à responsabilidade dos professores de cada naipe e decorreu de uma forma muito organizada. Os alunos entraram em palco pela ordem em que se iriam sentar no concerto e voltaram a rever a afinação, desta vez, seguindo a prática dos ensaios sugerida pelo maestro. No final do concerto, ao desmontar o palco, houve também uma grande ajuda dos professores envolvidos, apesar de nem todos terem colaborado, no entanto, posso acrescentar um dado importante. Havia na plateia, alguns professores de cordas do POG que estavam a assistir ao concerto e que, no final, ajudaram também a arrumar a sala e os instrumentos de percussão.

## **8.5. Formulação do Questionário**

A construção de um questionário requer muita reflexão e preparação para que esta ferramenta possa ser considerada válida e capaz de recolher dados relevantes, e que contribuam para o incremento de informação com o qual se procura chegar às conclusões

finais de um determinado estudo. Para Quivy e Campenhoudt (2013) um inquérito deve ser:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (p. 188)

Ainda segundo os mesmos autores, podemos perceber que este é um método adequado para o contexto em que se insere esta investigação, tendo em conta as suas definições:

- O conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.
- A análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão. (...)
- De uma maneira geral, os casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade. (p. 189)

Se observarmos o ponto de vista de autores como Sousa e Batista (2011) percebemos também que o propósito e os objetivos deste inquérito por questionário se enquadram nas suas considerações sobre a justificação para a utilização desta ferramenta.

A utilização do inquérito num projeto de investigação justifica-se sempre que há necessidade de obter informações a respeito de uma grande variedade de comportamentos – para compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências e representações, para obter dados de alcance geral sobre fenómenos que se produzem num dado momento ou numa dada sociedade com toda a sua complexidade (por exemplo, intenções de voto). (Sousa & Batista, 2011, p. 90)

Para a estrutura do questionário, comecei por criar três partes com diferentes propósitos, com a intenção de não misturar conteúdos, mantendo assim uma forma organizada e coesa, que permitisse que o seu preenchimento fosse feito com celeridade pelos inquiridos. Estas três partes têm propósitos bem definidos e procuram informação específica, cujos os resultados possam ser analisados com clareza, quer no seu significado independente, quer na relação de dados entre as várias questões que completam este questionário. A primeira foi inteiramente dedicada à identificação e contextualização da população a inquirir. Procurei saber à partida se fatores como a idade, o tempo de

docência e o tempo de docência no POG, produziam respostas diferentes no resto dos dados recolhidos. A segunda parte foi direcionada aos professores que estiveram presentes nos estágios, tendo em conta que no sistema de distribuição, nem sempre são convocados pela Direção a participar, por motivos de disponibilidade do próprio professor ou por haver muitos professores disponíveis, razão pela qual é feita à partida uma seleção pelos coordenadores responsáveis de organizar o trabalho a desenrolar no período do estágio. Esta parte será muito importante na recolha de dados e opiniões sobre como correu a experiência proposta aos professores, podendo nas conclusões, comparar estes dados com os da observação feita durante os estágios e encontrar semelhanças ou diferenças entre o que foi observado e o que é relatado para poder validar a informação de uma maneira mais concreta, sendo que assim tenho duas fontes disponíveis de recolha de informação com as quais se pode efetuar cruzamento de dados no momento de análise. A terceira parte foi direcionada a todos os professores e é onde se procurava obter a maior informação sobre as grandes questões que encabeçam esta investigação, sendo direcionada para perceber qual o interesse dos professores na metodologia e ideologias do POG. Procurei também obter informação sobre as fontes que os professores procuram no seu enriquecimento pessoal enquanto interveniente num projeto de cariz social, esperando com essa informação, poder também avaliar o seu nível de interesse e de empenho nestas questões.

Ao consultar bibliografia dedicada às regras de construção de inquéritos, percebemos que, na abordagem à formulação das perguntas, as preocupações sobre a dificuldade da sua conceção, são transversais (Batista & Sousa, 2011; Quivy & Campenhoudt, 2013; Seidman, 2016; Spradley, 2006). Todos referem a importância de os testar antes de os submeter aos inquiridos. É necessário que as perguntas sejam feitas com clareza, coerência e neutralidade, com uma linguagem simples e tendo em conta as habilitações do público alvo (Batista & Sousa, 2011). Devem procurar responder às perguntas que definem a base da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2013) e usar mecanismo de segurança para evitar falsidades que poriam a validade do questionário em causa. Este questionário foi construído com características de administração direta, do tipo misto, querendo isto dizer que foram os professores inquiridos a responder diretamente ao formulário e que é composto por perguntas maioritariamente de resposta fechada, com algumas de resposta aberta (tornando-se assim um questionário de tipo misto (Sousa & Batista, 2011), estrategicamente colocadas para servirem o propósito de dar validade a

outras questões e recolher informação de teor mais pessoal sobre as considerações que os professores fazem sobre esta temática. Desta forma procurou-se perceber se existe, por parte dos professores, interesse em aplicar no futuro, algumas das sugestões aplicadas no âmbito desta investigação, ou outras feitas por eles, que se enquadrem nesta temática. O público alvo são os professores ditos de instrumento, embora num projeto como este, a sua ação seja muito mais abrangente (aulas individuais, naipe e orquestra), excluindo assim os professores de formação musical, que como não têm um papel interventivo no decorrer dos ensaios de orquestra, que é o contexto preferencial desta investigação, não poderiam responder com o mesmo grau de interesse que um professor de instrumento. Este assunto também foi discutido com a Direção do projeto, na pessoa da professora Helena Lima, que também não considerou relevante a opinião dos professores de formação musical para responder a estas questões, apesar da Parte III do questionário ser de carácter mais abrangente e aberta aos professores que não estiveram presentes nos estágios, mas ainda concentrando atenções no ensino por via da prática orquestral.

Para melhor compreender a descrição que se segue sobre a construção do questionário e os porquês das minhas decisões sobre as perguntas, no Anexo B está um exemplar do formulário final que foi enviado aos professores.

A primeira parte serve principalmente para perceber e caracterizar o grupo de professores inquiridos, através da recolha de informação como a idade, formação académica, tempo de docência e tempo de docência dentro do projeto e é de resposta obrigatória. Prende-se com a necessidade de caracterizar o público alvo, sem no entanto esquecer que se deve salvaguardar o anonimato, fator importante para que os inquiridos possam responder de uma forma desinibida. A prática de começar os questionários com este tipo de questões é largamente difundida e comum para quem o quer construir de raiz. Após a análise a esta parte, espero poder estabelecer diferentes padrões de idade, tempo de docência, entre outros, que depois irei cruzar com o resto da informação obtida na análise aos outros dados provenientes deste questionário, tentando encontrar pontos de contacto entre estes, que me ajudem a validar a informação recolhida.

A segunda parte do questionário é destinada aos professores que estiveram presentes nos estágios e o seu principal objetivo é o de avaliar qual a perceção que os professores têm da experiência que foi proposta anteriormente e perceber qual o seu interesse sobre estas temáticas. Começa com uma questão de filtro (Sousa & Batista, 2011) que serve para

identificar quem esteve presente nos estágios, dando a hipótese de saltar diretamente para a terceira parte, caso não tivessem participado. Seguem-se quatro questões com resposta organizada numa escala ordinal (Sousa & Batista, 2011), que têm como objetivo recolher informação sobre a implementação das ideias propostas, intermediadas por uma outra questão filtro que mede a percentagem de professores que aplicaram as sugestões desta investigação, para evitar o pressuposto de que todos os presentes teriam cumprido o que lhes foi proposto. Esta questão também permite, caso a resposta seja negativa, que o inquirido avance diretamente para a Parte III. As duas últimas questões da Parte II, uma de resposta fechada e outra de resposta aberta, têm a intenção de apurar se este tema é algo que desperte interesse aos professores e quais são as suas ideias pessoais sobre este assunto. A questão de resposta aberta tem a dupla funcionalidade de tentar perceber se existem convergências nas leituras que os professores fazem sobre este assunto, encontrando ou não semelhanças nas respostas dadas entre professores e em comparação com a metodologia e objetivos da Orquestra Geração, mas também tentar filtrar e validar as questões anteriores, pois dependendo do número de respostas a esta pergunta, posso perceber que taxa da população inquirida tem considerações pessoais sobre esta temática. De referir que a validação desta parte também conta com uma parte importante da experiência acumulada pelos professores ao longo dos anos, pois a falta de literatura sobre um aspeto em particular, a perceção dos professores sobre a metodologia e a falta de estudos prévios sobre este assunto específico, impossibilitam a comparação de dados. Aproveito também aqui para referir que, espero poder contribuir para que futuras investigações possam encontrar no meu trabalho informação válida e de interesse com as quais possam trabalhar e fazer avançar a investigação nesta área.

A terceira parte é direcionada a todos os professores de instrumento do POG e tem como objetivo principal tentar perceber qual o grau de interesse dos professores nestas questões pedagógicas e se existe uma grande necessidade de procurar informação fora do âmbito do POG, esperando assim poder depreender se também a comunicação da Direção sobre estas temáticas se faz com clareza. A primeira pergunta desta parte, procura perceber quais são as motivações que levam um professor a querer lecionar neste projeto e dá a opção de resposta múltipla para poder ser o mais abrangente possível. A pergunta seguinte tem várias possibilidades de resposta, com várias características dos mesmos aspetos que se querem verificar, misturados entre si para encaminhar os professores a pensar em cada aspeto separadamente, tentando assim evitar que os inquiridos respondam o óbvio ou o

esperado. As últimas perguntas procuram saber o empenho que os professores põem na sua formação pessoal e quais são os principais focos de interesse, com duas perguntas de resposta aberta que visam evitar que nas perguntas que as precedem os inquiridos desvirtuem as suas respostas, levando-os a ter de referir informação mais detalhada sobre a informação que se procura obter, conseguindo desta maneira uma validação necessária para a informação recolhida no momento do análise aos dados.

A plataforma que escolhi para o preenchimento deste questionário foi a *Google Forms*, que por ser *on-line*, permite o envio fácil aos inquiridos através de e-mail, cujo os endereços obtive através da Direção do projeto, e que, ao permitir a resposta diretamente na plataforma em que estes a recebem, faz com que o seu preenchimento seja fácil e rápido, aspeto importante para aumentar a quantidade de respostas. Para ajudar na recolha dos dados no momento da análise final, esta plataforma tem ferramentas próprias de medição estatística, que facilitam a análise após as respostas.

Para a validação deste formulário, recorri a quatro pessoas que me auxiliaram ao realizar um pré-teste, duas das quais ligadas ao projeto, a professora Helena Lima, Assessora de EAMCN para a OG e Vice-Presidente da AOSJSP e uma das coordenadoras de escola, formada na área da Antropologia, a Dra. Matilde Caldas. As duas pessoas exteriores ao projeto, que a pedido, opto por deixar no anonimato, são um músico profissional com um lugar de destaque numa importante orquestra portuguesa, com habilitação de Mestrado atribuída pela Universidade Católica do Porto, e outro um músico profissional que também é professor numa escola de ensino música de referência no panorama português, também ele com habilitação de Mestre atribuída pela Escola Superior de Música de Lisboa. O seu contributo foi muito importante com a sua visão exterior ao funcionamento e metodologia do POG, acrescentando assim um ponto de vista desinteressado e mais atento às questões de construção semântica e gramatical, organização e fluidez dos conteúdos.

Os dados recolhidos através deste questionário, depois de analisados independentemente, serão comparados com os dados obtidos pela observação efetuada durante o decorrer dos estágios, onde a experiência que foi proposta no âmbito desta investigação, se desenrolou.

Não posso concluir sem antes falar das desvantagens deste método, que neste caso se prendem principalmente com dois fatores; em primeiro lugar, a falta de estudos

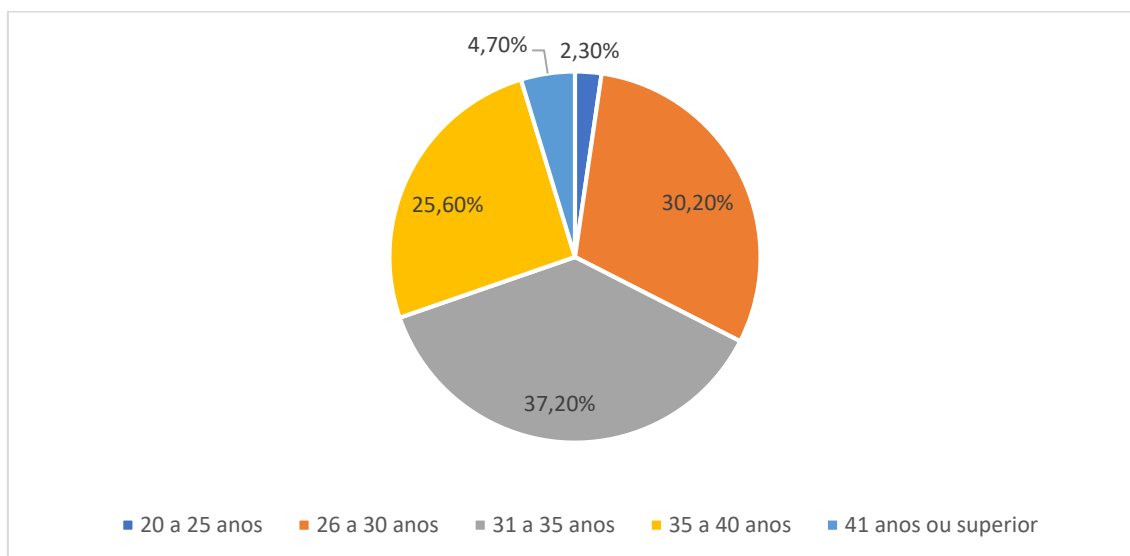
anteriores, com os quais se possam comparar dados; em segundo lugar, a possibilidade de haver um número muito reduzido de respostas, o que me impossibilitaria de considerar uma amostragem válida na representação de um grupo de inquiridos.

## 8.6. Análise e Discussão de Dados

### 8.6.1. Perfil Geral dos Professores

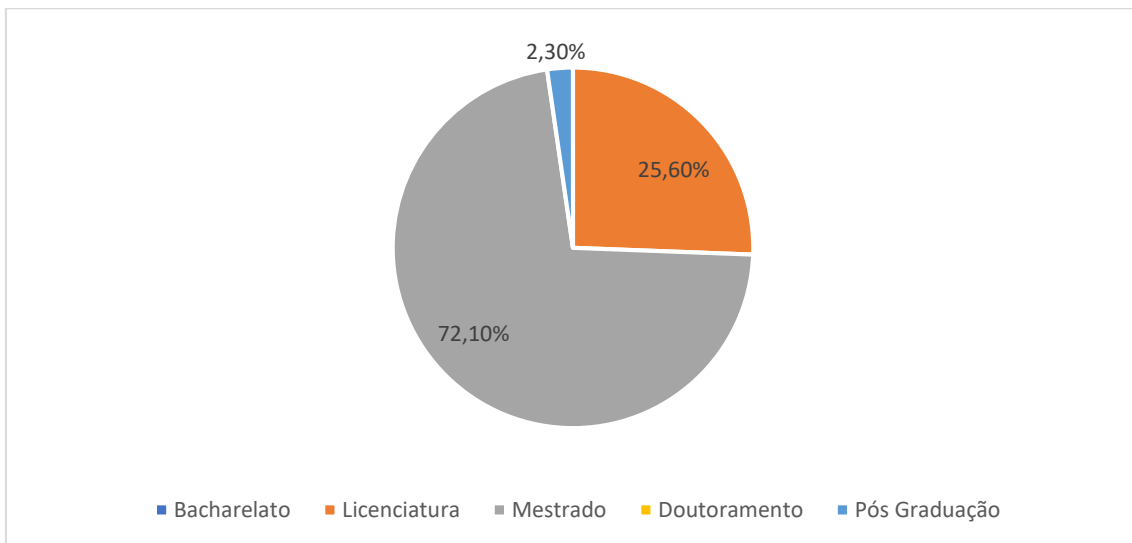
Este questionário foi enviado através de e-mail para 74 professores, tendo obtido 43 respostas, o que representa 58,1 % da população inquirida. Os dados revelam que, do grupo de professores que respondeu, 58,1% são do sexo feminino e 41,9% são do sexo masculino, com uma faixa etária bem distribuída entre os 26 e os 40 anos (93%), mas com uma maior incidência entre 31 e 35 anos (37,2%), como demonstra o Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Idade dos professores**

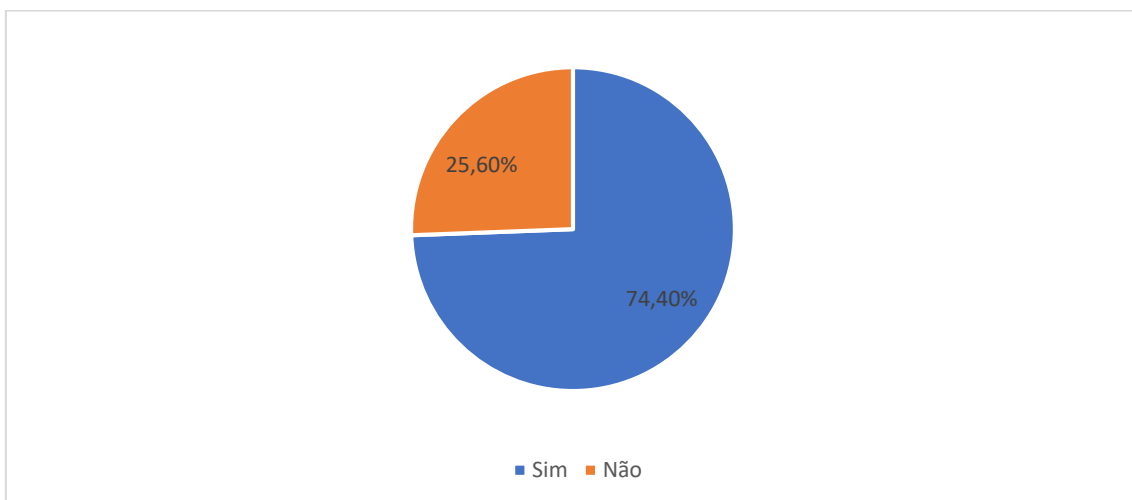


As respostas revelaram que a formação académica deste grupo de professores, tem uma maioria (74,4%) que apresentava Grau de Mestre (um professor com pós-graduação), com profissionalização e, só uma minoria (25,6%) apresentava o Grau de Licenciatura, sem profissionalização.

**Gráfico 2 - Grau acadêmico**

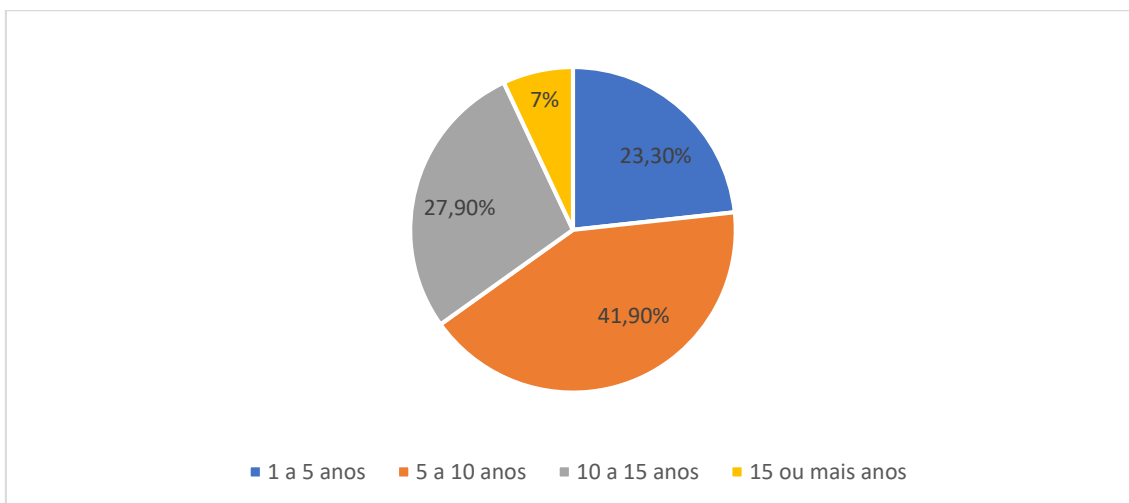


**Gráfico 3 - Percentagem de professores profissionalizados**

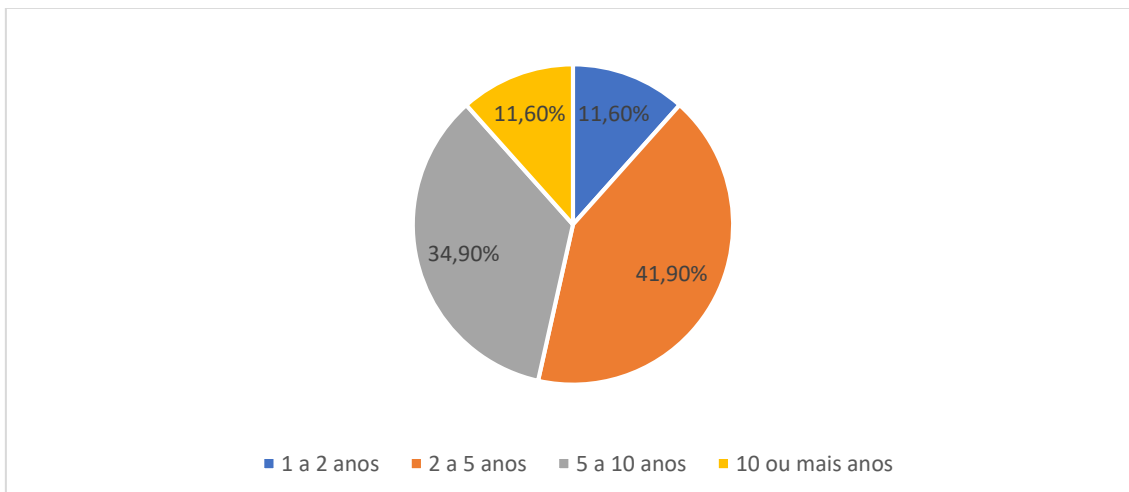


Os dados revelam um corpo docente com alguma experiência, embora a maioria (41,9%) só ensine no POG entre 2 e 5 anos, com números de horas nos horários distribuídos por cargas horárias bem diversas.

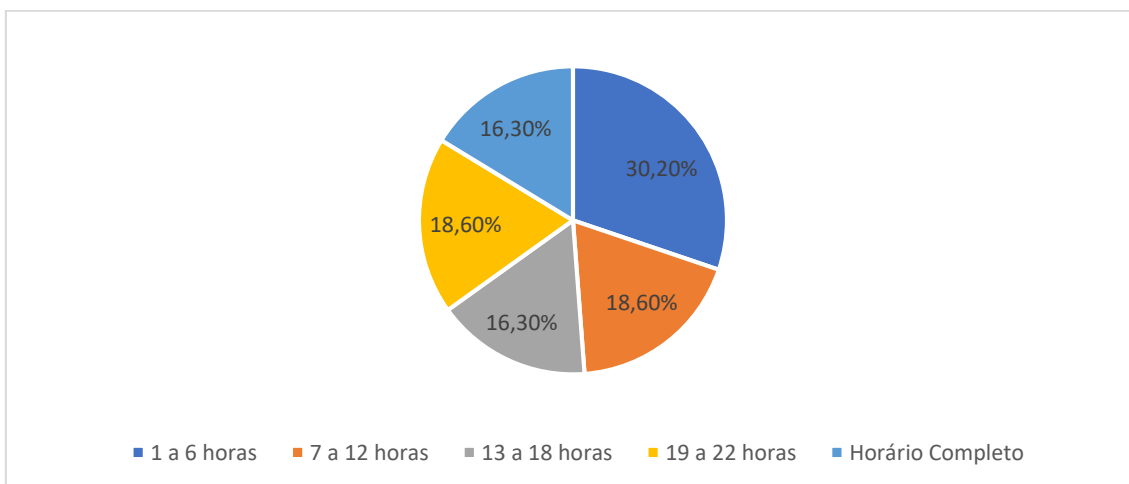
**Gráfico 4 - Tempo de docência**



**Gráfico 5 - Tempo de docência no POG**



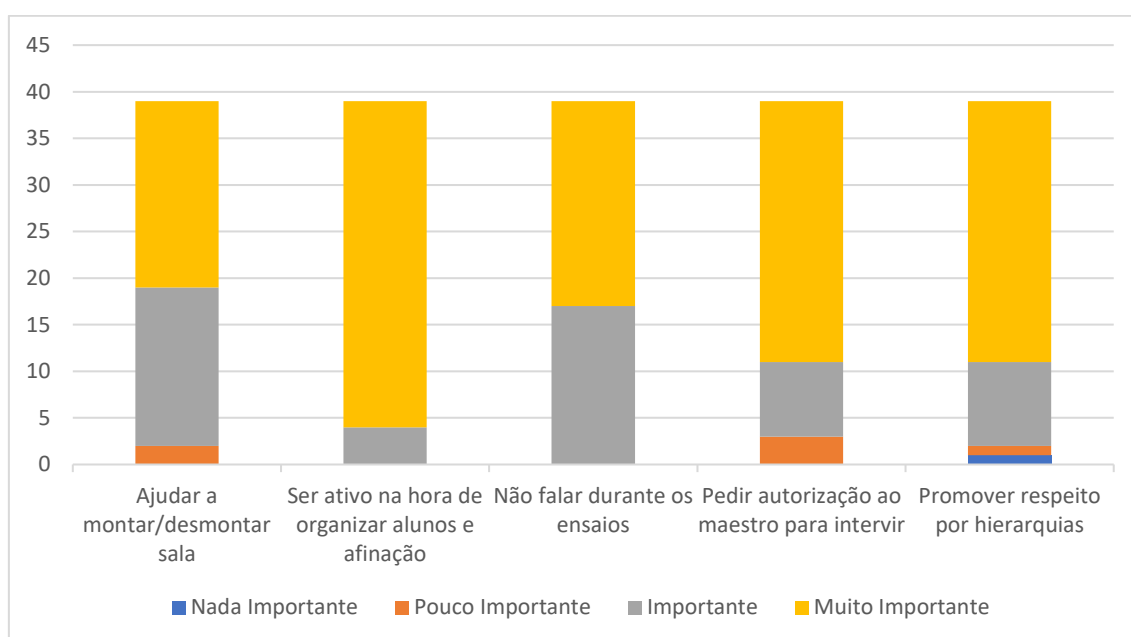
**Gráfico 6 - Número de horas de aulas semanais no POG**



### 8.6.2. Análise do Dados de Experiência de Investigação

Dos 43 professores que responderam ao questionário, 39 estiveram presentes nos estágios e reponderam à segunda parte do questionário. Todos eles afirmaram que tiveram em consideração as sugestões feitas no âmbito desta investigação durante o tempo do estágio e que deveriam ser também consideradas em estágios futuros. A importância atribuída a cada uma das sugestões, demonstra que são questões que este grupo de professores considera pertinente, como se pode observar no gráfico seguinte:

**Gráfico 7 - Relevância das sugestões da investigação**



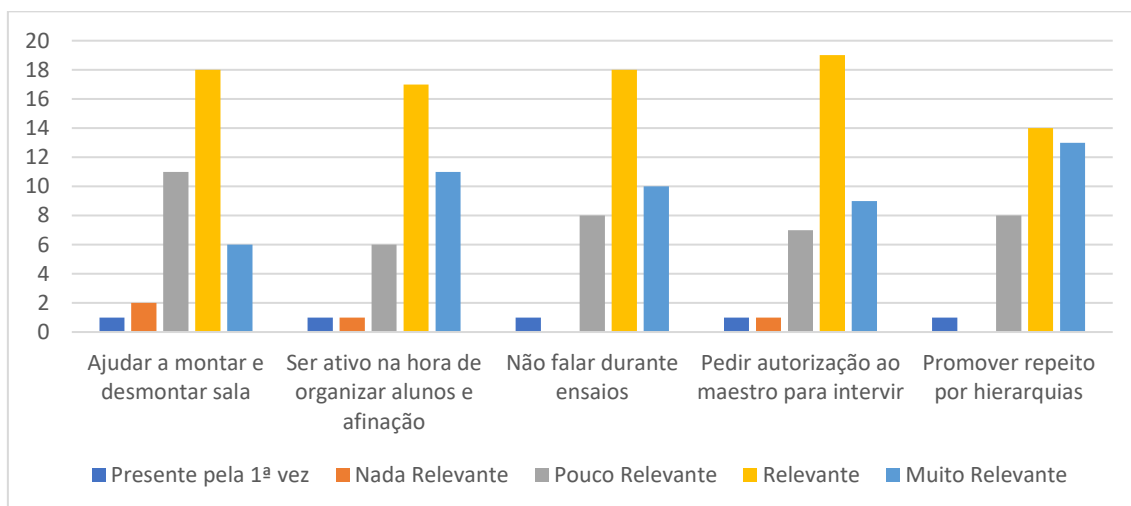
Ao cruzar esta informação com os dados recolhidos no momento da observação, posso depreender que as opiniões são coincidentes com as ações dos professores durante os estágios, embora a questão de não falar nos ensaios, que no questionário os professores valorizaram bastante, não tenha sido respeitada na integra. Foram observados alguns distúrbios nos ensaios, causados por conversa quer de professores, quer de alunos, embora eu considere que no Estágio da Iniciação, esses parâmetros sejam mais difíceis de atingir.

As perguntas 12 e 13 deste questionário<sup>9</sup> procuravam apurar o impacto desta experiência na interação entre professores e alunos durante o estágio, segundo as sensações dos próprios professores. É interessante perceber que, apesar de ter sido uma experiência que

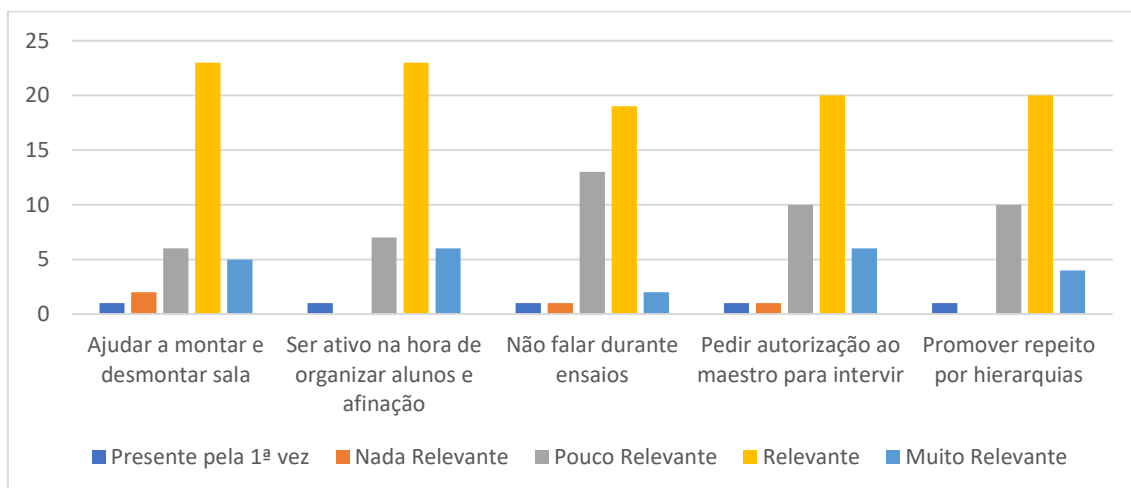
<sup>9</sup> Consultar Anexo B.

se desenrolou num curto espaço de tempo, os professores foram capazes de identificar diferenças nas interações, tendo em consideração os estágios em que estiveram presentes anteriormente. Esta resposta não era de carácter obrigatório, pelo que houve alguns professores que optaram por não responder a todos os parâmetros.

**Gráfico 8 - Relevância na mudança de comportamento/atitude dos alunos**



**Gráfico 9 - Mudança na interação e colaboração entre os professores**

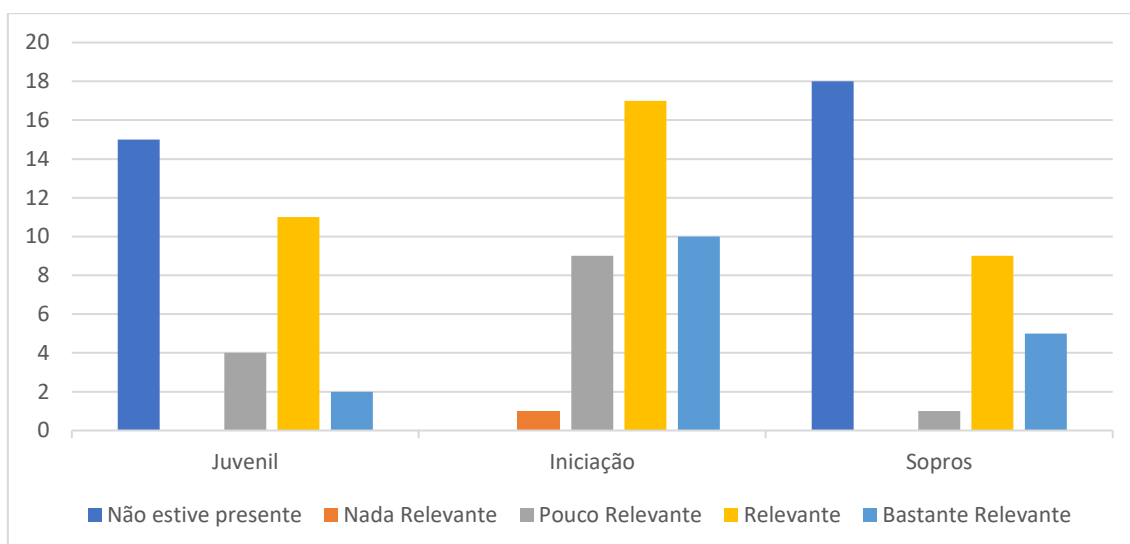


Infelizmente, não tenho dados específicos de estágios passados sobre estas questões, mas tendo em conta a experiência da maior parte dos professores, posso depreender que houve mudanças nos comportamentos/attitudes que foram sentidas, como por exemplo no momento de desmontar e montar as salas de ensaio, que durante estes estágios, correu

sempre de forma célere e organizada. Também observei que houve respeito pelas hierarquias, quer da parte dos alunos em relação ao maestro, quer da parte dos professores em relação às orientações da Direção, apesar do número elevado de repostas “Pouco Relevante” em relação a este aspeto.

Quando questionados sobre o impacto que estas sugestões tiveram em cada estágio, percebe-se que no Estágio de Iniciação houve mais professores a sentirem diferenças, que é natural porque teve mais professores presentes, mas também houve um número grande de respostas “Não Relevante”, que revela que para alguns, mediante a sua experiência passada, não se notou grande diferença e que tudo funcionou como é habitual.

**Gráfico 10 - Relevância das sugestões sentida em cada estágio**



Durante as observações e os momentos de estágio, também pude salientar que no Estágio de Iniciação foi onde se sentiu mais diferença na atuação dos professores, embora não possa deixar de referir a importantíssima ação dos alunos mais velhos como monitores, que, através da sua experiência e da coordenação com a Direção, acrescentaram um fator de organização reconhecido por todos os envolvidos. Apesar do grande número de professores (10) que afirma ter havido pouca relevância ou nenhuma no Estágio de Iniciação, a grande maioria (27) assinalou diferenças, coincidindo com os aspetos observados.

Na última questão desta parte do questionário, foi deixado um espaço para que os professores pudessem fazer sugestões de comportamentos/atitude que gostassem de ver implementados ou alterados. Gostaria de começar por referir que alguns professores

aproveitaram para revelar que estas são atitudes que já incorporam na sua maneira de atuar junto dos alunos e houve também quem dissesse que não deveriam ser impostas e sim surgirem naturalmente. A experiência dos professores também é salientada por um dos professores com menos tempo de contrato com o POG:

Apesar de ser o primeiro ano que estou neste projeto, não consigo fazer a comparação pedida nas perguntas 12 e 13. Mas posso acrescentar que o nível de consciência e compromisso dos professores é altíssimo para que os estágios funcionem bem de modo a dar aos alunos um bom ambiente de aprendizagem e de cidadania. (Professor do POG, 22/04/2019)

Há duas sugestões que coincidem e que referem que os professores não devem intervir fora dos seus naipes, limitando-se a cumprir as suas obrigações sem interferir no espaço de trabalho dos colegas.

Quando são distribuídas tarefas a professores/colaboradores e se estes cumprissem APENAS as tarefas que lhes foi atribuída, acredito que o resultado final seria mais eficaz e mais organizado. (Professor do POG, 22/04/2019)

Cada professor tem de se limitar a cumprir a sua função com o respectivo Naípe do instrumento que lecciona e que sabe leccionar, não interferindo com outros naipes que lhe são alheios e onde já tem um professor responsável. (Professor do POG, 29/04/2019)

Comparando estas opiniões com os dados recolhidos nas observações, percebe-se que há aqui uma divergência, pois no caso dos naipes de cordas, que têm muitos professores distribuídos por cada naípe, vão existir sempre situações em que os professores vão estar próximos e interferir junto de outros alunos que não os seus. No caso dos sopros, normalmente só há um professor distribuído por cada naípe, mas o trabalho é de uma maneira geral partilhado, com intervenções que abrangem o naípe completo de metais ou madeiras e não só o de cada instrumento, tendo em conta que estamos em situação de trabalho de orquestra e essa ligação dos músicos nos naipes de sopros é tão importante.

Há um professor que realça o bom funcionamento do Estágio de Iniciação e que salienta um aspeto que, na sua opinião, contribuiu para estes bons resultados e que pode ser uma sugestão a implementar em todos os estágios:

Nem sempre resulta o facto de aguardar para poder falar com o maestro. Tirando isso, este estágio de iniciação para mim foi o melhor de todos os últimos anos. Uma estratégia que resultou foi: Fazer uma mini reunião de

equipas (ponto de situação) no final ou a meio de cada dia. (Professor do POG, 22/04/2019)

Nos dados recolhidos na observação já tinha sido salientado o bom funcionamento deste estágio e como a organização do mesmo tinha sido eficaz, apesar de haver alguns professores que exprimem uma opinião divergente, apesar de não especificarem a que estágio se referem. Há uma sugestão de um aspeto a melhorar, que está relacionada com a comunicação entre intervenientes e a distribuição das suas funções, que aparece referenciada por dois professores. Um escreve simplesmente que devia haver uma melhor distribuição dos professores nos estágios, e outro tem uma opinião mais elaborada:

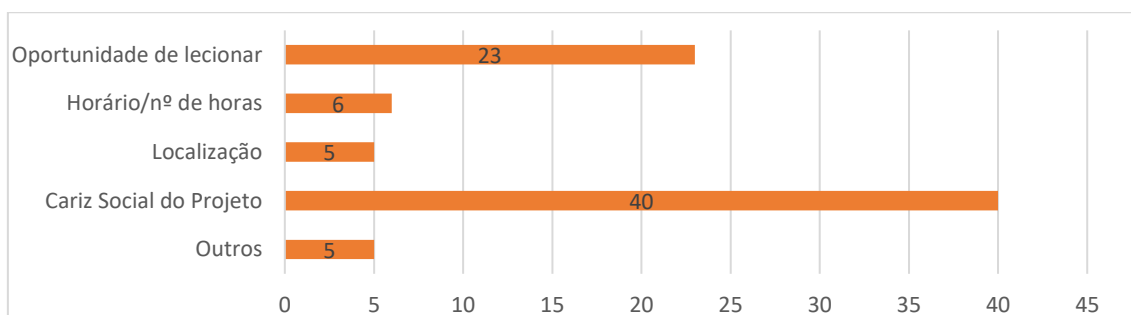
Mais exemplo e com mais organização da parte da direcção e coordenadores nesses momentos, para que os outros professores copiem e os alunos também, estabelecendo a verdadeira hierarquia. A acrescentar às sugestões de investigação: um treino para situações de emergência e que eu desconheço até à data. (Professor do POG, 22/04/2019)

Ao acompanhar a preparação destes estágios, no âmbito de investigador mas também de professor do POG, percebi o quão intricado é preparar estas grandes concentrações de professores e alunos. São muitos os fatores envolvidos e a Direcção do POG, devido à sua experiência acumulada ao longo dos anos, esforça-se por organizar estes estágios abrangendo todos os aspetos da sua organização, incluindo a organização do tempo de trabalho dos professores, que é devidamente esquematizado e exposto para que os professores o possam consultar. Nesta observação, o que se pode perceber é que há uma dependência dos diretores e coordenadores para se saber o que fazer durante o estágio, mas a maneira de organização dos estágios define, à partida o que cada um deve fazer, pelo que me leva a considerar que este professor não recebeu ou não consultou a informação que lhe era destinada.

### **8.6.3. Características Sociais do POG**

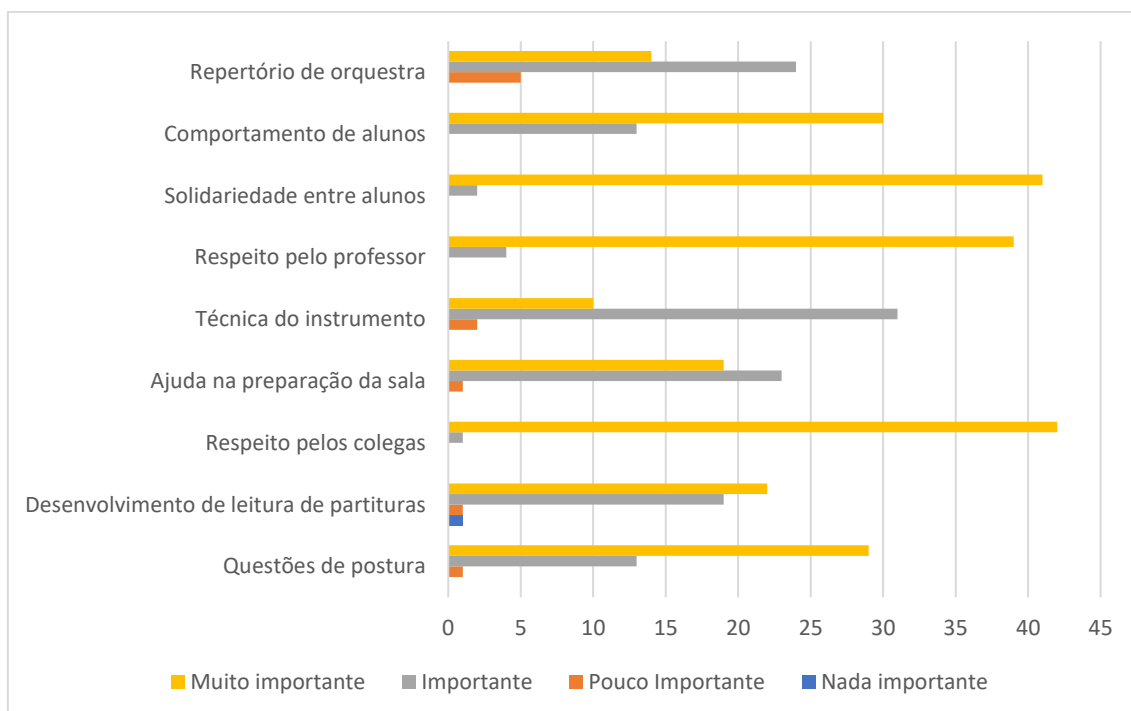
Para percebermos os interesses dos professores nas questões sociais, temos de perceber primeiro as principais razões que levaram estes professores a escolher o POG para lecionar. Esta questão era de resposta múltipla, mas é clara a tendência para escolha pelas características diferenciadoras do projeto:

**Gráfico 11 - Motivações principais para lecionar no POG**



Se compararmos estas respostas com os dados da tabela seguinte, percebemos que os aspetos de ensino que os professores mais valorizam, têm também uma maior incidência nas questões sociais, dando também uma grande importância aos aspetos técnicos e musicais.

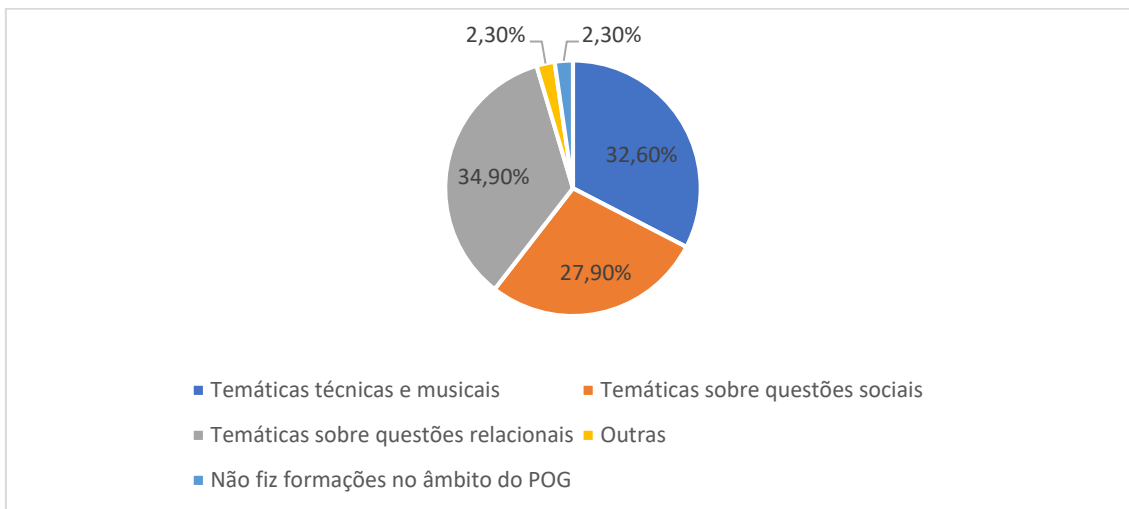
**Gráfico 12 - Importância atribuída a características do ensino no POG**



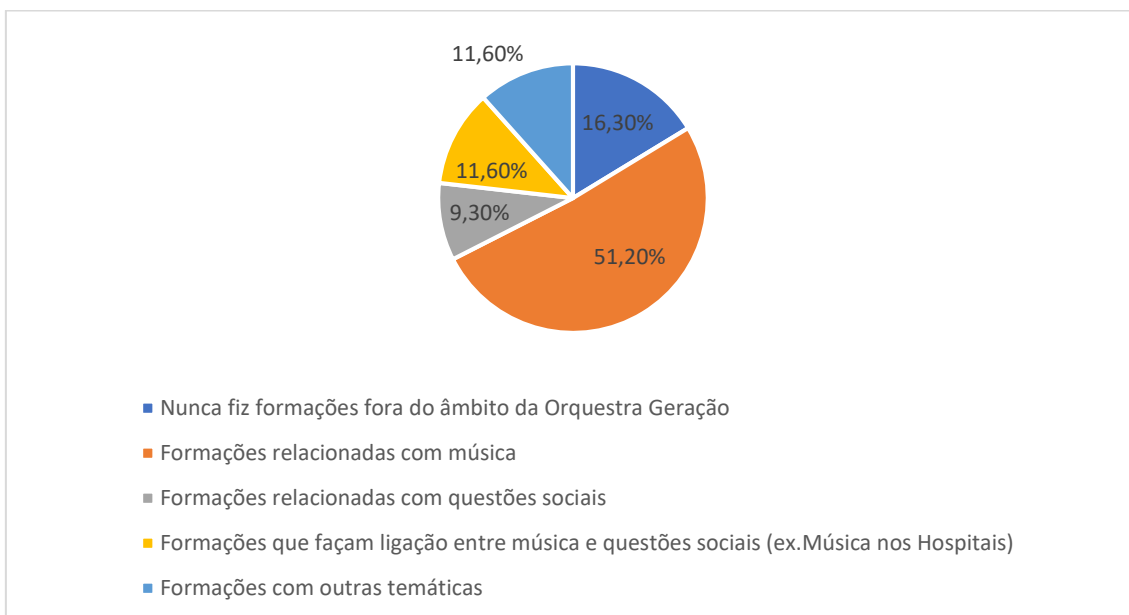
Ao avaliar os dados obtidos no que respeita a sua valorização profissional e pessoal, percebemos que as preferências dos professores começam a demonstrar mais disparidades, se considerarmos as formações feitas no âmbito do POG. Já na sua formação pessoal fora do contexto do POG, percebemos que os interesses são maioritariamente por aspetos relacionados com música e não com questões sociais, apesar de haver um número

grande de pessoas que continua a investir na sua formação em temáticas relacionadas com estas questões.

**Gráfico 13 - Preferências nas formações promovidas pelo POG**

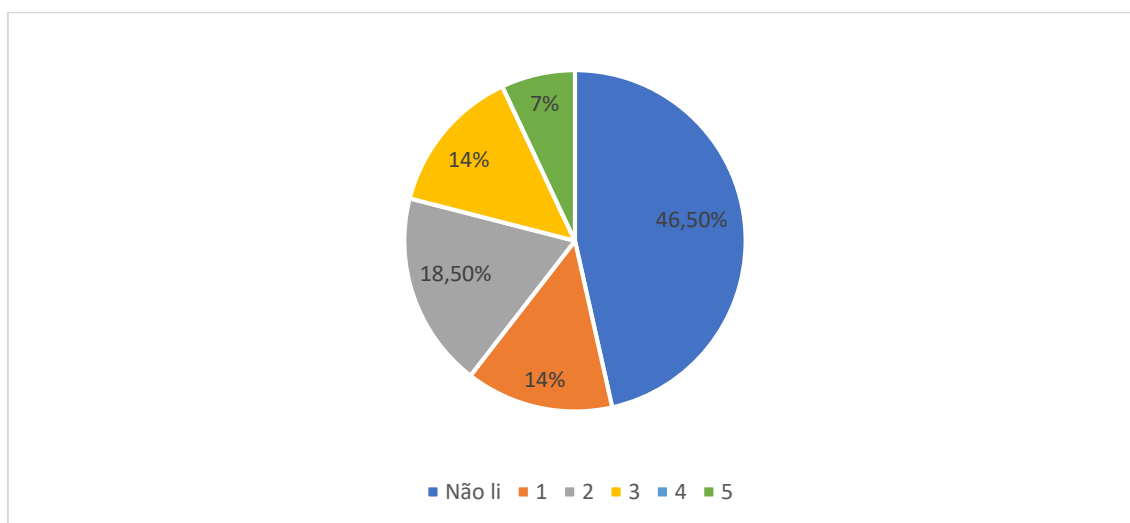


**Gráfico 14 - Preferência nas formações fora do POG**



As respostas a este questionário revelaram ainda que a maioria destes professores (46,5%) nunca leu nenhum livro, estudo ou dissertação escrito sobre o POG, apesar de a Direção, ao longo dos anos ter sugerido e fornecido várias publicações. A pergunta número 21 do questionário procurou apurar quantos estudos, dissertações ou livros editados cada professor conhecia.

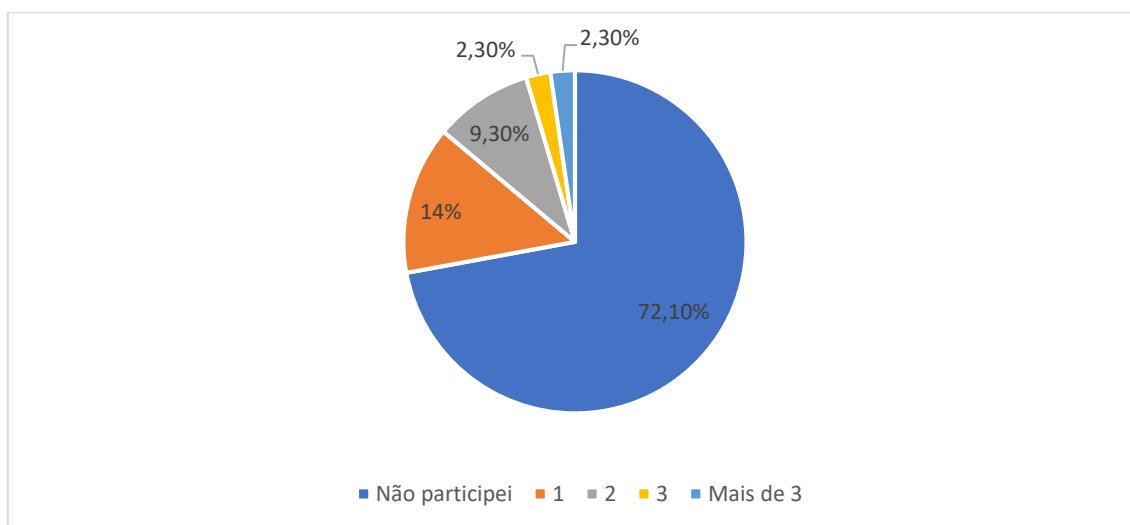
**Gráfico 15 - Nível de conhecimento de publicações sobre o POG**



Aqui está um ponto interessante para abordar no futuro. Se a Direção fornece informação aos professores, porque razão estes não têm interesse em ler sobre este assunto? Se compararmos esta informação com a informação demonstrada no Gráfico 14, percebemos que fora do contexto do POG e das formações que são organizadas pela Direção, a maioria dos professores não procura informação sobre questões sociais e, se considerarmos que a Direção normalmente fornece informação sobre estes assuntos, incluindo informação sobre formações, conferências e palestras organizadas fora do contexto do POG, deveríamos procurar perceber o que falha na transmissão dessa informação. Dos professores que afirmaram ter lido sobre este assunto, 6 leram o Estudo de Avaliação de 2012 feito pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa e 4 leram o livro *Crescer a Tocar na Orquestra Geração* (Mota & Lopes, 2017), ambos aconselhados pela Direção do POG, o que revela que a informação chega aos professores, mas este número de professores é bastante reduzido (23,25% das respostas), se considerarmos o número de professores que respondeu ter escolhido lecionar no POG pelo cariz social do projeto (93,02% das respostas)<sup>10</sup>. Ao acrescentarmos ainda a informação sobre a envolvência dos professores noutras projetos que também envolvam música com questões sociais, percebemos que a tendência se mantém.

<sup>10</sup> Gráfico 11.

**Gráfico 16 - Participação em projetos sociais/música fora do POG**



Com base nas respostas recolhidas neste questionário, percebemos que os professores valorizam as questões sociais que definem este projeto e, considerando a experiência e as sugestões de intervenção que lhes foram feitas, são suscetíveis a aplicar estes conceitos. A experiência, apesar de curta, também revelou alguns efeitos visíveis nos estágios, segundo as opiniões dos professores<sup>11</sup>.

## 9. Limitações do Estudo

A definição das limitações deste estudo, estão sobretudo relacionadas com a falta de informação prévia sobre o tema a investigar e com a minha inexperiência enquanto investigador. Ao procurar informação sobre o POG, em particular sobre a questão específica da transmissão de informação sobre objetivos sociais e a sua aplicação concreta, conseguimos perceber que há muita informação escrita sobre os resultados atingidos, sobre a estrutura do POG e sobre as metodologias, mas pouca sobre como é feita a transmissão aos professores, para além da referência às formações promovidas pela Direção do projeto. Também não é fácil perceber qual é o nível de consecução dessas metodologias da parte dos professores, sendo esse uma das questões principais desta investigação.

A minha inexperiência enquanto investigador, revelou-se principalmente na construção dos questionários que, no momento de recolher os dados, revelaram alguns erros na sua

<sup>11</sup> Gráfico 10.

construção que não foram detetados antes, nomeadamente a graduação de resposta proposta para as perguntas nº5 e nº6 que apresenta o mesmo número em duas hipóteses (de 1 a 5 anos e de 5 a 10 anos), dando a possibilidade aos professores de, caso fosse essa a sua situação, responder numa ou noutra alínea. Outro problema surge nas perguntas nº12 e nº13 que não tinha espaço para dar respostas específicas de cada estágio, dissolvendo assim informação que deveria ser mais concreta. Na criação dos conceitos para a experiência de investigação, não foi tomado em consideração o facto de o POG ter uma equipa de produção que monta as salas de ensaio e de concerto antes de estes começarem, o que não acontece nas aulas onde os professores normalmente têm de o fazer, quando é possível, com a colaboração dos funcionários e alunos. Assim, a sugestão de atuação feita aos professores com o intuito de ajudar a montar e desmontar as salas de ensaio e concerto, só teve efeito no fim de cada atividade, na altura de arrumar.

## **10. Conclusão**

Após a realização desta investigação, conclui-se que o grupo de professores do POG revela um elevado nível de interesse nas questões sociais que definem este projeto e que, durante esta experiência, revelaram abertura para a coordenação de comportamentos/atitudes na interação com os alunos, para fortalecer a sua influência em áreas de comportamento e de convivência em grupo. As respostas aos questionários revelaram também que os professores, na sua maioria, valorizaram as sugestões feitas no âmbito desta investigação e que, apesar de ter sido uma experiência realizada num curto espaço de tempo, causou alterações visíveis nos estágios, principalmente no do nível de Iniciação onde o grupo de alunos é maior e com a média de idades mais baixa. Todos os professores que responderam ao questionário, consideram pertinente ter em conta estas sugestões em estágios futuros, levando-me assim a concluir que são questões importantes e que os professores gostariam de ver abordadas.

Apesar da maioria dos professores (40) ter revelado nas respostas ao questionário que tinha escolhido o POG para lecionar pelas suas características sociais, depreende-se que, enquanto professores em funções no projeto, as preferências nas temáticas abordadas na sua formação pessoal não revelam esse interesse maioritário, apesar das formações organizadas pela Direção do POG e das inúmeras publicações existentes sobre este assunto. Muita desta informação é disponibilizada pela Direção do POG e por isso, proponho que no futuro se tente perceber porque razão continua a haver um grande

número de professores que diz desconhecer esta informação. Sugiro ainda que se crie uma base de dados acessível aos professores para que estes tenham acesso a esta informação sempre que necessário.

Quando comecei a dar aulas no POG em 2008/09, senti que não estava preparado para lecionar num projeto com características tão diferenciadoras do EAEM, nomeadamente nas questões sociais. As formações que realizei no contexto do POG, deram-me algumas ferramentas pedagógicas muito úteis e um conhecimento mais alargado sobre práticas de intervenção social que podem ter grande influência junto dos alunos. Apesar disso, considero que só com uma grande coordenação de esforços por parte de todos os professores se pode atingir resultados capazes de influenciar um grupo tão grande de alunos em aspetos de comportamento e convivência social. Esta experiência veio demonstrar que, os professores do POG estão dispostos a coordenar esforços no sentido de melhorar a sua atuação e que uma ação coordenada revela resultados num curto espaço de tempo, o que me leva a concluir que, se esta experiência pudesse ser alargada no tempo e no espaço, a sua influência na vida destes alunos seria ainda maior, criando hábitos que poderiam trazer melhorias efetivas de sociabilização às suas vidas.

## **Bibliografia**

- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington, DC: Autor.
- Arban, J. B. (1992). *Metodo completo de trompeta*. Madrid: Editorial Música Moderna.
- Barenboim, D. (2009). *Está tudo ligado: O poder da música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Bell, W. (1975). *Tuba warm-ups and daily routines*. Nova York: Charles Colin Publischer.
- Bento, R. (2012). Sociedade de metamorfose: A criação de uma orquestra sinfónica num bairro social da amadora. *VII Congresso Português de Sociologia*, Porto. Consultado em Abril 5, 2019 em [http://historico.aps.pt/vii\\_congresso/papers/finais/PAP1228\\_ed.pdf](http://historico.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1228_ed.pdf)
- Bento, R. (2014). Orquestra da Boba: Lugar de sonoridades plurais. *Sociologia Problemas e Práticas*, 76, pp. 69-85. Consultado em Abril 5, 2019 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n76/n76a04.pdf>
- Bordogni, M. (1972). *43 Bel canto studies*. Paris; Alphonse Leduc Editions Musicales.
- Caldas, M. A. (2007). *Tocar Y Luchar: Contributos de uma perspectiva antropológica em projetos de arte/educação*. Lisboa: Monografia de Pesquisa Antropológica. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Departamento de Antropologia. Universidade Nova de Lisboa.
- Caldas, M., & Mota, G. (2017). A Orquestra Geração 2007-2015. Em G. Mota, & J. T. Lopes (Orgs.), *Crescer a tocar na Orquestra Geração* (pp. 41-58). Vila do Conde: Verso da História.
- Campos, L. M. (2007). Modos de relação com música. *Sociologia, problemas e práticas*, 53, pp. 91-115. Consultado em Abril 10, 2019 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n53/n53a05.pdf>
- Ceia, C. (2008). *Normas para apresentação de trabalhos científicos*. Barcarena: Editorial Presença.

- Clarke, H. L. (1976). *Technical studies: for all brass instruments*. Nova York: Carl Fischer, Inc.
- Costa, J. A., Cruz, A. I., Bessa, R., Ferreira, R., Boal-Palheiros, G., & Boia, P. S. (2017). Aprender música na Orquestra Geração: Questões da pedagogia musical. Em G. Mota, & J. T. Lopes (Orgs.), *Crescer a tocar na Orquestra Geração* (pp. 127-157). Vila do Conde: Verso da História.
- Costa, J. A., Mota, G., & Cruz, A. I. (2017). O Projeto Orquestra Geração: A duplicidade de um evento musical/social. *Sociologia, Revista da Universidade de Letras do Porto, XXXIII*, 135 - 154.
- Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho (1983) do Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. Diário da República: I série, N.º 149 (01-07-1983).
- Decreto-Lei n.º 344/1990 de 2 de novembro (1990) do Ministério da Educação. Diário da República: I série, N.º 253 (02-11-1990).
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho (2012) do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, N.º 126 (02-07-2012)
- DeNora, T. (2000). *Music in every day life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dias, M. F. (2013). *A Música e a Inserção Social de Jovens em Risco* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Católica Portuguesa.
- Eco, H. (1997). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Barcarena: Editorial Presença.
- Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (2016). *Projeto educativo 2016*. Consultado em Maio 2, 2019 em [http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2017/01/PE\\_jan\\_2016\\_.pdf](http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2017/01/PE_jan_2016_.pdf)

- Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (2018). *Plano de atividades 2018-2019*. Consultado em Maio 2, 2019 em [http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2019/03/calendario-atividades-1819\\_atualizado-a-19-marco.pdf](http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2019/03/calendario-atividades-1819_atualizado-a-19-marco.pdf)
- Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (2019). Regulamento interno 2019. Consultado em Maio 2, 2019 em <http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2019/04/reg.pdf>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gordon, E. E. (2015). *Teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hering, S. (1946). *Forty progressive studies for trumpet*. Nova York: Carl Frischer, inc.
- Jordensen, E. R. (2003). *Transforming Music Education*. Indiana: Indiana University Press.
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kopprasch, C. (1972). *60 Selected studies*. Paris: Alphonse Leduc Edition Musicales.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (1986) da Assembleia da República. Diário da República: I Série, N.º 237 (14-10-1986)
- Lin, B. (1996). *Lip flexibilities: for all brass instruments*. Nova York: Carl Frischer, inc.
- Lopes, J. T., Mota, G., Veloso, A. L., & Teixeira, R. (2017). Música e inclusão social: Contributos para a compreensão do fenómeno das orquestras juvenis. Em G. Mota, & J. T. Lopes (Orgs.), *Crescer a tocar na Orquestra Geração* (pp. 21-39). Vila do Conde: Verso da História.
- Mora-Brito, D. I. (2011). *Between social harmony and political dissonance : The institutional intricacies of the Venezuelan System of Children and Youth Orchestras (Dissertação de mestrado)*. Austin: The University of Texas.

- Moreira, V. T. (2015). *A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo* (Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre). Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Mota, G., & Lopes, J. T. (Orgs.) (2017). *Crescer a tocar na Orquestra Gerção*. Vila do Conde: Verso da História.
- Pereira, A., & Poupa, C. (2008). *Como apresentar em público: Teses, relatórios, comunicações usando o PowerPoint*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, J., Carreiras, M., & Malheiros, J. (2015). *Orquestra Geração: Impacto 2.0*. Lisboa: IGOT - Universidade Lisboa.
- Rodrigues, H., & Johnson, C. (Edits.) (2007). *Investigação em psicologia da música: Estudos críticos*. Lisboa: Edições Colibri / Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical.
- Santos, A. R. P. dos (2014). *O ensino em grupo de instrumentos musicais: Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil* (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Sarrouy, A. D. (2014). Animações Socioculturais: Complementariedades Teórico-Práticas. Em A. Pereira, A. A. Vasconcelos, C. Delgado, C. G. Silva, F. Botelho, J. Pinto, ..., & M. P. Alves (Coord.), *Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento (III): Investigar práticas em contexto* (pp. 47-60). Braga: Universidade do Minho.
- Sarrouy, A. D. (2014). Complexidades na utilização da arte como instrumento de mediação junto de populações imigradas: Estudo comparatista entre a Orquestra Geração em Lisboa e a Orquestra DEMOS em Paris. *Comunicação apresentada no VIII Congresso Português de Sociologia, Évora*. Consultado em Abril 5, 2019 em [https://historico.aps.pt/viii\\_congresso/VIII\\_ACTAS/VIII\\_COM0981.pdf](https://historico.aps.pt/viii_congresso/VIII_ACTAS/VIII_COM0981.pdf)

- Sarrouy, A. D. (2016). *Atores da educação musical: Etnografia comparativa entre três núcleos que se inspiram no programa El Sistema na Venezuela, no Brasil e em Portugal (Tese Doutorado)*. Braga: Universidade do Minho.
- Seidman, I. (2016). *Interviewing as Qualitative Research*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Spradley, J. P. (2006). *The Ethnographic Interview*. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.
- Troni, A. C. P. G. A. (2014). *Parcerias para a inovação O caso da Orquestra Geração (Dissertação de mestrado)*. Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitários de Lisboa.

## Webgrafia

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. *Conservatório Nacional: Escola Artística de Música*. <http://www.emcn.edu.pt/> [maio de 2019]

Escola Secundária Marquês de Pombal. *Escola Secundária Marquês de Pombal*. <http://www.esmp.pt/> [maio de 2019]

Escola Superior de Música de Lisboa. *Escola Superior de Música de Lisboa*. <https://www.esml.ipl.pt/> [maio de 2019]

Projeto Orquestra Geração. *Orquestra Geração: sistema Portugal*. <http://orquestra.geracao.aml.pt/> [maio de 2019]

Instituto Politécnico de Lisboa. *Instituto Politécnico de Lisboa: repositório científico*. <https://repositorio.ipl.pt/simple-search?query=> [maio de 2019]

## **Anexos**

## Anexo A – Sugestões de comportamentos/atitudes para implementação nos estágios do POG



Trabalho de investigação inserido no Mestrado em Ensino da Música

As questões que eu gostaria de abordar no meu trabalho de investigação, estão diretamente ligadas à ideia de que o professor deve ser um ativo importante na criação de uma sociedade melhor, mais cooperativa e solidária e na qual toda as pessoas possam discutir ideias sem ter que discutir entre si para as defender. Em relação ao professor de música, a questão torna-se mais pertinente porque temos o privilégio de ter aulas individuais com os alunos e de estar muito próximo de um grupo grande de alunos quando se trata de uma aula de orquestra ou mesmo de um estágio, no caso da Orquestra Geração. O professor de música torna-se, no meu entender, um exemplo para os alunos, pois estes, mesmo inconscientemente, acabam por o imitar em alguma situação da sua vida.

O que eu gostaria de propor aos meus colegas vai no sentido de homogeneizar alguns gestos/comportamentos/atitudes para que ao criar uma coesão entre os professores, perceber se se consegue criar influência direta no comportamento dos alunos. Pensamos em ideias simples, com ligação ao trabalho de orquestra, mas que podem servir de exemplo para outros aspetos da sua vida em sociedade. Uma ideia importante no meu raciocínio é a de que o grupo de professores deve partilhar ideias e comportamentos para dar mais força à influência que têm junto dos alunos. Esta investigação procura ir no sentido em que que os professores, sem que tenham regras rígidas e fechadas para si mesmos, possam encontrar convergências nos princípios que cada um segue para a sua própria vida e coordenar gestos/comportamentos/atitudes para um melhor funcionamento da orquestra e por conseguinte, de uma sociedade.

Seguem cinco sugestões para terem em consideração quando estiverem com os alunos, que estão pensadas para fortalecer os laços de trabalho entre os alunos, ajudar a fortalecer a liderança do Maestro para que este possa gerir o ensaio sem muitas interrupções e para

que os alunos sejam solidários uns com os outros, mesmo fora do ensaio. Sei que são gestos que muitos colegas já têm em consideração, mas a ideia da investigação é a de que haja mais gente a fazer os mesmos gestos para que os alunos percebam e incorporem nas suas atitudes estas ideias.

### **Ajudar a arrumar e montar/desmontar a sala para o ensaio**

- É importante que os alunos vejam os professores comprometidos com a orquestra desde o início até ao fim do ensaio, mesmo nas partes extra musicais, e que percebam que o trabalho dividido por todos custa menos. As ações/exemplos podem ser mais fortes que as palavras.

### **Ser ativo e prestável nas fases de organizar os alunos para o ensaio e afinar os instrumentos**

- Ajuda os alunos a perceber a importância de ser pontual e de começar o ensaio concentrados, muitas vezes difícil depois dos intervalos. Proponho também o uso de aquecimentos em grupo como os que têm sido praticados nas formações de professores.

### **Não falar durante o ensaio, mesmo quando o Maestro trabalha com outros naipes**

- Importância de ouvir e saber ouvir todos os momentos do ensaio, pois na maior parte das vezes, o que o Maestro diz para um naipe, tem importância para todos e aprendemos também a escutar os outros.

### **Pedir licença/autorização ao Maestro para intervir durante o ensaio, quando as intervenções abrangem um grupo de alunos**

- Incentivar os alunos a perceber que o Maestro é que lidera o ensaio e que as suas responsabilidades são diferentes das dos professores e alunos enquanto músico de orquestra e que podem influenciar positivamente/negativamente o ensaio se tiverem recetividade a esta liderança. Ajudar a perceber que a tentativa e erro são uma parte normal de um ensaio e que fazem parte do processo evolutivo do mesmo, além de que existe alguém no ensaio, o Maestro, que tem a responsabilidade de tomar as decisões finais até à apresentação em público.

### **Promover o respeito pelas hierarquias da orquestra: Maestro, Concertino, Chefes de Naípe**

- Incentivar a comunicação visual entre os alunos durante a execução das obras para que os chefes de naipe possam aprender a liderar e todos os outros a respeitar criando uma noção forte de compromisso e de união de grupo. A ideia de promover a rotatividade dos alunos nos diferentes lugares da orquestra pode ajudar a compreender as diferentes responsabilidades.

Após os estágios será feito um inquérito aos professores para recolher alguns dados resultantes desta experiência ao qual eu peço também que respondam, mesmo não tendo estado presente no estágio, pois haverá uma parte do inquérito que será dirigida a todos. Agradeço desde já a vossa atenção e colaboração.

## Anexo B – Inquérito por questionário

# Inquérito por questionário

---

Este inquérito é parte integrante de um estudo que está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Música de Lisboa, e é direcionado aos professores de instrumento do projeto Orquestra Geração. A sua colaboração é fundamental para a validação deste trabalho, que pretende ser o mais fiel possível à realidade. O inquérito é composto por três partes, sendo a primeira e a terceira parte para todos os professores e a segunda só para os professores que estiveram presentes nos estágios. Os dados recolhidos são confidenciais e utilizados única e exclusivamente para os fins a que se destinam. Agradeço a sua colaboração.

---

Email address \*

Valid email address

---

This form is collecting email addresses. [Change settings](#)

## Parte I

Description (optional)

1. Sexo \*

Masculino

Feminino

⋮

2. Idade \*

20 a 25

26 a 30

31 a 35

35 a 40

41 ou superior

### 3. Formação Acadêmica \*

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutorado
- Pós Graduação

### 4. É profissionalizado ? \*

- Sim
- Não

### 5. Tempo de Docência \*

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 ou mais anos

### 6. Tempo de Docência na Orquestra Geração \*

- 1 a 2 anos
- 2 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 ou mais

...

7. N° de horas/semana na Orquestra Geração \*

- 1 a 6 horas
- 7 a 12 horas
- 13 a 18 horas
- 19 a 22 horas
- horário completo

8. Qual é o seu vínculo profissional na Orquestra Geração? \*

- Professor contratado
- Professor de quadro de escola

## Parte II

Description (optional)

9. Participou em algum dos estágios da Orquestra Geração que decorreram durante este segundo período (Juvenil, Iniciação ou Sopros)? Se responder sim, por favor responda a todas as questões da Parte II, se responder não, por favor responda só à Parte III. \*

- Sim
- Não

10. Considerando o ponto de vista de professor, como avalia as sugestões feitas no âmbito desta investigação?

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Ajudar a montar/desmontar sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser activo na hora de organizar alunos e afinação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não falar durante ensaios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedir autorização ao Maestro para intervir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover respeito por hierarquias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Teve-as em consideração durante o tempo que esteve presente nos estágios, mesmo que parcialmente? Se responder sim, por favor responda ao resto da Parte II, se responder não, por favor, salte diretamente para a Parte III.

Sim

Não

12. Se não foi a primeira vez que esteve envolvido, e tendo em conta a sua experiência em estágios anteriores da Orquestra Geração, sentiu alguma mudança no comportamento/atitude dos alunos?

	Foi a primeira vez que estive presente	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
Ajudar a montar/desmontar sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser activo na hora de organizar alunos e afinação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não falar durante ensaios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedir autorização ao Maestro para intervir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover respeito por hierarquias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Se não foi a primeira vez que esteve envolvido, e tendo em conta a sua experiência em estágios anteriores da Orquestra Geração, sentiu alguma mudança na interação e colaboração entre os professores?

	Foi a primeira vez que estive presente	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Bastante Relevante
Ajudar a montar/desmontar sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser activo na hora de organizar alunos e afinação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não falar durante ensaios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedir autorização ao Maestro para intervir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover respeito por hierarquias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Agora que estes estágios chegaram ao fim, considera que houve algum onde a implementação destas ideias tivesse tido um efeito visível?

	Não estive presente	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Bastante relevante
Juvenil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iniciação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sopros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Considera que estas sugestões devem ser consideradas em estágios futuros?

- Sim
- Não

16. Tendo em conta a tipologia das sugestões feitas no âmbito desta investigação, tem alguma sugestão sua que gostasse de acrescentar a esta lista?

Your answer

---

## Parte III

17. Quais as razões que o levaram a concorrer a um lugar de professor no projeto Orquestra Geração? \*

- Oportunidade de lecionar
- horário/nº de horas
- localização
- cariz social do projeto
- Outros

18. Considerando as suas aulas na Orquestra Geração (individuais e de grupo), como considera os seguintes aspectos no seu ensino? \*

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito Importante
Repertório de Orquestra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comportamento dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solidariedade entre alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeito pelo professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnica do instrumento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajuda na preparação da sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeito pelos colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento na leitura de partituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Questões de postura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Considerando as formações promovidas pela Direção da Orquestra Geração, quais destas temáticas lhe despertam mais interesse? \*

- Temáticas técnicas e musicais (ex. Prática Orquestral na OG (preparador orquestral))
- Temáticas sobre questões sociais (ex. Gestão de conflitos "Nós e os outros na relação pedagógica")
- Temáticas sobre questões relacionais (ex. Teatro Lupa; Nariz Vermelho)
- Outras
- Não fiz formações no âmbito da Orquestra Geração

20. Desde que é professor na Orquestra Geração, já procurou formações promovidas por outra entidades? Se sim, sobre que temáticas? \*

- Nunca fiz formações fora do âmbito da Orquestra Geração
- Formações relacionadas com música
- Formações relacionadas com questões sociais
- Formações que façam ligação entre a música e as questões sociais (ex. Música nos Hospitais)
- Formações com outras temáticas

21. O trabalho desenvolvido no projeto Orquestra Geração tem características próprias, como comprovam os inúmeros estudos, dissertações e livros editados. Já leu algum? Se sim, quantos? \*

- Não
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

22. Se sim, qual a área de estudo?

Your answer

---

23. Já participou noutros projetos de cariz social que também envolvessem música? Se sim, quantos? \*

- Não
- 1
- 2
- 3
- Mais de 3

24. Se participou, quais?

Your answer

---